

Nasza szkoła
w Królestwie Polskiem

Wzrost szkół
w Królestwie Polskiem

Z Drukarni Narodowej w Krakowie.

360235

Nasza szkoła w Królestwie Polskiem

Uwagi na czasie

napisała

Iza Moszczeńska.

Lwów 1905 - Księgarnia Narodowa.

Nasza szkoła
w Królestwie Polskiem

Uwagi na czasie

przez

Leona Moszczyńskiego



360235

K. 334/64

Ranek d. 19 lutego 1905 roku pozostanie pamiętną chwilą historyczną dla Warszawy. Jestto data wielkiego publicznego wieceu rodziców, na którym oświadczyli oni otwarcie kuratorowi warszawskiego okręgu naukowego, a więc najwyższemu przedstawicielowi władzy szkolnej w Królestwie Polskiem, że szkoły rosyjskiej nie chcą, że do niej dzieci posyłać przestaną i że domagają się szkoły polskiej pod kontrolą społeczeństwa polskiego.

Poraz pierwszy po 40 latach społeczeństwo nasze zabrało głos w swoich sprawach i objawiło świadomość swej siły, swych praw, niezłomność swej solidarnej woli. Naród tak zgnębiony, skrepowany, skneblowany cenzurą i policyjnymi zakazami, że nawet w jedną z najuroczystszych rocznie, w dzień odsłonięcia pomnika Mickiewicza, nie mógł ani słówkiem wypowiedzieć uczuć, któremi miliony serc biły — dziś wbrew zakazom przemówił głosem silnym i donośnym, głosem władcy, nie zaś jęczącego i skarżącego się niewolnika. „Ja tak chcę i tak być musi“. „Nie proszę, nie żądam, lecz biorę“.

Od tej chwili powiedzieć można, że naród odżył, odrodził się. Uśpieni snem letargicznym,

nareszcie zbudziliśmy się, odwaliliśmy kamień grobowy — zaczynamy oddychać i musimy działać. A niech nikt nie zarzuca, że przeceniam znaczenie faktu, biorąc drobny epizod za zwrot dziejowy, sprawie szkolnej przypisując doniosłość sprawy narodowej. Wiem ja dobrze, że zmiana ustroju szkół i panującego w nich systemu jest tylko jednym z tysiąca zadań, które naród nasz rozwiązać musi wchodząc w nową fazę swego istnienia; wiem także, że zadanie to zasadniczo i gruntownie rozwiązaniem być nie może w odosobnieniu od innych, że na przykład kontrola społeczeństwa nad szkołą tylko wtedy będzie istotnie możliwą, gdy społeczeństwo to posiadać będzie prawne środki i narzędzia kontroli nad wszystkimi instytucjami, które jego życie regulują, że zatem jego niezależność w sferze szkolnictwa nieuchronnie musi iść w parze z niezależnością we wszelkich dziedzinach publicznego życia. Ale właśnie dlatego uważam rezolucję wiecu rodzicielskiego za fakt nieobliczalnej doniosłości, gdyż wiem, że on przez nieuchronną konsekwencję historyczną i psychologiczną prowadzić musi do analogicznych faktów dalszych, że ci którzy d. 19 lutego poraz pierwszy imieniem narodu wyrazili jego wolę, zrozumieją i odczują, iż naród musi w dalszym ciągu i w innych okolicznościach wolę swoją objawiać i zbiorowo a solidarnie jej postanowienia w życie wcielać.

Był to, psychologicznie rzecz biorąc, pierwszy rzeczywisty akt wyzwolenia, przejścia od

charakteru niewolników do charakteru legalnych władców kraju, a kark, który się raz wyprostował i jarzmo strząsnął, niełatwo przyjdzie napowrót w jarzmo wtłoczyć. Wszyscy zaś ci, co uchwałę wiecu rodzicielskiego uznają jako ogólnie obowiązującą i zaczną ją w życie wcielać, szybko się przekonają, jak rozległe ona pociąga zobowiązania faktyczne, ile przeszkód poważnych obalić należy, by istotnie osiąść to, czego się domagamy: szkołę polską pod kontrolą społeczeństwa.

Może spotkamy się jeszcze z pytaniem, czy istotnie uchwała wiecu ma obowiązywać naród, skoro jej naród nie przewidział i za pośrednictwem wybranych przez siebie przedstawicieli nie sankcjonował? i to jednak wobec istniejących a ogólnie znanych warunków nie może być niczem więcej niż prawnym kruczkiem, pretekstem do obalenia uchwały, która w danych okolicznościach posiada niewątpliwą prawomocność. Naród nasz nie posiada legalnych przedstawicieli i dziś jeszcze nie ma możliwości mianowania ich. Prawo przysługujące tej lub owej jednostce czy grupie do przemawiania w jego imieniu nie polega na urzędowych pełnomocnictwach i nie da się sprawdzić przez rozpatrywanie formy otrzymanych mandatów. Głos, który wyraża najogólniej odczuwane pragnienia i potrzeby, jest głosem narodu i słuchać go trzeba. Jeżeli ktokolwiek zdoła dowieść, że społeczeństwo nasze w rosyjskim zaborze jest ze swych szkół zadowolnione, że nie pragnie i nie potrzebuje stworzyć szkół in-

nych i ster ich ująć w swoje ręce, że rusyfikacya przez szkołę nie jest ogólnie odczuwanem udręceniem i krzywdą, a system policyjnego dozoru w murach szkolnych nie jest obrażą godności ludzkiej i godności narodowej rodziców i dzieci — ten może zaprzeczyć zebrany w sali Muzeum ojcom i matkom prawa wypowiedziania żądań w imieniu ogółu. Ponieważ jednak nikt nie ośmielił się w ten sposób swych wątpliwości uzasadniać, nie wolno wątpić, że rezolucya jest wyrazem woli narodu, że ona naród moralnie obowiązuje, — bez względu na to, czy tysiąc kilkaset osób, które ją zatwierdziły, otrzymały na to mandaty, czy je sobie same wzięły. Każde odstępstwo od powziętej uchwały uważać należy nie tylko za zerwanie solidarności, lecz za naruszenie prawa — jedyne prawa z obowiązujących w Królestwie Polskiem, która posiada sankcyą najwyższą — sankcyą woli ludu.

Być może, że byłoby logiczniej i praktyczniej zarazem, gdybyśmy nasze życie nowe, życie odrodzonego i własną wolą wyswobodzonego narodu zaczynali inaczej — od początku; gdybyśmy najprzód zdobyli i ogłosili prawo stanowienia o sobie i swoich sprawach wogóle i dopiero potem, w wybranej wolnem powszechnem głosowaniu konstytuancie kolejno uchwalali reformy wszystkich instytucyi publicznych, a wśród nich reformę wychowania publicznego. Ale w historii nie można takiej logicznej systematyczności przeprowadzać. Nie z góry ułożone programy lecz

fakty decydują, faktów zaś nikt nie robi wedle samowolnie ustanowionego porządku, gdyż one żywołową siłą popychane wyrastają, rozkwitają, dojrzewają — niekiedy zaś dojrzewają tak prędko, że tylko umysły posiadające wrażliwość najdokładniejszego barometru zdolne są z pewnem przybliżeniem przewidywać je. Mamy tu do czynienia z czynnikami działającymi tak jak siły przyrody — przypadkowo na pozór — w gruncie rzeczy zgodnie z nieuchronnemi prawami. Dlaczego ze wszystkich innych spraw domagających się u nas załatwienia najprzód dojrzała sprawa szkolna? Przyszli historycy naszej nad wyraz ciekawej epoki może zdołają to wyjaśnić i zbadać; zadanie ich będzie wdzięczne i interesujące. Dla nas jednak, zajętych wyłącznie praktycznemi zagadnieniami, powiem więcej: obowiązkami chwili obecnej, jest ono jałowem i akademickiem. Nie o to chodzi, dlaczego stało się to, co się stało, ale jak z następujących się historycznych wydarzeń korzystać, jakimi drogami iść do przyszłości, jakimi narzędziami te drogi torować.

Społeczeństwo, które okazało dość samowiedzy i dojrzałości na to, by swą wolę objawić — powinno okazać również dosyć dojrzałości i energii, by ją wykonać. „Nie prosić — nie żądać — tylko brać“ powiedział Niemojewski na wiecu rodzicielskim. Właśnie to zadanie leży teraz przed nami i nie możemy się od niego zwolnić. Należy szkołę polską brać, należy ją tworzyć,

Gdyby nam tego nie nakazywała nasza godność narodowa, nasze sumienie obywatelskie, to i tak nakazywałyby nam to samo niezależne od nas warunki zewnętrzne.

Zarówno proшение jak i żądanie jest w obecnych okolicznościach mocno utrudnione i wcale nie obiecujące.

Być może, że pod naciskiem nieustających rozruchów, zamachów, niczem nie dającego się uciszyć wzburzenia wśród całej nieomal ludności Królestwa Polskiego, jakiś niepozabawiony zdolności oryentacyjnych minister czy komitet ministrów przyzna nam w zasadzie prawo do posiadania szkoły takiej, jakiej żądamy, że w zasadzie język polski jako wykładowy zyska najwyższe zatwierdzenie lub, że również w zasadzie przyznana zostanie społeczeństwu kontrola nad szkołą. Naturalnie nie będzie to dla nas obojętne, ale korzyść ztąd będzie także tylko zasadnicza i tylko w zasadzie odniesiemy zwycięstwo. Znaczyć to będzie tyle, że ci, z którymi walczyć zaczęliśmy, przyznali nam słusność i walki zaniechali, że ci którzy nam do tej pory władzę narzucali a praw odmawiali, dziś przyznają nam to prawo, które nadaliśmy sobie sami, ale w praktyce cóż osiągniemy? Czy i kiedy mieć będziemy tę szkołę polską, o którą nam chodzi? Czy możemy się spodziewać, by minister tak uprzejmy, iż nam przyznał słusność, lub tak rozsądny, że ustępuje przed naszą siłą (a odważmy się wierzyć, iż tak jest istotnie)

czempredzej z gorliwością i pośpiechem dobrze wytresowanego i uległego wykonawcy ludu, zabrał się do opracowywania planu, organizacyi, programu szkół naszych? Tego dziś nikt z ludzi mających oczy ku widzeniu a uszy ku słuchaniu nie może się spodziewać, a raczej obawiać. Dla ministrów dzierżących teki w Petersburgu sprawa reorganizacyi szkół polskich jest tylko jedną z tysiąca palących, nierozwiązalnych łamigłówek państwowych, które z konieczności zaniedbują, pragnąc, ile się da i póki się da, uchronić się od odpowiedzialności za rozwiązanie ich w tym czy owym sensie. Rząd dzisiejszy — a w tem zgadzają się wszystkie wiarogodne informacye z Petersburga — nie rządzi już, tylko walczy o swój byt — o przedłużenie swej egzystencyi, o odroczenie ostatecznego, nieodwołalnego swego upadku. W tym sensie tłómaczyć należy te wszystkie tajemnicze rebusy, które pod nazwą uchwał komitetu ministrów podaje do wiadomości prasa urzędowa, a za nią polska i rosyjska prasa codzienna. Bez względu na treść, której pod ich mglistą stylizacją domyślać się można, cel ich jest zawsze bardzo przezroczysty: „Czekaj, narodzie, cierpliwości! cierpliwości! My przecież radzimy, my niedługo może naprawdę coś zrobimy, może się coś takiego stanie, co rządowi umożliwi rządzenie, a jesteśmy pełni dobrych chęci (po licznych zamachach i bombach) i pragniemy zgody“. Jestto prosta prośba o prolongatę — i nic więcej.

Wymagać od tych ludzi, by na seryo realnie nad jakąkolwiek sprawą państwową pracować zaczęli, jestto nie uwzględniać najelementarniejszych psychologicznych faktów, a z ich ręki oczekiwać reform, których żądamy, jest i naiwnością i niekonsekwencyą zarazem.

Niekonsekwencyą jest bowiem, gdy naród pragnący mieć własną szkołę i wziąć ją pod swoją kontrolę zaczyna od żądania, by mu ktoś obcy tę szkołę stworzył i gotową złożył w podarunku, i do tego ktoś taki, kto do tej pory nigdy w jego potrzeby nie wglądał i ich nie uwzględniał. Taką szkołę, jakiej nam potrzeba, możemy stworzyć tylko my sami, tak jak my sami tylko w przyszłości przeprowadzać w niej powinniśmy wszelkie dalsze reformy i ulepszenia.

Dlatego jednym z najpilniejszych na obecną dobę zadań jest stworzenie planu i organizacji szkół Królestwa polskiego, a przynajmniej wytknięcie zasadniczego kierunku, wedle którego w przyszłości organizacja ta ma być przeprowadzoną.

Mówię — jednym z najpilniejszych — a nie najpilniejszym i postaram się to wyjaśnić.

Sztrejk szkolny był i jest jeszcze dzisiaj koniecznym środkiem nacisku wywieranego na obecny system rządzenia, narzędziem destrukcyjnym niezbędnym tam, gdzie o gruntowną rekonstrukcyą chodzi. Żadne najznakomiciej redagowane memoryały nie zdałyby się na nic, gdyby nie był zaszedł ten nieobliczalnej doniosłości fakt

ogólnego buntu dzieci i rodziców przeciw rusyfikacyjnej szkole.

Memoryały były tylko bardzo cierpliwym papierem, który mógł do nieokreślonego terminu leżeć na półkach ministeryalnych gabinetów: faktyczne skasowanie nauczania w szkołach rządowych było wypadkiem historycznym, postawieniem kwestyi szkolnej na ostrzu noża. Nie mniej jednak w interesie wszystkich leży, aby sztrejk szkolny trwał jak najkrócej — ażeby w miejsce słusznie zburzonego gmachu szkolnego stanął jak najprędzej na innych fundamentach nowy. Po działalności destrukcyjnej musi nastąpić konstrukcyjna. Do tej powołanem jest na razie nie całe społeczeństwo już, lecz ludzie specjalnie uzdolnieni, tj. pedagogowie zawodowi. Dla nich właśnie to zadanie jest najpilniejszym; jestto ich nieuniknionym obowiązkiem względem kraju ojczystego. Cała wielka reszta społeczeństwa może tylko współdziałać w ich pracy częścią przez dostarczanie im niezbędnego materiału informacyjnego oraz środków dla wcielenia w życie ich planów, częścią zaś przez energiczne i solidarne załatwianie spraw innych, równie pilnych, ogólniejszego znaczenia ale z kwestyą szkolną ściśle związanych.

Jak już zaznaczyłam, kwestya szkolna nie może zostać zasadniczo rozwiązana na wązkim terenie samego tylko szkolnictwa. Rozstrzygnięcie jej leży gdzieindziej — mianowicie w przewrocie politycznym.

Dlatego to właśnie społeczeństwo musi dalej na wszelkich polach prowadzić swą destrukcyjną robotę, walić stare mury, rozrywać krępujące je szranki, oczyszczać kraj ze zwalisk samodzielnego budowy państwowej i robić miejsce dla nowych form życia.

Wbrew komunałom wygłaszanym często na ten temat, ośmielę się twierdzić, że ta robota destrukcyjna jest doskonałą szkołą przygotowawczą do roboty twórczej, organizacyjnej, która nas czeka. W niej wyrabiają się siły, w niej kształci się zmysł orientacyjny, ćwiczy się wola zbiorowa, a co więcej — i co najważniejsze — rozwija się poczucie solidarności społecznej. Siły twórcze w upale rewolucyjnej temperatury wyrastają bujnie w naszych oczach i trzeba się dobrowolnie oślepić, ażeby tego nie widzieć. Weźmy pierwszy lepszy przykład:

Strejk polityczny, który poruszył wszystkie warstwy ludności Warszawy, był *per excellence* objawem siły destrukcyjnej. Zatrzymano puls codziennego życia; olbrzym, który je podtrzymuje — lud pracujący — zawiesił swą czynność i życie stanęło. Był to protest — wielki zbiorowy czyn negatywy. Ale olbrzym w chwili spełnienia tego czynu miał objawienie swej wszechwładnej potęgi, z ujarzmionego, uciśnionego niewolnika przeobraził się we władcę i zaczął prawa dyktować. Czego do tej pory nie zdołała zrobić najgorliwsza i najzręczniejsza agitacja, to stało się faktem dokonany. Pracownicy wszelkich zawo-

dów zrozumieli łączność swych interesów i zaczęli ich solidarnie bronić. Niezorganizowani zaczęli się organizować, w nieuświadomionych zbudziła się świadomość praw i obowiązków, poddani przeobrazili się w obywateli. Reszty dokona dalszy proces historyczny. Chłop, robotnik dziś przystępujący gromadnie do strejku — w przyszłości gromadnie radzić będzie o swych potrzebach i szukać środków zaradzenia im. — Co więcej — w ludziach różnych klas społecznych zbudziło się uznanie i uszanowanie wzajemne swych odrębnych praw. Rozstrzyganie konfliktu między fabrykantem a robotnikiem, ziemianinem a jego parobkiem przybiera pokojowe i cywilizowane formy. Jeden wobec drugiego występuje nie jako wróg, lecz jak targująca się i układająca strona. Czyż to wszystko nie jest objawem kiełkowania tych sił twórczych, które zamienią zmiażdżoną i rozproszkowaną przez ucisk despoty masę naszego społeczeństwa w żywy organizm rozwijający się normalnie i przebywający w przyspieszonym tempie te wszystkie przeobrażenia cywilizacyjne, które niewola sztucznie opóźniała i hamowała?

Analogiczne objawy zaznaczyć można i w sferze akcji szkolnej. — To co się działo w ciągu agitacji szkolnej a co tak przerażało świat zapleśniałych filistrów rozmiłowanych w wygodnej abstynencji i indyferentyzmie społecznym, może stać się źródłem takich wspaniałych kulturalnych zdobyczy, na jakie inne społeczeństwa długo

i mozolnie pracują. — Oddziaływanie rodziny na szkołę, czynny udział rodziców w sprawie wychowania, solidarność między starem i młodem pokoleniem i zbiorowe, harmonijne uznanie wspólnych ideałów życiowych i wychowawczych, działalność obywatelska nauczycieli, w których młodzież może dostrzedz już dziś rzeczywistych przewodników, a nie tylko pośredników między nią i podręcznikiem szkolnym — oto co może i powinno się stać dodatnim i pozytywnym rezultatem działalności negatywnej, destrukcyjnej.

Niestety, nie wszyscy zdają sobie sprawę z doniosłości chwili, nie wszyscy stają na poziomie jej palących i żywotnych zagadnień. Ci, którzy zamiast się przejąć świętym zapałem walki o wyzwolenie dusz dziecięcych z krępujących je kajdan szkolnego więzienia — z kwaśną miną obliczają szczyty w przepisanych programach kursach, tak zwane „straty“ jakie młodzież przez strejk szkolny ponosi, choć „strata“ w zestawieniu z nicością otrzymywanego w szkołach rosyjskich wykształcenia, a wielkością mających się osiągnąć korzyści, brzmi jak gorzka ironia, ci wreszcie, których do rewolucyjnego ruchu zniechęcają własne niedobory materialne — składają o sobie smutne świadectwo zupełnej niezdolności kierowania tą młodzieżą, która dziś wraz z całym narodem rwie się do nowego życia.

Kwalifikacyi pedagogicznych niepodobna odłączać od innych życiowych uzdolnień. Niepodobna być dobrym pedagogiem będąc złym oby-

watelem, niepodobna rozumieć wychowanie nie rozumiejąc życia, ani odczuwać tętno młodzieńczego rozwoju nie trzymając ręki na pulsie własnego narodu. Kto pracuje dla przyszłości — a każdy wychowawca dla niej pracuje — ten musi mieć nieustannie wzrok w przyszłość zwrócony — odgadywać ją, przewidywać — przeczuwać — i nadewszystko miłować.

II.

Niechęć społeczeństwa do szkoły rosyjskiej wynikała nietylko z tego, że w niej obcy język wykładowy panował, lecz że to była szkoła pod każdym względem zła, że w niej potrzeby kulturalnego rozwoju narodu nie doznawały żadnego zaspokojenia, że one napotykały na same sztucznie nagromadzone zapory. — Rosyjskie ministeryum oświaty — sądząc z ustroju i charakteru wszystkich jego zakładów, konsekwentnie i nieubłagane zmierzało do hamowania rozwoju oświaty, a wszystkie przepisy i programy wyglądały tak, jak gdyby je tworzone w myśli przeszkadzania jaknajwiększej liczbie młodzieży do osiągnięcia jakiegokolwiek wystarczającego na dzisiejszą epokę stopnia wykształcenia. — Nauka była dla dzieci naszych poprostu twardą walką o patenta szkolne i związane z niemi — nie przywileje nawet — lecz ulgi życiowe: — ulgi przy odbywaniu powinności wojskowej, ulgi przy zawsze utrudnianem ubieganiu się o posadę, ulgi



dla żydów wobec zakazów mieszkania w tem lub owem mieście, w tej lub owej gubernii. Czyniono wszystko, co się da, ażeby z ludzi wykształconych uczynić rzadkie wyjątki, wyjątki zresztą wcale niezbyt cenne, gdyż rodzaj wykształcenia, które udzielano, przeważnie nie posiadał rzeczywistej życiowej wartości i to co istotnie człowiek dorosły i kulturalny umieć i znać potrzebuje, każdy musiał zdobywać sam, o ile obkuwanie podręczników szkolnych i składanie egzaminów konkursowych nie wyczerpało całkowicie jego umysłowej energii. Właściwie więc powiedzieć można, że uczono mozolnie różnych niepotrzebnych rzeczy, aby nie dać młodzieży czasu dla nauczania się potrzebnych i móż opatrywać urzędową marką dojrzałości jak najbardziej zgnębione, wyjąłowione umysłowo i niezdolne do życia jednostki. Kształcenie się poza szkolne, np. w kółkach samokształcenia, było surowo karane i prześladowane, a kształcenie się w szkołach prywatnych możliwemi obostrzeniami utrudniane, wreszcie tak kosztowne, że tylko najzamożniejsze, a zatem z reguły najmniej niebezpieczne dla rządu jednostki mogły tą drogą naukę zdobywać.

Jeżeli społeczeństwo nasze w szkole tej widząc już nietylko wroga swej narodowości lecz wroga kultury, postępu umysłowego i społecznego — obaliło ją, kosztem ofiar, walk i strat dobija się o nową, to należy mu dać taką, któraby była antytezą szkoły istniejącej do tej pory, wręcz przeciwnym służyła celom, wręcz odmien-

nym hołdowała ideałom. — Z narzędzia ucisku powinna się stać rozsadnikiem idei wolnościowych, z tortury umysłowej — umysłową biesiadą dla młodzieży, z więzienia ogrodem, w którymby latorośle ludzkie bujnie rozkwitały wchłaniając w siebie słoneczne światło prawdy i ciepłe powiewy humanitarnych prądów. Powinna ona kształcić młodzież nie na patentowane manekiny, giętkie, podatne i bierne w rękę wszechwładnego rządu, nie na żołnierzy, nie na urzędników, lecz na wolnych obywateli kraju, który żyć chce i w którym dlatego każda jednostka żyć musi życiem pełnym, czynnym, samodzielnym, inicjatywą osobistą, pracą wytrwałą, myślą śmiałą i szczerą — nie zaś biernem zasklepianiem się w sobie, wyparciem się siebie — śmieszna i niska zasługa nieszkodliwości.

Nie łudzę się bynajmniej, aby ten cel od razu osiągnąć można. Chwila obecna przedstawia wprawdzie i bardzo pomyślne dla niego warunki ale nie braknie również i bardzo niekorzystnych. Z jednych i drugich należy sobie dokładnie zdać sprawę.

Do bezwarunkowo korzystnych należy podniesienie się temperatury w narodowym organizmie, co w danej chwili potęguje jego wydajność i żywotność. Ogół jest dziś nastrojony na wyższy ton, jednostki wyrastają ponad powszednią miarę prywatnych ludzi, każdy — z tych, którzy wogóle żyją jeszcze życiem zbiorowem, a nie są jak ów upiór z ballady — „na świecie jeszcze lecz

już nie dla świata“ — każdy z nich — powiadam — jest lepszy niż był przed rokiem jeszcze, szlachetniejszy, ofiarniejszy i dzielniejszy. — Dziś łatwiej niż kiedykolwiek zagrać ludzi do zbiorowego działania, łatwiej skłonić ich do ofiar, zapalić dla wzniosłych idei. Dziś najlepsza pora do zasiewu nowych form życiowych.

Ale niestety, miniona epoka zubożyła i wyjałowiła naszą glebę i nie zaraz pokryjemy czterdziestoletnie deficyty. Na każdym kroku odczuwamy wielkie braki, których sam zapał i sama ofiarność nie zdołają wypełnić. Trzeba na to czasu i trzeba się pogodzić z myślą, że to, od czego zaczniemy, nie będzie jeszcze tem, o co nam chodzi, że to nawet będzie bardzo ułomne, pod wielu względami niezadowalniające, łatanie z okrucichów przeszłości i zawiązków przyszłości. Tem bardziej jednak należy sobie dokładnie określić ideał, ażeby nawet godząc się z konieczności z tymczasową nieuchronną fuszerką nie zabrnąć w niej i do niej nie przywyknąć, lecz konsekwentnie wypełniać krok za krokiem, poprawka za poprawką cały plan doniosłej i upragnionej reformy. Pomiedzy tem co najpilniejsze, a tem co najlepsze, pomiedzy punktem wyjścia a metą leży cały szereg etapów pośrednich, które z góry oznaczył sobie trzeba, żeby drogi nie zmylić.

Zacznijmy od tego, co jest na dzisiejszą dobę najpilniejsze. — Nie mówię o zastąpieniu języka wykładowego rosyjskiego językiem polskim, gdyż to zostało już z góry postanowione i rozstrzy-

gnięte. Z postanowienia tego wynika zmiana personelu nauczycielskiego.

Niewątpliwie przedstawia ona duże trudności, jednakże na razie można im będzie jakoś zaradzić, a po bardzo krótkim czasie i całkowicie usunąć.

Niema prawdopodobnie na świecie miasta, gdzieby tak wielu ludzi dawało lekcyje jak w Warszawie. Udzielanie lekcyi jest dodatkowem zajęciem całej niemal inteligencyi warszawskiej z wyjątkiem bardzo dobrze uposażonych jednostek. Uczeni, artyści, literaci, przyrodnicy, lekarze nie obarczeni zbyt wielką praktyką, adwokaci, którzy jeszcze wystarczającej klienteli nie zdobyli, korespondenci handlowi, urzędnicy, studenci, kobiety wszelkich zawodów i kobiety nie posiadające żadnych zawodowych kwalifikacyi, wszyscy słowem, którzy się czegoś nauczyli, uczą innych. Wynika to naturalnie z braku szkół, z nadmiernego, nienaturalnego rozrostu prywatnego nauczania, a jakkolwiek znaczna ilość tych nauczających osób traktuje swoje zadanie po dyletancu, jednakże naogół bynajmniej twierdzić nie można, ażeby nauczyciele i nauczycielki prywatne pod względem kwalifikacyj pedagogicznych niżej stali, niż zatwierdzeni przez okręg naukowy nauczyciele szkół publicznych. Zauważywszy, że dla otrzymania patentu niezbędne jest świadectwo politycznej prawomyślności, że kilkodniowy pobyt w cytadeli (a któż z porządnych ludzi nie siedział w cytadeli!) pozbawia człowieka na całe życie

prawa udzielania lekcyi w szkołach publicznych czy prywatnych, nie zdziwimy się wcale, że często dzieje się przeciwnie i że najlepsze siły pedagogiczne przy dzisiejszym systemie usuwane są od posad nauczycielskich. Bez kwestyi jakościowy niedobór będzie zawsze zapewne większy jeszcze niż ilościowy, a dla nowej szkoły odpowiadającej naszym ideałom trzeba będzie dopiero nauczycieli wychować, tymczasem jednak usunięcie starego autoramentu belfrów rosyjskich, pełniących w klasie policyjny urząd dozorców rządowej własności, za jaką uznano dusze naszych dzieci, nie narazi sprawy wychowania na poważny uszczerbek.

Cheąc jak najszybciej zaradzić brakom ilościowym, należałoby usilnie dążyć do zamiany prywatnego nauczania na publiczne i wyzwolić ten zastęp sił nauczycielskich, który dziś trwonimy zbyt kownie na kierowanie nielicznych zakonspirowanych kompletów w zamożniejszych rodzinach. Prawda, że prywatne nauczanie stosuje się raczej w wychowaniu dziewcząt niż chłopców, ale stąd właśnie wynika fakt, że najzdolniejsi nauczyciele żyją u nas przeważnie z lekcyi pannom udzielanych. Z drugiej strony znowuż zdaje się, iż nieunikniona konieczność zmusi do wprowadzenia pewnych nowości, mianowicie równouprawnienia kobiet w dziedzinie szkolnictwa i zastosowania koedukacyi przynajmniej na razie na niższych szczeblach nauczania. Właśnie dlatego, że więcej dziewcząt niż chłopców kształci się prywatnie, ilość dobrych sił nauczy-

cielskich żeńskich okaże się zapewne większą niż męskich, ponieważ zaś między nauczycielkami warszawskimi dość często spotykamy osoby posiadające uniwersyteckie wykształcenie, nie byłoby ani zasady, ani potrzeby usuwać je od nauczania w szkołach męskich lub mieszanych, które niewątpliwie będą musiały powstać w chwili, gdy społeczeństwo na seryo weźmie się do szerzenia oświaty ogólnej. System koedukcyi bowiem wszędzie tam, gdzie on się rozkrzewił i zrosł z obyczajami narodu, wprowadzony został nie w imię pedagogicznych haseł lecz pod naciskiem praktycznych okoliczności. Tam, gdzie chodziło o to, by każde dziecko mogło się kształcić w szkole niezbyt od domu rodzinnego oddalonej, okazało się rzeczą łatwiejszą i mniej kosztowną zbudować jedną wspólną uczelnię niż dwie dla każdej płci oddzielne. Dlatego to szkoły mieszane najbardziej są rozpowszechnione w krajach mało zaludnionych a bardzo cywilizowanych jak Finlandya i Stany Zjednoczone. U nas potrzeba szybkiego mnożenia ilości szkół doprowadzi prawdopodobnie do tego samego rezultatu, a stanie się ona wprost palącą, z chwilą, gdy reorganizacya szkolnictwa wejdzie na porządek dzienny.

Jak już mówiłam dla zaradzenia brakowi nauczycieli, trzeba będzie ilość szkół w jak najkrótszym czasie zwiększyć i zredukować przez to zapotrzebowanie lekcyi prywatnych. Ważniejszą jednak o wiele jest ta okoliczność, że bez znacznego pomnożenia ilości zakładów nauko-

wych nie można nawet marzyć o podniesieniu poziomu pedagogicznego tych, które istnieją, oraz o usunięciu ich najbardziej może rażących wad.

Pierwszą herezyą — pierwszym skandalem pedagogicznym, z jakim się spotyka wstępujące do szkoły dziecko jest egzamin konkursowy do wstępnej i pierwszej klasy. Wiemy wszyscy, że nieraz na 50 wakansów w klasie wstępnej zgłasza się 200 kandydatów lub kandydatek, a w pierwszej stosunek bywa jeszcze gorszy, bo czasem o 12 miejsc ubiega się 300 dzieci. Wskutek tego groza owego egzaminu konkursowego ciąży na całej przedszkolnej edukacji i zmusza maleństwa do nadmiernych na ich wiek wysiłków. Każde niemal chcąc egzamin jak najlepiej złożyć przechodzi zawczasu całkowity kurs klasy, do której się dostać zamierza. Wogóle od pierwszej chwili wykształcenie staje się przywilejem wybranych jednostek — udzielanym nawet nie najdzielniejszym głowom lecz najodporniejszym nerwom.

„Najważniejszą w naszych warunkach reformą szkolną będzie ta, która wszystkim dzieciom wstęp do szkoły otworzy“ mówił mi pewien lekarz-pedagog. Od tej reformy zacząć potrzeba, jest ona bowiem najpilniejszą. Nauka powinna być prawem wszystkich dzieci, a nie jak dotąd było, przywilejem najszcześniejszych. — Zresztą dobre szkoły mogą istnieć tylko w tych krajach, gdzie są liczne szkoły, gdyż tylko tam klasy są nie przepełnione, a nauczyciele nie przepracowani.

Na taką reformę potrzeba w pierwszym rzę-

dzie pieniędzy, w drugim pieniędzy — i w trzecim bardzo dużo pieniędzy.

Nędzny stan szkolnictwa rosyjskiego pozostaje w ścisłym związku z niską cyfrą budżetu ministerium oświaty. Całoroczny wydatek na szkoły w cesarstwie rosyjskiem wynosił zaledwie tyle, ile kosztowały trzy okręty wojenne uszkodzone w Porcie Artura przy pierwszym ataku torpedowców japońskich tj. około 40 milionów rubli. Dziś rząd rosyjski patrzy na zniszczenie wszystkich swych przedsięwzięć: na flotę łożono sumy olbrzymie, a flotę tę zatopili Japończycy; na szkołę łożono skąpe grosze — i nie więcej z niej zostało niż z okrętów wojennych: społeczeństwo wzgardziło szkołą.

Musimy się pogodzić z tą myślą, że chcąc mieć szkołę odpowiadającą kulturalnym potrzebom narodu, trzeba na nią łożyć, trzeba się na jej cel opodatkować. Póki dyspozycya funduszów publicznych leżeć będzie w ręku biurokracyi rosyjskiej, notorycznie złodziejskich czynowników, póty wszelkie dobrowolne ofiary na cele krajowe pozostaną niewolniczym haraczem, łapówką składaną dla naszych gnębiocieli. Szkoła będzie naszą dopiero wtedy, gdy naszym będzie budżet szkolny i gdy ani jeden rubel z niego nie zostanie wydany bez wiedzy społeczeństwa. Przy tem żądaniu obstawać należy równie energicznie, jak przy żądaniu polskiego języka wykładowego. Na czele „szkół polskich pod kontrolą społeczeństwa“ zostających musi stać miejscowa komisya

edukacyjna rozporządzająca funduszem szkolnym składanym przez obywateli. Wobec podniesionego nastroju jaki obecnie w kraju naszym zauważyć można, wobec ogólnie odczuwanej powagi chwili, nie wątpię, że zanimby unormowanie lokalnego podatku szkolnego w sposób prawnie obowiązujący nastąpić mogło, sama ofiarność ogółu zasiliłaby ten fundusz licznemi datkami, a grosz przeznaczony na tak elementarną potrzebę narodu, składany na ręce ludzi cieszących się jego zaufaniem popłynąłby taką samą wzbieraną falą, jak niegdyś składki na pomnik Mickiewicza.

Posiadając w ręku kapitał na organizacyą i uposażenie szkół przeciwstawilibyśmy rządowi taką siłę, z którą musiałby się liczyć, tem więcej, że on sam dąży dość szybkim krokiem do finansowej ruiny i że leży poniekąd w naszej mocy tę ruinę przyspieszyć.

Gdyby tylko zamożniejsze klasy naszego społeczeństwa zechciały naśladować ubogi lud pracujący w jego zwartej, solidarnej akcji, gdyby uwierzyły w swą siłę gromadną, w łączność interesów wszystkich grup ludności i ze swej strony rozpoczęły sztrejk podatkowy porozumiawszy się z wczasami, rząd doznałby na naszym gruncie ciężkiej porażki, przed którą kapitulowaćby musiał. Wytworzyłyby się mianowicie dla kwestyi szkolnej taki stan rzeczy, że albo byłby zmuszony — chcąc szkoły pod swą władzą zatrzymać — łożyć na kraj, z któregoby przestał

czepać, albo też zezwolić na to, by społeczeństwo swoje szkoły odkupiło, tj. zwolniło rząd od materialnych względem nich zobowiązań, a w zamian za to własne zaprowadziło gospodarstwo. Wywarcie takiego nacisku na rząd jest zupełnie możliwe o tyle, o ile zdolni będziemy zbiorowo chcieć, a wyrobienie i wyćwiczenie zbiorowej woli jest dla nas przecież warunkiem *sine qua non* nietylko zdobycia lecz utrzymania politycznych swobód.

Nawet gdyby się najoptymistyczniejsze rachuby na ofiarność społeczeństwa ziściły, nie usuwa to jeszcze bardzo poważnej przeszkody na drodze do reform. Do ostatecznego ich przeprowadzenia potrzeba czasu. Można wielomilionowe fundusze w kilka tygodni zebrać, ale nie można w ciągu kilku miesięcy zbudować tysięcy, ani nawet setek gmachów szkolnych, wyszukać dla nich nauczycieli, ułożyć programów, napisać lub ocenić i wybrać odpowiedniej ilości podręczników. Ażeby więc jak w jaknajkrótszym czasie jak największe rezultaty osiągnąć, koniecznem będzie na początek pozostawienie zupełnej swobody inicjatywie prywatnej, a nawet udzielanie jej zachęty. Powszechne, bezpłatne, przymusowe nauczanie może być zasadą i do zrealizowania jej należy konsekwentnie krok za krokiem zmierzać; chwilowo jednak zacząłoby należało od tego, aby je przedewszystkiem uczynić „powszechnem“ ryzykując i to, że ono nie odrazu będzie zupełnie dobrem, a bezpłatnem stanie się stopniowo.

Ujawnienie i rozszerzenie oświaty nielegalnej, otwarcie kursów dla dorosłych analfabetów wszędzie, gdzie tylko się jakaś odpowiednia siła nauczycielska i dość liczny zastęp uczniów znajdzie, zupełna swoboda otwierania klas równoległych przy szkołach już istniejących i zakładanie szkół nowych różnego typu, wszystko to posłużyć może w okresie przejściowym do szybkiego rozpowszechnienia oświaty, a nawet do utworzenia na przyszłość drogi zbawiennych reform. Zadaniem komisji edukacyjnej zanim ona zdoła organizacją wychowania publicznego opanować i uregulować, byłoby zbieranie danych o istniejących szkołach, kursach i kompletach, sprawdzanie ich metod i rezultatów osiągniętych, subwencyonowanie tych, których działalność najpożyteczniejszą się okaże, wreszcie wprowadzanie wszystkich z góry zamierzonych, w swem własnym fonie wypracowanych lub przez instytucje prywatne wypróbowanych ulepszeń w szkołach, które z rąk rządu bezpośrednio władanie obejmie. Czynności jej zatem rozpadałyby się na kilka działów:

1) informacyjny obejmujący statystykę szkolnictwa i inspekcję nauczania prywatnego, inspekcję mającą na celu — nie jak rosyjska — stawianie mu przeszkód, lecz sprawdzanie jego wartości i rezultatów.

2) organizacyjna, tj. wypracowywanie planów, programów, wybór metod i reforma szkół będących pod jej bezpośrednią władzą.

3) finansowa, gromadzenie funduszu szkolnego i odpowiednie zagospodarowanie niem.

Dla narodu posiadającego żywe i powszechne poczucie potrzeb kulturalnych przymus szkolny nie jest bynajmniej konieczną formą rozpowszechnienia oświaty. Rosyę za czasów Piotra Wielkiego trzeba było zmuszać do tego, by się kształcić raczyła i to tak dalece, że w pierwszych uniwersytetach rosyjskich płacono pensyę nietylko profesorom za nauczanie, lecz studentom za trud przyswajania wiedzy. Bułgaria po swem wyzwoleniu musiała na własny koszt wysyłać studentów do europejskich wszechnic chcąc poziom umysłowy swego narodu dźwignąć, a wśród kolegów ich w Szwajcaryi, Francyi itd. wiadomem było, że każdy Bułgar uczy się na koszt swego rządu. Tymczasem w krajach tak cywilizowanych jak dzisiejsza Dania przymusu szkolnego niema, a oświata nie mniej jest rozpowszechnioną niż w Niemczech. Nie pochlebiajmy sobie, byśmy pod względem kultury dzisiaj już z Danią rywalizować mieli, ale chyba nie nazwą mnie optymistką, gdy powiem, że dla znacznej większości naszej młodzieży bułgarskie zachęty będą zbyt słabe, a i lud nasz z wyjątkiem najbardziej zaniedbanych i zacofanych okolic nie czekając przymusu, chętnie z pozwolenia samego i z następczających się ułatwień skorzysta. Póki liczba szkół i nauczycieli nie będzie dostateczną, przymus szkolny i tak istniećby mógł tylko w teorii, a jeśli się okaże niezbędnym, można go będzie

prawnie ustanowić. O ile jednak z przymusem miałyby iść w parze centralizacya nauczania i zbiurokratyzowanie uczelni — nie sądzę, ażeby społeczeństwo na tem zyskać mogło.

W obecnej epoce badając stan szkolnictwa różnych krajów przekonywamy się, że taka centralizacya pociąga za sobą wielkie niebezpieczeństwo skostniałości i rutyny. Tam gdzie całe nauczanie leży w ręku rządu, gdzie niewolno uczyć się inaczej, w innym porządku i wedle innej metody, niż ta która prawnie obowiązuje, gdzie ideałem ministra oświaty jest, by spojrzawszy na zagarek mógł nie wychodząc ze swego gabinetu z całą dokładnością oznaczyć, który ustęp z autorów starożytnych tłómaczą w danej chwili uczniowie danej klasy w całym kraju — tam szkoła staje się nie hodowlą żywych, indywidualnych umysłowych energii, lecz fabryką automatów egzaminowych, ostoją konserwatyzmu i wsteczności, prasą, w którą się materyał ludzki wgniata, a wypuszcza z niej jako nieforemną, jednorodną, zmiażdżoną masę. Najżywotniejszym, najbardziej postępowem, najlepiej przystosowanem do wymagań współczesnej kultury jest szkolnictwo tam, gdzie inicjatywie prywatnej otwarto szerokie pole działania, gdzie wolność nauczania istnieje. Niemcy — niegdyś ojczyzną pedagogów zwane — pozostają dziś bardzo daleko w tyle za krajami Skandynawskimi i Stanami Zjednoczonymi, z których bodaj czy nie najwięcej świeżych, odżywczych prądów wychowawczych bierze początek.

Francya pod względem pedagogicznym dziś nie światu nie daje i nie wiele od niego bierze, a Anglia choć jej szkolnictwo wogóle niezmiernie wiele pozostawia do życzenia, jednakże — dzięki wolności edukacyi — wytwarza pewne nowe kierunki, których przeniesienie na inny grunt staje się pożyteczną reformą.

Historycznie stwierdzonym jest fakt, że wszystkie zbawienne reformy pedagogiczne rodziły się najprzód w umysłach jednostek posiadających specjalny talent i inicjatywę, że żadnej nie wypracowało jakieś kolegium z doświadczonych i zasłużonych mężów złożone. Nawet ta okoliczność, że owe wyjątkowo genialne jednostki czasem w ciągu szeregu wieków głosiły konieczność reformy, która do murów szkolnych przeniknąć nie zdołała, tłumaczy się tem, iż „zasłużeni i doświadczeni“ pedagogowie będący zarazem urzędnikami państwowymi ustanowionymi dla szafowania oświatą, o jej przyjęciu decydowali.

Jeżeli chcemy zatem, aby szkolnictwo nasze rozwijało się wraz z narodem, a nie stanowiło dla jego rozwoju hamulca, to zaprowadźmy swobodę nauczania.

Sama przez się jednak ani nie zapewni nam ona odpowiedniej ilości geniuszów pedagogicznych, ani też nie uchroni od szybkiego obniżania się poziomu wykształcenia, od dyletantyzmu, fuszki i innych związanych z nią niebezpieczeństw.

Nie można całej ważnej sprawy oświaty narodowej pozostawić na łasce osób dobrej woli, nie można jej zdać ani na społeczną filantropię, ani też na prywatną spekulację. — Społeczeństwo jako takie przez swoich uprawnionych przedstawicieli czuwać nad nią i troszczyć się o nią powinno. Prywatne nauczanie nie jest bynajmniej ideałem, do któregooby zmierzać warto, a i na to można przytoczyć faktyczne dowody. Anglia właśnie jest krajem, w którym do niedawnego czasu nie istniało żadne ministerium oświaty, a dzisiejszy „*board of education*“ jeszcze wpływem swoim nie zdołało przeciwważyć złych skutków tego systemu. Szkółki gminne, szkółki parafialne i różne inne filantropijne lub przez korporacje utrzymywane uczelnie pod względem swej pedagogicznej wartości stoją przeważnie znacznie niżej, niż odpowiadające im poziomem szkoły elementarne innych krajów, a najstłanniejsze ze szkół średnich i wyższych posiadają charakter klasowy, są bowiem tak kosztowne, że tylko dzieci bogatych rodzin korzystają z nich mogą.

U nas stanowczo byłoby rzeczą niezmiernie pożądaną znaczne zredukowanie ilości szkół prywatnych, gdyż o ile zbawienną być może na polu szkolnictwa osobista inicjatywa, o tyle niekorzystną osobista spekulacja.

Wychowanie publiczne nie na to istnieje, aby ludzie, którzy się niem trudnią, dorabiać się mogli

wiosek lub kamienio, lecz na to, by się poziom umysłowy narodu podnosił.

Jeżeli wydaje się nam niedościgłym na dziś ideałem, by wszystkie dzieci nasze bez różnicy stanu nauczyły się czytać, pisać i rachować, to pamiętajmy, że na jutro już ten ideał nie wystarczy, lecz należy dążyć do tego, by nauczanie na wszelkich stopniach było dostępne dla wszystkich bez różnicy.

Cel ten osiągnąć można tylko przez zakładanie jak największej ilości szkół rządowych, stanowiących dla szkół prywatnych poważną konkurencyę, co pozwoli utrzymać się tylko takim, któreby istotnie jakąś pożyteczną nowość pedagogiczną wprowadziły, jakąś potrzebę kulturalną współczesnych pokoleń odkryły, lepiej niż inne odczuły i zaspokoić umiały. Takim szkołom po zbadaniu ich rezultatów rząd powinienby udzielać subwencyi ułatwiając im przez to ich pożyteczną dla ogółu działalność.

Przez swe rozpowszechnienie i swą taniość (względnie przez uwalnianie od wpisu wszystkich niezamożnych a dobrych uczniów) szkoły rządowe stanowiłyby minimalną, obowiązującą normę, poniżej której nauczanie wprost nie mogłoby upaść. Szkoły prywatne natomiast byłyby polem doświadczalnym, rozsądkiem nowych idei, kierunków i metod, źródłem odżywczym zasilającym swemi sokami cięższy i mniej ruchliwy organizm szkół rządowych. Marzeniem ich założycieli i kierowników nie mogłoby już być gro-

madzenie majątków, lecz zwycięstwo ich poglądów i pomysłów, przeprowadzanie reform i rozszerzanie ich na całe krajowe szkolnictwo. Ilość ich z natury rzeczy wzrastałaby w każdej takiej epoce, w której szkoły rządowe zrażałyby ogół swym zastojem, zacofaniem, nieprzystosowaniem do wymagań życiowych, zmniejszałyby się zaś wtedy, gdy w komisji edukacyjnej powiałyby prądy postępowe, a reformy szkolnictwa stanęłyby na porządku dziennym. Oba te rodzaje szkół stanowić powinny dla siebie wzajemnie rodzaj regulatora, skutecznie współdziałając w podnoszeniu poziomu oświaty ogólnej.

System ten zresztą nie jest bynajmniej jakąś z palca wyssaną utopią, gdyż wypróbowano go z doskonałym skutkiem w Danii. Istnieją tam zakłady naukowe prywatne stale przez rząd subwencyonowane, a jednak bynajmniej przez niego nie krępowane w swym programie i metodach. Inicytywie prywatnej zawdzięcza Dania swoje uniwersytety ludowe, które od niej przejął dziś w tej lub owej formie cały świat cywilizowany. Szkoły rządowe zaś podlegają ciągłym ulepszeniom i reformom nieraz obmyślonym i wypracowanym przez kierowników prywatnych uczelni.

Naturalnie ze swobody nauczania wynika również możność egzystencji złych szkół dla dzieci, których rodzice mają spaczona pojęcia pedagogiczne i przywiązani są do starych błędów tak dalece, iż płacą chętnie za przyjemność nieleczenia się z nich. Nie jest też bynajmniej

wykluczonem, by ludzie dostający gęziej skórki, na myśl, że ich dziecko zasiędzie na jednej ławce z dzieckiem straganiarki lub stróża, umieszczali swą dźwiatwę w pensjonatach bardzo drogich choć bardzo lichych i podtrzymywali egzystencyą zakładów pozbawionych pedagogicznej wartości. Zważywszy jednak, że na to jak na każdy zbytek tylko nieznaczna mniejszość społeczeństwa będzie sobie mogła pozwolić, że od tej mniejszości nigdy postęp ogółu nie zależy i byt narodu na niej się nie opiera, można się spokojnie z tem niebezpieczeństwem pogodzić i pozwolić ludziom bogatym poświęcać część majątku na ogłupianie swych dzieci, jeśli im to jest niezbędnie do szczęścia potrzebne. Należałoby tylko wielką resztę narodu chronić od zarażania się złym przykładem i od spoglądania na t. zw. wyższe sfery okiem podziwu i zazdrości.

W czasie agitacji szkolnej w Warszawie w rezolucjach rodzicielskich, nauczycielskich, a także wielu uczniowskich zamieszczono jeden punkt cieszący się wielką popularnością, lecz bardzo niejasny, nielogiczny i świadczący o pewnej krótkowzroczności tych, którzy rezolucye układali. Brzmiał on tak:

„Żądamy zrównania w prawach wszystkich szkół o jednakowym poziomie naukowym“.

Cóż to znaczy: jaką to może mieć praktyczną wartość? Dać tesame prawa szkole Górskiego, co szkole Ubysza, Rontalera, Chrzanowskiego, i to takie, jakie posiadają gimnazya rzą-

dowe i szkoły realne? Zapewne, rzecz bardzo prosta, ale trzebaż najprzód dowieść, że wszystkie te szkoły mają ten sam poziom naukowy, trzebaż to sprawdzić i skontrolować. Jeżeli każda z nich przyjmie program gimnazjalny i podda się tym samym, co gimnazya przepisom, rzecz nie przedstawia trudności i nie potrzebuje dowodzenia, ależ właściwie nie przedstawiała trudności i za dawnego systemu, chodziło tylko o to, aby zapewnić szkołom prywatnym pewną odrębność i niezależność a mimo to nie pozabawiać ich owych „praw“ stanowiących dla rodziców młodzieży przynętę, a dla zakładów prywatnych nieuprzywilejowanych groźną konkurencją. Był to dotkliwy cierń w nodze dla naszych pedagogów-przedsiębiorców, gdy wiadomość o „użytkowaniu praw szkół rządowych“ przez szczęśliwszego kolegę opróżniała im natłoczone przedtem klasy.

Jeżeli jednak chcemy na seryo myśleć o reformie wychowania a nie o polepszeniu naszych widoków osobistej karyery — to raz nareszcie musimy stanąć na tem stanowisku, że rzeczą szkoły nie jest dawać „prawa“, lecz dawać wykształcenie i że dzieci nie na to się uczą, żeby z klasy upośledzonej przejść do klasy uprzywilejowanej, lecz na to, by się do pożytecznego i pięknego życia w społeczeństwie uzdolnić.

Na czemże właściwie polegały te „prawa“ stanowiące cel i bodziec nauki, a dla rodziców

dostateczny „wzgląd praktyczny“ godzący ich z materyalnemi na wychowanie synów ofiarami?

Najprzód prawo jednorocznej służby wojskowej, dalej prawo uczęszczania do wyższych zakładów naukowych bez egzaminów wstępnych, wreszcie prawo obejmowania pewnych urzędów państwowych, a raczej kandydowania do nich najczęściej bezskutecznie, gdyż bywały przeważnie rezerwowane dla prawosławnych.

Tylko pierwsze z tych praw miało realne nie zaś fikcyjne znaczenie. Stanowi to istotnie wielką różnicę dla każdego, czy ma rok czy 5 lat nosić karabin. Jest ono także i uzasadnione, stwierdzono bowiem, że przyswojenie sobie nawet takich mechanicznych i bezmyślnych umiejętności jak ćwiczenia wojskowe wiele łatwiej przychodzi umysłom wykształconym niż niewykształconym, skutkiem czego im bardziej oświata jest wśród ludu rozpowszechnioną, tem bardziej skracać można okres służby wojskowej.

Z tego wszystkiego jednak nie wynika bynajmniej konieczność urzędowego normowania i trwałego ustanawiania stosunku między szkolnictwem a armią. We wielu a może we wszystkich krajach europejskich istnieją specjalne egzamina dla jednorocznych, istnieją nawet także uczelnie (w Niemczech zwane pogardliwie „prasa“ albo „śrubą“) przygotowujące w ciągu krótkiego czasu do egzaminu wojskowego tych uczniów, których niedostateczne postępy w naukach groziły, że rok powinności wojskowej zaskoczy ich

przed uzyskaniem wymaganych naukowych kwalifikacyj. Nie o to przecież chodzi, gdzie się kto czegoś nauczył, lecz czy to rzeczywiście umie, a nie można również twierdzić, ażeby wszystkie w szkołach wykładane przedmioty miały dla ochotnika szeregowca równą wartość. Kiedy już zniesiono egzaminy przejściowe z klasy do klasy, możnaby jeszcze znieść i obowiązujący egzamin z ukończenia klas sześciu, a dopuszczać wszystkich żądających ulg wojskowych młodzieńców do egzaminu wobec komisji oficerskiej, która najkompetentniej oceni, czy stopień posiadanego przez ochotnika wykształcenia odpowiada wymaganiom służby wojskowej czy nie, o ileby znowuż ta komisja nie wolała poprzestawać na przejrzeniu świadectw szkolnych. Byłoby to także zrównaniem praw wszystkich szkół ale byłoby i czemś więcej jeszcze, rozciągałoby się bowiem i na tych młodzieńców, którzy prywatnie lub na drodze samokształcenia oświatę zdobywali. Dziś siejsza kombinacja szkolnych wymagań z wojskowemi ciąży straszliwie nad całym wychowaniem młodzieży męskiej i wprowadza do dzieła wychowania przymus zewnętrzny, który je krępuje i obrzydza. Każdy przyzna chyba, że nasz system znacznie mniej krępowałby programy szkolne i usunąłby między szkołami wstrętą rywalizację o markę oficjalnego przywileju. Coś zupełnie analogicznego możnaby zaprowadzić w stosunku do wyższych zakładów naukowych. Reforma, jakiej się rezolucye uniwersytetów i po-

litechnik domagają wymienia na pierwszym miejscu autonomię tych zakładów. Uzyskawszy tę autonomię kolegium profesorskie każdego z nich mogłoby samo oznaczać, czy można wychowanców tej lub owej szkoły bez egzaminu wstępnego jako słuchaczy przyjmować, czy nie. Jestto sprawa, którą nie warto żadnego ministerjum specjalnie zatrudniać, a decydowanie o niej w gabinetach ministeryalnych opóźnia i utrudnia decyzję, nie czyniąc jej ani o włos kompetentniejszą. Każda szkoła istniejąca przez pewien szereg lat na zasadzie pomyślnie zdawanych przez swoich uczniów egzaminów wstępnych mogłaby w drodze prywatnego porozumienia się z daną wszechnicą uzyskać od niej zwolnienie od egzaminów dla swoich wychowanców, mogłaby również otrzymywać od owej autonomicznej wszechnicy wskazówki, jak zmodyfikować program klas najwyższych dla przystosowania go do uniwersyteckich wymagań. Przy takim urządzeniu stałoby się rzeczą wyraźną, że nie o wyżebране lub wytargowane przywileje chodzi tutaj, lecz o istotnie celowe przygotowanie młodych umysłów do wyższych studyów. Im mniej biurokratycznie takie sprawy załatwiane bywają, im mniej przechodzą instancyj, tem są mniej narażone na spaczenie lub zabażnienie.

Uznanie zasady swobody nauczania ułatwiłoby rozwiązanie wielu kwestyj zawitych lub drażliwych z jakimi organizacya szkolnictwa u nas spotkać się może. Nietylko osoby prywatne

korzystałoby mogły z tego prawa, lecz gminy, rady miejskie, stowarzyszenia jak również wszelkie komitety i spółki, zawiązujące się specjalnie w tym celu, by jakąś szkołę nowego, a pożądanego typu stworzyć.

Zagroziłoby to także na przyszłość drogę do wszelkich prób wywierania za pośrednictwem szkoły ucisku politycznego lub wyznaniowego, do wynaradawiania lub nawracania przy jej pomocy.

W czasie agitacji szkolnej nietyle wśród rodziców, lecz wśród młodzieży odzywały się często głosy żądające zastąpienia w rezolucjach wyrazu „szkoła polska“ „szkołą narodowościową“. Żądania te — w rezolucjach młodzieńczych często uwzględniane, stawiane były przez młodzież pewnych grup ludności żydowskiej (zwykle żydów z Rosji przybyłych). Niekiedy dyktowane być mogły istotnem poczuciem odrębności narodowej żydów, częściej jednak chęcią zaznaczenia i internacjonalistycznego stanowiska, wyparcia się wszelkich sympatii dla tego, co zbyt powierzchownie i zbyt pośpiesznie szowinizmem polskim nazywano. Żądając szkoły narodowościowej dla różnych zamieszkujących Królestwo Polskie narodowych mniejszości, miano w pierwszej linii na względzie szkołę żydowską dla żydów.

Żądaniu temu w zasadzie trzeba przyznać zupełną słuszność i zaprawdę nie jest naszą rolą dziś, gdy obalamy szkołę obcą a domagamy się własnej, bronić komukolwiek tych praw, o które

sami walczymy. Chodziłoby tylko o jedno małe żądanie, mianowicie żeby sami wnioskodawcy żądanie swe szczerze stawiali i poważnie traktowali. Rozmowy prowadzone z żydami nasuwały mi wątpliwość co do tego punktu, gdyż otwarcie przyznawali, że żądanie to ma dla nich zasadnicze nie zaś praktyczne znaczenie, sami bowiem są przekonani, że gimnazya żydowskie, gdyby je otworzono, świeciłyby pustkami. Każdy żyd wolałby posłać swe dziecko do szkoły polskiej lub rosyjskiej.

Tam jednak, gdzie o całkiem realne rzeczy chodzi, jak nam teraz o zdobycie szkoły odpowiadającej potrzebom naszych dzieci, nie miejsce i nie pora na takie „zasadnicze“ a raczej akademickie spory i desiderata. Każda grupa ludności ma prawo sądzić sama, czy się za odrębny naród uważa, czy nie, czy pielęgnowanie jej języka jest dla niej istotnie potrzebnem i w jakiej mierze, ale żądać, by obcy więcej naszą narodową odrębność i nasz język szanowali niż my sami, chcieć „dla zasady“, by nam budowali szkoły, z których nie zamierzamy wcale korzystać, to zakrawa po prostu na drwiny. Naturalnie, że na podstawie choćby dość licznych dyskusji i rozmów prywatnych niepodobna tej sprawie przesądzać, ale też nie można jej zbyt pośpiesznie w tym lub owym sensie rozstrzygać. I w tym razie więc wolność nauczania pozwoliłaby decyzję oprzeć na faktach. Jeżeli nacyonałiści, czy internacyonałiści żydowscy zdobyliby się na zało-

zenie szkoły średniej o charakterze narodowym, a liczna frekwencja uczniów dowiodłaby, że taka szkoła odpowiada rzeczywistym potrzebom, to naturalnie należałoby albo wziąć ją na koszt rządu, albo też zwolnić utrzymującą ją grupę ludności od pewnej części podatków na ogólny fundusz szkolny. Nie można jednak wymagać, by społeczeństwo nie mogące na razie zaspokoić swych niewątpliwych, palących i pilnych potrzeb, zaczynało od wydatków na potrzeby wątpliwe i tylko „w zasadzie“ uznawane.

Być może, że doświadczenia praktyczne pierwszych lat skłonią społeczeństwo do drobnych ograniczeń swobody nauczania i wprowadzenia pewnego rodzaju kontroli i przymusu mianowicie w zakresie elementarnej oświaty. Jest wprawdzie rzeczą pożądaną, by gminy z własnej inicjatywy zakładały i utrzymywały swoim kosztem szkółki elementarne po wsiach, nie sądzę jednak by decydowanie o programie, metodzie, treści nauczania można pozostawiać zgromadzeniom gminnym często złożonym z ludzi ciemnych a nieraz i analfabetów. Mianowicie wśród ludzi starszej daty — a ci często mają głos przeważający, zdarza się tak małe zrozumienie potrzeby oświaty i jej celów, że najgorsze szkoły mogłyby się cieszyć najżywszem poparciem, a najlepsze na przesładowanie się narazić. Tutaj musiałaby stanowczo komisya edukacyjna bardzo bacznie i troskliwie czuwać, aby się nie dać rozpanoszyć znachorstwu i fuszerce pedagogicznej. Przedewszystkiem szkoły

elementarne mogłyby być zakładane przez gminy, ale nie należałoby ich pozostawiać tylko gminom, a czujna inspekcya powinna by starannie badać stan rzeczy i popierać materialnie i moralnie te szkółki, które dają ludowi prawdziwą oświatę a nie jej fałszowane surogaty.

Zastrzeżenie to jest oparte nie na dowolnem przypuszczeniu lecz na pilnych i licznych obserwacyach. Gdyby jakaś gmina powierzyła edukacyę swej dziatwy miejscowemu organiscie, którego program szkolny zawierałby się w nauczaniu dzieci czytania, bylejakiego pisania, ministrantury, łacińskich pacierzy i śpiewów, to łatwo przewidzieć, że szkoła imponowałaby niejednej gminie sąsiedniej, uchodziłaby za coś w rodzaju chłopskiej udoskonalonej akademii, w której dzieci uczą się „aż po łacinie“ i przez to zbliżają się do owego szczytu ludzkiej mądrości, jaką lud nasz widzi w księdzu proboszczu lub owej wiejskiej arystokracji umysłowej, jaką upatruje w organiscie. Nie wszędzie może powtarzały się ten objaw, ale byłyby zapewne dość częste. Pamiętajmy również i o tem, że eksploatawanie pracy dzieci jest zwyczajem dość rozpowszechnionym u naszych włościan, którzy lubią się dorabiać bezpłatnemi rękami robotników własnego chowu. Z tego względu nawet tam, gdzie oni wogóle potrzebę elementarnej nauki uznają, radziby ją ograniczyć tylko do tych pór roku, w których absolutnie nie ma czem dzieci zatrudnić, lub do tej dziatwy, która z tych lub owych powodów do po-

sług domowych niebardzo się nadaje. Dziewczęta mianowicie najgorzej wychodziłyby na tej dyskrecjonalnej władzy rodziców.

Dlatego potwierdzając zresztą to wszystko, co mówiłam o swobodzie nauczania i jego decentralizacji, uważałabym za rzecz konieczną rozciągnięcie szczególnej opieki nad szkolnictwem elementarnem zwłaszcza po wsiach, gdyż ludność wiejska już z samych względów praktycznych i przez ciągłe ocieranie się o klasy wykształcone żywiej odczuwa potrzebę istotnej, do wymagań cywilizowanego społeczeństwa przystosowanej oświaty.

Może najprostszym rozstrzygnięciem tej wątpliwej kwestyi byłoby jej ściśle związanie ze sprawą materialnego uposażenia szkoły. Komisya edukacyjna powinna dążyć do uczynienia całego elementarnego nauczania zupełnie bezpłatnem i powszechnem, a w tym celu powinna nawet szkołom zakładanym na koszt gmin i z ich inicyatywy udzielać subwencji na ściśle określonych warunkach. Subwencya ta powinna przybrać pewne stałe formy dążące do zmniejszenia zależności charakteru szkoły od woli przypadkowej większości zgromadzenia gminnego, a zatem nie wyrażać się w pewnej stałej sumie wypłacanej na ręce gminy do jej dyskrecjonalnego rozporządzenia. Najodpowiedniejszym byłoby wypłacanie jej jako pensyi dla nauczyciela, dostarczanie gotowych podręczników, pomocy naukowych, pod warunkiem, że kwalifikacye tegoż nau-

czyciela zostaną przez władze szkolne sprawdzone, program zatwierdzony i że żadne dziecko w danej gminie mieszkające nie będzie ze szkoły wykluczonem.

Być może, że czyniąc tak znaczne ulgi materialne gminom poddającym swe szkoły pod jej kierunek, mogłaby komisya edukacyjna zwolniając całe nauczanie elementarne w swoje ręce, nie tamując jednak bynajmniej drogi do reform tym pedagogom amatorom, którzyby zapragnęli tworzyć nowe typy wiejskich uczelni, co i w tej sferze szkolnictwa mogłoby być pożądanem.

Postawienie swobody nauczania jako naczelnnej zasady oraz rozpoczęcie działalności pozytywnej od wyzyskania inicjatywy i ofiarności prywatnej przyspieszyłoby stworzenie własnego szkolnictwa i ułatwiłoby niezmiernie zadanie organizującej je komisji. Wtedy na jej barki spadłby tylko obowiązek stworzenia własnego typu szkół, ciągłego udoskonalania ich jakościowo i mnożenia ilościowo tak, ażeby prywatne współzawodnictwo utrudniać, zapobiegać obniżeniu poziomu ogólnej oświaty, a rozszerzać promienie jej na wszystkie zakątki kraju.

III.

Uznawszy typ szkół rządowych jako normę obowiązującą, nie bezwzględnie wprowadzić, lecz względnie, (t. j. ile się nie wynajdzie lepszej)

należałoby nadać im taki ustrój, jakiby najlepiej potrzebom społeczeństwa odpowiadał.

Przedewszystkiem pomyślećby trzeba o tem żeby między różnemi stopniami nauczania ustanowić pewną harmonię, ażeby każda szkoła niższa mogła służyć jako przygotowanie do wyższej. Domaga się tego zasada demokratyzacyi oświaty.

Żadna ze szkół rządowych nie powinna mieć charakteru klasowego t. j. zmierzać do zaspokojenia kulturalnych potrzeb tylko pewnej grupy ludności. Nauka w treści swej powinna być jedną i tą samą dla wszystkich, tylko pod względem formy, w jakiej jest podawana, a także i zakresu powinna istnieć znaczna różnorodność dla uprzyśtępnienia jej wszystkim ludziom w najrozmaitszych żyjącym warunkach. W szkołach ludowych nie powinno się wykładać ani innej historii, ani innej geografii czy zoologii niż w szkołach średnich, a każdy uczeń szkoły tej powinien mieć możność przejścia do odpowiedniej klasy szkoły średniej, o ile czas, zdolności, warunki życiowe pozwalają mu na to. W myśl tego właściwie nie powinno być mowy o specjalnych „szkołach ludowych“ lecz o „szkołach elementarnych“ — odpowiednich dla początkujących dzieci wszystkich sfer, naturalnie o ile mowa o ogólno-kształcących, a nie zawodowych szkołach. Należałoby zaś dość ściśle rozgraniczyć wykształcenie ogólne od fachowego choćby dla tej przyczyny, by nie wprowadzać w wychowanie przedwczesnej specjalizacyi odbijającej się nieraz ujemnie na rozwoju

umysłowym, a ciężącej nad całą przyszłością dzia-
twy. Rozgraniczenie to nakazane jest również
przez rozsądną ekonomię pedagogiczną stawiającą
sobie za zasadę oszczędzanie sił umysłowych dzie-
cka i spożytkowanie ich w pierwszym rzędzie na
nabywanie tych umiejętności, które jego rozwo-
jowi ogólnoludzkiemu sprzyjają, a do nabywania
innych drogę torują. Nie powinno się uczyć
wszystkich tego, co może się przydać tylko nie-
którym — lecz tego, co każdemu jest pożyte-
cznym — oto zasada ekonomii pedagogicznej, którą
się kierować należy przy układaniu wszelkich
programów.

Jakże często z różnych przyczyn sprzenie-
wierza się tej zasadzie wychowanie publiczne
współczesne, nietylko w naszym kraju, lecz u nas
więcej niż gdziekolwiek. Sprzeciwia się jej włą-
czanie nauki języków starożytnych do kursu
wszystkich klas szkół średnich, sprzeciwia jej się
również dość szeroko u nas rozpowszechnione
tworzenie szkół specjalnych dla dzieci i niedo-
rosłej młodzieży, która przecież jeszcze nie może
o kierunku swej zawodowej pracy decydować,
a za którą i rodzice samowiednie stanowić nie
powinni. — Nędza umysłowa krzewiona przez mi-
nisteryum oświaty sprawiła, że pod firmą szkół
technicznych, handlowych i t. d. musiano prze-
mycać najlepsze szkoły ogólnokształcące chcąc
im zapewnić możność udoskonalenia metod i pro-
gramów. Z chwilą jednak, gdy nacisk wrogiego
kulturze rządu ustanie, należałoby zerwać maskę

i ustalić zasadę, że dzieci specjalizować się nie powinny, wszystkie zaś umiejętności fachowe, z tego lub z owego względu tylko pewnej grupie młodzieży potrzebne, winny być wykładane dodatkowo w kursach uzupełniających, przygotowawczych lub szkołach zawodowych. — To powinno się odnosić w równej mierze do wszystkich stopni nauczania.

Wychodząc z tego założenia należałoby zaprowadzić największą jednostajność programu na najniższych stopniach t. j. w nauczaniu elementarnem, a ich rozbieżność uwzględniać tylko w wyższych klasach, coraz więcej w miarę im dziecko bardziej się zbliża do epoki wyboru zawodu i im więcej można mieć danych o indywidualnych właściwościach jego uzdolnienia. Reforma szkolna zainicjowana w Rosyi, a — jak się zdaje — przeważnie odpatrzona ze szkół szwedzkich — złożyła hołd tej zasadzie równając programy klas niższych wszystkich średnich zakładów naukowych. Dla szkół elementarnych wynikają stąd jeszcze ważne wskazówki.

Nie należy bynajmniej myśleć, że szkoły wiejskie powinny dzieci wychowywać na „chłopów“ — szkoły miejskie na „robotników“ i „rzemieślników“: że z tej racyi należy w nich dawać np. specjalnie chłopską naukę, zaprawioną specjalnie dla chłopca pożądaną tendencją, z uwzględnieniem umiejętności niezbędnych w chłopskim życiu.

Chłop czy robotnik powinien być w pierw-

szym rzędzie kulturalnym, oświeconym człowiekiem, obywatelem swego kraju, a właściwie dzięki swej kulturze i oświacie z łatwością przyswoić sobie zdoła wszystkie te umiejętności, których jego obowiązki wymagają.

Musi on więc posiąść sztukę czytania, pisania i rachunku jako środek do dalszego kształcenia się, znajomość przyrody i znajomość stosunków społeczeństw ludzkich żyjących i rozwijających się w obrębie tej przyrody. W zakres programu szkół początkowych powinien zatem wchodzić elementarny kurs pogadarek przyrodniczych, geografii i historii oraz pogadarek społecznych, wyjaśniających zasadnicze formy ludzkich stosunków. Tutaj dodam kilka drobnych zastrzeżeń: Przy układaniu programu szkół ludowych, jeżeli one wogóle obejmują wyżej wymienione przedmioty, zaznacza się wykle, że mowa tu tylko o przyrodzie kraju ojczystego, o jego geografii i historii, zapewne wychodząc z założenia, że chłop wogóle poza granicę swej ziemi ani nogą, ani myślą wykraczać nie powinien. Nie mówię już o tem, że rzeczywiste fakty, np. masowe emigracye chłopskie dowodzą fałszywości tego założenia i świadczą, że niezajomość geografii drugiej półkuli odbija się czasem dość boleśnie na skórze chłopca. Możnaść rozpowszechniania się takich legend jak te, że królowa angielska zbudowała most przez Ocean Atlantycki, lub, że napływ ludu z zimnych krajów ochłodził klimat Brazylii — (*sic!*) nie leży chyba w niezłym

interesie. Chodzi mi jednak głównie o to, żeby względy praktyczne ciasno pojmovane nie tamowały rozwoju istotnej umysłowej kultury wśród ludu. Nauczanie historii i geografii własnego kraju z zupełnem wyodrębnieniem go od krajów innych uważam wogóle za absurd naukowy. Czyż rozumny pedagog zechce rozgrzeszyć się na to, by uczniom swym przedstawiać Polskę w postaci skrawka odciętego od reszty świata, ślimaka szczelnie zamkniętego w nieprzemakalnej skorupie, przez którą do niej z zewnątrz nic nie przenika? Czyż można jakikolwiek ważniejszy fakt z historii Polski wyjaśnić bez uwzględnienia dziejowych przeobrażeń zachodzących w Europie? Czy można np. mówić o Krzyżakach nie mówiąc o wojnach Krzyżowych? Jeżeli zaś zechcemy zaznajomić dziecko z krajem własnym przemilczając wszystkie obce, jakże wytłómaczymy mu istnienie tych wszystkich przedmiotów, z którymi się codziennie spotyka, a których w jego własnym kraju nie ma wcale? Zkąd się biorą ślędzie? ryż? herbata? kawa? złoto i srebro? koralce? jedwab? Czy to wszystko znajdzie ono w przyrodzie własnego kraju?

Pogadanki społeczne w zakresie elementarnym są przedmiotem stale pomijanym dzisiaj na wszelkich stopniach nauczania, lecz okazać się niezbędne wtedy, gdy ludzie z poddanych zamieniają się w obywateli powołanych do samodzielnej obrony swych interesów dziś systematycznie gwałconych. Świadomość tych interesów,

umiejętność zastanawiania się nad niemi będzie wtedy każdemu tak niezbędną, jak dziś umiejętność obliczenia reszty z zakupionego sprawunku i dla tego już na najniższym stopniu nauczania pragnę ją uwzględnić.

Pamiętać bowiem trzeba o tem, że choć te szkoły elementarne mają w razie potrzeby stanowić przygotowanie do szkół średnich, jednakże znaczna większość ludzi żyjących z fizycznej pracy na nich będzie musiała poprzestawać. Dlatego chodzi mi o to, żeby program ich był dosyć wszechstronnym i przedstawiał pewną harmonijną całość; nie to wszystko co chłopu lub robotnikowi potrzebnem być może, lecz to, co mu posłuży za klucz do zdobycia potrzebnej mu oświaty na drodze samokształcenia. Trzeba ażeby chłop lub robotnik nie tylko umiał decyfrować wyrazy w książce lub gazecie, lecz żeby je rozumiał i żeby mu ta książka i gazeta mogła dawać coś więcej niż polityczne, historyczne lub pobożne anegdotki.

Pominęłam do tej pory kwestyę nauczania religii nie dlatego, żebym przypuszczała, iż lud się bez niej obejdzie i że nie odczuje boleśnie w swem wykształceniu luki, jakąby sprawiła nieumiejętność wyliczania grzechów głównych lub Duchowi Świętemu przeciwnych, lecz że z mojego punktu widzenia uważam ją nie za naukę we właściwem znaczeniu, lecz za umiejętność specjalną, której nauczanie może zresztą być bardzo powszechnem, lecz nie łączy się z ogólno-

kształcącym programem i z wychowaniem umysłowym wogóle. Wcielenie jej w program szkół elementarnych nakazywałoby ze względu na jego jednolitość i harmonię tworzenie szkół osobnych dla dzieci różnego wyznania, następnie przerabianie historii, geografii, przyrody na katolicką historię, geografę, przyrodę. Dlatego, mojem zdaniem, należałoby zapewnić nauce religii jak najzupełniejszą autonomię — że się tak wyrażę, tj. uniezależnić ją od systemu pedagogicznego i system pedagogiczny od niej, oddać ją w ręce katechetów, ze szkoły przenieść do zakrystyi lub na plebanję i pozostawić całkowitą troskę o nią rodzicom i księżom proboszczom. Jeżeli lud nasz jest istotnie tak głęboko religijnym, a księża tak gorliwymi krzewicielami słowa bożego, jak się zwykle utrzymuje, to nie należy wątpić, że przy tym systemie wychowanie religijne znakomicie krzewićby się musiało i że stałoby się równie jak nauczanie świeckie powszechnem i bezpłatnem. Jeżeli zaś księża sami — tj. najkompetentniejsi specjaliści, uznaliby, że naukę tę warto skrócić albo zredukować, jeżeli posiadając w ręku najpotężniejsze środki moralnego przymusu i moralnego wpływu na parafian nie użyliby ich na to, by liczbę swych uczniów pomnożyć, a poziom wychowania religijnego podnieść, dowodziłoby to, iż wątpliwości nowoczesnych pedagogów co do potrzeby i wartości nauczania religii przeniknęły już do sfer duchownych, a ludzie świeccy

mogą się śmiało rzec zażywania lekarstwa, w które sam zapisujący je medyk nie wierzy.

Zresztą i tu można się powołać na gotowy przykład Stanów Zjednoczonych, gdzie nauczanie religii jest całkowicie usunięte ze szkoły a powierzone parafialnym zarządom różnych wyznań i sekt, gdzie ani rząd, ani szkoła nie wglądają w życie religijne jednostek i gdzie jego nieraz bardzo bujny rozkwit nie z zewnętrznego przymusu, lecz z wewnętrznej potrzeby samych wyznawców wynika.

Jeżeli zaś chodzi o moralny wpływ szkoły na uczniów, to nie można go opierać na specjalnie na ten cel poświęconych lekcjach, na stopniach z nich udzielanych, na egzaminach i recytowaniu podręczników. Szkoła powinna umoralniać przez sam system postępowania, przez sprawiedliwość, która poczucie sprawiedliwości budzi i umacnia, przez serdeczną opiekę, która serca podnosi i uszlachetnia, wreszcie przez osobisty przykład i wpływ zacnego nauczyciela lub nauczycielki.

W zakres programu szkół ludowych powinny wchodzić również i pewne prace fizyczne tak samo jak i w szkołach średnich uwzględniających harmonijny rozwój uczniów. Należy jednak bardzo usilnie przestrzegać, ażeby pracom tym nadawać zawsze wychowawcze — a nie ekonomiczne znaczenie, aby one dążyły do wywóczenia lecz nie do wyciszczenia sił dziecięcych, których rozwój powinien iść równoległe z rozwojem sił

umysłowych. W stosunku do późniejszego życia dzieci ludu roboczego prace te w szczególności powinny mieć ten wynik, że chłop i robotnik nauczy się spożytkować swą inteligencję dla uczynienia pracy fizycznej praktyczniejszą, bardziej celową, dokładniejszą, mniej męczącą.

Tego rodzaju prace fizyczne nie będą jeszcze nauką rzemiosła, rolnictwa, ogrodnictwa itp. ale będą do nich elementarnem przygotowaniem tak samo jak nauka czytania, pisania, rachunku itp. stanowi elementarne przygotowanie do dalszego kształcenia się w tym lub owym kierunku.

Nie można przecież wymagać, aby nauczyciel elementarny posiadał te wszystkie fachowe wiadomości, jakie zdobyć musi zdolny rzemieślnik, rolnik itp. i aby w nie mógł swych uczniów zaprowadzić na drogę życia. Szkoły zawodowe dla ludu, tj. niższe szkoły rolnicze, techniczne, rzemieślnicze itp. powinny być bardzo gęsto po kraju rozsiane, ale ze szkołami elementarnymi łączyć ich nie można. Ich stosunek do tych ostatnich powinien być taki sam, jak wszelkich szkół zawodowych do ogólnie kształcących; tj. trzeba je przeznaczyć dla starszej młodzieży, tej, która już swe indywidualne zdolności wypróbować zdołała, a o dalszem swem powołaniu decydować może. Zastąpią one z korzyścią wszelkie terminy i praktyki będące w rzeczywistości często raczej pretekstem do wyzyskiwania nieudolnej a bezpłatnej pracy niż nauką właściwą.

Przepisy dotyczące wieku dzieci przyjmo-

wanych do szkoły nie powinny być ścisłe i szematyczne. W rodzinach inteligencji dzieci rozwijają się szybciej, a przynajmniej wcześniej zdolne są do nauki książkowej niż w rodzinach ludzi ciemnych. Tłómaczyć się to może nawet nie jakimiś fizyologicznymi cechami odziedziczonego przez nie mózgu, lecz wpływami otoczenia, wśród którego dziecko wzrasta. Dzieci zupełnie równie zdolne mieszkając na wsi, rozwijają się w innym kierunku, w mieście w innym. Niepodobna więc dokładnie oznaczyć wieku, w którym dziecko naukę szkolną rozpoczynać powinno; dla jednego sześć lat nie jest zbyt wcześnie, dla drugiego ośm, wcale nie zapóźno. Tylko minimum i maximum powinno być określone, a tylko nauczyciel w tych granicach wybrać winien dla każdego dziecka odpowiednią porę. Rozpowszechnianie się umiejętnie kierowanych ochronek wiejskich mogłoby się bardzo przyczynić do udoskonalenia wychowania przedszkolnego i ułatwić zadanie nauczycielom przez dostarczanie im materiału pedagogicznego w formie kulturalniejszej i mniej surowej. Z ochronek nauczanie książkowe powinno być zupełnie wykluczone a tylko rozmowy prowadzone wśród zajęć i zabaw stanowić powinny naturalny środek rozwijania inteligencji dziecięcej.

Do nauki na stopniu elementarnym w wyższej mierze niż do każdej innej stosuje się zasada, że korzyści z niej odniesione nie są proporcjonalne do łożonego na nie czasu, lecz raczej

odwrotnie proporcjonalne do ilości uczących się razem dzieci. Należałoby więc kurs dzielić możliwie na największą ilość oddziałów i uczyć kolejno mniejsze gromadki dziatwy, a rezultat będzie znacznie lepszy, niż gdy mnóstwo dzieci różnego wieku razem słucha lekcyi, którą tylko jedna ich część interesować się może. Wyższe oddziały mogą być liczniejsze i uczyć się dłużej; w początkach nauki godzina dziennie jest aż nadto wystarczającą, byle tylko nauczyciel każdym dzieckiem mógł się zajmować, każde znać i każdemu w przełamywaniu pierwszych lodów pomagać.

Praktyczne, gospodarskie względy nakazują zamykać kurs nauk w szkołach wiejskich nieomal wyłącznie w zimowych miesiącach, a dawać dzieciom bardzo długie wakacye w oiągu lata. Pozwala to spożytkować małych bezpłatnych robotników przy wszystkich polnych robotach. Metoda ta jednak daje dość niefortunne rezultaty, nawet ci chłopi, którzy uznają absolutną konieczność posługiwania się pracą dzieci, stwierdzają, że one przez lato zapominają tego, czego się zimą nauczyły. Dla młodszych mianowicie lepsze są częstsze, a krótsze przerwy niż bardzo rzadkie i długie. Tutaj też wydaje się odpowiedniejszą metoda niemiecka czterotygodniowych wakacyi w czasie żniw, dwutygodniowych na jesień i tejsze długości wakacyi na święta Bożego Narodzenia i Wielkiejnocy. Dla dzieci w mieście zamieszkałych dłuższe wakacye letnie są usprawiedliwione,

gdyż pozwalają im korzystać ze świeżego powietrza w porze, w której wśród murów miejskich oddychać trudno.

Dobrze byłoby również, i to nietylko w szkołach elementarnych wprowadzić jeszcze jedną nowość proponowaną przed kilku laty przez jednego ze współpracowników „Przeglądu Pedagogicznego“, mianowicie podzielić kurs nie na lata lecz na półrocza szkolne. Pozwalałoby to lepiej segregować dzieci zdolne od niezdolnych, przez częstsze promocyje oszczędzać czas pierwszych, a drugim pozwolić na łatwiejsze opanowanie naukowych wiadomości, wreszcie dla najbardziej uzdolnionych uczniów w szkołach elementarnych otwierałoby to drogę do szkół średnich, a następnie do otrzymania wyższego wykształcenia. Jeżeliby kurs tej szkoły mógł trwać dla jednych 6 a dla drugich 3 lata, to ci ostatni mogliby bezpośrednio ze szkółki wiejskiej przejść do klas niższych zakładu naukowego wyższego stopnia, jakiejś szkoły powiatowej lub miejskiej.

Należałoby bowiem między właściwą szkołą elementarną a tem, co naszym gimnazyom i szkołom realnym odpowiada, stworzyć typ pośredni, szkołę, której oddziały wstępne odpowiadałyby oddziałom szkół ludowych, a klasy wyższe pierwszym 4-em klasom szkół średnich. — W zakresie programu wchodziłyby te przedmioty i w takiej mierze, by wykształcenie w nich zdobywane wystarczyć mogło przeciętnie oświeconemu człowiekowi nie przygotowującemu się do wyższych

naukowych zawodów, a pozwalało w dalszym ciągu kształcić się ogólnie przez czytanie. W programach tych znaleźćby się musiała nauka jednego lub dwóch języków obcych zupełnie zbyteczna w szkołach elementarnych.

Trudno dziś jeszcze z góry oznaczyć, jakie miejsce wyznaczyć należy językowi rosyjskiemu w „naszej“ szkole.

Jest to zależne wyłącznie od politycznego stosunku tych dwóch narodów. Im więcej Królestwo Polskie będzie wyodrębnionem, im więcej spraw publicznych będzie się rozstrzygało i załatwiano na miejscu, tem mniej praktycznego znaczenia mieć będzie znajomość języka rosyjskiego. Zaprowadzenie języka polskiego w całej krajowej administracyi i w sądownictwie pozwoliłoby całkowicie zwolnić od tego przedmiotu szkółki elementarne, a tylko może ze względu na służbę wojskową, (o ileby ona znowu również nie obowiązywała wyłącznie w kraju i nie miała polskiej komendy) należałoby w wyższych oddziałach metodą naturalną tego języka udzielać.

Nauka języków obcych jest niewątpliwie bardzo pożyteczna, a przykład Japończyków (wszakże dziś wszyscy od Japończyków uczyć się pragną) świadczy, jak dalece przydać się ona może nawet ludziom prostym, fizycznej pracy oddanym. Jednakże o jednym zastrzeżeniu stale pamiętać należy. Języki obce są pożyteczne tylko obok innych przedmiotów posiadających wartość kształcącą, ale ich nigdy nie zastąpią. Im bogaciej

uposażonym, im bujniej rozwiniętym jest umysł ludzki, tem większą korzyść z nauki języków odnieść może, ale umysł zaniedbany lub przytępiiony nie odnosi z nich korzyści żadnej. Są one bowiem nie środkiem kształcenia lub bogacenia umysłu, ale środkiem pomnożenia i spożytkowania już nagromadzonego bogactwa. Dlatego nie należy nauczanie od lekcyi obcych języków zaczynać i nie należy im w programie szkolnym lwiej części wyznaczać. Bez względu na to, jak się ułożą stosunki polityczne Polski i Rosyi jest rzeczą pewną, że ze względów praktycznych język rosyjski będzie naszym dzieciom najpotrzebniejszy, natomiast nie będzie najpotrzebniejszy ze względów kulturalnych i naukowych. Różne wspólne interesy w większym lub mniejszym stopniu łączyć nas będą z Rosyą, natomiast nie prędko zapewne jej literatura naukowa będzie miała tę samą wartość co literatura naukowa niemiecka, angielska, francuska, a i to jest wątpliwe czy język rosyjski kiedykolwiek zdobędzie to międzynarodowe, wszechświatowe rozpowszechnienie co inne poprzednio wymienione.

Można tylko przypuszczać, że — z chwilą gdy język ten przestanie być narzędziem szkolnej tortury, gdy wymagania zostaną zredukowane do rozsądnych granic, a szkoła zrzeknie się pretensyi do zacierania śladów polskości w dzieciach tak, by z dwojga mówiących w klasie po rosyjsku nie można było Rosyanina od Polaka odróżnić, słowem gdy nie z obowiązku poddanych

lecz dla własnych korzyści dzieci nasze po rosyjsku uczyć się będą, przyswajanie sobie mowy tak podobnej do ich własnej nie będzie dla nich ani trudnem, ani przykrem, a myśl, że ona jest mową bratniego wolnego narodu, nie zaś mową carskich ukazów i policyjnych rozporządzeń ośładzać będzie ich trudy. Prócz rosyjskiego — niemiecki i francuski język będą musiały być umieszczone w programach szkół średnich, — z koniecznem jednak uwzględnieniem zasady, by początki kilku języków nie przypadły na tę samą klasę, lecz by je wprowadzać kolejno, w miarę jak trudności jednego języka zostały opanowane. System wprowadzania co dwa lata tylko nowego obcego języka stosowany jest z powodzeniem w Danii.

Szkoły średnie tego typu, o jakim mówię, powinny być jak najgęściej rozrzucone po kraju. Centralizowanie wielkiego mnóstwa zakładów naukowych w stolicy jest ze względów wychowawczych wcale nieodpowiednie. Miasta i miasteczka prowincjonalne powinny zostać obdarzone dobrymi szkołami, urządzone zgodnie z wymaganiami pedagogii i higieny. Młodzież kształcąca się na prowincyi, w gmachach szkolnych umieszczonych na krańcach miasteczek, otoczonych ogrodami, żyłaby i rozwijała się w większem zbliżeniu do przyrody, korzystałaby z ciszy i świeżego powietrza, nie wyczerpywałaby przedwcześnie swych nerwów w gorączce wielkomiejskiego życia. Brak kształcącej umysłowej atmosfery, o jaką

bez kwestyi dziś na prowincyi trudno, zwolna coraz mniej odczućby się dawał, gdyż sami nauczyciele i ich rodziny mogliby oddziaływać na podniesienie poziomu prowincjonalnej inteligencji, a brak zbiorów naukowych wynagradzałaby poniekąd możność bezpośredniej obserwacji przyrody i jej zjawisk.

Z decentralizacją szkół szłaby w parze decentralizacja prądów umysłowych, wytworzenie się ściślejszej duchowej spójni między prowincją i Warszawą, a to byłby rezultat bardzo upragniony. O ile takie rozsiewanie dobrze zorganizowanych szkół po całym kraju mogłoby się okazać kosztownem, względy oszczędnościowe — jeśli już nie inne — polecałyby zakładanie szkół mieszanych. Dziś wspólna nauka dziewcząt i chłopców pomijając komplety przedszkolne i szkółki ludowe odbywa się tylko na wyższych kursach. Dorosła lub dorastająca młodzież rozwijająca się w zupełnem odosobnieniu od siebie spotyka się na wspólnej ławie dopiero wtedy, gdy to już może być dla niej niebezpiecznem. Jestto system najgorszy. Stałe od najwcześniejszego dzieciństwa koleżeństwo natomiast wpłynęłoby na wytworzenie się takiego naturalnego, braterskiego stosunku, jaki widzimy w rodzinach, a wpływ jednej płci na drugą pod względem moralnym mógłby być nawet bardzo zbawiennym.

Połączenie tego rodzaju szkół średnich z kilkoletnimi kursami przygotowawczymi do wyższych zakładów naukowych zamieniałoby je na

zakłady równające się co do poziomu dzisiejszym gimnazyom i szkołom realnym. Tutaj jednak nastąpićby musiała bifurkacya. Kandydaci do uniwersytetu, mianowicie do prawnego, historycznego, filologicznego wydziału, musieliby lata dodatkowe poświęcić przeważnie na języki starożytne, przyszli studenci politechniki na matematykę, nauki przyrodnicze w szerszym zakresie przy równoczesnem zredukowaniu lub usunięciu tych przedmiotów, które mniej więcej w dostatecznym stopniu przyswojono w latach poprzednich. Tu już obok pewnej specjalizacyi możnaby zastosować i inne metody nauczania zwolna przysposabiające młodzież do samodzielnej pracy uniwersyteckiej. Im dojrzałszym, lepiej wyowoczonem, bardziej wykształconym jest umysł, tem łatwiej przyswaja sobie nowe nauki i tem mniej czasu traci przy ich nabywaniu. Nawet nauka tak martwych przedmiotów jak umarłe języki mogłaby się stać żywą i ciekawą dla umysłu, któryby na nią umiał patrzeć ze stanowiska historycznego, któryby w nich widział jeden z „dokumentów ludzkich“. Interes naukowy, jakiego u małoów z klas niższych wcale jeszcze rozbudzić nie można, znakomicie przyspieszałby i ułatwiał nabywanie umiejętności, która stałaby się dla uczniów już nie jakąś wysoką baryerą do przeskoczenia przy egzaminowym wyścigu, lecz środkiem kształcącym, narzędziem do rozszerzenia umysłowego widnokręgu w kierunku minionych wieków.

Rozkładanie każdego przedmiotu naukowego na 8—10-ciu równych porcyi odpowiadających latom szkolnej nauki sprawia, że dziecko zaczyna się uczyć każdego przedmiotu, zanim jego wartość i znaczenie rozumie i uznaje, a znudzi się już każdym w tej porze, w której właśnie umysł jego mógłby w nim pokarm odpowiedni znaleźć.

Dobrzeby więc było w programach zamiast równoległości stosować w wyższej niż dziś mierze kolejność przedmiotów, upatrując dla każdego najodpowiedniejszy wiek i pozwalając uwadze dziecka skoncentrować się na tem, co ma dla niego urok nowości i co jego ogólnemu rozwojowi najlepiej w danej chwili odpowiada. Urok nowości jest naturalnym psychicznym odczynnikiem dla trudności pierwszych kroków, czego niestety — pedagogia nie uwzględnia i nie wyzyskuje.

Dla tych dzieci, które nie mają zamiaru w wyższych zakładach naukowych się kształcić, istniećby mogły przy szkołach średnich zamiast kursów przygotowawczych kursa uzupełniające mające na celu rozszerzenie zakresu ogólnego wykształcenia lub pogłębienie wiadomości w tym lub owym kierunku. Stosunek ilości takich szkół „pełnych“ tj. posiadających wyższe przygotowawcze klasy, do zwykłych szkół średnich musiałby się ułożyć stopniowo w miarę potrzeb i środków społeczeństwa.

Prawdopodobnie bardzo szybko musiałaby wzrastać również liczba szkół specjalnych różnego typu i to nie tylko ilościowo lecz jakościowo

tj. musiałyby się pojawić zupełnie nowe rodzaje akademii odpowiadające nowym społecznym potrzebom lub też nowe wydziały przy już istniejącym uniwersytecie. Do najniezbędniejszych należałyby wyższe szkoły nauk polityczno-społecznych i akademie pedagogiczne.

Umyślnie pomijam utartą nazwę seminariów nauczycielskich, gdyż zakłady te mają jakiś dziwny połowiczny charakter. Nie stoją na poziomie wyższych naukowych zakładów, a ich stosunek do zakładów średnich jest nieokreślony. Fakt, że do seminariów przyjmują młodzież, która nie ukończyła gimnazjum ani szkoły realnej, że wogóle kształcą się w niem tylko nauczyciele ludowi, a ani nauczyciele szkół średnich, ani też nauczycielki prywatnych czy publicznych zakładów naukowych żadnego fachowego, pedagogicznego wykształcenia nie odbierają -- utrzymuje ludzi w przekonaniu, że szkoły te dają jakiś surrogat nauki całkiem wystarczający dla nauczycieli dzieci biednych, ale zupełnie niepotrzebny ludziom prawdziwie wykształconym, którzy tem lepszymi są nauczycielami, im mniej przygotowywali się do swego zawodu.

Matematyk, przyrodnik, historyk musi już z natury rzeczy być dobrym profesorem choćby nie miał najmniejszego pojęcia o psychologii, higienie wychowawczej i pedagogicznych teoriach współczesnych, czy dawniejszych, a zatem kształcić się specjalnie na nauczycieli potrzebują tylko ci, którzy się wogóle nie wiele nauczyli.

Kwestyę tę należy zupełnie inaczej postawić. Zawód nauczycielski na równi z innymi naukowymi zawodami wymaga specjalnego przygotowania bez względu na to, czy chodzi o nauczanie pańienek i paniczów czy też tylko o nauczanie... Maćków i Wojtków. Zasady są tesame, tesame zjawiska psychologiczne są ich podstawą. Zatem dla młodzieży obu płci poświęcającej się zawodowi nauczycielskiemu powinny istnieć albo specjalne akademie pedagogiczne, albo też wydziały pedagogiczne przy uniwersytetach. Każdy przyszły pedagog bez względu na to, jaki przedmiot i w jakich klasach ma zamiar wykładać, powinien obok tego specjalnego przedmiotu i jego metodyki studyować psychologię dziecka, fizyologię i higienę, pedagogię i jej historię, a wreszcie odbywać praktykę pedagogiczną w jednej ze szkół wzorowych specjalnie przez wydział pedagogiczny wyznaczonych. Bez takiej praktyki, któraby zresztą mogła iść równolegle ze studyami pedagogicznymi, nie można ani wyrobić umiejętności pedagogicznej, ani też skonstatować indywidualnych zdolności — talentu pedagogicznego kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Lekcyje próbne są tylko — jak większość egzaminów — farsą oficjalną, formą bez treści, pustym ceremoniałem nie posiadającym żadnego znaczenia. Wszystkie kierowniczki kursów freblowskich przyznać muszą, że o rzeczywistych kwalifikacjach pedagogicznych swych wychowanek nie mogłyby mieć dokładnego wyobra-

żenia, gdyby miały się opierać tylko na postę-
pach ich z nauk teoretycznych, a nie poznały
ich wśród zajęć z dziećmi. — Nie można powie-
dzieć o kimś, kto wcale nie uczył, że będzie do-
brym nauczycielem, a przecież dzisiaj nauczy-
cielskie patenty otrzymują ludzie, którzy albo
wcale uczyć nie próbowali, albo też nie zdawali
sprawy z osiągniętych na tem polu rezultatów.
Dlatego właśnie należałoby jak najprędzej zało-
żyć w Warszawie szkołę wzorową, któraby przy-
szłym nauczycielom tłumaczyła poglądowo, jak
uczyć i jak wychowywać należy. — W szkole tej
wszystkie urządzenia powinnyby odpowiadać naj-
wytworniejszym wymaganiom higieny współcze-
snej, wszystkie metody, plany, programy, środki
naukowe być ostatnim wyrazem pedagogicznego
postępu, a specjaliści przez komisję edukacyjną
wysyłani delegacji do najlepszych szkół cywilizo-
wanych krajów powinnyby co pewien czas wnosić
do niej wzory nowych ulepszeń. Ażeby dawać
całkowity obraz pedagogicznej działalności po-
winnaby ona łączyć w sobie cały szereg zakładów
pedagogicznych różnego stopnia poczynawszy od
wzorowego ogródka freblowskiego dla małych
dzieci, szkółki elementarnej i t. d. aż do kursów
przygotowawczych rozmaitego kierunku. Szkoła
taka nie powinna być nigdy przepełnioną a choć
prowadzenie jej wymagałoby sporego nakładu nie
należy jej bynajmniej przeznaczać ani dla najbogat-
szych dzieci, ani dla najzdolniejszych ani dla najlep-
szych — wogóle dla żadnych specjalnych wyją-

tków. O ile wszystko co dotyczy samej szkoły, powinno być wyborowe, znakomicie obmyślane i zorganizowane, o tyle skład uczniów i uczenie powinno być przypadkowy i mieszany, gdyż tylko w takim razie praktykujący mogą się wzbogacić dostatecznym doświadczeniem i sprawdzić wartość zalecanych systemów i metod. Zapewne życzyliby sobie należało, ażeby wszystkie szkoły komisji edukacyjnej do wzorowych zaliczać można, ażeby praktyka w każdej z nich była dostatecznie kształcąca, ale to jest naturalnie nieziszczalny ideał.

Zarówno różne warunki zewnętrzne jak i rozmaity stopień uzdolnienia nauczycieli sprawiać będą zawsze, że jedne szkoły będą lepsze, drugie gorsze i że naśladowanie pierwszego lepszego nauczyciela przez pierwszego lepszego kandydata do stanu nauczycielskiego będzie miało wartość bardzo względną, a czasem nawet ujemną. — Jeżeli naprzykład uczeń będzie mało samodzielny, zdarzyć się może, że z całym pietyzmem przemawiać zechce właśnie te cechy mistrza, które stanowią jego indywidualną słabość, manierę, mniej szkodliwą u człowieka mającego poza tem i wielkie indywidualne zalety, wrodzone pedagogiczne talenty niż u jednostki mniej bogato wyposażonej i mniej samodzielnej. Prócz tego ważną zaletą tej szkoły wzorowej byłoby właśnie połączenie w jednolitą, harmonijną całość szkół różnego stopnia, co pozwalałoby sprawdzać wartość każdej metody, wyjaśniać znaczenie każdego pedagogicznego środka w całej rozciągłości.

Naturalnie, że z czasem takich szkół wzorowych musiałoby powstać więcej, a raczej wśród wielu szkół istniejących należałoby wybierać najlepsze i w nich praktykę nauczycielom polecać. Nie powinnyby być wykluczone i te szkoły prywatne, które się jakimiś udoskonalonemi metodami odznaczyły, ani też szkoły o specjalnym charakterze, np. szkoły dla dzieci słabo uzdolnionych, które koniecznie powstać muszą, gdy u nas szkolnictwo większą pieczę społeczeństwa otaczane do jego potrzeb przystosowywać się będzie. Można by nawet przyjąć jako zasadę, że w pierwszym roku (może w pierwszych latach) studyów obowiązałyby praktyka w szkole wzorowej, a w ostatnim roku uczniowie winni by się zaznajamiać ze specjalnemi typami ze szczególnem uwzględnieniem tych, w których zamierzają pracować. — Stosunek studyów teoretycznych do praktycznych byłby nie inny niż na wydziale medycznym uniwersytetu, gdyż tak jak tylko w szpitalu można się naprawdę nauczyć leczyć, tylko w szkole można się uczyć nauczania. Uczniowie powinni by również z obowiązku opracowywać na podstawie własnych spostrzeżeń pewne tematy z pedagogii i psychologii dziecka, nie czerpiąc do nich materiału z książek i podręczników, nie przepisując z książki do książki, lecz chwytając na gorąco żywe życie, gdyż nie z rozumowanemi teoryami lecz z żywemi indywidualnościami będą mieli do czynienia. Wykłady teoretyczne dadzą im tylko klucz do wyjaśniania zjawisk i metodę postępowania.

Naturalnie, że dla różnych stopni nauczania potrzebne będą różne stopnie wykształcenia zawodowego, nigdy jednak nie może być to poj-
mowane w sposób dotychczasowy, t. j. tem mniej zawodowego wykształcenia im wyższy stopień nauczania. Właściwa różnica może polegać tylko na tem, co się do zawodowego wykształcenia dodaje. Dla nauczycieli szkół elementarnych wystarczy wykształcenie średnie plus kursa pedagogiczne, dla nauczycieli szkół średnich i wyższych studia uniwersyteckie w specjalnym kierunku — plus też same kursa pedagogiczne. Nauczyciel elementarny bowiem nie potrzebuje być specjalistą, wystarczy, gdy obok pedagogicznego posiada gruntowne wykształcenie ogólne.

Wychodząc z zasady, że szkoła stoi nie programem lub podręcznikiem, lecz osobą nauczyciela, jego talentem, wykształceniem, charakterem, jego indywidualnością, należałoby przede wszystkim jak największą bacność zwrócić na stworzenie uzdolnionego stanu nauczycielskiego, otoczyć go jak największym szacunkiem i jak najserdeczniejszą opieką społeczeństwa. Należy na nauczycieli patrzeć nie jak na urzędników do dawania lekcji, zależnych, polujących na awanse i odznaczenia, wiecznie wyzyskiwanych i z psią pokorą i wiernością spoglądających w oczy dygnitarzy szkolnych, pragnąc na ich łaskę zasłużyć, lecz jako na działaczy społecznych, wpływowych i zasłużonych obywateli, trzymających w ręku klucz narodowego postępu.

Najprzód tedy, jak już wspominałam, — na ich wykształcenie zawodowe powinien kraj łożyć chętnie i dążyć do ciągłego udoskonalania go. W tym celu należałoby corocznie z pośród słuchaczy wydziału pedagogicznego lub akademii pedagogicznych wysyłać kilka najzdolniejszych jednostek (kobiet i mężczyzn w równej liczbie) na praktykę i studia do tych krajów, w których szkolnictwo stoi na najwyższym poziomie. Jeżeli rzemieślnicy dla wydoskonalenia się w swym zawodzie czują potrzebę odbywania zagranicznych wędrówek, o ileż to potrzebniejsze jest nauczycielom i to jeszcze w takim kraju, jak nasz, gdzie szkolnictwo przez całe dziesiątki lat systematycznie było zaniedbywane.

Następnie należałoby światu nauczycielskiemu zapewnić dobre wyposażenie, jak największą niezależność i szansę osiągnięcia wyższych stanowisk nie przez gimnastykę karku i obłudę, lecz przez istotne zasługi i wpływ moralny. W tym celu wszyscy nauczyciele kraju (rządowi z obowiązku, a prywatni o ile zechcą) powinni utworzyć ogólny związek nauczycieli i z grona swego wybierać pewną część członków komisji edukacyjnej.

Mówię o pewnej części tylko dlatego, że gdyby wszyscy jej członkowie byli wybierani przez ten związek, świat nauczycielski stanowiłby z czasem w państwie ciało obce, a solidarność korporacyjna, dbałość wyłączna o własne interesy zastąpiłaby w niem poczucie solidarności społecznej

i obywatelskiej z całym narodem. Wreszcie owa pożądana „kontrola społeczeństwa nad szkołą“ stałaby się fikcją, gdyby skład komisji edukacyjnej był zupełnie niezależny od opinii większości narodu wyrażanej w izbie prawodawczej, gdyby sprawami szkolnymi można kierować wbrew woli i dążeniom społeczeństwa, a tylko w myśl specjalistów pedagogów związanych korporacyjnym poczuciem solidarności. Świat nauczycielski powinien mieć swych przedstawicieli w łonie komisji, powinien w niej mieć głos zarówno ze względu na swą kompetencją i doświadczenie w sprawach szkolnych, jak na potrzebę bronięcia swych interesów, ale nie powinien w niej rządzić wszechwładnie bez kontroli i odpowiedzialności.

Kontrola społeczeństwa nad szkołą powinna być wykonywana na różnych drogach. 1-o W radach pedagogicznych każdej szkoły powinni zasiadać przedstawiciele rodziców corocznie wybierani na zebraniach ojców i matek. Przez udział w sesjach pedagogicznych mogliby oni z jednej strony informować personal nauczycielski o wpływie systemu szkolnego na rozwój ogólny dzieci, na ich stan fizyczny, charakter, nawyki, z drugiej sami kształciliby się pod względem pedagogicznym, uczyliby się wnikać w wymagania szkolne i uwzględniać je w wychowaniu domowym. Wreszcie wszelka kontrola szkoły nad dziećmi poza murami szkolnymi, kontrola stanowiąca dziś rodzaj dozoru policyjnego, zostałaby usunięta.

Porozumiewanie się rodziców z nauczycielami wprowadziłoby podział odpowiedzialności obok zharmonizowania dążeń wychowawczych.

2-o Równoległe z komisją edukacyjną powstaćby musiała komisya sanitarna — rodzaj ministerjum zdrowia publicznego. Nie istnieje ono jeszcze wprawdzie w żadnym kraju, ale niedaleka jest chwila, gdy każdy kraj uzna je za swą niezbędną potrzebę. Leży to bowiem w interesie ogółu, by kraj posiadał zdrowych obywateli, zupełnie tak samo, jak w jego interesie leży posiadać obywateli oświeconych i ucywilizowanych. Zakres działalności rządu w tym kierunku byłby tak rozległy, a odpowiedzialność tak wielka, że wkrótce uznane zostanie za rzecz wprost skandaliczną, że tak ważne zadanie traktować było można jako jedną z wielu funkcji organów policyjnych.

W tem ministerjum zdrowia publicznego jeden wydział musiałby się zajmować specjalnie higieną wychowawczą a pracowaćby w niem musieli nie zwyczajni medycy lecz higieniści pedagogowie, którzy obok studyów medycznych musieliby przejść studia pedagogiczne, a psychologii i higienie pracy umysłowej specjalną poświęcać uwagę.

W radzie pedagogicznej każdej szkoły powinienby zasiadać taki higienista pedagog, niezależny od dyrektora, lecz na równi z nim odpowiedzialny przed władzą wyższą, ze swej strony odpowiedzialną przed społeczeństwem. Między

komisją edukacyjną a wydziałem wychowawczym komisji sanitarnej powinnyby istnieć stała i ścisła łączność.

3-o Obie te komisye podlegałyby krytyce społeczeństwa zarówno w wolnej prasie, jak i w izbie prawodawczej, przed którą ponosiłyby odpowiedzialność rzeczywistą w osobie swych najwyższych kierowników, odwołałych na życzenie większości sejmowej.

IV.

W pracy niniejszej nie zamierzam omawiać kwestyi uniwersytetów i wogóle wyższych zakładów naukowych pozostawiając ją ludziom kompetentnym. Nie mogę się jednak powstrzymać od wypowiedzenia kilku uwag bezpośrednio lub pośrednio dotyczących tego przedmiotu.

Istnieje u nas wśród sfer bardzo wykształconych nawet dążność do tego rodzaju demokracji nauki, by wszelkie usiłowania kierować do podniesienia poziomu umysłowego mas, z pominięciem tego, co ma na celu naukę czystą — od społecznych i praktycznych zagadnień niezależną. Postęp nauki, badania naukowe, prace przeznaczone nie dla tłumu maluczkich lecz dla garstki myślicieli i uczonych traktuje się jako zbytek, na który nasze społeczeństwo pozwalać sobie nie może i bez którego doskonale obejść się potrafi. Oświatę przeciwstawia się nauce, i pod wpływem demokratycznego sentymentu woła się wpra-

wdzie „światła więcej światła!“ ale ma się na myśli tylko lampki zapalane na poddaszach i w suferynach nie zaś to wielkie ognisko, u którego się owe lampki zapala.

A jednak przyznać trzeba, że u nas nietylko oświata cierpiała niewolę i ucisk, ale i nauka — przedewszystkiem zaś może nauka była systematycznie dręczona i głodzona i na całej inteligencji narodu ciąży kłątwa tego ucisku. Oświata była przedmiotem filantropii społeczeństwa, nauka nawet takiej filantropijnej opieki nie miała — a jeśli wogóle istniała, to dzięki zaparciu się siebie tych dzielnych a nieszczęśliwych jednostek, które mozolną całodzienną pracą zarabiałły na możność poświęcania godzin wieczornych i nocnych badaniom naukowym. Jesteśmy właśnie pod tym względem strasznie zaniedbani; a nie powinniśmy sobie wyobrażać, że to jest interes mniejszości bardzo luźno z interesem ogółu związany.

To, że umysły obdarzone niepospolitemi naukowymi zdolnościami muszą stale emigrować z kraju, by mózdz się rozwinać, dojrzeć i swoją cegiełkę do gmachu wiedzy ogólnej dołożyć, że mamy za granicą ludzi, którymi się szczyć, a którzy wprost nie mieliby z czego żyć, gdyby do kraju wrócili, o ileby nie zechcieli porzucić swoich studyów, a zająć się dawaniem lekcyi na pensyach, to jest dla kraju nieobliczalną stratą, wcale nie mniejszą niż to, że miliony dzieci chłopskich czytać nie umie. Przez

to uboży się umysłowość polska, polska kultura taksamo jak uboży się rozwój ekonomiczny narodu przez kapitały zagranicą trwonione, a bogaci się przez kapitały, które do kraju napływają. Oświata ogólna na tem traci bezwarunkowo, istnieje bowiem wzajemne oddziaływanie pomiędzy wszystkimi warstwami inteligencji. Im wyżej sięga myśl naukowa u wybitnych jednostek, tem większą cześć dla nauki i większe dla niej zamiłowanie budzić można wśród inteligencji zawodowej, a im poziom inteligencji jest wyższym, tem lepszych, światlejszych kierowników mieć będą masy. Gdy przeoczmy tę prawdę, gdy się sprzeniewierzymy tej zasadzie, gdy rozpalenie wielkiego ogniska wiedzy uznamy za rzecz zbyteczną, nie oświecą i nie rozgrzeją kraju te wątle ogarki i łójówki, które nosić będziemy pod wiejskie strzechy i do mieszkań robotniczych. Inteligencya oświecająca lud zgłupieje i pod firmą oświaty, z wielkiem poświęceniem i wielkim nakładem patryotyzmu i obywatelskiego uczucia szerzyć zacznie wśród młodszej braci wycofane z kursu skarby duchowe, spleśniałe i stęchłe potrawy umysłowe, które tak się mają do rzeczywistej oświaty jak żywność armii mandzurskiej do ciepłego obiadu. Jeśliby kto chciał sprawdzić, do czego dochodzi społeczeństwo, w którym każdy czuje się zobowiązany do oświecania drugich, a nikt nie poczuwa się do oświecania siebie, powinienby był mieszkać w ks. Poznańskim i śledzić stopniowy upadek umysłowy tamtej-

szego społeczeństwa polskiego wciągu kilku ostatnich dziesiątków lat.

Zachodzi obawa, by u nas nie powtórzyło się coś podobnego pod wpływem bardzo chwalebnych zresztą dążeń. Miłość dla tego pokrzywdzonego, wyzyskiwanego ludu, który stał się teraz narodem i dla narodu wolność wywalcza, mogłaby doprowadzić do bardzo fałszywie pojętej zasady „podporządkowywania interesów klas wszystkich interesom ludu“, a w ostateczności pokrzywdzić i ten lud także.

Chroniąc się przed takim rezultatem trzeba bardzo serdeczną opieką otoczyć naukę samą, jak najwyżej podnieść poziom uniwersytetu warszawskiego i politechniki warszawskiej nie tylko ściągając do nich najznakomitsze siły profesorskie własne przebywające za granicą, lecz starać się nawet o pozyskanie sił obcych, o ile by one u nas pracować zechciały. Prócz tego należałoby tworzyć instytucje naukowe, których nam absolutnie braknie: biblioteki, muzea, laboratoria, biura badań statystycznych i ekonomicznych, należałoby ustanowić stypendya dla ludzi poświęcających się naukowej pracy i wysyłać ich za granicę, łożyć na wydawnictwa naukowe, popierać zakładanie stowarzyszeń przyjaciół nauk i działalność ich ze wszelkich sił ułatwiać.

W tem wszystkim należałoby zupełnie usunąć na bok sentymentalizm narodowy, miłość swojszczyzny, zasadę „swój do swego“ lub „ręka rękę myje“. — Powierzenie katedr profesorskich

dobrym patryotom zamiast znakomitym uczonym, obsadzanie posad w instytucjach naukowych pocziwymi niedołączkami ze względu na położone przez nich dla kraju zasługi, zamiast ludźmi, którzyby ich wartość podnieść mogli, wystrzeganie się wszelkiej cudzoziemczyzny i wszelkiej pomocy sił obcych dla tej ambicyi, żeby nasza nauka była zupełnie „naszą“, bardzo „polską“, bardzo „swojską“ choćby bardzo lichą i zacofaną, albo też spekulowanie na patryotyzmie naszych uczonych, którzy powinni się poświęcić dla ojczyzny i z rozkoszą pracować darmo lub pół darmo wśród swoich, choćby im obcy złote góry obiecywali — oto czego wystrzegać się należy, jeżeli chcemy naprawdę kraj nasz cywilizacyjnie wzbogacić i do rzędu kulturalnych, żywotnych i silnych narodów społeczeństwo nasze podźwignąć.

Nie osłaniajmy protekcyjnymi kordonami naszych lokalnych miernot, nie zamykajmy i nie odgradzajmy od świata naszej ubogiej, kochanej chaty wraz z jej „własnymi śmieciami“, które tak nam są drogie, lecz miejmy odwagę bogacić się całym dorobkiem cywilizacyjnym ludzkości, bierzmy, gdzie się da, wszystko co umysł ludzki i energia ludzka stworzyły, bo to wszystko nam się należy jako jednemu z rodzonych dzieci w wielkiej rodzinie ludzkości. Ufajmy naszej sile, wierzymy, że im bujniej i swobodniej rozwijać się będziemy, tem bardziej staniemy się sobą. Charakter narodowy jest dla nas nie martwą, nietykalną pamiątką z dawnych czasów, którą należy staran-

nie ochraniać i za gablotką muzealną umieścić, ale czemś co na dobrą sprawę dopiero stworzyć należy, bo właściwie skutkiem długiej niewoli, skutkiem życia w więziennej ciemnicy staliśmy się narodem bez charakteru, tak jak rośliny światła pozbawione stają się roślinami bez barwy.



21

nie ochraniać i za gablotką muzealną umieścić, ale czemś co na dobrą sprawę dopiero stworzyć należy, bo właściwie skutkiem długiej niewoli, skutkiem życia w więziennej ciemnicy staliśmy się narodem bez charakteru, tak jak rośliny światła pozbawione stają się roślinami bez barwy.



BIBLIOTEKA
UNIwersytecka
w Toruniu



Biblioteka Główna UMK



300046109349