

Biblioteka  
U. M. K.  
Toruń

221288

Wydawnictwo Centralnego Biura Szkolnego.

<sup>2<sup>a</sup></sup>  
I. MOSZCZEŃSKA.

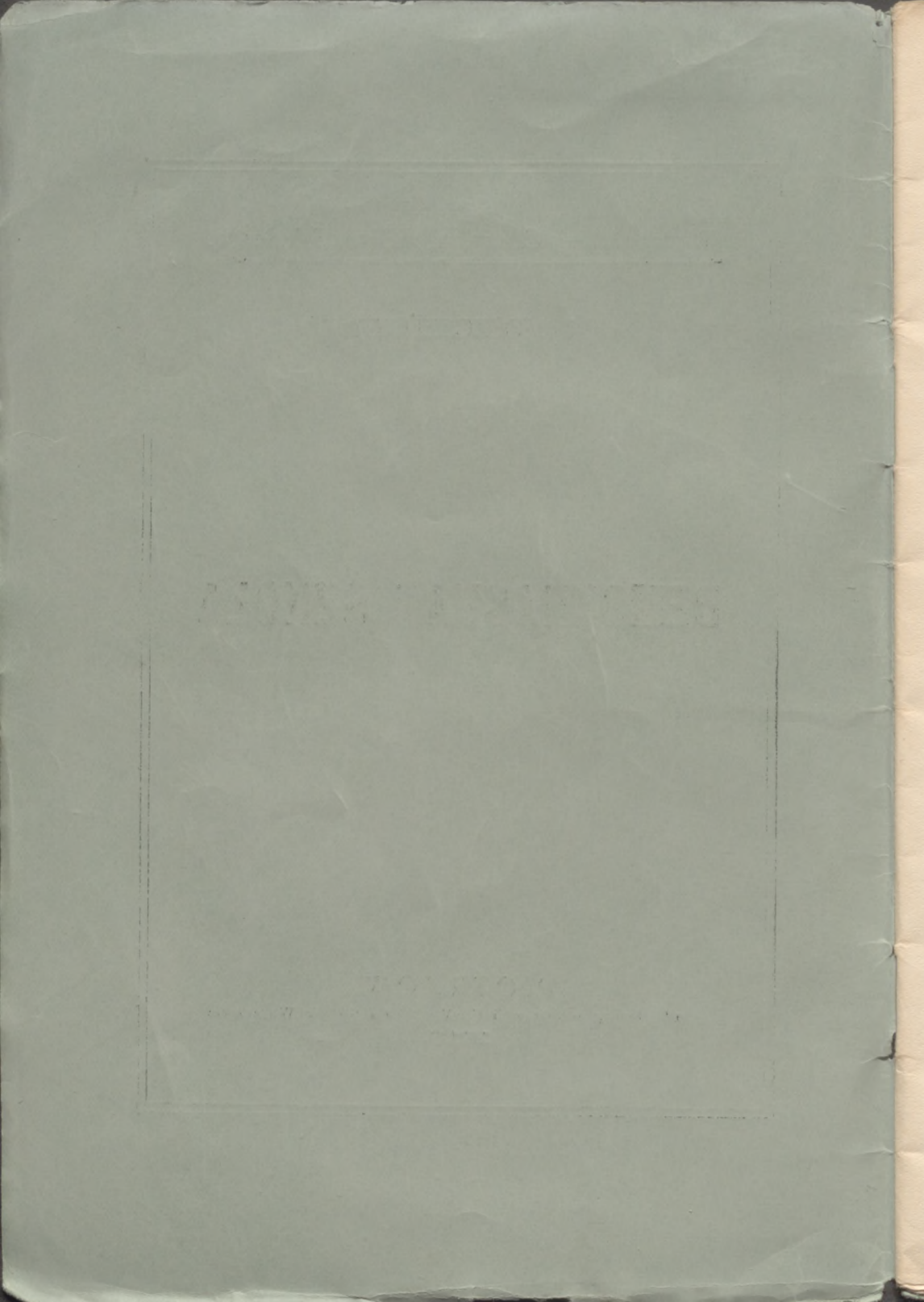
# DEMOKRACJA i SZKOŁA

PIOTRKÓW.

Skład główny w księgarni E. Wendego i S-ki w Warszawie.

1916.

20



79370D

Wydawnictwo Centralnego Biura Szkolnego.

I. MOSZCZEŃSKA.

# DEMOKRACJA i SZKOŁA



PIOTRKÓW.

Skład główny w księgarni E. Wendego i S-ki w Warszawie.

1916.

CZCIONKAMI DRUKARNI PAŃSTWOWEJ POD  
ZARZĄDEM DEPARTAMENTU WOJSKOWEGO  
N. K. N. W PIOTRKOWIE



221288



D. 2925/59

Demokracją nazywamy taki ustrój państwowy, w którym najwyższa władza spoczywa w ręku ludu. Masy oczywiście nie mogą rządzić bezpośrednio, ich wszechwładztwo polega na tem, że udzielają swej sankcyi wybranym pełnomocnikom, którzy prawa ustanawiają i wykonania ich pilnują. Rząd demokratyczny musi zatem być rządem reprezentacyjnym, choć rząd reprezentacyjny nie zawsze jest rządem demokratycznym, lecz tylko tam, gdzie wszystkie klasy w równej mierze są w organach władzy prawodawczej reprezentowane i gdzie władza wykonawcza podporządkowana jest przedstawicielstwu narodu, od niego zależna i przed nim odpowiedzialna.

Jak widzimy, wszystkie państwa nowoczesne w powolniejszym lub szybszym tempie do tak określonej demokratyzacji zmierzają, choć niewiele jest takich, któreby w całej pełni jej postulaty urzeczywistniły. Różnica między niemi nie tylko polega na różnicy samego prawa wyborczego, lecz i na stosunku wybrańców ludu do organów władzy rządowej. — Gdyby kwestya czteroprzymiotnikowego głosowania sama przez się rozstrzygała o demokratyzacji ustroju państwowego, Cesarstwo Niemieckie zasługiwałoby we wiele wyższej mierze na nazwę demokracji niż współczesna Anglia, — gdzie prawo wyborcze, rozciągnięte wprawdzie na bardzo szerokie klasy społeczeństwa, bądź co bądź ograniczone jest pewnym, choć niskim cenzusem wyborczym, — gdzie w dodatku istnieje jeszcze izba wyższa, choć władza jej, wielce zredukowana, chyli się do upadku.

Faktycznie jednak lud angielski wywiera o wiele silniejszy wpływ na politykę kraju niż niemiecki. Wynika to w pierwszym rzędzie z rządów parlamentarnych t. j. powoływania ministrów wyłącznie z łona większości izby prawodawczej, stąd absolutnej niemożności rządzenia wbrew woli wybrańców narodu. — Nie dość na tem: ustrój angielski przez zdecentralizowanie władzy a rozszerzenie za-

kresu samorządów otwiera szersze pole bezpośredniego oddziaływania ogółu na bieg spraw publicznych, a przez pozostawienie wielkiej swobody inicjatywie prywatnej, jednostkowej czy zorganizowanej, pozwala wprost załatwić wiele interesów zbiorowych, bez opierania się o jakiegokolwiek organy władzy. Wolność zgromadzeń publicznych, związków i stowarzyszeń, wolność słowa i druku jest nie mniej ważną a może nawet ważniejszą gwarancją demokracji, t. j. władzy ludu — niż powszechne, równe, tajne i bezpośrednie prawo wyborcze.

W dalszym ciągu rozwoju idei demokratycznej mieści się jeszcze postulat wybieralności wszystkich urzędników, wreszcie bezpośrednio prawodawstwo ludowe w formie plebiscytu czyli referendum, t. j. poddawanie rozstrzygnięciu powszechnego głosowania kwestyi przyjęcia lub odrzucenia danego prawa.

Jakkolwiek pełne urzeczywistnienie demokratycznego ustroju jeszcze jest rzadkim bardzo wyjątkiem, każdy z jego postulatów przeszedł już przez próbę doświadczenia, przyczem rozwiła się niejedno złudzenie, choć bynajmniej przez to nie upadła wiara w jego wyższość nad dawniejszymi formami rządu. Kolebką demokracji w Europie była pierwsza rewolucja francuska. Dalszy rozwój przez nią zapoczątkowanych przewrotów i reform wykazał, że demokracja może istnieć i bez republikańskiej formy rządu, że mianowicie wola wszechwładnego ludu może powołać do życia monarchię nie zaś republikę. Świeżym, bardzo zastanawiającym i wymownym przykładem było referendum norweskie, które uchwaliło postawienie na czele rządu nie prezydenta lecz króla dziedzicznego.

Hasła „wolność, równość, braterstwo“ przeniesione do rzeczywistego życia dały, nie harmonijny akord, lecz rozdźwięk, okazało się bowiem, że równość zupełna nie może iść w parze z wolnością, a ich współrzędne wpływy nie wytwarzają braterstwa lecz walkę klas.

Nie potwierdziło się również mniemanie, że rządy absolutne oparte są na posłuszeństwie, arystokratyczne na honorze, demokratyczne na enocie. Państwo, które najdalej rozwinęło zasadę demokracji, Stany Zjednoczone, nie tylko nie są obrazem panowania enoty w życiu publicznym, lecz doszły do tego stanu rzeczy, że wyraz „polityk“ stanowi tam pogardliwe wyzwisko, tak dalece rozpanoszyła się tam korupcja i spekulacja w dziedzinie polityki.

Mimo to jednak prąd czasu płynie nadal w kierunku demokracji i nie jest zgoła prawdopodobnem, by miał wstecz zawrócić. Wiara w jej użyteczność bynajmniej nie osłabła, choć przestała być ślepe m uznawaniem w niej jakiejś cadotwórczej potęgi. Dziś widzimy w niej już nie ideał doskonałej formy rządu, lecz względnie najlepszą ze znanych, a wyższość jej polega na tem, że otwiera ona pole do wszelkich pożądaných reform i ulepszeń — oraz, że zapewnia stosunkowo najlepiej sprawiedliwość społeczną, gdzie bowiem każdy ma możność dopilnowania swego interesu, tam prawdopodobnie najmniej będzie pokrzywdzonych, gdzie każdy powołany jest w równej mierze do czuwania nad wykonywaniem praw — tam zapewne najmniej będzie bezprawia.

Nie wynika ztąd jeszcze, by ustrój demokratyczny sam przez się usuwał możliwosc krzywdy, ucisku i bezprawia. Jak w ustroju despotycznym kierunek rządu zależał od charakteru i dążeń rządzącej jednostki, tak w demokracji jest on zależny od charakteru i dążeń rządzącej masy. Monarcha absolutny o wielkiej inteligencji i silnej woli był w państwie osią i sprężyną polityki. Monarcha słaby i tępego umysłu stawał się narzędziem rządzącej kamaryli.

Toż samo jest możliwem i w demokracji. Wszeczwładza ludu nie mniej niż wszeczwładza despoty może się stać narzędziem w ręku ambitnej klikki karyerowiczów lub spekulantów politycznych, jeśli rzeczywisty władca — lud — nie posiada dostatecznej inteligencji, energii, dojrzałości politycznej, jeśli nie jest zdolnym do rządzenia.

Rządy demokracji nie są tedy doskonałe, ale są doskonałe przystosowane do moralnego i umysłowego poziomu ludu, który je sprawuje. Ulepszać je można jedynie przez podnoszenie rządzących na wyższy szczebel, właściwie nawet tylko tą drogą można sprawić, że są one realne a nie fikcyjne.

Republika wprowadzona do tatarskiej hordy, katechizm chrześcijański narzucony ludożercom, powszechne głosowanie w kraju analfabetów, mogą co najwyżej zmienić zewnątrznie formy życia publicznego lecz nie jego treść. — Fakt, że każdy szlachcic polski mógł wybierać króla i zostać królem, nie przeszkodził, by szlachcice wysługiwali się magnatom i sprzedawali im swe głosy przy elekcyach i sejmikach.

Wszeczwładny lud zrównany w prawach z innymi klasami społecznymi, jeśli nie ma równej im możności i umie-

jętności spożytkowania przyznanej mu władzy, pozostaje nadal ich poddanym i niewolnikiem. choć to poddaństwo w innej przejawia się formie.

W krajach obdarzonych powszechnem głosowaniem nierzadkim jeszcze i dziś jest widok parobków wożonych lub prowadzonych na wybory na rozkaz panów i przez nich zaopatrywanych w kartki wyborcze. — Głosowanie staje się pewnego rodzaju polityczną pańszczyzną, gdzie lud pełni funkcje obywatelskie bez świadomości swej obywatelskiej roli i przywiązanych do niej praw i obowiązków.

Wynika stąd, że szkoła i oświata w ustroju demokratycznym stanowią zasadniczą część, niezbędną organ, bez którego on wcale istnieć nie może, oraz że są tam ściślej niż gdziekolwiek zmuszone stosować się do wymagań politycznego życia. — Tu już nie chodzi o kształcenie urzędników, poddanych lub jednej klasy rządzącej, garstki obywateli, lecz o kształcenie rządzącego ogółu, gdyż w jego ręku jest władza i odpowiedzialność. Zdobywanie oświaty jest dla ludu równie żywotną potrzebą, jak zdobywanie wolności, gdyż nawet przy najwyższej mierze praw politycznych zostaje on nadal podległym i ujarzmionym, póki się z więzów ciemnoty nie wyzwoli. — Głosowanie analfabetów nie może być tajnem, ich kartki wyborcze mieszczą sekrety tylko dla nich samych i mogą być w każdej chwili wbrew ich interesom użyte.

Wolność związków, stowarzyszeń i organizacyi jest dla nich czysto fikcyjną. Związek zawodowy, kooperatywa, kasa pożyczkowo-oszczędnościowa, jeśli jej członkowie nie są w stanie skontrolować rachunków i ksiąg, staje się prywatnem przedsięwzięciem spekulacyjnem lub filantropijnem, zależnie od charakteru swego założyciela i kierownika.

Zanależy tu należy, że powyższe uwagi odnoszą się w pierwszym rzędzie do analfabetów, lecz nie tylko do nich. Kto umie czytać będzie wprawdzie wiedział, jakie nazwisko wrzuca do urny wyborczej, ale nie zawsze zdaje sobie sprawę, co ono oznacza i czy nie należałoby raczej wrzucić innego. Kto umie rachować, sprawdzi, czy otrzymał lub wpłacił tyle, ile mu zapisano, ale może nie wiedzieć, czy tyle, ile się należało. To, co jako elementarna nauka podlega prawu powszechnego nauczania, miewa bardzo różną skalę wartości i w różnym bardzo stopniu sprzyja sprawie wolności i równouprawnienia.



Jak już dawniej zaznaczono, w obecnej fazie cywilizacji nawet państwa autokratyczne lub kastowe muszą popierać sprawę powszechnego nauczania, gdyż analfabetyzm poddanych jest przeszkodą do rządzenia dla władców. Z drugiej strony powszechna, bezpłatna i obowiązkowa nauka może się stać środkiem wzmocnienia władzy państwa zarówno biurokratycznego jak demokratycznego.

W tym punkcie zatem nie zaznaczają się jeszcze odrębne interesy demokracji, z tem drobnem zastrzeżeniem, że usunięcie analfabetyzmu jest dla niej niezbędnem minimum, gdy dla innych ustrojów państwowych nieuniknionem maximum polityki szkolnej w stosunku do mas.

Również i kwestya upaństwowienia szkolnictwa elementarnego może być tak samo rozstrzygana w biurokratycznym i demokratycznym państwie. Wątpliwą jest rzeczą, czy prawa dzieci mogą być zabezpieczone w inny sposób, niż drogą przymusu wywieranego na dorosłych, a nie zapominajmy, że nakaz posyłania dzieci do szkoły jest równoznaczny z ustaleniem zasady: każde dziecko ma prawo do elementarnej nauki. Gdybyśmy nawet przyjęli, że jest on zbyt czynnym względem rodziców, którzy z natury rzeczy troszczą się o swe dziecko więcej niż państwo, co, jak wiemy, nie zawsze rzeczywistości odpowiada, to nie zapominajmy, że są na świecie sieroty, dzieci porzucane lub oddawane w obce ręce, a i ci mali obywatele mają prawo do opieki społeczeństwa. Przymus szkolny może nie pociągać za sobą upaństwowienia całego początkowego szkolnictwa, lecz wymaga stanowczo dozoru nad niem, trzeba przecież mieć możność sprawdzenia, czy instytucja podejmująca zadanie kształcenia dzieci ludu jest szkołą rzeczywistą, czy może warsztatem do wyzyskiwania pracy dziecięcej pod pozorem nauczania.

Uznanie prawa każdego dziecka do nauki jest z punktu widzenia demokratycznego bardzo ważne przez to, iż kładzie tamę wyzyskiwaniu pracy dziecięcej i — co za tem idzie — fizycznemu zwyrodnieniu klas pracujących. Nawet najdemokratyczniejszy ustrój nie może zdać troski o tę sprawę na stronę interesowaną, w tym razie bowiem są nią istoty notorycznie niezdolne własnego interesu bronić, a nawet go zrozumieć.

Inna rzecz, że wykonawcą owego prawa może nie być centralna władza państwowa, lecz jednostka samorządna: gmina wiejska, miasto, rada prowincjonalna. W Anglii

zakładają i utrzymują szkoły ludowe głównie Rady hrabstw (County Councils), co jest naturalnym wynikiem decentralizacji machiny państwowej.

Urządzenie takie może być z wielu względów pożądanę, wytwarza bowiem bliższy stosunek między szkołą a jej środowiskiem bezpośrednim. Miasto, gmina, mając w ręku szkoły, mogą lepiej czuwać nad biegiem nauczania, zdawać sobie sprawę z jego braków i potrzeb, chętniej i hojniej łożyć na własne zakłady naukowe, niż na oświatę w ogóle, a nawet szukać w tem chluby, by się innym miastom i gminom nie dać przewyższyć i wyprzedzić. Nie wszystkie zadania szkolnictwa można siłami lokalnymi wypełnić, niejedno jednak zyskuje na skróceniu odległości między inicjatywą a celem, postanowieniem a wykonaniem.

W równej mierze jednak jak do szkolnictwa stosuje się to i do innych gałęzi zarządu kraju, jest też tylko tam możliwe, gdzie decentralizacya i na innych polach przeprowadzoną została.

Nazywanie szkół zakładanych i kierowanych przez samorządne jednostki „społecznemi“ i przeciwstawianie ich „rządowym“, jak to jest u nas w zwyczaju, uzasadnionem nie jest. Wyrazem społeczeństwo obejmujemy całość zbiorową, która wtedy tylko może sprawować jakieś funkcye, jeśli jest zorganizowaną i jeśli posiada organ swej działalności — władzę.

Gdzie społeczeństwo jest władzy pozbawione, nie może rządzić w dziedzinie szkolnej, tak samo, jak w żadnej innej; gdzie ją posiada, ona jest rządem, w państwie, gminie czy prowincyi. Stowarzyszenie lub instytucya może rozwijać bardzo wielostronną działalność, może ująć w swe ręce niejedną sprawę, którą w innym wypadku musiałoby się zająć państwo, lecz reprezentuje w każdym razie tylko wyodrębnioną część społeczeństwa, jego inicjatywa jest prywatną nie zaś społeczną.

Zasadniczą różnicę stanowi to, że akcyja taka, choć zbiorowa, jest dowolną i nieodpowiedzialną, podlega krytyce lecz nie podlega nakazom i naciskowi społeczeństwa. Jeżeli miasto postanowi założyć i utrzymywać szkołę, każdy ma prawo upomnieć się, by to postanowienie było wykonane, ma prawo żądać, by utrzymywało i te także instytucye, które istnieją w obrębie jego władzy, choć nie przez nie zostały powołane do życia, by ulepszało je, rozwijało i t. p. Prywatnemu stowarzyszeniu nie można zabronić ani

częściowego, ani całkowitego zawieszenia swej działalności, a tem mniej zwrócenia jej na tory zupełnie odmienne niż pierwotnie zamierzone. — Członkiem społeczeństwa staje się człowiek przez sam fakt swego przyjścia na świat w danem środowisku, członkowie stowarzyszenia wstępują i występują kiedy zechcą, podejmują obowiązki i mogą się z nich każdej chwili zrzucić. — Współdziałanie organizacji prywatnych w sprawie oświaty jest niezmiernie pożądane, jest nawet koniecznem rozwinięciem, uzupełnieniem, czasem korektywą akcji społecznej, lecz fundamenty jej muszą być oparte na trwalszej i szerszej podstawie. Stąd to nie może być postulatem demokracji całkowite zdanie szkolnictwa ludowego w ich ręce.

Niezbędnym warunkiem urzeczywistnienia prawa wszystkich dzieci do nauki szkolnej jest uczynienie tej nauki bezpłatną.

Doświadczenie przekonało, że i to nawet nie zawsze wystarcza. Aby cała dziatwa bez różnicy mogła istotnie do szkoły uczęszczać i z niej korzystać, nie dość ją zwolnić od opłaty, trzeba ją zaopatrzyć w pomoce naukowe, w pewnych warunkach nawet odziewać, obywać i żywić. Przez przymus nauczania społeczeństwo przejmuje na siebie obowiązki rodzicielskie, opiekę nad umysłowym, fizycznym i moralnym rozwojem dziatwy.

Obowiązkowość i bezpłatność dotyczy zawsze tylko tego minimum edukacji, którą każdy bez różnicy przyswoić sobie musi. — Ponieważ jakieś niezbędne minimum istnieje dziś dla każdego, nawet bardzo reakcyjnego państwa, zasadniczą różnicę między szkołą demokratyczną a wszelką inną stanowić będzie zakres i kierunek nauczania elementarnego, to bowiem rzuca światło na cel, jaki mu przyświeca. Szkoła może być narzędziem wyzwolenia lub ujarzżenia umysłów, — czyć jednostkę dla jej własnej lub dla cudzej korzyści.

Charakterystycznym rysem akcji szkolnej reakcyjnych rządów i reakcyjnych stronnictw jest nieustająca troska o to, by dzieci ludu nie uczyły się za wiele, za długo, by nauka odmierzana im była odpowiednio do ich stanu, ile możliwości pozostawała bez wpływu na ustalone stosunki obyczajowe i była od razu praktycznem przygotowaniem do „pełnienia obowiązków swego powołania“, co polega na mniemaniu, że przez sam fakt przyjścia na świat w klasie

roboczej człowiek został skazany na całe życie na pracę na roli lub w warsztacie.

Z tego założenia wychodząc żąda się, by szkoły ludowe kształciły swych uczniów na chłopów lub robotników, przyczem wydaje się nawet rzeczą wskazaną tworzenie odrębnych typów szkół dla miejskiej i wiejskiej dziatwy.

Innym musi być punkt wyjścia demokracji.

Dla niej lud nie jest obiektem rządzenia, materiałem urabianym przez klasy rządzące odpowiednio do ich widoków, lecz czynnikiem rządzącym. Zadaniem szkoły winno być tedy przygotowanie jednostki do pełnienia roli społecznej z całą świadomością swych praw i swej odpowiedzialności. Kształci ona nie specyficzne typy chłopca - parobka, chłopca - gospodarza, rzemieślnika, lecz człowieka-obywatela.

Szkola ludowa demokratyczna musi być szkołą ogólnokształcącą, tak samo jak szkoła średnia dbać o pełny, harmonijny rozwój powierzonej jej młodzieży, — tak samo jak tanta stanowić przygotowanie do życia, a nie tylko do zarobkowania w pewnym kierunku, być wstępem do samokształcenia.

Celem jej, tak samo jak każdej ogólnokształcącej, nie jest dać dziecku wszystkie wiadomości, jakie mu potrzebne być mogą, lecz rozwinięcie wszystkich zdolności wraz ze zdolnością samodzielnego przyswajania sobie wiadomości pożytecznych i wyróżnienia tych, jakie w danych okolicznościach są wymagane.

Ażeby ten cel osiągnąć, musi ona przede wszystkim zatrzymywać uczniów przez dłuższy okres czasu. Nie może być uznana za wystarczającą szkoła dla małych dzieci a przyszem jeszcze, jak się często praktykuje, szkoła zimowa.

Rozpuszczanie uczniów, z chwilą, gdy się tylko zaczyna ciepła pora i na cały czas trwania robót w polu, świadczy o podporządkowaniu ich praw ludzkich obowiązkom zarobkowym, traktowaniu ich wyłącznie jako siły roboczej, a nie jako członków społeczeństwa. Krótki rok szkolny w nauce elementarnej idzie zawsze w parze z wyzyskiem pracy dziecięcej, stanowi on bolączkę wielu amerykańskich szkół wiejskich, a także i naszych. W tym względzie prawodawstwo musi bronić dzieci przed wyrachowaniem własnych rodziców, skłonnych do poczytywania sił zarobkowych i czasu dziecka za swą bezsporną i niepodzielną własność.

Kwestya ta głębiej sięga niż się na pozór wydaje.

W klasach wykształconych slyszymy nieraz o ludziach „obarczonych liczną rodziną”; w klasach o bardzo niskiej stopie kulturalnej dziecko nie jest ciężarem materyalnym lecz źródłem dorobku, kosztuje bardzo mało a bardzo wczesnie zyski przynosi.

U chłopów spotykać się można ze zdaniem dla nas wprost niezrozumiałem: „dobrze mu się wiedzie, bo ma dużo dzieci.“ Są to bezpłatni robotnicy pozbawieni wszelkich praw i wymagań. — Tem się tłumaczy powszechnie stwierdzony objaw szybkiego mnożenia się ludności w narodach o niskiej kulturze ogólnej, przy czem cały ten przyrost przypada na klasy robocze i jest tem większy, im niższą ich stopa życiowa.

W miarę zwiększania się zakresu obowiązków a ograniczania praw rodzicielskich przyrost słabnie, jest też w każdym czasie mniejszym w miastach niż na wsiach, gdzie koszt utrzymania dziecka można zredukować do nieludzkiego minimum.

Obowiązek kształcenia dzieci zwiększa skalę potrzeb rodziny nawet tam, gdzie ta nauka jest bezpłatną, a bez zwiększenia skali potrzeb dana klasa społeczna nie może się podnieść na wyższy szczebel kulturalny. Wyższy rozwój umysłowy i fizyczny oraz oszczędzanie organizmu w młodych latach, zwiększa z czasem i wydajność pracy. — Za pośrednictwem młodego pokolenia cywilizuje się starsze. Dbalność o wychowanie potomstwa jest już sama przez się cechą poczucia godności ludzkiej: ojciec sam siebie szanuje w swych dzieciach, gdy je chroni od zdziczenia i ciemnoty.

Obowiązkiem demokracji względem szkolnictwa ludowego jest tedy systematyczne przedłużanie roku szkolnego, póki nie doprowadzi do tego, że wakacje, ich długość i pora będą podyktowane wyłącznie pedagogicznymi względami. Toż samo można powiedzieć i o przedłużaniu okresu szkolnego. Tam gdzie jest istotna dbalność o oświatę ludu, czas nauki obowiązkowej trwa lat ośm, poczem jeszcze ustanawiane bywają — również obowiązkowe — kursy uzupełniające dla dorastającej młodzieży (niemieckie „Fortbildungsschulen“) w godzinach popołudniowych lub wieczornych.

Dopiero w ramach tak rozszerzonego okresu edukacyjnego rozwinąć można program ogólno-kształcącego nauczania, mającego na celu rozszerzenie widnokręgu myśli, ugruntowanie poglądu na świat na podstawach współczesnej nauki, wyzwolenie umysłów przez uzdolnienie ich do sa-

modzielnego, krytycznego rozważania faktów, poznawanych bądź z pism i książek, bądź też z bezpośredniej obserwacji.

Nauka szkolna, mająca sprostać temu zadaniu, musi odpowiadać pewnym warunkom.

Po pierwsze, zerwać z tradycją żądającą przepojenia podręczników i wykładów przeznaczonych dla ludu z góry określoną tendencją, podyktowaną interesem klas uprzywilejowanych i rządzących. Zasadą powinno być, że uczeń szkoły ludowej, tak jak każdej innej, uczy się sam dla siebie, powinien zatem otrzymywać materiał naukowy zgodny z obiektywnie stwierdzoną prawdą, a nie przesortowany przez sito płytkiego utylitaryzmu, choćby pod pięknie brzmiącym pretekstem nauki umoralniającej.

Podporządkowanie całego nauczania w szkole elementarnej tendencji moralizatorskiej, jest zawsze prawie maską hypokryzji, gdy się bowiem bliżej przyjrzymy etyce szczepionej tą drogą, zawsze przekonywamy się, że odpowiada ona określeniu „Selaven Moral“ — polega na propagandzie biernej rezygnacji, poprzestawania na małym, ślepej uległości i czci dla wyższych szczebli hierarchii społecznej.

Zarówno zasady moralne jak prawdy naukowe przyswajane przez szkołę winny być te same dla młodzieży wszystkich klas społecznych, tylko metody mogą i muszą być różne, zależnie od zasobu wyobrażeń, jakie uczeń do szkoły wnosi, od materiału obserwacyjnego, jaki czerpie ze swego środowiska i od warunków, w jakich się nauczanie odbywa. Przekręcanie prawdy jest samo przez się niemoralnem i nie może korzystnie działać na charakter.

Po drugie każda nauka musi być ćwiczeniem w sztuce myślenia, zastanawiania się, badania, nie zaś mechanicznem przyswajaniem gotowych wiadomości lub technicznych sposobów.

Program obejmować winien nie te tylko umiejętności, które bezpośrednio w życiu ucznia mają zastosowanie, lecz te, które się przyczyniają do zrozumienia życia wogóle, zatem zawierać podstawowe wiadomości o świecie t.j. o przyrodzie, człowieku i społeczeństwie bez pomijania takich nauk o rzeczach odległych w czasie lub przestrzeni, jak historia lub kosmografia — naprzykład.

Nieznajomość zjawisk i praw przyrody, nieznajomość przeszłości dziejowej sprzyjają utrwaleniu dawnych lub powstawaniu nowych przesądów i otwierają szerokie pole działania dla demagogii, posługującej się ciemnotą ludu

jako narzędziem politycznej władzy. Przypisywanie trzęsienia ziemi bezbożności masonów lub inowierców, paniczny popłoch przy zaćmieniu słońca, składanie winy za śmierć Chrystusa na żydowską burżuazję (autentyczne) lub utożsamianie „rządów polskich“ z istnieniem poddaństwa i pańszczyzny — są to objawy zupełnie możliwe tam, gdzie oświata ludu ogranicza się na udzielaniu wiadomości bezpośrednio użytecznych a nie tyka podstaw jego poglądu na świat.

Charakterystyczną cechą programów szkolnych w krajach o ustroju demokratycznym jest, iż mieszczą one wykład zasad konstytucyjnych i praw zasadniczych w danym państwie obowiązujących. Jest to naturalny wynik zasady, że każdy obywatel jest stróżem prawa. W Szwajcaryi przedmiot ten jest wykładany we wszystkich szkołach ludowych; w Niemczech nie znaleziono dotąd sposobu wprowadzenia go nawet do szkół średnich, jakkolwiek i tam koła demokratyczne stale się tego domagają, a ponieważ ze swej strony starają się ten krok przez odpowiednie nauczanie pozaszkolne wynagrodzić, wytworzył się taki stan rzeczy, że klasy pracujące są znacznie lepiej uświadomione o swych prawach i obowiązkach obywatelskich niż klasy przodujące, jak stwierdził dr. Seidenberger w książce „Die Bürgerkunde“. — Niechęć dla tej nowości uzasadniana jest zwykle obawą, by nauka o konstytucyi krajowej nie dawała pola do agitacyi politycznej w szkole, w istocie jednak chodzi tu o coś innego.

Daje ona broń przeciw samowoli i bezprawiu ze strony przedstawicieli władzy, co w każdym państwie praworządnym jest pożądane, a niebezpieczne jedynie dla systemu, w którym rolę poddanych określa się zdaniem: „Maul halten und Steuer zahlen“. Gdy w pewnym mieście amerykańskim dziatwa szkolna z pomiędzy siebie wysłała deputacyę do prezydenta z żądaniem przywrócenia jej zabranej przez miasto ślizgawki, nietylko spełnił jej życzenie, lecz wyraził gorące uznanie, że „młodzi obywatele umieją upominać się o swoje prawa“.

Upominanie się o prawo jest obowiązkiem obywatela, a u poddanego wykroczeniem.

Dalszym warunkiem przystosowania szkoły ludowej do potrzeb demokracji jest dobre uposażenie i korzystne stanowisko społeczne nauczycieli.

Pogląd ten spotykamy już u Kollątaja, który w swym projekcie powszechnego nauczania dla gubernii wołyńskiej

chciał nauczycielowi ludowemu wyznaczyć włókę ziemi i obdarzyć szlachectwem osobistem po 10-ciu latach pracy a dziedzicznym po dwudziestu. Rozumiał on, że ten, komu powierzono pieczę nad oświatą ludu, musi być zrównany w prawach i stanowisku z klasami przodującymi i od nich niezależny, że szacunek dla oświaty i wychowania zaszczytać można w społeczeństwie tylko przez świadczenie szacunku stanowi nauczycielskiemu. Gdzie ten zawód jest upośledzony, z natury rzeczy upośledzoną musi być i szkoła, gdyż do stanowisk źle wynagradzanych materialnie a zarazem lekceważonych i poniżanych garną się tylko jednostki nie posiadające zdolności i kwalifikacji, mogących powodzenie życiowe zapewnić.

Dobra szkoła ludowa tania być nie może; wydatki na oświatę w budżecie państw demokratycznych stale wzrastać muszą, jest to jednak najprodukcyjniejszy użytek, jaki z funduszków publicznych czynić można. We współzawodnictwie ekonomicznym zawsze bierze górę ten naród, który się cieszy najwyższym poziomem oświaty powszechnej i to nawet bez względu na swe przyrodzone bogactwa. Gdzie lud jest ciemny, tam i jego siły robocze i bogactwa krajowe stają się przedmiotem eksploatacji dla cudzoziemców, zasilają obce rynki pracy i towarów.

Im wyższa kultura materialna i umysłowa warstw ludowych, tem łatwiej o gospodarczą samoistność kraju, zwiększa się bowiem wewnętrzny rynek zbytu dla wytworów pracy. Wytwórczość, przystosowana do potrzeb szczupłej liczby wybrańców losu, stoi na kruchym i chwiejnym gruncie, a obliczona na zewnętrzne dalekie rynki narażona jest na zamachy ze strony potężnych współzawodników i dla zabezpieczenia sobie stałego zbytu musi szukać oparcia w mocarstwowej potędze militarnej.

W ostatecznym obrachunku rzeczywiste bogactwo każdego kraju znajduje się w prostym stosunku do sumy inteligencji i pracy, jaką lud włoży w gospodarkę krajową.

Ważną a dotąd sporną kwestyą dotyczącą szkolnictwa jest stosunek szkół początkowych do średnich i wyższych.

Nieraz dają się słyszeć poglądy, że w ogóle pojęcie szkoły ludowej nie zgadza się z zasadami demokracji. Nietylko nauka lecz szkoła sama powinna być jedna, dla wszystkich klas społecznych wspólna, a usprawiedliwionym jest tylko podział na stopnie nauczania, t.j. na szkoły ele-



mentarne, średnie i wyższe, przyczem każdy niższy stopień ma stanowić przygotowanie do następnego. Tylko w ten sposób można urzeczywistnić równouprawienie wobec nauki, umożliwić każdemu dziecku bez względu na jego pochodzenie posuwanie się w naukach tak daleko, na ile jego zdolności starczą.

W Anglii obecnie <sup>1)</sup> sprawa ta jest na porządku dziennym dyskusji w prasie, a za rok stanie się przedmiotem obrad w parlamencie. W Niemczech żądanie takiej reformy już oddawna w kołach pedagogicznych i stronnictwach demokratycznych zostało sformułowane, lecz nie uczyniono jeszcze żadnego kroku celem jej urzeczywistnienia. We Francji klasy posiadające bardzo ściśle strzegą swej wyłączności i obstają przy odmiennym typie szkół dla dzieci bogatych.

Natomiast w całej rozciągłości program ten jest urzeczywistniony w Stanach Zjednoczonych.

Nie znaczy to, aby we wszystkich poprzednio wymienionych krajach oraz w wielu innych, znajdujących się na pokrewnym poziomie kultury, istniały jakiegokolwiek ograniczenia w przyjmowaniu do szkół średnich młodzieży z klas pracujących. Przeciwnie, wszędzie jest dążność do redukcji kosztów średniego wykształcenia, do zwalniania od wpisów uczniów zdolnych, pilnych a niezamożnych, do tworzenia burs i stypendyów dla ubogiej młodzieży — a dążność ta bynajmniej nie jest nowością zrodzoną z ducha czasu, lecz — jak wiemy — istniała i w zamierzonych epokach, jest równie dawna, jak istnienie szkół i uniwersytetów — choć w obecnej epoce niewątpliwie się wzmogła. Nie jest ona też wynikiem wyłącznie idei demokratycznej.

Wyławianie z klas niższych jednostek utalentowanych lub genialnych dla wzmocnienia szeregów inteligencji pracującej umysłowo, podyktowane być może względem na pożytek nauki i kultury umysłowej kraju, a nie korzyścią warstw, z których się te jednostki rekrutują.

Mogą się one wprowadzić stać obrońcami interesów tego środowiska, z którego wyszły, nie jest to jednak bynajmniej regułą ani nawet objawem powszechnym.

Póki stanowią one wyjątki, choćby liczne, układ stosunków nie się nie zmienia. Przechodzą poprostu z jednej

<sup>1)</sup> Pisano przed wojną w r. 1918.

klasy do drugiej, przyczem ilościowe lub jakościowe korzyści stają się raczej udziałem tej, w którą wsiąkają, nie tej, którą opuścili.

W proponowanej reformie chodzi o co innego, o uznanie jako normę, że o skali otrzymanego wykształcenia decyduje tylko uzdolnienie wrodzone, nie zaś uboczne okoliczności.

Dziś przejście ze szkoły ludowej do średniej jest bądź co bądź utrudnione, gdyż program tej ostatniej obejmuje już i naukę początkową, wykładaną wedle zupełnie innego systemu i w innym zakresie. Uczeń dobrej szkoły elementarnej nie może stać na jednym poziomie z rówieśnikami ze szkoły średniej, gdyż braknie mu początków tych nauk, które tam wykładane są w widokach późniejszych studyów naukowych, np. języków obcych lub starożytnych.

Dziecko ludu,—jeśli ma osiągnąć wyższe wykształcenie, musi już od wczesnego wieku zostać na tę drogę popchnięte i nieraz padać ofiarą rodzicielskich złudzeń lub mylnych obliczeń. Jeśli bowiem w ciągu nauki okaże się, że zdolności jego nie starczą na przejście całego kursu szkoły średniej, ustaje w połowie i zamiast wykształcenia, przedstawiającego pewną harmonijną całość, jakie otrzymanaćby mogło w szkole ludowej, poprzestać musi na ułamkowej półedukacji kilkoklasowej, nie wystarczającej dla inteligenta, bezwartościowej dla chłopca lub robotnika.

Wiemy, że w każdej szkole średniej kończący jej pełny kurs stanowią tylko ułamek liczby tych, co do niej wstąpili. Zważywszy, że nauka w ciągu ośmiu lub dziesięciu lat okresu szkolnego składa się niemal z samych dalszych ciągów z prologiem klasy wstępnej i epilogiem egzaminu dojrzałości, cały zastęp uczniów nie dochodzących do mety można zaliczyć do niedouczonych i poniekąd wykołejonych. Stosuje się to naturalnie w równej mierze do wszystkich młodzieży, niezależnie od tego, z jakiej klasy społecznej się rekrutuje, szkodliwszem jest jednak dla niezamożnej, gdyż nie posiada ona środków dla uzupełnienia luk w swem wykształceniu przez naukę prywatną.

System amerykański polega na tem, że istnieją nie odrębne systemy nauczania dla dzieci różnych klas społecznych, lecz osobne szkoły dla dzieci różnego wieku, każda o czteroletnim kursie, który się przechodzi kolejno. Szkoła początkowa (Primary School) przeznaczona dla dzieci od lat 6—10-ciu, średnia (grammar school) dla dzieci do lat

14-tu, potem (high school) szkoła wyższa przygotowująca do studyów specjalnych uniwersyteckich, technicznych i t. d. W dwu pierwszych nauka jest bezpłatna. Dają one wykształcenie ogólne w zakresie elementarnym, lecz przystosowanym do dość wysokiej skali wymagań, przyczem zarówno kurs początkowy jak grammar school stanowią zamkniętą całość. Ponieważ przymusu szkolnego tam niema, nie jest to obowiązujące, lecz ogólnie przyjęte, że korzystają z nich na równi dzieci wszystkich klas społecznych. Większość poprzestaje na niem i przechodzi od razu do zawodowej pracy lub do nauki jakiegoś praktycznego fachu. W szkole wyższej służy dowolny wybór między równoległymi kursami, z których jedne stanowią wstęp do studyów naukowych specjalnych, inne zaś uzupełnienie i rozszerzenie wykształcenia ogólnego; jedne są tedy uzupełniające, inne przygotowawcze, przyczem jeszcze i w wyborze przedmiotów pozostawiono dużo indywidualnej swobody. Tam dopiero wykładane są języki starożytne i obce, matematyka i t. p.

Przyznać trzeba, że system taki ma bardzo poważne zalety. W wyższym stopniu, niż każdy inny, osiąga nie zasadnicze i teoretyczne lecz realne zrównanie młodzieży wszystkich klas społecznych w prawach i szansach zdobycia wykształcenia. Sprowadza znakomitą oszczędność sił i czasu, gdyż nie zmusza wszystkich uczniów do uczenia się przedmiotów, które tylko mniejszości potrzebne okazać się mogą. Unika przedwczesnego rozstrzygnięcia o całym kierunku wychowania i życia uczniów. O dziesięcioletnim uczniu trudno jeszcze przewidzieć, czy jego skłonności i zdolności wrodzone wskazują mu powołanie naukowe, czy zawód praktyczny, czy wreszcie artystyczną karierę. Zmuszeni już w tym wieku wybrać dla niego rodzaj szkoły rodzice z góry zamykają przed nim jedne drogi a otwierają wyłącznie inne. — W końcu przez zamknięte kolejne cykle wykształcenia sprawia, że nawet konieczność wcześniejszego przerwania nauki nie czyni jej zupełnie bezwartościową, że krótka edukacja szkolna o skromnym zakresie, może się jednak stać na przyszłość podstawą do dalszego owocnego samouctwa, może być w pewien sposób w życiu spożytkowaną. Krótszy czy dłuższy czas w szkole spędzony, w żadnym razie stracony nie jest.

Wszystkie te względy przemawiałyby stanowczo za reformowaniem ustroju szkolnictwa europejskiego wedle amerykańskich wzorów.

Nie należy jednak sądzić, że są one ostatnim wyrazem doskonałości z pedagogicznego i demokratycznego punktu widzenia.

Człowiek, który spędził kilka lat we Wschodnich Stanach Ameryki dla zbadania ich systemu wychowania publicznego, Harold E. Gorst, z wysokim uznaniem wspominając o szkolnictwie Nowego Yorku, gdzie nawet nauka uniwersytecka jest dla wszystkich dostępna, gdyż udzielana jest bezpłatnie, gdzie dziecko nędzarzy istotnie ma taką samą możliwość otrzymania najwyższych stopni naukowych jak dziecko miliardów, opisuje wrażenia, jakie wyniósł z uroczystości zakończenia roku szkolnego w jednej z olbrzymich, powiedzmy—potwornych szkół nowojorskich, liczącej 3000 uczniów. Ostatnim punktem programu było rozdanie świadectw tym uczniom, którzy złożyli egzamin otwierający wstęp do City College, t.j. Wolnego Uniwersytetu Nowego Yorku. Było ich czterystu, wszystko prawie dzieci najuboższych obywateli, przeważnie domokrajców, — marnieniem wszystkich prawie jest dojść przez uniwersyteckie studia do stanowiska lekarza lub prawnika. Na zapytanie, ile z pomiędzy nich cel ten osiąga, otrzymał odpowiedź: „Mało co więcej niż dwanaście z pomiędzy takiego zastępu jak obecny, przeciętnie tedy 3%. — „Cóż poczniesz z sobą reszta?“ „Muszą sobie poszukać jakiegoś innego zajęcia.“ Gorst czyni słuszną uwagę, że straciwszy czas na wyuczenie się specjalności, której spożytkować nie mogą, zaniechali nauczyć się pracy, której będą zmuszeni się poświęcić i tym sposobem zmarnowali najlepsze lata życia i najcenniejsze siły swego umysłu. „To jest tragedia drabiny edukacyjnej, mówi on, że najwięcej obiecujące dzieci popycha do pogoni za karierą, narażając większość z pomiędzy nich na zawód i wykołajenie. Poświęca masę dla wybranej garstki najzdolniejszych z pomiędzy zdolnych.“ — „Najuczciwiejszym typem obywatela nie jest dyplomowany wychowawca uniwersytetu.“ „W takich warunkach drabina szkolna staje się raczej pułapką niż dobrodziejstwem“.

Autor tych uwag pominął jeszcze jedną stronę kwestyi, która nas tu najwięcej zajmuje.

Przejście do wyższej warstwy społecznej jest z natury rzeczy tak ponętne, że, gdy jest tak ułatwione jak w Nowym Yorku, powoduje masową dezercję z szeregu klas pracujących fizycznie wszystkich jednostek pomyślnie od natury uposażonych. Już nie tylko umysły wybitne i ge-

nialne, lecz po prostu zdolne i inteligentne porzucają swoją klasę, skutkiem czego następuje wyjałowienie jej, obniżenie jej ogólnego poziomu. Jeżeli objaw ten jest tak powszechny w Stanach Zjednoczonych, gdzie stosunkowo kwalifikowana i umiejętna robota fizyczna jest lepiej płatna niż praca umysłowa, o ileż w wyższym stopniu musiałby się on powtórzyć w społeczeństwach europejskich. — Maleńką próbkę tego mamy w Galicyi, gdzie wprawdzie niema jeszcze tego równouprawnienia wobec szkoły co w Ameryce, lecz nauka w szkołach średnich i wyższych jest bardzo ułatwiona, poziom szkół ludowych jest dość niski a szkół zawodowych niższego typu jest względnie mało. Jeżeli tedy nauka gimnazjalna i uniwersytecka nie jest wszystkim zupełnie równo dostępna, to za to stanowi ona jedyną furtkę do poprawy losu, dla tego też widzimy tam ogromnie liczną inteligencję z łona ludu wyrosłą. — Zastęp jej licznie wzrasta o wiele szybciej niż poziom kultury umysłowej mas ludowych i narzuca się wprost uwaga, czy nie leżałoby raczej w interesie tych ostatnich dawać wyższą, doskonalszą, lepiej do wszelkich zadań życiowych przystosowaną edukację całej swojej dziatwie, niż wybierać z pomiędzy niej najzdolniejsze jednostki i pchać je na drogę naukowej kariery.

Govst wskazuje również jako najpilniejsze zadanie reformy szkolnej udoskonalenie systemu i zakresu nauczania w szkole ludowej. Nie jest przeciwny „drabinie edukacyjnej“ — lecz radzi ją oprzeć na mocnym gruncie, to znaczy myśleć nietylko o interesie tych, co na nią wstąpią, lecz i tych, co się po niej wspinać nie będą a nie mniej mają prawo do stania się pożytecznymi, inteligentnymi członkami społeczeństwa, do udziału w skarbach jego umysłowej kultury i uczestniczenia w jego duchowym życiu.

Nie może być dążeniem demokracji, aby wszyscy porzucali pracę fizyczną a oddawali się pracy umysłowej; lecz, aby ci, co pracują fizycznie, żyli życiem umysłowym.

Dzieci ludu, gdy się rwą do zawodu prawnego lub lekarskiego, bardzo rzadko czynią to z czystego zamiłowania prawa lub medycyny, nie zawsze w widokach wyższych zarobków, lecz najczęściej w przekonaniu, że tylko przez przejście do uprzywilejowanej klasy zawodowców mogą się utrzymać na poziomie wyższej kultury, którą sobie przyswoiły, i żyć życiem umysłowym, do którego nawykły w czasie pobytu w szkole.

Zamiast wpajania w młodzież ludową „zadowolenia ze swego stanu“, należy w niej budzić dążenie do uczynienia go tak zadawalniającym, by w nim można było kosztować rozkoszy pełnego ludzkiego życia.

Przykład krajów tak z natury ubogich jak Holandia, Dania, Norwegia, Finlandya świadczy, że podniesienie poziomu obyczajowej i intelektualnej kultury ludu, jego dobrobytu, jego znaczenia i wpływu w społeczeństwie, jest wyłącznie zależne od mądrej organizacji społecznej i umiętego systemu wychowania publicznego. — Te przodujące swą demokratyczną oświatą kraje nie są bynajmniej ogniskami wielkiego przemysłu. Są to przeważnie społeczeństwa chłopskie a zupełnie obalają przesąd, że lud wiejski zawsze i wszędzie stanowić musi reakcyjny żywioł społeczny.

Nauka na wszelkich stopniach jest tam dostępną dla każdego, ale przedewszystkiem, w szerszej mierze niż gdziekolwiek, urzeczywistnioną jest zasada, że nauka istnieje dla wszystkich i to nie jako furtka do korzystnej i uprzywilejowanej kariery, lecz jako źródło uciech umysłowych, środek do udoskonalenia i uszlachetnienia życia.

Z wysokim poziomem elementarnego nauczania idzie w parze wysokie poszanowanie stanu nauczycielskiego. W Szwecyi odbywają się peryodyczne kongresy nauczycielskie, w których biorą udział obok luminarzy wszechnic krajowych, nauczyciele ludowi, wygłaszają samodzielne referaty, dyskutują o pedagogicznych i zawodowych kwestiach, nie tylko stojąc na stopie zupełnej równości towarzyskiej, lecz spotykając się na jednej płaszczyźnie naukowych poglądów i zagadnień.

To ostatnie jest tylko tam możliwe, gdzie nauczyciel ludowy nie jest zmuszony zagrzebać się w środowisku ciemnym, zaniedbanem, barbarzyńskim, odciętem od świata i od ognisk umysłowego życia, to jest, gdzie nawet najodleglejsza zapadła wioska żyje życiem intelektualnem.

Rezultat ten został osiągnięty u narodów skandynawskich na drodze, którą one utorały, choć potem wielu na nią wstąpiło.

Zerwano tam z tradycją utartą, która kazała wyłącznie wiek dziecięcy i młodość uznawać jako czas odpowiedni do przyswajania wiedzy i dzielić życie ludzkie na ściśle odgraniczone okresy, z których pierwszy wyłącznie wychowaniu, drugi wyłącznie pracy zawodowej poświęcony być winien.

Nauka zaczyna się w młodych latach lecz trwa przez całe życie. W dzieciństwie człowiek otrzymuje możliwie jak-najlepszą edukację elementarną ogólną, następnie uczy się tej roboty, która ma mu dać utrzymanie, a potem w ciągu dalszego życia czas wolny od pracy poświęca na uzupełnianie otrzymanego wykształcenia.

Uniwersytety ludowe służą do tego celu. Uczęszcza do nich nie sama młodzież robotnicza lub włościańska, lecz niejednokrotnie matki i ojcowie rodzin, a udzielane są w nich nie specjalne, praktyczne umiejętności, lecz nauka historii, literatury, przyrody — słowem przedmioty, budzące intelektualne zainteresowanie.

Kształcenie dorosłych możliwe jest tylko tam, gdzie praca zarobkowa nie pochłania całego czasu i wszystkich sił jednostki. Zimowa przerwa w robotach rolnych pozwala wieśniakowi co rok poświęcić kilka miesięcy, a przynajmniej tygodni na pracę nad sobą. Dla robotników przemysłowych warunkiem korzystania ze źródeł wiedzy jest skrócenie dnia roboczego. W krajach rolniczych uniwersytety ludowe są internatami i mieszczą się na wsi; w przemysłowych są to sale wykładowe w wielkich miastach, do których wieczorami uczęszcza ludność robotnicza.

Nauka dla dorosłych nie może być nigdy obowiązkowa. Przymus może dotyczyć co najwyżej kursów uzupełniających i szkół wieczornych dla dorastającej młodzieży.

Rzeczą prawodawstwa jest tylko pozostawienie jej jak-najpełniejszej swobody rozwoju i udzielanie poparcia. Nawet kontrola ze strony państwa jest tutaj zbyt techniczna i tak niewłaściwa, jak kontrolowanie wyboru książek przez dorosłych abonentów czytelni lub bywalców bibliotek.

Człowiek dojrzały, sam odpowiadający za siebie, może czasem wyciągnąć pożytek z przeczytania złej książki lub wysłuchania złego odczytu — i nie można mu do tego drogi zagradzać. Nie podobna zgodzić się na poddawanie życia umysłowego ludu jakiejś ścisłej kurateli, jeśli ten lud sam ma prawo kontrolować i normować bieg spraw publicznych i działanie władz. Niezbędną mu jest wtedy wiadomość dobrego i złego, aby złe skutecznie zwalczał, dobre propagował.

Troskliwość taka jest zresztą wprost śmieszna, gdyż dzieci ludu nie są chowane pod kloszem i stanowczo mniej złego poznać mogą z książek, niż z bezpośrednio obserwowanej życiowej, a ludzie, którym życie wypełnia ciągle czynne

borykanie się z trudnościami życia, znacznie więcej mają sposobności grzeszyć bezmyślnością niż myślą.

Postulatem demokratycznym w tej dziedzinie będzie tedy zupełna niezależność oświaty i swobodny rozwój wszystkich instytucji, mających na celu popularyzowanie wiedzy wśród szerokich mas: uniwersytetów ludowych, czytelni bezpłatnych, bibliotek ruchomych, szkół korespondencyjnych t. j. listownie kierujących samouctwem i t. p.

Uprzysiężenie środków samokształcenia i gorliwe popieranie oświaty pozaszkolnej może stanowić korekturę pomyłek edukacyjnych lub braków szkolnego wykształcenia w młodych latach. Dzisiaj, kto przed rozpoczęciem samodzielnego życia nie zdołał sobie przyswoić wykształcenia odpowiadającego zdolnościom, nigdy już straty tej powetować nie może, a zdarza się przecież, że nawet bardzo niepoślednie talenty ujawniają się dopiero w późniejszych latach przy odpowiednich okolicznościach. W Ameryce wśród ludzi o najgłośniejszych nazwiskach cytują takich, którzy bądź to nigdy w żadnej szkole nie byli, bądź też bardzo dorywczo korzystali ze szkolnej edukacji w okresach kilkumiesięcznych swego dziecięcego wieku. Do takich należy naprzykład słynny wynalazca Edison.

W starym świecie fakty te są niemal niemożliwe, nie dlatego jednak, by wśród ludu nie trafiały się jednostki genialne, wybitne indywidualności umysłowe samoistne i twórcze, lecz że drogi do samokształcenia nie stoją dla każdego otworem w tym stopniu co tam, że samouctwo nie jest jeszcze zjawiskiem normalnem i pospolitem, wreszcie, że istnieje ustalona tradycją sieć przywilejów szkolnych, przez którą samoukowi przebieć się trudno.

Każdej skali wykształcenia odpowiada pewien szczebel na społecznej drabinie, przyczem istnieje domniemanie, że kto nie przeszedł przez dany typ szkoły, nie może posiadać objętej jej programem sumy wiadomości, jest przeto notorycznie niezdolny do pełnienia funkcji zarezerwowanych dla jej wychowanców; kto zaś w żadnej szkole nie był — zalicza się do nic nie umiejących.

Wiemy, że u nas szkoły elementarne nawet dzielą się na publiczne z prawami i prywatne bez praw, choć zakres wiedzy udzielany w jednych i drugich najoczywiściej przyswoić sobie można i poza szkołą, gdyż większość dzieci klas inteligentnych cały ich kurs przechodzi w przedszkolnej edukacji domowej.



O ileż bardziej różniczkuje się, wysubtelnia i rozgałęzia sieć tych przywilejów, gdy przejdziemy do edukacji średniej i wyższej.

Każdy typ uczelni podciągnięty tam bywa pod jakąś określoną rubrykę i opatrzony urzędowym stemplem. Jednym wolno swym uczniom wydawać świadectwa naukowe, posiadające urzędowo poręczony kurs w kraju, innym zaś nie; jeszcze inne mogą wydawać takie świadectwa nawet cudzym wychowañcom, sprawdzać i żyrować wartości, które ktoś inny wytwarzał.

Prócz różnych kategorii zakładów istnieją jeszcze różne kategorie uczniów: zwyczajni, nadzwyczajni i wolni słuchacze na uniwersytetach bynajmniej nie równouprawnieni w korzystaniu z nauki uniwersyteckiej i spożytkowaniu jej, a obok wielostopniowych studentów są jeszcze i wielostopniowi profesorowie, również zwyczajni, nadzwyczajni i t.d.

Nakład pracy i trudu roztrwoniony na przebicie się przez jedną lub drugą przegrodę między temi ściśle rozgraniczonymi szufladkami, mógłby wystarczyć nie jednej zdolnej jednostce na przyswojenie sobie dużego zasobu wiedzy wprost u źródła, to jest z tych samych dzieł naukowych, z których wszyscy „zwyczajni“ i „nadzwyczajni“ mądrość swą czerpią lub w nich ją zamykają dla przekazania potomności. Istotnie dla przeczytania najznakomitszej książki o wiekopomnem naukowem znaczeniu nie potrzeba się legitymować z żadnych patentów, lecz trzeba przejść cały szereg prób egzaminowych dla słuchania wykładów jej autora w danym miejscu i czasie. Co więcej, nie potrzeba wykazywać censusu wykształcenia dla napisania i wydrukowania dzieła naukowego, lecz — choćby się w niem mieściły nieocnione wyniki głębokich badań i dociekań, trzeba poddać się cenzurze urzędowych mandarynów, nim się uzyska prawo udzielania ich ustnie kształcącej się młodzieży.

Wygląda to zupełnie jak usystematyzowany wysiłek celem utrudnienia dostępu do świątyni wiedzy, jak szereg rogatek, któremi zastawiono do niej drogę, aby ciżba nie wtargnęła do przybytku, — do sacro-sanctum, zarezerwowanego na użytek jak najmniej licznej garstki wybrańców. Ci ostatni niekiedy tyle czasu i trudu musieli poświęcić na dopasowanie się do ustalonych urzędowo norm umysłowych, na opłacenie rogatkowego przy każdej zaporze, że zanim dojdą do mety, już ztratili samoistną energię wytwórczą swego umysłu,

Człowiek, który mógłby być znakomitym astronomem, nie może nim zostać, póki nie zdobędzie wystarczającej znajomości języków; uczonym historykiem nie wolno zostać temu, kto nie przejdzie obowiązującego kursu matematyki. Stąd wytwarza się takie paradoksalne położenie, że każdy musi za młodu najwięcej energii łożyć na przyswojenie sobie tych gałęzi wiedzy, do których ma najmniej uzdolnienia.

Hierarchia naukowa ustanawia sztuczny przywilej dla przeciętności i jej tylko przyznaje prawo osiągnięcia najwyższych rang specjalności, podczas gdy doświadczenie wielu wieków wykazało, że genialność bywa niemal zawsze jednostronna.

Powyżej mówiliśmy o niebezpieczeństwach „drabiny szkolnej“, o wykośleniu się śmietanki umysłowej szkół elementarnych w pościgu za wyższą karierą naukową, do której tylko mały procent dochodzi.

Istnieje jednak i niebezpieczeństwo przeciwne: marnowanie się talentów z braku sposobności do kształcenia ich i spożytkowania.

Jednej i drugiej straty możnaby uniknąć przez rozpowszechnienie samouctwa i równouprawnienie go z nauką szkolną.

Jeżeli człowiek godziny wolne od obowiązków swego zawodu poświęca na pracę nad sobą w kierunku dowolnym, bądź to związanym z dotychczasowym działem pracy, bądź też zupełnie odrębnym, a na tej drodze zdobędzie duży zasób wiedzy, wykaże wybitne uzdolnienie i odkryje w sobie nowe powołanie, wówczas powinien mieć zupełnie równe prawo spożytkowania lub rozwinięcia osiągniętego w ten sposób wykształcenia, jak ci, którzy przechodzili normalne szczeble edukacji.

Nie o to chodzić winno, gdzie i jak się człowiek uczył, lecz co umie.

Edison niewątpliwie posiada wysoki stopień znajomości fizyki, choć sam studia swe odbywał nie w uniwersytecie lecz w wagonie kolejowym, w którym sprzedawał gazety.

Nie tylko w dziecińczych latach lecz i w późniejszym wieku wszystkie drogi winny stać otworem dla każdego, kto ma dosyć sił, by na nie wstąpić i dojść do celu.

Świadomość przysługującego każdemu prawa nie tylko do korzystania ze skarbów wiedzy lecz do uczestnictwa w ich wytwarzaniu i rozpowszechnianiu, przyczyniłaby się

w wysokim stopniu do zrównania klas społecznych, zniesienia nieprzebytej zapory między wykształconymi a nie-wykształconymi i spotęgowałaby w wysokim stopniu ogólną wydajność umysłową narodu.

Wolność nauczania, wolność uczenia się, wolność tworzenia różnych typów szkół dla różnych kategorii uczniów i dla różnych kierunków i systemów wykształcenia pozwoliłaby dopiero spożytkować wszystkie wrodzone skarby tkwiące w mózгах ludzkich — a zarazem dawałaby naturalne ujście prądom reformatorskim, nie opłacając ich zbyt wielkim kosztem.

W ostatnich latach usilnie rozwijać się zaczyna propaganda edukacji czynnej („learning by doing“ — „education par action“), to jest usunięciu wszelkiego książkowego nauczania, zredukowania wykładów ustnych do objaśnień czynności i eksperymentów dokonywanych przez uczniów. Być może, że taki system usuwa wiele braków stosowanego obecnie, być może, że z innych względów okaże się mniej od terażniejszego zadawalniający, lub odpowiedni tylko w pewnych warunkach, dla pewnej kategorii uczniów. Powodzenie szkoły tego rodzaju byłoby dziś wątpliwe, gdyż udzielone w niej wykształcenie pozostawałoby poza wszelkimi normami przyjętymi i wychowańcy jej mieliby wszystkie drogi przed sobą zamknięte. Uznanie w niej normy obowiązującej byłoby znowuż krokiem zbyt ryzykownym, jest bowiem jeszcze rzeczą więcej niż wątpliwą, czy książkę w szkole można wystarczająco czemkolwiek zastąpić. Gdybyśmy jednak przyjęli jako zasadę, że nie rodzaj nauczania lecz jego rezultat o dalszych losach uczniów decyduje, kwestya ta zupełnieby upadła.

Możnaby wykształcenie i oświatę zdobywać w bibliotekach, laboratoryach, salach wykładowych, a także w warsztatach, ogrodach, na roli, nie tamując żadnego kanału, którym ona w masę wsiąkać może.

Jedno tylko musiałoby być wykluczone, to jest zupełna ciemnota i brak wszelkiego wychowania.

Jednym z przywilejów przywiązanych do cenzusu naukowego jest przywilej skróconej służby wojskowej.

Ubiegły wiek obok powszechnego nauczania i powszechnego głosowania wprowadził i powszechną służbę wojskową, co jednak dotąd do demokratyzacji nie doprowadziło, pozostało bowiem bez związku z równością praw obywatelskich i rang społecznych.

Do obrony kraju powoływani są wszyscy także w tych państwach, gdzie ogół zupełnie pozbawiony jest wpływu na bieg spraw krajowych, lub, gdzie w bardzo nierównej mierze jest do niego dopuszczony. W praktyce klasy upośledzone w prawach, usunięte od dobrodziejstw wykształcenia, ponoszą tem większe na rzecz militaryzmu ofiary osobiste, pełnią bowiem służbę cięższą, dłuższą i nigdy do wyższych rang w wojsku nie dochodzą.

Ztąd to „prawa“ przywiązane do edukacyi oficjalnie aprobowanej są tak wysoko cenione.

Uzasadnienie ich polega na tem, że jednostki kulturalne i wyżej rozwinięte umysłowo mogą sobie w krótszym czasie przyswoić minimum sprawności wojskowej niż prości i ciemni rekruci, oraz cenniejsze niż oni oddawać usługi i wyższe pełnić funkcyje w armii.

Nie wszystkie jednak przedmioty objęte programem szkoły średniej w równym stopniu wpływać mogą na kwalifikacye wojskowe oficerów, niesłusznie więc jest przyznawać przywileje tylko pewnym typom szkół nie zaś umiejętnościom, pozostającym w bezpośrednim związku z czynnościami danego powołania. Zdolny filolog może czasem wiele gorzej orientować się w terenie, w wartości i użyciu broni niż inteligentny rzemieślnik lub oświecony rolnik. Bez kwestyi pewna miara ogólnego umysłowego rozwoju jest warunkiem przyswajania sobie wszelkich umiejętności, jeśli więc przyjęta zostanie zasada, że miara ta winna być udziałem wszystkich dzieci bez różnicy, nie będzie podstawy do ograniczeń, usprawiedliwionych jedynie ciemnotą, panującą w masach ludowych.

Można też sądzić, że obecna faza militaryzmu nie jest ostateczną, że tak samo jak przekształca się technika wojny a w ślad za nią taktyka, przeobrażać się będzie również ustrój armii i system nauki wojskowej.

Zapowiedzią najbliższych przeobrażeń może być angielski skauting, którego szybkie rozpowszechnienie w krajach kontynentu świadczy, jak doskonale trafił Baden Powell w potrzeby chwili i w punkt najmniejszego opora współczesnych pokoleń w kwestyi militaryzmu.

To, co dla dorosłego mężczyzny jest uciążliwą pańszczyzną, odrywającą go od obowiązków rodzinnych i zajęć zawodowych, dla młodego chłopca jest zajmującym i ciekawym sportem, przedmiotem umiłowania i chluby. Co wykonywane mechanicznie pod surowym rygorem karnym

jest trudnem i obcem, w połączeniu z odpowiedniemi ćwiczeniami bystrości, inteligencji, urabianiem charakteru w duchu wyższej idei, natchnione miłością kraju rodzinnego, staje się miłym i łatwym zadaniem. Edukacja żołnierska udzielana w tej formie za młodu wszystkim obywatelom danego kraju da mu niezawodnie i jakościowo i ilościowo lepszą siłę zbrojną niż powszechna służba wojskowa, a tam, gdzie ona jest i pozostanie, pozwoli ją znacznie skrócić, gdyż bez wątpienia ćwiczenia skautowskie będą dla niej cenniejszem przygotowaniem niż deklinacje i konjugacje w kilku językach.

Prawa i ulgi wojskowe będzie wówczas zawdzięczał młodzieniec nie losowi, który mu dał zamożnych i wykształconych rodziców i otworzył wstęp do uprzywilejowanej klasy inteligentkiej, lecz własnemu uzdolnieniu, które każdy będzie miał sposobność wcześniej ujawnić i rozwinąć.

Być może, że to połączenie ćwiczeń wojskowych z edukacją powszechną elementarną zwołui nawet państwa od utrzymywania na stopie pokojowej wielkich armii stałych, a pozwoli się ograniczyć do stałego korpusu oficerów, instruktorów i pospolitego ruszenia wszystkich obywateli. Tak samo jak władza spoczywa u demokratycznych narodów w sumieniu obywateli, w opinii publicznej, obrona krajowa będzie mogła być powierzana ich patriotyzmowi czynnemu, uzbrojonemu w odpowiednią umiejętność, a zaszczepianemu w najmłodszych latach. Jest to muzyka przyszłości—nie tak dalekiej jednak, by jej zarysów już dzisiaj nie można było dostrzedz.

Rozpowszechnienie oświaty i szeroko rozlana fala życia umysłowego, wciskająca się w każdy zakątek kraju, obaliłyby dziś jeszcze tak nieprzepuszczalną zaporę między klasami wykształconemi a niewykształconemi, to jest między tymi co pracują rękami a tymi, co pracują głową lub nie pracują wcale, boć i ci—o ile mają na to, by sobie edukację zafundować—do inteligencji zaliczani bywają.

Już dziś widzimy, że nawet w kraju, tak upośledzonym pod względem oświaty powszechnej jak nasz, zaczyna się wytwarzać inteligencja robotnicza i chłopska, to jest grupy myślących i oświeconych obywateli kraju w łonie warstw pracujących fizycznie. Im dalej posunięta demokratyzacja, tem mniejsza staje się różnica poziomu umysłowego i kulturalnego między klasą uprzywilejowaną i upośledzoną. Reprezentanci warstw roboczych w parlamentach Europy

zachodniej nie stanowią ich dekoracyjnego ornamentu, nie są kmiotkami lub robociarzami od parady, jako okazy, stwierdzające poglądo demokratyczność Izby, lecz równie kompetentnymi i czynnymi twórcami praw, jak ich koledzy, przedstawiciele klas uprzywilejowanych. John Burns, jeden z przywódców angielskiej Partii Pracy, urodził się w domu zarobkowym i tam otrzymał pierwsze wychowanie, z czasem jako robotnik, zostawszy z wyboru członkiem rady miejskiej, opracował projekt reformy domów zarobkowych a, przeszedłszy szkołę doświadczenia politycznego w instytucjach samorządu, stał się bardzo poważnym i czynnym członkiem parlamentu.

Reformy szkolne same przez się oczywiście nie wystarczą do takiego zrównania poziomu kulturalnego klas, jeśli z nimi w parze nie idą reformy społeczne i ekonomiczne, prowadzące do podniesienia materialnego dobrobytu. Podwyższenie zarobków, skrócenie dnia roboczego, zakaz pracy dzieci, wolność związków i organizacji, mądra i celowa polityka gospodarcza, wzmagająca bogactwo kraju i sprzyjająca rozdzieleniu go między szerokie masy a zapobiegająca skupieniu w ręku niewielkiej liczby uprzywilejowanych, są to niezawodnie niezbędne czynniki demokratyzacji, bez których demokratyczna polityka szkolna rozbijać się będzie o nieprzelamane zapory.

Z drugiej strony jednak i te wszystkie środki okażą się bezskuteczne bez równoczesnego podnoszenia poziomu umysłowego mas ludowych. Oświata jest równie niezbędnym warunkiem dobrobytu jak dobrobyt warunkiem oświaty. Na nic się nie zda robotnikowi wysoki zarobek i krótki dzień roboczy, jeśli godziny wolne od pracy spędzać będzie w szynku i w nim trwonić pieniądze, zbywające po pokryciu niezbędnych na utrzymanie wydatków.

U nas ruch strajkowy czasów wolnościowych podniósł narazie skalę zarobków, lecz równocześnie — jak wykazała statystyka — prawie w tym samym stopniu zwiększył dochody monopolów. Dobrobytu nie można mierzyć ani cyfrą dochodów, ani też jej stosunkiem do kosztów utrzymania, lecz stopą życiową, jaką one zapewniają człowiekowi bez narażania go na zaciąganie długów. — Lud pogrążony w barbarzyństwie i ciemnocie nie może sobie kupić dobrobytu nawet wtedy, gdy go na to stać, tak samo jak nie może stać się decydującym czynnikiem w państwie nawet, jeśli mu konstytucya to prawo gwarantuje.

Punktem wyjścia wszelkiej akcji politycznej muszą być istniejące stosunki; kierunek jej wykreśla linię przeprowadzoną od punktu, w którym się znajdujemy, do tego ku któremu zmierzamy. Nie jest to jednak linia powietrzna, dla tego niezawsze może być najkrótszą, czyli zupełnie prostą.

Zmierzamy ku przyszłości nie na skrzydłach aeroplanu, który przelatuje górą ponad skalistymi lub lodowymi szczytami, lecz idziemy krok za krokiem, omijając bagna i górskie wertepy, albo też mozolnie budując przez nie groble lub przebijając tunele.

Wiemy, dokąd dążyć, lecz czasem nie wiemy, którądy. Warunkiem pomyślnego posuwania się naprzód jest trafne oryentowanie się w każdorazowym położeniu, pilne korzystanie z następujących się okazji i środków, umiejętne wyzyskanie sił, jakimi rozporządzamy, i odszukanie najdogodniejszych i najpewniejszych przejść, wiodących od tego co jest, do tego co jest pożądane.

Stworzenie praktycznego programu polityki szkolnej dla naszego narodu w obecnym czasie jest o wiele trudniejsze niż obmyślenie zasadniczych linii, po których ona rozwijać się powinna.

Nienormalne nasze położenie sprawia, że, mając potrzeby i dążenia wspólne wszystkim cywilizowanym narodom, pozbawieni jesteśmy najniezbędniejszych środków do ich zaspokojenia, przedewszystkiem możności organizowania swego życia w myśl naszych dążeń, a — jak w tym wypadku — tworzenia takiego ustroju szkolnictwa, któryby odpowiadał potrzebom i interesom narodu. — Nawet w Galicyi, gdzie mamy najszersze swobody, nie byłoby w naszej mocy przeprowadzić wszystkie pożądane reformy, nawet gdyby świadomość ich potrzeby głęboko w opinii publicznej była ugruntowana.

Kwestya demokratyzacji oświaty jest u nas zupełnie równie dojrzałą jak u innych europejskich narodów, a mimo to lud nasz pogrążony jest w wyjątkowej ciemności. Nie jest w naszej mocy dać mu najlepszy, najodpowiedniejszy system wychowania, choćbyśmy go nawet umieli obmyśleć—i choćbyśmy na ten cel do wszelkich gotowi byli ofiar.

Wszystko, co możemy zrobić na tem polu nie są to reformy szkolne, lecz ich surogaty.—Działalność nasza musi być połowiczna, ułamkowa, w wielu razach chybiona, zwykle nieproporcjonalnie kosztowna w stosunku do osiągniętych korzyści, zawsze noszące cechy jakiejś osobliwości, będącej nieuniknionem odbiciem naszego nienormalnego położenia. Do takich lokalnych osobliwości należą kursy dla analfabetów dorosłych i osobne dla nich wydawane zbiory czytanek, uniwersytety ludowe i wykłady popularne dla słuchaczy, pozbawionych nawet elementarnej oświaty, szkoły rolnicze dla młodzieży włościańskiej, przyjmujące uczniów i uczennice nie umiejące czytać i pisać, a dające w rocznym kursie obok nauki gospodarstwa, przemysłu wiejskiego, robót, jeszcze i pewną sumę oświaty ogólnej i kultury duchowej. Wszystko to są skrócone środki szerzenia oświaty, nie najlepsze w zasadzie, ale jedyne możliwe, a może nawet i najlepsze w danych warunkach, wszystkie bowiem przyspieszają w pewnej mierze rozwój umysłowy i dojrzałość społeczną warstw ludowych. Kto nie może się kształcić wedle najracjonalniejszego systemu, musi się kształcić jak się da, chwycić każdą sposobność zdobycia choć okruchów wiedzy i spożytkowania ich. Choćby rezultatem tak homeopatycznie wydzielanej strawy umysłowej było tylko spotęgowanie apetytu, to i tak wynik ten nazwać by trzeba bardzo pomyslnym. Żądza oświaty im silniej podniecana, tem pewniej wyżłobi sobie drogi do celu, choćby je przebijając miała w twardym gruncie pozornie nieprzelamanych przeszkód.

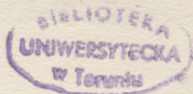
W takich warunkach, jak nasze, specjalną wagę i doniosłość ma samouctwo, choć z powodów wręcz odmiennych niż w demokratycznym społeczeństwie Stanów Zjednoczonych. Gdy tam wartość jego polega na tem, że spotyka ono wszelkie ułatwienia i teruje drogę do wszelkich korzyści, u nas zaletą jego jest to tylko, że stosunkowo najmniej może podlegać utrudnieniom i ograniczeniom.

Możnaby kwestyonować wartość wywodów, których znaczenie w danym miejscu i czasie musi pozostać prawie



wyłącznie akademickiem. Przedyskutowanie idealów, których wcielenie w życie nie leży w naszej mocy, stwierdzenie nieprzebytej odległości między tem, co jest, a tem, co być powinno, jest na pozór bezużyteczne i bezcelowe.

I tu jednak powtórzyć można to samo, co powyżej, o podsycaniu głodu wiedzy tam, gdzie niema go czem zaspokoić. Im dokładniej zrozumiemy, jak wiele nam braknie, tem dotkliwiej będziemy te braki odczuwać, a tak samo jak doskwierający głód zaostrza zmysły przy poszukiwaniu pożywienia, spotęgowana żądza pełnego i normalnego rozwoju podnieci energię i wynajdzie środki i sposoby do tego celu wiodące.



Kwestya demokratyzacji oświaty jest u nas zupełnie równie dojrzałą jak u innych europejskich narodów, a mimo to lud nasz pogrążony jest w wyjątkowej ciemności. Nie jest w naszej mocy dać mu najlepszy, najodpowiedniejszy system wychowania, choćbyśmy go nawet umieli obmyśleć—i choćbyśmy na ten cel do wszelkich gotowi byli ofiar.

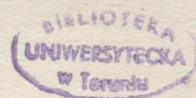
Wszystko, co możemy zrobić na tem polu nie są to reformy szkolne, lecz ich surogaty.—Działalność nasza musi być połowiczna, ulamkowa, w wielu razach chybiona, zwykle nieproporcjonalnie kosztowna w stosunku do osiągniętych korzyści, zawsze noszące cechy jakiejś osobliwości, będącej nieuniknionem odbiciem naszego nienormalnego położenia. Do takich lokalnych osobliwości należą kursy dla analfabetów dorosłych i osobne dla nich wydawane zbiory czytanek, uniwersytety ludowe i wykłady popularne dla słuchaczy, pozbawionych nawet elementarnej oświaty, szkoły rolnicze dla młodzieży włościańskiej, przyjmujące uczniów i uczennice nie umiejące czytać i pisać, a dające w rocznym kursie obok nauki gospodarstwa, przemysłu wiejskiego, robot, jeszcze i pewną sumę oświaty ogólnej i kultury duchowej. Wszystko to są skrócone środki szerzenia oświaty, nie najlepsze w zasadzie, ale jedyne możliwe, a może nawet i najlepsze w danych warunkach, wszystkie bowiem przyspieszają w pewnej mierze rozwój umysłowy i dojrzałość społeczną warstw ludowych. Kto nie może się kształcić wedle najracjonalniejszego systemu, musi się kształcić jak się da, chwytając każdą sposobność zdobycia choć okruszków wiedzy i spożytkowania ich. Choćby rezultatem tak homeopatycznie wydzielanej strawy umysłowej było tylko spotęgowanie apetytu, to i tak wynik ten nazwać by trzeba bardzo pomyslnym. Żądza oświaty im silniej podniecana, tem pewniej wyźłobi sobie drogi do celu, choćby je przebijając miała w twardym gruncie pozornie nieprzelamanych przeszkód.

W takich warunkach, jak nasze, specjalną wagę i doniosłość ma samouctwo, choć z powodów wręcz odmiennych niż w demokratycznym społeczeństwie Stanów Zjednoczonych. Gdy tam wartość jego polega na tem, że spotyka ono wszelkie ułatwienia i teruje drogę do wszelkich korzyści, u nas zaletą jego jest to tylko, że stosunkowo najmniej może podlegać utrudnieniom i ograniczeniom.

Możnaby kwestyonować wartość wywodów, których znaczenie w danym miejscu i czasie musi pozostać prawie

wyłącznie akademickiem. Przedyskutowanie ideałów, których wezelenie w życie nie leży w naszej mocy, stwierdzenie nieprzebytej odległości między tem, co jest, a tem, co być powinno, jest na pozór bezużyteczne i bezcelowe.

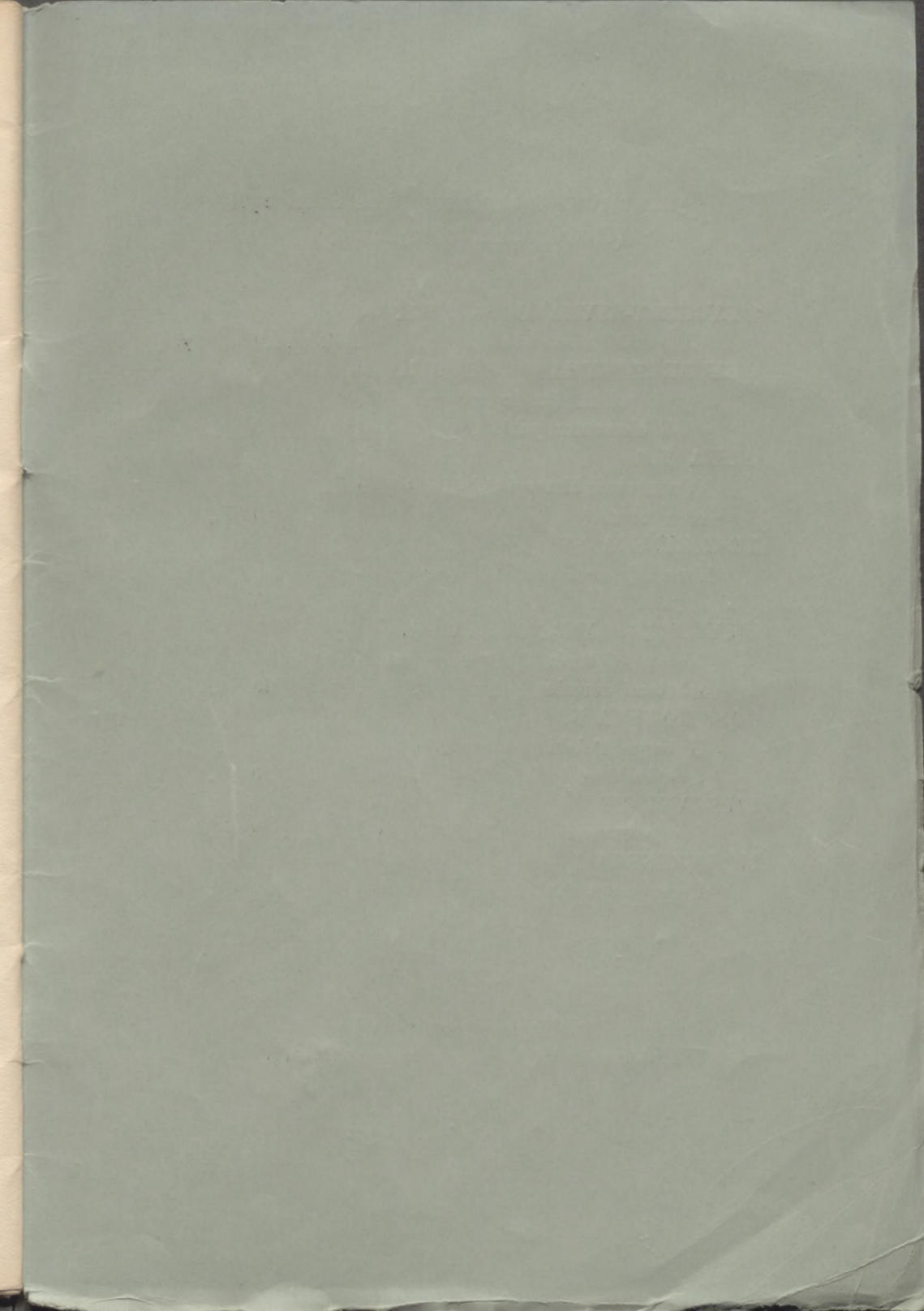
I tu jednak powtórzyć można to samo, co powyżej, o podsycaniu głodu wiedzy tam, gdzie niema go czem zaspokoić. Im dokładniej zrozumiemy, jak wiele nam braknie, tem dotkliwiej będziemy te braki odczuwać, a tak samo jak doskwierający głód zaostrza zmysły przy poszukiwaniu pożywienia, spotęgowana żądza pełnego i normalnego rozwoju podnieci energię i wynajdzie środki i sposoby do tego celu wiodące.



Biblioteka Główna UMK



300045031186



22/223

Biblioteka Główna UMK



300045031186

Wydawnictwa Centralnego Biura Szkolnego.  
(Piotrków, ul. Rokszycka 16).

WEYCHERT-SZYMANOWSKA WŁ.

Lud polski a oświata. . . . . Cena 10 groszy.

WEYCHERT-SZYMANOWSKA WŁ.

Język polski. (szkie programu dla  
szkół elementarnych). . . . . " 20 "

ORSZA H.

O nauczaniu historyi Polski w szkole  
elementarnej. . . . . " 20 "

LESZCZYŃSKA ST.

Nauczanie arytmetyki dorosłych anal-  
fabetów. . . . . " 90 "

WEYCHERT-SZYMANOWSKA WŁ.

Nauka czytania i pisania z anal-  
fabetami dorosłymi. . . . . " 90 "

GĄSIOROWSKA N.

Historya Polski w nauczaniu anal-  
fabetów dorosłych. . . . . " 90 "

LIPSKA M. DR.

Szkoła ludowa jej zadania i cele. . . . . " 90 "

MOSZCZEŃSKA I.

Demokracja i szkoła. . . . . " — "

W DRUKU:

DĄBROWSKA M.

Dzieje Polski. (tanie wydanie dla ludu).  
Elementarz oraz rachunki na pierwszy rok nauki.