

Wojtal, Józef

Lwowskie "Czasopismo Pedagogiczne" z 1896 r. - propagator pedagogiki narodowej

Rozprawy z Dziejów Oświaty 27, 91-149

1984

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



JÓZEF WOJTAL

LWOWSKIE „ZASOPISMO PEDAGOGICZNE” Z 1896 R.
— PROPAGATOR PEDAGOGIKI NARODOWEJ

PROGRAM — AUTORZY — WYDAWCA

Przedstawiony przez Antoniego Karbowiaka przed siedemdziesięciu laty obraz polskiego czasopiśmiennictwa pedagogicznego pod zaborami¹ pozostał prawie nie uzupełniony przez późniejszych historyków i jest również dzisiaj podstawowym studium z omawianej dziedziny piśmiennictwa².

Dotyczy to również galicyjskich czasopism pedagogicznych, którym Karbowiak poświęca sporo miejsca. Według jego ustaleń ukazywało się w Galicji w 1896 r. pięć czasopism: najstarsza „Szkoła” (Lwów, od 1868 r.), „Muzeum (Lwów, od 1885 r.), „Szkolnictwo” (Nowy Sącz, od 1891 r.), „Rodzina i Szkoła” (Lwów, od stycznia 1896 r.) oraz „Czasopismo Pedagogiczne” (Lwów, w pierwszej połowie 1896 r.). Pod zaborem austriackim, poza granicami Galicji wychodził od 1892 r. w Cieszyńsku „Miesięcznik Pedagogiczny”. W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ukazywało się w Galicji ponadto kilka czasopism efemeryd, do których należy też wymienione „Czasopismo Pedagogiczne” z 1896 r. Karbowiak zaliczył je do grupy kilku „czasopism opozycyjnych”, wydawanych przez kręgi nauczycielskie nastawione krytycznie wobec władz galicyjskich, głównie wobec c.-k. Rady Szkolnej Krajowej, wobec Towarzystwa Pedagogicznego i jego organu tygodnika

¹ A. Karbowiak, *Polskie czasopisma pedagogiczne*, Warszawa 1912 (odbitka z „Wychowania w Domu i Szkole”).

² Piszący w pół wieku po Karbowiaku historyk dydaktyki narzeka: „Brak monografii o czasopismach pedagogicznych w Polsce, jak i brak bibliografii ich zawartości” (W. Czerniewski, *Rozwój dydaktyki polskiej w latach 1918—1954*, Warszawa 1963, s. 21). *Prasa polska w latach 1864—1918*, pod red. J. Łojka, Warszawa 1976, w dziale bibliografii dot. Galicji jako jedyny tytuł poświęcony prasie pedagogicznej wymienia cyt. pracę Karbowiaka. Nawiązują do niej także wydane ostatnio *Bibliografia polskich czasopism pedagogicznych (do 1979 r.)* S. Możdżenia i J. Musiał, WSP, Kielce 1981, oraz *Czasopiśmiennictwo pedagogiczne w Polsce Ludowej*, pod red. F. Filipowicza, Warszawa 1982.

„Szkoła”, korzystającego z subwencji władz, powolnego mecenasowi. Karbowski — jak się okazuje — nie znał „Czasopisma Pedagogicznego” z autopsji, a informację o jego programie i układzie zaczerpnął z obszerniejszej charakterystyki znalezionej przezeń w cieszyńskim „Miesięczniku Pedagogicznym” z kwietnia 1896 r. Wysoko ceniąc — podobnie jak i redakcja „Miesięcznika Pedagogicznego” — szczególnie podjęty przez „Czasopismo Pedagogiczne” program opracowania i upowszechnienia „pedagogii narodowej”³, Karbowski przytoczył tytuł artykułu wstępnego w nrze 1 „Czasopisma” i dodał cenną dla historyka uwagę: „Piękne to były zamiary. Upadły prędko. Kiedy? Nie wiem. Nie udało się odszukać tego wydawnictwa”⁴. Gdyby nie informacja w cieszyńskim miesięczniku, nic by zatem Karbowski w kilkanaście zaledwie lat po ukazywaniu się „Czasopisma Pedagogicznego” nie mógł o nim powiedzieć. Było ono zresztą już trudno dostępne lub w ogóle nie spotykane w kilka zaledwie lat po 1896 r. Jan Leciejewski, członek korespondent Towarzystwa Przyjaciół Nauk Poznańskiego, pisząc w jego „Rocznikach” w 1898 r. podkreślał, że nie mógł skorzystać z interesującego go w „Czasopiśmie” materiału, gdyż ... nie mógł go „nigdzie dostać”⁵.

Obecnie w zbiorach bibliotek polskich znajduje się jeden egzemplarz kompletu wydanych 9 numerów „Czasopisma Pedagogicznego” z 1896 r., a mianowicie w Bibliotece Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, oznaczony sygnaturą 99352. Drugi egzemplarz kompletu „Czasopisma” jest w Bibliotece Uniwersytetu im. I. Franki we Lwowie, 1 egzemplarz 1 nru — w zbiorach Biblioteki Akademii Nauk USRR we Lwowie⁶. W egzemplarzu Biblioteki ZNiO brak okładek poszczególnych nrów. Zachowały się one w egzemplarzu Biblioteki Uniwersytetu we Lwowie.

Na pierwszej stronie okładki nru 1 „Czasopisma”, oprócz danych tytułowych, znajduje się Spis treści nru oraz informacja Od redakcji. Zawiadamia ona, że „Czasopismo Pedagogiczne» wychodzi od 1 kwietnia r.b. co tygodnia z dodatkiem miesięcznym *Encyklopedia pedagogiczna* i kosztuje kwartalnie w Austrii 1 złr; za granicą: w Niemczech

³ „Miesięcznik Pedagogiczny” wyd. J. Kubisz, red. H. Filasiewicz, R. IV: 1896, nr 4, s. 46, 47.

⁴ Karbowski, *op. cit.*, s. 68. F. Filipowicz do uzyskanych od Karbowskiego informacji o „Czasopiśmie” dorzuca — nie uzasadnione w świetle szczegółowej analizy zawartości pisma — przypuszczenie, że powodem jego rychłego upadku był „naukowy charakter publikacji”, utrudniający uzyskanie szerszego kręgu odbiorców (*Czasopiśmiennictwo ...*, s. 33, 34).

⁵ J. Leciejewski, *Zapamiętania Mikołaja Reja z Nagłowic na wychowanie*, „Roczniki Towarzystwa Przyjaciół Nauk Poznańskiego”, 1898, t. XXIV, s. 441.

⁶ Te i dalsze szczegółowe informacje o egzemplarzach „Czasopisma” w zbiorach lwowskich zawdzięczam pracownikowi Działu Rękopisów BAN USRR p. Aleksandrowi Dziobanowi.

1,80 m., we Francji 1,50 fr., w Ameryce 1 dol.” Administracja redakcji „Czasopisma” znajdowała się przy ul. Piekarskiej 9. Następnie redakcja informowała, że „Czasopismo Pedagogiczne» obejmuje następujące działy: 1. Pedagogia polska. 2. Dzieje pedagogii w Polsce. 3. Psychologia, etyka i filozofia w nauce wychowania. 4. Metodologia. 5. Pedagodzy słowiańscy w dziedzinie wychowania. 6. Prądy pedagogiczne za granicą. 7. Szkolnictwo. 8. Ze świata naukowego. 9. Recenzje, bibliografia i przegląd pism pedagogicznych. 10. Wypisy z arcydzieł literatury polskiej i zagranicznej oraz Wiadomości kronikarskie”. Po przedstawieniu tytułów działów redakcja wyłożyła zadania pisma: „Czasopismo Pedagogiczne» jest pismem naukowym i obejmuje wszystkie działy umiejętności pedagogicznej. Mając na uwadze, że pedagogia główne zastosowanie znajduje w szkolnictwie ludowym, dążyć będzie pismo do tego, aby nauczycielstwu ludowemu być pomocnym w pracy nad dalszym wykształceniem ogólnym i zawodowym”. Jako wydawcę wymieniono Dionizego Królikowskiego, odpowiedzialnym redaktorem był Leonard Leeg⁷. Ukazanie się nowego czasopisma o ambitnym programie, w którym pedagogia narodowa miała odgrywać główną rolę, zostało przyjęte przychylnie nie tylko przez powoływany już cieszyński „Miesięcznik Pedagogiczny”, ale i w samej Galicji przez najbardziej bojowe i krytyczne wśród określanych przez Karbowiaka jako opozycyjne pismo „Szkolnictwo”, wydawane od 1891 r. w Nowym Sączu. Podając informacje zaczerpnięte ze wstępu Od Redakcji „Szkolnictwo” zachęcało: „Kto zechce zasięgnąć rzetelnych wiadomości pedagogicznych, niechaj zaprenumeruje »Czasopismo Pedagogiczne«, a rzuci w kął szlachetną »Szkolę«”⁸. To najstarsze galicyjskie czasopismo pedagogiczne również zauważyło nowy tygodnik i podając nazwisko redaktora oraz adres redakcji zamieściło pełny Spis treści nr 1 „Czasopisma”⁹. W „Ludzie”, organie powstałego na początku r. 1895 Towarzystwa Ludoznawczego, ukazała się w 1896 r. informacja o „nawiązaniu stosunków” z redakcją „Czasopisma Pedagogicznego”¹⁰.

Nowy lwowski tygodnik pedagogiczny miał format 29 × 21,5 cm. Każdy numer liczył 8 stron paginowanych ciągle i zachowany komplet

⁷ „Czasopismo” drukował zakład Edmunda Ostruszki przy ul. Sykstuskiej 10. W Wiadomościach kronikarskich na s. 2 okładki znalazła się informacja o czytelnicy pedagogicznej w Zagrzebiu, pytaniach przy egzaminach kwalifikacyjnych nauczycieli szkół ludowych pospolitych i wydziałowych oraz o chorobach umysłowych dzieci. Na s. 3 i 4 okładki zamieszczono ogłoszenia reklamowe.

⁸ „Szkolnictwo”, 15 IV 1896, s. 89.

⁹ „Szkola”, 14 IV 1896, s. 132.

¹⁰ Umieszczono ją na pierwszym miejscu, przed redakcją krakowskiej „Krytyki” i lwowskiego „Przeglądu Literackiego” („Lud”, R. II: 1896, s. 161). Założycielem Towarzystwa Ludoznawczego i redaktorem „Ludu” był prof. Uniwersytetu Lwowskiego Antoni Kalina, przez wiele lat członek ZG Towarzystwa Pedagogicznego.

„Czasopisma”, składający się z 9 nrów, ma 72 strony, zadrukowane dwuszpaltowo, opatrzone żywą paginą. Poszczególne działy pisma, drukowane *in continuo*, składane były różnymi stopniami pisma (najczęściej petitem). Największym stopniem — 10-punktowym garmondem — składano najważniejszy, programowy dział I — Pedagogia polska. Oprócz tekstu znajdują się w piśmie reprodukowane na całostronicowej wkładce po s. 64 (8 nr), związane z artykułem z dziedziny elektrotechniki, schematy wytwarzania prądu w dynamomaszynach oraz w tekście artykułów poświęconych nauczaniu rysunków i geometrii w polu rysunki modeli, stołu mierniczego i schemat wytyczania kwadratu. Ogólnie należy stwierdzić, że układ typograficzny pisma był dość przejrzysty i czytelny, mimo wyraźnych starań o jak najpełniejsze wyzyskanie powierzchni strony. Daleko większe od wydawniczo-technicznej charakterystyki zainteresowanie budzi zespół redakcyjny i autorski pisma, realizujący programowe założenia tygodnika, który chciał „nauczycielstwu ludowemu być pomocny w pracy nad dalszym wykształceniem ogólnym i zawodowym”. Wydawca, redaktor i autorzy mieli zawodowe i społeczne kwalifikacje, by móc podjąć urzeczywistnienie tego ambitnego i jakże rozległego celu: prawie wszyscy byli nauczycielami lwowskich szkół ludowych pospolitych. Wydawca Dionizy Królikowski, kończący w dniach ukazania się 1 nru „Czasopisma Pedagogicznego” 34 lata, był w l. 1895 i 1896 praktykantem w szkole im. A. Mickiewicza (na początku 1897 r. w szkole 4-klasowej im. Elżbiety), redaktor Leonard Leeg uczył też w szkole im. Mickiewicza w 1895 r., a w 1896 r. w szkole im. S. Kornarskiego. W obu tych szkołach pracowała większość zidentyfikowanych autorów piszących w „Czasopiśmie”: Edmund Cengar (także nauczyciel w szkołach średnich), Karol Winnicki, Korneli Jaworski, Jan Filipczak, Michał Mucha, Ferdynand Hollitscher, Jan Faff, Emil Moniak. Leon Stachoń, Mikołaj Budzanowski, Edmund Urbanek, praktykantka Zofia Gargowiczówna i Wilhelm Nowicki (uczący również w seminarium nauczycielskim) pracowali w kilku innych szkołach ludowych Lwowa¹¹. Sam redaktor „Czasopisma Pedagogicznego” Leeg i wielu spośród wymienionych współpracowników pisma to nauczyciele odgrywający aktywną rolę w działalności Towarzystwa Pedagogicznego: Cengar był członkiem Zarządu Głównego w l. 1890—1894, Jaworski — członkiem ZG w l. 1892—1894, a w l. 1895—1899 sekretarzem ZG, Faff — członkiem ZG w l. 1894—1895, Winnicki — w l. 1895—1896, Urbanek — w l. 1896—1897, Stachoń był w l. 1898—1900 członkiem Zarządu Okręgu Lwów. Na odbywającym się w Stanisławowie w rok po ukazywaniu się „Czasopisma Pedagogicznego”, w lipcu 1897 r., XXXI Walnym Zjeździe Towarzystwa Pedagogicznego były redaktor pisma Leeg w wy-

¹¹ *Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim na rok 1896*, Lwów 1896, s. 393, 418, 455—458; „*Szematyzm ... na rok 1897*”, s. 456.

borach do Zarządu Głównego uzyskał przed Jaworskim absolutną większość głosów¹². Prezesem Towarzystwa wybrano na tym Zjeździe Stanisława Szczepanowskiego, autora *Nędzy Galicji*, gdyż piastujący już od 5 lat tę godność książe Jerzy Czartoryski złożył rezygnację.

W *Księdze jubileuszowej Towarzystwa Pedagogicznego* i sprawozdaniach z jego corocznych walnych zjazdów z l. 1895—1897 nie znajdziemy nazwiska wydawcy „Czasopisma Pedagogicznego”, Dionizego Królikowskiego. Był on wszak w galicyjskim środowisku nauczycielskim człowiekiem nowym, chociaż znanym już od początku pobytu we Lwowie ze swej działalności publicystycznej. Przybył tam przed końcem 1894 r. z Krakowa, mając doświadczenie w pracy w zawodzie nauczycielskim i jeszcze większe w dziennikarstwie¹³.

Urodzony w 1862 r. w nauczycielskiej rodzinie w wielkopolskich Magnuszewicach, po ukończeniu studiów nauczycielskich pracował w szkolnictwie pruskim do 1889 r. W 1890 r. rozpoczął działalność dziennikarską i pisarską jako redaktor w poświęconej pracy organicznej „Gazecie Poznańskiej” Piotra Krzyżankiewicza. W tym samym roku przeniósł się Królikowski na Śląsk do Raciborza i współredagował „Nowiny Raciborskie. Pismo poświęcone ludowi”, o radykalnym nastawieniu narodowym, skierowanym przeciwko Centrum. W czasie pobytu na Śląsku redagował również „Gwiazdkę Cieszyńską. Pismo katolickie poświęcone nauce, przemysłowi, zabawie i sprawom politycznym”. Z Cieszyna przeniósł się z ks. Stanisławem Stojałowskim do Czaczy na Słowacyznę, wydając tam „Wieniec” i „Pszczółkę”. W 1893 r. przebywał w Wiedniu jako korespondent prasy polskiej. W 1894 r. był już w Krakowie, pracując w redakcji „Kuriera Polskiego”, by przed początkiem 1895 r. przenieść się do Lwowa, do redakcji „Przeglądu”, a następnie do liberalno-demokratycznego „Dziennika Polskiego”. Prawdopodobnie współpracował też w tym czasie z redakcją „Słowa Polskiego”, nowoczesnego dziennika, organu demokratów, którego wydawnictwo objął w marcu 1897 r. sam Stanisław Szczepanowski. Do „Słowa” przesyłał Królikow-

¹² 1868—1908. *Księga Jubileuszowa Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego*, Lwów [1908], s. 56—58.

Leeg uzyskał w 1897 r. 114 głosów na 124 głosujących i został członkiem ZG Towarzystwa Pedagogicznego na l. 1897—1898; do Komisji Kontrolującej wybrano wtedy E. Moniaka („Szkola”, 1897, s. 405).

¹³ Informacja w *Polskim słowniku biograficznym* o przyjeździe K. do Lwowa w 1895 r. nie może się ostać, gdyż K. figuruje w *Szematyzmie ... na rok 1895*, musiał zatem być zaangażowany do pracy jako nauczyciel-praktykant przynajmniej przed początkiem roku na który *Szematyzm* wydano. Potwierdzały to również fakt ogłoszenia przez K. w „Szkole” z 20 X 1894 cennego dla tematu „Czasopismo Pedagogiczne” artykułu *Nowe prądy pedagogiczne za granicą*, w którym z najwyższym uznaniem pisze o sukcesach szkolnictwa skandynawskiego, szczególnie w dziedzinie współpracy rodziców ze szkołą w nauczaniu robót ręcznych („Szkola”, 1894, s. 539—540).

ski w kwietniu i maju 1897 r. sprawozdania z wojny grecko-tureckiej na Bałkanach, trwającej miesiąc i zakończonej klęską Grecji. W tym samym roku przyjechał do Poznania, by po krótkim okresie pracy dziennikarskiej w Toruniu na stałe trafić już od r. 1904 do redakcji „Dziennika Poznańskiego”¹⁴.

W dość szczegółowym biogramie Dionizego Królikowskiego w *Polskim słowniku biograficznym*, z którego pochodzą głównie przedstawione informacje, zastanawia fakt zupełnego pominięcia w lwowskim epizodzie życia Królikowskiego wydawania przezeń w pierwszej połowie 1896 r. „Czasopisma Pedagogicznego”. Wzmianka o jego pracy w szkole cenna dla zidentyfikowania postaci, jest też nieścista: faktycznie Królikowski pracował jako praktykant w lwowskich dwu szkołach od końca 1894 r. przez l. 1895 i 1896 oraz znaczną część r. 1897, przed opuszczeniem Lwowa. Od przyjazdu do Lwowa doświadczony, znający kilka języków publicysta i nauczyciel już w październiku 1894 r. zamieszcza w „Szkole” artykuł o szkolnictwie skandynawskim, a od 5 stycznia do początków listopada 1895 r. ukazało się ich w tejże „Szkole” sześć: *Nowe poglądy na sprawę wychowania narodowego* (dotyczący wychowania narodowego we Włoszech), *Nowe prądy pedagogiczne za granicą* (poświęcony również szkolnictwu włoskiemu), *Seminaria nauczycielskie we Francji*, *Szkolnictwo ludowe we Francji*, *Nadzór szkół w Serbii* i *Statystyka porównawcza nauki elementarnej w krajach ucywilizowanych* (na podstawie pracy Francuza E. Levasseura).

Pobieżny przegląd treści tych artykułów wskazuje dość wyraźnie na kierunki zainteresowań ich autora. Wszystkie dotyczą szkolnictwa obcego; szczególnie zajął się jednak Królikowski problemem wychowania narodowego, pedagogii narodowej, na przykładzie Włoch, gdzie przed 3 laty ukazała się w Neapolu praca Turiellogo *Szkic wychowania narodowego we Włoszech*. Królikowski streszcza ją obszernie (w 2 odcinkach), uznając *Szkic* na tle „poważnych i wyczerpujących rozpraw w kołach pedagogicznych” za rzecz zasługującą na szczególną uwagę¹⁵. Poglądy i propozycje Turiellogo w sprawie wychowania narodowego, wy-

¹⁴ O działalności Królikowskiego w Raciborzu pisze Joachim Glensk, *Nowiny Raciborskie w latach 1889—1904. Szkic monograficzny*, Katowice 1970, *passim*.

Królikowski, miłośnik i znawca Słowiańszczyzny, w pracy *Słowianie Południowi* (Poznań 1908) nawoływał do utrzymania „duchowej jedności” z południowymi braćmi Polaków. Znał języki słowiańskie, germańskie i romańskie. Przełożył z nich na język polski wiele utworów. Pisał utwory sceniczne. W Poznaniu oprócz pracy w prasie czynny był również w szkolnictwie. W 1901 r. ukazała się jego broszura *O wychowaniu dzieci rzemieślników*; *Książka dla młodzieży rzemieślniczej* miała od r. 1911 do 1930 5 wydań; w 1908 r. ukazała się *Kwestia rzemieślnicza jako kwestia społeczna* (*Polski słownik biograficzny*, Wrocław 1970, z. 66, s. 367).

¹⁵ D. Królikowski, *Nowe poglądy na sprawę wychowania narodowego*, „Szkola”, 1895, s. 188 i nast., 274 i nast.

zwolnienia wychowania spod obcych wpływów przyjmuje Królikowski z aprobatą.

Podkreślenie to wydaje się tym potrzebniejsze, że charakteryzuje ono zapatrywania i stanowisko przyszłego wydawcy „Czasopisma Pedagogicznego” na kilka miesięcy przed ukazaniem się pisma na początku kwietnia 1896 r. Sposobiący się do tego Królikowski nie pisze już do „Szkoły” od początku listopada 1895 r., nie pisze też w trakcie wydawania „Czasopisma”. Wróci jednak na jej łamy 29 IX 1896 r. i zdąży tam opublikować do końca tego roku 7 artykułów¹⁶.

Z przedstawionych informacji wynikałoby, że Królikowski przynajmniej od początku listopada 1895 r. nosił się z zamiarem wydawania własnego pisma, ale nie znając materiałów archiwalnych nie możemy niestety przedstawić starań i warunków prac przygotowawczych podjętych przez Królikowskiego — informacji koniecznych w zarysie historii każdego czasopisma.

Okoliczność ta skłania nas do w miarę szczegółowego potraktowania rozbioru treści samego „Czasopisma”, zachowanego — jak już podawano — w polskich zbiorach bibliotecznych w jedynym egzemplarzu. Dokonujemy przeglądu treści „Czasopisma Pedagogicznego” w układzie przyjętym w piśmie, z powtórzeniem oryginalnych tytułów 10 kolejnych działów¹⁷. Wśród nich zwracamy szczególniejszą uwagę na działy: Pedagogia polska (I), Dzieje wychowania w Polsce (II), Pedagodzy słowiańscy w dziedzinie wychowania (V), Prądy pedagogiczne za granicą (VI), Kronika naukowa (VIII) — jako najpełniej wyrażające program pisma i stanowisko wydawcy wobec przemian zachodzących w dziedzinach życia umysłowego, mających wpływ na teorię i praktykę pedagogiczną.

PEDAGOGIA POLSKA

Pierwszy w układzie „Czasopisma Pedagogicznego” dział, najważniejszy programowo, jest zarazem najobszerniejszy — zajmuje 13% jego objętości¹⁸.

W artykule *Gdzie szukać podkładu naukowego dla systemu pedagogii polskiej?* (s. 1, 2), sygnowanym O. K-ski, autor stara się od-

¹⁶ W roku następnym, kiedy to był praktykantem w szkole im. Elżbiety, a według wyżej streszczonego biogramu przebywał na Bałkanach i wyjechał do Poznania, opublikował w „Szkołach” 9 artykułów: wśród nich o szkolnictwie w Prusach, Anglii, Francji, Norwegii, Turcji i Ameryce.

¹⁷ Niestety przegląd nie obejmie zapowiadanej w informacji Od Redakcji (informacji powtarzanej przez Karbowiaka i późniejsze publikacje) „Encyklopedii Pedagogicznej”, miesięcznego dodatku do „Czasopisma”, gdyż nie zachował się taki druk. Prawdopodobnie nie ukazał się w ogóle.

¹⁸ Zaliczono tu artykuł *Stanisław Jachowicz* E. Urbanka, otwierający nr 2 „Czasopisma”, w którym nie oznaczono działu Pedagogia polska.

powiedzieć na postawione w tytule pytanie. Stwierdza na wstępie, że „mamy wychowanie narodowe, posiadamy zasady wychowania narodowego i są różnice pomiędzy wychowaniem naszym a cudzym”, ale „brak nam świadomości tych zasad, jakie w wychowaniu stosujemy”, „pedagogia narodowa nie jest dotychczas nauką ujętą w pewien system zasad” (s. 1). Po podkreśleniu, że istnieją narodowe różnice, że „narody stanowią pewną indywidualność”, że „naród to twór żyjący życiem odrębnym”, O. K-ski szuka „środków i sposobów wiodących do poznania odrębności”. Mają je dawać „nasza etyka i estetyka”. Materiału „dla pedagogii narodowej, szukającej podstaw naukowych”, mają dostarczyć: „ludoznawstwo, przysłowia polskie, nasze zwyczaje, pieśni, historia polska, wreszcie literatura i sztuka — te ostatnie tym więcej, o ile dotyczą dzieł geniuszów”, mających cechy silnego indywidualizmu, który „nie może być inny, jak narodowy” (s. 2). Znajomość poglądów etycznych narodu, odzwierciedlających się w prawie zwyczajowym, „znajomość mitologii słowiańskiej i jej zasad religijno-moralnych” przyczyniłyby się do poznania tego, „co stanowi rdzeń naszego ducha”.

Tę olbrzymią pracę można wykonać, „jeżeli jej podejmie się ogół nauczycielstwa polskiego”. Oparty na takich podstawach „system pedagogii polskiej” przewyższałby systemy pedagogów niemieckich i francuskich, „oparte przeważnie na spekulacji filozoficznej” (s. 2). Osiągnięcia innych nauk — folklorystyki, historii oraz literatury i sztuki — stwarzają możliwości dla ukształtowania pedagogii narodowej, uświadczenia sobie zasad wychowania narodowego. Należy spożytkować dla przyszłości te skarby, „które przeszłość nasza nagromadziła”. Jest to zadanie nader doniosłe. W zakończeniu O. K-ski postuluje: „wychowanie i wszelkie instytucje wychowawcze winny nosić na sobie piętno narodowe, bo tylko wówczas zdolne one narodowi zachować zdrowie moralne i fizyczne i zapewnić mu warunki jego rozwoju” (s. 2).

Ten sam autor podjął w nrze 2 *Charakterystykę pedagogii polskiej* i, powołując się na „pedagoga i filozofa francuskiego” Brisaca, akceptował w pełni jego pogląd, że „tylko wychowanie uwzględniające pierwiastki narodowe może zapewnić rozwój wszystkich zdolności intelektualnych i moralnych przyszłego pokolenia” (s. 17)¹⁹. O. K-ski obserwuje, że najwyraźniej współcześnie tendencja wyszukiwania pierwiastków narodowych „objawia się w sztukach pięknych: muzyce, malarstwie i architekturze, a nawet w strategii i taktyce”²⁰. Autor przypomina za-

¹⁹ Nie ma we francuskich publikacjach encyklopedycznych „pedagoga i filozofa” Brisaca. Niewykluczone, że cytowana wypowiedź mogła pochodzić od G.-G. Brisaca (1817—1913), generała w stanie spoczynku od 1879 r. (*Dictionnaire de biographie Française*, t. 7, Paris 1956, szp. 349).

²⁰ O. K-ski dodaje w przypisie, że w Pradze w 1892 r. w turnieju muzycznym triumfowały kompozycje z „pierwiastkami muzyki narodowej”. Jako przedstawicieli „taktyki narodowej” wymienia gen. A. Bredowa w Niemczech i gen. M. I.

razem, że „potrzebę wyszukiwania pierwiastków narodowych i uwzględniania ich odczuwano w nas już dawno”. Przykładem prób wprowadzenia ich „do umiejętności” jest dla autora filozofia Karola Libelta. Sięgając do jego *Samowładztwa rozumu i objawów filozofii słowiańskiej*²¹ cytuje i streszcza fragmenty tego dzieła. Przywołuje pogląd Libelta, że w swym rozwoju „rzeczywiście filozofie były narodowe, że była filozofia indyjska, chińska, grecka, niemiecka i że każda miała swoje pierwiastki, które się w łonie tego, a nie innego narodu rozwinęły”. Cytuje też z *Samowładztwa* ważne dla propagatora własnej, narodowej pedagogii stwierdzenie: „Plemion ludzkich różnice są narzędziami ducha w kolei wieków się rozwijającego i kroczącego od narodu do narodu. Ta różnaitość narodów jest konieczna, jak konieczne są organa ciała naszego ku utrzymaniu i rozwijaniu ducha u nas”. O. K-ski przypomina, że Libelt upatruje pierwiastków narodowych u A. Cieszkowskiego, ale wyżej stawia on B. Trentowskiego, gdyż autor *Chowanny* „właśnie ów pierwiastek narodowy świadomie w filozofię swoją włożył”.

W celu pełniejszego przedstawienia istoty poglądów Libelta przytacza O. K-ski jego pełny dekalog, w którym autor *Samowładztwa* zestawia „zarys duchowych pojęć ludu, pierwiastki polsko-słowiańskie” (s. 17).

Po wyliczeniu 10-punktowego zestawu myśli Libelta autor zaznacza, że wiele z nich (1, 2, 4, 5, 6, 8) posiada „dla pedagogii znaczenie wytycznych, chodziłoby tylko o to, aby je sprawdzić naukowo”. Spośród mających „znaczenie wytycznych” pkt 1 zawierał stwierdzenie: „Duch polski czuje jedność świata widomego ze światem niewidomym”; 2 — „odrzuca samowładztwo rozumu i kładzie z nim na równi wewnętrzne bezpośrednie pochwycenie prawdy”; 4 — „Istotą ducha musi być życie, czyn, rzeczywistość”; 5 — „Wierzy, że złe ustępuje przed dobrem, że natura może być uszlachetniona przez ducha ludzkiego”²². Po Trentowskim i Libelcie jako uznającego znaczenie pierwiastków narodowych oraz różnice między narodami powołuje O. K-ski Mickiewicza. Sięga do paryskich wykładów o literaturze słowiańskiej, w których Mickiewicz „podniósł kilka momentów, niezmiernie ciekawe na rdzeń naszego ducha rzucające światło”. Mówiąc o *liberum veto* zastanawiał się „nad

Dragomirowa (w „Zasopiśmie” błędnie: Dragomanowa) w Rosji, obrońcę Szyпки w 1878 r., teoretyka i pedagoga wojskowego. Jego zbiór rozpraw pt. *14 lat. 1880—1894* ukazał się w Petersburgu w 1895 r.

²¹ W 1845 r. ukazała się w Poznaniu K. Libelta *Kwestia żywotna w filozofii. O samowładztwie rozumu*, w drugim wydaniu z 1874 r. (rok przed śmiercią autora) otrzymała tytuł *Samowładztwo rozumu i objawy filozofii słowiańskiej*; wznowiono ją w zbiorze prac Libelta w 1957 r.

²² Ósme Libeltowe „przykazanie” brzmiało: „Władza jest to myśl Boża, stąd uległość dla władzy naturalna i oburzenie, gdy władza nie działa w myśli Bożej” (s. 17).

idealizmem, w szczytnym znaczeniu tego słowa", który prowadził do uznawania za nietykalne tylko tego, „na co wszyscy się godzili”. Było to dowodem „potężnej wiary w wartość moralną jednostek” (s. 18).

Po sięgnięciu do źródeł zawierających pierwiastki narodowe przeszedł autor do interesujących wniosków i uogólnień. By pedagogia narodowa miała „wartość rzeczywistą, musi atoli mieć świadomość nie tylko dobrych, ale i złych stron charakteru narodowego, gdyż wartość jej zawisa wyłącznie na obiektywności”. Pedagogia narodowa musi skorzystać z najnowszych osiągnięć nauk historycznych: „jeżeli dzisiejsza historia wyrzekła się bałwochwalstwa przeszłości, tym mniej pedagogia narodowa nie może być apoteozą narodową, nie może wyszukiwać dobrych stron tylko”. Ma bacznie śledzić i ujemne, „choćby to i owo ambicji naszej nie schlebiało”. Bezwzględne uwielbianie tego, co było, aczkolwiek mogące pochodzić „z uczucia pietyzmu dla przeszłości”, nie powinno występować w nauce, „może znaleźć usprawiedliwienie tylko w poezji” (s. 18). O. K-ski jest zdania, że właśnie „apoteozowanie narodu naszego” spowodowało, że usiłowania unarodowienia również pedagogii i filozofii „spotykają się dzisiaj z nieufnością ogólną”. Polska pedagogia — podkreślał O. K-ski — miałyby „dla nas znaczenie racjonalnego gospodarstwa duchowego”, miałyby być „uporządkowaniem interesów moralnych, umozębniającym wzgląd na jutro, prowadzącą do świadomości bogactw, sił, braków lub chorób naszego ducha [...]” (s. 18).

W nrach 4 i 5 pomieszczono nie podpisany artykuł *O metodach poznawania pierwiastków ducha polskiego*, rozpoczynający się stwierdzeniem, że w ostatnim czasie inne umiejętności rozwinęły się szybko, a pedagogia „nieznacznym tylko może wykazać się postępem” (s. 2). Autor zauważa rysujący się zwrot w pedagogii: zarówno na ziemiach polskich, jak i we Włoszech, Hiszpanii i Francji uznaje się potrzebę „reformy pedagogii w duchu narodowym”, wyzyskania z badań pedagogicznych „antropologii, ludoznawstwa, mitologii itd.” Przełom zapoczątkuje w przekonaniu autora chwila, „w której pedagogzy zwrócą się na pole badań ducha narodowego”; to otworzy „pedagogii nowe horyzonty”, „a pedagogia narodowa doprowadzi bez wątpienia do zmian w różnych kierunkach naszego wychowania publicznego” (s. 25). Działanie w tym zakresie wymaga opracowania najpierw metod, „według których należałoby badać różne przejawy ducha naszego co do zawartości pierwiastków narodowych”. Przechodząc od praktycznego zastosowania metody badania przejawów ducha narodu, autor zajmuje się uświadomieniem, „jakie jest nasze narodowe pojęcie np. o pracy”. Odnotowuje w jego przekonaniu fakty arcyciekawe, dotyczące roli literatury polskiej, będącej jednym z przejawów ducha narodu: „poeci, którzy są najwierniejszym odbiciem poglądów społeczeństwa i dlatego nieocenioną muszą dla nas posiadać wartość, przedstawiają nam w swych powieściach pracę jako czynnik odgrywający rolę zapomnianego kop-

ciuszka; bohaterzy i bohaterki w powieściach i poezji naszej, na których wzorują się pojęcia etyczne pokoleń, o pracy wcale nie myślą” (s. 25). Lekceważenie i niskie pojęcie o pracy nazywa autor „źródłami zatrutymi”, którymi „truje bez świadomości winy literatura nasze społeczeństwo”. Jako rzecz znaną przedstawia autor w obszerniejszym wywodzie „demoralizujący wpływ” literatury powieściowej „na wysoce rozwinięty stan mieszczański w Wielkopolsce, zwłaszcza na kobiety”.

Atmosfera „świata powieści polskiej” powoduje, że „mieszczka wielkopolska czuje się nieszczęśliwa w swej sferze mieszczańskiej, niezdolna do pracy i do wychowania rozumnego dzieci” (s. 26). Powieści bankierskie i fabrykanckie, chwalone przez warszawskich pozytywistów, „nie świadczą — zdaniem autora — o pożądanym zwrocie”. Autorowi, jako pedagogowi, nie idzie „o zjednanie respektu dla pracy bankierskiej, ale dla pracy w ogóle, pracy rolnika w polu, rzemieślnika przy warsztacie”. Nasz pedagog podkreśla, że chodzi tu o „zjednanie czci i uwielbienia dla tej pracy, która uszlachetnia ów kruszec najpospolitszy, jakim jest ogół społeczeństwa” (s. 26). W historii polskich instytucji socjalno-państwowych znajduje autor to samo, „czego nas nauczyła literatura”: pracę kupiecką traktowano „za rzecz szlachcica tak hańbiącą, że go za nią spotykała kara, omijająca go niejednokrotnie za zabójstwo. Szlachcicowi, który by się trudził kupiectwem, odbierano szlachectwo”. Uświadomienie sobie skutków takiego stanu stanowiłoby — zdaniem autora — nader ważny moment w programie wychowania narodowego.

Studium zwyczajów i metod wychowawczych kobiet polskich oraz „znajomość stosunków i poglądów ludu polskiego na pracę” pozwala autorowi stwierdzić, że i u nas pracę „oceniano należycie”.

Kobiety polskie wszystkich warstw społecznych uważały beczynność zawsze „za rzecz zdrożną, z wyjątkami nielicznych epok trwających krótko, w których brało górę naśladownictwo zagranicy”. To odmienne traktowanie pracy przez kobiety i lud mogło się zdaniem autora przyczynić „do wyrobienia dodatnich stron ducha”. Śledząc historię narodu polskiego autor dochodzi do wniosku, że pogarda dla pracy, to „moralnie patologiczne, chorobliwe zjawisko”, nie występowała zawsze w dziejach Polski: „Piastowie nie wstydzili się swego rzemieślniczego pochodzenia”. Dowodem malowidła na zamku Piastów w Brzegu, gdzie przedstawiono „Piasta jako kołodzieja kruszwickiego”. Autor podkreśla, że „spaczenie pojęcia pracy nastąpiło u nas dopiero później”; to spaczenie „jest chorobą naszego społeczeństwa, na którą szczególną uwagę powinno zwrócić nasze wychowanie i obmyślić środki leczenia”. Te wady narodowe trzeba zbadać naukowo, poznać ich źródła, zastosować w chorobie odpowiednie leczenie — tak musi postępować „pedagogia umiejętna”. Taka pedagogia musi stosować i profilaktykę — chronić „przed chorobą ciała i ducha”, łatwiej jest bowiem chronić niż leczyć (s. 26).

W drugiej części artykułu *O metodach poznawania pierwiastków ducha polskiego* autor zajmuje się trzema formami wpływu wychowawczego na dzieci i młodzież: wpływem słowa, wpływem przykładu i wpływem stanów nieświadomości. Ten ostatni najłatwiej spostrzega się „w budzeniu uczuć, jak miłości, wstrętu, zapału lub apatii”, i „w budzeniu energii” (s. 33). Nawiązując do Libelta, Trentowskiego i Cieszkowskiego autor podkreśla, że „wielka wrażliwość uczucia i jego głębokość jest właściwością ducha polsko-słowiańskiego, jego pierwiastkiem”. Te stany nieświadomości (popędy, przesady, uczucia i przeczucia) są siłą, „którą umiejętność pedagogiczna może wyzyskać, jak rozum wyzyskuje siły przyrody”. Owe stany nieświadomości „owładły duchem człowieka” jako rezultat „wpływów psychicznych całych pokoleń, pracy wieków, wobec których rezultat sił nabytych przez pracę jednego pokolenia jest mało znaczący”. Innym przejawem ducha narodu są „pojęcia etyczne i wychowawcze w ogóle, znajdujące się w przysłowiaach polskich”. Należy je porównać „z temiż pojęciami w przysłowiaach germańskich i romańskich, tak samo pojęcia etyczne i estetyczne naszych baśni, praw zwyczajowych, instytucji socjalnych”. Autor zaleca badać najpierw pojęcia „odnośnie do ludu, w nich bowiem znajdujemy pierwsze formy przejawów duchowych narodu, fundamenta spojone organicznie ze strukturą — późniejszą owej instytucji i przyrody, jaką — jest naród” (s. 34).

W nrach 6—9 opublikowano w odcinkach artykuł *Pedagogia narodowa jako umiejętność*. Nie został on zakończony, a w nrach 7—9 — podpisany jest „K-ski”. W pierwszym, nie podpisanym odcinku, autor stwierdza, że współczesna pedagogia nie jest uważana za taką, jak inne umiejętności, „nie zdobyła sobie dotychczas tak poważnego stanowiska”, jak tamte, uważa się ją za rzecz taką, „na której każdy się rozumie” (s. 41). Autor krytycznie zauważa, że mamy „systemy pedagogii napisane przez ludzi, którzy się nigdy wychowaniem nie zajmowali, w kwestiach wychowania są częstokroć miarodawczymi, nawet w takich krajach, jak Niemcy lub Anglia, poglądy ludzi, którzy dyletanckiego wykształcenia pedagogicznego nie posiadają”. Dotychczas dyletancyzm w pedagogii popłaca, „bo jej brak podstawy w spożytkowaniu doświadczenia wiekowego”, jaką mają inne umiejętności. Nowoczesna, ambitna pedagogia musi poznać „indywidualność narodową, dodatnie i ujemne strony charakteru narodowego”, dowiedzieć się „co jest jego własnym wytworem, a co naśladownictwem obcych wzorów”. Pedagogia, będąca pełną umiejętnością, „chcąc sprostać swemu wysokiemu posłannictwu wychowania narodowego, powinna wziąć na siebie całą odpowiedzialność za przyszłość narodu”.

Autor, wyznaczający pedagogii narodowej szczytne zadanie, zastrzega się jednak, że taka nowoczesna, będąca w pełni umiejętnością, pedago-

gia nie może być traktowana jako „lekarstwo uniwersalne na wszystkie ułomności”. Będzie tym, „czym jest w gospodarstwie obrachunek każdodzienny i całoroczny”. Rachunki bankructwu „nie pomogą, dają one tylko możliwość przewidywania”. W duchowym gospodarstwie narodu trzeba wprowadzić „ową racjonalność”, „pedagogia powinna mieć podstawę naukową”, zdobędzie ją „przez obliczenie sił narodu duchowych, wykazanie jej stron dodatnich i ujemnych”. To jej droga, by mogła „dojść do przewidywania” (s. 42).

W drugim odcinku artykułu *Pedagogia narodowa jako umiejętność*, zamieszczonym w nrze 7 i podpisanym K-ski, autor zajmuje się głównym zadaniem pedagogii narodowej jako umiejętności, a mianowicie zbadaniem oddziaływania tego „czynnika nieświadomego”, jakim jest literatura; ona to „w nowszym czasie, dzięki rozpowszechnieniu swemu stała się czynnikiem tak potężnym” (s. 49). Literatura, po pierwsze, dostarcza „najwięcej danych do studiów nad charakterem narodowym, do badań naszych przymiotów ducha, tak dodatnich, jak ujemnych”, po drugie, jest „ona nieświadomą wychowawczynią narodu i jako taka wywiera wpływ potężny na ukształtowanie się naszych pojęć moralnych”. Dążeniem pedagogii musi być wyzyskanie tego wpływu, jej siły, „w celach dodatnich wyłącznie”. Pedagogia narodowa może wskazać ogółowi „wpływ ujemny tej lub owej strony literatury” i pozbawić go intensywności oddziaływania. Przykładem ujemnego wpływu literatury jest „pomijanie w naszych powieściach świata rzemieślniczego i chłopskiego, przenoszenie i ograniczanie świata powieści, odtwarzającej życie niepowседневne, a więc posiadające urok, do świata bogaczy”. Prowadzi to u czytelników do mniemania, „jakoby poezji i uroku, niezwykłości i wielkich czynów nie mogło być w świecie chłopskim i mieszczańskim”, a to zdaniem autora „wyradza niezadowolenie, wstyd fałszywy i ambicję nieszlachetną” (s. 49). Pozytywne przykłady oddziaływania w tym względzie literatury znajduje autor w piśmiennictwie niemieckim, a w wyższym nawet stopniu w literaturach angielskiej, romańskiej i skandynawskiej. Sięga do *Intrygi i miłości* Schillera, by porównać wpływ wychowawczy tego dramatu „z wpływem naszych utworów”. Obok świata arystokratycznego, bogaczy, świat mieszczański, biedny. Schiller „urokiem poezji ozłocił izbę biednego muzykanta, sercu biedaka powiada w sposób przekonujący, że szczęścia nie potrzeba szukać w bogactwie, bo wszystką, co wielkie i szlachetne, może znaleźć w swej duszy mieszczańskiej, w swoim otoczeniu, w swym świecie” (s. 50). K-ski wychowawczy wpływ *Intrygi i miłości* upatruje w „zadowoleniu z otoczenia mieszczańskiego, przekonaniu, że wielkie wypadki, niepowседневność życia nie jest przywiązana do pewnego stanu, głębszej znajomości duszy ludzkiej i doskonalszym poglądzie na świat”.

Inaczej jest w naszej literaturze: „autorowie, dalecy od złej woli,

skupiają to światło w świecie bogatych”²³. Skutki wychowawcze takiej literatury ocenia K-ski jako wybitnie niekorzystne: społeczeństwo, „nie reflektujące głęboko, wprowadzane bywa w błąd i fałsz, mające niezmierną w następstwach swoich doniosłość w dziedzinie pojęć wychowawczych, a następnie w życiu moralnym i ekonomicznym” (s. 50). W 8, przedostatnim, nrze „Czasopisma Pedagogicznego” K-ski, kontynuując temat o stosunku pedagogii narodowej do literatury, zastrzega się, że pedagogia ta, „dążąc do opanowania wpływów wychowawczych literatury, jako czynnika nieświadomego, nie zajmuje wobec niej i sztuki w ogóle stanowiska mentora”, ale zakłada, że wszelka działalność w społeczeństwie „musi służyć do jego moralnego i materialnego podniesienia się”. Pedagogia narodowa ma za zadanie „podniesienie moralne i intelektualne poziomu literatury”, a może na to wpływać kształcąc w swych instytucjach młode pokolenie, z którego wyrosną „późniejsi poeci, malarze, snycerze i muzycy”, „otwierając im nowe horyzonty, wskazując nowe ideały i drogi”. K-ski zdecydowanie przyznaje pedagogii narodowej „prawo wydawania sądu o dziełach, które w jaki bądź sposób, choćby nieświadomie, krzywdzą lub demoralizują naród. Do tego ma pedagogia narodowa prawo zupełne”. Nie mniejsze w swoim zakresie troski o przyszłość narodu niż prewencyjna cenzura, zabraniająca upowszechniania dzieł sztuki „podkopujących fundamenta” państwa. Pedagogia dzisiaj — podkreśla K-ski — uznaje dwie cywilizacje: „intelektualną i moralną”; rzutuje to na traktowanie literatury. Autor zauważa, że „są dzieła, noszące na sobie piętno wielkiego talentu autora, na których atoli wyciśnięte być może piętno kretynizmu moralnego”. K-ski zapowiada, że wykaże to również na przykładzie polskich autorów. Nie zdążył jednak zrealizować tego zamierzenia. Pedagogia narodowa, dążąc do podniesienia cywilizacji intelektualnej i moralnej, „nie może uznawać nieetykalności majestatu sztuki, ale zwalcza wszędzie reakcję, gdziekolwiek się ona pojawia” (s. 57). Literatura — pisze następnie K-ski — może nas też pouczyć, „do jakiego stopnia doszliśmy w naszym odrodzeniu moralnym i ekonomicznym”. Uznali je za konieczne ludzie „umysłowo zajmujący stanowisko najwybitniejsze”, a kwestia ta żywo interesuje pedagogię narodową, podobnie jak zmiany, którym w rzeczywistości uległo społeczeństwo, poddane działaniu różnych ustaw i reform. Pozostając przy temacie traktowanym już w nrach 7 i 8 „Czasopisma”, również w nrze 9, ostatnim, K-ski podkreśla, że mająca tak wielki wpływ wychowawczy literatura „jest w wysokim stopniu konserwatywna, czynnikiem powstrzymującym szybką zmianę fizjonomii narodu”. Autor rozwija następnie pogląd, że u Polaków — podobnie jak u innych Sło-

²³ Takie stanowisko w programowym dziale „Czasopisma” zaważyło zapewne decydująco na rozpoczęciu druku w tym samym, 7, nrze pisma *Pieśni przerwanej* E. Orzeszkowej, jako pozytywnego przykładu oddziaływania utworu z dorobku pisarzy polskich.

wian — u których fantazja i uczucie są głębsze, „wpływ literatury jest intensywniejszy i zadanie donioślejsze” (s. 65). Przedstawivszy obszerniej „potężny wpływ wychowawczy” eposu Homerowych nie tylko na Greków, ale i inne narody, autor wraca się do polskiej literatury i poszukuje w niej, poczynając od *Pana Tadeusza*, przykładów podobnego oddziaływania. Analogicznej myśli przewodniej jak u Homera „w najcenniejszych utworach naszej literatury, a z pewnością jej całej — podkreśla K-ski — nie znajdziemy nigdzie”. Ten stan rzeczy, „iż poeci nasi nie dochodzą do rozumienia swego zadania” — przypuszcza K-ski — może powodować spadek zainteresowania społeczeństwa literaturą. Krytyka literacka — podkreśla K-ski — nie uświadamia sobie tych braków naszej literatury, która nadal utrzymuje się „na poziomie nie odpowiadającym jej wysokiemu posłannictwu”. Zadaniem pedagogii narodowej jest obudzić „świadomość złego”, która „jest pierwszym krokiem ku naprawie” — akcentuje autor w ostatnim zdaniu nie dokończonego artykułu *Pedagogia narodowa jako umiejętność* (s. 65).

Przegląd zawartości działu *Pedagogia polska* byłby niepełny bez uwzględnienia opublikowanego na pierwszej pozycji w nrze 2 (bez powtórzenia nazwy działu) artykułu *Stanisław Jachowicz*, pióra Edmunda Urbanka, nauczyciela lwowskiej szkoły ludowej pospolitej im. S. Staszica²⁴. Powstały z okazji obchodów 100 rocznicy urodzin Jachowicza szkic biograficzny, przypominający zasługi i dorobek nauczyciela, pisarza, wychowawcy i opiekuna biednych polskich dzieci, zaczął Urbanek od podkreślenia, że imię Jachowicza „ku wiecznej pamięci zapisała w swęj księdze pedagogia polska” (s. 9). Mówiąc o dydaktycznej działalności Jachowicza Urbanek zwrócił szczególną uwagę na jego talent, dzięki któremu potrafił obudzić wśród młodzieży „zainteresowanie się i zamiłowanie, istny zapał do należytego poznania naszego najcenniejszego skarbu, tj. języka ojczystego” (s. 9)²⁵.

DZIEJE WYCHOWANIA W POLSCE

Drugi pod względem objętości dział „Czasopisma” — prawie 13% — jest wypełniony drukowaną we wszystkich 9 nrach i niedokończoną rozprawą *Mikołaj Rej, jako pedagog*, pióra Leonarda Leega, redaktora „Czasopisma”. W tym obszernym opracowaniu Leeg zajął się szczegółowo analizą *Żywota człowieka poczciwego* jako dzieła przynoszącego

²⁴ *Szematyzm ... na rok 1896*, s. 457.

²⁵ Poświęcone Jachowiczowi rocznicowe artykuły ukazały się w wielu czasopismach pedagogicznych, m. in. w „Szkole” i w „Rodzinie i Szkole. Dwutygodniku poświęconym sprawom wychowania domowego i szkolnego”. W „Rodzinie i Szkole” z 15 IV 1896 (nr 7) zestawiono rocznicowe publikacje poświęcone Jachowiczowi, umieszczając na 4 pozycji artykuł Urbanka w „Czasopiśmie Pedagogicznym”.

wiele treści i wskazań pedagogicznych. „Utwór ten — pisał Leeg — jest nie tylko cennym źródłem do poznania umysłowego i obyczajowego życia Polski w wieku XVI, ale zarazem zarysem pedagogii narodowej” (s. 3). Nawiązując do pracy W. Seredyńskiego sprzed kilku lat, uważającego Reja za moralistę, ale jeszcze nie za pedagoga, do artykułu A. G. Bema w „Niwie” z 1874 r., nazywającego *Żywot człowieka poczciwego* utworem „na wskroś dydaktycznym, pierwszą niejako chowanną”, Leeg stwierdzał, że najwyżej ocenił Reja Roman Plenkiewicz. On to w rozprawie *Etyka Mikołaja Reja z Nagłowic*, opublikowanej w „Kłosach” w l. 1878 i 1880²⁶, stawiał go wyżej od Francuza Michela Montaigne’a i stwierdzał też, że „wiele zasad Reja i dziś z małymi odmiannami zastosować można” (s. 3). Leeg nie powoływał się więcej na Plenkiewicza, ale mógł on wywrzeć swą rozprawą znaczny wpływ na metodę „rozbioru” Rejowego dzieła przez redaktora „Czasopisma”. Analizując więc skrupulatnie *Żywot człowieka poczciwego* Leeg przedstawia stanowisko i poglądy Reja w szczegółowych kwestiach wychowawczych i obszernie cytuje jego dzieło, a ściślej księgę pierwszą, mówiącą o młodości „człowieka poczciwego”. Tak więc z rozdziału „Jadła, jakie mają być dzieciom dawane?” wynika, że Rej pierwszy wśród współczesnych mu pedagogów „podnosi znaczenie racjonalnego żywienia dzieci” (s. 10). Radzi zawczasu hartować dzieci, „nie pieścić ich zbyt, a pokarmy dawać zdrowe i proste”. Leeg podkreśla, że Rej zalecał łagodne obchodzenie się „z wychowañcami, gdyż zbyt srogość może być przyczyną tępości ich umysłu i przytłumiać uczucie szlachetne”. Rej w ocenie Leega był prekursorem wychowania „dzieweczek”, gdyż „kwestię tak ważną” poruszył dopiero — pisząc znany *Traité de l'éducation des filles* — biskup Cambrai François de Salignac Fénelon, „który nastąpił po Reju o półtora wieku później” (s. 11).

Z rozdziału „Jakiego preceptora młodym dzieciom szukać?” Leeg wnioskuje, że Rej „jest pedagogiem patrzącym na świat trzeźwo. Nie zapuszcza się w spekulacje”, „praktyczne daje dla wychowania wskazówki”, „uderza na krępujący ówczesne wychowanie scholastykizm i na ówczesny sposób nauczania”. Rej posiada „intuicję, właściwą duchowi polskiemu” (!), lekceważenie przezeń „ówczesnej »mądrości patentowej«” świadczy „o duchu iście reformatorskim”. Rej jest przeciwny przeciążaniu umysłów dzieci, udzielane nauki mają budzić zamiłowanie do wiedzy, celem najwyższym „cnota i dobre obyczaje”, wychowanie winno być religijne. Cytując wypowiedź Reja przeciwną kładzeniu nacisku na poznanie kultury i literatury antycznej Leeg widzi w tym praktyczny

²⁶ W. Seredyński, *Rys dziejów wychowania w biografjach i szkicach ...*, Tarnów 1891; A. G. Bem, *Wizerunek Mikołaja Reja z Nagłowic jako utwór sztuki i zdrowej myśli*, „Niwa”, 1874 (przedruk w *Studiach i szkicach literackich*, Warszawa 1904); w 1905 r. ukazało się osobne wydanie *Etyki ...* R. Plenkiewicza w warszawskiej „Bibliotece Dzieł Wyborowych”.

stosunek do nauki języków klasycznych, zatem według Leega Reja obchodzi żywo „kwestia, będąca dziś na porządku dziennym dyskusji nad reformą szkół, mających klasyczne wykształcenie na oku” (s. 19). Nadmierne przeciążanie nauką, „gwałt zbyt ni w przyrodzeniu”, może wiele zaszkodzić „młodej fantazji”. To stwierdzenie Leeg przyjmuje jako dowód, że Rej znał się „i na psychologii wychowawczej”. Rej każe uwzględniać „indywidualizm wychowawca” — stwierdza Leeg po analizie rozdziału. Jaka jest różność w przyrodzeniu ludzkim? „Wychowanie moralne opiera Rej na rozumie” — pisze Leeg — cytując na dowód zdanie: „Wtedy bowiem człowiek może swe chucie i namiętności poskramiać, jeżeli jest świadomy następstw zgubnych stąd wynikających” (s. 27). Wypatrzył Leeg u Reja, że „stawia on wysoko działalność nauczyciela na polu wychowania, podnosi go na wyżynę, na jakiej go stawiają dziś tylko ludzie posiadający wysoką inteligencję” (s. 27). Po przytoczeniu poglądu Reja: „człowiek powinien działać dobrze dla samego dobra, ale nie z bojaźni lub że tak prawo nakazuje” — Leeg stwierdza, że to „podnosi inteligencję Reja bardzo wysoko” (s. 34). Z uznaniem spotyka się też praktyczne i krytyczne podejście Reja do ówczesnej metody nauczania, zalecenie oparcia jej na doświadczeniu. Winna ona odpowiadać „rozwojowi umysłowemu młodzieży”. Rejowe rady uczenia języka łacińskiego przez konwersację ocenia Leeg jako prekursorskie wobec „zapatrywań reformatorów naszych czasów, którzy dziś dopiero energiczniej domagają się stosowania metod racjonalniejszych” (s. 35). Rozbierając tekst *Żywota* Leeg podkreśla z uznaniem, że Rej jako pedagog zaleca, aby naukę „rozpoczynano od poznania rzeczy podpadających pod zmysły wychowawców, od przedmiotów bliższych do dalszych, od łatwych do trudniejszych itd.” Żąda „nauki pogładowej, opartej na metodzie indukcyjnej” (s. 42). W wykształceniu młodzieży domaga się Rej „łączenia idealizmu z realizmem, chcąc w skojarzeniu obu tych kierunków osiągnąć prawdziwy humanizm” (s. 42).

Z uznaniem wydobywa Leeg z *Żywota* pogląd Reja o konieczności nie tylko wychowania intelektualnego, ale i fizycznego, wszak „zdrowa dusza mieszka w zdrowym ciele”. Rej pedagog kładzie wielki nacisk na rolę oddziaływania otoczenia na umysł dziecka, „gdyż się przyrodzenie nasze rodzi jako goła tabliczka” (s. 50). Domaga się zatem „usuwania młodzieży od złego towarzystwa, a przebywania w dobrym”. Pogląd Reja o pożytkach z ruchu fizycznego i konieczności gimnastyki umysłu odnotowuje Leeg z uznaniem, podobnie jak jego sprzeciw wobec przeciążania uczniów pracą umysłową, nie dostosowaną do poziomu rozwoju umysłowego wychowanków, co w *Żywocie* nazwano „gwałtem przyrodzenia”. Ta to kwestia — podkreśla Leeg — „jest przedmiotem będącym i dzisiaj na porządku dziennym” (s. 51).

W przedostatnim, 8, nrze „Czasopisma” Leeg przedstawia postulaty Reja, warunkujące gruntowność i trwałość podawanej uczniom wiedzy.

Nauka ma się opierać na rozsądku, tzn. wychowawcy winni się trzymać „pewnego ładu pedagogicznego, potrzebnego niezbędnie do utrwalenia wiedzy”. Rej sprzeciwia się mechanicznemu uczeniu, żąda rozwijania samodzielności ucznia, docenia znaczenie lektury, ale uznaje potęgę słowa w nauczaniu: „Albowiem tak dawno powiadają, iż lepszy jest zawsze głos niż zdechła skóra, co ją na pergamin wyprawują” (s. 58). Leeg z uznaniem znajduje u Reja postulat urozmaicenia nauki, będącego „wytchnieniem i dalszym bodźcem do pracy”, i dopowiada, że nauka „nie powinna być utrapieniem młodzieży, ale przyjemnością, której kosztem powinno się pobudzać i rozwijać władze umysłowe”. Rolę pamięci w tym procesie ceni Rej bardzo wysoko i Leeg zamieszcza obszerny cytat z rozdziału *Żywota*, traktującego o pamięci. Tekst ten przytacza Leeg w celu przybliżenia czytelnikowi „Czasopisma” przykładu pięknego, kwiecistego Rejowego języka, języka polskiego sprzed trzystu lat (s. 58).

W ostatnim, 9, nrze „Czasopisma” zdążył Leeg przedstawić Rejowe poglądy na wysyłanie młodzieży po nauki za granicę. Nie był on sam w cudzych krajach, ale radzi, by młodzież po studiach udawała się tam na edukację, i poświęca tej sprawie rozdział „Jako młody człowiek ma się do cudzych krajów przejeździć”. Zaleca w nim usilnie, aby przebywający tam na nauce „odróżniali dobre od złego, a przyswajali sobie to, co ma istotną wartość” (s. 66). Poza tym mają się tam oni zachowywać godnie, „zostawić po sobie dobre wspomnienie u postronnych narodów”. Rej przykazuje uczącemu się za granicą: „Nie chowajże tego rozumu, jeśli ci Pan Bóg dał, jako czyża w klatce, ale się staraj, abyć zakwitnął pięknymi sprawami a obyczajmi twoimi”. Ten cytat z kapitulium VI księgi I *Żywota* kończy 9 odcinek Leegowej rozprawy. Zapowiedziano jej kontynuację w dalszych nrach „Czasopisma”, gdyż autor miał jeszcze do rozbioru pozostałe partie *Żywota*, dotyczące wieku młodzieńczego²⁷. Przygotowywał też zapewne — interesujące dla historyka pedagogiki — podsumowanie swych badań nad Rejem-pedagogiem.

Warto zwrócić uwagę, że ten sam temat podjął i opracował niewiele później od Leega, w 1898 r., Jan Leciejewski, członek Towarzystwa Przyjaciół Nauk Poznańskiego, publikując w jego „Rocznikach” obszerny artykuł o poglądach Reja na wychowanie, będący również analizą *Żywota* z 1567 r.²⁸ Leciejewski — podobnie jak Leeg — znał prace Seredyńskiego, Plenkiewicza i Bema. Był poinformowany, że w lwowskim „Czasopiśmie Pedagogicznym” od kwietnia 1896 r. „rozpoczął

²⁷ Przedmiotem Leegowej analizy byłyby zapewne dalszy tekst kapitulium VI i VII, a możliwe, że i reszta księgi I (s. 71 i nast. wydania *Żywota* ... w oprac. J. Krzyżanowskiego, Wrocław 1956 „Biblioteka Narodowa”).

²⁸ J. Leciejewski, *Zapamiętania Mikołaja Reja z Nagłowic na wychowanie*, „Roczniki Towarzystwa Przyjaciół Nauk Poznańskiego”, 1898, t. XXIV, s. 439—486.

p. Leonard Leeg drukować rozprawę o Reju jako pedagoga”. W niewiele ponad rok nie udało mu się „nigdzie ani odbitki tej pracy, ani czasopisma wymienionego dostać” i dlatego nie korzystał „z pracy p. Leega”²⁹.

Fakt powstania tych dwóch opracowań prawie równocześnie we Lwowie (1896) i Poznaniu (1898) wskazywały na powszechniejsze wówczas zainteresowanie nie tylko literackimi zasługami Reja, lecz również jego poglądami pedagogicznymi³⁰.

PSYCHOLOGIA, ETYKA I FILOZOFIA

Prawie 11% objętości „Czasopisma” zajmuje ten dział, w którym psychologii poświęcono miejsca najwięcej, głównie psychologii doświadczalnej, omawianej w 6 nrach pisma. W pozostałych 3 nrach opublikowano artykuły traktujące o nowych prądach w etyce oraz stosunku filozofii i socjologii do pedagogiki.

W drukowanym w dwóch pierwszych nrach nie podpisanym artykule (w Spisie treści nru 1 podano przy tytule inicjały D.Kr.) *Psychologia doświadczalna i jej znaczenie w nauce wychowania* (s. 3, 4, 11) fachowo przygotowany autor określa psychologię doświadczalną „jako dziecko pozytywizmu, nauki, która jest przeciwniczką wszelkich dogmatów, zwłaszcza filozoficznych”. Po przedstawieniu działalności i dorobku psychologa Wilhelma Wundta³¹ w jego lipskim laboratorium, do którego odbywają się „istne pielgrzymki uczonych”, autor zastanawia się, czy już obecnie psychologia eksperymentalna „może się poszczycić większymi zdobyczami, czy praca podjęta w tym kierunku i w ogóle metoda badania w podobny sposób ducha, jest odpowiednią”. „Na te pytania nie można — zdaniem autora — dzisiaj dać stanowczej odpowiedzi” (s. 4).

Na uwagę autora zasłużyła wyłożona w książce Wundta *Das Prinzip des psychologischen Pararellismus* teoria paralelizmu zjawisk zmysłowych i umysłowych, a następnie prawo fizjologa i psychologa E. H. Webera, oparte na wynikach jego badań wrażeń świetlnych. Ponadto odnotowuje on, iż psychologia doświadczalna szczególną uwagę poświęca „kwestii, czym jest wola”, i „sądzi ona, że człowiek w owych zjawiskach psychicznych jest jednością, której największą potęgę stanowi wola” (s. 11). Rzetelnie krytyczny autor w zakończeniu stwierdza, że ta nowa nauka daje „pedagogii praktycznej” wiele wskazówek, „przeważnie takich, jakie już dawniej były znane”. Za interesującą uznał jedną:

²⁹ Tamże, s. 441.

³⁰ Pożytecznego dla tematu porównania opracowania Leega z rozprawą Leciejewskiego — mimo różnicy poziomu i przeznaczenia „Czasopisma Pedagogicznego” i „Roczników TPNP” — dokonujemy w zakończeniu artykułu.

³¹ Autor cytuje w przypisie kilka prac Wundta i in.

gimnastyka winna być w planie zajęć godziną ostatnią. Wysiłek fizyczny bowiem działa „osłabiająco na wolę i na uwagę”, stąd też i na przerwach międzylekcyjnych nie powinny dzieci „bawić się, biegać i krzyzczyć”. Winny się przechadzać powoli w cieniu drzew (s. 11).

Psychologii doświadczalnej poświęcony był również nie dokończony obszerny artykuł Zofii Gergowiczówny, praktykantki w lwowskiej szkole ludowej pospolitej żeńskiej im. S. Staszica³², pt. *Czym jest psychologia doświadczalna?*, drukowany w nrach 5—7 i 9 (odcinek pt. *Ogólne własności czuć zmysłowych*). W tym systematycznym wykładzie autorka, zaczynając od ogólnej charakterystyki swej specjalności, dochodzi do przedstawienia jej metod badawczych; uważa, że psychologia doświadczalna zmuszona jest „posiłkować się fizjologią, która nas uczy, jakie są sprawy życiowe i jakim podlegają prawom przyrodniczym” (s. 35). Następnie podkreśla „znaczenie psychologii pod względem teoretycznym”, wskazując na jej związki z logiką, estetyką i etyką, a pod względem praktycznym psychologia „dając nam poznać duchowość natury ludzkiej, ułatwia nam pożycie z ludźmi, daje nam możliwość skutecznego wpływania na nich, szczególnie w celach pedagogicznych i społecznych” (s. 43). Obszernie przedstawione zostały procesy układu nerwowego, a w szczególności mózgowego, „ściśle skojarzone z naszymi czynnościami duchowymi”, z kolei zmysł, wola i uczucie jako kategorie zjawisk psychicznych. Druga z nich „jako działanie zamiarowe wyrabia się drogą doświadczenia pod kierunkiem myślenia i uczucia” (s. 52). W ostatnim odcinku (w nrze 9), zajęła się Gergowiczówna ogólnymi własnościami czuć zmysłowych, poświęcając uwagę zmysłom, które dzieli na szczególne, ogólne i organiczne. Dokładnie omawia powstawanie czuć, ich natężenie, próg, wysokość i objętość. Zapowiedź kontynuacji wykładu nie została zrealizowana — nie ukazał się 10 nr „Czasopisma”.

W nrze 4 znajduje się nie podpisany artykuł *Filozofia i jej stosunek do pedagogii*, którego autor stwierdza, że „filozofia swoje bankructwo poznała i stan niewypłacalności ogłosiła, gdy tymczasem pedagogia tego nie uczyniła” (s. 27). Pedagogia tego uczynić nie może, bo „bez filozofii ludzie obejść się mogą, bez pedagogii obejść się nie można”. Następnie autor podkreśla: „Jakikolwiek jest więc stan moralno-finansowy pedagogii dzisiejszej, interes ona prowadzić musi i go prowadzi”. To porównanie „do interesu kupieckiego operującego nieczysto” pochodzi u autora ze stwierdzenia, że „wchodzimy co chwilę w konflikt jak kupiec ze swymi odbiorcami i dostawcami, tak my z rodziną, z własnym sumieniem, z przekonaniem, istotą duszy dziecięcej, etyki, a nawet ze zdrowym instynktem” (s. 28). Upadek filozofii i pedagogii upatruje autor

³² *Szematyzm ... na rok 1896*, s. 458. Prawdopodobnie autorka dopiero rozpoczęła w tym roku pracę w szkole, gdyż *Szematyzm na rok poprzedni* nie wymienia jej nazwiska.

w niedostatkach „duchowej uniwersalności”, którą określa jako „świądome ujęcie rezultatów wiedzy ludzkiej w jedną całość i utworzenie z tej całości zasad fundamentalnych: norm pedagogicznych”. Aby pedagogia mogła być nauką i „stać na wysokości zadania”, by „działała pobudzająco na wszystkie władze umysłowe dziecka”, musi „uzyskać podstawę najszerszą” — „poznać istotę wszechwiedzy ludzkiej, być w ścisłym kontakcie z innymi gałęziami wiedzy” (s. 28). Była nią m. in. i etyka, której poświęcono artykuł *Nowe poglądy etyczne w nauce wychowania*, sygnowany Michał M.³³ Po stwierdzeniu, że w Niemczech i we Francji powstał w dziedzinie etyki „kierunek stojący w związku najściślejszym z nauką pozytywistyczną”, autor zajął się cieszącą się europejskim zainteresowaniem pracą Francuza Julesa Payota *L'éducation de la volonté*, wydaną w 1893 r. w serii „Bibliothèque de philosophie contemporaine”, a wznawianą wielokrotnie i tłumaczoną na kilka języków³⁴. Michał M. korzystał z kolejnego wydania francuskiego, gdyż polski przekład ukazał się dopiero w 1897 r., pt. *Kształcenie woli*³⁵. Informował czytelników „Czasopisma”, że zasadniczą myślą Payota jest twierdzenie, „wg którego nie ma w duszy ludzkiej charakteru jako siły jednolitej, nie zmieniającej się”, jest on „rezultantą sił, które się wzajemnie modyfikują”. Większą wartość pedagogiczną przypisywał Michał M. części drugiej, praktycznej, *L'éducation*, gdzie Payot dawał praktyczne wskazówki dla wychowawcy kształcącego charakter i wolę, jak „chronić przed wysiłkami, które wolę w ten sam sposób niszczą, jak wysiłki fizyczne ciało” (s. 19)³⁶. Krótką prezentację *L'éducation* zakończył stwierdzeniem, że Payot „jest przeciwnikiem etyki niemieckiej Kanta i Schopenhauera”. Przechodząc do sytuacji w Niemczech Michał M. informował, że piszący tam o etyce idą za wzorem Wundta, „opuszczają w niej dotychczasowe stanowisko metafizyczne”, szukają wyjaśnień pojęć etycznych w historii i socjologii, „jedni z nich uznają wolność woli, drudzy tej wolności przeczą” (s. 19). Zwrócił uwagę na rozgłos uzyskany przez Friedricha Paulsena, filozofa i pedagoga, autora *System der Ethik* (1889) i *Einleitung in die Philosophie* (1892), uznają-

³³ Mógł to być Michał Mucha, nauczyciel tymczasowy w szkole im. Mickiewicza, gdzie pracowali inni autorzy piszący do „Czasopisma” (*Szematyzm ... na rok 1896*, s. 456).

³⁴ W 1905 r. ukazało się jej 21 wydanie, a do tego czasu opublikowano przekłady m. in. na języki: bułgarski, hiszpański, niemiecki, polski i szwedzki.

³⁵ Było to wydawnictwo warszawskiego tygodnika „Głos” i miało objętość 231 s.

³⁶ Warto zauważyć, że ten niemal „modny” Payot wyrażał w Zakończeniu przekonanie, iż poznanie „praw naszej przyrody” pozwoli na osiągnięcie „wysokiego stopnia panowania nad sobą”, i odrzucał pogląd, jakoby „religie objawione rozporządzały środkami, których my nie mamy i mieć nie możemy” (*Kształcenie woli*, s. 222).

cego „celowość w przyrodzie i siły psychiczne”, wskazującego, że „prawa obyczajowe istnieją dla życia, nie życie dla nich”. Za jeden z najciekawszych objawów na polu etyki w Niemczech uznał autor szerzenie się poglądów Friedricha W. Nietzschego, zaliczanego „do tych filozofów, których poglądy etyczne noszą na sobie zamię ducha iście niemieckiego, objawiającego się w historii niemieckiej konsekwentnie aż do naszych czasów”. Prace poprzedników Nietzschego (Stirnera i Hartmanna) mają dla Polaków „wielką wartość”, bo najskuteczniej dają poznać „charakter niemiecki”. W nich to najdosadniej objawia się „różnica polskich prawiastków ducha w porównaniu z niemieckimi”. O samym Nietzschem pisze Michał M., że utrzymuje on bez ogródki, iż „das Innerste im Menschen ist die Raubtiernatur”, że „ducha religii chrześcijańskiej nie rozumie i jest mu wrogo usposobiony”. Obszernym cytatem z Nietzschego charakteryzuje jego etykę: „Masy niewolnicze, słabe, pragnące równouprawnienia i dążące do zniwelowania wszystkich — to nędzne kopie wielkich ludzi, ich przeciwieństwo, ich narzędzia, nie mają prawa utrzymywać swej opadającej indywidualności, przejawiać swej woli, wyrokować, lecz słuchać ślepo tych, którzy wyższy typ człowieka wyrażają”. „Panowie rządzić powinni tłumem niewolników [...] winni pracować nad wytworzeniem nadczłowieka” (s. 20).

Interesująco zapowiadał się głos Mikołaja Budzanowskiego, nauczyciela lwowskiej szkoły ludowej³⁷, który w pierwszym i niestety ostatnim odcinku swego artykułu *Socjologia i jej stosunek do wychowania* (nr 8, s. 59) podjął zadanie określenia „przynajmniej w ogólnych zarysach rozwoju istoty ludzkiej”. Przypomniawszy pogląd H. Spencera na cele i ideały wychowania, „uzdolnienie wychowanka do życia wszechstronnie doskonałego”, Budzanowski podkreśla, że trzeba poznawać różne gałęzie nauki, a przede wszystkim własności indywidualne istoty ludzkiej, „wynikające z ogólnych praw przyrodzonych”. Warunkiem zdobycia takiej wiedzy jest poznanie „rozwoju człowieka pod dwoma względami, mianowicie: fizjologicznym i psychologicznym”. Taka wiedza jest „nieodzownym materiałem jakichkolwiek postulatów w systemie wychowania” (s. 59). Autor, przypomniawszy, że „na świecie wszystko się zmienia”, egzemplifikuje takie procesy w rozwoju ludzkości, od czasów najdawniejszych do dzisiejszego „cywilizowanego” Europejczyka. Stwierdza, że na każdym etapie rozwoju ludzkości „odmienne były potrzeby i odmienne ideały”, odrębny też system wychowania ma współczesna mu epoka, który też musi ustąpić innemu, „dziś nam nie znanemu lub

³⁷ Budzanowski uczył wtedy w 4-klasowej szkole im. Elżbiety i 4-klasowej szkole im. G. Piramowicza (*Szematyzm ... na rok 1896*, s. 457). Był wybitniejszą postacią wśród lwowskich nauczycieli ludowych; „urządzał kursy”, „wygłaszał odczyty”, redagował „Hasło Nauczycielskie” i „Byt” (*Polski słownik biograficzny*, t. 3, Kraków 1937, s. 100, 101).

co najwyżej odczuwanemu”. Na postawione niezmiernie ważne pytanie, „czy też dzisiejszy system wychowania odpowiada potrzebom danej chwili ewolucyjnej, społecznej, tzw. duchowi czasu?”, autor miał odpowiedzieć w kolejnym, nie ogłoszonym odcinku artykułu.

METODOLOGIA

W tym należącym do najobszerniejszych działów — ok. 13⁰/₀ ogólnej objętości — „Czasopisma” opublikowano artykuły poświęcone nauczaniu rachunków z geometrią, botaniki, rysunku elementarnego i gimnastyki.

Pierwszym z wymienionych przedmiotów zajął się w artykule *Nauka rachunków i geometrii zastosowana do potrzeb życia codziennego* Karol Winnicki, nauczyciel lwowskiej szkoły ludowej im. A. Mickiewicza³⁸. Po przypomnieniu podstawowych zadań szkoły ludowej autor zwrócił uwagę na szczególną przydatność nauki tego przedmiotu w przyszłym życiu zawodowym wychowanka: „Czy to służący, czy wysoki urzędnik finansów, czy to ubogi wyrobnik lub bogaty kupiec, muszą umieć się rozrachować”, stąd „nadzwyczaj ważną jest rzeczą stosowanie nauki rachunków i geometrii do zadań życia codziennego i podawanie jak najliczniejszych przykładów odnoszących się do przyszłego powołania uczniów” (s. 12). Winnicki zaleca dobierać w rachunkach przykłady, „jakie w codziennym życiu” się nadarzają najczęściej, „unikać zaś oderwanych, o wielkich cyfrach zagadnień”. Nierozsądnie byłoby więc np. „biorąc ułamki” podawać takie z mianownikiem kilkucyfrowym, bo te „w życiu praktycznym nie mają zastosowania”. Nauczyciele muszą znać stosunki „handlowe i socjalne” środowiska, w którym pracują, i dobierać odpowiednie dla nich przykłady, pomocne „w rozwiązywaniu zagadnień życia codziennego” (s. 13).

Postulat nauczania pod kątem przysposobienia uczniów do życia praktycznego reprezentował również Edmund Cenar, który artykuł *Geometria w polu z uczniami klasy V* (s. 67, 68) rozpoczął cytatem: „Uczymy się przede wszystkim dla życia, bierzemy więc naukę każdą nasamprzód ze strony praktycznej” — zaczerpniętym od „nieodżałowanej pamięci” Augusta Adama Jeskego (1836—1875), pedagoga, pisarza, autora kilkunastu podręczników, długo wznawianych i uzupełnianych. Cenar, nawiązując do nowych „planów naukowych i instrukcji”, podkreślał, że uczniowie powinni rozwiązywać ćwiczenia matematyczne i geometryczne „nie tylko w izbie szkolnej, ale powinni również na boisku szkolnym i polu wykonywać pomiary i wytyczać rozmaite figury geometryczne, mierzyć [...] przy pomocy najprostszych przyrządów i spo-

³⁸ Szematyzm ... na rok 1896, s. 456. Winnicki był w 1896 r. członkiem ZG Towarzystwa Pedagogicznego. Od lutego 1899 r. wydawał miesięcznik „Gazeta Nauczycielska”.

sobów” (s. 67). Szczegółowo opisał konstrukcję stołu mierniczego, przyrządu możliwego do sporządzenia przez uczniów kl. V, uzupełniając opis rysunkiem stołu. Przedstawił następnie plan ćwiczeń miernicznych, obejmujący 12 „osnów lekcyjnych”, od „Wytyczania kwadratu i prostokąta i obliczenia obwodu i powierzchni” do „Mierzenia wysokości drzew na podstawie pomiaru pnia”. Szczegółowo przedstawił realizację osnowy pierwszej, ilustrując ją odpowiednim rysunkiem — przykładem wytyczania kwadratu (s. 68).

Nauczaniu botaniki poświęcony był artykuł Kornela Jaworskiego, nauczyciela lwowskiej szkoły ludowej mi. A. Mickiewicza³⁹, *Wycieczki botaniczne z klasą VI*, drukowany w nrach 6—8. Rozpoczynając cytatem z pracy *Über den Wert der Naturgeschichte ...*, przyrodnika i filozofa przyrody Lorenza Okena (1779—1851): „Najwyższą wartością historii przyrody jest podniesienie narodu do wszechstronnego wykształcenia” (s. 44), Jaworski podkreślał, że dotychczasowe osiągnięcia nauk przyrodniczych pozwoliły na znaczne rozszerzenie wiedzy człowieka natchnionego kształcącą siłą. Przechodząc do nauczania botaniki w kl. VI, autor położył szczególny nacisk na konieczność prowadzenia zajęć na łonie przyrody, na wycieczkach do lasu, na pola i łąki (s. 52). Przedstawił następnie szczegółowe wskazówki metodyczne do zbierania i zasuszania okazów roślin, zakładania zielników (s. 56). Jaworski zalecał opracowanie skrupulatnego planu wycieczek według przedstawionego przezeń kalendarzyka botanicznego, uwzględniającego okresy rozwoju i kwitnienia poszczególnych gatunków w ciągu roku (s. 59, 60). Przed drukiem kalendarzyka wypowiedział jeszcze interesujące uwagi ogólne o znaczeniu nauk przyrodniczych, o ich „doniosłości w oświacie i kulturze narodowej”. Należy poznawać płody ziemi, umieć je przerabiać, „przeistaczać je według naszych narodowych celów”. Za polskimi badaczami przyrody Jaworski podkreślał, że płody kraju stanowią „nasze ruchome i nieruchome bogactwo” i „mogą utrwalić nasz byt i potęgę” (s. 53).

Rysunkom, a ściślej rysunkowi elementarnemu, poświęcona była obszerna i cenna merytorycznie wypowiedź Edmunda Cenara, nauczyciela szkoły ludowej im. A. Mickiewicza i nauczyciela rysunku w szkole przemysłowej uzupełniającej⁴⁰, zatytułowana *Nowe poglądy na naukę rysunku*

³⁹ *Szematyzm ... na rok 1896*, s. 456. Jaworski był w l. 1895—1899 członkiem ZG Towarzystwa Pedagogicznego.

⁴⁰ *Szematyzm ... na r. 1896*, s. 456. Cenar należał do powołanej przez władze szkolne komisji w celu opracowania programu nauczania rysunków w szkołach uzupełniających i przygotowawczych (s. 70). Biogram Cenara (zm. w 1913) w *Polskim słowniku biograficznym*, pióra Eugeniusza Piaseckiego, informuje głównie o wybitnych zasługach Cenara w dziedzinie wychowania fizycznego dzieci i młodzieży. Od kwietnia 1900 r. redagował Cenar „Gazetę Nauczycielską”.

elementarnego i drukowana w nrach 3—5. Po podkreśleniu wartości nauki rysunku pod względem wychowawczym, intelektualnym i praktycznym Cenar zaznacza, że jej doniosłość uznano powszechnie we wszystkich państwach cywilizowanych jako ogniwo wykształcenia ogólnego bądź niższego (s. 20). Najważniejszym momentem w nauce rysunków „powinno być kształcenie umysłu: wyobraźni, pamięci, rozumu”, w tym cel nauczania, a nie w gimnastyce ręki. Cenar, doskonale znający temat, analizuje stosowane techniki rysunkowe, a następnie odpowiada na pytania: co rysować i od czego zacząć? Z czego rysować (z wzorów, modeli, z natury, z pamięci)? Autor skłania się ku wysuwającym na plan pierwszy metodę rysunku przedmiotów z natury i modeli (s. 21) i przedstawia obszernie poglądy wybitnego rzeczownika „kierunku naturalnego, tj. rysowania wprost z natury już na stopniu nauki elementarnej”, Georga Hirtha (1841—1916), pisarza i wydawcy publikacji, które przyczyniły się do podniesienia plastycznego wykształcenia szerokich kręgów czytelniczych nie tylko w Niemczech. Cytując z książki Hirtha *Ideen über Zeichnenunterricht und künstlerische Berufsbildung* Cenar przytacza m. in. zdanie: „kto patrzy na twory przyrody, chwytając ich kształty umysłem i rysunkiem je oddaje” (s. 28). Cenar, ostrożny w ocenie zakresu upowszechnienia „systemu naturalnego w praktyce”, stwierdza, że Hirth sięgnął swymi ideami „w rdzeń istoty nauki rysunków” w Niemczech. Dowodem zwrot w nauczaniu tego przedmiotu, zainaugurowany przez Hansa Ottona Jessena (1826—1904), dyrektora szkoły przemysłowej (rzemiosła) w Berlinie, założonej w 1880 r. Przyjętą przez niego zasadą było rysowanie „wyłącznie podług modeli, z wykluczeniem wszelkich wzorków służących do kopiowania”. Stosowanie tej metody przedstawia Cenar cytując obszernie sprawozdanie Kazimierza Bruchnalskiego, profesora lwowskiej szkoły przemysłowej, który w 1888 r. zwiedzał szkołę Jessena. Sam Cenar sprawdził to osobiście w r. 1895, będąc krótko w Berlinie. Uznał wyższość metody „doraźnego rysowania perspektywicznego z małych modeli” nad metodą „galicyjską”, używania jednego modelu wielkiego (s. 29). Praktykę metody Jessena przedstawił Cenar w 6 punktach, podkreślając, że jej zalety „przyczyniają się do szybszego postępu, dokładności w nauce i ułatwiają znacznie pracę nauczycielowi” (s. 29). W ostatnim odcinku artykułu (w nrze 3) Cenar przekazuje praktyczne informacje, jak przeprowadzić lekcję perspektywy metodą Jessena; oprócz szczegółowego tekstu daje rysunki graniastosłupa trójściennego, prostokątnego w 8 pozycjach, rysowanego przez uczniów w perspektywie (s. 35). Cenar jest w pełni przekonany, że metoda Jessena przynosi korzyści w nauczaniu klas wyższych; o pożytku stosowania jej na niższych stopniach nauczania trudno mu się wypowiedzieć bez dłuższych prób.

Główną zawodową i życiową pasją Cenara, pracującego w szkolnic-

twie od 1880 r., było wychowanie fizyczne⁴¹, które prowadził również jako działacz organizacji „Sokoła”, napisał wiele artykułów i samodzielnych publikacji z tej dziedziny⁴². Nie mogło go zabraknąć i w „Czasopiśmie Pedagogicznym”, wydawanym przez praktykanta uczącego w tej samej, co i Cenar, szkole im. A. Mickiewicza — Dionizego Królikowskiego⁴³. Przedstawił więc tu Cenar drukowany w nrach 1 i 2 artykuł *Praktyczne lekcje gimnastyki w szkole ludowej* (s. 4, 5, 11, 12). Zawierał on szczegółowe wskazówki, jak przeprowadzić 5 lekcji na boisku szkolnym, łące lub dziedzińcu niebrukowanym z uczniami odpowiednich klas. Metodycznie ułożone szczegółowe zalecenia rozpoczął od czynności wstępnych, do których należało sprawdzenie, „czy szyja ucznia nie jest uciskana ciasnym kołnierzem koszuli lub sukni” oraz „czy w kieszeniach nie ma ostrych przedmiotów [...] którymi by się uczeń łatwo mógł uszkodzić” (s. 4). Każdą, półgodzinną lekcję kończyła gra w kota i mysz.

PEDAGODZY SŁOWIAŃSCY W DZIEDZINIE WYCHOWANIA

Dział ten zajmuje w „Czasopiśmie” ok. 8% jego objętości i zawiera w połowie materiały dotyczące współczesnego szkolnictwa w Czechach i Bułgarii. Już w 1 nrze (s. 5, 6) rozpoczęto druk artykułu *Szkoły wiejskie w Czechach*, zakończonego w nrze 4 (s. 29, 30), będącego przekładem z języka czeskiego, sygnowanym L. Sz.

Nie znany nam autor czeski rozpoczyna od pytania zasadniczego: „Czemu wychowanie naszej dziatwy szkolnej nie jest takie, jak byśmy sobie życzyli?”, i odpowiada: „Dlatego, że szkoła nie jest jedynym czynnikiem wychowania. Człowieka wychowuje: 1. rodzina, 2. szkoła, 3. społeczeństwo, 4. los, czy — jak Komenski uczy — zrządzenie Boże” (s. 5). Współdziałanie tych czynników dałoby lepsze efekty pracy nauczycielskiej, aktualny brak tegoż powoduje, że usiłowania nauczycieli „nie zdają się na wiele lub też pójdą całkiem na marne”. Następnie autor zajmuje się szczegółowo sytuacją dzieci w wielu rodzinach, których wpływ wychowawczy jest z różnych powodów ujemny i utrudnia pracę szkoły. Takich dzieci ma szkoła czeska do ok. 50%. Autor podkreśla, że „ani w przybliżeniu obliczyć nie można” tego, „ile druga połowa lepszych uczeni traci”⁴⁴. Dziecko przebywa w szkole zaledwie 6 godzin, poza nią 18, poddane oddziaływaniom, na które szkoła „nie ma wpływu

⁴¹ Cenar był w 1896 r. także nauczycielem gimnastyki w IV wyższym gimnazjum oraz w Wyższej Szkole Realnej we Lwowie (*Szematyzm ... na rok 1896*, s. 384, 391).

⁴² Piasecki wymienia m. in. *Gry i zabawy ruchowe różnych narodów i Gimnastykę szkolną i gry* (*Polski słownik biograficzny*, t. 3, Kraków 1937, s. 227).

⁴³ *Szematyzm ... na rok 1896*, s. 456.

⁴⁴ Cały streszczony tu pierwszy odcinek artykułu *Szkoły wiejskie w Czechach* został przedrukowany w wydanej we Lwowie w maju 1896 r. broszurze *Intencje narodowe*, pióra L. Stachonia, na s. 12—14, jako ilustracja złego wychowania w wielu rodzinach.

żadnego, wobec których jesteście bezsilni” — podkreśla autor, a następnie dodaje: „winić nas za grzechy, których nie popełniliśmy, nie można”, „nie potrafimy z owsa zrobić ryżu ani ogłodzić wszystkich diamentów” (s. 29). Nie można jednak ustawać w pracy, która się „nam częstokroć wydaje marną”, bo „nie jest nią w rzeczywistości, zawsze coś dobrego z niej dla dziecka wyniknie”, „przyczyniajmy się, o ile to w naszej mocy, do uszlachetnienia nie tylko dziecięcia, lecz rodziny i narodu”. Za najpotężniejszy środek wychowawczy uważa autor „bez wątpienia dobry przykład i pracę”, a dalej zaleca kształcenie „siebie przez czytanie książek pouczających, tak zawodowych, jak i kształcących ogólnie, kształćmy się wzajemnie na konferencjach nauczycielskich, towarzystwach i korzystajmy ze styczności z ludźmi wykształconymi” (s. 30).

W artykule tym nie poruszono wcale problemu społecznej pozycji, położenia materialnego, „gładzących diamenty”, ale redakcja zadbała o takie uzupełnienie, publikując w 2 nrach streszczenie materiału z czasopisma „Učitel'ske Noviny”, sygnowane J. M. i zatytułowane *Pedagog czeski o posłannictwie nauczycielskim* (s. 45). Trafne te, zdaniem redakcji, uwagi sprowadzają się do stwierdzenia, że „lud czeski jeszcze nie rozumiał, ani też nie chce zrozumieć ważności zadania szkoły”, stąd lekceważenie stanu nauczycielskiego. Najważniejszą wszakże przyczyną tego lekceważenia przez społeczeństwo jest lichy uposażenie nauczycieli, „gdyż świat dotychczas w pierwszym rzędzie uważa na pieniądze” (s. 45). Nauczyciel swą „płacą nie wyrównuje [...] nawet lepszemu służącemu, co się ledwie umie podpisać”. Oprócz tego zasadniczego względu ujemnie na pozycję nauczyciela w środowisku oddziałuje fakt, „że stosunek nauczyciela do ludu nie jest tak bliski i serdeczny, jaki być powinien”, nauczyciel mógłby służyć radą, w niejednym dopomóc, nauczyciel, o „ile się to da”, powinien „żyć w zgodzie z miejscowym proboszczem, bo lud na to niechętnie spogląda, gdy między obydwojma nieporozumienie” (s. 53). Ujemnie na prestiż nauczycieli wpływają niesnaski i starcia wśród nich samych i dlatego „Byłoby na czasie, aby rzeczy takie nigdy się pomiędzy nami nie zdarzały”. W styczności z ludem należy się starać o kontakty w sprawach poważniejszych, odpowiadających godności nauczyciela, unikać natomiast takich kontaktów na zabawach i kiermaszach, bo to okazja do spoufalania się rozweselonych uczestników. Przedstawiając trudności w pełnieniu nauczycielskiego posłannictwa, autor nie widzi innej drogi do uzyskania odpowiedniej rangi stanu, jak codzienna praca z ludem, „aby on nauczył się cenić ważność pracy nauczycielskiej”. Nauczyciele winni stać się „dobrodziejami prawnymi i apostołami ludu”, wtedy w jego opinii wzrośnie znaczenie nauczyciela, „ponieważ sprzeciwia się rozumowi i ludzkiemu przyrodzeniu, aby naród, który naukę umiłował, jej piastunów lekceważył” (s. 54).

Czytelnicy „Czasopisma” przyjęli te uwagi brata Czecha zapewne z dużym zainteresowaniem, posłannictwo wszak to samo, warunki i trudności podobne, poczucie materialnej krzywdy jednakowe.

W celu przedstawienia roli nauczycielek w szkole i poza nią wybrała redakcja „studium” N. Kołuszewa *Naszite uciteljki, kało uciteljki na obszczestwoto*, drukowane w wychodzącym w Płodwiwie piśmie pedagogicznym „Učitel”⁴⁵, a streszczone tutaj w artykule *Pedagog bułgarski o nauczycielkach bułgarskich*, sygnowanym J. (s. 36). Kołuszew postuluje rozszerzenie działalności nauczycielek bułgarskich poza szkołą, by mogły wpływać „nie tylko na działwę płci żeńskiej, lecz na kobiety bułgarskie w ogóle”, by spełniały „taką samą misję, jaką spełnili nauczyciele bułgarscy u mężczyzn”; zauważa przy tym, że wpływ nauczycielstwa w ogóle wzmógł się znacznie po odzyskaniu przez Bułgarię niepodległości (s. 36). To zadanie nauczycielek staje się tym pilniejsze, że ówczesna matka Bułgarka jest „w rodzinie bułgarskiej [...] machiną roboczą”. Kobiety te „od świtu do zmroku pracują [...] nie myśląc o niczym innym, nie zajmując się wychowaniem dzieci” (s. 37). Nauczycielki więc, jedyne wykształcone Bułgarki, muszą się zbliżyć do kobiet i starać wszelkimi sposobami o podniesienie ich poziomu umysłowego. Powinny powstać we wsiach i grodach towarzystwa kobiece, w których nauczycielki upowszechniałyby wiedzę z zakresu historii kraju, higieny, rachunkowości. Przez taką działalność zyskiwałyby podobny szacunek, jakim cieszą się nauczyciele bułgarscy u całego ludu.

Streszczający artykuł Kołuszewa „J” uznaje „za wielce pouczający i dla nas” stosunek nauczycieli ludowych do ludu bułgarskiego, który widzi w nich również doradców i kierowników „w sprawach ekonomicznych i politycznych” (s. 37).

Po bułgarskim piśmie sięgnęła redakcja do chorwackiego miesięcznika „Gimnastika”, by zaznajomić czytelników z rozprawą Milenka Stefanovicia o wychowaniu fizycznym u starożytnych narodów azjatyckich⁴⁶. Tak też brzmi tytuł artykułu w „Czasopiśmie”, z uwagą, że tłumaczył J. H. Od ogólnego stwierdzenia, że ludy starożytne oddawały się różnym ćwiczeniom ciała, które nie były jeszcze ćwiczeniami systematycznymi, Stefanović omawia wychowanie fizyczne Chińczyków, Egipcjan, Hindusów, „Indów, Persów, Asyryjczyków i Żydów” (s. 60, 69). Przy Persach, którzy słynęli wcześniej z doskonałego systemu wychowania fizycznego, zaznacza, że bogactwo, do jakiego doszli po zawładnięciu Azją Mniejszą, „przyczyniło się do zepsucia obyczajów i zniewieściałości”, przy Żydach zaś, że u nich „ćwiczenia gimnastyczne weszły wówczas w użycie, gdy częste napady sąsiadów zmusiły ich do obrony” (s. 69).

Po przeglądzie zagadnień nurtujących współczesnych pedagogów słowiańskich zwrócono się ku przeszłości, wydobywając z niej powstały w początkach XII w. staroruski utwór dydaktyczny, pióra wielkiego księcia kijowskiego Włodzimierza Monomacha (1053—1125). Ze znajo-

⁴⁵ Encyklopedie bułgarskie nie wykazują pedagoga nazwiskiem Kołuszew.

⁴⁶ Słoweńskie publikacje encyklopedyczne nie notują Stefanovicia, mogącego być autorem omawianego artykułu.

mością tematu i zapałem zajął się nim nauczyciel Jan Filipczak⁴⁷ w nrach 2 i 3 „Czasopisma”, publikując artykuł *Z pedagogii ruskiej. Włodzimierza Monomacha Pouczenie ditjam (Nauka dla dzieci)* (s. 13, 21, 22).

Rozpoczyna od przysłowia: „Cudze widzimy pod lasem, a swego nie widzimy pod nosem”. Odnosząc to „do pedagogii naszej, wzorowanej na dziełach niemieckich, francuskich i angielskich”, dodaje: „Tłumaczymy i naśladujemy obce wzory, a swoich słowiańskich zapominamy”. Po ich dzieła właśnie należy sięgnąć, zostawiając „na chwilę złożone brzegi obcych pedagogów”. Zagląda do literatury staroruskiej, „jednej z najstarszych w Słowiańszczyźnie” i bierze „dzieło księcia ruskiego Włodzimierza Monomacha pt. *Pouczenie ditjam (Nauka dzieciom)*”, w którym „wyłuszczone są obowiązki człowieka względem kościoła, towarzystwa i rodziny”⁴⁸. Ten cenny utwór dydaktyczny powstał jako testament przeznaczony dla synów wielkiego księcia. Wywodzący się „z popularnego w Bizancjum gatunku testamentu o treści moralizatorskiej, jest próbą ukazania na własnym przykładzie ideału dobrego władcy, próbą, świadcząca o wysokim poziomie kulturalnym i humanitaryzmie Monomacha”⁴⁹. Ta opinia, wypowiedziana przez uczonych w 75 lat później, potwierdza niejako trafność ocen i uwag lwowskiego nauczyciela szkoły ludowej, który to podkreślał, że autor *Nauki* zalecał swym dzieciom miłosierdzie i opiekę nad wdowami i sierotami; w każdym bliźnim miały widzieć „człowieka równego sobie”, którego nie należało mijać „nie pozdrowiwszy go dobrym słowem”. Monomach przestrzegał, że lenistwo „jest matką wszystkich występków”, zalecał słowiańską gościnność, ale zarazem nakazywał wystrzegać się pijaństwa i kłamstwa jako zguby dla duszy i ciała (s. 13, 21). Dodana do *Pouczenia* autobiografia jako wzór do naśladowania budziła barwnością opisu zarówno podziw nauczyciela Filipczaka, jak i uznanie dzisiejszych uczonych sławistów⁵⁰.

PRĄDY PEDAGOGICZNE ZA GRANICĄ

Kolejny, szósty, dział w układzie pisma, zajmujący ok. 7,5% objętości wydanych 9 nrów, zasługuje na szczególną uwagę jako informujący o tematyce, uznanej programowo przez redakcję za ważną dla galicyjskich nauczycieli. Sięgnięto do dorobku 2 Francuzów, 2 Włochów i 1 Hiszpana.

⁴⁷ W 1896 r. zatrudniony w lwowskiej szkole ludowej pospolitej im. A. Mickiewicza; w 1895 r. był jeszcze nauczycielem prowizorycznym w Gwoźdźcu Małym, pow. Kołomyja (*Szematyzm ... na rok 1896*, s. 456; i *na rok 1895*, s. 442).

⁴⁸ Autor artykułu opatrzył go obszerną notą o Monomachu i przypisami rzeczowymi; często cytuje fragmenty oryginału i przekłada je na język polski.

⁴⁹ *Pouczenie Włodzimierza Monomacha*, [w:] *Słownik starożytności słowiańskich*, t. 4 (P—R), Wrocław 1970, s. 254.

⁵⁰ Tamże.

W nrze 1 „Czasopisma” nieprzypadkowo zapewne, w ścisłym związku z profilem pisma, eksponowaniem narodowego wychowania, zamieszczono artykuł recenzyjny *Pedagog francuski o potrzebie wychowania narodowego*, pióra M. Boguckiego, prawdopodobnie Michała K. Boguckiego, nauczyciela gimnazjalnego z Bochni (s. 6)⁵¹. Sięgnął on do wydanej pod koniec 1895 r. w Paryżu i nie tłumaczonej na język polski obszernej (liczącej ponad 200 s.) książki *L'éducation*, której autorem był François-J. Picavet, 44-letni wtedy (zm. w 1921 r.) uczony, parający się filozofią, historyk filozofii średniowiecznej⁵². *L'éducation* ukazała się jako piąty tytuł serii „La Nationale” (Bibliothèque des Sciences sociales et politiques). Picavet dokonuje przeglądu dziejów wychowania i nauczania poprzez wieki: od starożytnych Greków do współczesności, poświęcając większość swej pracy szkolnictwu francuskiemu, jego organizacji, założeniom programowym, jego roli w społeczeństwie i państwie. Bogucki nazywa autora *L'éducation* „jednym z największych pedagogów francuskich”, a jego książkę ocenia jako „pod każdym względem nader interesującą” (s. 6). Autor omówienia zapowiada, że przedstawia *L'éducation* obecnie tylko wstępnie, a powróci się „do niej kilkakrotnie, aby dać naszym czytelnikom jak najdokładniejszą relację poglądów pedagoga francuskiego, oraz przedstawić obraz wychowania publicznego we Francji”. Tym razem Bogucki spieszy przytoczyć pogląd Picaveta, że wychowanie narodowe istnieje we Francji od końca XVIII w.: „dopiero rewolucja francuska wprowadziła system wychowania narodowego”, i podkreśla ważną rolę literatury francuskiej w tym dziele. Według Picaveta „Wychowanie wówczas jest narodowe, gdy naród posiada prawo wychowywania przyszłych pokoleń, gdy sam instytucje wychowawcze organizuje i nad nauką czuwa” (s. 6). Picavet podkreśla dalej, że wychowanie narodowe uzyska wtedy silne podstawy, „gdy nie tylko władze szkolne i lud, ale także literaci, poeci i artyści francuscy świadomi będą swych obowiązków wobec społeczeństwa, które ich wydało”. Odpowiednimi dziełami winni się przyczynić „do podniesienia poziomu etycznego i estetycznego narodu” (s. 6). Ważne czynniki w wychowaniu narodowym upatruje Picavet „w sztukach pięknych, muzyce i rysunkach, gdyż najpochwytniej w nich objawiają się właściwości ducha francuskiego”. Mimo wyraźnej zapowiedzi Boguckiego o kilkakrotnym zamierzonym powrocie w przyszłych nrach „Czasopisma” do tak wyso-

⁵¹ Szematyzm ... na rok 1896, s. 337, 418. Nie ma w tym Szematyzmie innego Boguckiego o imieniu na literę M.

⁵² Najnowsze wydania encyklopedii francuskich nie eksponują *L'éducation* w dorobku Picaveta. Sprzed r. 1896 wymieniają m. in. *Les idéologues français* (1890). *L'éducation* była jednak ówczesnie znana; w rok po druku oryginału ukazało się niemieckie tłumaczenie pt. *Erziehung und Unterricht*, przekład L. A. Hauffa, Zittau 1896, jako t. 2 serii „Bibliothek der sozialen und politischen Wissenschaften Frankreichs”.

ko ocenianej *L'éducation* nie dane było czytelnikom spotkać się z pełną informacją o jej zawartości⁵³.

Sporo natomiast miejsca zajęło w tym dziale pisma przedstawienie poglądów Julesa Fernanda Nicolaÿa. Ten 42-letni paryski adwokat i publicysta, interesujący się problemami politycznymi i socjalnymi, wydał w 1890 r. obszerną pracę *Les enfants mal élevés. Étude psychologique, anécdotique et pratique*⁵⁴. Cieszyła się ona dużym zainteresowaniem — już w rok później ukazało się w Paryżu jej trzecie wydanie. W tym samym roku, 1891, opublikowano w Warszawie polski przekład, pt. *Dzieci źle wychowane*, dokonany przez Edwarda Lubowskiego, dramato- i powieściopisarza, krytyka i publicystę, tłumacza wielu dzieł literackich (m. in. Szekspira, Hugo i Heinego). Była więc ta obszerna książka (prawie 500 s.) dostępna polskiemu czytelnikowi od kilku lat i sygnujący w „Czasopiśmie” swe 4-odcinkowe omówienie, pt. *Pedagog francuski o władzy w wychowaniu*, literami K.W. (prawdopodobnie Karol Winnicki⁵⁵) posługiwał się przekładem Lubowskiego. K.W. nie wymienia nigdzie tytułu dzieła Nicolaÿa, ale idzie tu niewątpliwie o *Dzieci źle wychowane*. Rozpoczynając obszerne referowanie poglądów Nicolaÿa, nazywa piszącego z palestranckim polotem paryskiego adwokata „sławnym pedagogiem francuskim” (s. 37)⁵⁶. K.W. podkreśla ogólne zalety książki przeznaczonej dla rodziców, traktującej rzecz popularnie, przedstawiającej pod rozwagę i ocenę czytelnika racje różnych stanowisk, bez apodyktycznego narzucania mu stanowiska autora. Całość wywodów obraca się wokół wciąż kapitałnego zagadnienia: jak korzystać w wychowaniu dzieci i młodzieży z uczucia i władzy, któremu czynnikowi dawać pierwszeństwo, by osiągnąć najlepsze społecznie efekty. Nicolaÿ, ubrawszy po adwokacku swe wywody w formę obrony stanowiska preferujących u c z u c i e, a następnie obrony dających pierwszeństwo okazywaniu dziecku od pierwszych lat w ł a d z y rodziców (s. 37, 45, 46), opowiada się za drugim systemem. Nicolaÿ wyraża to mianowicie tak:

⁵³ Byłaby to zapewne dla czytelników „Czasopisma” interesująca lektura. Część 3 (ostatnia) *L'éducation*, zatytułowana *L'avenir*, miała 4 rozdziały, zwracające uwagę swą problematyką: „Les bases de l'éducation nationale”; „L'organisation future de l'éducation nationale”; „L'éducation future de la nation dans les écoles” i „L'éducation future de la nation en dehors des écoles”. Zawartość tę mogłem przedstawić dzięki przysłaniu odbitki kserograficznej kart tytułowych i Spisu treści *L'éducation* przez M. Cresson z Paryża.

⁵⁴ Oryginał opatrzył N. interesującym mottem: „J'ai voulu faire gaiement un livre sérieux”.

⁵⁵ Karol Winnicki był nauczycielem w lwowskiej szkole ludowej pospolitej im. A. Mickiewicza, podobnie jak inni współpracujący z „Czasopismem” autorzy, a także jego redaktor Leonard Leeg (*Szematyzm ... na rok 1896*, s. 456).

⁵⁶ *Les enfants mal élevés* znane były polskiemu czytelnikowi przed publikacją przekładu Lubowskiego, gdyż warszawski „Przegląd Pedagogiczny” z 1890 r. zamieścił (nr 18 i 19) fragmenty pracy Nicolaÿa.

„Za pośrednictwem uczucia wychowują się może dzieci łagodne, przychlebne raczej aniżeli przywiązane — i to jeszcze pod warunkiem, że się od nich tego wymaga tylko, co im na rękę. Przez użycie władzy wyrabia się typy pełnych uszanowania ludzi, pojmujących obowiązki” (s. 46). Nicolaï nie występuje przeciw posługiwaniu się w wychowaniu uczuciem w ogóle: „jest najzupełniej możliwe spożytkowanie uczucia, pod warunkiem wszakże, że umiemy go użyć w odpowiednim porządku: najpierw władzy, potem uczucia” (s. 54). Radząc się logiki paryski adwokat woła: „ona nauczy nas także, że należy najpierw posługiwać się władzą, dopóki dziecię nie ma jeszcze dosyć rozsądku, aby zrozumieć, o co chodzi, ani dosyć siły, ażeby pohamować samego siebie. Później można się odwołać do serca, do uczucia, to jest wtedy, gdy dziecko podrośnie i nabierze już rozumu”. Nicolaï zastrzega się, że używanie przez rodziców władzy nie oznacza w jego pojęciu „niedarowania niczego, niepozwolenia na nic (co byłoby najgorsze)! Całkiem przeciwnie: znaczy to rozkazywać rzadko, ale stanowczo, ażeby dać dziecku bez szkody dla niego m a x i m u m możliwej swobody” (s. 61).

K.W., przywiódłszy obszernie wywody Nicolaïa, nie podziela w pełni jego stanowiska. Nie chce przyjmować „ryczałtowego podziału dwóch form wpływu wychowawczego, aby w wieku bardzo młodym używać władzy, później uczucia. Obu sposobów należałoby używać w każdym specjalnym wypadku, bez względu, czy dziecko bardzo młode, czy starsze. Nie zgadzamy się z tym, aby najpierw używano władzy, a potem uczucia. Odmawiając dziecku czegoś, apelujemy więc najpierw do jego przywiązania do rodziców. [...] Dopiero wówczas, gdy odezwanie się do uczucia jest bezskuteczne, użyjemy władzy” (s. 61). K.W. widzi w tym postępowaniu „pewne stopniowanie psychiczne i zarazem karę, którą dziecko wydelikacjonem uczuciem sprawiedliwości odczuje”. Taki sposób wychowywania „odpowiada więcej — zdaniem K.W. — naszemu polsko-słowiańskiemu charakterowi” (s. 61).

W nrze 2 „Czasopisma” przedstawiono artykuł *Pedagog włoski o kształceniu materialnym i formalnym*. Był to dokonany przez P.T-ska przekład dzieła *Scritti pedagogici* Marcellego Zaglia, wydanego w Turynie w 1889 r.⁵⁷ Autor ten, podkreślając konieczność doskonalenia wiedzy pedagogicznej na miarę potrzeb współczesności i podążania za innymi naukami, stwierdza m. in.: „Pedagogia jako nauka musi szukać podstawy w prawidłach i zasadach naukową drogą empiryczną i spekulacyjną poznanych”. Następnie zaleca uwzględnianie w szkolnictwie tych zasad pedagogicznych: „1. Wychowanie powinno mieć na oku rozwój harmonijny ducha człowieka. 2. Nauka powinna wychowywać, tj. powinna kształcić materialnie i formalnie” (s. 14). Zaglia podkreśla z na-

⁵⁷ Brak bliższych danych o autorze. Napisał przed 1896 r. kilka prac z pedagogiki, filozofii i psychologii. *Scritti pedagogici* były najobszerniejsze.

ciskiem, że „Nauka i wychowanie są rzeczami nierozzerwalnymi, wzajemnie się dopełniającymi i doskonalącymi”. Potwierdzenie tego związku znajduje w najdawniejszych kulturach, od prymitywnych poczynając, a na starożytnych Grekach kończąc (s. 14).

Innym autorem włoskim popularyzowanym w przeglądzie prądów pedagogicznych za granicą był znany lekarz fizjolog Angelo Mosso, żyjący w l. 1846—1910, profesor higieny w uniwersytecie turyńskim od 1879 r. W 1893 r., po wielu innych, ukazała się jego głośna praca *L'educazione fisica della gioventù*, tłumaczona wkrótce na języki obce⁵⁸.

W sygnowanym literą M krótkim omówieniu pt. *Fizjolog włoski o wychowaniu fizycznym* (s. 69) podano informację o rozgłosie, jaki przyniosła ta książka Mossa, który już przed kilku laty poruszył opinię nauczycieli i wychowawców wygłaszając referat na temat szkodliwości dla dziewcząt praktykowanej dotychczas w szkołach gimnastyki, jako nie odpowiadającej budowie ciała kobiecego. Mosso w ostatnio wydanej książce dokonał przeglądu obrazu wychowania fizycznego we Włoszech, Anglii i Niemczech. Po ogólnym stwierdzeniu, że niedostatek wychowania fizycznego wpływa niekorzystnie na sprawność umysłową uczniów szkół o przeładowanych obecnie programach nauczania, Mosso żądał, aby „gimnastyka miała na oku wzmocnienie całego organizmu ciała, rąk, nóg, serca i płuc”. Krytycznie ocenił gimnastykę niemiecką, zalecał uprawianą w Szwecji, „która wszechstronniej, gruntowniej i trwalej ciało wzmacnia”. Mosso skarżył się, że „zamiast uczyć gimnastyki na świeżym powietrzu, pobudowano sale. Referujący książkę Mossa M. przyznaje mu rację, że „wychowanie fizyczne dotychczas nie jest takie, jak być powinno”, że go się nie docenia oraz iż „dzieciom ułomnym powinno dawać sposobność do ćwiczeń” (s. 69)⁵⁹.

Jako interesujące uznała redakcja „Czasopisma” zapoznanie jego czytelników również z podejmowanymi u innych badaniami antropologicznymi młodzieży szkolnej. Zajął się tym O. K-ski w artykule *Pedagog hiszpański o stosunku antropologii do nauki wychowania* (s. 22). Na wstępie zaznaczył, że wprawdzie szkolnictwo hiszpańskie znajduje się „na niskim stopniu rozwoju”, ale mają jednak Hiszpanie wielu pedagogów zajmujących w literaturze europejskiej „nader wybitne stanowisko”.

⁵⁸ Przekład na język niemiecki ukazał się w 1894 r., na język francuski w 1895 r.; tłumaczenie S. Brzozowskiego: *Fizyczne wychowanie młodzieży*, wyszło we Lwowie w 1899 r. (nakł. Związku Naukowo-Literackiego).

⁵⁹ Wyrazem szerszego zainteresowania w Galicji działalnością Mossa był m. in. artykuł M. Baranowskiego (korespondencja z Włoch) *Wychowanie fizyczne młodzieży we Włoszech*, zamieszczony w lwowskiej „Rodzinie i Szkole”, 30 IV 1896, nr 8, s. 186—187 (prawie równocześnie w „Czasopiśmie”). W kalendarzu „Sokoła” na r. 1895 A. Dziędzielewicz nawoływał do zachowania dotychczasowego dorobku w dziedzinie wychowania fizycznego; w „Przewodniku Gimnastycznym” polemizował z poglądami Mossa sam E. Cenaar.

Największy rozgłos zdobył pod koniec XIX w. Pedro de Alcántara y Garcia, pedagog o wielkim dorobku, autor m. in. wielotomowego, fundamentalnego dzieła *Teoria y práctica de la Educación y la Enseñanza*⁶⁰. Jednym z tomów *Teorii ...* była *Antropología pedagógica*, wznawiona w 1889 r. W niej to znalazł zapewne O. K-ski i następnie przedstawił kwestionariusz składający się z 25 pytań, na które odpowiedzi miały przynieść interesujący materiał antropometryczny, dotyczący działy szkolnej. Może się na nim opierać później „statystyka przeprowadzona w celach naukowych, już to antropologicznych, już to pedagogicznych” (s. 22). W zakończeniu O. K-ski informował, że rezultat badań za pomocą kwestionariusza hiszpańskiego pedagoga „ma wskazywać, czy chłopca należy przyjąć do szkoły, czy nie” (s. 30).

SZKOLNICTWO

W tym dziale — przedostatnim wśród uszeregowanych według malejących objętości i zajmującym niewiele ponad 7% całości „Czasopisma”, dość niejednorodnym pod względem tematycznym i metodycznym — redakcja przeznaczyła sporo miejsca szkolnictwu obcemu i podjęła kilka ważnych problemów szkoły galicyjskiej, dodając materiały o charakterze informacyjnym.

Na szczególną uwagę zasługuje przedstawienie warunków bytowych nauczycieli oraz charakterystyka miejsca i roli szkoły ludowej w Niemczech. W nrze 2 „Czasopisma” zamieszczono artykuł Ferdynanda Hollitschera, nauczyciela szkoły ludowej im. S. Konarskiego we Lwowie⁶¹, pt. *Stosunki służbowe nauczycieli ludowych w Niemczech*, w którym autor chciał poinformować „w krótkości, jak oceniają w Niemczech pracę nauczycieli i na jakim stopniu powagi i życzliwości nie tylko społeczeństwa, ale i najwyższych sfer rządzących stoi nauczycielstwo ludowe” (s. 14). Wskazując, że w Bawarii uposażenie nauczycieli ludowych jest najniższe, a w księstwie Anhalt najwyższe, autor podkreśla, iż ogólnie „pod względem płac i innych korzyści służbowych stoi nauczycielstwo Niemiec znacznie wyżej od nauczycielstwa naszego”. Zachętą „do tego żmudnego zawodu” jest uznanie władz: pruski minister oświaty oświadczył w parlamencie, że nowa ustawa regulująca korzystnie płace nauczycieli ludowych „jest dzieckiem jego krwi serdecznej”, a szkolnictwo ludowe nazwał „najpiękniejszą perłą w koronie naszych królów” (s. 15).

Cennym uzupełnieniem informacji o niemieckim szkolnictwie ludowym był oceniający miejsce i rolę szkoły ludowej w państwie artykuł

⁶⁰ Alcántara Garcia (1842—1906) zajmował się również dziejami literatury hiszpańskiej.

⁶¹ *Szematyzm ... na rok 1896*, s. 456.

Szkola ludowa w Niemczech, podpisany Z. K-cka. Podkreślono w nim, że ówczesna szkoła została zorganizowana na modłę pruską i przeznaczona dla dzieci najuboższych warstw ludności: „dla proletariatu, robotników, gospodarzy, robotników i rzemieślników” (s. 22). W niemieckiej szkole ludowej nie spotykają się — stwierdzano — razem dzieci warstw biednych i zamożniejszych rodziców, inaczej niż w szkole gali-cyjskiej, gdzie przynajmniej w wieku szkolnym dziatwa z różnych środowisk spotyka się razem. Pod tym względem szkoła niemiecka swym kastowym systemem „przyczynia się do pogłębienia różnic klasowych, do zaostrzenia stosunków socjalnych”. Taka szkoła „pomija cele wyższe, idealne, mając na celu tylko stronę praktyczną” (s. 22). Z. K-cka stwierdza zarazem, że ten praktyczny program szkoły niemieckiej jest obecnie rozbudowywany: „projektuje się nauka ekonomii, gospodarstwa domowego, uczy się ogrodnictwa, szycia, gimnastyki; rozszerzenie programu nie ma atoli nic wspólnego ze zbliżeniem szkoły do gimnazjum lub innych szkół” (s. 22). W związku z tym Z. K-cka zauważa, że „Z punktu widzenia idealnego ma ludowe szkolnictwo niemieckie wiele stron ujemnych”, ale „ze stanowiska praktycznego dość dużo stron dodatnich”. Do tych drugich zalicza fakt, że „Szkola ludowa, jako instytucja odrębna, nie licząca się wcale z innymi instytucjami, ma w sobie wiele żywotności [...] liczy się tylko sama z sobą, myśli o sobie”. To samostatne życie „daje jej energię i wolność w obmyśleniu środków potrzebnych do jej działania skutecznego, do przygotowania i uprawy gruntownej tego terenu, na którym pracuje” (s. 22). Realizacji programu takiej szkoły sprzyja działalność władz, które przeciwdziałają brakowi zrozumienia potrzeb oświatowych ze strony najbiedniejszych warstw ludności „ustawami zmuszającymi rodziców do posyłania dzieci do szkoły, a brak wychowania i dzikość dziatwy — środkami, które daje nauczycielowi” (s. 23).

Negatywną ocenę ludowej szkoły niemieckiej — jako pozbawionej „wyższych”, „idealnych” celów wydaje się przeważać w omawianym artykule uznanie dla sprawnej realizacji praktycznego programu szkoły, nazwanej „najpiękniejszą perłą w koronie królów” pruskich. W zakończeniu Z. K-cka stwierdza z aprobatą, iż „Rząd wie, że masy ciemne stawiają opór światłu, że brak oświaty rodziców nie czyni ich zdolnymi do odczuwania potrzeby oświaty i nauki” (s. 23).

Cytat ten pochodzi z nru 3 „Czasopisma”, a już w nrze 4 znalazł się interesujący materiał: *Szkoły przygotowawcze do szkół średnich*, relacjonujący ożywioną dyskusję w Niemczech wokół tzw. Vorschulen, tj. szkół przygotowawczych. Dyskusja ta z konieczności musiała zająć się dotychczas ukształtowaną rolą i miejscem szkoły ludowej w systemie oświatowym Niemiec. „Istnienie szkół przygotowawczych podkopuje powagę szkół ludowych, jest czynnikiem przyczyniającym się do wytwarzania ducha kastowości” — relacjonuje za prasą niemiecką autor nie podpi-

sanej informacji „Czasopisma”. Nauka w szkołach przygotowawczych pociąga za sobą znaczne koszty, a więc dostępna jest tylko dla młodzieży z warstw zamożniejszych, „przyzwyczajonej otaczać się wobec młodzieży szkół ludowych nieprzebytym murem chińskim” (s. 30). Powagę szkoły ludowej podkopuje istnienie szkół przygotowawczych również dlatego, „że w zasadzie odmawia się szkole ludowej kompetencji i zdolności przygotowania do szkół średnich”. Wprawdzie nowy minister oświaty zapewnił, że nie będzie łatwo udzielał zezwoleń na zakładanie nowych szkół przygotowawczych, ale przyznał, że jest prawie bezsilny „wobec potężnych prądów przeciwnych, panujących w sferach wyższych” (s. 30). W takiej sytuacji prasa pedagogiczna w Niemczech radziła nie polegać na pomocy władz, „ale z własnej inicjatywy działać, aby szkole ludowej wywalczyć należne jej stanowisko”. „Perła w koronie” poczuła się zagrożona, nauczyciele na najbliższym walnym zjeździe mieli podjąć najpilniejszy obecnie temat: „Jaki materiał naukowy ma objąć terazniejsza szkoła ludowa, a względnie co z tego materiału usunąć, aby szkoła stała na stanowisku wymogom terazniejszym odpowiadającym” (s. 30).

Zapewne redakcja „Czasopisma” przedstawiłaby swym czytelnikom wyniki tej dyskusji, ale niestety działała zbyt krótko.

Niemiec dotyczyła jeszcze zamieszczona w 7 nrze „Czasopisma” informacja o żywym zainteresowaniu, jakie wywołał tam projekt powołania w Lipsku „gimnazjum dla ciemnych, które dostarczałoby swoim wychowankom niezbędnego do akademickich studiów wykształcenia naukowego”. Wzorowane ma być ono na działającym od lat w Londynie „Royal Normal College, pozostającym pod wzorowym kierunkiem dra Campbella, również wzroku pozbawionego Amerykanina”. Kurs w przyszłej szkole miałby się kończyć egzaminem dojrzałości, składanym w gimnazjum publicznym. Zainteresowanych bliższymi szczegółami redakcja odsyłała do „dyrekcji berlińskiego Zakładu dla Ciemnych” (s. 54, 55).

Z działalnością niemieckich instytucji oświatowych związana jest również relacja Edmunda Cenara, który w nrze 5 „Czasopisma” przedstawił pokłosie wystawy pisma pionowego, zorganizowanej w 1895 r. w Dreźnie przy sposobności „wystawy higienicznej z zakresu wychowania dzieci”. Na wystawie zgromadzono elementarze, wzory, zeszyty, wypracowania pisemne uczniów, zbiory orzeczeń o piśmie pionowym z różnych krajów i fotografie dzieci. Orzeczenia, tzw. Erfahrungen über die Steilschrift, nadesłano z całej Europy: „wszystkie bez wyjątku oświadczają się za zaprowadzeniem pisma pionowego do szkół”. Oprócz fotografii pokazano dużych rozmiarów ryciny, „przedstawiające zboczenia kręgosłupa wskutek pisma skośnego” (s. 38).

Po obszernym potraktowaniu interesującej tematyki szkolnictwa nie-

mieckiego informacje o innych krajach są względnie skąpe. W kilkunastu nocie przedstawiono mianowicie za czasopismem „La Escuela Moderna” ciężkie warunki bytowe nauczycieli hiszpańskich: ponad 2500 nauczycieli nie otrzymywało w ogóle płacy! W listach skarżyli się m. in.: „Ponieważ nie mam chleba dla swych dzieci, zamknąłem szkołę”, „za 15 miesięcy nauki odebrałem 29 pesetów”. Redakcja „Czasopisma” opatruje te głosy uwagą: „Pożałowania godni nauczyciele, ale stokroć kraj, w którym takie stosunki możliwe” (s. 7). Redakcja, powołując się na serbskie pismo „Učitelj”, przedstawia w nrze 1 stan szkolnictwa na Bałkanach: w Bułgarii było 4844 szkoły, w Serbii — 544. „Na tysiąc dusz przypada w Bułgarii 1,21 szkoły, w Grecji — 1,15, w Rumunii — 0,51, w Serbii — 0,25” (s. 7).

W części działu „Szkolnictwo” dotyczącej Galicji do interesujących materiałów należą niewątpliwie opublikowane w nrach 1 i 2 „Czasopisma” dane statystyczne zebrane przez redaktora pisma Leonarda Leega, a zatytułowane *Stosunki pozaszkolne młodzieży uczęszczającej do szkół ludowych miasta Lwowa* (s. 6) oraz *Statystyka młodzieży w wieku szkolnym, karanej policyjnie i sądownie we Lwowie r. 1895*. Redakcja informowała, że dane te pochodzą „z nader cennego studium p. Leega”; zamierzono opublikować je „w jednym z następnych numerów” pisma. Z badań Leega wynikało m. in., że na 100 chłopców 34 szło do szkoły bez śniadania, 20% nie jadło obiadu, kolacji — 29%, mięso jadło rzadko — 23%, nie zmieniało bielizny w tygodniu — 28%, nie miało obuwia — 7%, odzieży — 6%, pożyczowało obuwie od matki, ojca i in. — 8%, policyjnie karanych było 3%, pozostawało bez opieki rodziców „z powodu sądowego zasądzenia” 3%.

Warunki mieszkaniowe młodzieży przedstawiono, pokazując, jaki procent uczniów pochodził z rodzin, w których na 1 izbę przypadała dana liczba osób: i tak np. w 1 izbie mieszkało 12 osób — dotyczyło to 3,5% uczniów; odpowiednio 10 osób — 4%, 9 osób — 10%; 8 osób — 10%; 7 osób — 24%; 6 osób — 10%. Tylko 3% uczniów pochodziło z rodzin, w których 1 izbę zamieszkiwały 3 osoby (s. 6).

Zestawienie w nrze 2 „Czasopisma” — oparte na danych policyjnych i sądowych oraz informacjach dra J. Papeego ze Szpitala Powszechnego we Lwowie — wskazywało, że w 1895 r. karano „policyjnie i sądownie” 37 chłopców i 5 dziewcząt za włóczęgostwo, za kradzież odpowiednio 77 i 3, za brak przytułku i utrzymania 69 chłopców i 9 dziewcząt. Z informacji dra J. Papeego wynikało, że w 1893 r. było w szpitalu na oddziale kiły 8 chłopców, w 1894 — 10, a w 1895 — 16 chłopców. Także wzrosła ich liczba na oddziale skórnym: odpowiednio z 13 do 20 (s. 15).

Te interesujące dane pozostały w „Czasopiśmie” bez opracowania, nawet komentarza. Zapowiedziane nader cenne „studium” L. Leega nie

ukazało się „w następnych nrach” redagowanego przezeń pisma⁶². Wiele miejsca natomiast udzieliła redakcja „Czasopisma” sytuacji i potrzebom lwowskich szkół przemysłowych uzupełniających i przygotowawczych. Jan Faff, nauczyciel szkoły ludowej pospolitej im. S. Konarskiego⁶³, pozytywnie oceniał rozwój tych szkół w artykule *O potrzebie wystawy prac uczniów szkół przemysłowych uzupełniających* (s. 62) i podkreślał, że kształcąca się w nich młodzież rzemieślnicza odznacza się dobrą karnością „podczas nauki i poza murami szkolnymi”. Także pracodawcy, zadowoleni z postępów i pilności uczniów bez przymusu, posyłają ich regularnie na zajęcia. Zdaniem Faffa „Nie tylko nabywanie wiedzy, ale i duch patriotyzmu wzrasta przez szkoły przemysłowe. Uczniowie bowiem biorą często udział w uroczystościach narodowych, żywo garną się do humanitarnych towarzystw” (s. 62). Po stwierdzeniu, że najważniejszym przedmiotem dla rzemieślników są rysunki, których to uczą się „z największą ochotą” i osiągają coraz lepsze rezultaty głównie dzięki „fachowym uzdolnieniom nauczycieli”, Faff postuluje urządzenie corocznie wystawy prac rysunkowych uczniów szkół przemysłowych uzupełniających. Szlachetna emulacja między szkołami „wysłaby tylko na korzyść społeczeństwa”. Autor apeluje do „sfer decydujących” w nadziei, że jego społecznie uzasadniony projekt uzyska poparcie i będzie mógł być zrealizowany (s. 62).

Aktualność problemu doskonalenia nauki rysunku w szkołach przemysłowych uzupełniających znalazła odbicie w zainteresowaniu „sfer decydujących”, galicyjskich władz oświatowych. W ostatnim, 9, nrze „Czasopisma” zamieszczono materiał Emila Moniaka, nauczyciela szkoły ludowej pospolitej im. S. Konarskiego⁶⁴, pt. *Plan nauki rysunków w szkołach przemysłowych uzupełniających m. Lwowa*, w którym na wstępie autor poinformował o powołaniu w tej „sprawie ankiety” i zaproszeniu do niej m. in. „nauczycieli rysunku szkół przemysłowych uzupełniających pp. E. Cenara, E. Moniaka i J. Gutkowskiego” (s. 70). Wyłoniona z łona „ankiety” komisja opracowała szczegółowy rozkład materiału nauki rysunków i obmyśliła sposoby pozwalające osiągać w niej najlepsze efekty. Członek komisji E. Moniak, po zrelacjonowaniu wyników jej prac, przedstawił w „Czasopiśmie” szczegółowo *Rozkład materiału dla szkół przygotowawczych*, a następnie dla kursów przemy-

⁶² Można przypuszczać, że redakcja zaniechała publikowania „studium”, obawiając się negatywnej reakcji władz. Sam autor powrócił do tematu, publikując w „Szkole” z 1897 r. artykuł *Nędza młodzieży uczęszczającej do szkół ludowych miasta Lwowa*. Powtórzył znane nam dane statystyczne, „wyjął z ukrycia zapiski notowane przez kilka lat w szkołach ludowych”. Materiały jego „wskazują na ponure zjawiska wynikające z braku oświaty naszego społeczeństwa. Za dobre chęci — tłumaczył się Leeg — służenia dobrej sprawie, nie ściągnę może na siebie potępienia” („Szkola”, 1897, s. 73, 74).

⁶³ *Szematyzm ... na rok 1896*, s. 456.

⁶⁴ Tamże.

słowych uzupełniających (s. 70). Zapowiedziana publikacja całości programu nauczania nie została zrealizowana, nie ukazał się bowiem 10 nr „Czasopisma”.

Oprócz przedstawionych materiałów w dziale Szkolnictwo redakcja zamieściła (publikowane i w innych czasopismach pedagogicznych) ogłoszenie o organizowaniu w Krakowie prywatnej szkoły średniej (gimnazjum) dla kobiet. Rada Szkolna Krakowa udzieliła zezwolenia na jej otwarcie Napoleonowi Cybulskiemu, Odonowi Bujwidowi i radcy szkolnemu Bronisławowi Trzaskowskiemu (s. 46). W ogłoszeniu informowano o powstaniu Towarzystwa zajmującego się szkołą, o warunkach przyjęcia, wysokości opłat i przedmiotach nauczania.

KRONIKA NAUKOWA

Dział ten — zajmujący prawie 12% objętości pisma — ma szczególne znaczenie dla poznania poglądów redakcji na aktualne tendencje rozwojowe i zmiany w literaturze obcej i polskiej oraz w dziedzinie nauki i ideologii. W dwóch pierwszych nrach nie podpisany autor, powodowany głęboką troską pedagoga, zajął się dekadentyzmem. Nowe prądy w literaturze europejskiej zasługują na największą uwagę ze strony pedagogów, gdyż „dawniej literatura była częstokroć pomocnicą pedagogii w pracy jej ku podniesieniu moralnemu ludzkości i jej wpływ poniekąd uzupełnieniem wpływu szkoły, dziś literatura pomocy takiej nam odmawia, tendencyj umoralniających się wyrzeka i chce żyć samodzielnie, bez względu na potrzeby moralne społeczeństwa” (s. 7). Autor zaznacza dalej, że „dzieła, powieści i poezje najnowszych autorów stają się trucizną dla umysłów rozwijających się, może je tylko czytać człowiek starszy”. Lektura tych utworów ma dla pedagoga pożytek szczególny: „jest nim materiał psychologiczny, jakiego dostarczają”, hołdujący nowym prądom autorzy przedstawiają nie tylko dodatnie strony człowieka, ale i złe, „nawet jego instynkty zwierzęce” (s. 7). Autor, wykazując dobrą znajomość „literatury przedmiotu”, zatrzymał się nad wydaną w r. 1892/93 dwutomową pracą M. Nordaua *Die Entartung*, który m. in. stara się „udowodnić, że przedstawicielami tego kierunku są obłąkani, zdegenerowani”. Pedagog nasz nie pochwała „zbycia kogoś przewiskiem” i uważa, że tego ruchu, zataczającego coraz szersze kręgi, ruchu, który „i u nas ma już swych zwolenników”, nie można lekceważyć. Należy zająć wobec niego określone stanowisko, „zdawszy sobie uprzednio jak najdokładniej z tego sprawę, czym ruch ten jest, do czego zmierza i skąd wypływa”. Czyni to następnie, dokonując analizy źródeł wielu kierunków ruchu, przedstawia realizm i naturalizm na przykładzie autorów francuskich, odnotowuje też wzrost elementów realizmu w wybranych utworach Mickiewicza. Rozumiejąc zachodzące w twórczości literackiej zmiany, podkreśla, że „Dzisiejsi poeci wszystko to, co w spu-

ściźnie wzięli, obrabiają na swój sposób. Ponieważ ciągle i we wszystkim jest postęp, więc i oni nie mogli zostać przy dawniejszym, ale poszli drogami, które talenta i geniusze dawniejsi wytknęli" (s. 15). Autor artykułu jest przekonany, że czytelnik, „zaprawiony na powieściach naszych autorów polskich”, zrozumie to czytając „naturalistów francuskich, rosyjskich lub skandynawskich”, aczkolwiek „mu się to i owo dziwne lub wstrętne wydawać będzie”. „Jedną z najwybitniejszych figur” wśród autorów, „którzy poszli drogą cudowności i fantastyczności”, jest w ocenie autora Ch. Baudelaire, poeta sam nazywający się „diabolistą”, z „rozkoszą myślący o mękach piekielnych, które go czekają” (s. 15). Oprócz Baudelaire’a wymienia A. Villiersa i C. Mendèsa — Francuzów, a następnie H. Ibsena i G. Hauptmanna oraz Amerykanina A. E. Poego. Ta „nowsza literatura” pozwala studiować „charakter, indywidualność jednostek i narodów” — stwierdza nasz pedagog i dodaje, że „obok wielu rzeczy złych i bezwartościowych podaje nam ona rzeczy nader cenne”. W polskiej literaturze niewiele jeszcze widział autor poetów „hołdujących tym nowym prądom”, ale był pewien, „że wkrótce do nas zawitają”, stąd obowiązek pedagoga, by „ze zjawiskami na tym polu bliżej się zapoznać” i „zawczasu wobec nich zająć stanowisko” (s. 16).

Warto zauważyć, że redakcja „Czasopisma” zadbała, by czytelnicy mogli się zapoznać z przykładami utworów z zakresu nowszej i najnowszej literatury. W dziale Wypisy z arcydzieł literatury polskiej i zagranicznej obok Sienkiewicza i Orzeszkowej znalazły się utwory polskiego naturalisty I. Dąbrowskiego oraz Mendèsa i Poego (s. 8, 16, 24, 32, 40, 48, 56, 64, 72).

Po poinformowaniu czytelników o najnowszych prądach w literaturze, „znamionujących rewolucję formalną, bo tak radykalnie zmieniły fizjognomię literatury”, redakcja pośpieszyła przedstawić „prądy rewolucyjne” w nauce, gdzie zapowiada się „rychły upadek wszechwładnej dziś nauki pozytywistycznej”, panującej od lat 30 we wszystkich „gałęziach wiedzy ludzkiej” (s. 23). Sięgnięto w tym celu do ostatnio opublikowanej głośnej rozprawy „jednego z najuczciwszych ludzi we Francji”, Ferdinanda Brunetièrè’a, streszczając ją i cytując obszernie w 3 nrach „Czasopisma” (s. 23, 30, 31, 46, 47) i nadając artykułowi tytuł *Uczony francuski o bankructwie pozytywizmu*. F. Brunetièrè (1849—1906) był i w Polsce postacią znaną już przed 1896 r. W krakowskim „Przeglądzie Polskim” z 1887 r. pisano o nim jako wybitnym krytyku literackim, z którym zapoznać się „jest niemal obowiązkiem dla wykształconego człowieka — czytać zaś, co spod jego pióra wychodzi, istną jest dla umysłu, a nieraz i dla duszy rozkoszą”⁶⁵. Warszawskie „Ate-

⁶⁵ AML (Barbara z Mycielskich Lisiecka), *Ferdynand Brunetièrè*, „Przegląd Polski”, 1887, t. XXII (lipiec, sierpień, wrzesień), s. 289.

neum” w połowie 1894 r. stwierdzało, że Brunetière, „obecnie oficer Legii Honorowej, dyrektor »Przytułku dla dystyngowanych starców«, inaczej zwanego »Revue de Deux Mondes«, członek Akademii Francuskiej, nadzwyczajny profesor Wyższej Szkoły Normalnej i Sorbony [...] profesor, na każdy wykład którego do wielkiej auli nowej Sorbony zbiega się od 3 do 3^{1/2}-tysięczny tłum słuchaczy [...] stał się tym, czym w gruncie był zawsze, tj. par excellence moralistą”⁶⁶. Autorka z „Ateneum”, charakteryzując główne cechy i rysy Brunetière’a, podkreślała jego „niechęć do płaskiego racjonalizmu XVIII w. i do terażniejszości, pesymizmu, zwrot ku metafizyce i religijności”⁶⁷. Pisano zatem już tak przed listopadem 1894 r., kiedy to Brunetière w ostatnich dniach tego miesiąca został przyjęty przez papieża Leona XIII, a po powrocie do Francji ogłosił na początku 1895 r. w redagowanym przezeń „Revue de Deux Mondes” swój słynny artykuł *Après une visite au Vatican*, opublikowany następnie jako broszura w kwietniu tr. pt. *La science et la religion. Reponse à quelques objections*. Zawarte w niej zdanie: „La science a perdu son prestige et la religion a reconquis une partie du sien”, spowodowało gwałtowne protesty w świecie nauki⁶⁸. Brunetière nie spodziewał się tak wielkiego poruszenia umysłów i podejmując dyskusję opublikował po 2 II 1896 r. rozprawę *La renaissance de l'idéalisme*⁶⁹. Rozpowszechniona niezwykle szybko, dotarła rychło i do Polski, skoro w połowie kwietnia 1896 r. 3 nr „Czasopisma Pedagogicznego” zawierał już początek obszernego jej streszczenia. Czytelnik pisma dowiedział się o poglądach Brunetière’a, który twierdził, że pozytywizm jako doktryna przeżywa się, filozofia ucząca, „że tylko świat naszymi zmysłami dostrzegalny jest dla naszego ducha dostępny, że poza rzeczywistością nie ma wiedzy [...] traci dziś grunt pod nogami” i „ustępuje miejsca idealizmowi, i to idealizmowi nowemu”, który nazywa „idealizmem odrodzenia”. Krytykując dotychczasowy ideał nauki „ciasny i nędzny”, według którego była ona „prostym zapisywaniem, niemal statystyką faktów”, zauważał, że „Jeżeli geniusze wiedzę reformowali, stało się to nie tyle przez cierpliwość ich obserwacyj, ani przez matematyczną prawie dokładność ich doświadczeń, ile raczej przez śmiałość ich poglądów, obfitość ich idei, wielkość ich hipotez” (s. 23).

Brunetière podzielał pogląd o bankructwie wiedzy. Nauka nie dotrzymała swych przyrzeczeń, a winę za to ponosili uczeni. „Nauka nie odpowiada na pytania najwięcej ludzkość obchodzące”: dotyczące treści życia, jego sensu, przeznaczenia nas do nicości czy nieśmiertelności. Zdanie Brunetière’a, „nauka pozytywistyczna ani też jakakolwiek inna

⁶⁶ W. Wojnarowska, *Ferdynand Brunetière*, „Ateneum”, 1894, t. IV, s. 436.

⁶⁷ Tamże, s. 443.

⁶⁸ *Dictionnaire de biographie Française*, t. 7, Paris 1956, s. 552.

⁶⁹ W przypisie do tytułu zaznaczono: „Conférence faite à Besançon, le dimanche 2 fevr. 1896”; w małym formacie (A6) książeczka miała obj. 99 s. (XI, 88).

nauka odpowiedzieć nie może” na te pytania „i stąd też ludzkość odpowiedzi mądrej się nie doczeka” (s. 23). Mimo że „godzina obecna” jest „niejasna i pogmatwana” Brunetière „ma niemało powodów do nadziei”, nadziei na potężną reakcję przeciw pozytywistycznej doktrynie, na przyszłe odrodzenie idealizmu” (s. 31). Następnie Brunetière wskazuje na „spirytyzm, okultyzm, magizm, neobuddaizm, neochryścianizm” jako zjawiska i idee współczesne, o których nie słyszano by, „gdyby reakcja przeciwko pozytywizmowi nie stała się powszechną od kilku lat. Mają już dosyć tego ludzie” (s. 31).

Streszczając i obszernie cytując *La renaissance de l'idéalisme* Brunetière'a nie pominięto w „Czasopiśmie” jego stosunku do nowej idei społeczno-politycznej ówczesnej epoki — do idei socjalizmu. Podkreśla Brunetière, że nie jest wcale socjalistą i oświadcza: „Ze wszystkich reform, jakimi nam grozi socjalizm, nie uznaję żadnej. Reformy te wszystkie są tylko stanem przejściowym kierunku”. Mimo to Brunetière przyznaje, że socjalizm „posiada w sobie siłę nie do przewyciężenia: siłę idei. Jakże bowiem wytłumaczyć inaczej powstanie socjalizmu katolickiego”. Samo jego zjawienie się „świadczy o szlachetnej idei, tkwiącej na dnie teorii socjalistycznej”, ma to być „wyrazem tendencji idealistycznych, drzemiących na dnie duszy ludzkiej” (s. 46).

Brunetière stara się wykazać „wzrost ruchu idealistycznego we wszystkich kierunkach myśli ludzkiej”, ale zarazem przyznaje, że „na czyją korzyść dokonywa się to odrodzenie, jaka stąd powstanie religia, moralność, polityka — to tajemnica przyszłości” (s. 47). W zakończeniu Brunetière apeluje: „Soyons donc idéalistes!” — „Bądźmy więc idealistami!” Leży to również „w interesie wiedzy i nauki, których postępy byłyby zbyt nieznacznymi, gdyby zmierzały tylko do udoskonalenia życia materialnego”. Przekłady obszernych cytatów i streszczenie oryginału *La renaissance de l'idéalisme*⁷⁰ pozostawiła redakcja „Czasopisma” bez komentarzy; przedstawiła je jednak z przychylną otwartością swym czytelnikom. Nie było to oczywiście powszechne stanowisko w galicyjskim środowisku kulturalnym, czego przykładem choćby opinia Wilhelma Feldmana wypowiedziana w sześć lat później. Pisząc o kryzysie pozytywizmu stwierdzał on: „Brunetière [...] od wiedzy nowoczesnej, której mistrze są dla niego trucicielami publicznymi, głosi gremialny exodus do Kanossy”⁷¹.

Oprócz głośnej pracy Brunetière'a redakcja pisma zainteresowała czytelników książką polskiego autora, podejmującego temat „bankructwa umysłowego”, krytykę ówczesnej nauki. Podjął się tego zadania Leon Stachoń, nauczyciel lwowskiej szkoły ludowej popospolitej im. T. Czac-

⁷⁰ Ostatnie fragmenty tekstu w „Czasopiśmie” pochodzą z końcowych stron (s. 87, 88) oryginału. Porównane z nim przekłady należy ocenić jako dobrze oddające treść i intencje wywodów Brunetière'a.

⁷¹ W. Feldman, *Piśmiennictwo polskie ostatnich lat dwudziestu*, t. II, Lwów 1902, s. 17.

kiego⁷², przedstawiając w nrze 5 (przed ostatnim odcinkiem omawiania pracy Brunetièrè'a) artykuł *Pozytywizm i wychowanie moralne*, będący streszczeniem — z obszernymi cytataми — wydanej w 1895 r. w Warszawie książki księdza Władysława M. Dębickiego *Wielkie bankructwo umysłowe. Rzecz o nowoczesnym skrajnym sceptycyzmie naukowofilozoficznym. Z dodaniem studium: koniec wieku XIXgo pod względem umysłowym. Charakterystyka znamion szczególnych*⁷³.

Idąc za opinią T. Jeske-Choińskiego Stachoń powtarza, że z książki Dębickiego można się dowiedzieć o stanie dzisiejszej filozofii „wszystkiego, co człowiek inteligentny, chcący rozumieć ducha swojego czasu, wiedzieć powinien” (s. 38). Dla nauczycieli ma ta książka mieć znaczenie szczególne, gdyż „nam tłumaczy reakcję na korzyść religii w sferach dzisiejszego liberalizmu i podaje zapatrywania nowszych uczonych na wartość nauki religii”. Trafnie Stachoń zauważa, że Dębicki zestawiał „w sposób nader zręczny zdania różnych uczonych, domagających się reformy obecnego stanu rzeczy” (s. 38). Powołał się więc Dębicki na poglądy R. Thamina, francuskiego filozofa, autora m. in. *Éducation et positivisme* (1891), który stwierdził, że wszystkie teorie pedagogiczne pozytywizmu „okazują się jałowymi w praktyce”, a następnie na opinie ekonomisty i dziennikarza G. Molinariego, włoskiego kryminologa R. Garofala i — najobszerniej — francuskiego historyka H. J.-B. A. Leroy-Beaulieu, członka Akademii Francuskiej. Za Dębickim Stachoń informuje, że Molinari, „wolnodumca”, w wydanej w 1892 r. pracy *Religion* uzasadnia pogląd o pozytywnym znaczeniu religii w wychowaniu ludzkości i nazywa religię w tym procesie „jednym z czynników najbardziej zachowawczych, a więc najmoralniejszych” (s. 38). Garofalo, profesor uniwersytetu w Neapolu, w swym dziele *Kryminologia* (1885) podkreśla znaczenie religii w „sprawie wychowania młodzieży i zapobiegania występkom” oraz wyraża przekonanie, że „każdy rząd światły winien sprzyjać tej sile, a przynajmniej nie stawiać jej przeszkód” (s. 39). Z obszernie przedstawionych przez Dębickiego poglądów Leroy-Beaulieu, autora m. in. wydanej w 1892 r. *La papauté, le socialisme et l'éducation*, wybiera fragmenty mówiące o „zagrożeniu” ówczesnej kultury przez „zdziczałe tłumy, osiadłe na przedmieściach wielkich grodów naszych, pozbawione nadziei i wiary”. Leroy-Beaulieu, zdecydowanie przeciwny rewolucyjnym rozwiązywaniom narastających problemów społecznych „jako bezskutecznym” wie, czego trzeba tysiącom nędzarzy: „słów miłości i wiary, bo te jedynie mogą sprowadzić na ziemię Pokój i Życie” (s. 39).

⁷² Schematyzm ... na rok 1896, s. 456.

⁷³ W. M. Dębicki (1853—1911), filozof, publicysta i pedagog, był w latach dziewięćdziesiątych prefektem w warszawskich szkołach prywatnych; płodny i wielostronny pisarz, popularyzator, o dużej znajomości najnowszej literatury naukowej (*Polski słownik biograficzny*, t. 5, Kraków 1939—1946, s. 141—142). W biogramie, pióra W. Wąsika, nie wymieniono omawianej przez Stachonia pracy Dębickiego.

Przedstawiona przez Stachonia praca Dębickiego mogła wzbudzić zainteresowanie czytelników, ale nie musiało to oznaczać pełnej akceptacji poglądów autora, podobnie jak i pewnych kręgów literackich i naukowych, w których traktowano ją ironicznie, lekceważąco lub wręcz jako „istną napaść na naukę samą”. Odnotował to krytyczny i poważny recenzent w „Bibliotece Warszawskiej” z 1895 r.⁷⁴ Po lekturze książki on sam wcale jej nie dyskwalifikował; przyznawał, że podniesione w niej zarzuty są w pełni rzetelne, ale nie podzielał przekonania Dębickiego, że religia jest skutecznym środkiem przeciw wszelkiemu sceptycyzmowi⁷⁵.

Oprócz przedstawienia czytelnikom „Czasopisma” sytuacji i nowych prądów w literaturze, pedagogice i innych naukach społecznych redakcja sporo miejsca poświęciła w dziale Kronika naukowa elektrotechnice. Obszerny wykład z tej dziedziny drukowano w 3 nrach (s. 55, 56; 62, 64 i 71), ostatni odcinek w nrze 9, z zapowiedzią kontynuacji — niestety, nie zrealizowaną. Do nru 8 — z drugą partią wykładu — dołączono po s. 64 całostronicową wkładkę ze schematami ilustrującymi zasady wytwarzania prądu w dynamomaszynach (prądnicach); do rysunków tych odwoływano się często w tekście. Sam wykład — nieznanego autora — rozpoczynał się od teoretycznych uwag o energii i jej przemianach oraz związku między elektrycznością a magnetyzmem, po czym szczegółowo traktował o źródłach elektryczności i pierwszych maszynach elektrycznych — z kolei — o dynamomaszynach. Ich konstrukcji, budowie i działaniu, wytwarzającemu energię elektryczną, poświęcił autor ponad 60% tekstu. Na podsumowaniu przejrzyste i zrozumiałe przedstawionych wiadomości o dynamomaszynach urywa się w nrze 9 wykład z dziedziny elektrotechniki⁷⁶.

RECENZJE, BIBLIOGRAFIE, PRZEGLĄD CZASOPISM

Teksty należące do tego najmniejszego w całym „Czasopiśmie” (nie wiele ponad 5% objętości) działu umieszczono w nrach 1—6 po Kronice naukowej i w nrach 7 i 8 — przed Kroniką; w nrze 9, ostatnim, nie było tego działu.

⁷⁴ Kilkustronicową recenzję napisał jej współredaktor, Kazimierz Kaszewski („Biblioteka Warszawska”, 1895/2, s. 168—175).

⁷⁵ Kaszewski, zapewniwszy, że „nie ma nic przeciw religii”, oświadczył: „Uważam tylko, że religia nie zawsze chroni od sceptycyzmu, że trzeba łaski szczególnej, aby znaleźć w niej zawsze broń przeciw wszystkim nieprzyjaciołom wewnętrznym” (tamże, s. 173—174).

⁷⁶ Z dyspozycji przed tekstem wynikałoby, że miano jeszcze przedstawić szeroki zakres wiadomości: od „Prądów zmiennych i stałych. Prawa Ohma” do praktycznego zastosowania energii elektrycznej w oświetleniu i „kolejach elektrycznych o przewodzie górnym, dolnym, z akumulatorami” („Czasopismo Pedagogiczne”, s. 55).

Same recenzje reprezentowane są w całym dziale zaledwie omówieniami dwóch tytułów. W nrze 3 ukazała się mianowicie nie podpisana nota o wydanych we Lwowie na początku 1896 r. *Bajkach, powiastkach i pieśniach* Stanisława Jachowicza, zbiorze przygotowanym i opatrzonym wstępem przez Franciszka Majchrowicza, a stanowiącym „Pamiętkę Uroczystego Obchodu 100 rocznicy urodzin poety, urządzonego staraniem Towarzystwa Nauczycieli Ludowych we Lwowie”.

Autor noty zaznaczał, że „Książeczka ta, zawierająca oprócz życiorysu Jachowicza 123 bajki i pieśni jego, jest przewyborną lekturą dla młodzieńczego wieku i zaleca się na premia roczne nie tylko treścią, ale i zewnętrzną formą” (s. 24). Dotyczyło to szczególnie wersji *Bajek* w ozdobnej oprawie, droższa od wydania broszurowego o 30%.

W odróżnieniu od tej krótkiej noty o *Bajkach, powiastkach i pieśniach* obszerną, bo drukowaną w 3 nrach „Czasopisma”, recenzję szczegółową poświęcono *Wzorom pisma rondowego, metodycznie ułożonym i napisanym dla szkół wydziałowych, handlowych, przemysłowych, seminariów nauczycielskich tudzież zakładów prywatnych*, ułożonym przez Ludwika Peszkowskiego, nauczyciela szkół wydziałowych. Ten czterokartkowy zbiór wzorów opublikował autor własnym sumptem w Krakowie w 1895 r. Krytyczną ocenę *Wzorów* przedstawił Wilhelm Kazimierz Nowicki, nauczyciel szkoły ludowej pospolitej we Lwowie i nauczyciel kaligrafii w tamtejszym męskim seminarium nauczycielskim⁷⁷.

Przypomniawszy, że pismo rondowe (francuskie) weszło w użycie w Galicji od r. 1858, pozytywnie ocenił inicjatywę Peszkowskiego jako próbę zaspokojenia potrzeby szkół. Kwestionował jednak format *Wzorów* jako „anormalnie długi”, przeto „sprzeciwiający się względem higienicznym oka, z powodu których zniosła właśnie niedawno Wysoka c.k. Rada Szkolna Krajowa leżący format zeszytów, a wprowadziła jedynie stojący” (s. 31). Nowicki podkreśla właściwy układ materiału i stosowanie przez Peszkowskiego w piśmie „metody indukcyjno-genetycznej”, uznanej przez recenzenta za najlepszą. Zaznaczał zarazem, że „uszeregowanie atoli liter przez autora nie jest wszędzie należyte” (s. 32), i sumując szczegółowe uwagi przedstawił własną propozycję uszeregowania liter (s. 39). Zajął się następnie szczegółową krytyką budowy poszczególnych liter na przykładzie liter „u” i „n” oraz innych. Podkreślając, że „pismo rondowe w ogóle nie powinno się inaczej przedstawiać, jak tylko jako składana wstążka”, wskazywał na nieprawidłowe umieszczanie cieni przy zaokrągleniach, a same „kluczki” oceniał jako „nieco za wielkie” (s. 47). Zastrzeżenia Nowickiego budził również dobór słów na kartach *Wzorów*: „górnolotną” treść niektórych zdań *Wzorów*,

⁷⁷ Szematyzm ... na rok 1896, s. 393, 455.

przeznaczonych dla uczniów szkół wydziałowych i realnych, należałoby zastąpić „z korzyścią dla dziatwy zdaniem wyjętymi z dziedziny nauk przyrodniczych, historii i geografii” (s. 48). Kończąc recenzent przyznał, że *Wzory* Peszkowskiego, mimo tych zastrzeżeń, mogą „tak nauczycielom, jak i uczniom oddać pewne usługi”, nie są w stanie jednak uczynić „zadość najważniejszej potrzebie, a mianowicie nabyciu ciągów pismu rondowemu właściwych” (s. 48)⁷⁸. Warto zauważyć, że ta krytyczna i wnikliwa ocena *Wzorów* Peszkowskiego pochodziła od specjalistykalkigrafa, nie tylko nauczyciela-praktyka, ale i autora wielu publikacji z tej dziedziny, które ukazywały się od r. 1891 do 1930. W zaledwie kilka miesięcy po opublikowaniu omawianej recenzji, jesienią 1896 r., lwowski tygodnik pedagogiczny „Szkola” informował, że W. K. Nowicki wydał „nader pożądany podręcznik do nauki pisma rondowego, czyli tzw. francuskiego”⁷⁹.

Przegląd czasopism zawierał głównie informacje o periodykach obcych, nieco mniej miejsca przeznaczono czasopismom polskim, ukazującym się przede wszystkim w Galicji, i jednemu miesięcznikowi warszawskiemu.

Czeskie czasopisma „Pedagogické Rozhledy” i „Učitelské Noviny” odnotowane zostały dwukrotnie, bez podawania pełnej ich zawartości, ale z wyeksponowaniem m. in. artykułów o prądach w szkolnictwie nowożytnym, sposobach przeprowadzania ćwiczeń ortograficznych, nauce rysunku w seminariach nauczycielskich i szkołach ludowych, sprawie stosowania kary chłosty w szkole (s. 8), o powołaniu nauczycielskim i nieco obszerniej o posyłaniu w Czechach dzieci do szkół niemieckich, aczkolwiek istniały tam „piękne, higienicznie zbudowane” szkoły czeskie (s. 39—40).

Bułgarski miesięcznik „Pedagogium” odnotowano też dwukrotnie, wskazując m. in. artykuły o dyscyplinie w szkole, higienie szkolnej, historii pedagogiki, zakładaniu bibliotek publicznych po wsiach i miastach, wychowaniu i kwestii kobiecej (s. 8, 40).

Dwukrotnie trafił również do Przeglądu czasopism wychodzący w Örebro szwedzki miesięcznik pedagogiczny „Tidskrift för Folksundervisningen”, z względnie dokładnym podaniem zawartości dwóch nrów. Zwrócono uwagę na to, że szwedzkie czasopisma pedagogiczne bardzo żywo interesują się szkolnictwem zagranicznym. Przy odnotowaniu artykułu *O stosunkach w szkolnictwie ludowym* redakcja zapowiedziała „obszerniejszy referat” o nim (s. 8) w dalszych nrach „Czasopisma”. Niestety nie zostało to zrealizowane.

⁷⁸ Prawie równocześnie z „Czasopismem” opublikowała i „Szkola” recenzję *Wzorów ...*, pióra J. Czerneckiego, który miał m. in., podobne jak W. K. Nowicki, zastrzeżenia („Szkola”, 25 IV i 2 V 1896, s. 163, 164, 178).

⁷⁹ „Szkola”, 31 X 1896, s. 441.

W Przeglądzie czasopism znalazły się również dwa słoweńskie miesięczniki pedagogiczne: „Slovenski Popotnik” i wychodzący od 1861 r. „Učitejski Tovariš”, z których wynotowano kilka artykułów, eksponując przedstawiony w drugim piśmie pogląd autora, „iż dziatwa szkolna powinna być obznajmiona z ustawami państwowymi” (s. 8).

Przegląd czasopism w 2 nrze „Czasopisma Pedagogicznego” z połowy kwietnia 1896 r., zawiera wyłącznie informacje o hiszpańskich czasopismach pedagogicznych. Obok wymienienia 3 tytułów więcej uwagi poświęcono miesięcznikowi „La Escuela Moderna” za luty tegoż roku. Odnotowano mianowicie artykuły *Rodzina i szkoła w Hiszpanii* oraz pracę *Higiena szkolna*, za którą autor „otrzymał złoty medal zasługi”, a redakcja „Czasopisma” zapowiadała niebawem publikację jej przekładu, co nie zostało jednak zrealizowane. W kilku zdaniach omówiono artykuł E. Minga *Posłannictwo szkoły*, w którym autor wypowiada się za radykalną reformą szkoły hiszpańskiej, jeżeli nie chce wychowywać uczniów na „fonografy”, „powtarzające mechanicznie wyrazy zasłyszane od nauczyciela”. Szkoła winna uwzględniać potrzeby, „z którymi uczeń w życiu późniejszym się spotka”, w pierwszym rzędzie ma szkoła liczyć się z potrzebami lokalnymi (s. 16).

Trafiły do Przeglądu czasopism i dwa czasopisma angielskie: „Journal of Education” i tygodnik „Schoolmaster”. W drugim wskazano na artykuł „rzucający interesujące światło na stosunki szkół ludowych w Anglii”. Autor uskarża się w nim, iż „dwukrotnie musiał opuszczać posadę nauczyciela z tego powodu, że gra jego na organach nie podobała się żonie pastora!” (s. 8).

Polskie czasopisma pedagogiczne i oświatowe reprezentowane są w Przeglądzie czasopism przytoczeniem zawartości czterech periodyków ukazujących się w Galicji: 21 nru tygodnika Towarzystwa Pedagogicznego „Szkoła”, 16 nru wydawanego w Nowym Sączu dwutygodnika „Szkolnictwo”, 10 nru dwutygodnika „Rodzina i Szkoła” i 13 nru dwutygodnika dla kobiet „Ster”, a także 11 nru warszawskiego miesięcznika „Przegląd Pedagogiczny”, redagowanego przez J. W. Dawida (s. 62). Omówienie zawartości 13 nru „Steru” z dn. 10 VI 1896 r. w 8 nrze „Czasopisma” pozwala przypuszczać, że numer ten ukazał się około połowy czerwca, a ostatni, 9, nr „Czasopisma” w trzeciej dekadzie tegoż miesiąca.

WYPISY Z ARCYDZIEŁ LITERATURY POLSKIEJ I ZAGRANICZNEJ

Do działu, zajmującego prawie 11% objętości „Czasopisma Pedagogicznego” trafiły teksty Henryka Sienkiewicza, Ignacego Dąbrowskiego, Elizy Orzeszkowej oraz Edgara Allana Poego i Catulle’a Mendèsa. Obaj zagraniczni autorzy byli już zapowiadani w artykule *Z literatury najnowszej* (w dziale Kronika naukowa) jako twórcy reprezentujący nowe

prądy i zasługujący na poznanie (s. 15). Sienkiewicz został zaprezentowany przez *Quo vadis?*, którego fragment pomieszczono już w 1 nrze, informując, że pisarz ukończył tę powieść „przed kilku tygodniami”, a przytaczany ustęp — przedstawiający śmierć Petroniusza i Eunicę — „jest niejako symbolem śmierci świata starożytnego” (s. 8). Redakcja „Czasopisma” zauważa, że „autor jako poeta nie umie się pozbyć sympatii dla pogańskiego Rzymu i Grecji i przedstawia nam scenę wstępnego dla naszych pojęć chrześcijańskich samobójstwa dwojga kochających się osób w sposób arcypiękny” (s. 8). Drugi odcinek *Quo vadis?*, wydrukowany w nrze 5, to końcowy fragment Epilogu — przedstawiającego śmierć Nerona — bez kilku ostatnich wierszy (s. 40). Trudno odpowiedzieć jednoznacznie na pytanie, jaki tekst był podstawą przedruku w „Czasopiśmie Pedagogicznym”. Galicyjski „Czas” zakończył druk *Quo vadis?* w odcinkach 4 III 1896⁸⁰, wydanie książkowe nakładem Gebethnera i Wolffa w Warszawie (drukowane przez L. W. Anczyca w Krakowie) ukazało też wkrótce, na początku ukazywania się „Czasopisma”⁸¹. Za wyzyskaniem przez nie tekstu z „Czasu” przemawiałoby występowanie w „Czasopiśmie” formy „Petronius”, podczas gdy w książce stale jest „Petroniusz”; na s. 333 edycji książkowej po „Pójdź ze mną” następuje zdanie: „Potem zaś dodał: Tyś mnie naprawdę kochała, boska moja! ...”, którego nie ma ani w „Czasie”, ani w „Czasopiśmie”. Nie można natomiast wyjaśnić porównując trzy teksty Epilogu, skąd się wziął zupełnie obcy wtwór w „Czasopiśmie” (s. 40): przed tekstem zaczynającym się od „Bramę Nomentańską ...” znajduje się zdanie: „Gdy coraz groźniejsze nadchodziły wieści, opuścił ze swymi wiernymi Rzym cichaczem”, którego brak w „Czasie” i w książce na s. 343⁸².

Niezależnie od tych uwag należy z uznaniem przyjąć inicjatywę upowszechnienia przez „Czasopismo” wybitnej nowości, dopiero co wydanego arcydzieła literatury polskiej, które po kilku latach przyniosło autorowi literacką nagrodę Nobla.

Postarała się redakcja również o przedstawienie utworu reprezentującego nowy kierunek w literaturze — naturalizm. W nrze 2 zamieszczono mianowicie „wyjątek ze *Studium* Ignacego Dąbrowskiego pt. *Śmierć*”. Autor noty wprowadzającej F. H. (Ferdynand Hollitscher?) zaznaczał, „że dzieło to zwróciło na siebie powszechną uwagę i śmiało

⁸⁰ W pierwszych 2 miesiącach 1896 r. „kończyły również druk *Quo vadis?* w odcinkach warszawska „Gazeta Polska” i „Dziennik Poznański” (rozpoczęły go one wraz z „Czasem” w marcu 1895 r.).

⁸¹ Trzytomowe wydanie *Quo vadis?* z 1896 r. znalazło się w ofercie Gebethnera i Wolffa, ogłoszonej w „Przewodniku Bibliograficznym” z 1 V 1896 r.

⁸² W publikowanym fragmencie Epilogu redakcja „Czasopisma” opuściła — bez oznaczenia w tekście — kilkadziesiąt wierszy wypełniających w edycji książkowej prawie pełne s. 341 i 342.

je zaliczyć można do arcydzieł nowszej literatury” (s. 16)⁸³. Przedrukowany po jednozdaniowym streszczeniu zawartości dzieła tekst wyjątków powieści Dąbrowskiego — napisanej w postaci pamiętnika dogorywającego na suchoty 23-letniego biednego studenta Rudnickiego — pochodzi zapewne z wydania książkowego⁸⁴, które ukazało się pt. *Śmierć. Studium*, nakładem warszawskiej księgarni T. Paprockiego w 1893 r. Tekst w „Czasopiśmie” zaczerpnięto ze s. 181—184; opuszczając datyienne „pamiętnika” i inne fragmenty oznaczono pominięcia kropkami⁸⁵. I ten tak krótki i przerywany opuszczeniami fragment *Śmierci* dawał jednak dostateczną orientację w treści i wymowie *Studium*, należącego — jak napisze za kilka lat, w 1902 r., W. Feldman — „do utworów, które swego czasu wstrząsające wywołały wrażenie”⁸⁶.

Był to więc utwór wybitny, zasługujący w pełni, by trafił do działu Wypisy z arcydzieł literatury.

Trzeciego polskiego utworu wybranego przez redakcję do tego działu nie opatrzone — w odróżnieniu od dwóch pierwszych — żadną rekomendacją. Był to tekst początku niewielkiej stosunkowo powieści (obszernego opowiadania) Elizy Orzeszkowej *Pieśń przerwana*, drukowany w nrach 7—9 (s. 56, 64, 72); zapowiadana kontynuacja nie została niestety zrealizowana. Warto zauważyć, że książkowe wydanie *Pieśni przerwanej*⁸⁷ było, podobnie jak *Quo vadis?*, nowością; ukazało się w Warszawie niewiele wcześniej, na początku 1896 r., również nakładem Gebethnera i Wolffa i miało objętość 233 stron formatu szesnastki⁸⁸. W „Czasopiśmie” zdążono przedrukować w 3 nrach niewielki fragment tekstu z pierwszych 18 stron tej edycji. Bohaterka *Pieśni* 19-letnia Klara Wygryczówna, pełna życia, pracowita, zaradna, szlachetna, opiekująca się po śmierci matki młodszym rodzeństwem i chorowitym ojcem, starym kancelistą, gospodaruje w domu prawie ruderze, stojącym w zapuszczonym ogrodzie, przylegającym do wspaniałego ogrodu otaczającego książęcy pałac. Klarą, zajętą w ogrodowej altance pilną robotą, szcieniem koszul dla braciszka, zainteresował się elegancki, przystojny mężczyzna, mieszkaniec pałacu. Zwrócił on na siebie uwagę Klary znalazłszy się w bezpośrednim sąsiedztwie jej altanki. Na tym urywa się

⁸³ W twórczości J. Dąbrowskiego (1869—1932) *Śmierć* była jego „pierwszym i najwybitniejszym utworem”, o podłożu naturalistycznym „w takim charakterze, w jakim ustalał je Zola” (Posłowie H. Malanowicza do wznowienia J. Dąbrowskiego *Śmierci. Studium*, Kraków 1959, s. 225, 230).

⁸⁴ Pierwodruk *Śmierci* w „Bibliotece Warszawskiej”, 1892, 2; 1893, 3.

⁸⁵ Nie wszędzie je skrupulatnie wprowadzono, zdarzają się błędy korektowe.

⁸⁶ Feldman, *op. cit.*, s. 29.

⁸⁷ Wcześniej ukazała się *Pieśń przerwana* w „Tygodniku Ilustrowanym”, (29 IX) 1894, nr 233—248.

⁸⁸ Książka była 3. tytułem serii „Biblioteczka Ilustrowana” (ozdobiona ilustracjami J. Maszyńskiego, drukowana u W. L. Anczyca w Krakowie).

tekst *Pieśni* w „Czasopiśmie”, a zapewne czytelnicy mieli się zapoznać z dalszymi losami bohaterów, z pełnym utworem Orzeszkowej⁸⁹.

Pierwszym autorem obcym przedstawionym w dziale Wypisy z arcydzieł literatury był wybitny poeta amerykański pierwszej połowy XIX w. Edgar Allan Poe (1809—1849). Jego tekst opatrzone bez komentarza tytułem *Wahadło*, a był to faktycznie fragment (w części streszczenie) noweli *Studnia i wahadło* (*The Pit and Pendulum*), napisanej w 1842 r.⁹⁰ Pierwszy polski przekład noweli ukazał się w 1863 r.⁹¹ Fragmenty (w „Czasopiśmie” (nr 3 — s. 24; nr 4 — s. 32) są nowym przekładem nieznanego tłumacza⁹².

W nocie poprzedzającej tekst przekładu zaznaczono, że Poe „należy do najoryginalniejszych autorów, jakie piśmiennictwo europejskie posiada”, i że „zaliczany bywa do kierunku najnowszego w literaturze”, „uważają go nawet za twórcę tych nowych kierunków literackich”. Podkreślono również, że „lubował się w opisach scen przerażających”; według niektórych badaczy jego powieści „są opisami snów czy wizji, które nieszczęśliwy poeta miewał”. Powtórzono wreszcie w komentarzu opinię, że wczesna śmierć Poego nastąpiła wskutek „nadużyć alkoholu” (s. 24)⁹³. Publikowany po tym wprowadzeniu fragment *Studni i wahadła*, zatytułowany *Wahadło*, przedstawia bohatera noweli w więziennym lochu, skazanego przez inkwizycję na karę śmierci, z trudem odpędzającego od miski wielkie szczury. Oszczędzono mu wrzucenia go do głębokiej studni, ale z przerażeniem wypatrył on zawieszony u powały wielkie, ciężkie wahadło, zakończone u dołu ostrym jak brzytwa półksiężycem, który zdawał się stopniowo przybliżać do ciała skazańca, co wywoływało jego śmiertelne przerażenie. Poe był mistrzem w przedstawianiu takich sytuacji. Znany czytelnikom „Czasopisma” z wypowiedzi o wychowaniu fizycznym włoski fizjolog Angelo Masso (s. 69) nazwał Poego „jednym z największych fizjologów strachu”⁹⁴.

⁸⁹ Znajomy z pałacu składa wizytę ojcu Klary, ofiarowuje pomoc w imieniu księcia, której niezamozna, ale godna rodzina nie przyjmuje. Gdy okazuje się, że był to sam książę Oskar, Klara wyprowadza się z sąsiedztwa pałacu; nie chce łaski możnych i ich kaprysów, pozorów uczucia; po prostu „przerzywa tę pieśń”. W pracy i trosce o najbliższych znajduje cel życia.

⁹⁰ Współczesny monografista pisarza nie wymienia utworu pt. *Wahadło* (F. Lyra, *Edgar Allan Poe*, Warszawa 1973).

⁹¹ Zamieścił go warszawski tygodnik „Wędrowiec” na s. 280—285, 299—302, publikując przekład nieznanego tłumacza.

⁹² F. Lyra nie znał przekładu w „Czasopiśmie Pedagogicznym” z 1896 r. i po „Wędrowcu” odnotował *Nowele. Czarny kot. Straszna maska. Upadek Domu Usher. Studnia i wahadło* w przekładzie i ze Wstępem W. Dąbrowskiego, Lwów 1897. Przekład *Studni i wahadła* na s. 56—82 (*Edgar Allan Poe*, s. 354—373 — dział Polskie przekłady dzieł Poego).

⁹³ Tłumacz *Nowel ...*, W. Dąbrowski, podkreślał, że tę krzywdzącą opinię w USA już zdementowano, utrzymywała się ona jednak w Europie (*Nowele ...*, Wstęp, s. V).

⁹⁴ Tamże.

Po tym ponurym, budzącym grozę tekście drugi obcy utwór w Wypisach z arcydzieł literatury był lekturą lekką i przyjemną. W nrze 6 opublikowano mianowicie opowiadanie Catulle'a Mendèsa pt. *Pobożnisia* (s. 48), również nieznanego tłumacza. Informacja redakcji o Mendèsie (1841—1909) ograniczyła się do uwagi w przypisie, że należy on „do szkoły dekadentów francuskich” (s. 48). Ten płodny pisarz, poeta i dramaturg, o którym współczesna encyklopedia informuje: „Il prodiguait aussi des romans d'une perversité subtile”⁹⁵, był już polskiemu czytelnikowi znany z przekładów wydanych w l. 1892 i 1895, ale nie zawierały one *Pobożnisi*⁹⁶. Opowiadanie *La dévote* ukazała się w Paryżu w 1884 r. w zbiorze *Pour lire au bain* (s. 199—203). Był to bibliofilski druk, ozdobiony 154 pięknymi rysunkami F. Bessniera (na papierze żebkowanym, ze znakami wodnymi, 100 egz. numerowanych). Nie tylko tytuł *La dévote* — *Pobożnisia*, ale i tekst opowiadki został wiernie i z artystycznym polotem przetłumaczony.

W utworze tym, do którego treści można by odnieść cytowane określenie twórczości Mendèsa „la perversité subtile”, uroczą pani Belvèlizę, poleciwszy stangretowi, by poczekał, wbiega rankiem do kościoła Św. Rocha. Zapewne będzie się modlić. „Po buduarze konfesjonał” — rozmyśla urzeczony panią Belvèlizę adorator, oczekujący na nią w ukryciu przed kościołem; chciałby być jej spowiednikiem; on umiałby wypytywać: „domagałbym się podania najdrobniejszych szczegółów”, „czy był buduar, czy sypialnia”, „czy miała nagie ramiona, czy może rękaw się nie usunął ...” Minęły 2 godziny, a „pobożnej duszyczki” nie widać, wreszcie amant uświadamia sobie ..., „że jest kilka wejść do kościoła Św. Rocha” (s. 48).

PRÓBA OCENY REALIZACJI GŁÓWNYCH ZADAŃ I ROLI PISMA

Szczegółowy przegląd zawartości wydanych w ciągu kwietnia, maja i czerwca 1896 r. we Lwowie 9 nrów „Czasopisma Pedagogicznego” pozwala na ocenę realizacji przyjętego przez nie programu: obejmując „wszystkie działy umiejętności pedagogicznej” chciało ono „nauczycielstwu ludowemu być pomocnym w pracy nad dalszym wykształceniem ogólnym i zawodowym”. Wprawdzie krótko ukazywało się „Czasopismo Pedagogiczne”, ale można ogólnie uznać, że osiągnęło wiele z zamierzeń swych inicjatorów, a głównie wydawcy, przebywającego ponad dwa lata we Lwowie publicysty, pisarza i nauczyciela Dionizego Królikowskiego.

W centrum uwagi redakcji znalazły się problemy pedagogii polskiej, pedagogii narodowej — przedstawione na szerokim tle historycznym oraz

⁹⁵ Ogólną charakterystykę M. zawiera zdanie: „Romantique de décadence, son oeuvre tire surtout ses effets d'un érotisme faisandé” (*Grand Larousse encyclopédique*, t. 7, s. 250, 251).

⁹⁶ *Życie i śmierć błazna. Złotowłosa panienka*, Warszawa 1892; *Tajemnica z ulicy Filles-Dieu*, Warszawa 1895.

międzynarodowym, polskie dzieje wychowania na przykładzie poglądów Mikołaja Reja, tradycje pedagogiczne narodów słowiańskich, stan oświaty za granicą, nowe prądy w nauce i literaturze, ilustrowane doborem odpowiednich recenzji i tekstów literackich.

Nawiązując do szczegółowego omówienia działu programowego Pedagogia polska, należy przypomnieć, że autor podpisujący się O. K-ski lub K-ski — prawdopodobnie sam wydawca „Czasopisma” Królikowski — uzasadniał tam potrzebę opracowania systemu pedagogii narodowej, wyszukał i wskazał jej źródła, zachęcał nauczycieli do podjęcia trudu tworzenia pedagogii polskiej. Uznał, że sytuacja ogólna w naukach społecznych i humanistycznych dojrzała do tego, by z pedagogii uczynić również pełną i równą dyscyplinom innym naukę, „umiejętność”. Pomocą miały służyć „towarzystwa ludoznawcze i względnie bogata folklorystyka, dzieła historyków naszych, dające pewną gwarancję swej wartości rzeczywistej, literatura i krytyka” (s. 2). Pedagogia polska, by osiągnąć wartość rzeczywistą, musi być obiektywna, mieć świadomość dobrych i złych cech narodowych, korzystać z historii bez wielbienia przeszłości, śledzić nie tylko jej dobre, ale i złe strony — musi być rachunkiem gospodarskim zjawisk pozytywnych i negatywnych: „prowadzić do świadomości bogactw, sił, braków lub chorób naszego ducha” (s. 18). Wobec twórczości pisarzy i poetów, mającej olbrzymi wpływ na wychowanie społeczeństwa i jego przyszłych pokoleń, pedagogia może i powinna występować w roli mentora. W takiej to roli występując, autor, porównawszy naszą literaturę z francuską i niemiecką, a szczególnie skandynawską, w kwestii przedstawiania ludzi pracy, ocenia naszą zdecydowanie negatywnie⁹⁷.

Poważnym, wysuwany w 3 nrach „Czasopisma” zarzutem pod adresem złych szlacheckich tradycji, było niedoceniecie przez pisarzy znaczenia pracy w społeczeństwie, brak szacunku dla niej, stronięcie od pokazywania losów ludzi pracy, jako życia szarego, pospolitego, w którym nic interesującego zdarzyć się nie może. Ciekawe, barwne i pełne głębokich przeżyć bywały jedynie losy arystokracji i ludzi bogatych. Znalazł jednak autor i pozytywny przykład w literaturze polskiej ostatnich lat. Była to *Pieśń przerwana* E. Orzeszkowej, którą drukowano w „Czasopiśmie” w odcinkach, nie poprzedzając jej — w odróżnieniu od potraktowania innych tekstów literackich — redakcyjnym komentarzem czy bodaj uwagą, przypisem. *Pieśń przerwana* tłumaczyła się sama: jej bohaterka, zapracowana, ale pełna radości życia — zajmująca się własną żyjącą na pograniczu niedostatku, urzędniczą rodzinę — 19-letnia Klara Wygryczówna to właśnie wzór pracowitości, szlachetności i godności,

⁹⁷ Podobnie w treści i formie sformułowany zarzut znajdujemy w broszurze D. Królikowskiego, wydanej po kilku latach. Tam wyrażał przekonanie, że „Smutna więc przyszłość grozi narodowi, który dla pracy nie ma czci powinnej” (*O wychowaniu dzieci rzemieślników*, Poznań 1901, s. 11, 12).

która nie pozwala ani na przyjęcie oferty materialnej pomocy, ani na flirt ze znudzonym światowcem, arystokratą, księciem Oskarem. Klara jest typem godnej młodej polskiej kobiety, której pasją jest praca i pomoc innym, a zarazem głębokie przeżywanie i ukochanie muzyki oraz literatury narodowej⁹⁸. To przykład tego, że i los ludzi, żyjących z pracy rąk, może i powinien być wart pióra pisarza, współwychowawcy narodu.

Warto zauważyć, że programowy temat pedagogii narodowej, traktowany szczegółowo na przykładzie pedagogii polskiej, był wspierany przez skorelowany z nim materiał w innych działach „Czasopisma”. Tak np. już w 1 nrze, przedstawiając prądy pedagogiczne za granicą, opublikowano recenzję książki F.-J. Picaveta *L'éducation*, zwolennika wychowania narodowego, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji szkolnictwa i wychowania francuskiego, wskazującego również na doniosłą rolę w tym procesie literatów, poetów i artystów francuskich (s. 6). K. Jaworski, omawiając wycieczki botaniczne z uczniami, podkreślał znaczenie nauk przyrodniczych w oświacie i kulturze narodowej oraz pilność poznania bogactw naturalnych kraju i zdobycia umiejętności ich przetwarzania „według naszych narodowych celów” (s. 53).

Spójny tematycznie z działem *Pedagogia polska* był dział *Dzieje wychowania w Polsce*, który przedstawiał własne, rodzime tradycje, przydatne w kształtowaniu pedagogii narodowej, czerpiącej krytycznie z różnych przejawów działalności polskiego ducha. Cały ten dział wypełniała nie dokończona rozprawa redaktora „Czasopisma” L. Leega, *Mikołaj Rej jako pedagog*. Zawiera ona analizę powstałego w 1567 r. *Żywota człowieka poczciwego* pod kątem wyłowienia zeń poglądów na wychowanie, a nawet zarysowanie systemu wychowawczego autora. Taki podjęty przez Leega rozbiór *Żywota* był najobszerniejszym opracowaniem tematu, nie znanym — podobnie jak całe „Czasopismo Pedagogiczne” z 1896 r. — nie tylko piszącemu w 1898 r. J. Leciejewskiemu, ale i wybitnym rejologom, głównie historykom literatury oraz historykom oświaty i wychowania⁹⁹. Wprawdzie Leeg nie zdążył podsumować swojego rozbioru, ale sam jego tok i szczegółowe, cząstkowe opinie wskazywałyby na to, że ogólny wniosek byłby zamknięciem dowodzenia słuszności wyłożonego na wstępie Leegowej rozprawy założenia, że „Mikołaj

⁹⁸ Dzisiejsi krytycy literaccy nie zaliczają wprawdzie *Pieśni przerwanej* do najwyższej ocenianych utworów Orzeszkowej, ale ona sama była z niej bardzo zadowolona: „Ta praca moja to dla świata drobnostka, mikrob, ale dla mnie skarb i szczęście” — pisała do J. Kasprowicza 25 III 1894 r. (E. Orzeszkowa, *Jędrza. Pieśń przerwana*, Warszawa 1951, t. XXV *Pism zebranych*, pod red. J. Krzyżanowskiego, s. 266).

⁹⁹ Leciejewski, *op. cit.*; I. Chrzanowski, „Zwierciadło” Reja przed sądem potomności, [w:] *Wśród zagadnień, książek i ludzi*, Lwów 1922; M. Janik, *Mikołaj Rej z Nagłowic*, Lwów [1905]; S. Łempicki, *Polskie tradycje narodowe*, Warszawa 1936.

Rej zajmuje w dziejach pedagogii polskiej jedno z miejsc najwybitniejszych" (s. 2). Leeg podziwia rady i poglądy „człowieka poczciwego”, które Rej spisał na dwa lata przed śmiercią, doświadczywszy w życiu wielu przygód, ale i błędnego „zależenia w pokoju”. Na tle poświęconych Rejowi prac sprzed ukazywania się „Czasopisma Pedagogicznego” należy uznać dokonany przez Leega rozbiór *Żywota* za istotny krok na drodze do poznania znaczenia dorobku Reja nie tylko jako ojca narodowej literatury. To uznanie dla Reja jako pedagoga rozszerzało poglądy wypowiedziane w 1895 r. przez Stanisława Windakiewicza, który m. in. podkreślał, że Rej bardzo wierzył w naukę, potępiał książkową mądrość, ufał wielce doświadczeniu, zalecał usilnie praktyczne nauczanie języków obcych¹⁰⁰.

W odróżnieniu od Leega niewiele natomiast uznania dla Reja jako pedagoga znajdujemy u wspomnianego już Leciejewskiego, który pisząc w Poznaniu w 1898 r. swój artykuł *Zapamiętanie Mikołaja Reja z Nagłowic na wychowanie*, zaznaczał, że nie znał rozprawy Leega. Leciejewski, analizując również głównie *Żywoć człowieka poczciwego* i podkreślając, iż Rej był zagorzałym kalwinem, stwierdza, że w *Żywocie* jest zawarty „niejako jego system wychowawczy”. Dokonawszy rozbioru *Żywota*, Leciejewski dochodzi do takiej konkluzji: „Rej jako przedstawiciel naukowego kierunku wychowania bardzo nisko stoi. Wyżej wznosi się jako rzecznik kierunku etycznego wychowania, w którym się uwydatnia szlachetna dążność umoralnienia narodu”. Ta zasługa jednak nie jest zdaniem Leciejewskiego tak wielka, by „Reja uznać za pedagoga doświadczonego i wytrawnego”¹⁰¹.

Szkoda, że Leciejewski nie mógł być zmuszony do polemiki z poglądami Leega — nie znał jego artykułu — bo wtedy wypadkowa obu stanowisk byłaby najbliższa wyważonego poglądu na rolę Reja jako pedagoga, który został w „Czasopiśmie Pedagogicznym” przez jego redaktora tak wysoko oceniony.

Wynikało to zapewne i z ogólnej tendencji pisma, poszukującego rodzimych korzeni pedagogii narodowej. Podobnym przykładem potrzeby przypomnienia dorobku pedagogów innych narodów słowiańskich było zamieszczenie w 2 nrach pisma artykułu J. Filipczaka *Z pedagogii ruskiej. Włodzimierza Monomacha Pouczenie dítjam (Nauka dla dzieci)*, będącego rozbiorem staroruskiego utworu dydaktycznego z początku XII w. (s. 13, 21, 22). Autor wyraźnie formułuje cel publikacji. Poddani jesteśmy od lat wpływom i naciskowi obcych pedagogii, obcej literatury pedagogicznej, a sami mamy własne, zapomniane skarby literatury traktujące o wychowaniu: „Oczom swoim nie chce się wierzyć, że w tak odległej przeszłości mamy pedagogów słowiańskich” (s. 13).

¹⁰⁰ S. Windakiewicz, *Mikołaj Rej z Nagłowic*, Kraków 1895, s. 41, 45, 46.

¹⁰¹ Leciejewski, *op. cit.*, s. 450 i nast., 478.

Specjalistycznemu doskonaleniu zawodowemu nauczycieli służyły artykuły i materiały z zakresu psychologii, metodologii i szkolnictwa. Artykuły poświęcone psychologii doświadczalnej publikowano w 5 nrach „Czasopisma”. W dziedzinie metodologii skoncentrowano uwagę na nauczaniu rachunków z geometrią, rysunku elementarnego, botaniki i gimnastyki. Dział szkolnictwa zawierał liczne informacje o sytuacji za granicą oraz przedstawiał potrzeby i plany nauczania szkół przemysłowych uzupełniających. Wychowanie fizyczne, nauka rysunku, praktyczne wyzyskanie przez uczniów wiadomości z matematyki i geometrii należały do ważniejszych tematów. Przykładem zwracania przez redakcję uwagi na znaczenie nauk ścisłych było zamieszczenie obszernego i nie dokończonego wykładu z dziedziny elektrotechniki w 3 nrach „Czasopisma” (nry 7—9). Wykład ten znalazł się w dziale Kronika naukowa, w którym przeważały materiały raczej „pomocne w pracy nad dalszym wykształceniem ogólnym” nauczycieli. Zapowiedź głębokich zmian w utrwalonej pozycji nauki i systemów ideowych, znajdująca odbicie w ostrych dyskusjach wokół tego problemu, skłoniły redakcję do opublikowania w 3 nrach „Czasopisma” artykułu *Uczony francuski o bankructwie pozytywizmu*. Przedstawiono w nim obszernie wystąpienia i poglądy F. Brunetière’a, nazwanego „jednym z najuczestniejszych ludzi we Francji”, zatem autorytetu zasługującego na uwagę, autorytetu na skalę europejską. On to właśnie, mimo protestów uczonych, głosił, że pozytywizm w nauce przeżył się i nadejdzie „odrodzenie idealizmu”: „Soyons donc idéalistes!” — „Bądźmy więc idealistami!” — apelował Brunetière. Obszerne przedstawienie pracy Brunetière’a *La renaissance de l'idéalisme* zamieściła redakcja „Czasopisma” bez komentarza, pozostawiając czytelnika z przychylnie zapowiedzianymi przekładami obszernych cytatów i streszczeniami.

Sięgnięto również i do twórczości rodzimej, by na przykładzie wydanej w 1895 r. książki księdza W. M. Dębickiego, *Wielkie bankructwo umysłowe. Rzecz o nowoczesnym skrajnym sceptycyzmie naukowo-filozoficznym ...*, zapoznać czytelnika ze wszystkim, „co człowiek inteligentny, chcący rozumieć ducha swojego czasu, wiedzieć powinien” (s. 38). Artykuł L. Stachonia, zatytułowany *Pozytywizm i wychowanie moralne* i streszczający książkę Dębickiego, zawierał aprobatę wyrażonych tam poglądów.

Ważnym zagadnieniem w ogólnym „wykształceniu nauczycieli” był stosunek redakcji „Czasopisma” do nurtów znamionujących współczesną literaturę, do naturalizmu i dekadentyzmu. Mimo szerzonych negatywnych opinii o utworach należących do tego kierunku redakcja zajmowała stanowisko otwarte: najłatwiej „zbyć kogoś przezwiskiem”, a pedagog nie może lekceważyć tego ruchu literackiego, „który coraz to szersze zakreśla koła i u nas ma już swych zwolenników”. Ten nowy ruch należało, zdaniem redakcji, dokładnie poznać i dopiero wtedy zająć od-

powiednie stanowisko. Pomocą w tym względzie miał służyć czytelnikom wybór utworów literackich w dziale Wypisy z arcydzieł literatury polskiej i zagranicznej. Oprócz końcowego fragmentu *Quo vadis?* redakcja umieściła tam właśnie fragment wybitnego polskiego utworu naturalistycznego, a mianowicie *Śmierci. Studium* Ignacego Dąbrowskiego, poprzedzając go pozytywną oceną. Z literatury obcej wybrano fragment *Studni i wahadła* Edgara Allana Poego, a następnie zaprezentowano dekadentów francuskich tłumaczoną po raz pierwszy na język polski opowiadką *Pobożnisia* Catulle'a Mendèsa, o którym pisze się obecnie, iż „son oeuvre tire surtout ses effets d'un érotisme faisandé”.

Przypomniane tu po szczegółowej analizie zawartości „Czasopisma Pedagogicznego” jego rysy charakterystyczne jako pisma głoszącego konieczność opracowania i stosowania pedagogii narodowej skłaniają do próby spojrzenia na nie na tle galicyjskiego życia politycznego i społecznego końca XIX w. Nie ma wprawdzie w piśmie prawie zupełnie akcentów nawiązujących do tych stosunków, gdyż wydawcę Dionizego Królikowskiego interesowały przede wszystkim strategiczne cele, a nie doraźne „politykowanie”¹⁰², ale właśnie te zabiegi i cele dalekosiężne pisma zbliżały je do kręgu idei pedagogii narodowej, głoszonych przez wybitną postać życia politycznego i społecznego — Stanisława Szczepanowskiego. Wypowiedział on je m. in. w *Aforyzmach o wychowaniu* (1898), które historyk, piszący o pedagogice narodowej w l. 1880—1925, określił jako „pracę człowieka czynu, który rezygnując ze szczegółowego opracowania, z erudycji książkowej, notuje tylko co najważniejsze”¹⁰³. W zakończeniu głośnego dzieła *Nędza Galicji w cyfrach ...*, wydanego kilka lat przed „Czasopismem Pedagogicznym”, za najważniejszy i najdonioślejszy cel ogólnego działania uznawał Szczepanowski „wyrobinienie narodowego systemu wychowania”. Miał to być „jedyny sposób dogonienia i prześcignięcia innych narodów europejskich”, należało wytworzyć „system wychowania skuteczniejszy od systemów obecnie w Europie przyjętych”¹⁰⁴. Literaturze polskiej stawiał Szczepanowski wysokie wymagania. Na zjeździe literatów i dziennikarzy polskich we Lwowie 21 VII 1894 r. podkreślał m. in., że „Literatura narodowa powinna być natchniona, mieć cechę prawdy koniecznej, która ma się objawić w życiu i przeistoczyć cały system stosunków towarzyskich, społecznych i po-

¹⁰² Królikowski był zdania, że Skandynawowie całą energią społeczną obrócili skutecznie „na dyskusje o sprawach szkolnych”, na kontynencie natomiast społeczeństwo i nauczyciele tracą czas „na politykowanie i kombinowanie różnych sytuacji politycznych” (*Nowe prądy pedagogiczne za granicą*, „Szkoła”, 20 X 1894, s. 539).

¹⁰³ B. Nawroczyński, *Pedagogika narodowa w latach 1880—1925*, „Kultura i Wychowanie”, R. IV: 1937, z. 1, s. 5; L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962, s. 288—291 (o poglądach S. Szczepanowskiego).

¹⁰⁴ *Nędza Galicji w cyfrach i program energicznego rozwoju gospodarstwa krajowego*, Lwów 1888, s. 217.

litycznych”¹⁰⁵. Trudno nie zauważyć, że ten pogląd autora *Aforyzmów o wychowaniu* na rolę literatury znalazł ogólne odbicie, a nawet poniekąd i zbieżność w szeroko potraktowanych w „Czasopiśmie Pedagogicznym” wywodach na temat roli literatury w wychowaniu polskiego społeczeństwa, w przeobrażaniu go w korzystnym dla przyszłości narodu kierunku.

JÓZEF WOJTAL

THE LVOV “PEDAGOGICAL JOURNAL” FROM 1896 —
A PROPAGATOR OF NATIONAL PEDAGOGICS

Summary

The “Pedagogical Journal” appeared in Lvov as a weekly from the beginning of April 1896. The final issue, no. 9, was published in June 1896. The monthly supplement “Pedagogical Encyclopaedia” advertised by the publisher was probably never realized, it is not in the two preserved complete sets of the “Journal”. The only complete set in Poland is in the collection of the Ossolineum National Library.

The publisher of the “Pedagogical Journal” was Dionizy Królikowski (1862—1936), a pedagogue, publicist and writer, whose biography includes an episode of a sojourn and activities in Cracow and Lvov prior to his years long work with newspapers and schooling in Wielkopolska. The responsible editor of the “Journal” was Leonard Leeg, teacher at a Lvov folk school. Królikowski also worked in this environment as a pupil-teacher. Most authors writing to the “Journal” were teachers of folk schools in Lvov.

The ambitious plans of the staff were thus formulated: “The ‘Pedagogical Journal’ is a scientific paper and embraces all sections of pedagogical knowledge. Taking into consideration that the principal use of pedagogics is in folk teaching the ‘Journal’ will endeavour to assist teachers in their work on further general and professional education”. The editors introduced and maintained the following sections: 1. Polish pedagogics; 2. History of Pedagogy in Poland; 3. Psychology, ethics and philosophy in the teaching of education; 4. Methodology; 5. Slavic pedagogues in the field of education; 6. Pedagogical currents abroad; 7. Schooling; 8. From the world of science; 9. Reviews, bibliography and a review of pedagogical writings; 10. Exerpts from masterpieces of Polish and foreign literature and chronicle news.

The program, basic section “Polish pedagogics” contained articles probably written by the publisher — D. Królikowski. They substantiated the need to prepare a system of national pedagogics searched for and indicated their sources, encouraged teachers to make efforts to create Polish pedagogics. The situation in social and humanistic sciences was sufficiently developed to make pedagogy equal to other sciences. Aid in this direction was to be obtained from achievements of folk knowledge societies and a relatively rich folklore, works by historians of a lasting value, achievements of Polish philosophers and, finally, artistic literature, and criticism. The achievements of scientific objectivism by Polish pedagogics were

¹⁰⁵ S. Szczepanowski, *Myśli o odrodzeniu narodowym, zebrane przez H. Szczepanowską i A. Plutyńskiego*, Lwów 1903, s. 191, 192.

conditioned by the awareness of good and bad national traits and a critical reckoning with the past. "Consciousness of riches, strength, deficiencies or ills of our spirit" was to be achieved. Emphasizing the outstanding role of literature in education of the society, the author who postulated the creation of national pedagogics assessed negatively the hitherto published Polish literature: it created no respect for work, for people toiling day after day. Formulating postulates of decisive changes in this direction the author stressed that French, German and particularly Scandinavian literature properly fulfilled this educational role.

It should be noted that many of the views proclaimed by the "Pedagogical Journal" were close to ideas of national pedagogics voiced by Stanisław Szczepanowski, autor of *Aphorisms on Education*.

Translated by Jan Rudzki

ЮЗЕФ ВОЙТАЛЬ

ЛЬВОВСКИЙ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»
(„CZASOPISMO PEDAGOGICZNE”) С 1896 Г.—
ПОПУЛЯРИЗАТОР НАЦИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИИ

Содержание

«Педагогический журнал» издавался во Львове в виде еженедельника, с начала апреля 1896 г., а последний его, 9 номер был издан в июне того же года. Ежемесячное приложение «Педагогическая энциклопедия», о котором заранее сообщила редакция, вероятно, вообще не был издан — так как нет его в 2 сохранившихся комплектах „Журнала”. Единственный в Польше комплект находится в собраниях Библиотеки Национального фонда им. Оссолинских.

Издателем «Педагогического журнала» был Дионизы Круликовски (1862—1936), педагог, публицист и писатель, в биографии которого найдем эпизод пребывания и деятельности в Кракове и во Львове, который предшествовал позднейшей многолетней журналистской деятельности и его работе в области просвещения на территории Великой Польши. Ответственным редактором «Журнала» был Леонард Леег, учитель одной из львовских народных школ; в этой же среде работал учителем — практикантом и Круликовски. Большинство авторов, печатающихся в „Журнале”, это были учителя из народных школ во Львове.

Смелые планы редакции были выражены следующим образом: «„Педагогический журнал” является научным изданием и охватывает все разделы педагогического искусства. Имея в виду, что педагогика находит свое главное применение в системе народных школ, журнал будет стремиться к тому, чтобы помогать народным учителям в их работе над дальнейшим образованием, как общего так и профессионального характера». Редакция ввела и в дальнейшем сохраняла в «Журнале» следующие разделы: 1. Польская педагогика; 2. История педагогики в Польше; 3. Психология, этика и философия в области воспитания; 4. Методология; 5. Славянские педагоги в области воспитательной работы; 6. Педагогические течения за рубежом; 7. Система народного образования; 8. Из научного мира; 9. Рецензии, библиография и обзор педагогических изданий; 10. Из шедевров польской и зарубежной литературы, а также Хроника.

Программный, основной раздел «Польская педагогика» был заполнен статьями, вероятно, самого издателя журнала — Д. Круликовского. В них обосновывалась необходимость разработки системы национальной педагогики, проводились поиски её истоков и предлагалось преподавателям принимать участие в создании польской педагогики. Ситуация в то время в общественных и гуманитарных науках созрела для того, чтобы и педагогика оказалась наравне с другими науками. Своей помощью должны были служить достижения этно-

графических обществ и сравнительно богатая фольклористика, труды историков, непере-ходящей ценности, достижения польских философов, да и наконец литература и критика в области литературы, музыки и произведений искусства. Достижение польской педагогией научного объективизма было обусловлено уяснением себе положительных и отрицатель-ных национальных черт, критическим пересмотром прошлого. Следовало добиться уясне-ния себе богатств, сил, недостатков или болезней нашего духа. Подчеркивая важную роль литературы в воспитании общества, постулируя созидание национальной педагогики, автор отрицательно оценивал польскую литературу тех лет: она не прививала уважения к труду, к людям ежедневного невзрачного труда. При формулировании постулата коренных измене-ний в этом отношении подчеркивалось, что французская литература, немецкая, а особенно скандинавская должным образом выполняют свою воспитательную роль.

Следует отметить, что многие из провозглашаемых «Педагогическим журналом» взгля-дов близки были кругу идей национальной педагогики, предлагаемых Станиславом Ще-пановским, автором *Афоризмов о воспитании*.

Перевела К. Клёша