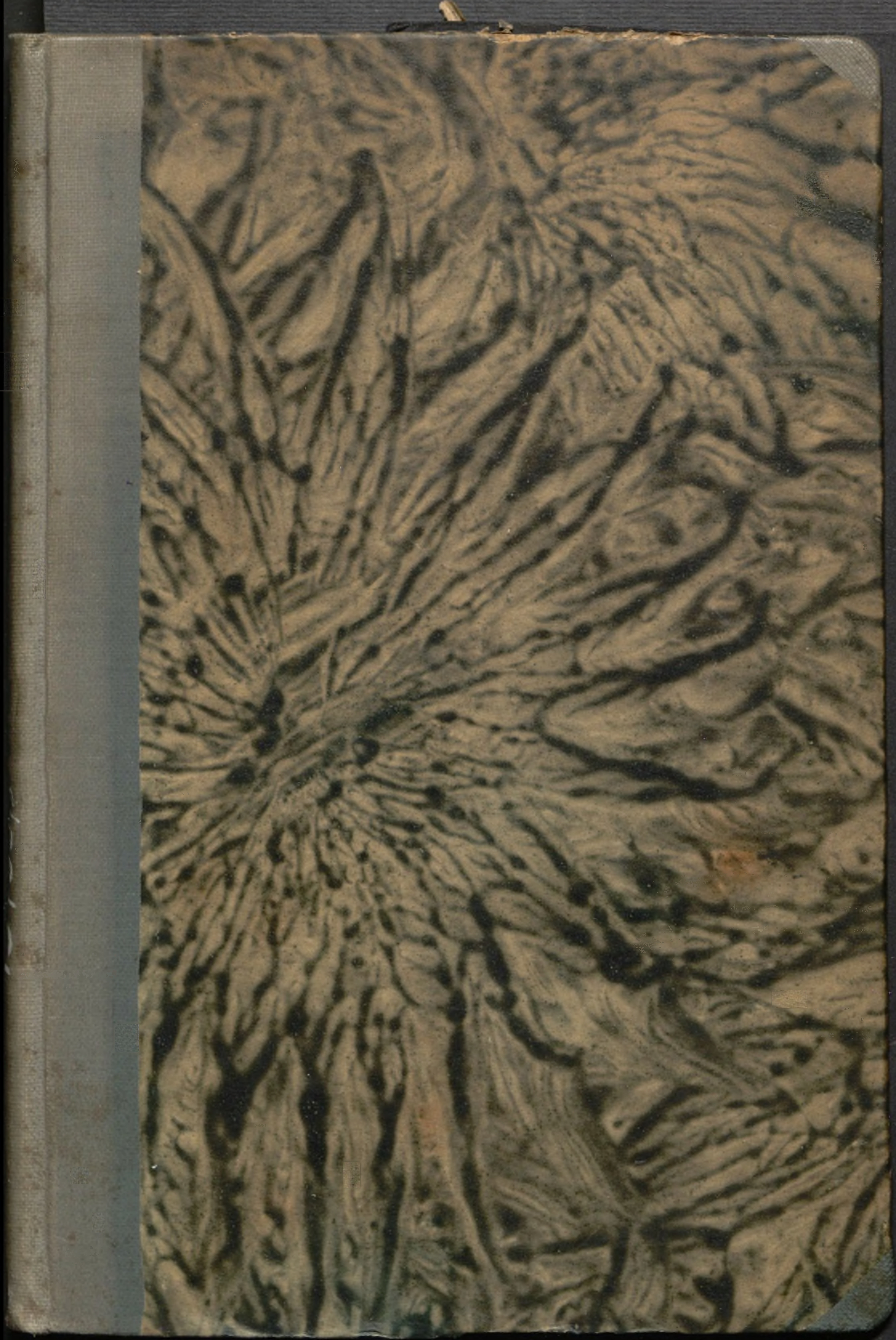
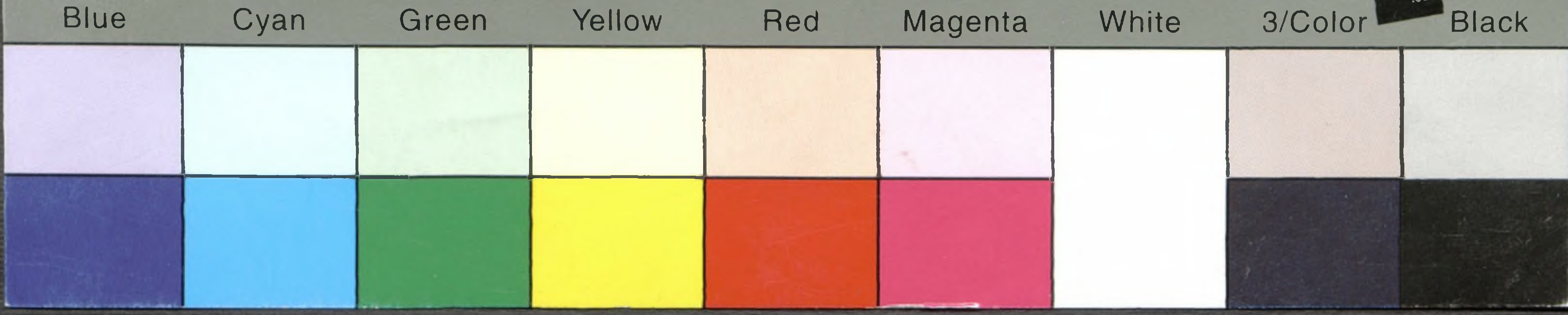
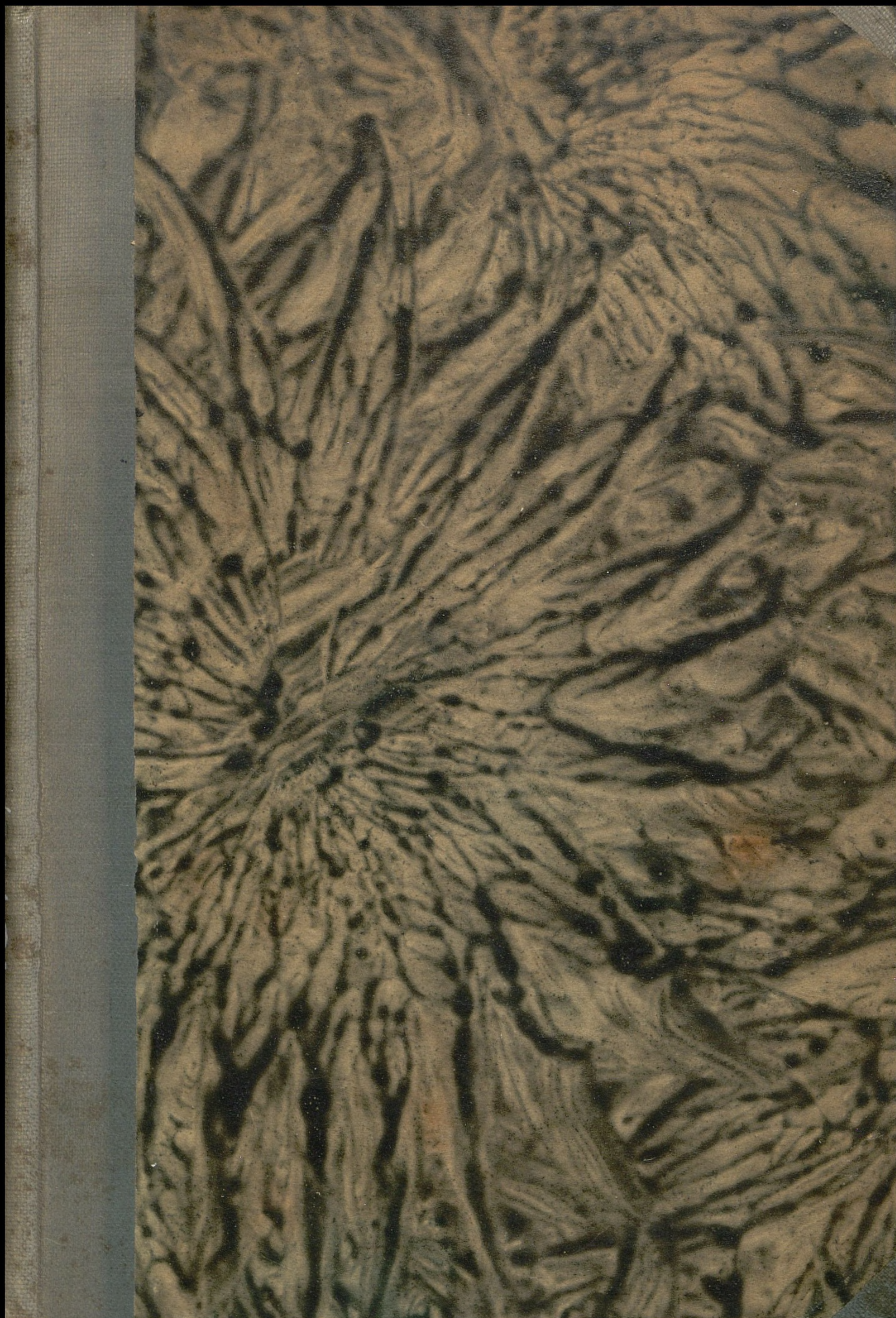


Inches 1 2 3 4 5 6 7 8

Centimetres 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19

# Colour Chart #13





*1 egz. 1000 1/2*

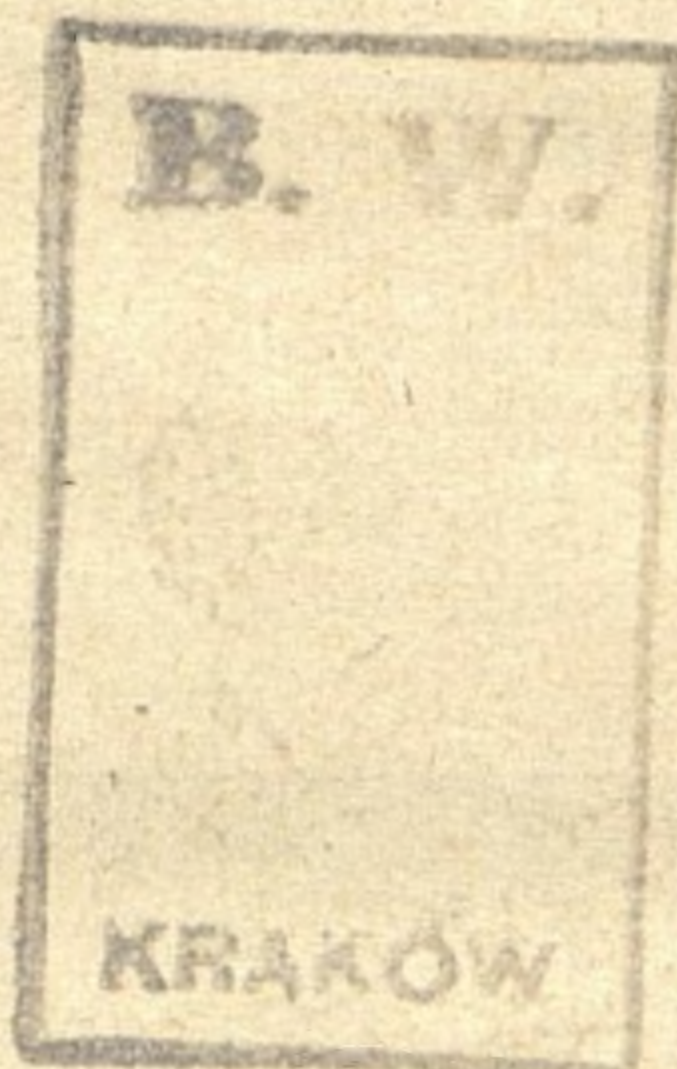
I. MOSZCZEŃSKA

# SZKOLNICTWO POLSKIE WOBEC NOWYCH ZADAŃ



WYDAWNICTWO M. A R C T A W WARSZAWIE

13795/10



W S T Ę P.

## POLITYKA SZKOLNA.

Stajemy dziś wobec zupełnie nowych dla siebie zagadnień. Nikt z żyjących nie pamięta już takich czasów, w których, dzierżąc w ręku rządu kraju, sami ponosilibyśmy odpowiedzialność zarówno za jego bezpieczeństwo zewnętrzne, jak za wewnętrzny rozwój.

„Urodzeni w niewoli, okuci w powiciu” na narzucone nam więzy reagowaliśmy tylko bądź to rozpaczliwym szarpaniem ich w powstańczych i rewolucyjnych drgawkach, bądź wyteżonym, systematycznym choć ukrytem rozgryzaniem i rozluźnianiem, by nam się zanadto w ciało nie wpijały.

Cały nasz narodowy instynkt samozachowawczy, nasz patryjotyzm, wyczerpywał się w oporze i przeczeniu; nasze dążenie do niepodległości, tęsknota za wolnością widziały cel (nazwano to nawet ideałem) w zrzuceniu więzów.

Dziś, gdy niepodległe państwo polskie zostało już proklamowane, gdy ideał stał się bądź co bądź już prawem, choć nie stał się jeszcze ciałem, wielki czas rzucić okiem poza więzienną kratę, objąć wzrokiem te rozległe dziedziny, które się rozścielają przed nami, wypuszczonymi na wolność, a w których nie same tylko narodowe święta, lecz powszedni dzień pracy rok po roku spędzać nam przyjdzie.

To już nie będzie marzenie senne więziennych noczy, lecz proza codziennej rzeczywistości, w którą w miarę sił i uzdolnienia wcielać nam będzie trzeba wykołysane w długiej tęsknocie ideały dobra, mądrości i sprawiedliwości.

Wolność, ujmowaną dotąd od strony negatywnej — jako zerwanie więzów — musimy chwycić od strony pozytywnej, a ta nosi miano: odpowiedzialność.

Należy się dobrze przejąć tą prawdą, że z chwilą odzyskania wolności tracimy prawo do skarg. Naszą rzeczą jest dziś budować życie polskie, tworzyć organy życia narodowego, czuwać nad jego funkcjami i tak mądrze, tak praktycznie, zdrowo i pięknie zbudować polski gmach państwowy, by w nim wielomiljonowy naród znalazł wszystkie warunki bezpieczeństwa, potęgi i rozkwitu.

Zadanie trudne, lecz tak wdzięczne, tak ponętne, iż sama myśl o niem winna siły nasze w dziesięciokrotność, przyspieszać tempo pulsu, myśli wprawiać w ruch natężony.

Nigdy temu nie przeczesano w Polsce, że wychowanie należy do najważniejszych dziedzin życia narodowego, nigdy nie mówiono o tem tak wiele, jak w okresie niewoli, gdy do najdotkliwszych najpowszechniej odczuwanych cierpień zaliczano ucisk narodowy w szkole i przez szkołę. Tu, w obrębie izby szkolnej, toczyła się nieustanna walka o „być albo nie być”; przedmiotem walki—dusze dzieci, stronami walczącemi: dom rodzinny, jako organiczna komórka narodu polskiego, władza szkolna, jako drapieżne ramię najezdniczego rządu.

To, co się wtedy nazywało wychowaniem narodowym, nie było niczem więcej, niż instynktowną samoobroną przeciw rusyfikacji, samoobroną zorganizowaną lub niezorganizowaną, lecz bądź co bądź zamkniętą całkowicie w ramach prywatnego życia nawet i wtedy, gdy nie poszczególne rodziny, lecz zrzeszenia wychowawców, rodziców i nauczycieli, walkę prowadziły.

Bierny lub czynny, tajny lub jawny opór przeciw polityce szkolnej rządu rosyjskiego — oto na czem polegała cała działalność patryjotyczna społeczeństwa polskiego w dziedzinie wychowania w ciągu długiego okresu bezwzględnej niewoli, poczynając od upadku ostatniego tworu państwowości polskiej w 1831 roku. Nie wprowadził zasadniczych zmian w tym stanie rzeczy rok 1905, gdyż to, co nazwano wtedy szkolnictwem polskim, prywatne szkoły bez praw, oparte materialnie o filantropję, ideowo o agitację, nie były niczem więcej, niż wyzyskaniem przyjaźniejszej konjunktury dla zorganizowania i spotęgowania samoobrony narodowej w szkole, zrzesze-

niem usiłowań prywatnych zawsze jeszcze odpornych, nie zaś twórczych i konstrukcyjnych.

Nie mogliśmy ująć w ręce ani władzy szkolnej wychowawczej, ani prawodawstwa szkolnego, nie od nas zależało kształcenie i mianowanie nauczycieli, stosunek wzajemny szkół różnych stopni, programy, przepisy egzaminów, przystosowanie kierunku nauczania do wymagań życia i potrzeb krajowych.

O wszystkich tych sprawach mogliśmy i wówczas toczyć tylko akademickie dyskusje, a i wtedy zajmowaliśmy zawsze — częścią z konieczności, częścią z nałogu, stanowiska prywatnych ludzi, broniących swoich jednostkowych czy zbiorowych interesów przeciw zewnętrznemu naciskowi.

Najwybitniej ujawniło się to w samym przededniu wojny, gdy stała na porządku dziennym sprawa sieci szkolnej. Zdania były podzielone; jedni propagowali bojkot, inni korzystanie z reformy, lecz zagadnienie sporne streszczało się w pytaniu, co szkodliwsze, co niebezpieczniejsze dla zachowania narodowości: ciemnota mas, czy ich rusyfikacja?

Na tle tych warunków wytworzyły się pewne psychiczne przystosowania. Wyrazy rząd, państwo, stały się nam nienawistne, gdyż nasuwały zawsze na myśl potęgę wrogą. W upaństwowieniu wychowania przywykliśmy widzieć katastrofę, a sama nazwa polityki szkolnej drażniła jak zgrzyt nasze wyczulone uszy.

Utarło się, jako ogólnie obowiązujący komunał twierdzenie, że szkoła nigdy ani narzędziem, ani areną polityki być nie powinna i jako najcięższy zarzut rządowi zaborcemu wytykano — wprowadzanie polityki do szkoły.

To najpopularniejsze, najogólniej podtrzymywane oskarżenie było jedynem, całkowicie pozbawionem słuszności. Niema rządu, który mógłby się zwolnić od prowadzenia polityki w szkole i przez szkołę, to jest od przystosowania wychowania publicznego do całości zadań państwowych, jakie sobie zakłada. W Polsce służyło ono do gładkiego omijania sprawy zasadniczej, lecz zbyt niebezpiecznej, w której wszystkie nasze cierpienia i walki codzienne miały wspólne źródło, t. j. do sprawy obcych rządów w polskim kraju.

To, co nas przeciwstawiało Rosji i budziło względem niej uczucia nienawistne, nie leżało w tej lub owej metodzie działania, w takim lub innym systemie wychowawczym, lecz w samym fakcie zagarnięcia naszego kraju na własność i gospodarowania w nim na własny rachunek. Wszystko inne stąd wynikało konsekwentnie i nigdy na nic się nie zdały mądre rady, udzielane przez polityków polskich politykom rosyjskim, jak mają nas uszczęśliwiać we własnym, dobrze zrozumianym interesie. Zarówno w sprawie szkolnej, jak w każdej innej, określali oni interes Rosji po swojemu, wcale o uszczęśliwianie nas się nie troszcząc.

Zaprzeczyć im tego prawa można było tylko, odmawiając im prawa do rządów w Polsce, ale to pociągało za sobą, jako nieuchronną konsekwencję, takie ofiary i ryzyko, na jakie nie mógł, czy nie chciał zdobyć się naród, jednomyślnie narzekający na politykę w szkole.

Wyłączenie polityki ze szkoły jest takim absurdem, że niewykonalne jest dla tych nawet, co stawiają to jako zasadę.

Polityką była przecież nie tylko rusyfikacja, lecz i nasza przeciw niej samoobrona, propaganda patryjotyzmu czy kosmopolityzmu, pacyfizmu czy militarizmu, demokratycznej równości, czy arystokratycznych rozgraniczeń między warstwami społecznymi. Wszystkie te zasadnicze zagadnienia życiowe muszą być w ten lub ów sposób uwzględnione i rozstrzygnięte w wychowaniu, które jest przecież przygotowaniem do życia i musi odpowiadać jakiejś ogólnej koncepcji celów, obowiązków, norm obyczajowych i prawnych, rządzących jednostką i społeczeństwem.

Im wyżej stawiamy wychowanie, im bardziej świadomi jesteśmy jego doniosłej roli w życiu narodu, tem mniej wolno nam odgraniczać je od polityki, czyli od tego, co jest jego historją, w przekroju obecnej przemijającej chwili.

Naród, tak samo, jak jednostka, ma pewne prawa i pewne obowiązki, dzisiejsze kłopoty i prace dla osiągnięcia jutrzejszych korzyści, ma swoją księgę zysków i strat, swe cele i widoki, ideały i umiłowania. Ażeby jego życie zbiorowe normalnie rozwijać się, doskonalić

i wyższe cele osiągać mogło, musi łączyć i koordynować siły i czyny jednostek, a w każdej z nich szczepić świadomość łączności z dzisiejszem i odpowiedzialności przed jutrzyszem pokoleniem. Tylko dzięki temu poczuciu, historia narodu może być jego własnym dziełem, a nie przypadkowym wynikiem odruchów i instynktów biernej, niezorganizowanej masy.

Świadome i czynne uczestnictwo w tworzeniu historii własnego narodu nie jest niczem innym, jeno polityką w najściślejszym znaczeniu tego słowa i żadną miarą nie można ponad nie wyżej stawiać działalności zamkniętej w ramach egzystencji prywatnej, której wszystkie obowiązki i cele mają kres i granice w obrębie jednego życia ludzkiego.

Wyłączyć politykę z wychowania, to tyle, co usunąć z niego wszystko, co ponad egoizm prywatny wyraza, egoizm pojęty materialistycznie, jako używanie, lub idealistycznie, jako szukanie zadowolenia wewnętrznego w dobrych uczynkach i subtelnych uczuciach.

Jeżeli jednak zarówno w życiu ogółu, jak jednostek, dobro publiczne uznamy za najwyższe prawo a sąd historii za najwyższy trybunał, to musimy przyznać organom, powołanym do czuwania nad dobrem publicznym, nie tylko prawo, lecz obowiązek nąginania wychowania młodych pokoleń do tych celów, jakie mają być zbiorowymi siłami, w interesie całości osiągnięte. Normalnym i uprawnionym organem woli narodu jest władza państwowa. Jej obowiązkiem jest czuwać nad takim skoordynowaniem interesów jednostkowych, by one interesowi ogólnemu, państwowemu, sprzyjały. Nie można mu zatem odmawiać prawa wkraczania w dziedzinę wychowania, jak zresztą w żadną inną, nie można jej zwolnić od obowiązku prowadzenia polityki szkolnej, tak samo, jak obowiązana jest prowadzić politykę gospodarczą kraju.

Są to prawdy dziś dla nas obce, choć bynajmniej w Polsce nie nowe. Nie przestaliśmy przecież dotąd szczyć się wiekopomnym dziełem Komisji Edukacyjnej, jakkolwiek było ono, w najpełniejszym znaczeniu tego słowa, wyrazem polskiej polityki państwowej i najotwarciej do celów politycznych zmierzało. Nie było to wcale dziełem przypadku, że ci sami mężowie stanu, którzy

przeprowadzili reformę Sejmu Czteroletniego, stali poprzednio na czele Komisji Edukacyjnej. Konstytucja 3-go maja i owa Komisja były dziećmi jednej myśli politycznej, a w każdym razie zdradzały swoje blizkie pokrewieństwo. Jedna i druga zmierzała do uratowania ginącej Rzeczypospolitej przez zaprowadzenie silnej, scentralizowanej władzy i oparcie jej na obywatelskiem poczuciu jak najszerzych warstw narodu. Demokratyzacja ustroju wewnętrznego była środkiem dla spotęgowania sił państwa przez przysporzenie mu obywateli, skarb i wojsko były drugą dźwignią tego programu, edukacja narodowa trzecią — już nie do doraźnych zmierzająca wyników, lecz do zapewnienia trwałości nowej budowie. Rozumiano to dobrze w dawnej Polsce, że do nowych zadań i form życia trzeba nowych ludzi, a jakiegokolwiek uchwalanoby reformy, nie się w istocie rzeczy nie zmieni, póki ludzie zostaną ci sami i tacy sami. To też zanim jeszcze przystąpiono do naprawy rządu, przeprowadzono naprawę wychowania publicznego i choć nie starczyło czasu, by ją w całej pełni w życie wprowadzić, już w dobie ostatnich rozbiorów i w pierwszym porozbiorowym okresie spotykamy takie typy obywateli w Polsce, jakich daremnie szukalibyśmy w epoce saskiej i w okresie największej korupcji i upadku, w którym przypadł pierwszy rozbiór Polski.

„Gorliwość i cnota dzisiejsza da na moment ratunek Rzeczypospolitej, lecz następnym czasem nikt nie potrafi zaradzić tylko przystojnie a stosownie do potrzeb Rzeczypospolitej edukowana młodzież”, pisał Hugo Kołłątaj, a nie tylko te słowa, lecz wszystkie jego prace, czy to reformom państwowym czy szkolnym poświęcone, świadczą, że jako nauczyciel był prawodawcą, jako prawodawca nauczycielem swego narodu. Tak, jak on, pojmowali zagadnienia współczesne wszyscy jego towarzysze pracy, Małachowski, bracia Potoccy, Staszic, Czacki i inni.

Do dziwnych szyderstw losu zaliczyć należy, że naród polski, który, powołując do życia pierwsze w świecie ministerjum oświaty, stworzył pierwowzór dla innych, przez długi, blisko stuletni okres najbujniejszego rozkwitu oświaty w Europie sam był zupełnie pozbawiony

wpływu na szkolnictwo, własnej polityki szkolnej prowadzić nie mógł, a czyniąc z potrzeby cnotę na swój użytek ukuł zasadę, że wychowanie jest sprawą prywatną, którą należy jak najściślej od polityki odgradzić.

Komisja Edukacyjna, tradycyjny przedmiot uwielbienia i chluby narodu, nie przekazała następnym pokoleniom zdrowej myśli politycznej, stanowiącej jej przewodni motyw, lecz przekazała wielkie złudzenie zbiorowe, które o jej nietrwałości zdecydowało.

Błędem jej twórców była bezwzględna i stanowczo zbyt daleko posunięta wiara, że szkoła i oświata może być sama przez się dźwignią politycznej potęgi i ostoją bytu narodowego, wiara, że w źle urządzonym państwie może istnieć dobrze urządzona szkoła, w źle zabezpieczonym mieć rękojmię trwałości i rozwoju.

Szkolnictwo narodowe upadło, zanim zdołało się utrwalić i rozwinąć; upadek ten był bezpośrednim i nieuchronnym wynikiem upadku państwa.

Po katastrofie rozbiorów zbudził się w niektórych światłych umysłach krytycyzm względem najpiękniejszych nawet dzieł, podjętych dla ratowania ojczyzny. Zrozumiano najbliższe przyczyny nieszczęścia, stwierdzono błędy, popełnione przez najdzielniejszych. My dziś — sądząc wypadki ze zbyt wielkiej odległości — szukamy źródeł upadku Polski dalej, głębiej i tak rzecz traktujemy, jak gdyby jej sprawa w drugiej połowie 18-go wieku była już przesądzona. Natomiast współcześni lepiej sobie zdawali sprawę z namacalnych, konkretnych przeszkód, o które się rozbiły ich usiłowania. Jan Śniadecki, pisząc o Kołłątaju, człowieku, którego losy tak ściśle się sprzęgły z losami ginącej Rzeczypospolitej, stwierdza, że „musiał go spotkać wyrok twardego przeznaczenia” od chwili, gdy „wstąpił na scenę rozpacz ginącego narodu, gdzie wszystkie wysilenia rozumu bez nadzwyczajnego w sztuce wojskowej talentu są próżne i daremne, gdzie Minerwa, nie wcieliwszy się w Bellonę”, jest bóstwem mało przydatnym”.

Istotnie, mimo całego podziwu i uwielbienia, jakimi darzymy wielkich twórców narodowego szkolnictwa, żałować nam dziś przychodzi, że ich rozum, talent, energja, poświęcenie dla sprawy publicznej nie rozwijały

się raczej przede wszystkim na innem polu, że Komisja Edukacyjna nie ustąpiła pierwszeństwa Komisji Wojskowej, że odrodzenie ustroju politycznego nie wyprzedziło, a co najmniej, nie szło równoległe z odrodzeniem wychowania, słowem, że za wiele myślano o dalekiej przyszłości, gdy czas naglił, by potrzebom chwili zapobiegać, gdyż inaczej przyszłość ta może się okazać zbyt krótką na jakiekolwiek reformy.

Lekcje historii mijają dla nas bez pożytku.

Ileż to razy w późniejszych czasach budzono w nas wiarę, że przez zupełne zaniechanie polityki a całkowite oddanie się sprawom oświaty i wychowania naród może sobie zapewnić pomyślny rozkwit, że jest w jego mocy pokierować samodzielnie rozwojem młodego pokolenia, gdy we wszystkich dziedzinach życia został ubezwłasnowolniony.

Doświadczenie rozwiewało zawsze te złudzenia, a wypadki stwierdzały, że każdą chwilę swobodniejszego oddechu w dziedzinie wychowania publicznego zawdzięczaliśmy zawsze jakiemuś okresowi rozpolitykowania narodu. Po okresie paskiewiczowskim reformy Wielopolskiego byłyby niemożliwością, gdyby nie poprzedziły ich manifestacje, świadczące o gotowaniu się narodu do powstania. W 1905 roku nie otrzymalibyśmy prawa zakładania szkół polskich bez strejku szkolnego, a nie byłoby strejku szkolnego bez rewolucyjnego wrzenia w kraju. Ostateczne zdławienie rewolucji w 1908 roku rozpoczęło nowy okres represji szkolnych, który może byłby cofnął stan szkolnictwa do przedrewolucyjnych norm, gdyby nie wybuch wojny. Okres długiej ciszy i zupełnej politycznej abstynencji, jaki nastąpił po powstaniu, był zarazem okresem najszybciej posuwającego się procesu rusyfikacji szkoły.

Dziś każdy chyba przyznać musi, że dla stworzenia nowej ery w rozwoju szkolnictwa polskiego stokroć więcej uczynili ci, co w latach wojny mądrze polityką kierowali, co przez stworzenie Legjonów Polskich postawili sprawę polską na wokandzie, a przez rozwinięcie akcji politycznej w kraju i za granicą przygotowali grunt dla pomyślnego jej rozstrzygnięcia, niż ci, co, odwracając wzrok od zasadniczych zagadnień, pilnowali neutralności

szkoły i nieprzerwalności pracy uczniowskiej, a nawet ci, co organizowali małoszkolne lokalne kampanie przeciw niezręcznym inicjatywom prowizorycznych inspektorów szkolnych.

Los szkoły polskiej rozstrzygał się na polach bitew razem z losem Polski. Przełamanie frontu w Karpatach i nad Dunajcem zadecydowało o zwycięstwie tych, co dziesięć lat wcześniej żądali spolszczenia uniwersytetu i politechniki w Warszawie. Wznowiona sława oręża polskiego, której zawdzięczamy przyznaną nam już własną armię, czyli nie fikcyjną, lecz rzeczywistą niepodległość, więcej działała dla przyszłego rozwoju kultury i oświaty w Polsce, niż wszystkie kwesty majowe pod szczytnymi hasłami proklamujące uliczną żebraninę na cel, który powszechnie obowiązującym podatkiem należy realizować.

Dziś nadszedł czas, gdy można przystąpić do ostatecznego zerwania z temi środkami i metodami, z temi tradycjami i nałogami, które są przeżytkiem z okresu niewoli, a które i w dziedzinie wychowania publicznego stawiały ideały i pragnienia w miejsce realnych programów, agitację i filantropję w miejsce planu i rachunku, poświęcenie i zasługę w miejsce obowiązku i odpowiedzialności.

Dziś dopiero znajdzie się czas i miejsce na konsekwentną polską politykę szkolną, politykę twórczą, która nie w rzucanych hasłach, lecz w osiąganym pożytku będzie sankcji szukać dla siebie.

Wychowanie narodowe będzie wychowaniem, przystosowaniem do potrzeb kraju i zadań państwa polskiego a obowiązkiem tych, co gmach szkolnictwa narodowego kształtować będą, stanie się przede wszystkim takie pokierowanie rozwojem młodych pokoleń, by one dostarczyły jak najlepszego materiału ludzkiego do silnej, trwałej i zdrowej odbudowy wskrzeszonej Polski.

Tego materiału braknie u nas zupełnie. Nowe czasy potrzebują nowych typów ludzkich, nowych sił, nowych uzdolnień, nowego kierunku myśli i nowej barwy uczuć.

Najwymowniejszym dowodem naszego ubóstwa w tym kierunku, o ile chodzi o kraj, wyrwany z niewoli, to jest

Królestwo Polskie, jest fakt, że ci, co przewidzieli wypadki, co na nie byli przygotowani i wzięli w nich czynny udział, stanowią niesłychanie nikłą garstkę. Ci, co do ostatka w niepodległość wierzyć nie chcieli, co jej nawet w myśli nie przeżyli, nie będą zaiste zdolni stworzyć typu obywatela niepodległego państwa.

Tylko w ramach konsekwentnej polityki państwowej rozwinąć można harmonijny plan polityki szkolnej; tylko dokładne zrozumienie warunków, w jakich Polska powstaje i nowe życie rozpoczyna, może stanowić punkt wyjścia dla pracy twórczej i konstrukcyjnej w dziedzinie szkolnictwa polskiego.

Zadanie to ważne, a tem pilniejsze, że cały kierunek dalszego rozwoju narodu, dla którego w dzisiejszym momencie wszystko jest jeszcze wielkim znakiem zapytania, zależy od tego, czy on sam odrazu przystąpi do kształtowania swego życia, czy będzie miękką gliną, którą urabiać będą wedle obcych wzorów ręce cudze.

Zewnętrzna niepodległość, czyli odzyskana swoboda ruchu, będzie mniej więcej fikcyjna, gdy z nią nie pójdzie w parze wewnętrzna samoistność, czyli zdolność poruszania się o własnych siłach.

W dziedzinie wychowania więcej może, niż w każdej innej, wolno nam liczyć na samych siebie, gdyż przeszłość przedrozbiorowa zostawiła nam piękne tradycje, stanowiące chlubne świadectwo wyjątkowych zdolności pedagogicznych narodu polskiego.

Ale ta przeszłość obowiązuje. Mniej, niż jakiemukolwiek innemu narodowi, wolno nam się uchylać od samodzielного rozwiązywania zagadnień wychowania publicznego, gdyż ograniczanie się na ślepe stosowaniu obcych wzorów prawdopodobnie nie tylko obniżałoby naszą kulturę, lecz zubożyło powszechną o cały ten zasób rodzimych polskich pierwiastków, praktycznej inicjatywy i trafnych pomysłów, jakie niegdyś przodkowie nasi wnosili pośrednio do europejskiego szkolnictwa — a my, wstępując w ich ślady, z czasem wnieść będziemy mogli.

Przedewszystkiem jednak, aby wysiłki nasze nie szły na marne, musimy się nauczyć zagadnienia wychowawcze ujmować realnie. Ani o źdźbło nie posuwa naprzód reformy szkolnej najmędrszy program szkoły

i najlepiej obmyślona metoda nauczania, jeśli w danych warunkach zastosować jej nie można. Pozostanie ona tylko skarbem archiwalnym, świadczącym, że był niegdyś człowiek, który wiedział, jak być powinno, choć za jego czasów i długi czas po nim istotny stan szkół był wiele gorszy, niż mógłby być, gdyby, zamiast formułowania ideałów, ludzie fachowi zajęli się naprawianiem popełnianych błędów i ulepszaniem rzeczy już istniejących.

Zadaniem pedagogji jest doskonalenie systemów wychowania.

Zadaniem polityki szkolnej jest stwarzanie warunków dla ich realizacji. Pierwszej materiałem jest człowiek, drugiej naród.

Obie muszą się wspierać wzajemnie i pracować ręka w rękę, inaczej żadna nie osiągnie zamierzonych wyników.

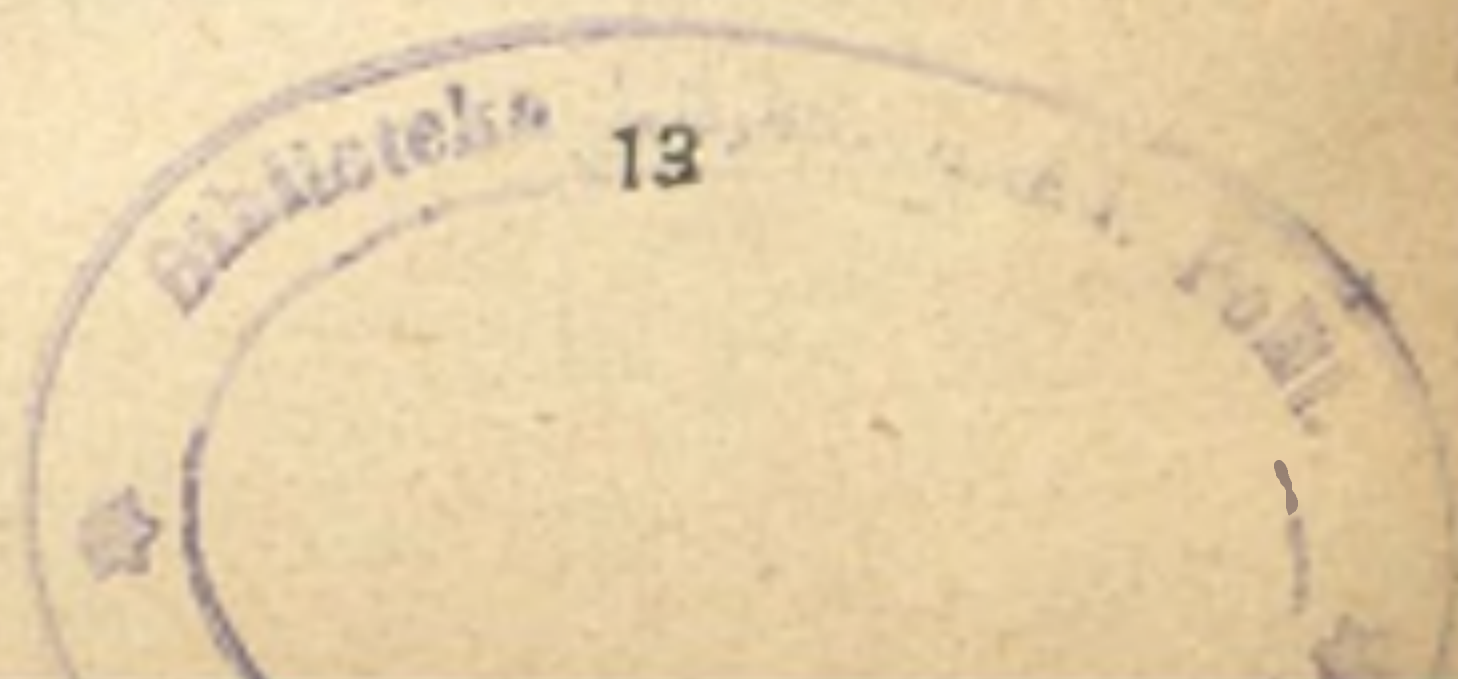
Reformy wychowawcze bez odpowiednich prawodawczych nie mogą się rozwinąć, prawodawcze bez wychowawczych utrwalić.

Najlepsze ustawy i przepisy dla szkół pozostaną martwą literą, gdy im zabraknie zdolnych wykonawców.

Politycy i pedagogowie winni się teraz w Polsce sprzymierzyć ściśle, celem opracowania takiego planu polskiego szkolnictwa, któryby pozwolił w jak najszybszym tempie powetować klęski blisko stuletniego zastoju. Państwo polskie winno w polskim wychowaniu publicznym znaleźć podporę i ostoję, ale zarazem dać mu zadostycuczynienie za wszystkie krzywdy, wyrządzone przez państwo rosyjskie, i z równą siłą dźwigać kulturę narodową, jak tamto ją tłumilo i do upadku pchało.

Zanim jednak przystąpimy do praktycznego rozstrzygnięcia tych zagadnień na tle warunków obecnej chwili dziejowej, nie można zaniedbać zaznajomienia się z najważniejszymi z nich, w ich ogólnych zarysach, sięgnąć do historii własnej oraz innych narodów, by przekonać się, jak one rozstrzygane bywały w różnych czasach i różnych państwach oraz z jakim skutkiem.

Bardzo słabem i niewystarczającym przygotowaniem dla rozwiązania państwowotwórczych zadań jest przywołanie sobie teorii i haseł, stanowiących — jak się chętnie u nas mówi — ostatni wyraz postępu.



Naprzód postęp nigdy nie wygłasza swego ostatniego wyrazu, a każde umiejętne i trafne obranie środków do osiągnięcia najbliższego etapu pożądanej ewolucji, zawsze lepszą bywa dźwignią postępu, niż przeszczepianie gotowych formułek na tło warunków odmiennych, niż te, w których powstały i w których były stosowane.

Budowa szkolnictwa jest w pełnym znaczeniu tego słowa zadaniem państwowotwórczym i z tego punktu widzenia musi być rozpatrywana. Nie mniej niezbędnym jest czynny współdziałanie fachowych pedagogów, gdyż politycy, nie mający dokładnego wyobrażenia o sprawach wychowawczych, nawet wtedy, gdy trafnie oceniają cele i zadania szkoły, popełniać mogą najfatalniejsze błędy w doborze środków, z których, bądź co bądź, bardzo wiele leży w ich ręku. Dlatego też każde z zagadnień polityki szkolnej oświetlane być musi z dwóch stron, z pedagogicznego i politycznego punktu widzenia, i nie może zwolnić organizatorów polskiego szkolnictwa od równoległego traktowania wychowawczych i narodowych celów, jakim służyć mają.

---

## I. SZKOŁA I PAŃSTWO.

Dążność do upaństwowienia szkolnictwa zjawia się w społeczeństwach nowożytnych względnie późno, choć świat klasyczny przekazał im wzory tak krańcowe, jak wychowanie w Sparcie.

Nie było jednak okresu w dziejach, aby państwo zachowywało względem spraw oświaty i wychowania zupełną neutralność. Sfery lub osoby rządzące zawsze w ten lub ów sposób w dziedzinie szkolnictwa i nauczania woli swej dawały wyraz nawet wtedy, gdy o nauczaniu powszechnem nawet najśmielsza fantazja nie marzyła, gdy kraje były traktowane jako prywatna własność panującego i drogą spadku, posagu lub kupna mogły z rąk do rąk przechodzić, jak folwarki. Każde państwo — nawet o prymitywnym ustroju — stanowiące jednak jakiś ustalony i zwarty organizm, potrzebuje do swej obsługi pewnej liczby wykwalifikowanych jednostek, ażeby jego maszynerja gładko funkcjonowała. We własnym interesie musi się o nie postarać i kształcić je odpowiednio do swych potrzeb. Im bardziej skomplikowana jest maszyna państwowa, tem większe jej zapotrzebowania w tym kierunku. Bez względu tedy na stosunek rządzących do rządzonych, na uznanie lub nie uznawanie zwierzchnictwa ludu, musi ono choć w pewnej mierze współdziałać w podnoszeniu poziomu oświaty.

Cofnijmy się o kilkaset lat wstecz, do chwili tworzenia się jednolitego państwa polskiego. Po królu, który Polskę dzielnicową zjednoczył w jedną całość, nastął ten, który ją organizował, wprowadzał do niej ład, nadał jej prawa. Dla przeprowadzenia tego dzieła potrzebuje Kazimierz Wielki przede wszystkim mądrych prawników. W tym celu powołuje do życia uniwersytet piastowski, w którym z 11 katedr ośm przeznaczają na naukę prawa. Prawdopodobną jest rzeczą, że monarcha ten o wysokiej kulturze dążył też do podniesienia jej poziomu w narodzie, lecz bezpośrednim celem, do które-

go zmierzał, stwarzając wszechnicę, było wyedukowanie odpowiedniej liczby zdolnych funkcjonariuszy dla tworzącego się państwa.

Uniwersytet Jagielloński również w założeniu swem miał służyć celom państwowym. Miał on uzupełnić dzieło przyłączenia Litwy i Rusi przez wykształcenie licznego zastępu mądrych teologów, którzyby nieśli na Wschód światło wiary katolickiej, oraz kształcili liczne zastępy duchownych, by nimi poobsadzać można nowopowstające diecezje i kościoły. Tem się tłumaczy naleganie na papieża o upoważnienie otwarcia wydziału teologicznego, oraz przewaga tego wydziału, na którym Kazimierzowi Wielkiemu wcale jeszcze nie zależało. Są to przykłady inicjatywy państwa w sprawie nauczania bardzo powszechne w owych czasach a zawsze z analogicznych wynikające motywów.

Jeżeli od monarchji piastowskiej i jagiellońskiej zrobimy nagły przeskok do państwa nowożytnego, uderzy nas zaraz jakościowy i ilościowy wzrost jego potrzeb. Państwo średniowieczne złożone było z szeregu oddzielnych komórek, z których każda mogła mniej więcej sobie wystarczać, gdyż każda spełniała wszystkie funkcje, była całością ekonomiczną, administracyjną, sądową i militarną zarazem. Do spełniania czynności urzędowych w takich małych organizacjach, jak gmina miejska, gdzie jeden człowiek może wszystko naocznie sprawdzić, rozkaz wydać i wykonania go dopilnować, nie potrzeba zbyt wysokich kwalifikacji umysłowych, nieraz uczciwość i zdrowy rozsądek wystarczyć mogą. Im większa centralizacja i większe zróżniczkowanie funkcji, tem liczniejszego personelu wyszkolonych specjalistów potrzebuje państwo, nawet, gdy tylko o zdolnych urzędników mu chodzi. Współczesne musi mieć nie tylko własnych prawników, wojskowych, rachmistrzów, lecz inżynierów, leśników, górników, lekarzy, architektów, mierników i t. d., i t. d. Nie dość na tem, przy najlepszem nawet obsadzeniu posad i urzędów skomplikowana machina współczesnego państwa nie może funkcjonować gładko i sprawnie, gdy ogół rządzonych tonie w absolutnej ciemności i barbarzyństwie.

Weźmy pod uwagę choćby tylko jeden szczególny wydział, t. j. pocztę. Absolutnie wyłączoną jest rzeczą,

aby kraj analfabetów mógł mieć gęstą i porządnie obsłużoną sieć komunikacji pocztowej. Gdzie człowiek, piszący listy i prenumerujący gazety, zalicza się do wyjątków, tam utrzymywanie poczty nie tylko się nie opłaca, lecz jest wprost rujnujące. Gdzie stacje pocztowe są rzadkie, tam komunikacja pocztowa nie może być ani szybka, ani regularna. Trudno żądać, aby człowiek codziennie przebywał pieszo lub konno trzy mile tam i napowrót dla przetransportowania czterech listów i pięciu gazet; trudno takiego człowieka dobrze opłacać i trudno żądać, by w kraju analfabetów na tak lichy stanowiąco zwerbować człowieka, umiejącego czytać i pisać.

Nie tylko poczta, jako przedsiębiorstwo państwowe, nie może dawać zysków, lecz szwankują na tem i inne czynności urzędowe. Raporty do władz i rozporządzenia władzy krążą niemal równie powoli i z przeszkodami, jak listy prywatne; mogą nawet niekiedy nie dochodzić wcale. Nowe prawo może przez długi okres czasu nie istnieć dla wielu zapadłych kątów, a natomiast mogą się w nich dziać bezprawia nieprawdopodobne, o których ani władza, ani opinia publiczna nigdy się nie dowie. Co do opinii zaś, ta wcale wyrabiać się nie może; istnieją tylko opinie partykularne, parafjalne, gminne, oparte na równie głębokiej nieznajomości biegu spraw w państwie, jak opinia stolicy, na nieznajomości stanu rzeczy na obszarze kraju.

Może nietrudno byłoby wykazać, że wielokrotnie podziwiana sprawność pruskiej maszynerji administracyjnej więcej, niż w połowie, doskonałość swą zawdzięcza przymusowi szkolnemu. Każdy mieszkaniec państwa co krok spotyka tam w miejscach publicznych napisy, nie tylko objaśniające, czego mu bronia, a co zalecają, lecz ostrzegające, ile kosztować go będzie przekroczenie danego przepisu. Spróbujmy takie tablice porozmieszczać w naszych wioskach i mięscinach! Skutek będzie taki sam, jak zwoływania dzwonkiem głuchoniemych! Podobne rezultaty, jak w administracji, osiąga się i w armji. Nauczyciel ludowy niegdyś zapewnił zwycięstwo Prusom; oświata powszechna przyniosła Japonji orężne tryumfy.

Dziś nie wątpi już o tem nawet reakcja rosyjska i zupełnie niesłusznie dziwiono się, gdy osławiony wice-minister Hurko gorąco przemawiał za rozszerzeniem

oświaty, za mnożeniem szkół ludowych. U nas jednak do tej pory widzimy w programach stronnictw postępowych, a nawet skrajnych, jako jedyny postulat polityki szkolnej, bezpłatne, powszechne, obowiązkowe nauczanie! Ludzie, którzy to pisali, wyobrażali sobie, że jest to sama esencja demokratyzmu szkolnego, gdy tymczasem jest to w obecnych czasach minimum, na które zgodzić się musi najczarniejsza reakcja, najwsteczniejszymi zasadami kierujące się państwo, jeżeli wogóle chce sprężyć się do rządzenia. Opozycja może tu wychodzić tylko ze strony takiej apolitycznej reakcji, jak pamiętny zjazd rabinów w Warszawie. Rozumie się samo przez się, że w państwie nie tylko z form zewnętrznych, lecz z ducha ustaw nowożytnem, w państwie, które uznaje zwierzchnictwo ludu, a zatem nie zna nie tylko przeciwstawienia rządzących do rządzonych, lecz ścisłego między nimi rozgraniczenia, postulaty oświatowe muszą iść znacznie dalej i na wyższą skalę być zakrojone; wraz z tem jednak wzrasta zwykle i ingerencja państwa w sprawy szkolne. Ma ono jeszcze więcej interesu w tem, by wychowanie młodzieży przystosować do swoich potrzeb i zadań, gdyż ta młodzież to już nie tylko poddani, lecz obywatele, stróże prawa i prawodawcy, przyszli kierownicy nawy państwowej.

Nie można więc bynajmniej wyobrażać sobie, ażeby udział państwa w sprawie nauczania miał się zmniejszać w miarę demokratyzacji jego ustroju. Jeśli nie da się stwierdzić, że stale dzieje się wprost przeciwnie, to jedynie dlatego, że i proces demokratyzacji nie jest wcale tak jednolity i schematyczny, jak się nam to w teorii wydaje. U różnych narodów przybiera on odmienne formy i innemi posuwa się drogami. W każdym razie dążenie do upaństwowienia szkoły zjawia się w państwach o różnej strukturze wewnętrznej i różnemi podyktowane być może pobudkami.

Służąc swym celom politycznym, państwo występować może bądź w roli protektora szkolnictwa, jak monarchja piastowska i jagiellońska np., bądź w roli kierownika, jak Polska z końca XVIII wieku, bądź też w charakterze generalnego nadzorcy, któremu już nie o sumę nauki i oświaty, lecz o jej jakość i kierunek chodzi.

I ta akcja państwa może być różnemi natchniona

pobudkami; zjawia się w samym zaraniu jego działalności na polu oświaty i bynajmniej nie znika w epoce pełnego rozkwitu demokratycznych ustrojów. Państwo, jako protektor nauk, kształcące przede wszystkim funkcjonariuszów dla siebie, chce sprawdzać, czy nauka udzielana jest w myśl jego intencji, czy jest z jego punktu widzenia użyteczna. Ustanawia wtedy egzaminy państwowe i stopnie naukowe, które pomagałyby mu orjentować się w kwalifikacjach kandydatów do urzędów. Egzaminy te, wprowadzone w średniowiecznych uniwersytetach jeszcze, utrzymują się i dotąd, a nawet ich utylitarne znaczenie, bezpośredni związek z prawem obejmowania pewnych posad, dziś wiele silniej jeszcze jest zaakcentowany, gdy nastąpiło ściślejsze różniczkowanie między egzaminami czysto naukowymi oraz tytułami honorowymi a egzaminami, promującymi kandydatów na stanowiska.

Poza tym interesem bezpośrednim i pozytywnym, ma jeszcze państwo pośredni interes w niedopuszczaniu szerzenia się nauk, przeciwnych jego tendencjom. I ta pobudka zjawia się bardzo wcześnie. Już przy zakładaniu uniwersytetu jagiellońskiego chciano z niego uczynić nie tylko obóz warowny dla duchowego podboju Wschodu, lecz i szaniec obronny przeciw płynącym z Zachodu prądom husytyzmu. Neutralność doktryn, a nawet badań naukowych jest tak samo względna, jak neutralność elementarnego i średniego nauczania, a poza pewnymi granicami jest chimera.

Pamiętajmy, że niegdyś medycyna, chirurgia, astronomja, fizyka tak krwawo musiały wywalczać sobie drogę rozwoju wbrew potędze tradycji, obyczaju i instytucji panujących, jak w naszych czasach biologja i orientalistyka; gdy pierwsza wydała teorię ewolucji, druga zwróciła się do badań nad początkami religji. Tem więcej kwestji drażliwych z punktu widzenia politycznego musi nastroć historia, ekonomja polityczna, prawo, wogóle nauki społeczne. Żądać, ażeby państwo zachowywało zupełną neutralność wobec prądów, które mogą jego istnienie podważać lub umacniać, jest to domagać się rzeczy niemożliwej, choć ta istotna niemożliwość byłaby bardzo pożądana w niektórych wypadkach. Kto chce swobodnego i pełnego rozwoju nauk i oświaty, winien raczej zmierzać

do przeobrażania państwa w duchu nowoczesnym, by postęp umysłowy był jego sprzymierzeńcem, nie zaś wrogiem.

Gdzie między ustrojem i duchem państwa a rozwojem wiedzy nowożytnej jest zasadnicza sprzeczność, tam terenem walki bywa i wychowanie publiczne, a im bardziej czynna jest rola władzy, tem silniejszym staje się ona dla postępu umysłowego hamulcem. Ministerja oświaty zajmują się tam wyłącznie jej krępowaniem i ograniczaniem, i to nawet wtedy, gdy dla własnych celów łożą na budowę szkół i elementarne wykształcenie, w szczególności zaś naukę czytania i pisania, gorliwie popierają. Szkoła bowiem może być w równej mierze narzędziem ogłupienia, jak i oświecenia, może umysły rozwijać lub zagwazdzać, rozmyślnie zapełniając je suchym i martwym balastem, by nie zostawić miejsca na to, co jest żywotne i służy potrzebom życia. Znalazłoby się w programach i metodach wszystkich szkół europejskich bardzo wiele czynników, świadomie lub nieświadomie służących do zakuwania mózgów.

Niepodobna jednak tego stosunku państwa do nauki i oświaty uznawać za typowy lub niezmienny. Nietrudno i o przeciwne wprost przykłady, zarówno w przeszłości, jak i w terażniejszości. Do pierwszych zaliczyć można stosunek Komisji Edukacyjnej do ogółu polskiego. Twórcy i kierownicy tego pierwszego w dziejach ministerjum oświaty wyprzedzili nie tylko Europę, lecz i własne społeczeństwo. Kierunek, przez nich szkołom nadany, był zbyt dobry na owe czasy, by się poznać mógł na nim ogół, wychowany w szkole jezuickiej, a ustawa Komisji, jej plany naukowe i zasady pedagogiczne dziś, po stu latach z górą, budzą znacznie więcej podziwu i uznania, niż ich miały u współczesnych.

Jeśli mamy się opierać na rezultatach ankiety, dotyczącej reformy szkolnej we Francji, zupełnie analogiczny stosunek wytwarza się w tym kraju między kierownikami państwa a opinią ogółu rodziców i wychowawców. Najlepiej pomyślane reformy skazane tam są na bezpłodność skutkiem biernego oporu społeczeństwa. Kto wie, czy ta analogja nie ma głębszego jeszcze podkładu? Wszakże i tam w dzisiejszym czasie szkoła świecka wywalczać sobie musi teren, dotąd przez szkoły klasztorne opanowany tak samo, jak w Polsce z końca XVIII-go wieku.

W innych warunkach i inną bronią rozgrywała się jednak podobna walka w Anglii, gdzie aż do 1871-go roku pozostawiono całkowicie sprawę wychowania publicznego inicjatywie prywatnej, jednostkom, gminom, stowarzyszeniom i korporacjom religijnym, lecz wielkie zaniedbanie i niski poziom oświaty ludowej zmusiły sfery rządzące do wkroczenia w tę ważną dziedzinę życia publicznego i stworzenia centralnego organu dla spraw wychowania publicznego, zwanego tam Board of Education. I Francja, i Anglja są to jednak przecież społeczeństwa o starej kulturze i wielce na polu postępu wiedzy zasłużone. Nadmieńmy, że dobre i stare tradycje miała w tej dziedzinie i Rzeczpospolita Polska, choć nie zawsze Francji i Anglii dotrzymywała kroku.

Spróbujmy jednak z zestawienia tych faktów zaryzykować wysnucie pewnego ogólnego wniosku. Gdzie rząd wychodzi z łona narodu, jest organem wykonawczym, działającym na mocy udzielonego mu pełnomocnictwa, tam w zasadzie naturalnem, w praktyce pospolitem zjawiskiem może być wyższość umysłowa wybrańców nad ogółem wybierających. Nie zawsze tak bywa, gdyż może to być zawisłe i od innych, w grę wchodzących czynników, lecz przy innych warunkach równych możnaby przyjąć za regułę, że światlejszą działalność w szkole czy poza szkołą prowadzić będą wybrańcy ludu, niż sam lud, w swej masie działając bezpośrednio. Głosowanie powszechne na osoby posłów daje naogół lepsze rezultaty, niż bezpośrednio powszechne głosowanie nad treścią praw projektowanych. Normalnie i swobodnie dokonywająca się selekcja zdolności w rządzie reprezentacyjnym państwa demokratycznego może wytwarzać taki stosunek, że ministerjum oświaty góruje inteligencją i znajomością rzeczy ponad sejmującymi posłami, posłowie ponad ogółem rodziców i wychowawców. Uposażenie państwa w szersze w dziedzinie wychowania atrybucje nie wychodzi tam bynajmniej na szkodę oświaty publicznej, a czasem jest dla niej jedyną skuteczną dźwignią w danym momencie.

Taki stan rzeczy jednak najczęściej nie bywa stały i bardzo łatwo zdarzyć się może, że to samo, co było dźwignią, z czasem stać się może hamulcem. Przypuśćmy, że państwo przez swych wybrańców dzieła reformator-

skiego dokona, że dzięki jego interwencji poziom wykształcenia ogólnego się podniesie, a na polu wychowania zapanuje nowy ruch i nowe życie. Wśród ludzi, wychowanych przez odmieniony system, niepodobna prawie, by nie znalazły się jednostki lub grupy, które zechcą rozpocząć dzieło posunąć jeszcze o krok dalej. Nie zawsze dostaną się one do steru władzy, zwłaszcza w okresach, gdy pomyślnie przeprowadzona reforma szkolnictwa wywołała już nowe przystosowania i kwestja wychowania, jako już załatwiona, przestaje być palącą i z porządku dziennego schodzi. Polityka zrobiła swoje, teraz inicjatywa postępu przechodzi w rękę pedagogji. Unieruchomienie maszyny szkolnej przez całkowite poddanie jej władzy państwowej w porze, gdy ta władza już pełni tylko wykonawcze funkcje w tej dziedzinie, wychodzi na niekorzyść rozwoju oświaty i szkolnictwa. Inicjatywa reform pochodzi zawsze od mniejszości, od jednostek nawet, od mniejszości lub jednostek przez większość wybranych, lub też idących zupełnie luzem. Gdy wybrańcy zajmują się kolejno różnemi aktualnemi sprawami, w miarę jak je bieg życia nastęrcza, dobrze jest, by w każdej dziedzinie pozostało otwarte pole dla ludzi, oddających się wyłącznie jednej sprawie, a stąd zdolnych w danym kierunku szybciej posuwać się naprzód, niż mógłby się potoczyć ciężki korpus maszyny państwowej.

Konserwatyzm państwa w dziedzinie szkolnictwa nie zawsze tłumaczy się jego niechęcią dla obcych sobie tendencji w nauczaniu, ani też lękiem przed zbyt dobrze uświadomioną i krytycznie usposobioną opinią publiczną, lecz wynika z bardzo godziwych, a przynajmniej trudnych do obalenia motywów.

Postawmy się w położeniu ministra oświaty w państwie, gdzie niemal wszystkie szkoły utrzymywane są kosztem skarbu, podlegają władzy ministerjum, od niego czerpią wskazówki metod, podręczników, obsadzone są siłami nauczycielskimi, egzaminowanemi i mianowanemi przez władzę. Wszyscy nauczyciele tych szkół są urzędnikami, jako tacy, mają prawo do awansu, pensji, emerytury. Rząd, który im sam stawiał warunki objęcia posad, nad nimi wykonywał kontrolę przez cały czas ich dzia-

łałości, nie ma prawa odebrania im pracy i zapłaty, odpowiedniej do zdolności, zasług i lat służby.

Lecz oto przychodzi reforma szkolna; redukuje się np. naukę języków wogóle, starożytnych w szczególności, natomiast punkt ciężkości programów szkolnych przenosi się na matematykę, nauki przyrodnicze, geografję, rysunki, prace techniczne i ręczne. Cała armja filologów okazuje się zbyteczną; są między nimi ludzie, którzy długie lata spędzili w służbie, przejście na emeryturę nie byłoby dla nich krzywdą, lecz są i tacy, którzy świeżo mozolili się nad zdobyciem dyplomów i otrzymali je z rąk tego samego ministerjum, które je teraz czyni bezwartościowymi. Są i inni, zbyt młodzi, by skazać się na bezczynność, lecz nie dość na to, by rozpoczynać nowe studia w gałęzi wiedzy, będącej bardziej na czasie. Cóż z nimi robić?

Nie mówiąc już o olbrzymich kosztach, które ponieśćby należało z jednej strony dla zapewnienia bytu pracownikom sumiennym, lecz już nie użytecznym, z drugiej dla forsownego kształcenia równego im zastępu sił nauczycielskich w nowych kierunkach, czyż rząd może się rozgrzeszyć na wytwarzanie tak licznej klasy wykolejonych malkontentów, zwracać przeciw sobie tych, co byli dla niego dotąd wierną podporą i narzędziem działania w najpoważniejszej dziedzinie? Prócz utylitarnych grają tu rolę i humanitarne względy ludzkości i sprawiedliwości.

Szkoła nie dla nauczycieli istnieje, lecz dla uczniów—zarzuci tu niejeden—lecz ten argument nie wytrzymuje krytyki. Nie dla nauczycieli istnieje, lecz przez nauczycieli. Warunkiem zasadniczym ustalenia wysokiego poziomu szkolnictwa jest znaczne podniesienie stanowiska nauczyciela. Im mniej dręczyć go będą troski osobiste, walka o byt, lęk o przyszłość, tem więcej duszy w pracę swoją włożyć może, tem obfitsze będą jej owoce. Doskonale to rozumieli twórcy Komisji Edukacyjnej oraz tak genialny organizator szkolnictwa, Kołłątaj i wielokrotnie do tego tematu powracał. Kto ceni pracę, musi cenić pracownika. W interesie społeczeństwa leży, by do zawodu nauczycielskiego garnał się sam wybór inteligencji i charakterów, nie zaś ludzie, którzy korzystniejszego i bardziej obiecującego zajęcia znaleźć nie mogą. Tak jednak

musi się dziać tam, gdzie praca nauczycielska nie zapewnia bytu i przyszłości. Państwo powinno zresztą zawsze być wzorowym pracodawcą między innymi i dlatego, że nim być może.

Wynika z tego, co powiedziano poprzednio, że reforma radykalna co do treści nie może objąć zbyt szerokiego terenu, jeżeli specjalne okoliczności zadania nie ułatwią, co może zdarzać się tylko na tle wielkich politycznych przewrotów, w tych razach bowiem w masie ofiar nikną ofiary cząstkowe. Jeżeli np. rząd kraju przechodzi w ręce narodu, ofiarą pada biurokracja, zarówno szkolna, jak i inna. Jest to katastrofa nie tylko nieunikniona, lecz zamierzona. Trudnoż utrzymywać cenzurę ze współczucia dla cenzorów! Gdzie jednak walki wewnętrznej niema, tam rozumny rząd takich katastrof unika, a jedyna do tego droga jest: pozostawić otwartą furtkę dla normalnej, stopniowej ewolucji.

Skasowanie jednego przedmiotu w programie setek lub, gorzej, tysięcy szkół bywa tragedją; nie jest nią gruntowne przeobrażenie jednej lub kilku szkół, a tem mniej powstawanie nowych, o odmiennym systemie lub programie. Państwo może przeprowadzać reformy tylko stopniowe, a i wtedy lepiej jest, gdy bierze wzory, już wypróbowane doświadczeniem, zyskuje bowiem, gdy do ich wprowadzenia w życie ma już gotowych wykonawców i pewność, że reform cofać nie będzie. Na ten cel są mu potrzebne laboratorja reform szkolnych w postaci zakładów naukowych niezależnych, powstających i rozwijających się poza obrębem jego inicjatywy, na własne ryzyko.

Dzieje reformy ministra Wannowskiego w Rosji stwierdzają w zupełności poprzednie uwagi. Nie dlatego ją cofnięto, a przynajmniej nie dlatego tylko, że minister Zenger był filologiem i klasykiem, lecz dlatego, że w danej chwili najzapaleńszy realista nie byłby mógł jej przeprowadzić w braku dostatecznej liczby nauczycieli przyrody i języków nowożytnych. Stąd wynika jeszcze jeden wniosek ważny, mianowicie: że każdą reformę nauczania zaczynać trzeba od kształcenia odpowiednich dla niej nauczycieli, oraz że, kto nie może pokierować edukacją nauczycieli, nie może nadać kierunku szkolnictwu. Każdy

nowy system szkolny dopiero wtedy dochodzi do pełni swego rozwoju, gdy oprze się na ludziach, których sam sobie wychował.

Trzeba jeszcze dodać, że takie same wyniki, jak z zupełnego upaństwowienia szkoły, następują tam, gdzie ministerja oświaty wywierają silny nacisk na szkolnictwo prywatne i rozciągają ścisły nadzór nad nimi, gdzie mu narzucają programy, metody, podręczniki i personel nauczycielski. Powstaje tam coś, co nie przedstawia dodatnich stron ani prywatnego, ani też rządowego szkolnictwa, szkoła rządowa za prywatne pieniądze, zatem materialnie niepewna, duchowo skrepowana. Zdarzyć się może, że szkoła taka pedantyczniej jeszcze, niż rządowa, trzymać się będzie litery przepisów ministerjalnych i ustalonej rutyny, lękając się o swe istnienie i o byt nauczających w niej ludzi; jest to bowiem szkoła, która ma zobowiązania względem rządu, gdy rząd względem niej żadnych obowiązków ani odpowiedzialności nie ma. Takie były u nas szkoły prywatne przed 1905 rokiem.

Wcale stąd nie wynika, by nadzorcza i kontrolująca czynność państwa miała być sama przez się w dziedzinie wychowania szkodliwa lub choćby zbyteczna. O szkołach rządowych niema co mówić, samo przez się rozumie się, że państwo musi wiedzieć, czy jego prawa, zasady, wskazówki są wykonywane, czy nie. Ono przecież odpowiada przed przedstawicielami narodu i opinią publiczną za wykonywanie istniejących ustaw. Trochę inaczej rzecz przedstawia się w stosunku do zakładów wychowawczych, za które rząd bezpośrednio odpowiedzialności na siebie nie bierze i kosztów nie ponosi. Tu rola jego nadzorcza może być równie ograniczona, jak jego odpowiedzialność. Redukując ją nawet do minimum, przyznać musimy, że jest rzeczą pożądaną i ważną, by państwo wiedziało, jakim jest ogólny stan szkolnictwa w kraju, co się w tym kierunku robi, nie tylko w obrębie ministerjum oświaty, lecz i poza niem. Ono jedno może prowadzić pełną statystykę gospodarki krajowej w każdej dziedzinie, winno też zbierać jak najdokładniejsze dane, być najpełniejszym źródłem informacji. Dla własnej orientacji musi ono również wiedzieć, czy istnieją luki, pola zaniedbane, czekające na jego interwencję, czy też samorzutna działalność

społeczeństwa już je wypełniła. Jakkolwiek rozporządza ono większymi środkami, niż każda inna organizacja, niemniej i ono ma ich zawsze mniej, niż potrzeb, i musi nimi gospodarować z pewnem wyrachowaniem, zaczynając od rzeczy najpільniejszych.

Dalej jeszcze, dzięki dokładnemu zaznajomieniu się z tem, co inicjatywa prywatna stworzyła nowego i użytecznego, może ono z jej gotowych doświadczeń korzystać dla stopniowego ulepszania własnego systemu. Przeniesienie zdobyczy szkolnictwa prywatnego do szkół rządowych jest zjawiskiem tak naturalnem i powszechnem, że zdarzało się nawet i u nas, w Królestwie Polskiem, mimo nieprzychylnego stosunku rządu rosyjskiego do naszych szkół.

Na szeroką skalę praktykuje się to w Danji, gdzie ten stosunek ułożył się bardzo pomyślnie i wprost wzorowo. Kontrola państwa nad szkołami prywatnemi ma tam charakter wizytacji, a jest i z tego względu dla kierowników tych uczelni pożądana, że w razie skonstatowania ich użytecznej działalności państwo udziela im materialnego poparcia, bynajmniej nie żądając wzamian poddawania się jego normom i wskazaniom. Można powiedzieć, że jest to ze strony państwa najtańszy sposób stwarzania dla siebie laboratorjum reform wychowawczych. Popierając inicjatywę prywatną, nie bierze ani moralnej, ani materialnej odpowiedzialności za jej rezultaty, lecz ułatwia sobie reformy na przyszłość, pomagając prywatnym instytucjom w kształceniu sił wykonawczych, rozwijaniu nowych metod, opracowywaniu nowych programów.

Prócz protekcji, może jednak istnieć i kontrola we właściwem znaczeniu. Trudno twierdzić bez zastrzeżeń, że wychowanie publiczne zyskuje na tem, gdy każdemu wolno uczyć, jak chce, czego chce i kogo chce. Czyż i na tem polu nie może istnieć karygodny wyzysk ciemnoty? spekulacja, na blade oparta? szarlataneria lub hypokryzja, pod pokrywką oświaty uprawiająca szkodliwą i niebezpieczną działalność? Czyż szkoła nie może być rozsądnikiem zepsucia, barbarzyństwa, fanatyzmu? Jeżeli wolno społeczeństwu zwalczać takie objawy poza szkołą, wolno tembardziej zwalczać je w szkole.

Przypuśćmy, że w państwie, które karę cielesną w wychowaniu publicznem potępiło i usunęło, istnieje

cały szereg szkół prywatnych, szerzących zdziczenie obyczajowe przez plagi i chłosty, praktykowane w klasie jako codzienny akompanjament nauki. Czyż rozumne ministerjum oświaty nie powinno przeciw temu wystąpić i poskromić szkolnego barbarzyństwa? Przypuśćmy dalej— a przypuszczenie można zastąpić twierdzeniem— że istnieją szkoły, które wbrew elementarnym zasadom pedagogji i higieny trzymają maleńkie dzieci od czterech lub pięciu lat w przepełnionych izbach od rana do wieczora, ucząc je skomplikowanego i nigdzie już nie używanego alfabetu, martwego starożytnego języka, kabalistycznych ksiąg świętych, pełnych zabobonu i niedorzeczności, wpajających nienawiść i pogardę dla kraju i społeczeństwa, wśród którego te dzieci rosą i żyć będą. Czy nie jest obowiązkiem władzy zapobiedz okaleczaniu dusz w tej samej mierze, jak zapobiega lub zapobiegać winna kalectwu ciał dziecięcych przez zakaz zatrudniania dzieci w kopalniach i fabrykach? Wiemy, że takie właśnie szkoły w postaci żydowskich chederów istnieją u nas; z tego, że kontrola może być źle stosowana, nie wynika wcale, by ona sama przez się była zła lub zbyt liczna.

Gdzie państwo znajduje się na fałszywym stanowisku, tam wszystkie jego funkcje są spaczony; trzeba jednak nauczyć się wyodrębnić pojęcie państwa, jako instytucji, od konkretnego wyobrażenia jakiegoś specjalnego ustroju państwowego i jego cech odrębności. Stosunek prawa do inicjatywy prywatnej może być wielorako sformułowany. „Co nie jest zabronione, jest dozwolone“, oto formuła normalna. „Co nie jest dozwolone, jest zabronione“, lub jeszcze gorzej: „Co nie jest nakazane, jest zakazane“, oto formuła rządów biurokratycznych lub despotycznych. W Rosji współczesnej panuje ona w swej pierwszej postaci, w Rosji przedrewolucyjnej przyjęta była jej druga, obostrzona wersja. Obecnie na spełnienie każdego projektu trzeba tam osobnego pozwolenia; przed 1905-ym rokiem o pozwolenie zabiegać nie było warto. Otrzymywano zawsze odpowiedź, stwierdzającą, że rząd, jeśli sam czegoś nie zrobił, uważa to za niepotrzebne i z tej racji zakazuje. Wolno go tylko naśladować, nie wolno nic poczynać na własną rękę, w szkolnictwie tak samo, jak w innych dziedzinach.

Słuszne ograniczenia, jakimi rząd może krępować

prywatne zakłady naukowe, muszą znajdować uzasadnienie i oparcie w jego ogólnych pełnomocnictwach, przez konstytucję, wolę narodu i kodeks ustanowionych. Zamykanie szkół lub odbieranie jednostkom prawa nauczania winno być dokonywać na drodze prawnej, przez jawny proces, któryby wykazał konieczność takiego środka. Któżby w imię wolności nauczania protestował przeciw odebraniu praw nauczycielskich człowiekowi, który dopuszcza się względem dzieci występków przeciw obyczajom?

Każda, choćby najślusniejsza zasada, musi być ograniczona dla zasady wyższej, która nad nią góruje. Nietykalność mieszkań jest zasadą bezwzględnie słuszną, lecz nie może być posunięta tak daleko, by policja nie śmiała wejść do mieszkania, z którego słyszy jęki mordowanych ofiar. I wolność nauczania tedy nieograniczona być nie może.

Zachodzi pytanie, czy państwo nie mogłoby poprześcić na roli wizytatora, informatora, protektora i kontrolera, a zupełnie zaniechać bezpośredniej akcji w dziedzinie szkolnictwa, przynajmniej tam, gdzie społeczeństwo silnie potrzebę oświaty odczuwa? Kto wyleczył się z fourierowskiej wiary w naturalną harmonję sił społecznych, zrozumie, że pozostawienie całkowitej inicjatywy luźnym grupom lub jednostkom jest to pozostawienie ważnej sprawy wychowania publicznego na łasce przypadku. Pewne gałęzie szkolnictwa mogłyby nawet bardzo bujnie zakwitnąć, inne jednak, ważniejsze może, wegetowałyby marnie lub nie pojawiły się zgoła.

Najgorzej wyszłoby na tem wychowanie szerokich warstw ludu. Gdzie ciemnota największa, więc szkoły najpotrzebniejsze, tam nie byłoby ich wcale, gdyż trzeba mieć już choć cokolwiek rozbudzony umysł, by zrozumieć, że nauka jest potrzebna. Nawet najszlachetniejsza inicjatywa jednostek byłaby bezpłodna, gdyż spotykałaby się z biernym oporem rodziców, niezadowolonych, że książka odrywa dzieci od roboty. Pozostawienie oświaty ludu na łasce filantropji, uczynienie jej środkiem do zbawiania dusz, które chcą się poświęcać, lub bronią do zabicia czasu dla istot, szukających celu w życiu, również nie daleko prowadzi, jak okazały liczne doświadczenia. Komisja Edukacyjna w stosunku do szkół parafjalnych po-

przestała na udzielaniu zachęty, pomocy, sił nauczycielskich. Niewielu znalazło się obywateli, pragnących na tem polu zdobyć wieniec zasług. Anglja do 1871 roku pozwoliła traktować nauczanie ludu jako pewien wydział opieki nad ubogimi. Gminy, parafje, religijne korporacje spełniały te miłosierne uczynki, jak umiały, a w dziełach Dickensa znajdują się bardzo nie budujące obrazy tych uczelni, powołanych do życia przez dobroczynność publiczną. Oświecanie ludu winno być nie filantropją, lecz obowiązkiem społeczeństwa, a państwo, czy też jego poszczególne komórki zorganizowane—jego ramieniem wykonawczem. W interesie ogółu leży, by nikt nie był pozbawiony elementarnej oświaty; słuszną jest rzeczą, by ogół na tołożył i nad tem czuwał. Szkoła elementarna nie jest i nie powinna być przedsiębiorstwem intratnem, sama utrzymać się nie może. Będąc instytucją użyteczności publicznej, z funduszu publicznego musi czerpać środki.

Oczywiście, i tu inicjatywa prywatna winna znaleźć otwarte ujście. Gdzie w warstwach ludowych panują jeszcze mroki powszechnej ciemnoty, a analfabetyzm nie jest wyjątkiem, lecz zjawiskiem przeważającym, tam powinno państwo udzielać jak największej zachęty i pomocy jednostkom i stowarzyszeniom, powinno nawet na początek jak najmniej im stawiać warunków, byleby tylko sprawę oświaty przyśpieszyć, samo zaś brać pod uprawę ugory, pługiem inicjatywy prywatnej nie tknięte, aby jak najprędzej powszechne nauczanie stać się mogło faktem.

Powinno jednak koniecznie stwarzać szkoły własne, naprzód jako wzory, gdyż ono jest najbogatszym fundatorem, potem jako normy, poniżej których schodzić nie można, choć można zawsze budować wzwyż. W zasadzie tylko przy wielkim braku szkół mogą istnieć i trwać szkoły gorsze od rządowych; gdy ilościowe braki zostaną usunięte, możność egzystencji mają już tylko szkoły z tych lub owych względów lepsze, przynajmniej lepiej pojęciem i potrzebom ogółu odpowiadające, gdyż szkoła rządowa może zawsze być tańsza i dostępniejsza. W praktyce nie zawsze tak bywa, bowiem pojęcie i potrzeby ogółu mogą pozostawać pod wpływem nałogów, przesądów, mody lub tendencyjnej agitacji. Jak niejeden żywiej odczuwa potrzebę trunku, niż chleba, tak i ogół wychowawców czasem

głośniej się domaga języków obcych, niż arytmetyki, a ojcowie-analfabeci niewątpliwie nie udzieliliby więksim pedagogom zbawiennych wskazówek. Czasem trzeba dać ludziom to, czego nie chcą, póki się nie nauczą chcieć rozumnie. Temu zadaniu tylko państwo podołać może.

Rola regulatora poziomu nauczania, potężnego współzawodnika szkoły prywatnej, prędy mogłaby wystarczyć w dziedzinie wychowania średniego. Tu mamy bowiem do czynienia z instytucją, której w nowożytnych społeczeństwach najmniej grozi zaniedbanie i zanik.

Typ szkoły średniej (mowa o gimnazjach i szkołach realnych) ustalił się tak dalece, że niemal na całym lądzie europejskim w zasadniczych rysach jest ten sam. Kształci ona wszędzie młodzież tego samego wieku i tejże sfery, daje jej ten sam—z małymi modyfikacjami—zakres wykształcenia i tym samym celom służy. Mimo tak ustalonego typu—powiedzmy: szablonu—właściwy charakter tej szkoły, jej racja istnienia bynajmniej nie tłumaczy się konsekwentnie i jasno. Jest to bowiem z jednej strony zakład ogólnokształcący, z drugiej przygotowawczy do wyższych specjalnych studjów, z trzeciej jeszcze uczelnia, dająca już gotowe prawa do zajmowania pewnych stanowisk i wykonywania pewnych funkcji, które nie wymagają fachowych wiadomości. Te trzy rozbieżne cechy danej szkoły ścierają się między sobą, jedna ciąży na drugiej i staje jej w drodze, wywołując komplikacje, z którymi biedzą się współcześnie wszystkie europejskie społeczeństwa. Szkoła, która ma być zarazem przygotowaniem do życia, do uniwersytetu i furtką do kariery, jakież ma posiadać program, aby zadaniu podołać, a przeciążenia uniknąć? Oto kwestja na czasie, którą nie w tem miejscu jednak omawiać będziemy.

To wielorakie znaczenie szkoły średniej sprawia, iż jej potrzeba nie tylko nie jest kwestjonowana, lecz że warstwy zamożne i oświecone zawsze gotowe są jej byt podtrzymać, nawet kosztem sporych materialnych ofiar, są bowiem żywo zainteresowane jej istnieniem. Nie wynika to z głębokiego przekonania o jej doskonałości, o jej wartości pedagogicznej, lecz z motywów, nie mających z pedagogją nic wspólnego.

Wspomniano już, że ta szkoła jest furtką do kariery. Sama przez się nie daje jeszcze wysokich kwalifikacji, lecz wszystkie drogi do zajęcia wybitnych w społeczeństwie stanowisk tylko przez nią prowadzą. Wytwarza ona w hierarchji umysłowej klasę uprzywilejowaną: nie arystokrację jeszcze—ta dopiero na stopniu uniwersyteckim się zaczyna—lecz jakoby nowy rodzaj szlachectwa, tak zwaną potocznie—inteligencję. Kto nie skończył szkoły średniej, nie tylko do żadnego wyższego zakładu naukowego dostępu nie ma, lecz do lepszych urzędów w służbie państwowej pretendować nie może, a w armji odrazu jest upośledzony. Służba wojskowa jest pewnego rodzaju podatkiem; prawo jednorocznej służby jest dla wykształconych jednostek jakoby ulgą podatkową, zredukowaniem ilości spełnianych usług ze względu na ich jakość. Jest to w dodatku do poprzednich niemały przywilej, przywiązany do średniego wykształcenia.

Na tle tych praw i urządzeń utrwaliła się jeszcze opinja, grająca rolę najpotężniejszego w tych sprawach czynnika, wedle której człowiek, nie posiadający średniego wykształcenia, jest istotą upośledzoną i politowania godną. W rodzinach zamożnych i wykształconych syn, który szkół nie skończył, uchodzi za jednostkę wykolejoną, jest wstydem i zmartwieniem rodziców. W rodzinach z warstw niższych czasem doprowadzenie syna do patentu dojrzałości bywa celem ambicji i marzeń, dla których ziszczenia miłość rodzicielska wszelkie ofiary ponosić jest gotowa. Matura jest symbolem przejścia z niższego na wyższy szczebel hierarchji społecznej.

Wyznać trzeba, że u nas, w Królestwie Polskiem w szczególności, przesąd ten jest mniej zakorzeniony, niż w większości krajów europejskich. Przywykliśmy do surowej krytyki rządowych rosyjskich szkół uprzywilejowanych, krytyki z pedagogicznego i narodowego stanowiska aż nadto uzasadnionej, i nauczyliśmy się odróżniać wartość szkoły od jej urzędowej rangi. Równocześnie we Francji, którą przywykliśmy uważać za pierwszorzędną kuźnię postępu, przesąd ten utrzymuje się w całej mocy w bardzo ciasnej formie. Tam, jak wykazała ankieta w sprawie reformy szkolnej, klasycyzm jest powszechnie uważany za jedyny środek utrzymania granicy między edukacją dzieci

bogatyh a wykształceniem, udzielanem dzieciom proletariatu; i dlatego za nic w świecie klasy mieszczańskie nie zrzekną się typu szkoły, który ich próżności zadość czyni. Nigdy nie zbraknie ludzi, gotowych pieniędzmi kupować przywileje, i nigdy nie zbraknie rodziców, chętnie umieszczających swe dzieci w szkołach kosztownych właśnie dlatego, że nie każdego na nie stać i że nie z byle kim ich dziatwa kolegować będzie.

Dlatego to w przeciwieństwie do szkolnictwa innych stopni szkoła średnia może nie tylko pokrywać swe koszty, lecz przynosić dochody, i dlatego obok bardzo tanich szkół rządowych mogą istnieć i rozwijać się bardzo drogie prywatne. Nie mam tu bynajmniej na myśli dawnych szkół prywatnych bez praw w Królestwie Polskiem. Te powołała była do życia specjalna potrzeba, ich racja bytu była czysto moralna, a ich upośledzone położenie prawne świadczyło, że tu nie za przywileje, lecz istotnie za naukę się płaciło. Kosztowne szkoły prywatne istnieją jednak w demokratycznej Francji, w Szwajcarji, Anglji, stanowiąc w dziedzinie edukacji przedmioty zbytku.

Stwierdzając ten stan rzeczy, bynajmniej nie myślę utrzymywać, że był on dobry, ani że zasługuje na utrwalenie. Jak pozostawienie oświaty elementarnej inicjatywie prywatnej zdawało ją na łaskę filantropji, tak pozostawienie jej niepodzielnie wykształcenia średniego oddawało ją na łup spekulacji. Ta spekulacja może najrozmaitsze przybierać formy, może się zjawiać nawet pod obłudną postacią zupełnej bezinteresowności. Przez bezpłatnie udzielaną młodzieży magnackiej i szlacheckiej edukację zdolali w swoim czasie jezuiti zagarnąć w Polsce olbrzymie obszary ziemi i zgromadzić milionowe fortuny. To samo czynili zapewne i gdzieindziej. Chcącemu nie dzieje się krzywda; jeżeli tedy ktoś chce rujnować się na edukację dzieci i ceni ją w miarę tego, ile na nią łoży, niema racji mu tego bronić.

Źle jest jednak, jeśli niema wyboru i jeżeli jedyna droga, wiodąca zarówno do wyższych studjów i naukowych zawodów, jak do wpływowych i odpowiedzialnych stanowisk, jest obciążona tak wysokim podatkiem, że dla rodzin niezamożnych jest wprost nieprzebytą. Nie tylko z punktu widzenia bezpośrednio interesowanych, lecz ze

stanowiska dobra ogólnego taki stan rzeczy jest niepożądany. Zdolności i talenty pojawiają się w różnych klasach społecznych tak samo jak i cechy charakteru. Dla rozwoju jednych i drugich życie w zbytku i wygodach bynajmniej nie przedstawia najlepszych warunków, jak wskazuje doświadczenie, gdyż klasy najbogatsze dostarczają stosunkowo bardzo małego procentu ludzi wybitnych. W interesie społeczeństwa leży, aby do wyższych i wpływowych stanowisk dochodziły jednostki wyższej miary, co tem łatwiej osiągnąć, im szersze jest pole rekrutacji.

Rozumiały to już feudalne społeczeństwa średniowieczne, które nawet najniższego urodzenia plebejuszom otwierały wstęp do wszechnic, równocześnie z zakładaniem uniwersytetów fundowały kursy dla ubogich uczniów, a zwalnianie od wpisów praktykowały na szeroką skalę. „W Polsce—jak mówi Kołłątaj—edukacja nigdy nie stanowiła monopoljum jednej klasy. Bogaci o własnym koszcie, ubodzy z funduszów publicznych kształcić się mogli“. Tem bardziej wymagają tego obecne czasy, gdzie równość wobec prawa jest ogólnie przyjętą zasadą, a byłaby fikcją, gdyby się kończyła już u bram szkoły.

To też istnieje powszechna dążność do udostępnienia wykształcenia średniego wszystkim bez różnicy położenia materialnego, a to tylko przez szkołę państwową osiągnąć można. Tania i dobra szkoła średnia bowiem nie może istnieć bez subwencji, tak samo jak dobra szkoła, nawet nie tania w zasadzie, lecz uwalniająca od wpisów ubogą młodzież. Szkoła, opierająca swój byt na wpisach, ulega bardzo poważnemu niebezpieczeństwu zależności od mody, przesądu, nieuzasadnionych pedagogicznych pretensji, ignorancji rodziców, od nieobliczalnej gry interesów i zabiegów prywatnych. Stałej subwencji, zdolnej zapewnić szkole byt trwały i niezależny, może udzielać tylko trwała i bogata instytucja. Nieobojętną również jest rzeczą, ażeby ta instytucja sama podlegała publicznej kontroli i odpowiedzialności. Warunkom tym nie tylko państwo odpowiada, lecz ono w najwyższej mierze.

Wszystkie te niebezpieczeństwa, grożące szkole średniej prywatnej, nikną tam, gdzie ona istnieje obok rządowej. Współzawodnictwo z tą ostatnią jest jej tak dalece utrudnione, że trzeba nieomal wyjątkowych warunków,

aby ona kwitnąć mogła. Pierwszym takim warunkiem są ilościowe lub jakościowe braki szkolnictwa państwowego.

W Królestwie Polskiem szkoła prywatna zawsze dotąd istnieć musiała, nawet wtedy, gdy zmuszano ją do ślepego naśladownictwa gimnazjów rządowych, po prostu dlatego, że tych ostatnich było za mało. Później zyskała nową i potężną podstawę istnienia, gdy dozwolono jej choć częściowo, choć przez sam język wykładowy i drobne zmiany metod i programów, lepiej przystosować się do potrzeb ludności, która z niej korzystała. W Niemczech niemal wcale niema prywatnych szkół średnich dla męskiej młodzieży, gdyż liczba szkół rządowych jest dostateczna, a system odpowiada skali wymagań rodzicielskich. Młodzież żeńska natomiast kształci się tam przeważnie w prywatnych zakładach naukowych, po prostu dlatego, że skarb na wychowanie dziewcząt nie łoży.

Z innych względów cieszy się szkoła prywatna powodzeniem we Francji. Ma ona za sobą ustalone tradycje, jako szkoła wyznaniowa i klasztorna. Zrosły się z nią już obyczaje rodzinne i towarzyskie, a wiemy, że łatwiej obalić prawo, niż wykorzenie obyczaj. Zmienić prawo można na trzech posiedzeniach parlamentu; by przekształcić obyczaj, na to trzeba długiej ewolucji w opinii publicznej. Czasem poprzedza ona uchwalenie prawa; czasem zwolna dopiero za niem podąża. Istnienie prywatnej szkoły średniej, odrębnej od państwowego typu, może być także wyrazem opinii, wyprzedzającej przyjęte i ustalone normy, a nie zawsze opinii wstecznej. Prawodawstwo musi się pogodzić z jednym i drugim. Ważną rolą szkoły średniej państwowej jest utrzymywanie i stopniowe podnoszenie skali przeciętnej, około której wahają się zawsze odchylenia wstecz i naprzód.

Tutaj, gdzie działalność prywatna ma przynajmniej materialne szanse rozwoju, nietamowanie jej posiada tem większe dla państwa znaczenie. Wszelkie próby kosztują; przynajmniej na początek znacznych nieraz wymagają ofiar. Nowy typ szkoły zwykle zaczynać musi z małą liczbą uczniów, to też za udoskonaloną edukację płaci się zwykle amatorskie ceny. Zamożne klasy społeczeństwa mogą na własną rękę i własnym kosztem stwarzać wzory i poddawać je próbie doświadczenia.

Niema zresztą najmniejszej obawy, aby pogoń za nowością zbyt daleko tutaj zejść mogła i wywołać chaos i pstrociznę nadmierną. Niezależnie od norm prawnych, bezpośrednio szkołę krępujących, istnieje aż nazbyt wiele potężnych czynników, grożących skostnieniem w ustalonym szablonie. Specjalne, poprzednio scharakteryzowane właściwości obecnej szkoły średniej wywołują żywiołową tendencję do ujednostajnienia jej typu już nie tylko w obrębie jednego kraju i państwa, lecz krajów i państw o zbliżonej kulturze. Ponieważ toruje ona drogę do studjów uniwersyteckich, te zaś, z wyjątkiem niektórych wydziałów, nie zawsze potrzeba i nie zawsze najlepiej jest we własnym kraju odbywać, zatem użytkowa wartość patentu dojrzałości nie od jednego tylko ministerjum oświaty zależy. Matury mają kurs międzynarodowy lub usiłują go sobie zapewnić, co osiągnąć można tylko wtedy, jeżeli wydawane są na zasadzie tych samych lub równorzędnych wymagań egzaminowych.

Nie wglądając w to, czy czytanie Homera w oryginale lepiej uzdalnia do korzystania z wykładów anatomji lub bakterjologii, niż samodzielne eksperymenty fizyczne, dokonywane przez uczniów w jakiejś szkole handlowej, maturę gimnazjum klasycznego uznaje każdy wydział medyczny w Europie, gdyż wie, co ona oznacza, nie uznaje zaś świadectwa szkoły handlowej, które stanowi dla niego zagadkę. Pierwsza jest po prostu dobrym paszportem do uniwersytetu, druga złym, a to jej znaczenie paszportowe może pozostawać nawet w odwrotnym stosunku do wartości przygotowania naukowego, jakie wyobraża. Sprawdziłszy z racji naszych tak niedawnych szkół prywatnych bez praw, jak potężnym hamulcem samodzielnych reform pedagogicznych w szkole średniej jest jej międzynarodowy ustalony kurs.

Stałym i zasadniczym rysem pedagogji polskiej była tendencja do dania przewagi matematyce i naukom przyrodniczym nad klasycyzmem, językom nowożytnym nad starożytnymi, wreszcie do przystosowania nauczania do wymagań życia. Było to myślą przewodnią twórców Komisji Edukacyjnej, która bardzo nagły w tym kierunku uczyniła przeskok. Tendencja ta trwała w szkołach Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego. Można

w niej widzieć cechę, ściśle związaną z polskim typem umysłowym, a i poza dziedziną szkolnictwa znajdują się fakty na potwierdzenie tej hipotezy.

Wystarczył nie cały wiek istnienia uniwersytetu Jagiellońskiego, by on wyróżnił się wśród wszechnic europejskich wykładem matematyki i astronomji. Niewielu uczonych wszechświatowej sławy dała Polska cywilizacji nowoczesnej; kilka nazwisk, któremi się poszczycić może, zabłysło w dziedzinie matematyki lub badań przyrodniczych.

Konieczność przystosowania charakteru szkół do przeciętnie europejskiego szablonu nigdy nie pozwoli nam rozwinąć w pełnej mierze tego, co jest naszą narodową właściwością, a może się stać cechą narodowej wyższości, gdyż niewątpliwie szkolnictwo europejskie z czasem musi się reformować w tym kierunku i zmierza do tego stale, lecz znacznie wolniej i z większymi przeszkodami, niżby się posuwać mogło u nas, gdybyśmy byli zupełnie u siebie. W tej mierze polska szkoła prywatna znacznie więcej była skrepowana, niż gdyby mogła stać się państwową, pozostając polską. Wtedy bowiem i prawodawstwo szkolne, i ustawy uniwersyteckie mogłyby być liczyć się z jej lokalnymi właściwościami i oceniać ją na zasadzie jej pedagogicznej wartości, a nie jej legitymacji paszportowych.

Ażeby uchronić szkołę średnią od skostniałości, byłoby tedy wielce pożądaną rzeczą nie tylko pozostawić wolną grę inicjatywie prywatnej, lecz zapewnić jej poparcie państwa na pewnych warunkach, i to wprost odwrotnych do tych, jakie się obecnie przyjmują. Nie szkoła, wiernie odtwarzająca wzór szkoły państwowej, lecz ta, która do praktyki pedagogicznej wnosi coś nowego, przede wszystkim na pomoc zasługuje. Można tu nawet przytoczyć pewną analogję w dziedzinie ekonomicznej. Nowe gałęzie przemysłu, z trudem walczące o swe istnienie z zagraniczną konkurencją, potrzebują, by je osłaniać cłem protekcyjnym; jest to natomiast zbyteczne dla przemysłu zasobnego w kapitały, posiadającego już wyrobioną technikę i stałe rynki zbytu. Państwo, nie przestając bezpośrednio kierować szkołami, które samo stworzyło dla szerokich kół młodzieży, wedle norm, przez większość przyjętych, powinno występować w roli protektora wobec

odkryć i wynalazków pedagogicznych, wciąż podtrzymać zdolność rozwojową szkoły przez zasilanie jej wpływem świeżych prądów.

Stosunek państwa do uniwersytetów ma zupełnie odrębny charakter. Najstarsze tradycje uświęcają niezależność tych instytucji i niema równie odwiecznej i wszech-europejskiej gwarancji wolnościowej, jak autonomja uniwersytecka.

Im dalej wstecz sięgniemy, w tem bardziej krańcowej występuje ona formie. W uniwersytecie piastowskim wedle ustawy, zaprojektowanej przez Kazimierza Wielkiego, wybór rektora, dygnitarza, obdarzonego władzą naukową, administracyjną i sądową, miał się dokonywać w obrębie uniwersytetu głosami wszystkich doktorów, magistrów, bakałarzy i szkolarzy czyli studentów. Przywileje, nadawane wszechnicom średniowiecznym, usuwały cały ich personel z pod jurysdykcji innych władz prócz uniwersyteckich. Instytucje te tworzyły istotnie państwo w państwie. Jeżeli dziś gdziekolwiek uniwersytety walczą o swą autonomję, jak np. w Rosji, a w pewnej mierze i w Niemczech, to mają na swe poparcie nie tylko współczesne prądy, lecz i prawa historyczne.

Dodajmy nawiasem, że ta niezależność wszechnic średniowiecznych od państwa wynikała z ich charakteru kościelnego. Sankcję swego istnienia otrzymywały z Rzymu, tak samo jak monarchje średniowieczne, były im więc w pewnem znaczeniu współrzędne. Do ich stałych atrybucji należało zawsze i stwarzanie nowych katedr i powoływanie ludzi na katedry, to jest to, co zasadniczo decydowało o ich charakterze, znaczeniu i rozwoju.

Silną podstawą duchowej niezależności była ich niezależność materjalna. Powstawały one, jako fundacje wieczyste, uposażane własnością nieruchomą, która stale przez zapisy rosła i zwiększała się nowemi fundacjami, do nich trwale przywiązaniemi, słowem, nie pobierały czasowo uchwalanych subwencji, lecz posiadały nienaruszalny majątek własny. Niektóre uniwersytety europejskie, np. najstarsze angielskie w Oksfordzie i w Cambridge, dotychczas przetrwały w tym pierwotnym swoim ustroju.

Wynika to z ducha ustawodawstwa angielskiego, które nigdy prawie nie obala starych instytucji, lecz

obok nich stwarza nowoczesne, które je uzupełniają. Ponieważ stare uniwersytety zajmują się tylko wiedzą czystą, a nie kształcą fachowców, udzielają też tylko naukowych stopni, nie zaś dyplomów państwowych, powołano tam do życia uniwersytet londyński, stanowiący ich zupełne przeciwieństwo: nie uczy, tylko egzaminuje i wystawia dyplomy. Gdzie człowiek zdobył wiedzę, którą jego ocenie poddaje, jest dla niego rzeczą obojętną; rolą jego jest sprawdzić, czy ją w dostatecznym stopniu posiada.

Ponieważ jednak państwo poczuwa się także do obowiązku ułatwienia nabycia wiedzy, obok uniwersytetu londyńskiego, lecz niezależnie od niego, powołało do życia kolegia (Royal College), w których kształcić się mogą przyszli fachowcy, prawnicy, medycy i t. d. Słowem, służy nauce, lecz jej nie patronuje. Zdaje się, że jest to fakt, jedyny w swoim rodzaju.

We wszystkich innych krajach europejskich uniwersytety poniekąd obsługują państwo, one bowiem dają i naukę, i dyplomy, posiadające oficjalne znaczenie, gdyż upoważniają do pełnienia odpowiednich funkcji lub urzędów. Zajmują się tedy rozdawnictwem przywilejów naukowych wedle norm, przez państwo przyjętych. Stopniowo zamieniają się więc na instytucję państwową, jakkolwiek w swym wewnętrznym ustroju zachowują resztki lub formy niezależności. O masowych dymisjach profesorów słyszy się wprawdzie tylko w Rosji, lecz czasowe zawieszanie czynności uniwersytetu, lub z pominięciem senatu uniwersyteckiego obsadzanie katedr, usuwanie z nich dotychczasowych pracowników z rzadka praktykuje się i gdzieindziej. Pamiętamy niedawne fakty w Prusach, gdzie nominacja słynnego dr. Bernharda na katedrę ekonomji w Berlinie wywołała, dość platoniczny zresztą, protest profesorów, nie z innych przyczyn, lecz z powodu pogwałcenia autonomji uniwersyteckiej.

Prócz powagi tradycji za autonomją uniwersytetów przemawiają i inne mocne, nieprzemijającego znaczenia argumenty i uzasadniają zupełnie dostatecznie ich uprzywilejowane w stosunku do szkół niższych stopni stanowisko. Uniwersytet jest instytucją, poświęconą nie oświacie powszechnej, nie wychowaniu publicznemu, lecz wiedzy. Jego wpływ na poziom umysłowy całego społeczeństwa

może być ogromny, od wysokiej skali jego naukowych dążeń i zasług pośrednio zawisła i wysoka miara kultury duchowej narodu, a także wartość i kierunek nauczania w szkołach publicznych; niemniej należy w nim uznać i uszanować, obok utylitarnych zadań, i wyższą misję pielęgnowania nauki czystej.

Ma on być pracownią badań naukowych, przybytkiem wiedzy bezinteresownej, to jest pozbawionej praktycznych, doraźnych zastosowań. Kształci on wprawdzie prawników, lekarzy, nauczycieli i wydaje im dyplomy, ale zarazem wytwarza nowe metody i wskazuje nowe drogi badań, powołuje do życia systemy filozoficzne, zakłada nowe podstawy światopoglądu naukowego. Jeżeli nie każdy uniwersytet te zadania spełnia, to przynajmniej każdy jest do nich w zasadzie powołany.

Państwo ma przede wszystkim i wyłącznie nawet na celu zadania utylitarne, to, co się ogólnikowo określa, jako dobro kraju. Można w ich rządzie zamieścić i rozkwit nauk, ale nie można pozwolić, by państwo samo wyznaczało drogi i kierunki tego rozwoju. Po prostu nie ma ono i mieć nie może do tego odpowiednio wykwalifikowanych organów wykonawczych. W normalnych warunkach łatwo przypuścić, że minister oświaty posiada tyle wykształcenia, znajomości życia i jego wymagań, by mógł ocenić, czy program szkół średnich i uzdolnienie ich kierowników odpowiada potrzebom społeczeństwa, które w nich kształci swą młodzież. Trudno jednak wymagać, by nawet niepospolicie mądry minister mógł kompetentnie osądzić doniosłość naukową prac zarówno astronoma, matematyka, bakterjologa, orientalisty, jak geologa, historyka, filologa i psychiatry. Nominacje urzędowe zwykle też powodują się względami ubocznymi, nie zaś uczonością kandydatów na katedry, przyczem nie jest wyłączone, że mogą szczęśliwy czynić wybór; bywa to jednak raczej rzeczą przypadku.

Mówimy o tem, co jest pożądane ze względu na pomyslny rozwój nauki i kultury duchowej narodu, nie zaś o tem, co się powszechnie dzieje i w pewnych warunkach dziać musi. Kierunki naukowe, uprawiane we wszechnicach, nie są zawsze przez rządy traktowane obojętnie;

neutralność państwa ma pewne granice, uwarunkowane charakterem ustroju państwowego i danej gałęzi wiedzy.

Im lepiej przystosowana jest forma rządu do najwyższego poziomu współczesnej kultury społecznej, tem bardziej państwo sprzyjać będzie swobodnemu rozwojowi wiedzy; reakcyjny ustrój państwowy zwalczać musi postęp nauki, jako swego naturalnego wroga. Postulat niezależności wiedzy nie jest zatem politycznie neutralny, lecz odpowiada pewnemu programowi politycznemu; nie może być przeprowadzony w każdym państwie, jeno w takim, które w duchu tego programu zostało już zreformowane i dzięki temu dla rozwoju nauki stworzyło wystarczająco szerokie ramy.

W zasadzie niezależność, a zatem i neutralność polityczną wiedzy czystej uznają już dziś wszystkie stronnictwa, a zatem i wszystkie rządy. Teoretycznie można ją doskonale wyargumentować. Im dana gałąź wiedzy traktowana jest bardziej rzeczowo, obiektywnie, a więc ściślej naukowo, tem bardziej oderwana jest od praktycznych swych zastosowań, od życia, a zatem i od polityki. Polityka ma cel z góry określony i szuka do niego dróg; nauka wiadomemi sobie drogami, to jest metodami, zdąża do niewiadomych wyników. Pierwsza rozwiązuje zadania, druga pyta. Tendencyjność obniża poziom nauki, tak samo jak sztuki; polityka (niemniej jak pedagogja) musi być tendencyjna.

Wynikałoby stąd, że działalność każdej z nich rozwija się na innej płaszczyźnie, skutkiem czego drogi ich nigdy skrzyżować się nie mogą. W praktyce jednak tak nie jest, a raczej tak być może jedynie w pewnych, dość ściśle określonych warunkach politycznych, w innych zaś jedynie w stosunku do pewnych gałęzi wiedzy, posiadających przywilej neutralności. Ten przywilej zresztą nie jest stały, lecz zmienny; w każdym okresie cywilizacyjnego rozwoju przysługuje pewnym gałęziom i kierunkom nauki, innym nie. Tylko rozpatrując szersze okresy czasu, możemy to sobie dokładnie uprzytomnić.

Dziś do najbardziej politycznie neutralnych, najchętniej nawet przez reakcyjne państwa popieranych nauk należą starożytne języki i ich literatura. Są to przedmioty martwe, pozostające bez wpływu na kierunek dążeń

i światopogląd współczesnych ludzi. Inaczej patrzyły na to państwa średniowieczne, gdy do nich zawitały pierwsze prądy humanizmu. Zastąpienie średniowiecznej łaciny czytaniem autorów klasycznych rzymskich i greckich wniosło nie tylko nowe metody nauczania i formy językowe, lecz nową treść do umysłów, nowe ideały i dążenia, powiewy duchowego poganizmu w przeciwieństwie do kierunku dotychczasowego, oddającego naukę na usługi Kościoła i pod jego nadzór. Łacina i greka nie były wtedy nauką martwą i politycznie neutralną, humanizm miał na owe czasy znaczenie prądu przewrotowego.

Dziś najreakcyjniejszy rząd nie rości pretensji do krępowania i normowania rozwoju medycyny i chirurgji. Był czas, gdy za badania anatomiczne, dokonywane na trupach, palono ludzi na stosie. To samo można powiedzieć o astronomji, fizyce i t. p.

Dokonywają się jednak i zmiany w odwrotnym sensie: nauka, uważana za neutralną i dotąd nie budząca nieufności, naraz staje się przedmiotem niepokoju sfer rządzących i opartych o stare tradycje. Biologja stała się podejrzaną od czasu Darwina; ekonomji politycznej wyrobili socjaliści złą markę u reakcyjnych rządów.

Można tu postawić pewne uogólnienie: niebezpieczna i podejrzana wydaje się zawsze ta nauka, w której dokonywa się najradykałniejszy przełom, która najsilniej przeobraża światopogląd współczesnych ludzi, najgwałtowniej zachwiewa ustalone powagi i tradycje. W pierwszej połowie wieku dziewiętnastego dokonywał się przewrót w dziedzinie filozofji spekulatywnej i literatury, w drugiej— w dziedzinie nauk przyrodniczych i ekonomji. Neutralnemi a stąd posiadającemi zupełną niezależność są w każdej epoce te nauki i prądy naukowe, których wpływ na umysłowość ogółu jest niedostrzegalny. Tym też tylko jednoznacznie przyznawany jest ściśle naukowy charakter, choć je łączy pokrewieństwo często dość dalekie z wiedzą czystą. Od czasu, jak wiara w czary i cuda utraciła oficjalne poparcie rządów, umiejętności i wynalazki techniczne są znacznie łaskawiej traktowane, niż teorie i odkrycia naukowe; nie zawsze tak przecież bywało.

Nie można twierdzić w tym wypadku, że szkodliwy dla rozwoju nauki jest nie nadzór państwa wogóle, lecz

nadzór państwa reakcyjnego; zależność bowiem od głosującej większości lub przemagającej opinii jest dla niej równie zgubna, jak zależność od rządzących osób. Zagadnień naukowych nie rozstrzyga wielość głosów, lecz ich jakość, zwykle jeden głos, i niema parlamentu w najbardziej oświeconym i kulturalnym kraju, któremu by można bez szkody dla sprawy przyznać prawo decyzji w kwestjach takich, jak zezwolenie lub zabronienie wykładu danej teorii naukowej. Wiemy, jak łatwo nowatorzy stają się doktrynerami, doktrynerzy—dogmatykami i reakcjonistami. Wiemy też, jak działalność polityczna urabia w ludziach skłonność do tendencyjnej, utylitarnej oceny twierdzeń, teorii i poglądów. Dzielenie prawd na użyteczne i szkodliwe, hipotez i teorii na sympatyczne i antypatyczne nie jest bynajmniej wyłącznie cechą reakcyjnych polityków, lecz polityków wogóle. Zasadnicze uznanie niezależności wiedzy można osiągnąć ze strony takiej większości, w której każdemu o wolność innego prądu naukowego na razie chodzi; uprawnienie poszczególnej naukowej teorii możnaby wyjednać tylko u tych, którzy ją zrozumieli i sobie przyswoili.

Zresztą, inną jest rzeczą wolność badań naukowych, inną—popularyzacja ich wyników. Nawet bardzo reakcyjne rządy czynią tu poważne różnice i tem mniej doznają niepokoju wobec naukowych nowości, im one w mniej przystępnej występują formie. Najsurowsza cenzura stokroć pobłażliwiej ocenia grube dzieła, niż cienkie broszurki. Daleka droga prowadzi od krynic czystej wiedzy do wodociągów, zaopatrujących ludność w filtrowane strugi powszechnej oświaty. Tamowanie źródeł sprowadziłoby klęskę posuchy, bez porównania groźniejszą, niż ustawowe normowanie objętości kranów. Innemi słowy, nie jest tak szkodliwą i barbarzyńską rzeczą poddać oświatę i wychowanie pod kierunek i nadzór rządzącej większości, jak twórczość naukową; pierwsza bowiem służy teraźniejszemu, łatwym do zbadania potrzebom, druga pracuje dla celów dalszych, oczom dzisiejszego ogółu nieraz niedostrzegalnych.

Neutralność rządu, bez względu na jego ustrój, ma w tym razie i tę dobrą stronę, że najlepiej zabezpiecza neutralność polityczną samych uniwersytetów. Ta ostatnia

jest i możliwa, i w wysokim stopniu pożądana, choć nie można jej pojmować tak bezwzględnie, jak zwykli stawiać sprawę ci, którym właściwie chodzi tylko o zamknięcie do nich dostępu pewnym dla nich niepożądanym prądom. Istnieje niewątpliwie związek między kierunkiem myśli naukowej a współczesnymi mu kierunkami twórczości i działalności ludzkiej na innych polach; stosunek ten jednak musi być zawsze pośredni i daleki, jeżeli praca naukowa nie ma zostać spaczona i poniekąd sprofanowana.

Badanie musi być bezinteresowne; uczonemu nie wolno pewnych prawd i faktów chcieć, innych—nie chcieć. Katedra profesorska nie może się zmieniać w trybunę agitatora, ani audytorjum w wiec. Gra namiętności przyćmiewa analityczne i krytyczne zdolności umysłu, a niepodobna ich podniecenia uniknąć nawet na polu wiedzy, gdy występują na arenę z jednej strony protegowane, z drugiej prześladowane teorie i systemy.

W zasadzie najpomyślniejsze widoki wyboru sił naukowych przedstawia tradycyjna metoda obsadzania wakujących katedr przez uchwałę kolegów. Uczni najlepiej uczonego ocenić mogą. I to jednak nastrocza pewne niebezpieczeństwa. Uczni są między sobą nie tylko kolegami, lecz współzawodnikami, a często młode siły, a zwłaszcza młode kierunki, bywają bardzo źle widziane przez ludzi i prądy, ustępujące z pola. Niezależność od zewnątrz nie zabezpiecza od bardzo niewolniczej niekiedy zależności wewnętrznej, którą stwarza duch solidarności korporacyjnej w ciasnych kółkach wzajemnej adoracji i wzajemnego ubezpieczenia kariery i stanowiska. Wedle Dühringa, w większości uniwersytetów niemieckich wytworzyły się właśnie takie stosunki, że nepotyzm, protekcja miernot, a wykluczanie niebezpiecznego współzawodnictwa wyższych umysłów i talentów systematycznie obniżają poziom nauki. Stwierdzono, że średniowieczne uniwersytety miały charakter cechów. I obecnie tedy uniwersytety, które w niższym czy wyższym stopniu zachowały dawny ustrój, narażone są na wszystkie ujemne następstwa, które się zaznaczyły w cechach.

Korektywą takiego stanu rzeczy może być jednak nie interwencja państwa, lecz powstawanie wolnych uniwersytetów oraz zapewnienie jak najszerszej wolności nauce

poza-universyteckiej. Bardzo blizkie nam fakty wskazują, jak nieraz samorzutnie powstają i rosną wolne instytucje naukowe tam, gdzie uniwersytety upadają lub wypaczają swój charakter i kierunek. Społeczeństwo, które doszło już do pełni swej kulturalnej dojrzałości, posiada pewną sumę potrzeb umysłowych, domagających się zaspokojenia na tej lub innej drodze. Ta skala potrzeb jest w pewnej mierze ruchoma; czasem życie umysłowe żywszem, czasem powolniejszym bije tętnem, nie może się doraźnie przystosowywać do takich zewnętrznych warunków, jak wzrost, upadek lub zupełny brak wyższych instytucji naukowych. Nawet, napotykając bardzo silne przeszkody, społeczeństwo przełamuje je i stwarza sobie wolne przybytki wiedzy, gdy oficjalnie dostępna nauka nie zaspokaja jego wyższych dążeń. Tak powstał i utrzymywał się w Warszawie w czasach przedrewolucyjnych obok uniwersytetu rządowego Uniwersytet latający, a potem Kursy naukowe. Tak zakwitnął w Moskwie uniwersytet Szaniawskiego, gdy ministerjum oświaty zdewastowało przez masowe dymisje miejscową wszechnicę.

Zresztą i w zupełnie normalnie żyjących krajach kulturalnych istnieją i zakwitają wyższe zakłady naukowe, nie posiadające i nie udzielające żadnych oficjalnych praw, lecz wyłącznie bezinteresownej wiedzy poświęcone. Współzawodnictwo z takimi instytucjami zmusza i stare wszechnice do staranniejszego doboru sił, do otwierania przystępu nowym prądom naukowym, nowym metodom i teoriom, nowym gałęziom wiedzy. Wolne katedry dają pole młodym uczonym do wybicia się na wierzch i zyskania zasłużonego rozgłosu. Chronią one od skostnienia szkołę wyższą, tak samo, jak wolne szkoły prywatne średnią i niższą.

W pewnym punkcie jednak interesy państwowe tak ściśle wiążą się z nauką uniwersytecką, że absolutna neutralność i nieinterwencja nie da się utrzymać. Jak dawniej, tak i teraz wszechnice kształcą nie tylko uczonych, lecz fachowców i funkcjonariuszy państwowych. Pierwsi poprzestają na stopniach uniwersyteckich i tytułach naukowych, drudzy w swej karierze zawodowej potrzebują nie wiedzy tylko, lecz wiedzy sprawdzonej, opatentowanej, uprawniającej do zajmowania posad i sta-

nowisk. Tu występuje państwo albo jako bezpośredni rozdawca urzędów, albo też jako kontroler umiejętności, jeśli ona ma stanowić o tem, czy udzielać lub odmawiać pozwolenia na wykonywanie pewnych zawodów. Zależy to od ogólnie przyjętych w państwie norm.

W Niemczech naprzykład konstytucja gwarantuje wolność procederu. Każdemu wolno obierać, jaki chce, zawód i, gdzie chce, zdobywać odpowiednie do niego przygotowanie, a tylko wtedy władza może mu zabronić danego fachu, jeżeli okaże się, że prowadzi szkodliwą fuzerkę z krzywdą lub niebezpieczeństwem osób trzecich. Prawo to ma duże znaczenie i dla niezależności studjów uniwersyteckich. Ponieważ na zasadzie wolności procederu wolno jest każdemu zajmować się leczeniem bez potrzeby wykazywania wiedzy lekarskiej, wychowawcy uniwersytetów zagranicznych lub wolnych, wreszcie uczniowie powag lekarskich, samoucy nawet mogą się jako lekarze ogłaszać, praktykować, zakładać sanatorja póty, póki im ktoś nie dowiedzie sądownie, że szkodzą pacjentom lub uśmiercają ich, zamiast ich leczyć (skutkiem tej to swobody nigdzie może przyrodolecznictwo nie rozwinęło się tak bujnie, jak w Niemczech).

Wynikiem tego stanu rzeczy w związku z samym ustrojem uniwersytetów jest i to, że kwestja studjów lekarskich dla kobiet nigdy tam nie była roztrząsana i rozstrzygana przez władzę państwową ani w izbach prawodawczych, ani w ministerjum. Ponieważ każdy może pracować w każdym fachu, nie wzbrania się tego i kobietom; ponieważ zaś uniwersytety mają autonomję, nie od ministra, lecz od senatu akademickiego każdej wszechnicy, od dziekana każdego wydziału, wreszcie od każdego poszczególnego profesora zależy, czy zechce przyjąć słuchaczki, czy im wstępu odmówi. Państwo, jako takie, dopiero wtedy przychodzi do głosu, gdy mowa o spełnieniu czynności urzędowych. Wolno bez egzaminu państwowego założyć sanatorjum i ogłaszać je w pismach, lecz nie wolno wystawić najprostszego świadectwa urzędowego, choćby niem było świadectwo szczepienia ospy. Istnieją tedy i dla lekarzy egzaminy państwowe, na mocy których jedynie mogą oni być dopuszczeni do występowania oficjalnie w swym charakterze fachowców.

Wiele ściślejsze ograniczenia dotyczą prawników, którzy dopiero po całej serji egzaminów, przeplatanych praktyką sądową, uzyskują prawo nie tylko do posad w sądownictwie, lecz do stawania w charakterze obrońców oraz spisywania aktów rejentalnych.

Zupełnie nie jest tam uwzględniona zasada wolności procederu w zawodzie nauczycielskim. Wprawdzie art. 22 konstytucji pruskiej, dotyczący tej kwestji, zaczyna się od słów: „Wolno każdemu uczyć, zakładać szkoły i nimi kierować“, ciąg dalszy jednak sprowadza tę wolność do zera, opiewa bowiem: „o ile wykaże wobec odnośnych władz dostateczne moralne, naukowe i zawodowe kwalifikacje“. Władze, jako takie, oczywiście tych kwalifikacji nie sprawdzają, lecz wymagają okazania urzędowego patentu. Wychodzi tedy na to, że wolno uczyć każdemu, kto otrzymał na to pozwolenie, a jeszcze i wtedy, ze względu na jakieś naprzykład moralne zastrzeżenia i wątpliwości odnośnych władz, wolność ta skrepowana być może. Jedno maleńkie zdanie poboczne w artykule prawa wystarcza, by rozszerzyć wszechwładzę państwa na bardzo rozległą dziedzinę życia i zmienić liczny zastęp pracowników w zależnych urzędników państwowych.

Państwo pruskie istotnie o wiele uporczywiej zmierza do tego, by trzymać w rękę nauczycieli, niż szkołę. Szkołę ludową zakłada i utrzymuje gmina; nauczyciela mianuje i opłaca rząd. Nauczyciele szkół publicznych mają prawa i obowiązki osób, pozostających na służbie państwowej, a wszystkie szkoły prywatne na równi z publicznymi pozostają pod dozorem władz rządowych.

Te zastrzeżenia najzupełniej wystarczają, by w razie życzenia uniemożliwić prywatną działalność na polu nauczania; wystarczyły też, by kolejno zamknąć wszystkie prywatne polskie pensje żeńskie w Poznaniu, mimo konstytucyjnie gwarantowanej wolności procederu. Okazuje się tedy, że dla osiągnięcia jakiej takiej swobody nauczania pruskie normy są stanowczo za ciasne. Z drugiej strony mówiliśmy już na wstępie, że istotny wpływ na szkolnictwo może wywierać ten tylko, kto ma w rękę wykształcenie nauczycieli oraz że wszelkie reformy szkolne wtedy dopiero są utrwalone, gdy oprzeć się mogą na

siłach nauczających, odpowiednio, to jest w duchu tych reform urobionych.

Jeżeli dalej jeszcze uznaliśmy za rzecz normalną, a nawet pożądaną, by państwo wywierało silny wpływ na szkolnictwo, lecz by ten wpływ nie zmieniał się w państwowy monopol nauczania, należałoby tedy ustalić w stosunku władzy państwowej do zawodowego kształcenia nauczycieli miarę, odpowiadającą temu założeniu.

To nas prowadzi do rozpatrzenia pod nowym kątem roli uniwersytetu w ustroju szkolnictwa.

Zdarza się, że przedewszystkiem posiada on charakter szkoły dla nauczycieli, w tem znaczeniu jest matką szkół (alma mater), a prócz tego miewa i nad szkołami zwierzchnictwo, władzę kierowania niemi, kontrolowania i dozorowania. Pierwotnie wprawdzie, jak wyjaśnia Karbowski, nie miał tych atrybucji uniwersytet Jagielloński, z czasem jednak wytworzył się taki stosunek i na tem tle rozgrywała się jego walka ze szkołami jezuickimi, które nie tylko pod jego kierunek poddać się nie chciały, ale stworzyły własną hierarchję szkolną, własne kolegia i akademje, utrzymujące zwierzchnictwo nad szkołami niższych stopni. Zachowała ten charakter akademja wileńska, gdy jezuicką być przestała i gdy przez reskrypt Aleksandra I-go z 1803 r. została powierzona ks. Czartoryskiemu wraz ze wszystkimi szkołami Litwy i Rusi. W pewnej mierze i liceum Krzemienieckie dla szkół Wołynia spełniało tę samą rolę, a o rozgraniczenie wzajemne kompetencji z akademją wileńską cichy spór toczyło. Stary zatarg uniwersytetu z Jezuitami o nadzór nad szkołami i tam zresztą został wznowiony, gdy powstała akademja jezuicka w Połocku, i tu już walka szła na ostro i pozostawiła ślady w ówczesnej literaturze polemicznej.

Zdaje się tedy, że w Polsce tradycyjnie ustalony był między uniwersytetem a średnimi i niższymi szkołami stosunek ścisłej zależności, a Ustawa Komisji Edukacyjnej stanowi jego formalne skodyfikowanie. Akademja Krakowska, jako alma mater, miała kształcić nauczycieli, dyplomować ich, mianować i dozorować. Kołłątaj, reformując Akademję w duchu tej ustawy, spełniał tedy naczelne zadanie Komisji Edukacyjnej, wprowadzał w wykonanie to, co było punktem wyjścia całej reformy: upań-

stwowienie szkoły celem ujednostajnienia programów, metod, kierunku nauczania, centralizacja wychowania publicznego w obrębie jednej, kraj cały ogarniającej instytucji o symetrycznej budowie, zwartej i wielopiętrowej, wznoszącej się od najniższego pokładu szkół parafjalnych do kopuły, wieńczącej gmach cały, to jest Szkoły Głównej. Tak wyglądał plan robót, przez Komisję przedsięwziętych. Z planu tego wynikało poddanie całego nauczycielstwa jednemu zwierzchnictwu i jednemu regulaminowi zarówno w ciągu studjów zawodowych, jako i w całej dalszej karierze, a nawet wytworzenie zeń odrębnego stanu. Ustawa nazwała go stanem akademickim, na wzór stanu duchownego i wojskowego.

Ta dążność do wytworzenia pewnego rodzaju armji nauczycielskiej była w danym momencie bardzo zrozumiała, tłumaczy ją i to, co reformę poprzedziło, i to, do czego ona zmierzała. Społeczeństwo przywykło do szkoły zakonnej, a specjalnie jeszcze jezuickiej, w której jednolitość metod i środków nauczania doprowadzono do ścisłego i niezmiennego szablonu tak dalece, że wszystkie po całej powierzchni ziemi, po różnych strefach rozsypane szkoły jezuickie stanowiły jakoby jedną, jedyną szkołę. Karność, subordynacja, absolutna podległość dla zwierzchniczej hierarchji czyniła z zakonu Lojoli bardzo sprawną i silną armję, była czynnikiem jego wpływu i potęgi.

W Polsce tem bardziej zadziwiać, potężną i groźną wydawać się musiała ta siła na tle ogólnego rozprzężenia i bezrządu. Twórcy Komisji Edukacyjnej byli to ludzie, którzy chcieli położyć kres anarchji, dać Rzeczypospolitej silny rząd i zwartą organizację. Między innymi zmierzali do tego celu przez reformę wychowania, w niem więc swój ideał przedewszystkiem wcielić próbowali, czerpiąc gotowy wzór z ustroju obalonego zakonu.

Jednakże w przeciwieństwie do jedynowładztwa i absolutyzmu, panującego w Tow. Jezusowem, stan akademicki miał ustrój republikański, w duchu głęboko zakorzenionych w charakterze polskim tradycji. Miała to być zatem republika centralistyczna, a w przeciwieństwie do ustroju (czy rozstroju) Rzeczypospolitej, gdzie nikt rządzić nie chciał i nie miał prawa, a innym rządzić nie dawał, każdy

miał mieć ściśle, według zasług i rangi, odmierzony udział w rządzie. Jak widzimy, Komisja Edukacyjna dążyła do upaństwowienia szkoły nie tylko przez zmonopolizowanie nauczania w ręku instytucji państwowej, lecz przez wytworzenie z tejże instytucji wzorowego, wedle swych poglądów, państwa.

Nie starczyło czasu na pełne urzeczywistnienie tego ideału, na osiągnięcie dodatnich wyników zamierzonej reformy, to też nie było go dosyć, by przez doświadczenie poznać odwrotną stronę medalu, by zaznaczyły się ujemne następstwa takiego ustroju. „Stan akademicki“ nie objął całego świata nauczycielskiego, większość sił nauczających, w braku własnych, musiała rekrutować Komisja z pomiędzy eks-jezuitów i innych zakonników. „Akademyści“ byli jeszcze wyjątkami i to źle widzianymi wyjątkami, gdy z upadkiem państwa runął i gmach szkolnictwa państwowego.

W danym momencie tego rodzaju reforma, doprowadzona do końca, mogłaby przynieść pożyteczne rezultaty. Niewątpliwie militarizm i absolutyzm napoleoński był i dla Francji zbawieniem w okresie wewnętrznej anarchji i zewnętrznego niebezpieczeństwa. Z czasem jednak na tle takiego ustroju szkolnictwa mogłoby się wytworzyć mandarynizm, o ileby naturalne właściwości charakteru narodowego nie stanowiły dostatecznego przeciw niemu antidotum.

Stan akademicki byłaby to biurokracja szkolna, wszechwładnie panująca na całym polu wychowania i nauczania, a przez nie ciążąca i na innych dziedzinach. Trzymając w swych rękach klucze od wszystkich furtek egzaminowych, otwierających dostęp nie tylko do zakładów naukowych, lecz do urzędów, a nawet zawodów wolnych, gdy i szkoły fachowe pod jej kierunkiem zostawać miały, stanowiąc hierarchję o licznych szczeblach i zwartą korporację, trzymającą swych członków w ścisłej zależności, byłaby już nie państwem w państwie, lecz rdzeniem organizmu państwowego, a z czasem doprowadziłaby go mogła do skostniałości, na którą sama byłaby skazana.

Zdaje się jednak, że ta droga ewolucji, tak dalece sprzeczna była z charakterem i tradycjami narodu, iż raczej przewidywaćby należało przeobrażenia w pier-

wotnym planie Komisji Edukacyjnej, niż tak krańcowe przeistoczenie charakteru Rzeczypospolitej pod jej wpływem. Podobny zamierzonemu przez nią ustrój posiada obecne szkolnictwo francuskie. „L'Université“ (Uniwersytet) jest w pewnej mierze tem, czem był stan akademicki w Rzeczypospolitej u jej schyłku. Wyraz ten bowiem oznacza całe szkolnictwo rządowe i cały jego personel nauczycielski, stanowiący odrębną armję urzędniczą. Centralizacja doprowadzona tam jest znacznie dalej, niż w jakimkolwiek innym państwie europejskiem, a biurokratyzm szkolny daje nieraz powody do surowej i uzasadnionej krytyki. System ten wywołuje dwa zjawiska, niekorzystne dla sprawy wychowania publicznego. Zmienia on nauczycieli w bierne i zależne narzędzia zwierzchności, odejmuje im zatem swobodę inicjatywy, krępuje i doprowadza do zaniku indywidualność, a zatem najważniejsze źródło pedagogicznego: talentu i wpływu, to jedno ujemne następstwo.

Drugiem jest ściśle unormowanie kariery nauczycielskiej przez zastawianie drogi szeregiem egzaminowych rogatek coraz ciaśniejszych, aby tylko mała liczba szczęśliwców ostatnią metę osiągnąć mogła. Jest to w danych warunkach rzecz nieuchronna. Ustrój tego rodzaju jest to piramida o szerokiej podstawie i cienkim wierzchołku, w której każda górna warstwa bardzo silny nacisk wywiera na dolną. Najniższe kondygnacje są o tyle niedogodne, iż przejście ich poczytywane być musi, jako złe konieczne, osłodzone jedynie nadzieją wdrapania się po nich wyżej, że zaś każda wyższa im pożądańsza, tem ciaśniejsza i mniej osobników pomieścić może, przeto należy dostęp do niej tak zagrozić, by z pomiędzy mnóstwa powołanych zaledwie garstka wybranych osiągnęła cel wysiłków.

Na tem wyrachowaniu opierają się egzaminy konkursowe, a wiemy, że we Francji wszystkie egzaminy są konkursami. Człowiek, obierający karierę nauczycielską, połowę życia spędza na egzaminowaniu i zdawaniu egzaminów. Pedagogowie współcześni wiedzą, jak dalece egzaminy wysuszają i wyjaławiają mózg, jak mało ma wspólnego z właściwą inteligencją ta sprawność i podatność umysłu, która tryumfy egzaminowe zapewnia. Niemcy wynaleźli

na to nawet specjalne określenie: „Examenkopf“ (głowa egzaminowa). Nie oznacza to u nich wcale umysłowości niepośledniej, lecz podobną do klawjatury dobrze nastrojonego fortepjanu, w której każdy klawisz po uderzeniu odpowiada dokładnie określonym tonom. Przyznać trzeba, że ten rodzaj sprawności mózgowej najmniej ma wspólnego z rzeczywistym talentem i uzdolnieniem pedagogicznym. Metody działania, dobre w armji, nie są odpowiednie dla szkolnictwa.

Nauczyciel nawet na najniższym szczeblu, to jest w szkole elementarnej, nie może być tylko narzędziem wykonawczym, musi być samodzielny twórcą, nieraz improvizatorem, by sprostać różnorodności zadań, jakie stwarza dla niego różnorodność typów psychicznych, z którymi ma do czynienia. Zabić jego samodzielność to tyle, co ubezwładnić go. Ideałem ze względu na zadania i powołanie stanu nauczycielskiego byłby taki ustrój, w którym każda szkoła, każda katedra w szkole mogłaby przywiązać człowieka choćby na całe życie, zapewniając mu warunki moralne i materialne, odpowiednie do jego zamiłowań, uzdolnień i aspiracji, a nie wiążąc widoków polepszenia bytu z mozolnym wspinaniem się w górę od urzędu do urzędu.

Aby osiągnąć pomyślne rezultaty, praca nauczycielska wymaga pewnych gwarancji trwałości i niezależności, tak jak praca rolnika, gdyż jedna i druga obliczona jest na dalszą metę i trzeba dłuższego czasu, by plon wydać mogła. Co się tyczy egzaminów, te wogóle nie mają racji bytu dla człowieka, który już praktycznie swą umiejętność stosuje, gdyż wiele wymowniejszym dowodem uzdolnienia są czyny, niż słowa. Miarą wartości nauczyciela jest stan klasy, dyrektora—stan szkoły. Nie można też bardziej spacyć powołania pedagogicznego, niż zmieniając nauczycieli w urzędników do dawania lekcji.

Inna jest rzecz kierować wykształceniem nauczycieli, inna trzymać stale w rękach ich osoby i losy. Pierwsze jest niezbędne dla każdej reformy szkolnej, drugie nie tylko zbyteczne, lecz często szkodliwe. Wszędzie, gdzie istnieją szkoły rządowe, muszą istnieć również rządowe seminarja, szkoły normalne, akademja pedagogiczne, co jednak nie powinno przeszkadzać istnieniu i wolnych za-

kładów naukowych, przeznaczonych na studia nauczycielskie. W Ameryce jest specjalny uniwersytet „Clark University“, w którym studia polegają na przeprowadzaniu badań nad dziećmi. Trudno zaprzeczyć, iż jest to jeden z najdzielniejszych środków przygotowania się do zawodu pedagogicznego.

Są tamże szkoły, w których praca ręczna jest podstawą nauczania: nie robótki slöjdowe, lecz rzemiosła, połączone z rysunkiem samodzielnym, roboty techniczne w warsztatach, wyrób narzędzi fizycznych i dokonywanie eksperymentów z ich pomocą i t. p. Jasna rzecz, że dla tych specjalnych szkół trzeba specjalnie uzdolnionych kierowników, gdyż najwybitniejszy wychowawiec najslynniejszego uniwersytetu byłby dla nich równie nieodpowiedni, jak genialny technik, nie będący zarazem pedagogiem.

I u nas już pojawił się typ szkoły bardzo cennej, mający dużą przyszłość przed sobą, która póty jednak będzie miała być wielce niepewny, póki nie powstanie specjalny zakład wychowawczy, kształcący dla niej siły pedagogiczne. Są to szkoły gospodarcze dla włościanek w rodzaju Kruszynka, Gołotczyzny, Mierosławie i t. p. Niezbędne tu jest połączenie w jednej osobie kwalifikacji pedagogicznych i gospodarskich, co dotychczas stanowiło zupełnie odrębny zawód.

Wobec różnorodności potrzeb nie może wystarczać jednostajny szablon, a rezerwowanie prawa nauczania tylko dla osób, które, wedle ściśle określonego systemu, określony zakres wiedzy sobie przyswoiły i na mocy tegoż patent pozyskały, byłoby usunięciem od niwy pedagogicznej wielu bardzo cennych i niezastąpionych pracowników.

I tu więc pożądany jest czynny udział państwa, lecz nie jego monopol.

Jeżeli jako maksimum władzy państwa w szkolnictwie weźmiemy takie przykłady, jak Ustawa Komisji Edukacyjnej w połączeniu z projektowaniem jej rozszerzeniem przez twórców Konstytucji 3-go Maja, ustawa szkół pruskich i ustrój francuskiego szkolnictwa, to dla kontrastu należy się przyjrzeć, jak wygląda minimum interwencji państwa w wychowaniu publicznem.

Gdy chodzi o decentralizację władzy i kult indywidualnej wolności, zawsze po typowe przykłady wypada sięgać do Anglii, nigdzie bowiem zasada ta nie tkwi równie głęboko w tradycjach i charakterze narodu. Ujawnia się to i na polu szkolnictwa. Jak już wspomniano, Anglja ostatnia z kolei z europejskich krajów powołała do życia ministerjum oświaty. I tu jednak nie poszła w naśladownictwie tak daleko, by całe wychowanie publiczne lub nadzór nad niem oddawać w jego ręce. Nauczanie pozostało wolne, tak jak było przedtem. Rząd, jako taki, przeprowadza w niem reformy w bardzo oryginalny sposób: kupuje je. Inaczej mówiąc, udziela szkołom subwencji na pewnych warunkach. Płaci za obniżanie wpisów uczniom, płaci za wprowadzanie pewnych przedmiotów do programu lub usuwanie innych, za reformę planów lub stosowanie nowych metod. Te subwencje, normowane wedle liczby uczniów, noszą nazwę „grants“, czyli zapomogi.

Ponieważ przed reformą 1871 roku szkoły były niemal wyłącznie w rękach korporacji religijnych, bądź kościoła państwowego, bądź też sekt, co okazało się niekorzystnem, uchwalono, że rząd udzielać ma zapomóg jedynie szkołom, które wyłączyły z programu naukę religji. Dokonało się to bynajmniej nie dla szerzenia bezwyznaniowości w wychowaniu, nigdzie bowiem prąd antyreligijny nie jest słabszy, niż w Anglji, lecz dla zagrodzenia drogi przywilejom wyznaniowym i dla uchronienia szkoły od roli narzędzia propagandy religijnej, czem była przed reformą. Anglja jest krajem licznych sekt, współzawodniczących między sobą, szkoła wyznaniowa łatwo tam przeobrazić się może w sekciarską. Nie bezwyznaniowość tedy, nie tolerancja może nawet, lecz konkurencja wywołała tę zapobiegawczą uchwałę. System angielski może zupełnie równie skutecznie zapewnić państwu wpływ na szkołę, jak każdy inny; trzeba na to jedynie, aby skarb okazał się dla szkolnictwa szczodrym.

Ściśle rzecz biorąc, głównym i decydującym czynnikiem przewagi szkół rządowych nad prywatnemi jest ich zabezpieczenie materjalne. Posiada on zaś tę dobrą stronę, że otwiera szerokie pole inicjatywie prywatnej

a przez to wyzwala wszystkie tkwiące w narodzie siły, powołane i uzdolnione do pracy pedagogicznej.

Jest to zarazem system oszczędny. Gdzie państwo rezerwuje sobie wszystkie prawa, tam bierze na siebie również wszystkie obowiązki i całą odpowiedzialność. Gdzie poprzestaje na uczynieniu tego tylko, co musi być zrobione, a czego nikt inny nie czyni, tam wyręczając się, gdzie tylko to jest możliwe, inicjatywą prywatną, może tem doskonalej wywiązać się ze swego ciaśniejszego, a jednak doniosłego zadania.

Nie dość na tem. Gdy naczelna władza szkolna nikomu bez swego zezwolenia i upoważnienia nie zdziałać nie pozwoli, nie tylko musi ona o wszystkim pamiętać: o planach, programach, podręcznikach, egzaminach, nominacjach, awansach, pensjach i emeryturach, budynkach i budżetach szkolnych i t. d., lecz musi utrzymywać liczny kontyngens nadzorców, którzyby sprawdzali wykonanie rozporządzeń, musi i kontrolerów poddać kontroli. Tym sposobem urasta ciężka i kosztowna machina administracyjna, której każde zardzewiałe lub zepsute kółko może hamować całość. Zła instrukcja lub brak instrukcji na nieprzewidziany wypadek staje się publiczną klęską.

Nic podobnego nie grozi w systemie angielskim; wszystkie punkty nie objęte umową z rządem rozstrzyga każda szkoła na miejscu, a nawet w punktach umową objętych może wprowadzać zmiany, o ile zechce je opłacić zrzeczeniem się subwencji, do danego punktu przywiązanej. Może sobie kupić niezależność, jak rząd kupuje władzę.

Angielska metoda, pozostawiając jak najszersze pole inicjatywie prywatnej, byłaby szczególnie korzystną w kraju, którego oświata przez długi czas sztucznie była tłumiona, a stan szkolnictwa skutkiem tego jest znacznie niższy od skali odczuwanych potrzeb. Wszelkie ograniczenia i krępowania poza wskazaniami przez kodeks karny, byłyby szkodliwe, gdyż opóźniałyby palącą sprawę walki z ciemnotą. Gdzie analfabeci stanowią ogromną większość społeczeństwa, naprzód troszczyć się wypada o to, by szkół było jak najwięcej, później dopiero, by to były szkoły wzorowe. Ubieganie się za tem, by odrazu sięgnąć do ideału, zwykle chybia celu. Wzorową nie może być szkoła

przepełniona, to też nie mogą istnieć szkoły doskonałe tam, gdzie ich jest mało.

Kto sądzi, że założenie szkoły jest zbyt ważną rzeczą, aby ją załatwiać na prędcę, że lepiej o kilka lat opóźnić urzeczywistnienie zamiarów, a odrazu wykonać je poprawniej, nie liczy się z okolicznością, że co rok inne pokolenie dzieci i młodzieży ze szkoły korzysta, dzisiejsi kandydaci do ławy szkolnej za pięć lat zatem już nie powetują krzywdy, którą im wyrządza społeczeństwo, odmawiając sposobności kształcenia się. Gdyby przyswoili sobie choć najelementarniejszą oświatę, mieliby przynajmniej na resztę życia otwartą drogę do samouctwa; jeśli zaś wyrosną zupełnie dziko, bez odrobiny kultury umysłowej, w większości wypadków pozbawieni będą na zawsze możliwości i chęci samokształcenia.

Pamiętajmy też, że do oświaty stosuje się przysłowie francuskie, że „apetyt wzrasta w miarę jedzenia“. Wartość jej ten tylko oceni, kto jej zakosztował. Im liczniejsze warstwy społeczeństwa doznają jej dobrodziejstw, tem silniejsze poparcie mieć będzie każda reforma, zmierzająca do rozszerzenia jej zakresu i podniesienia jej poziomu. Wiemy, że nie tylko obskurantyzm i reakcja sfer rządzących lęka się inteligentnego społeczeństwa, któreby swym krytycyzmem ich powagę osłabiało, ale z tych samych zupełnie powodów cienini i zacofani rodzice boją się kształcić swe dzieci, aby ich one nie lekceważyły. Każde pokolenie, wyrosłe w zaniedbaniu umysłowem, jest tamą dla postępu następnego pokolenia. Dlatego też pośpiech jest w danych okolicznościach rzeczą ważniejszą, niż doskonałość, jest nawet warunkiem dalszego doskonalenia.

Gdyby państwo całą sprawę oświaty brało na swoje barki, musiałyby ją nawet do pewnego stopnia zdepopularyzować. Ogrom potrzeb, którymby zaradzić musiało, wymagałby ogromnego ciężaru podatków, nakładanych i na takie grupy ludności, które jeszcze nie znają i nie przeczuwają wartości dobrodziejstw, jakie za ich cenę kupują.

Szkoły, powstające samorzutnie ofiarnością i inicjatywą prywatną, stanowiłyby doskonałą lekcję poglądową i zachęcający przykład, który tem silniej mógłby pociągać, im więcej swobody pozostawionoby założycielom, zwiększa-

jąc przez to sumę moralnego zadowolenia i potęgując moralną podniecie. Państwo nie dość bogate, by każdą usługę dobrze opłacać, bardzo musi dbać o to, ażeby praca bezinteresowna jak najsilniejszej doznawała zachęty. Winno dążyć stopniowo do urzeczywistnienia zasady, objętej przez konstytucję pruską: „Rodzicom i opiekunom nie wolno pozostawiać dzieci i wychowañców bez tego stopnia oświaty, jaki jest przepisany dla publicznych szkół ludowych“. Nie na wiele się jednak zda ustanowić przymus szkolny na papierze, jeśli go w rzeczywistości przeprowadzić nie można. Takie papierowe paragrafy są nawet wprost szkodliwe, gdyż przyzwyczajają ogół do nie-szanowania prawa. Przy stanowieniu praw należy zresztą zawsze i o tem pamiętać, że nawet najdoskonalszych najlepszą stroną jest to, że nie są niezmienne, lecz w miarę rozwoju stosunków życiowych i one poprawiane być mogą.

---

## II. SZKOŁA i NARÓD.

W historii ubiegłego stulecia zarysowały się wybitnie dwa prądy, względnie nowe, a choć na pozór przeciwnostawne, wzmagające się i rozwijające równocześnie. Jednym z nich jest prąd kosmopolityczny, drugim—narodowy. Wyłączne zwrócenie uwagi na jeden z nich z pominięciem drugiego wywołuje jednostronne złudzenie, jakoby on tylko decydować miał o przyszłości naszej cywilizacji. Jednostronne traktowanie każdego z tych zjawisk w jego najnowszych fazach stanowi punkt wyjścia mylnych poglądów, że ono jest czemś absolutnie nowem, że jest cechą, lub, jak się mówi, ostatnim wyrazem postępu w stosunkach politycznych, a pierwszym w ewangelji przyszłości.

W ten sposób szczególnie przeceniany bywa prąd kosmopolityczny. Szybki rozwój stosunków międzynarodowych, w znacznej mierze spowodowany nieznanem w dawniejszych wiekach rozgałęzieniem i udoskonaleniem komunikacji, daje pochop do prorokowania zagłady poszczególnych narodowości, powstania jednego państwa uniwersalnego i zaniku mnóstwa współczesnych języków, w miejsce których zapanuje jeden, kosmopolityczny, powszechny.

Wnioski te oparte są na bardzo nielicznych, wielce powierzchownie ocenianych faktach. Przenoszenie coraz większej liczby spraw publicznych na forum międzynarodowe, a stąd powstawanie coraz to nowych organizacji społecznych i kulturalnych, sięgających nie tylko poza granicę jednego państwa i jednej narodowości, lecz zmierzających z powodzeniem do ogarnięcia całej powierzchni kuli ziemskiej, oto jedyne zjawisko nowe, zdające się potwierdzać to przewidywanie. Istotnie, w ostatnich czasach, aż do wybuchu wojny, odbywały się międzynarodowe zjazdy i kongresy, tworzyły się międzynarodowe ligi dla każdej sprawy. Stowarzyszenia naukowe i higieniczne, ekonomiczne i wychowawcze, etyczne i sportowe szukały sobie

poparcia i sprzymierzeńców na szerokim świecie, nie zamykając się w obrębie jednej ojczyzny. Stało się to wprost koniecznością skutkiem wzmożonego ruchu ludności, pieniędzy i towarów, a stąd i przyśpieszonej wymiany myśli, spotęgowanego oddziaływania wzajemnego w dziedzinie praw i obyczajów.

Silną podniętą tych marzeń o państwie uniwersalnym była wiara w przewrót społeczny i zapanowanie ustroju socjalistycznego. Objęcie wszystkich znanych nam krajów jednym prawodawstwem istotnie ogromnie upraszcza to zagadnienie i usuwa za jednym zamachem różne nastroczające się wątpliwości. W miejsce ich powstaje natomiast inna, bardzo poważna, która starczy za wszystkie: na jakiej drodze dokonać się ma ta zagłada poszczególnych państw i narodowości o bardzo nierównym poziomie kulturalnym, strukturze wewnętrznej, oraz co w obecnym stanie rzeczy może tak gruntowny przewrót zapowiadać.

O tem, co będzie, można wnioskować tylko z tego, co jest. Na razie jednak nie tylko nie widzimy, aby jedne narodowości pochłaniały inne, lecz, niezależnie od ich łącznego współdziałania na różnych polach, poczucie odrębności narodowej i spójni wewnętrznej wciąż się potęguje, a nie dość na tem, ukazują się nowe narody, o których dawniej nie słyszano, rosną i przeciwstawiają się innym, domagając się i dla siebie miejsca na ziemi.

Przeciwno twierdzeniu, że kosmopolityzm jest ideą przyszłości, narodowość zaś przeżytkiem dawnych czasów, można przytoczyć bardzo przekonujące argumenty.

Europa średniowieczna była wiele bliższa ideałowi współczesnych proroków kosmopolityzmu, niż Europa XX-go wieku. Zwierzchnictwo Kościoła nad państwami chrześcijańskimi wytwarzało istotnie coś wielce zbliżonego do monarchji powszechnej, a łacina, jako wspólny i jedyny język kościelny, urzędowy i naukowy, gwarantowała o wiele większą jednolitość kultury umysłowej, niż ta, jakąby można obecnie wymarzyć, nie mówię już: osiągnąć.

W XVI wieku dopiero występują na widownię języki europejskie, z gwary mówionej wznosząc się do godności narzędzia myśli naukowej i twórczości poetyckiej. W ósmnastym powstaje właściwa idea ojczyzny w miejsce

idei wierności królowi, jako panu i władcy kraju. W ciągu całego wieku XIX-go ludy Europy dążą do urzeczywistnienia tego ideału, walcząc bądź o objęcie władzy w państwie przez naród, bądź o wyswobodzenie narodu dla zbudowania państwa. Dziś spoglądamy na ciąg dalszy tej ewolucji, dalekiej jeszcze od swego kresu.

Państwo jest naogół zjawiskiem o wiele dawniejszem, niż naród; możnaby je nazwać formą, w której się odlewa naród, jakkolwiek wśród dzisiejszych narodowości bezpaństwowych są i takie, które bądź nigdy państwa nie stanowiły, bądź też dawno bardzo zatraciły wspomnienie swego efemerycznego bytu państwowego.

Wchłanianie poszczególnych odłamów narodowościowych przez państwo jest procesem, który wprawdzie zupełnie nie ustał, lecz odbywa się z coraz większą trudnością, a zanik odrębnych języków na rzecz jednego wspólnego nie tylko nigdzie niemal nie da się zauważyć, lecz, wprost przeciwnie, widzimy zmartwychwstanie języków, poczytywanych już za zaginione, jak kataloński w Hiszpanji, prowensalski we Francji i t. p. Nic zatem w przedwojennej fazie cywilizacji nie zwiastowało ani uniwersalnego państwa, ani uniwersalnej mowy. Przewszystkiem nie widać było żadnych zadatków tego przeobrażenia w psychice narodów współczesnych, naogół bowiem wzrasta przywiązanie do własnej mowy i narodowości, skutkiem którego wynarodowienie, które niegdyś dokonywało się żywiłowo i w sposób bezbolesny, obecnie odczuwane jest, jako śmiertelna tragedia.

Zresztą zachodzi pytanie, czy wogóle można nazwać wynarodowieniem taki proces, jaki się dokonał w Polsce piastowskiej, gdy poszczególne, w jej skład wchodzące plemiona zatracaly swe pierwotne narzecza, lub we Francji, gdy wchłaniała Burgundów, Bretonów, Gaskończyków i t. p. Im język jest bogatszy, tem trudniej lud się go zrzeka; im bardziej różniczkowane, wielostronne życie danego społeczeństwa, tem mowa jego staje się bogatsza, naturalnie, pod warunkiem, że posługuje się on nią we wszystkich dziedzinach życia, że jest ona istotnie mową jego myśli.

Trudniej porzucić język, który ma już bogate piśmiennictwo, niż taki, który zawiera wyłącznie wyrazy

mowy potocznej, domowej, gospodarskiej. Język, używany tylko przez ciemne masy, ma słownik tak ograniczony, iż nie może wystarczyć, jako narzędzie myśli, ludziom o wyższej kulturze. Jeśli tedy lud, posługujący się tym językiem, wydaje ze swego łona inteligencję, ta musi jedno z dwojga: albo przyswajać sobie język obcy, albo własny stwarzać. Pierwsze jest drogą najmniejszego oporu.

Wynaradawianie się warstw wyższych, a przechowywanie języka narodowego w masach ludowych, zjawisko, bardzo często w naszych czasach stwierdzane, bynajmniej nie świadczy o większym patryjotyzmie ludu (najczęściej nie pojmuje on nawet, co znaczy wyraz ojczyzna), lecz wynika po prostu stąd, że ludowi uboga mowa wystarczała w jego prostych stosunkach życiowych, a nie mogła wystarczyć klasom przodującym.

O parę godzin drogi od Berlina leży obszar, zamieszkały przez ludność, mówiącą dotąd językiem Wendów. Nie będziemy tych ludzi podejrzewać o przywiązanie do wendyjskiej ojczyzny, o której istnieniu historia przemilcza. Nie będziemy też dziwić się, że owi spóźnieni Wendowie przestają mówić rodzimym językiem, gdy środki pozwolą im zdobyć gimnazjalne lub uniwersyteckie wykształcenie. Jest przecież rzeczą wątpliwą, czy istnieje możliwość przetłómaczenia na język wendyjski pierwszej lepszej lekcji geografji, fizyki lub historji.

Stąd wynika, że między współczesnymi językami istnieją bardzo poważne różnice, nie tylko i nie tyle starszeństwa, ile wartości. Niektóre bardzo bogate i rozpowszechnione języki, np. angielski, są wytworem względnie nowych czasów, gdy inne, zajmujące bardzo skromniutkie stanowisko, np. litewski, szczycą się wielką swą starożytnością. To, co nazwaliśmy wartością języka, jest ściśle zależne od poziomu umysłowego i cywilizacyjnego tych, co nim mówią, a raczej tego, co się w nim mówi. To ostatnie rozróżnienie jest konieczne, gdyż czasem ludność osiąga wysoki stopień kultury i nauki, posługując się mową cudzoziemską, a zaniedbując własną.

Tak było w Europie póty, póki jedynym językiem książkowym była łacina. W takim razie kraj może być cywilizowanym, a jego rodzinna mowa barbarzyńską, dlatego że jest ona mową niekulturalnych odłamów danego

narodu. Ponieważ mowa jest wytworem życia i jego odbiciem, przejmowanie mowy obcej idzie zawsze w pewnej mierze w parze z przejmowaniem obcej tradycji i obcego ducha. Wytwarza się na tem tle poddaństwo duchowe, sięgające znacznie głębiej, niż się na pozór wydaje.

Polak, który całą kulturę umysłową przyswaja sobie w mowie obcej, uczy się myśleć nie tylko obcymi wyrazami, obcą składnią, lecz i wyobrażeniami, które powstały na tle obcego środowiska i są jego zwierciadłem. Równocześnie odrywa się od pnia kultury i myśli polskiej.

Szkoła jest kuźnią, w której surowy materiał prymitywnych uczuć i wyobrażeń przekuwa się na subtelną tkanę bogatego życia duchowego. Otrzymuje ona małych barbarzyńców, wypuszcza cywilizowanych ludzi współczesnych. Przychodzą do niej z ubogim słownikiem, któremu odpowiada ubóstwo umysłowego zasobu. Zdobywają w niej i materiał myślowy, i narzędzie myślenia. To samo już stanowi o pierwszorzędnem znaczeniu szkoły w rozwoju i trwaniu narodowości.

Dla narodu nie jest szkoła, jak dla państwa lub stronnictwa, narzędziem wpływu; jest warunkiem życia i istnienia. Więcej jeszcze: jest warsztatem, w którym plemię przekształcać się może w naród, narzecze w język. Bez niej naodwrot naród schodzi do roli plemienia, język spada do rzędu gwary. Wraz z językiem zatracają się w nim zakłute i przez pracę ducha pokoleń poprzednich nagromadzone bogactwa uczuć i myśli, zanika łączność z przeszłością i przyszłością, co stanowi jedną z zasadniczych cech narodu. Język, wyparty z jakiegokolwiek dziedziny życia, ubożeje o cały zapas wyrazów i zwrotów, do niej się odnoszących, może jednak wszystkie te poszczególne straty powetować, jeżeli pozostanie językiem szkoły. Usunięty ze szkoły, upada doszczętnie.

Kto ma jeszcze jakiegokolwiek w tej mierze wątpliwości, niech zaznajomi się bliżej z polszczyzną naszych braci, zamieszkałych wśród obcych, w głębi Rosji, w Stanach Zjednoczonych, w Niemczech. Spotka tam wiele takich zdań, które Polak wyłącznie w przekładzie zrozumieć może, tak mało ten język ma wspólnego z rzeczywistą polską mową. Polacy, gdziekolwiek zamieszkują, mogą jednak czerpać ze skarbnicy współczesnej polskiej nauki

i literatury, korzystać ze słownika, który wciąż się bogaci, dotrzymując kroku rozwojowi myśli ludzkiej, gdyż mowa polska nie przestała być mową szkół i uniwersytetów, ludzi uczonych, myślicieli i poetów, mową rozpraw politycznych i obrad sądowych choć tylko w jednej dzielnicy.

Gdyby jednak cały naród polski przez długi szereg lat, przez wiek cały lub dłużej, musiał czerpać naukę ze szkół obcych, mowa współczesna zesłaby do rzędu gwary, polszczyzna książkowa stałaby się językiem martwym, a narodowość przeżytkiem dawnych czasów. Naturalnie, byłaby to operacja tak bolesna, że trudno przypuszczać, aby dwudziestomiljonowy naród zniósł ją cierpliwie i biernie.

Walka narodowości o szkołę jest zatem walką o elementarny warunek istnienia. Nic dziwnego tedy, że na terenie szkoły rozgrywają się najzaciętsze antagonizmy narodowe. Naród, który nie domaga się własnej szkoły, zdradza, że nie czuje się zdolnym do odrębnego bytu narodowego, że jeszcze tej zdolności w sobie nie wyrobił, albo już ją zatracił.

Z tego stanowiska trudno już dziś uważać za dojrzałą kwestję narodowości ukraińskiej, w obrębie cesarstwa rosyjskiego lub takich jak baskijska, katalońska, prowensalska i t. p. Wskrzescielką pierwszej z nich mogłaby być ludność ukraińska w Galicji, która domagała się już własnego uniwersytetu, gdy jej rodacy w obrębie Cesarstwa Rosyjskiego nawet brak własnych szkół elementarnych znoszą bez szemrania. Podobno w okresie wolnościowym polscy studenci w Kijowie namawiali kolegów Ukraińców, by domagali się „unarodowienia“ uniwersytetu kijowskiego, to jest wprowadzenia doń wykładów rusińskich. Ci jednak nie dali się namówić, bali się okryć śmiesznością, wydało im się bowiem wprost komiczną rzeczą domagać się wykładów wyższych nauk w gwarze ludowej.

Wolno wątpić także, czy zamienienie akademii lekarskiej w Montpellier na prowensalską, zakładanie w Bretanii gimnazjów z bretańskim językiem wykładowym byłoby przez miejscową ludność poważnie traktowane.

Narzecza ludowe mają czasem wielce interesującą literaturę piękną, wiersze i powieści, z tego jednak nie wynika, by stać je było na piśmiennictwo naukowe, a choćby

na język podręczników i wykładów szkolnych na początek. Tego rodzaju uczelniom brakłoby też zapewne i profesorów, i studentów, i książek.

Już zestawienie tych kilku przykładów poucza nas, jak wielka jest skala różnic między różnymi narodami i jak niesłuszną i niesprawiedliwą jest rzeczą traktować jedną miarą wszystkie aspiracje narodowe.

Jeżeli tedy ogólnikowe hasło przymierzmy do konkretnych faktów, jeśli w ten sposób spróbujemy rozwiązać jakieś zagadnienie polityki praktycznej, wychodzi na jaw jego jałowość i zmuszeni jesteśmy uznać słusność odwrotnej metody: z dokładnego rozpatrzenia każdego faktu w jego indywidualnych cechach i komplikacjach wysnuwać zasadę postępowania. Ta metoda musi nas postawić wobec nie dającej się ukryć prawdy, że każdą kwestję narodową należy rozpatrywać oddzielnie, nie wnosząc do jej rozstrzygnięcia żadnych z góry powziętych negatywnych czy pozytywnych uprzedzeń.

Do pewnych wyrazów przywiązujemy cześć zabo-  
bonną. Nie wnikamy w ich znaczenie, nie zestawiamy ich z rzeczywistością, do której je stosujemy, lecz powtarzamy je, jak słowa pacierza, święte, nietykalne, nie podlegające najmniejszemu zakwestjonowaniu. Do takich wyrazów należy równouprawnienie. Kto powie: „równouprawnienie“, temu się zdaje, że już powiedział: „równość“ i „sprawiedliwość“; kto zaś ma odwagę przeciw równouprawnieniu najskromniejszy podnieść protest, najsubtelniejsze zastrzeżenie, ten bywa stale oskarżany o propagandę ucisku i tyranji.

W Polsce zakorzeniła się jeszcze w dawnych wiekach skłonność do upajania się wyrazami i poprzestawania na nich. Szlachcic zagonowy w dawnej Rzeczypospolitej cieszył się, że jest „równy wojewodzie“, i byłby wściekły, gdyby jakikolwiek magnat ośmielił się ten dogmat społeczny w wątpliwość podawać. To mu jednak nie przeszkadzało padać panu wojewodzie plackiem do nóg, trzymać się pańskiej klamki i wielmożom swoją kreskę za różne fawory i protekcje sprzedawać. Stało się jednak, że prawdziwi demokraci, mądry reformatorowie ustaw Rzeczypospolitej, w końcu XVIII-go wieku przejrzeni nicość tej gołosłownej równości i szlachtę czyn-

szową usunęli z sejmików. Pierwsze zastosowanie tego prawa w 1791 roku wykazało, że to wystarczyło, by złamać wszechpotęgę magnaterji polskiej. Ona to czuła się pokrzywdzona i ona zbuntowała się przeciw nowej konstytucji.

Równość praw, bez równości sił i środków, staje się często furtką dla ucisku i przemocy.

Mieliśmy i w naszych dziejach bardzo wymowne, choć w pamięci ogółu już zatarte, przykłady tego zjawiska w stosunkach narodowościowych, a w szczególności szkolnych. Kilkakrotnie już rząd rosyjski chwycił się owych złudnych haseł równouprawnienia dla osłabienia żywiołu polskiego, gdyż on jedynie zdolny był trwale przeciwstawiać się naporowi rusyfikacji. Raz za Mikołaja I-go, drugi raz w okresie powstaniowym usuwano język polski jako wykładowy ze szkół, by Litwinów i Żydów bronić przed polonizacją. Zamiast uznania pierwszeństwa narodowości polskiej, przyznano jej tylko równe prawa z temi odłamami narodowemi, które nie byłyby w możności stworzyć własnego szkolnictwa i dlatego z językiem urzędowym godziły się bez żalu i oporu, a także bez istotnej dla siebie krzywdy.

W myśl haseł równości, pojętych zupełnie w duchu rządu rosyjskiego, w 1905 roku Żydzi oponowali przeciw żądaniu „szkoły polskiej“, domagając się zastąpienia tego „reakcyjnego“ wyrażenia „szkołą narodowościową“, a pytani: „jaką?“ odpowiadali lakonicznie i zagadkowo: „jakiej kto chce“. Klucz do zagadki tkwił w tem, że dla ich „narodowości“ szkoła rosyjska była równie dobra, jak niemiecka lub polska. Równość znaczy w tym razie tyle, co niwelacja, a bynajmniej nie emancypacja. „Ponieważ mnie na to nie stać, więc ty nie masz prawa tego żądać“. Nie potrzeba dowodzić, że tak pojęte równouprawnienie nie jest synonimem, lecz przeciwieństwem sprawiedliwości.

Zupełnie nie na miejscu jest w tym razie argument, że, jeśli jedni mają prawo do zachowania swej narodowości i języka, drugim musi przysługiwać prawo stwarzania językowej i narodowej odrębności. Można, a może nawet należy i to ostatnie prawo ustalić, lecz nie można go stawiać z pierwszym narówni. Zachodzi tu taka sama różnica, jak między zamordowaniem człowieka a zniszcze-

niem jego embrjonu. Wprawdzie i to ostatnie jest przez kodeks karane, lecz, zmuszony wybierać między jedną a drugą alternatywą, żaden lekarz nie ma chyba prawa się wahać, czy ratować matkę kosztem nienarodzonego dziecka, czy naodwrot.

Była Rzeczpospolita Polska wydała w ostatnich lat dziesiątkach więcej takich niedonoszonych płodów narodowych, niż jej siły i zdrowie znieść mogą, a działo się to między innymi i dlatego, że rozmyślnie przyśpieszano porody celem osłabienia macierzy.

Nie może zmienić tego poglądu okoliczność, że często w najlepszej wierze radykalna inteligencja polska przykładała rękę do dzieła lub nawet dawała do niego inicjatywę, w przekonaniu, że tym sposobem zyska sojuszników przeciw niebezpieczeństwu, grożącemu jej ze strony centralizmu państwowego, albo że tego wymaga od niej hasło braterstwa ludów.

Należy wziąć pod uwagę wszystkie takie fakty, śledzić dokładnie dzieje i warunki rozwoju tych nowonarodzonych narodowości, by w ocenie ich praw i postulatów nie schodzić z gruntu obiektywnego i nie dać się unieść sentymentalizmowi poza granice, zakreślone naszą własną samoobroną narodową.

Tam nawet, gdzie nie wchodzą w grę nasze własne interesy, słusznie przedewszystkiem przez nas uwzględniane, gdyż nie mogą one mieć innych obrońców prócz nas samych, bliższe wejrzenie w naturę stosunków nauczy nas, że kwestja narodowościowa w szkole absolutnie nie da się rozwiązać na zasadzie mechanicznego równouprawnienia. Można ją sformułować teoretycznie, nie można wprowadzić w praktykę bez oczywistej ujemy dla wartości szkoły.

Narazie bierzemy pod uwagę tylko kwestję językową, zupełnie świadomi tego, że ona sprawy unarodowienia szkoły nie wyczerpuje. Niemieckie i francuskie szkoły w Szwajcarji są niewątpliwie narodowymi szwajcarskimi, szkoły Stanów Zjednoczonych, mimo wykładowego angielskiego języka, są amerykańskimi, nie angielskimi.

Walki narodowościowe w szkole i o szkołę toczą się, ściśle biorąc, o język wykładowy, nie zaś o jej ustrój. Tylko bowiem kwestja języka jest powszechnie zrozumiała, a nie można jej zaprzeczyć poważnego narodowego

znaczenia, gdy wiemy, jak ściśle mowa złączona jest z myślą, duch języka i jego słownictwo z duchem i tradycjami obyczajowemi narodu.

Blizsze wejrzenie w sprawę przekona nas jeszcze o jednym wielce osobliwym zjawisku, mianowicie, że ograniczenie postulatów narodowych szkolnych do sprawy języka wykładowego komplikuje całe zagadnienie, wprowadzając takie trudności, których przy szerszem pojmowaniu szkolnictwa narodowego możnaby może uniknąć.

Dla narodowości państwowych i państw narodowo jednolitych kwestja unarodowienia szkoły jest bardzo prosta. Komplikuje się ona dopiero w warunkach, które uznaliśmy jako nienormalne, to jest u narodów, pozbawionych bytu państwowego, lub u mniejszości narodowych w obrębie obcego państwa. Nie jest to bynajmniej to samo. Włosi są mniejszością narodową w Brazylii, Duńczycy w obrębie Prus, Niemcy w Stanach Zjednoczonych i w Rosji, wszystko to są narody, posiadające państwo własne, a pozatem w obcych krajach liczne odłamy bądź to jako kolonie wychodźców, bądź też jako odmiennych, lecz obcemu panowaniu podległych tubylców.

Dla narodów bezpaństwowych, jak Polska, żadne rozwiązanie kwestji szkolnej bez równoczesnego osiągnięcia niezależnego bytu państwowego nie mogło być zadowalające. Póki nie będzie ona posiadała własnej organizacji szkolnictwa, własnego prawodawstwa szkolnego, odpowiadającego jej dążeniom i potrzebom, szkół polskich wszelkich stopni, począwszy od elementarnych aż do uniwersytetów i akademji, i własnego publicznego funduszu szkolnego, będzie się zawsze czuła pokrzywdzoną, i wszystkie inne próby zaspokojenia jej potrzeb tylko prowizorycznie wystarczyć jej mogą.

Przy braku bowiem zewnętrznych warunków posiada ona wszystkie warunki wewnętrzne dla stworzenia całej pełni kultury duchowej: mowę bogatą i wyrobioną, zdolną wyrazić wszystkie naukowe i filozoficzne subtelności myśli, strukturę społeczną, w której nie braknie ani jednej warstwy, wreszcie tradycje twórczej inicjatywy na polu oświaty i wychowania, które jej wiekowe skrepowanie w tym kierunku każą poczytywać za krzywdę nie tylko dla niej samej, lecz dla cywilizacji powszechnej.

Taką samą stratą dla ludzkości byłoby dziś pozbawienie Szwecji prawa tworzenia własnego szkolnictwa i narzucenie jej obcego systemu, choćby nim był naprzykład francuski. Gdyby natomiast ten cios dotknął dzisiejszych Bułgarów, byłoby to szkodliwe tylko dla nich samych.

Naturalnie, niepodobna przesądzać, czy szkoła bułgarska z czasem nie wytworzy swoistego typu, który pchnie pedagogję na nowe tory; stanęliśmy jednak na tem stanowisku, że nie można hypotetycznych możliwości stawiać na jednej linii z faktyczną oczywistością.

Niepodobna oddzielać dążenia do stworzenia własnego *szkolnictwa* w powyżej określonym znaczeniu od dążeń do zdobycia odrębnego bytu państwowego, gdyż jedno tylko w związku z drugim da się urzeczywistnić.

U nas bardzo niedawno przeoczano tę prawdę, lecz rozczarowanie uprzedziło wszelkie próby urzeczywistnienia złudnych rojeń.

Koło polskie w 2-iej Dumie, widząc, że dla autonomicznych żądań konjunktura polityczna jest bardzo nieprzyjazna, pocieszało się, że na początek dobrze będzie uzyskać choćby własny okrąg naukowy, i marzyło o pewnego rodzaju upaństwowieniu Macierzy szkolnej, t. j. legalizowaniu jej w tym charakterze. Być może, że złudzenie to podtrzymywała pamięć reformy szkolnej Wielopolskiego.

Fakt ten jednak niczego nie dowodzi, gdyż współczesna organizacja szkolna nie przeszła próby czasu. Wiemy zresztą, że i wtedy była ona częścią reformy ogólnej, że wraz z Komisją oświaty wskrzeszono Radę administracyjną, a mimo to jedna i druga mogłyby mieć zagwarantowaną trwałość jedynie w takim razie, gdyby były wstępem do całego szeregu gruntownych przeobrażeń. Szkolnictwo polskie, póki społeczeństwo nie posiada organu swej władzy i kontroli w postaci ciała przedstawicielskiego, pozostawałoby pod władzą obcego rządu, zdane na jego łaskę i niełaskę. Jedna uchwała gabinetowa lub parlamentarna może je powołać do życia, druga skasować. Każdy ukaz, każde rozporządzenie może je modyfikować i przekształcać wedle woli. Wiemy to z doświadczenia.

Z innej strony żądać, by rząd obcy stwarzał dla nas całą organizację szkolną, jest to żądać za mało i za wiele. Za mało, gdyż budowa taka oparta byłaby na zbyt kruchym i znikomym fundamencie; za wiele, gdyż nawet przy najlepszych chęciach nie byłoby go stać na stworzenie szkoły narodowej dla obcej narodowości. Zbywałoby mu na odpowiedniej kompetencji. Nie jest to ani jego rolą, ani obowiązkiem. Co ma być nasze własne, musi być przez nas samych zbudowane.

Zupełnie nie obala tego poglądu fakt istnienia szkolnictwa czeskiego w Czechach. Choć nie posiadają pełni bytu państwowego, Czechy są czemś więcej, niż prowincją Austrii, więcej niż „przywełtawskim krajem”. I Finlandja przecież do tej pory posiada własne szkolnictwo, lecz dzięki temu, że ma jeszcze własny sejm, senat, własne sądownictwo, skarb, słowem, wszystkie organy funkcji państwowych. Upadek tych wszystkich instytucji musiałby niechybnie pociągnąć za sobą i zanik osobnego szkolnictwa.

Inaczej się rzecz przedstawia u narodowości, które albo wogóle nie czują się na siłach do zbudowania własnego państwa, albo też nie mają możliwości tworzenia odrębnego ustroju państwowego w danym kraju.

Nasze postulaty oświatowe i szkolne w Stanach Zjednoczonych z natury rzeczy trzymać się muszą w znacznie skromniejszych granicach, niż w Polsce. Tam chodzić nam może jedynie o wolność zakładania szkół własnych wedle własnego uznania i potrzeby oraz własnym kosztem. Tutaj mieliśmy zawsze moralne prawo domagać się, by w naszej mocy leżało zbierać podatki na szkoły, ustanawiać dla nich normy, poddawać je publicznej kontroli, regulować ich stosunek do innych dziedzin życia narodowego. Jeśli i tu i tam ma zapanować wolność nauczania i równouprawnienie bez zastrzeżeń, tam chcemy być tylko „równouprawnionymi”, a tu „równouprawniający”. Jest różnica między wolnością, nam udzielaną, a wolnością, przez nas stworzoną i zagwarantowaną.

Przed kilku laty jeden z Polaków możeszowego wyznania, człowiek światły i zasłużony, w publikowanym w gazetach liście otwartym oświadczył, że wszyscy powinni mieć wszędzie równe prawa, a my, Polacy, tylko na tej zasadzie zyskać możemy, gdyż więcej znaczy dla

nas, że w Paryżu, Nowym Jorku i t. d. będziemy zrównani z krajowcami, niż że w Polsce będziemy gospodarzami. Ten punkt widzenia jest czysto żydowski i tylko dzięki wpływom inteligencji żydowskiej tu i owdzie w głowy polskie się przeszczepił.

Tylko naród bez ojczyzny mógł go z siebie wyłonić, gdyż tylko do jego położenia i obyczaju przystaje. Dla Żydów, którzy własnego państwa ani chcą, ani mogą tworzyć, równouprawnienie jest maksymalnym postulatem prawodawczym.

Postulatów takiego narodu w dziedzinie szkolnictwa nie można traktować równie poważnie, jak narodowości, od wieków z zamieszkiwanem przez siebie terytorjum związanej. Jeżeli gdzieś na Żmudzi powstanie szkółka litewska, to z góry wiadomo, że nie na rok i nie na lat parę ją zbudowano, że niezawodnie, póki tam stać będzie, nie zabraknie Litwinów, którzyby do niej dzieci posyłali. Założenie żydowskiej szkoły nie tylko w Paryżu lub Londynie, lecz choćby we Włocławku wcale tej gwarancji nie daje. Zależnie od konjunktury może ona się stać za lat parę rosyjską, niemiecką, lub może zupełnie opustoszeć, jeśli bieg interesów skłoni ludność żydowską do poszukania innej ojczyzny. Może samo już równouprawnienie Żydów w Rosji wystarczy do zamienienia niejednej żydowskiej szkoły w nieużyteczny zabytek minionej przeszłości.

Z tego nie wynika, aby Żydom zabronić zakładania szkół własnych, lecz że byłoby rzeczą zupełnie niewłaściwą zakładać je dla nich z podatków, przez całą ludność opłacanych. Przykład ten można uważać jako wyjątkowy, jedyny danego typu, gdyż poza Żydami i Cyganami nie ma narodowości eksterytorjalnych. Wprawdzie Żydzi niekiedy usiłują w nas wmawiać, że wszystkie narody są dziś mniej lub więcej eksterytorjalne, gdyż rozpraszają się po całym świecie, a przyszły rozwój stosunków upodobni je kiedyś pod tym względem całkowicie do Żydów, jest to jednak zupełnie dowolna hipoteza. Inna rzecz nie mieć ojczyzny, a inna, żyć zdala od niej.

Widownią najzawziętszych walk narodowości o szkołę są Austro-Węgry. Od czasu, jak państwo to przyjęło swój dzisiejszy dualistyczno-decentralistyczny ustrój, trwa-

ją one nieprzerwanie na wszystkich punktach, wybuchają gwałtownie lub wywołują chroniczne zadrażnienia lokalne, nieraz hamując bieg maszyny państwowej, gdyż kolejne obstrukcje parlamentarne: czeska, niemiecka, włoska, rusińska, zwykle na tle dyskusji szkolnej się wywiązują. Włosi o uniwersytet w Tryjeście, Słoweńcy o gimnazjum w Cylei, Rusini o uniwersytet we Lwowie dobijali się w parlamencie wiedeńskim, na terenie, gdzie każda z tych grup ze swoim żądaniem występuje odosobniona, a o tem, co interesuje i obchodzi tylko jedną, decydować muszą wszystkie.

Natomiast nic o podobnych walkach nie słychać ani w Szwajcarji, ani w Stanach Zjednoczonych, choć i tu, i tam istnieją zakłady naukowe wszelkich stopni, o różnym języku wykładowym.

W austrijackich konfliktach — warto zaznaczyć to — nie chodzi również o nic więcej, jeno o język wykładowy. Każda z tych szkół, stanowiących kość niezgody, nie ma być niczem innem, jeno austrijackim gimnazjum, uniwersytetem, szkołą ludową. O niezależność programu, planu, ustroju nikt się nie dobija, celem bowiem tych walk jest wyłącznie równouprawnienie danej szkoły ze wszystkimi innymi, istniejącymi w państwie.

Ściślej rzecz biorąc: nie walczą te narody o wolność zakładania szkół dla siebie, lecz o to, by je państwo zakładało i utrzymywało dla nich. Stąd to wynika, że Niemcy mogą rozstrzygać o czeskich, Włosi o słoweńskich, Czesi i Słoweńcy o włoskich potrzebach oświatowych i naukowych, co już samo przez się jest objawem nienormalnym.

Trudno pojąć, gdy weźmiemy sprawę ze strony zasadniczej, co mogłoby szkodzić Niemcom istnienie uniwersytetu włoskiego jeśli mogą mieć swoich tyle, ile ich potrzebują, lub też dlaczego miałyby Włochom zawadzać gimnazjum słoweńskie, jeśli żaden Włoch nie byłby zmuszony do niego uczęszczać. Tak samo się rzecz ma i z uniwersytetem rusińskim. Zupełnie uzasadnioną i zrozumiałą jest rzeczą, że Polacy, mając na 20-miljonowy naród jedynie trzy uniwersytety, żadnego z nich nie zechcą się zrzec, ani w całości, ani nawet w najdrobniejszej części.

Gdyby Rusini własnymi siłami i własnym kosztem chcieli wznieść sobie wszechnicę, uposażyć ją i zorganizować wedle swego uznania, bez względu na to, czyby się to Polakom, Niemcom, innym narodom monarchji lub centralnemu rządowi podobało, niktby zapewne nie miał pozoru i sposobności do protestowania. Chodziłoby może jeszcze o zatwierdzenie fundacji, w późniejszej fazie o równouprawnienie stopni i dyplomów danego uniwersytetu z innymi, wreszcie kwestja subwencji państwowej mogłaby dać powód do sporu, o ileby się o nią zgłaszano. Oprócz pierwszej, tam, gdzie jej ustawy państwowe wymagają, żadna z tych kwestji nie miałaby zasadniczego znaczenia i nie mogłaby uniemożliwić pozyskania wszechnicy.

Tutaj godzi się przypomnieć, że oba uniwersytety polskie w Galicji, choć w bardzo odległych czasach, powstały jako prywatne fundacje. Nie zmienia to postaci rzeczy, że powołali je do życia królowie polscy. Wiemy, że królowa Jadwiga na cel ten przekazała w testamencie swoje klejnoty, a zatem swą najosobistszą własność. Wiemy też, że sprawy państwowe, w szczególności podatkowe, już w owym czasie rozstrzygane były przez uchwały zbiorowe, nie zaś wolą jednostki, sprawa uniwersytetu zaś ani wtedy, ani później na tej drodze decydowana nie była. Natomiast wśród fundatorów i dobrodziejów instytucji znalazło się obok królewskich imion wiele magnackich, a nawet i mieszczańskich. Uniwersytet ten, jak niemal wszystkie jemu współczesne, powstał z ofiar i zapisów, jak dziś instytucje dobroczynne lub warszawskie Towarzystwo Naukowe. Cofnięcie się o pięć wieków wstecz dla tego porównania nie jest tutaj rzeczą tak niewłaściwą, jakby się wydawało napozór. Powstawanie wszechnic i akademji z inicjatywy prywatnej nie jest dziś anachronizmem, przeciwnie, praktykuje się na szeroką skalę, i to w tych krajach, których pokój narodowościowy tak budujący stanowi przykład.

Tu może właśnie szukać należy głównego klucza tej zdumiewającej zagadki, jakim sposobem te same narody, które śmiertelną nienawiścią pałają względem siebie na Starym Łądzie, w Stanach Zjednoczonych w przykładowej zgodzie żyć mogą jeden obok drugiego. Jakkolwiek niema

w Europie kraju, któryby tyle łożył na cele oświaty, nikt tam jednak do władz centralnych i do skarbu federalnego nie apeluje dla zaspokojenia swoich potrzeb narodowych. Każda narodowość wie, że będzie miała tylko to, na co ją samą stać. Niemcy nie mogliby przeszkodzić Polakom w zakładaniu szkół lub uniwersytetów polskich nawet tam, gdzie liczebnie przewyższaliby ich parokrotnie, ale też nie byliby nigdy zmuszeni im w tem pomagać. Rząd każdego stanu, każda rada miejska lub gminna, każda parafja jakiegokolwiek wyznania lub sekty, każda korporacja, stowarzyszenie, wreszcie prywatna jednostka może budować i wyposażać szkoły bądź to typu zwykłego, bądź zupełnie odrębnego, począwszy od elementarnych aż do akademji i wszechnic. W jednym mieście mogą istnieć obok siebie, wcale sobie nie przeszkadzając wzajemnie, instytucje naukowe wszelkich narodowości, szerzyć wpływ kulturalny w obrębie swej kolonji narodowej lub i poza jej granice przekraczać.

Przykładem tego promieniowania kulturalnego jest fakt, że uniwersytety ludowe, pierwiastkowo powstałe w Danji, w Europie tylko w krajach skandynawskich, przyjęły się narazie, a dopiero przez duńskie i fińskie kolonje Stanów Zjednoczonych przeniknęły do społeczeństwa amerykańskiego i pod nazwą University Extension przeniesione zostały przez Atlantyk do Europy. Przykład ten bardzo wiele mówi.

Niewątpliwie kultura amerykańska w tym wypadku wzbogaciła się bardzo cennym nabytkiem, a zawdzięcza go systemowi wolności nauczania, który pozwala każdej narodowości na amerykańskim terenie w pełni rozwinąć swoistą twórczość. Od Niemców przejęli Jankesi metodę Fröbla, od Szwedów slöjd, a każdy z tych obcych wynalazków rozwinęli po swojemu i przystosowali do własnych potrzeb i obyczajów.

Nic podobnego nie może się dziać w tych krajach Europy, gdzie różne obok siebie żyjące narodowości, zamiast współzawodniczyć między sobą ilością i jakością rozwiniętej na polu szkolnictwa energii twórczej, walczą o suchą kość praw rządowych i subwencji rządowej.

Nawiasem nadmienię, że nie tylko sprawy narodowościowe, lecz i inne kwestje edukacyjne, które w Euro-

pie po długich i uporczywych sporach rozstrzygane bywają na drodze prawodawczej, w Ameryce załatwiane są mocą inicjatywy i ofiarności stron interesowanych. Tak np. Amerykanki kupowały sobie prawo studjów uniwersyteckich, ofiarowując znaczną kwotę na rozszerzenie lub utrwalenie bytu danej wszechnicy, pod warunkiem dopuszczenia do niej kobiet.

Wolność polityczną tylko tam w pełnej mierze wyzyskać można, gdzie w parze z nią idzie samoistność i samostarczalność społeczeństwa. To, co sami zrobimy dla siebie, będzie zawsze ściślej proporcjonalne do naszych dążeń i potrzeb, niż to, co ktoś robi dla nas.

Należy jednak dodać, że ani ofiarność, ani inicjatywa prywatna nie osiągną celu, gdzie niema gwarancji wolności politycznej czy to dla jednostki, czy dla narodu.

My nie możemy o tem zapominać, gdyż nieustannie nanowo przekonywa nas o tem gorzkie doświadczenie.

Politechnika warszawska za czasów rosyjskich powstała z inicjatywy prywatnej, kosztem ofiary miliona rubli. Fundacja ta jednak mogła przyjść do skutku tylko dzięki temu, że ofiarodawcy z góry odstąpili swe prawa zwierzchnictwa i dozoru na rzecz rosyjskiej władzy naukowej. Inicjatywa prywatna ograniczyła się tedy do strony pieniężnej. W późniejszym czasie zdobyło się społeczeństwo na założenie Macierzy z jej szkołami, seminarjami, kursami dla dorosłych, i to go również daleko nie posunęło. Kursy naukowe, Kursy handlowe, rolnicze, Tow. naukowe, Tow. Kultury polskiej, szkoły dla włościan i włościanek były dowodem, że społeczeństwo polskie w Królestwie Polskiem umiałoby stworzyć samo dla siebie całą budowę szkolnictwa, nie oglądając się na pomoc i protekcję obcych, byleby mu tego nie broniono i w tem nie przeszkadzano.

Najpewniejszym sprawdzianem, czy dana potrzeba już dojrzała, jest skala ofiar, jaką dla jej zaspokojenia gotowe są ponieść osoby i grupy zainteresowane. Miarą zaś użyteczności danej szkoły i instytucji nie jest liczba głosów większości, które na jej rzecz padną w parlamencie lub sejmie, lecz liczba osób, które z niej korzystają. Właściwie każdy, kto się czegoś domaga dla siebie: jednostka, klasa, czy naród, sam tylko jest kompetentnym,

choć nie zawsze szczerym sędzią słuszności swych wymagań. Czesi nie mogą wiedzieć, jak dalece Włochom potrzebny jest uniwersytet w Tryjeście. A jednak przy obecnym stanie rzeczy o takiej sprawie, jak uniwersytet włoski, decyduje większość przypadkowa, złożona z przedstawicieli takich narodowości, które z niego nigdy korzyść nie będą.

Ażeby decyzję zostawić samym Włochom, a to jedynie jest normalne i słuszne, niema innej rady, jak ustalenie reguły ogólnej, iż każda narodowość może zakładać naukowe i kulturalne instytucje dla siebie własnym kosztem i przemysłem, gdziekolwiek zechce, a prawo to przyznać i jednostkom, i stowarzyszeniom, i wreszcie centralnym lub lokalnym władzom narodowości państwowych.

Gdyby np. parlament włoski chciał dla jakiejś ubogiej kolonii emigracyjnej w Argentynie lub Brazylii założyć kosztem skarbu włoskiego szkołę czy gimnazjum, trudno byłoby przeciw temu przytoczyć jakieś przekonywające argumenty. Sądzę, że nikt z Polaków nie oponowałby przeciw temu, gdyby zamieszkali w Polsce cudzoziemcy dla siebie zakładali szkoły, byleby nie czerpali na nie z funduszy publicznych miejscowych. W warunkach normalnych taka szkoła prywatna nie mogłaby żadną miarą stanowić niebezpieczeństwa dla narodowości rdzennej. Do szkoły z obcym językiem wykładowym chodziliby tylko ci, dla których onby stanowił ułatwienie nauki, a więc do niemieckiej dzieci niemieckie. Przymusu w tym kierunku nie mogłaby nigdy wywierać kolonia imigrantów. Szkoły polskie, niemieckie, duńskie w Stanach Zjednoczonych nie tylko nie wynaradawiają Amerykan, lecz nie mogą dość skutecznie zapobiegać amerykańskizowaniu swoich rodaków. Mimo przywiązania do rodzinnej mowy, nie przestaje działać i interes osobisty.

Nauki języka angielskiego nie narzuca prawo, lecz konieczność życiowa; bez niej obejść się nie można nawet w sprawach zarobkowych. Konstytucja amerykańska wreszcie, choć jest jedną z najdemokratyczniejszych na świecie, nie przyznaje praw wyborczych analfabetom, a do analfabetów zalicza naturalizowanych cudzoziemców, nie umiejących czytać i pisać po angielsku.

Sprzeciwia się to wielbionej u nas zasadzie równouprawnienia narodowości i języków, ale inne postawienie kwestji sprzeciwiałoby się zdrowemu rozsądkowi. Czyż byłaby możliwa jakakolwiek wspólna akcja publiczna, zwłaszcza głosowanie, obliczanie głosów i kontrolowanie prawidłowości wyborów bez wspólnego urzędowego języka? Wyobraźmy sobie komitet wyborczy obywatelski w Nowym Jorku, z udziałem przedstawicieli wszystkich grup imigrantów, a zatem Jankesów, Niemców, Żydów, Polaków, Włochów, Duńczyków, Szwedów, i znajdziemy sposób, aby taka machina funkcjonowała bez ustalenia obowiązującego języka urzędowego. Równouprawnienie dwóch języków względnie łatwo przeprowadzić się daje, ale nie ośmiu, ani nawet czterech.

W parlamencie wiedeńskim w zasadzie uprawnione są wszystkie języki krajowe, faktycznie jednak wszyscy posłowie, nawet irredentyści narodowi, przemawiają po niemiecku. Aby stwierdzić istniejące prawo, zdarzało się, że poseł Daszyński wygłosił tam polską mowę, nie wtedy jednak, gdy mu chodziło o wywarcie skuteczniejszego wrażenia. Konieczność życiowa silniej działa, niż najściślej wykonywany przepis prawny. Znajomość języka utrwała się przez używanie go. Niedorzecznością jest zmuszać kogoś do nauki języka, którym się posługiwać nie ma potrzeby, a zbytecznym, jeśli się bez niego obejść nie może.

Równouprawnienie języków w szkole, uznane jako niewzruszona zasada, doprowadza do większych jeszcze absurdów, niż w życiu publicznym. W cóż się obróci cały program szkolny, jeśli obok ojczystego języka, obok jednego lub dwóch nowożytnych, niezbędnych, jako łączniki z kulturalną Europą, i jednego lub dwóch starożytnych, wymaganych przy maturze, młodzież uczyć się będzie jeszcze języków wszystkich mniejszości narodowych, jakie dany kraj lub kraik zamieszkuje?!

W myśl tej zasady w Królestwie Polskiem należałoby prócz polskiego, francuskiego, niemieckiego i języków klasycznych, uczyć litewskiego, ruskiego, a może i żydowskiego, jak chcą niektórzy doktrynerzy. Taka szkoła byłaby mordownią dusz dziecięcych, a klęską dla kraju, gdyż złączyłaby harmonijnie dwa niezawodne czynniki

ogłupienia: absolutne wyczerpanie energii mózgowej i zupełną naukową ignorancję. Byłaby to powrotna fala ucisku szkolnego; mniejszości tyranizowałyby większość, co może okazałoby się jeszcze bardziej dotkliwe, gdyż narzucałoby już zupełnie bezużyteczny wysiłek umysłowy.

Jużci i to przyznać trzeba, że więcej pożytku przynieść może znajomość mowy, którą posługuje się kilkadziesiąt milionów ludności kulturalnej, niż tej, którą niespełna dwa miliony mówi, a parę tuzinów pisze i drukuje.

Toć i Niemcy w myśl tej zasady musieliby, prócz dotychczasowych wprowadzić do planu nauk języki: litewski, duński, serbo-łużycki, choć i u nich, jak w Polsce, można dożyć późnej starości, nie mając nigdy sposobności nie tylko używać, lecz słyszeć litewskiego lub serbo-łużyckiego języka. Najwyższa sprawiedliwość wyszłaby tu na najwyższą krzywdę. *Summum jus summa injuria.*

Każda mniejszość narodowa może bez uszczerbku dla siebie poprzestać na tem, że wolno jej naukę pobierać, w języku ojczystym, a przyswoić sobie język większości dla porozumiewania się nim z ogółem współmieszkańców kraju.

Cel ten można osiągnąć w zupełności przez ustanowienie wolności nauczania i zakładania szkół, oraz przez decentralizację ustroju państwowego, to jest pozostawienie maksymalnej swobody działania samorządom lokalnym.

Niekiedy poruszano myśl rozwiązania kwestji przez udzielenie poszczególnym narodowościom autonomji kulturalnej, ustanowienie tak zwanych kurji narodowych w miejsce podziału terytorjalnego.

Na mocy tego urządzenia każda grupa narodowa w obrębie państwa posiadałaby niejako własne ministerjum oświaty i własny fundusz szkolny, zasilany podatkami tej tylko ludności, która się do danej kurji zalicza.

Nie sądzimy, aby takie urządzenie było w praktyce dogodne lub nawet wykonalne; prócz tego mamy poważne wątpliwości, czy byłoby sprawiedliwe. Autonomja, obejmująca tylko dziedzinę kulturalną, wymagałaby jednak całej machiny administracyjnej, powtórzonej w tylu wydaniach, ile byłoby równouprawnionych grup narodowych. Pobór podatku szkolnego i egzekwowanie zaległości podatkowych, kontrola funduszków i ich wydatkowanie,

rozstrzygnięcie kwestji spornych, ustanowienie kontroli publicznej nad kierunkiem i wartością wychowania publicznego, oraz odpowiedzialności kierowników szkoły przed przedstawicielami społeczeństwa, wszystko to są czynności niezbędne, których ani jedna kurja dla drugiej, ani wspólna administracja, sądownictwo i przedstawicielstwo nie mogłyby dla wszystkich załatwiać.

Granice etnograficzne nigdy nie mogą być tak ściśle nakreślone, jak granice administracyjne. Wiekowe współzycie lub sąsiedztwo zwykle rozszerza pas pograniczny mieszany, tworzą się nawet gęste i ludne kolonie w samych centrach obszaru obcego. Największy procent ludności polskiej posiadają w Galicji wschodniej i takie powiaty, które są bardzo oddalone od jednolitego polskiego terytorjum. W zasadzie więc każda kurja musiałaby całą przestrzeń kraju objąć siecią swej organizacji, ażeby na całą ludność równomiernie rozłożyć i ciężary, i korzyści, i aby nikt przez zmianę miejsca pobytu od zobowiązań swych uchylić się nie mógł.

Tworzyłoby to dwa lub trzy państwa w państwie, nie sąsiadujące, lecz pokrywające się wzajemnie, co pociągnęłyby za sobą mogło nieobliczalne komplikacje i starcia. Dodać trzeba, że i ciężar podatków znacznie zwiększyłoby się musiał dla utrzymania kilku wydań równoległej biurokracji. Tylko praktyka okazałaby mogła, czy taka reforma jest wogóle wykonalna.

Pytanie jednak, czy myśl sama warta jest podjęcia próby, czy jest zasadniczo słuszna?

Gdybyśmy wychodzili z założenia, że oświata powszechna, wychowanie publiczne i rozwój nauki leżą tylko w interesie tych jednostek, które bezpośrednio z nich korzystają, możnaby całą sprawę zamknąć w ramach prywatnego życia, a byt każdej szkoły oprzeć na wpisach uczniów. Wiemy już, że pogląd taki jest zupełnie mylny. Są wprawdzie w dziedzinie wychowania sprawy prywatne, do których żadna władza, państwowa czy szkolna, nie ma prawa się mieszać i których rozstrzygnięcie powinna pozostawić uczniom i ich rodzicom, jednakże ogólny stan oświaty i nauki w danym kraju jest jednym z najpoważniejszych przedmiotów troski i wysiłków zbiorowych.

W zakresie nietykalnej swobody osobistej leży i decyzja, do której narodowości i religii dana jednostka lub rodzina chce się zaliczać, w którym języku nauki pobierać, w którym kierunku zdolności swe rozwinąć i spożytkować. Nie można jednak w obecnych czasach pozostawiać rodzicom decyzji, czy mają wogóle kształcić i wychowywać, czyli też całkowicie zaniedbać swe dzieci; ciemnota bowiem i dzikość mas ludowych jest klęską publiczną, niewzruszoną tamą dla wszelkiego postępu cywilizacyjnego. Nie tylko dla dobra ludu, lecz każdy obywatel dla swego własnego o elementarną oświatę obowiązkową i powszechną troszczyć się powinien.

Stąd wynika, że, gdyby w danym kraju istniała grupa ludności, nie chcąca się zaliczyć do żadnej kurji narodowej dla uniknięcia opłat szkolnych, lub utworzyła w tym celu własną, w którejby oszczędności na oświatę posunęła do ostatecznego krańca, ogół nie mógłby tolerować takiej niezawisłości, nie mógłby uznać, że jej ciemnota jest jej indywidualną sprawą, ani też że oświata innych pozostałych grup ludności, jako dla niej obojętna, bez jej materialnego współudziału obejść się musi. Nie tylko każdy wykształcony obywatel cierpi na tem, gdy żyje wśród ciemnej masy, lecz i naodwrot, ciemny tłum, choć zwykle tego nieświadomy, ma w tem korzyść, gdy w kraju wzrasta liczba światłych obywateli, zdolnych fachowców, uczonych prawników i badaczy, genialnych wynalazców.

Fakultet medyczny nie tylko tym korzyść przynieść, którzy się leczeniu poświęcić zamierzają, lecz i tym, którzy pomocy lekarskiej potrzebują; prawny nie tylko tym, którzy sądzić lub spraw bronić mają, lecz i tym, którzy przed sądem jako skarżący lub oskarżeni staną. Mosty, drogi, koleje są wszystkim potrzebne; rozwój przemysłu, handlu, rolnictwa leży w interesie całej ludności, zatem politechniki, akademje i kursy rolnicze przynoszą pożytek i tym także, co nigdy do nich uczęszczać nie będą. To samo wreszcie można powiedzieć i o szkołach, i akademjach wojskowych w kraju, którego cała ludność pragnie zabezpieczenia przed obcym najazdem.

Widzimy teraz, jakie ujemne następstwa pociągnąćby mógł podział na kurje. Narodowość, najbardziej zróżniczkowana, najwyżej rozwinięta cywilizacyjnie, a nie zawsze

najbogatsza, musiałaby swoim kosztem pokrywać potrzeby ogółu i to w tych gałęziach szkolnictwa, które najczęściej wymagają nakładu. Żydzi nie zakładaliby dla siebie szkół i akademii rolniczych i nie łożyliby ani grosza na kształcenie rolników, a przeto na podniesienie wydajności ziemi, która ich żywi. W zaborze rosyjskim Rusini i Litwini możeby dla siebie poprzestali na szkołach ludowych, seminarjach dla nauczycieli i księży, a uchylałoby się od łożenia na wyższe zakłady naukowe.

Jednakże regulacja i uszluszenie rzek, osuszanie bagien, przeprowadzanie linii kolejowych miałyby dla ich pomyślności i dobrobytu większe znaczenie niż oszczędności, na edukacji publicznej czynione, a nawet większe niż osobiste zarobki garstki fachowców, którąby z pomiędzy siebie wydali.

Sprawy znaczenia powszechnego nie mogą być załatwiane partykularnie tak, aby każdy mógł je zwałać na barki drugiego, a wolność indywidualnej czy zbiorowej inicjatywy prywatnej tam tylko istotny przynosi pożytek, gdzie obok niej istnieje władza odpowiedzialna przed ogółem, a zobowiązana o całość dbać, nad nią czuwać i wypełniać wszystkie luki, jakie samorzutna i bezplanowa działalność prywatna odłogiem pozostawia. Powinnością ogółu jest popierać i podtrzymywać to, z czego ogół korzysta.

Podział na kurje musiałby z konieczności wywołać jedno niepożądane zjawisko: separatyzm szkolny, zakaz uczęszczania do szkoły danej kurji względem uczniów, których rodziny zapisane są do innej. Żydzi, którym idea autonomii kulturalnej znacznie więcej się uśmiechała, niż autonomii politycznej, stawiałyby ich bowiem na równi z narodowościami terytorjalnymi, nie liczyli się z faktem, że z niej wynikałby zakaz przyjmowania ich do szkół nieżydowskich. Jasna rzecz bowiem, że nie mogłaby korzystać żadna grupa narodowa ze szkolnictwa, utrzymanego wyłącznie kosztem innej, zważywszy, że żadna dobra szkoła, zwłaszcza szkoła wyższa, nie może pokrywać swych rozchodów, jeśli ma być dla ogółu dostępna. Ponieważ kurja żydowska niewątpliwie ani uniwersytetu, ani politechniki nie ufundowałaby sobie na własną rękę, usunęłoby to całą jej młodzież od wyższych studjów.

Oczywiście, taka konsekwencja ich własnego projektu dałaby im powód do gwałtownych wyrzutów oburzenia na wyrządzaną im krzywdę, trzeba jednak przyznać, że byłoby to już nazbyt dobrym interesem łożyć tylko na chedery, a korzystać ze wszystkich zakładów naukowych w kraju.

Swoją drogą sztuczne podtrzymywanie separatyzmów nie leżałoby w niczyim interesie, ani narodu, górującego kulturą, któremu zagroziłoby drogę do przyciągania w obręb swego wpływu cenniejszych żywiołów innych grup, ani też kulturalnie niższych, którym wielce utrudniłoby dźwiganie się na poziom wyższy. Zanim taki lud, jak litewski, zdobyłby się na to, by stworzyć i zapełnić własne gimnazjum, a później i uniwersytet, musi naprzód wychować sobie i wykształcić w obcych uczelniach ludzi, którzyby byli zdolni wykładać w tych zakładach naukowych. Jeżeli w dalszym następstwie okaże się, że, zdobywszy wyższe wykształcenie, jednostki te wsiąkają w zastępy inteligencji obcej, zamiast tworzyć zawiązek własnej, a naród składa zawsze tylko jedna klasa, to widocznie nie było danych do przetworzenia plemienia w pełny organizm narodowy i — jedno z dwojga — mniejszą krzywdą dla jego ogółu jest utrata minimalnego procentu ludności przez takie sporadyczne i własnowolne wynarodowienie, niż byłaby dla uzdolnionych jednostek absolutna niemożność kształcenia się, z tej racji jedynie, że urodziły się w narodzie, nie posiadającym ani dążeń, ani środków naukowych.

My, którzy tak wiele cierpimy skutkiem tendencji wynarodowienia, mylnie wyobraziliśmy sobie, że wszelkie wynarodowienie jest krzywdą lub występkiem; krzywdą, gdy jest przymusowe, występkiem, jeśli jest dobrowolne. Usuńmy ucisk narodowy, a odrazu zniknie cała podstawa do moralnej oceny faktu, zmiana narodowości stanie się zjawiskiem moralnie obojętnym. Kto porzuca narodowość prześladowaną, a przechodzi do uprzywilejowanej i prześladowanej, popada w podejrzenie, że czyni to przez tchórzostwo lub z interesu, ale Niemiec, który się polonizuje, bynajmniej temu zarzutowi nie podlega. Zupełna wolność narodowa nie tylko nie zahamuje procesów wynarodowienia, lecz je ułatwi, czyniąc zarazem bezbolesnymi. Doko-

nywać się one będą nie na rzecz narodów silnie uzbrojonych i zaborczych, lecz uposażonych przyrodzonymi cechami, warunkującymi ich siłę przyciągającą i asymilacyjną. Póki stosunki polityczne tak bardzo komplikują to zjawisko, trudno zbadać, na czym ta zdolność asymilacyjna polega. Tu i owdzie jednak widzimy przesuwanie się granicy etnograficznej całkiem niezależne od politycznego wpływu, jak np. na pograniczu Litwy i Białorusi, gdzie żywioł białoruski rośnie kosztem litewskiego, sam jednak o wiele łatwiej podlega polonizacji lub rusyfikacji, niż litewski.

Narzuca się przypuszczenie, czy ta mała odporność obok wielkiej zachłanności nie jest poprostu wynikiem właściwości języka, jako takiego. Litewski, niepodobny do żadnego innego z sąsiednich, trudniej się przyswaja i jest zarazem mało użyteczny, starczy bowiem tylko na niewielkim obszarze kraju, i to do porozumiewania się z jedną klasą ludności. Skutkiem tego Białorusinowi uczyć się po litewsku nie warto, gdy Litwin, nauczywszy się języka białoruskiego, nie tylko znacznie rozszerza przestrzeń, po której swobodnie obracać się i stosunki z ludźmi zawiązywać może, lecz nadto zdobywa klucz do zrozumienia mowy rosyjskiej lub polskiej, które mu torują drogę do wyższej kultury umysłowej. Białorusini może poprostu blizkiemu pokrewieństwu języków zawdzięczają łatwość przyjmowania polskiej lub rosyjskiej narodowości.

Pozostaje to w związku z poprzednio poruszoną przez nas kwestją wielojęzyczności szkolnej. Można się rozgrzeszyć na obciążenie programu szkolnego nauką obcego języka tylko wtedy, gdy on może się stać kluczem do bogatej naukowej i literackiej skarbnicy i gdy przez swe wielkie rozpowszechnienie zastępuje znajomość wielu innych. W przeciwnym razie, każda godzina lekcji, poświęcona na naukę języka obcego, jest krzywdą dla uczniów, gdyż czyni uszczerbek przedmiotom, stanowiącym o treści wykształcenia.

Rozstrzygnięcie kwestji narodowościowej w szkole i usunięcie zatargów o szkoły opieramy tedy nie na równouprawnieniu językowym, nie na kurjach narodowych, lecz na decentralizacji ustroju państwowego i najszerszej pojętej wolności nauczania. Szkoły publiczne

miałyby być tedy zakładane przez gminy, miasta, samorządy powiatowe, gubernjalne, prowincjonalne — i wreszcie przez państwo. O języku wykładowym szkoły decydowałby ten, kto ją zakłada, zatem większość głosów w danej gminie, radzie miejskiej czy powiatowej, w sejmie krajowym lub parlamencie.

Nieuchronne pokrzywdzenie lokalnych mniejszości musiałyby znaleźć kompensatę w jednostkowej i zbiorowej inicjatywie prywatnej, zorganizowanej w stowarzyszeniach oświatowych, a opartej na dobrowolnych składkach. Przysługiwałyby im prawo do subwencji państwowej, zwłaszcza zaś tym szkołom i instytucjom, które wykazały już swą żywotność i użyteczność.

Jeżeli zatem jakaś mniejszość narodowa w państwie uznaje potrzebę stworzenia dla siebie nowej uczelni, zamiast wprowadzać odrazu całą sprawę na forum dyskusji parlamentarnych, czynić z niej przedmiot targów politycznych, poprostu przystępuje do dzieła. W miarę sił i środków, jakie ma i jakie zmobilizować może, zakłada swoją szkołę lub jej zawiązek, licząc na stopniowy jej rozrost, a gdy napływ uczniów, dobór sił naukowych, sympatja i ofiarność bezpośrednio zainteresowanego w niej społeczeństwa nie zawiodą i zaświadczą, że projekt wyrósł na gruncie realnej potrzeby, nie zaś agitacyjnej gorączki, wówczas instytucja domagać się może subwencji państwowej, jeśli jej potrzebuje, a może ją otrzymać warunkowo lub też zachować zupełną swobodę działania w granicach ogólnie ustalonych zasad o wolności nauczania. Pozostaje to w zupełnej zgodzie z tem, co powiedziano wyżej o roli inicjatywy prywatnej i państwa.

Potrzeby, odczuwane przez większość, zaspokaja ogół zarówno w państwie, jak i w drobniejszych jednostkach samorządnych. Ponieważ zaś lokalne większości mogą stanowić mniejszość w państwie, i naodwrot, mniejszości wiążą się w grupy, by wspólnymi siłami zadośćuczynić pominiętym przez większość zadaniom. Wszystkim tym wysiłkom państwo winno udzielać pomocy, z inicjatywą zaś występować tam, gdzie tego wymaga interes całości, niedostrzegany lub nieuwzględniony przez działalność lokalną lub prywatną.

W takim układzie rzeczy zyskuje się względnie najpewniejsze widoki uniknięcia zbytecznych tarć, przedwczesnych eksperymentów lub nieuzasadnionych protestów.

Powróćmy do dawniej przytaczanych przykładów z dziedziny szkolnictwa austriackiego. Przypomnijmy sobie, że najzawziętsze walki toczyły się o zakłady naukowe, jeszcze nie istniejące, argumentami, opartymi na samych przypuszczeniach i prawdopodobieństwach. Dowodzi się tedy, że uniwersytet ruski będzie miał mało słuchaczy, niedostateczne siły naukowe do obsadzenia katedr, wreszcie, że z braku tych ostatnich będzie sprowadzał profesorów Rosjan, szerzył rusyfikację we Lwowie lub wogóle w Galicji wschodniej i t. p.

Wszystko to może być, ale może także i nie być; jednakże nikt nikogo nie przekona, gdyż w braku argumentów faktycznych każdy sobie wyobraża nie istniejący uniwersytet na swój sposób. Gdyby jednak zamiast głoślownych utarczek rozpoczęto rzecz od zorganizowania personelu profesorskiego i obsadzenia katedr, zgromadzenia licznego zastępu słuchaczy i rozpoczęcia wykładów narazie tylko w tym zakresie, jaki jest możliwy, i z tymi środkami naukowymi, jakimi już społeczeństwo ruskie rozporządzać może, wówczas i dyskusja cała oparłaby się na łatwym do sprawdzenia materiale faktycznym.

„Tyle oto zrobiliśmy sami; co do reszty, żądamy, byście nam dopomogli, a przynajmniej nie przeszkadzali”. Tą „resztą” byłoby użytkowanie ze szpitali, laboratorjów, zbiorów, subwencja pieniężna, uznanie patentów i dyplomów i t. p.

Przy zasadniczem uznaniu wolności nauczania i wolności uczenia się to ostatnie nawet nie stanowiłoby kwestji i nie byłoby zależne od decyzji niechętnej większości. Zaprowadźmy tylko system angielski, w którym, nie pytając, gdzie się kto uczył, lecz co umie, jeden uniwersytet tylko wydaje dyplomy, a różne kolegia do egzaminów przygotowują, a cały punkt sporny upada i naród ruski bez pytania o pozwolenie przejmuje we własne ręce kierownictwo swej najwyższej uczelni. Oczywiście, nie uczyni nic z tego, jeśli istotnie zgóry wie, że niema ani dostatecznie wykwalifikowanych profesorów do obsadzenia katedr, ani wystarczającej liczby studentów

dla zapełnienia audytorjów. Będzie wolał się zrzec tego punktu programu, niż go realizować na własny koszt i na własną odpowiedzialność.

Gdzie tylko można przekonywać faktami, tam bezcelowem trwonieniem czasu i energii jest przekonywanie słowami. Dla narodowości dojrzałej, żyjącej w granicach obcego państwa, system taki daje więcej, niż każdy inny, rękojmię, że jej indywidualność stłumiona nie zostanie; dla narodowości w fazie stawania się, że zdoła wszystkie swe odrębności rozwinąć. Jedynie bowiem tam szkolnictwo może się stać prawdziwie narodowem, gdzie je naród sam w duchu własnych potrzeb i ideałów tworzy.

Język wykładowy stanowi wiele, lecz nie wszystko.

Spółeczeństwo polskie w Królestwie Polskiem zrozumiało to, a przynajmniej odczuło instynktownie, gdy prawo z d. 3/16 października 1905 r. odrazu stosować zaczęło w pełni, nie tylko korzystając z pozwolenia na wykład polski, lecz z udzielonej wolności tworzenia szkół o dowolnym programie. Nie wyłącza to bynajmniej przejmowania wzorów obcych.

Japonja ma niewątpliwie szkolnictwo wybitnie narodowe, choć dla zorganizowania go w duchu czasu wysyłała i młodzież, i nauczycieli do Europy i Ameryki, by przynieśli do kraju nowe systemy i kierunki. Nie poddała się biernie obcemu kierownictwu, lecz przeszczepiała na pień własnych tradycji i obyczajów starannie i rozważnie dobrane płonki kultury europejskiej i amerykańskiej.

Nie przez ścisłe odgrodzenie się od świata i sztuczne protegowanie i osłanianie swojskości zachowuje naród swą żywotność i odrębność, lecz przez swobodne czerpanie ze skarbcza cywilizacji wszechludzkiej i przerabianie tych nabytków na osobistą własność. Powtarza się tu to samo, co w wychowaniu jednostki: mechaniczne przyswajanie nie daje wykształcenia; opanowanie, przerabianie i samodzielne spożytkowanie wziętego z drugiej ręki materiału jest pozytywnym dorobkiem umysłowym człowieka.

Mieliśmy już wymowne przykłady w dziejach naszej umysłowości, gdyż każdy silny przyptyw narodowego geniuszu przypadał w okresie najżywszego obcowania

inteligencji polskiej z życiem umysłowym Europy. Warunkiem jednak niezbędnym jest, aby się to nie działo na drodze politycznego czy duchowego podboju, lecz swobodnej wymiany i nie krępowanego krążenia myśli.

Zagłębiając się dziś w prace naszych reformatorów państwa i szkoły z końca ośmnastego wieku, wprost podziwiać musimy, jak znakomicie umieli oni wytknąć i utrzymać właściwą miarę, równie dalecy od niewolniczego naśladownictwa, jak od bezkrytycznego zasklepienia się w swojszczyźnie.

W programach i instrukcjach Komisji Edukacyjnej znać niewątpliwie silny wpływ idei Locke'a i Russeau'a, ale zarazem doskonałą znajomość stosunków i potrzeb krajowych, narodowego charakteru i obyczajów i wielką samodzielność w tworzeniu swoistych kształtów, dla wcielenia w nie tych ogólnoeuropejskich ideałów.

Gdy chodzi o udoskonalenie czy o szczęście, żaden naród nie może drugiego wyręczyć, choć mogą sobie wzajemnie pomagać. Stosuje się tu ta sama zasada co do jednostek.

Pedagogja wogóle nie znosi gotowych i sztywnych szablonów. Współcześni pedagogowie wiedzą — a rozumieli to już i ci wielcy wychowawcy naszego narodu, których wspominaliśmy powyżej — że pierwszym warunkiem umiejętnej pracy wychowawczej jest poznać naturę kształconego osobnika i do jej indywidualnych właściwości metody swe stosować. Zarówno jak jednostka, i naród posiada indywidualne rysy. Do nich należą nie tylko specjalne umysłowe uzdolnienia lub braki, lecz zakorzenione dziedzicznie nawyknięcia i skłonności, a może i rasowe cechy temperamentu, tempa pracy umysłowej, napięcia wysiłku i t. d.

Metody nauczania i metody wychowania, które się z temi odrębnościami nie liczą, nie tylko nie osiągają zamierzonych rezultatów, lecz dochodzą do wyników ujemnych; naród zatracą własne cechy dodatnie, a nie przyswaja sobie cudzych. Mamy tego wymowny przykład na szkole niemieckiej dla młodzieży polskiej. Ten sam system, program i metoda, która Niemcom przysparza corocznie liczne zastępy zdolnych i wyszkolonych pracowników na polu naukowym, w polskim społeczeństwie

zaboru pruskiego tworzy istne pustkowie, Saharę umysłową. Żaden inny czynnik poza szkołą niemiecką nie tłumaczy sam przez się dostatecznie tego osobliwego zjawiska, że naród tak zdolny, jak Polacy, mając tam bądź co bądź dostęp do pierwszorzędných naukowych zbiorów i warsztatów, zatracą nie tylko zdolność, ale zainteresowanie i ochotę do pracy umysłowej.

Skutkiem systemu, zupełnie nie przystosowanego do ich rodzaju umysłowości, przejmują tam oni niemiecką ociężałość, a nie przejmują niemieckiej systematyczności i uzdolnienia do głębokich dociekań. Ani polska, ani niemiecka literatura naukowa nie jest zasilana przez wychowawców polskich szkoły pruskiej.

Nie byłoby właściwą drogą do unarodowienia systemów pedagogicznych przyjęcie jakiegoś gotowego wzoru z przeszłości i obowiązkowe niezmiennie stosowanie go, uznając go za jedyny i wyłączny dla danego narodu. Jesteśmy w tem szczęśliwym położeniu że mamy w szkolnictwie tradycje godne uznania, a także i wskrzeszenia, a w nieszczęśliwym o tyle, że, nie mając możliwości samodzielnego rozwijania i doskonalenia tego, co przeszłość przekazała, nie postąpiliśmy tak dalece, byśmy na nią z góry patrzeć mogli.

Brak możliwości rozwoju nie pozwala jednak przesądzać o zdolności rozwojowej. Ideał wychowania narodowego nie leży dla nas wyłącznie w przeszłości, lecz raczej w przyszłości, i niewątpliwie będzie można osiągnąć go z chwilą, gdy naród nasz zdobył możliwość rozwinięcia samodzielnej inicjatywy w tej dziedzinie. Szkolnictwo, tworzone przez Polaków dla Polaków, na mocy doświadczeń i obserwacji, w Polsce zbieranych, będzie miało charakter narodowy polski, choćby tę lub ową wskazówkę czerpało z zagranicznych źródeł, byleby tylko stało na gruncie życiowym, uwzględniało stosunki, potrzeby, charakter własnego społeczeństwa, a zrzekło się mechanicznego i niewolniczego naśladownictwa. Poznanie dawnych polskich tradycji szkolnych w związku z dziejami wewnętrznego rozwoju narodu byłoby tu rzeczą niesłychanie użyteczną, bynajmniej jednak nie w tym celu, aby się do minionych form cofać, aby przekształcić szkołę na jakieś muzeum czcigodnych pamiątek, by tworzyć „staropolską szkołę”.

Nie o nieruchomość, lecz o ciągłość tradycji chodziłoby tutaj, o wzbudzenie wiary w siebie, przekonania, że wielka przeszłość obowiązuje, dążenia do posuwania dalej dzieła rozpoczętego niegdyś śmiało i szeroko, świadomości, że wolno nam iść naprzód, lecz cofać się poza linię już tak dawną zdobytą — nie wolno. Co więcej, stwierdzenie dawniej popełnionych błędów i ich smutnych wyników zapobiegłoby najskuteczniej powtarzaniu ich. Między stanem szkolnictwa a wewnętrznym rozwojem, a nawet i zewnętrznymi losami narodu, jest ścisła łączność, którą dopiero z odległej dziejowej perspektywy należycie ocenić można. Widzimy z historii, jakie pokolenia ludzi wyrastały w Polsce pod wpływem różnych systemów wychowania, jak ten lub ów ustrój wpływał na ukształtowanie umysłów i charakterów, co było zdrowe, a co niezdrowe dla natury polskiej, która w istocie rzeczy pozostała zawsze ta sama, mimo zewnętrznych modyfikacji, jakie w niej zmienne koleje losu poczyniły.

Z tego to powodu dla pedagogów polskich niezbędne są studia nad pedagogją polską, a tem ponętniejsze, że w niej doszukać się mogą i takich skarbów świeżej, oryginalnej a bystrej i głębokiej myśli, którą i dziś najwyżej kulturalnie stojący naród mógłby się poszczycić.

Czynnikiem, gwarantującym samoistność narodową systemu szkolnego, jest harmonijne zespolenie go z całości kształtem zagadnień narodowych, przystosowanie do dążeń społecznych i politycznych.

Twórcy Komisji Edukacyjnej dlatego może właśnie stworzyli taki swoiście polski ustrój wychowania publicznego, że traktowali je, jako dźwignię reform państwowych, jako środek odrodzenia narodowego. Celem ich było wykształcenie takich obywateli, jakich Rzeczpospolita potrzebowała, uwzględniając stan rzeczy, wytworzony w ciągu wieków, i zamierzone w nim zmiany. Stąd ta, wcześniejsza niż w jakimkolwiek innym kraju Europy, dążność do kształtowania obywateli, rządców i prawodawców kraju. Wszak w 1783 r. Małachowski, wyjaśniając w sejmie znaczenie Komisji i doniosłość edukacji narodowej, stwierdzał: „Wielu, nie znając własności ojczywego rządu, albo przeszkadzają, czemu nie należy, albo pozwalają, czego się nie godzi”. Wolność polityczna, re-

publikański ustrój państwa wyznaczały wychowawcom szkoły rolę wolnych obywateli; rozprężenie, w jakim się ono znajdowało, na gwałt domagało się wpajania im poszanowania prawa i obowiązku. Były to najcharakterystyczniejsze rysy danego systemu wychowawczego.

Wychowanie narodowe może być tedy wynikiem mądrej polityki narodowej w najpełniejszym znaczeniu tego wyrazu, służyć tym celom, do jakich naród w swej całości zmierza. Wolno mu nawet wysuwać na plan pierwszy najbardziej palące w danym momencie potrzeby. Jeśli mu grozi fizyczne zwyrodnienie, to słusznie wychowanie fizyczne szczególną pieczę otoczy; jeśli cierpi na brak wyższej kultury umysłowej, artystycznej, uzdolnień technicznych, społecznego wyrobienia, to zadaniem szkoły będzie obmyślenie środków i metod, najsukuteczniej potęgujących rozwój w kierunku zaniedbanym. Z drugiej strony jednak zasługują na uwagę i te uzdolnienia, które stanowią jego wrodzoną siłę i wyższość, naturalne źródła jego bogactwa i jego żywotności. Nie tylko najdotkliwsze braki, lecz i najwyższe możliwości winny decydować o kierunku wychowania, mylne jest bowiem wyobrażenie, że zawsze najcenniejsze i najużyteczniejsze jest to, co najtrudniej przychodzi, co jest danej naturze przeciwne.

Obok konieczności zewnętrznych, zwanych obowiązkiem, istnieje i konieczność wewnętrzna, zwana powołaniem. Odkrycie właściwego powołania i dodanie mu bodźca jest najwdzięczniejszym zadaniem pedagogji, gdyż daje najcelniejsze wyniki przy najmniejszym wysiłku. Niewątpliwie, i w charakterze narodu tkwią zarodki powołania, które w promieniach wolności w pełni zakwitnąć mogą.

Wszystko to jednak nie wyczerpuje jeszcze sprawy wychowania narodowego, które możnaby określić także, jako unarodowienie przez wychowanie.

Na świadomość narodową, na wyobrażenie ojczyzny, składa się splot wielu czynników, z których najsubtelniejsze są może najsilniejsze, a jakkolwiek słusznie potępialiśmy dowolne kategoryzowanie członków jednego narodu na całych, pół i ćwierć Polaków, to jednak przy-

znać trzeba, że istnieją rzeczywiste stopniowania, zależne od warunków rozwoju, od warunków życia, związane z całą treścią duchową jednostek.

Przynależność do danej narodowości może być mniej więcej bierna, raczej organiczna, i przypadkowemi okolicznościami uwarunkowana, może również dochodzić do zupełnego zespolenia się, które mickiewiczowskiemu Konradowi dało prawo powiedzieć: „Ja i ojczyzna to jedno”. Naród, który posiada najwyższy procent takich żywych, twórczych, świadomych patryjotów, najlepsze ma widoki żywotności i rozwoju, a także największą wartość przedstawia dla ogólnoludzkiej kultury.

To też wychowanie narodowe winno mieć na celu rozbudzenie tej najwyższej pełni świadomości narodowej, tę zaś osiągnąć może, jeśli jego podstawą będzie znajomość przeszłości i teraźniejszości ojczystego kraju, odpowiedzialność za jego przyszłość. Przez naukę historii i literatury młodzież wchodzi w posiadanie dziedzictwa przeszłości, jej dorobku, jej zobowiązań i ciężarów, przez krajoznawstwo i wycieczki pouczające poznaje jego przyrodę, bogactwa naturalne i pamiątki, wyćwiczenie zaś sił czynnych i wyrobienie obywatelskiego sumienia jest rzeczą systemu edukacyjnego i w znacznej mierze samego ustroju szkoły.

Kształcąca się młodzież powinna to wiedzieć i odczuwać na każdym kroku, że szkolnictwo jest organem życia narodowego, że szkoła, która im daje naukę, nie służy wyłącznie jej prywatnym, osobistym celom i interesom, lecz sprawie, posiadającej dużo wyższe i rozleglejsze znaczenie, niż najcnotliwiej nawet pojęte szczęście jednostki. Do tego celu służy utrzymanie stałego kontaktu między różnymi szkołami, t. j. rozszerzanie węzłów koleżeństwa poza ramy jednej uczelni, oraz łączność szkoły z życiem.

Nie na wiele zda się informować młodzież o tem, co się niegdyś w kraju działo, jeśli jej szczelnie zamykać będziemy oczy na to, co się w nim dzieje. Najważniejszą częścią historii ojczystej, ta, którą sama bezwiednie przeżyła, ta, która jest wstępem do jej własnej działalności obywatelskiej, będzie jej obca, jeśli szkoła stanowić będzie świat sam w sobie zamknięty, od środowiska

ściśle odgradzony. To dzieć się musi tam, gdzie świat nauczycielski jest narodowi obcy, bądź przez swe pochodzenie, bądź przez swój ustrój korporacyjny i kastowy. Kierownikami wychowania narodowego nie mogą być ani cudzoziemcy, ani też ludzie, którzy wyrzekli się świata i wszelkich jego doczesnych węzłów; ani jedni, ani drudzy bowiem nie mogą podołać najważniejszemu zadaniu nawiązania ogniw łączących między duszą młodych pokoleń a życiem duchowem ich ojczyzny.

---

### III. KOŚCIÓŁ i SZKOŁA.

Gdyby najdawniejsze prawa miały być zawsze uznawane za najlepsze, to Kościół miałby więcej, niż którakolwiek instytucja publiczna, tytułów prawnych do opowania szkoły. Istotnie bowiem, w całej chrześcijańskiej Europie kolebką szkolnictwa były mury kościołów i klasztorów. Pierwotna szkoła średniowieczna była właściwie tylko skromną przybudówką do nawy kościelnej, jak chór i zakrystja, i jak one, służyła tylko celom kościelnym.

Stan duchowny był jedynym, który musiał coś umieć (w znaczeniu umiejętności książkowej, oczywiście, gdyż i stan rycerski, rzemieślniczy i t. d. miały przecież właściwą sobie dziedzinę umiejętności), dla niego jednego była książka nieodzownym sprzętem przy wykonywaniu obowiązków zawodowych. To „coś” było zresztą tak niewiele, nie tylko z naszego dzisiejszego punktu widzenia, lecz w zestawieniu z kulturą, która istniała poprzednio w Europie, a nawet i współcześnie u narodów cywilizacyjnie starszych, że misję oświatową Kościoła można raczej określić jako przechowanie środków i narzędzi pracy naukowej, nie zaś jako pielęgnowanie nauki.

Umiejętność czytania i pisania, język łaciński w formie skażonej, niby zardzewiały klucz do zaginionego skarbca wiedzy, trochę elementarnej matematyki i geometrii, zawiązki muzyki, to prawie już wszystko, co opieka Kościoła nad oświatą przekazała szkole świeckiej. Poza tem była tylko teologja i ściśle z nią związane gałęzie wiedzy, stanowiące dziedzinę odrębną, w ramach Kościoła zamkniętą i dla niego wyłącznie przeznaczoną. Nauki, którą wypielęgnował dla siebie, nie usiłował zresztą bynajmniej szerzyć i propagować w swem świeckiem otoczeniu, to też ze szkoły średniowiecznej słabo bardzo promieniowała ona na zewnątrz. Laicy nie uczyli się, tam zaś, gdzie w miarę komplikowania się ustroju państwowego coraz bardziej dawała się odczuwać potrzeba obsa-

dzania stanowisk i urzędów ludźmi piśmiennymi, funkcje publiczne spełniali duchowni. Na tej drodze utrwałała się polityczna przewaga duchowieństwa i Kościoła.

Przez długie wieki stanowił on w Europie najpotężniejszą organizację polityczną, niby państwo uniwersalne, do którego wszystkie inne ustroje państwowe pozostawać miały w stosunku hołdowniczym. Jeżeli w dziedzinie politycznej wszechwładza jego ciągle była zwalczana, to natomiast w dziedzinie nauki i wychowania była długo bezsporna. Wraz ze wszystkimi djecezjami i parafjami, należące do nich szkoły katedralne i parafjalne podlegały jego jurysdykcji, a uniwersytety średniowieczne w początku swego istnienia nie były właściwie niczem innym, jeno akademjami duchownymi.

Umiejętności świeckie grały w nich rolę dodatkową, jako wstęp do studjów teologicznych lub ich uzupełnienie. Podlegały też wszechnice bezpośrednio władzy papieskiej, od niej otrzymywały sankcję istnienia. Jeżeli dziś rzucimy okiem na ten okres, gdy Kościół był literalnie jedynym nauczycielem europejskich narodów, to, nie zapominając bynajmniej o perspektywie historycznej, wyznać musimy, że okazał się nauczycielem stosunkowo bardzo nieudolnym i w tym kierunku przynajmniej swemi zasługami względem cywilizacji szczyć się nie może.

Pamiętajmy, że jego misja nauczycielska i jego monopol w szkolnictwie trwały niemniej, jak dziesięć wieków, mniej więcej tyle, ile potrzebował naród rzymski, by, zrodziwszy się w obrębie jednej miejsciny, wypłynąć na widownię dziejową, opanować świat i, upadając, pozostawić tak bogatą spuściznę kulturalną i naukową, że dziesięć wieków później wydobyta z gruzów rozbudziła nowy okres życia duchowego u wszystkich narodów naszej części świata.

Prawda, że Kościół katolicki objął opiekę wychowawczą nad ludami barbarzyńskimi, lecz i Rzymianie w ósmym wieku przed Chrystusem nie w mniejszym chyba pogrążeni byli barbarzyństwem, a zestawienie tego, co jedno i drugie tysiącolecie dało cywilizacji ludzkości, nie wypada chyba na korzyść uniwersalnego państwa kościelnego. Począwszy od języka: ani bowiem mowa urzędowa i piśmienna, t. j. łacina, nie udoskonaliła się, raczej

przeciwnie, ani też gwary ludowe nie rozwinęły się i nie podniosły do roli języków literackich i wykształconych. Stało się to dopiero potem, bezpośrednio skutkiem emancypacji piśmiennictwa i oświaty z pod władzy Kościoła.

Dydaktyka i pedagogja nie zasiły się w tym okresie żadnym cennym i trwałym nabytkiem. Gdy dziś czytamy dokładny opis systemu i programów szkoły średniowiecznej, trudno nam powstrzymać się od uwagi, że niepodobna było większym nakładem czasu i udręczenia przyswajać uczniom mniejszy zakres wiedzy.

Natomiast bezpośrednio po tej epoce zaczynają się pojawiać myśliciele i pisarze, głoszący takie hasła i zasady pedagogiczne, które posiadają wartość nie przemiążającą: Rabelais, Montaigne, Komeński, rozpoczęli szereg reform, ciągnący się nieprzerwanie z jednego wątko aż do naszych czasów. Co do treści i programu nauk, to zawsze pomijając teologję i jej rozgałęzienia, te nie-liczne nowe nabytki, jakimi się ten okres zaznaczył, zapożyczyła nauka średniowieczna od narodów niewiernych, w szczególności od Arabów. Już samo wprowadzenie cyfr arabskich, zamiast rzymskich, było bardzo doniosłą dla rozwoju nauk matematycznych reformą, znakomitem udoskonaleniem systemu nauczania.

W dalszym biegu dziejów nie okazało się jednak bynajmniej, aby cywilizacja mahometańska była żywotniejsza od chrześcijańskiej. Zjawiała się później, wybujała szybciej i wcześniej przekwitła. Okazała się też znacznie mniej wielostronną i zdolną do promieniowania na zewnątrz niż ta, jaką rozwinęły w swem łonie ludy Europy zachodniej, objęte ramami ustroju Kościoła powszechnego. Wszystko jednak, co ona stworzyła, czem dziś się chlubi, czem góruje nad światem niechrześcijańskim i nad współczesnymi ludami Wschodu, powstało i rozwinęło się w krótkiej stosunkowo epoce kilku wieków, które zaliczamy do tak zwanej historii nowożytnej. Początkiem jej było wskrzeszenie klasycznej pogańskiej kultury i przeszczepienie jej na nowy grunt oraz obalenie zwierzchnictwa Kościoła nad państwem, t. j. Odrodzenie, Reformacja. Aż do owego momentu dzieje szkolnictwa, oświaty i nauki należą całkowicie do dziejów Kościoła. Bez wyjaśnienia prądów, jakie nurtowały w katolicyzmie, walk,

które staczało papieżstwo, teologicznych sporów, wątpliwości, subtelności stanowiących treść uprawianej wówczas wiedzy, niepodobna zdać sobie sprawy z życia średniowiecznych wszechnic i ich roli społecznej.

Z zasadniczej treści ówczesnej pracy myślowej do gmachu wiedzy współczesnej nie przeniknęło nieomal nic, to zaś, co stanowiło dla epoki nowożytnej cenną i trwałą spuściznę po nauce średniowiecznej, wykwitło na gruncie poniżanych, drugorzędnych działów, było wytworem wzgardzonych kopciuszków świata naukowego.

Astronomji naprzykład raczyła wszechwładna teologia udzielić skromny kącik w wszechnicach ze względu na jej związek z kalendarzem kościelnym. Skorzystała z tego, by przez odkrycie Kopernika poruszyć z podstaw cały naukowy pogląd na świat średniowiecza, a przez to w wysokim stopniu przyśpieszyć emancypację nauki z niewoli u teologii.

Biorąc pod uwagę te wszystkie fakty, musimy przyznać, że, jeśli Kościół był przez długie wieki jedynym opiekunem szkoły i oświaty, to nie więcej się tem może chlubić, niż szlachcic z czasów poddaństwa, że był jedynym opiekunem chłopca. Tam, gdzie ten monopol istniał i póki był nienaruszony, oświata nie rozwijała się pomysłniej niż lud wiejski pod wyłączną opieką swych panów. Reguła ani tu, ani tam nie wyłącza wyjątków. Gdyby ich nie było, nie byłby możliwy przełom, który się w swoim czasie w jednej i drugiej dziedzinie dokonał.

Ponieważ szkoła średniowieczna nie tylko przez Kościół, ale dla niego wyłącznie istniała, i ruch więc emancypacyjny musiał się wszcząć w obrębie kleru i z jego inicjatywy. Wskrzesicielami klasycznej kultury, inicjatorami nowych kierunków naukowych, zarówno jak twórcami herezji i reform religijnych, które jedność Kościoła powszechnego rozerwały, byli przeważnie, jeśli nie wyłącznie, księża; ich stosunek do zwierzchności kościelnej był jednak tego rodzaju, że wyłącza ścisłą solidarność zasługi lub winy.

Na tle ustroju państw średniowiecznych szkoła kościelna odegrała i pewną dodatnią rolę społeczną, ona bowiem jedna przełamywała ściśle przegrody kastowe, była czynnikiem umysłowej selekcji. Duchowieństwo było

jedyną klasą uprzywilejowaną, której przywilej nie był oparty na urodzeniu. To też do szkół miała dostęp młodzież plebejuszowska na równi z dobrze urodzoną, a otrzymawszy wykształcenie i święcenia, zdobywała dostęp do funkcji publicznych, możliwość spożytkowania swych zdolności na rzecz ogółu, co poza tem byłoby dla niej zupełnie wykluczonem.

Na demokratyzację społeczeństwa nie miało, to oczywiście, żadnego wpływu. Z niższych na wyższe szczeble kultury podnosiła się jednostka, nie klasa. Stan rycerski nie zasilał się też tą drogą nowymi żywiołami, gdyż inteligencja duchowna, przy bezżeństwie katolickiego kleru, ani sama nowej warstwy wytworzyć nie mogła, by jej przekazać swą wyższą kulturę umysłową, ani wsiąknąć w środowisko i wywierać na nie w tym kierunku trwały wpływ.

Być może, że względny zastój, lub, powiedzmy, niesłychanie powolny postęp umysłowości średniowiecza, głównie tej okoliczności przypisać należy. W swej cennej książce: „*Inteligencja, wola i zdolność do pracy*“ J. W. Dawid wygłosił pogląd, oparty podobno na rezultatach licznych spostrzeżeń i badań, że dla osiągnięcia wysokiego stopnia rozwoju inteligencji nie wystarcza nigdy okres życia jednostki, lecz niezbędna jest kultura umysłowa co najmniej dwóch pokoleń. Największy procent wybitnych pracowników nauki dały światu te warstwy społeczne, które jeszcze nie osiągnęły tak uprzywilejowanego stanowiska, by czuć się zwolnionymi od wysiłku i pracy, lecz już nie są tak pochłonięte przez ciężką pracę fizyczną, by umysł ich zostawał w zupełnem zaniedbaniu, zatem wszelkie kategorie średniozamożnej inteligencji.

Wiemy także o obliczeniach, które wykazały, jak wiele jednostek wybitnych talentem lub nauką przysporzyły narodom protestanckim rodziny pastorów. Tam, gdzie społeczeństwo składało się z klasy uprzywilejowanej, która niczego uczyć się nie potrzebowała, gdyż i bez tego miała zapewnioną przewagę polityczną i ekonomiczną, z klas upośledzonych, pogrążonych w ciemnocie i pracą obarczonych, do których nauka nie przenikała, a jedyny stan uczony nie mógł dziedzicznie przekazywać swej nabytej sprawności umysłowej, mogło

wprost zabraknąć organicznych warunków postępu intelektualnego.

Ścisłe zjednoczenie religijnej i oświatowej roli w instytucjach kościelnych średniowiecza rzuca szczególne światło na owoczesną ofiarność monarchów, książąt i magnatów na kościoły i klasztory. Pobudką jej nie była wyłącznie tylko pobożność, lecz najczęściej pragnienie podniesienia kultury i nauki w kraju. Fundacje te grały taką rolę, jak obecne zapisy na cele dobroczynne, oświatowe i naukowe zarazem.

W XVI wieku przypomina to Andrzej Frycz Modrzewski i wytyka duchowieństwu, że, pobierając dochody z ogromnych majątków kościelnych, obowiązane jest łożyć na oświatę, gdyż nie w innym celu zapisy czyniono. Jeśli zaś tego nie robi, to „cudzą rzecz sobie nieprawnie przywłaszcza”. Nawzajem znów uniwersytety, stanowiąc również instytucje kościelne wyższego rzędu, zbierały plon pobożności ówczesnych dobroczyńców a nie tylko ich czci dla wiedzy. Między zapisem na klasztor a na nową katedrę profesorską lub bursę studencką nie było tak ścisłej różnicy, jak obecnie.

Toć we wszechnicy Jagiellońskiej byt większej części profesorów oparty był na beneficjach kościelnych: fundowano ołtarz dla uposażenia jakiegoś profesora teologii, którego mianowano altarystą; dla innych rezerwowano kanonikaty, prałatury i t. p.<sup>1)</sup>. W ten sposób np. kościół św. Florjana był nierozłącznie spojony z Akademią Krakowską, jego majątek był majątkiem wydziału teologicznego.

Gdy kler przestał już być jedyną klasą wykształconą, na długi czas jeszcze pozostał jedynym stanem nauczającym, a stąd ta majątkowa łączność instytucji kościelnych z naukowymi przetrwała znacznie dłużej, niż służebnictwo nauki u teologii.

Protestantyzm nie zmienił narazie tego stosunku; raczej w związku z nim na tle rozłamu kościelnego wywołał silny przewrót w szkolnictwie i oświacie. Kościoły protestanckie w wyższym jeszcze stopniu, niż katolickie, potrzebowały niezbędnego dopełnienia w postaci szkoły.

---

<sup>1)</sup> Patrz „Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego“ profesora K. Morawskiego.

Ogromny wpływ wywarła ta okoliczność, że protestantyzm dawał Pismo Święte wprost do rąk wiernych, gdy katolicyzm ustanawiał urzędowych tłumaczy ksiąg świętych w osobach księży i tylko przez ich pośrednictwo głosił słowo Boże.

W świecie katolickim tylko dla księży niezbędna była książka, pismo, szkoła; protestancki musiał się postarać o elementarną naukę dla wszystkich. Nie dość na tem: duchowieństwo katolickie, kształcąc tylko siebie, mogło poprzestawać na łacinie, jako jedynym języku piśmiennym; protestanckie, niosąc książkę między szerokie masy, zmuszone było zastosować w niej język mowy potocznej. Stąd to właśnie w epoce reformacji wszystkie języki europejskie nowożytne nagle podnoszą się na stanowisko języka piśmiennego i zaczynają tworzyć literaturę oryginalną.

W gminach protestanckich rola „ministra” i rola bakałarza są już rozdzielone, niemniej jednak szkoła nie przestaje być instytucją kościelną i wyznaniową. Laicy uczą i laicy są uczniami, lecz nauczanie jest narzędziem propagandy religijnej, życie szkolne — częścią życia kościelnego; senjorowie zborów stanowią zarazem dozór szkolny: ich obowiązkiem jest wybierać bakałarza, pamiętać o jego uposażeniu, kontrolować naukę, udzielaną przez nich.

Powstaje jednak znacznie większa mnogość szkół, zakładanych w każdej bez wyjątku gminie wyznaniowej, ukazują się nawet zaczątki przymusu szkolnego dla ludu. Ciekawe dokumenty z dziejów reformacji w Polsce, które teraz ogłosiła drukiem wileńska gmina reformowana, zawierają akty fundacji szkół ludowych, rozporządzenie kształcenia w nich wszystkiej dziatwy z dóbr fundatorki, bez różnicy wyznania, „byleby Bogu nie bluźniły”. W pewnej mierze widzieć w tem można objaw tolerancji religijnej, niema jednak pewności, czy przygarnianie dzieci innych wyznań nie było raczej także wywołane pobudkami propagandy.

Jeżeli reformacja przyczyniła się do laicyzacji nauki, był to w każdym razie rezultat nie zamierzony. Wywołała ona bowiem bezpośrednio wzmożenie ducha religijnego, który już pod wpływem odrodzenia literatury

klasycznej w obrębie Kościoła katolickiego znacznie był osłabnął. Walki wyznaniowe i współzawodnictwo sekt między sobą wysunęły znowu na porządek dzienny kwestje teologiczne i zwróciły ruch umysłowy w kierunku, tak jednostronnie uprawianym w wiekach średnich. Tym razem teologia nie królowała już niepodzielnie. Nauka, szerząc się szybko w społeczeństwie świeckim, musiała uwzględniać także i doczesne cele. Powstawały nowe gałęzie wiedzy, bogaciło się piśmiennictwo, wytwarzały się poza obrębem hierarchji kościelnej klasy wykształcone, zjawiali się uczeni laicy w coraz większej liczbie.

Szkoła stała się orężem współzawodnictwa Kościołów. Rozszerzanie programów, doskonalenie metod nauczania ściągało do nowych zakładów naukowych młodzież z prawowiernie katolickich rodzin, pośrednio dodając silnego bodźca do ogólnego podnoszenia poziomu umysłowego. W Polsce sływały szkoły arjańskie i dysydenckie, do których napływały liczne zastępy uczniów różnej wiary, nie tylko z całego kraju, lecz i z zagranicy. Kierownikiem szkoły w Lesznie w okresie najazdu szwedzkiego był słynny Komeński.

Niestety, nie poprzestawano zawsze na szlachetnem współzawodnictwie. Walki religijne posługiwać się zaczęły bronią mniej kulturalną, niż dyskusja i propaganda, przez wychowanie i nauczanie; szkołę przeobrażano w zbrojną redutę wojujących Kościołów. Przeciw szkołom dysydenckim stanęły kolegia jezuickie. Celem ich nie było już, jak w szkole średniowiecznej, uprawianie nauki kościelnej i kształcenie duchowieństwa, lecz urabianie młodzieży świeckiej klas rządzących na karnych żołnierzy wojującego katolicyzmu, tam zaś, gdzie on już niepodzielnie zapanował, walka toczyła się dalej na rzecz wszechwładzy samego zakonu Jezusowego.

Rezultatem jej w Polsce było oprócz zagłady szkół dysydenckich, wygnania arjan, burzenia protestanckich zborów, także i upadek Akademji Krakowskiej i szkół, do niej należących. Wkońcu i inne zakony nauczające stały się przedmiotem i ofiarą potężnej rywalizacji.

Nie było to zresztą wcale zjawisko czysto lokalne; taką samą walkę, jak w Polsce z Akademią Krakowską, toczyli Jezuici we Francji z Sorboną, z jansenistami, a i w innych

krajach zachłanność ich dotkliwie dała się uczuć, co im bulla Klemensa XIV, zawierająca dekret kasaty zakonu, z naciskiem wyrzuca. W tej epoce zatem już nie między Kościołami, lecz w obrębie samego Kościoła rozgrywały się zapasy w szkole i przez szkołę.

Reakcja katolicka XVII wieku rozwinęła nowy typ szkoły wyznaniowej: już nie kościelną, lecz klasztorną. W wiekach średnich istniały również szkoły przy klasztorach, te jednak miały charakter i przeznaczenie nowicjatów, grały też rolę skromniejszą znacznie, niż szkoły katedralne, a zwłaszcza uniwersytety. Teraz stosunek się zmienił; w ręce zakonów przeszło wychowanie młodzieży świeckiej klas uprzywilejowanych, rządzących; uniwersytety zaś schodziły tu i owdzie do rzędu seminarjów duchownych dla świeckiego kleru i garnęły w swe mury głównie młodzież plebejuszowską. Tak przynajmniej przedstawiała się Akademia Jagiellońska w końcu tego okresu. Nie wszędzie ten stosunek ukształtował się zupełnie identycznie, gdyż nie we wszystkich krajach katolickich zwycięstwo Jezuitów było tak całkowite, bezsporne i trwałe, jak w Polsce.

Przechowało się jednak u nas do ostatka kilka szkół protestanckich w miastach pruskich, a te cieszyły się tak dobrą opinią, że mimo wybijania fanatyzmu i zupełnego pogromu dysydentów zdarzały się zawsze i rodziny katolickie, które nie wahały się powierzać im wykształcenia swych synów. Wspomina o tem Kołłątaj w swej książce: „*Stan oświecenia w Polsce*”.

W momencie, do którego się jego charakterystyka odnosi, t. j. w połowie XVIII wieku, istniały u nas cztery akademje, a w tem dwie jezuickie: wileńska i lwowska. Wiemy, że była to dla naszego narodu epoka ogromnego umysłowego zaćmienia, upadku piśmiennictwa, nauki i oświaty.

Tak samo jednak, jak na przełomie wieków średnich, i w wieku Oświecenia zwrot w kierunku postępu dokonał się przy czynnym udziale duchowieństwa, poniekąd nawet z jego inicjatywy. Reforma księdza Konarskiego, w skromnym zamierzona zakresie, utorowała drogę następnym. Collegium Nobilium, zarówno jak inne uczelnie Pijarów, były to w dalszym ciągu szkoły klasztorne, choć duchem

i kierunkiem przeciwstawiały się szkołom jezuickim. Nie na podpórę i chwałę swego zakonu, lecz na pożytek kraju kształciły młodzież; wychowanie, choć udzielane przez księży, zmierzało do świeckich celów.

Przewrót umysłowy, jaki się dokonał w zachodniej Europie i w Polsce w drugiej połowie XVIII wieku, niezmiernie szybko posunął naprzód sprawę emancypacji szkoły z pod władzy Kościoła. Dwa potężne czynniki wywołały ten niemal nagły zwrot: filozofja francuska, w szczególności dzieł Russa, oraz kasata zakonu Jezuitów. Możliwo tu dodać powstanie i rozrost wolnomularstwa, lecz ten prąd ideowy w dalszym rozwoju swym zlewał się w jedno łożysko z doktrynami myślicieli francuskich z okresu przedrewolucyjnego.

Racjonalizm, który stanowił zasadniczy rys życia umysłowego owej epoki, zwrócił się śmiało, a nawet namiętnie przeciw fanatyzmowi, przesądom, głosił tolerancję, braterstwo, równość przyrodzoną ludzi, lecz nie zwalczał religji bezwzględnie. Był on raczej deistyczny, niż ateistyczny, więcej sceptyczny, niż przeczący. To też szerzył się on dość szybko w szeregach duchowieństwa świeckiego, wśród którego zaczęły się pojawiać, tak jak w epoce humanizmu i odrodzenia, coraz częstsze typy księży światowych, uczonych, literatów, myślicieli zupełnie świeckiego pokroju, choć przynależnych do hierarchji kościelnej.

Takimi byli u nas Krasicki, Staszyc, Kołłątaj, Strojnowski, Jezierski i wielu innych. Po kasacie zakonu znaleźli się w jednym z nimi szeregu i niektórzy eks-Jezuici, np. Poczobut.

Tylko uwzględniając szczególne właściwości tego typu księży z wieku Oświecenia, można należycie zrozumieć osobliwe zjawisko, że najsilniejszy zwrot w kierunku zeświecczenia szkoły, jakim było powstanie i organizacja Komisji Edukacyjnej, dokonał się pod przeważającym kierunkiem duchowieństwa. Kołłątaj w korespondencji z Czackim, w dwadzieścia lat później, uspokajając jego obawy, by kler nie przywłaszczył sobie nadmiernego wpływu na szkoły wołyńskie, przypominał mu, jak wielu księży pracowało w Komisji i Towarzystwie Ksiąg Ele-

mentarnych, a jednak nie odbiło się to bynajmniej na kierunku i ustroju szkolnictwa.

Nie uwzględniał jednak tego, że wśród nich naczelne stanowisko zajmował on sam i jemu podobni toleranci, wrogowie fanatyzmu i bigoterji, więcej deści, niż chrześcijanie, więcej chrześcijanie, niż katolicy rzymscy, a przede wszystkim patryjoci polscy.

„Wiara jest darem nieba — pisał Kołłątaj w swych „Listach anonima” — komu ten dar nie jest użyzony, nie można go z tej przyczyny mieć w pogardzie”. „Kiedy katechizm opowiada Boga dzieciom, Newton opowiada go filozofom”. Zdanie to wygłaszał, chcąc dowieść, że nie należy dobierać nauczycieli wedle ich przekonań religijnych, ani też z punktu widzenia katechizmu sądzić i potępiać teorii naukowych.

O wiele dalej posuwał się w walce przeciw bigoterji i fanatyzmowi zakonnego wychowania ks. Stanisław Staszyc, który twierdził, że „prócz biskupa i plebana każdy ksiądz jest niepotrzebny, a zatem szkodliwy”, a nawet i świeckiemu duchowieństwu nie żałował ostrych słów krytyki.

Zapalczywszy od nich obu był ksiądz Jezierski, którego wojujący antyklerykalizm w czasie wizytacji szkół akademickich wywoływał zgorszenie obywateli, a Kołłątaj mitygować go musiał, lekcji oportunistu udzielać, aż w końcu odwołał.

W zewnętrznych formach nie przeciwstawiała się bynajmniej Komisja Edukacyjna tradycyjnej łączności szkoły z Kościołem. Na jej czele stał prymas, choć zapewne raczej tytułarnie jej prezydował, gdyż żaden z prymasów z czasów Stanisława Augusta nie mógłby jej natchnąć tym duchem patryjotyzmu, jaki cały jej ustrój przenikał.

Autorami Ustawy byli ksiądz Kołłątaj i ksiądz Poczobut; podręcznik pedagogji dla nauczycieli napisał ksiądz Piramowicz. Choć w zasadzie zamierzała ona przekształcić ciało nauczycielskie na odrębny „Stan Akademicki”, wyłącznie zwierzchnictwu Komisji poddany, narażenie, w braku innych nauczycieli, musiała większość stanowisk powierzać duchownym, bardzo często eks-Jezuikom. Mimo to wszystko odważyła się na krok, który nawet

z obecnego punktu widzenia musi się wydawać bardzo śmiałym: usunęła naukę religii z programu szkolnego, a w jej miejsce wprowadziła świecką naukę moralności, wywodząc ją „z porządku fizycznego”, z przyrodzonych praw człowieka i na nich opierając prawa i obowiązki obywatela.

Etykę swą oparła tedy raczej na filozofji Russa, niż na katechizmie. Na tej drodze rozwiązała łamigłówkę, nad którą daremnie biedzi się szkoła współczesna, osiągnęła jednolitość kierunku nauczania, związała wszystkie wykładane przedmioty w harmonijną całość tak, by jeden drugiemu nie przeczył, lecz wszystkie uzupełniały się wzajemnie.

Nie była to jednak szkoła bezwyznaniowa w dzisiejszem rozumieniu, ani tem mniej antyreligijna. Przeciwnie, z punktu widzenia dzisiejszych zwyczajów, razić nas ona może nadmiarem praktyk religijnych. Uczniowie codziennie przed lekcjami mieli słuchać mszy świętej. W kościele też zapewne bywała im udzielana przez kapelana szkoły nauka religii katolickiej w formie kazań i objaśnień ewangelji. Przeprowadzono tu więc tylko ścisłe rozgraniczenie między sferą wiary a wiedzy; pierwszą powierzono wyłącznie Kościołowi, nad drugą niepodzielnie zapanowała szkoła. Znamiennem jednak jest to, że edukacja moralna, którą twórcy Komisji stawiali niemal na pierwszym planie i bardzo wysoko podnieśli, została zaliczona do działu świeckiego i z zależności od katechizmu zupełnie wyzwolona. Wynikało to u nich z głębokiego i trwałego przekonania, że moralność istnieje niezależnie od religii i musi być wspólna dla różnych wyznań.

W dobie sejmu czteroletniego, w związku z projektami reform prawodawczych i społecznych, rozwijali oni plany rozszerzenia atrybucji Komisji, poddania pod jej nadzór szkół wszelkiego rodzaju wraz z seminarjami duchownemi kleru wszystkich wyznań, oraz szkołami rabinów, aby wszędzie wykładane były jedne zasady moralności. Chodziło im naturalnie o to, aby zamierzona jedność opinii publicznej, którą chcieli osiągnąć przez jednolity system edukacji, objęła i różnowierców, by, niezależnie od wyznania, wszystka młodzież kraju tchnęła

jednym duchem obywatelskim, oddana w wierną służbę wspólnej Rzeczypospolitej. Zbyt świeżo była w pamięci bolesna sprawa dysydencka, stanowiąca jeśli nie powód, to pretekst do zamachu na całość i niezawisłość kraju, aby stronnictwo reformy nie miało ze szczególną bacznością pielęgnować hasła tolerancji z jednej strony, z drugiej dążyć do związania ludności nie-katolickiej jak najściślej węzłem z ojczyzną, a zagrozić drogę do opieki obcych rządów.

Do tego celu prócz jednolitego kierunku wychowania zmierzały i projekty ustanowienia dla każdego wyznania najwyższej hierarchji religijnej w kraju. Przyznać trzeba, że w pewnej mierze chciano to zastosować i do duchowieństwa katolickiego, dla którego, wedle projektów Kołłątaja i Staszycy, najwyższą instancję miał stanowić Synod Narodowy, obradujący przy udziale przedstawiciela władzy świeckiej krajowej. Bez prawa głosu w kwestjach ściśle religijnych i kościelnych, miał on czuwać, by uchwały Synodu w niczym nie naruszały praw krajowych, oraz by żadne bulle i breve papieskie, nie odpowiadające temu zastrzeżeniu, nie były ogłaszane.

Komisja Edukacyjna i Konstytucja 3-go maja wykwitły z jednego pnia; pokrewieństwo ich i tutaj jest widoczne. Zarówno w szkole, jak i w państwie, pozostawiały one Kościołowi obszerne i poczesne miejsce, pilnie jednak strzegły, by on wyznaczonej mu granicy nie przekraczał, w sprawach świeckich swego autorytetu nie narzucał i działalności władzy państwowej nie krępował.

Podniecały to dążenie świeże wspomnienia jezuickiej gospodarki w szkole i polityce, smutne jej następstwa dla Polski, a więcej jeszcze może odstraszaające przykłady tych obcych państw, które w końcu wymogły kasatę zakonowi u papieża.

Podobnego rodzaju reformy były wówczas wszędzie na dobie; wszędzie władza państwowa zmierzała do ukrócenia wpływu zakonów i poddania duchowieństwa pod ogólnie obowiązujące prawa, najbliższym zaś przykładem były prawa józefińskie w Austrii.

Umiarkowanie lub, jeśli kto woli, połowiczność w przeprowadzeniu reformy, uchroniła Polskę od walki z Kościołem o szkołę. Były wprowadzić w kraju liczne

szeregi malkontentów, których przerażał kierunek Komisji Edukacyjnej, przyjaciele Jezuitów szerzyli nawet wieści, że szkoły te są bezbożne i zaniepokoić niemi zdołali Stolicę Apostolską, która w tej kwestji zainterpelowwała rząd polski<sup>1)</sup>. Nie mógł jednak na tym tle wywiązać się żaden zatarg, gdyż oficjalnie na czele Komisji stał prymas, głowa duchowieństwa katolickiego w Polsce, a zarazem widomy symbol tradycją uświęconej samoistności jego. Był on przecież „legatus natus”, jedyny uprawniony przedstawiciel Watykanu, jedyny legalny pośrednik między Stolicą Apostolską a klerem polskim.

Jeżeli jednak szkolnictwu narodowemu nie grozić nie mogło z góry, to wzbierała przeciw niemu burza z dolnych pokładów klerykalizmu, z pośród szerokich kół swojskich obskurantów, równie niezdolnych pogodzić się z reformą szkolną, jak i z państwową. Wrogowie Ustawy Rządowej z d. 3-go maja okazali się również wrogami Komisji Edukacyjnej, Targowica i tu głosiła zwrot do dawnych tradycji, przywrócenie szkoły zakonnej; domagała się nawet powrotu Jezuitów. Spełniwszy jednak swe dzieło niszczycielskie, nie miała już pola do rozwinięcia akcji twórczej. Wraz z nową budową i stary gmach państwowy zapadł w ruinę, pociągając za sobą i upadek młodego szkolnictwa polskiego. Trudno dziś przesądzać, jak byłyby się w dalszym ciągu ułożyły stosunki i czy dzieło emancypacji szkoły z pod władzy Kościoła byłoby się utrwaliło bez przeszkód i wahań.

Wiemy to tylko, że te same jednostki, które były czynne przy wielkiej reformie szkolnej XVIII wieku, nie zaprzestały i nadal działalności w tym samym duchu i kierunku. Na czele Izby Edukacyjnej Księstwa Warszawskiego stał Stanisław Potocki, a miał obok siebie Staszycyca i innych członków Towarzystwa ksiąg elementarnych, zasiadających wtedy w Towarzystwie Przyjaciół Nauk. Organizacja szkół Litwy i Rusi, zainicjowana przez Czartoryskiego, oparła się również na współudziale byłych twórców Komisji Edukacyjnej, w szczególności Czacki na Wołyniu miał, jako stałego doradcę, Kołłątaja, wystę-

---

<sup>1)</sup> Patrz Smoleńskiego „Żywioły zachowawcze i Komisja Edukacyjna“.

pującego teraz bezimiennie, lecz rozwijającego pod firmą Czackiego rozległy plan reform szkolnych, pod niejednym względem dalej sięgający, niż opracowana poprzednio przez niego Ustawa dla szkół narodowych.

W kwestji stosunku szkoły do Kościoła zasadnicze jego stanowisko zostało nie zmienionem. W liceum krzemienieckiem również wykładano świecką naukę moralną, wyprowadzającą porządek moralny z porządku fizycznego, a stanowiącą podstawę do nauki prawa. I tu na punkcie nabożeństw i praktyk religijnych nie naruszano w niczem tradycyjnych obyczajów, ustanowiono przy szkole stałego kapelana, a Kołłątaj troszczył się i o to, by on był ściśle ze szkołą związany, od niej zależny i na równych prawach z innymi w skład rady pedagogicznej zaliczony, ustrój bowiem republikański szkół polskich zachowany był i w Krzemieńcu.

Natomiast tutaj nie istniał już nawet formalnie żaden nadzór nad szkołą ze strony zwierzchności duchownej, tam jeszcze w osobie prezydującego prymasa pozornie utrzymany. Unikano tego nawet przy tworzeniu szkół ludowych, parafjalnemi zwanych, przyczem projektodawca, Kołłątaj, wyraźnie się zastrzegł, że nazwa ta tylko do obwodu ich działalności się stosuje, lecz bynajmniej nie znaczy, by zarząd parafji miał mieć nad niemi jaką władzę. Nie można bowiem, jak mówił, oświecenia ludu oddać pod nadzór najmniej oświeczonej części społeczności.

Przypomnijmy sobie jednak, że chodziło tu o szkoły na Rusi i stosowało się do miejscowego kleru parafjalnego. Te lokalne warunki dodały mu bodźca do tak daleko posuniętej laicyzacji szkolnictwa elementarnego, jakiejby w rdzennie polskich prowincjach sam może jeszcze nie zalecał. Miały to być szkoły wspólne dla dzieci wszelkich wyznań, bez wyłączenia żydowskich, a zastrzegł przy tem, aby szkoła żadnego przymusu w kierunku religijnym nie wywierała, nawracania uczniów się wyrzekła, nie kontrolowała bynajmniej praktyk nabożnych, pozostawiając całkowicie w ręku rodziców tę stronę wychowania.

W takich warunkach zastąpienie nauki katechizmu nauką moralności stawało się rzeczą konieczną. Nie wiadomo, czy te projekty, zmierzające do zaprowadzenia

powszechnego obowiązkowego nauczania dla ludu, choćby tu i owdzie tytułem próby w formie proponowanej urzeczywistnione zostały; czy istniały dla nich widoki powodzenia, czy zjednałyby sobie uznanie i poparcie w masach, których oświecenie miały na celu. Chodziło tu tylko o zaznaczenie, że w początku XIX wieku w Polsce powstawały takie plany reform szkolnych, które w innych krajach zaledwie znacznie później wprowadzono, do tej pory, jako zbyt radykalne, urzeczywistnić się nie dadzą, lub też bardzo zacięty napotykają opór.

Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego, rozwijając się w zaznaczonym przez Komisję Edukacyjną kierunku, więcej jednak, niż ona, poświęciło uwagi oświacie ludu. Pod względem stosunku do Kościoła podlegało ono z dwóch stron przeciwnym wpływom: francuskie potęgowały prądy antyklerykalne, saskie, znacznie słabsze zresztą, przeciwdziały im.

Naogół jednak tolerancyjny i wolnomyślny prąd trwał tak długo, póki na czele stał Stanisław Potocki, za Królestwa Kongresowego minister oświaty, widomy łącznik między ówczesnym pokoleniem a wiekopomną Komisją. Walkę przeciw klerykalizmowi prowadził on zresztą nie tylko na terenie szkolnym; znana była jego „Podróż do Ciemnogrodu”, wydana pod pseudonimem, a wymierzona przeciw obskurantyzmowi, szerzonemu przez szkoły zakonne, w szczególności zaś jezuickie.

Właściwa walka o szkołę świecką dopiero w tym okresie toczyć się u nas zaczęła, ale głównym jej terenem nie było Królestwo Kongresowe, lecz Litwa i Ruś, gdzie jezuicka akademja w Połocku występowała wojowniczo przeciw akademji wileńskiej. Współzawodnictwu ich położył koniec rząd rosyjski, dla którego przywrócenie zakonu przez papieża i, co za tem idzie, przeniesienie jego zwierzchniej władzy napowrót do Rzymu, stało się pobudką do wydalenia Jezuitów z Cesarstwa. W tym samym czasie jednak nie jezuicka, lecz katolicka reakcja cieszyła się poparciem rządu rosyjskiego, zarówno jak i wszystkich rządów w dobie Restauracji.

Wynikiem jej było usunięcie Stanisława Potockiego i objęcie teki oświaty przez Stanisława Grabowskiego, zdecydowanego reakcjonistę. Wątek polskiej tradycji

szkolnej został nagle zerwany po rewolucji 31-go roku, gdy nastąpił ogólny pogrom szkolnictwa. Akademia wileńska, liceum warszawskie, gimnazjum wołyńskie w Krzemieńcu padły ofiarą i w ciągu trzech dziesiątków lat samoistna działalność społeczeństwa w dziedzinie szkolnej była zawieszona.

Dopiero wskrzeszenie Komisji Oświecenia i Wyznań pod przewodnictwem Wielopolskiego stworzyło dla niej nowy, choć bardzo krótki i burzliwy okres odrodzenia. I oto w tej znikomej, niemal błyskawicznej chwili wolności szkoły polskiej zmartwychwstaje odrazu ten sam prąd tolerancji, to samo dążenie do laicyzacji nauczania. Szkoły ludowe wspólne dla dzieci wszelkich wyznań z dziedziny projektów przechodzą do ustaw obowiązujących, pieczę nad nimi obejmują świeckie dozory szkolne.

W tym wypadku, jak i w poprzednich, polityka szkolna, jako część polityki ogólnej, stawała się wyrazem jej dążeń. Chodziło Wielopolskiemu o złamanie niezawisłości duchowieństwa, stanowiącego, wedle jego wyrażenia, „rząd w rządzie”, a także o asymilację żydów. Pod tym względem był spadkobiercą idei reformatorskich z końca XVIII i początku XIX wieku, nie odziedziczył tylko ich republikańskich i demokratycznych ideałów.

Reforma Wielopolskiego trwała przez czas tak krótki i tak mało sprzyjający spokojnej pracy u podstaw, że niepodobna dziś ocenić, o ile ona mogła być przyjąć się, utrwalić i jakie wydać owoce. Była to jednak do obecnej pory ostatnia próba, bo i ostatnia sposobność samoistnej organizacji szkolnictwa polskiego, przez Polaka dla Polaków podjęta. Jeśli bowiem nawet otwierała się *możliwość* zakładania i prowadzenia szkół polskich, jak np. w Galicji, były one poddane obcemu ustawodawstwu, a kolejne ich przeobrażenia dokonywały się pod wpływem polityki tych państw, pod których władzą pozostawały. Szkoły klasztorne zniknęły w Królestwie Polskiem, po pewnym czasie i w Poznańskiem, natomiast do tej pory kwitną w Galicji; nie pozostaje to jednak bynajmniej w związku z układem stosunków między danymi grupami społeczeństwa polskiego a władzą kościelną, lecz zależy od stanowiska rządów w Petersburgu, Berlinie i Wiedniu względem katolicyzmu Stolicy Apostolskiej.

Nie można jednak zaprzeczyć oddziaływania w odwrotnym kierunku. Społeczeństwo, nie mogąc tworzyć szkół wedle własnego planu i na własną odpowiedzialność, pojęcia swoje urabia na podstawie tych, jakie są, bądź to uznając pewne normy i zasady, jako bezsporne, gdyż do nich przywykło, bądź też zachowując się względem nich wrogo i odpornie, dlatego że widzi w nich cząstkę tej polityki, której ostrze przeciw niemu jest zwrócone.

Ponieważ pod względem stosunku szkoły do Kościoła każda z dzielnic Polski zupełnie odrębne w ciągu ostatnich lat 50-ciu przechodziła koleje i doświadczenia, na tym punkcie najtrudniej byłoby im niezawodnie zgodzić się na wspólny program polityki szkolnej.

Jak widzieliśmy z tego krótkiego przeglądu, rozwijające się pod wpływem zachodniej, chrześcijańskiej cywilizacji — szkolnictwo w Polsce przechodziło te same fazy rozwoju, co i w innych krajach Europy, a choć w okresie najważniejszych przeobrażeń, które ukształtowały dzisiejszą szkołę, państwo polskie już nie istniało, to jednak w ostatniej dobie swego niepodległego bytu tak żywą rozwinęło działalność w dziedzinie wychowania publicznego, tak znacznie pod tym względem ubiegło Europę, że zdążyło powołać do życia zawiązki takich reform, które gdzieindziej dopiero w ciągu dziewiętnastego stulecia stopniowo rozwijały się i dojrzewały, nawet dopiero w ostatniej epoce rozpoczęte zostały. Do tych właśnie należy proces laicyzacji szkoły.

W trzech państwach Europy, zajmujących cywilizacyjnie stanowisko górujące: w Anglii, Niemczech i Francji, sprawa ta niemal równocześnie została rozstrzygnięta. Stało się to po roku 1870-ym, t. j. w czasie, gdy nasz naród już był pozbawiony własnego, niezawisłego szkolnictwa.

Poprzednio jednak wytworzył się wzór zupełnie oryginalny na gruncie amerykańskim, w Stanach Zjednoczonych. Powtórzył się teraz w dziedzinie wychowawczej proces, podobny do tego, jaki się dokonał sto lat wcześniej w dziedzinie politycznej. Naród nowy, nie posiadający dawnych, ciążących nad nim tradycji, odpowiednio do całkiem odrębnych warunków swego bytu wytworzył dla siebie ustrój oryginalny, do europejskich

niepodobny, lecz zyskał wielbicieli i naśladowców po drugiej stronie Atlantyku, ci zaś, chcąc się na nim wzorować, musieli osiągnąć na drodze walki z dawnymi historycznymi formacjami to, co z niego wyłoniło się samorzutnie z całokształtu stosunków.

Stany Zjednoczone nie miały tradycji uniwersalnego państwa kościelnego, nie posiadały też Kościoła państwowego i mieć go nie mogły. Zaludniły się pierwotnie w dobie największego zaognienia walk religijnych wychodźcami z Europy, uciekającymi przed prześladowaniem ze strony wojujących Kościołów. Byli to sekciarze różnych odłamów i odcieni, zgodni między sobą tylko na jednym punkcie: wszyscy pragnęli wolności sumienia i pokoju religijnego. Poza tem musieli posiadać jedną cechę wspólną: właściwą sekciarzom wielką żarliwość religijną.

Ta specyficznie amerykańska tradycja musiała znaleźć wyraz w obyczajach, w ustroju politycznym, a następnie i w charakterze szkolnictwa, gdy się ono rozwinęło. Świecka szkoła była dla Stanów Zjednoczonych naturalną koniecznością, zwłaszcza póki kraj był słabo zaludniony i trudniej było tworzyć zakłady naukowe równoległe, osobne dla każdej sekty, niż wspólne dla wszystkich dzieci bez różnicy wyznania. Usunięcie nauki religji z takiej szkoły było wprost podyktowane pobudkami religijnymi. Rodzicom musiało chodzić o to, by dusze dzieci uchronić przed propagandą im obcą, a straż nad sumieniami wziąć we własne ręce lub powierzyć swym współwyznawcom.

Obok szkoły publicznej wyłącznie świeckiej, a nawet bezwyznaniowej w najściślejszem znaczeniu tego słowa, powstała tam wyznaniowa, nierozdzielna z gminą kościelną szkoła niedzielna. Między jedną a drugą niema żadnego związku, nie mogą sobie wchodzić w drogę, gdyż każda leży na innej płaszczyźnie. Nauka niedzielna stanowi jakoby uzupełnienie nabożeństwa, lekcje dni powszednich są wyłącznie poświęcone życiu doczesnemu, jego zagadnieniom i zabiegom. Żadne prawo nie wyłącza zresztą istnienia szkół wyznaniowych, a nawet klasztornych; wolność nauczania takich zastrzeżeń nie dopuszcza, a w każdym razie nie mogłoby ono się rozciągać na kilkadziesiąt

stanów Ameryki Północnej, z których każdy ma przecież osobną konstytucję.

W braku ogólnie obowiązujących norm prawnych powstają pewne powszechne normy obyczajowe bądź skutkiem naśladownictwa, bądź też jako wytwór podobnych stosunków życiowych. Wynikiem ich jest w Ameryce szkolnictwo świeckie i bezwyznaniowe na tle ogólnie znacznie większej, niż europejska, żarliwości religijnej. Na starym lądzie laicyzacja szkoły uważana jest, jak wiemy, za objaw prądów antyreligijnych lub co najmniej obojętności w rzeczach wiary.

Wspólność języka i ciągle bezpośrednie stosunki wzajemne ułatwiają przenoszenie eksperymentów amerykańskich na grunt angielski lub odwrotnie, lecz tej wymianie produktów cywilizacji stoi na przeszkodzie przeciwnieństwo warunków historycznych; w jednym kraju — brak starych tradycji, w drugim — ich kult niemal przesadny.

W Anglii dłużej, niż na lądzie europejskim, przechował się średniowieczny układ stosunków między Kościołem a szkołą. Przetrwał on tam aż do ostatniego pięćdziesięciolecia, pomimo że zerwanie z Rzymem datuje się od końca XVI wieku, zatem upadła główna podstawa, na której się ten związek wytworzył. Aż do 1871 roku nie miała Anglja innych szkół prócz wyznaniowych, w dosłownem znaczeniu tego wyrazu, były one bowiem zakładane i kierowane albo z ramienia Kościoła państwowego, albo też innych sekt i Kościołów. Wychowanie i oświata stanowiły jakoby tylko osobny departament w zarządzie organizacji wyznaniowej; szkoła pozostała narzędziem propagandy religijnej. Nie można też powiedzieć, aby Anglja, która tak wczesnie wyhodowała u siebie ustrój konstytucyjny i polityczną wolność obywateli, w zakresie wolności sumienia również przodowała Europie. Równouprawnienie katolików zostało tam postanowione dopiero około połowy XIX stulecia. W dziedzinie religijnej okazywała zatem konserwatyzm niemniejszy, niż w zakresie wychowania.

Zasada nieinterwencji państwa wydała całkiem niezadowolające rezultaty, mianowicie mocno szwankowała oświata ludu, pozostawiona pieczy zarządów parafjalnych,

jako specjalny dział opieki nad ubogimi. Opinia publiczna domagała się reformy. Być może, że podniętą był przykład Niemiec, które zasługę swoich zwycięskich kampanji wojennych na trzech frontach przypisywały nauczycielowi ludowemu.

O powstaniu angielskiego ministerjum oświaty w roku 1871 i jego oryginalnej metodzie oddziaływania na szkoły mówiliśmy już w pierwszym rozdziale. Tutaj nadmienić musimy tylko, że uchwała parlamentu zastrzegła, by rząd nie subwencjonował szkół, w których wykładana jest religja. Na tej drodze dokonana się laicyzacja szkoły na wzór amerykański. I tutaj obok szkoły świeckiej i pozabawionej charakteru wyznaniowego rozwinęła się szkoła niedzielna parafjalna, kierowana przez duchowieństwo i dzierżąca niepodzielnie ster wychowania religijnego. Ustała natomiast zupełnie kontrola władzy kościelnej nad nauczaniem szkolnem.

Tak samo zresztą, jak w Ameryce, nie jest to wynikiem ani obojętności religijnej, ani tem mniej ateizmu, lecz podziału pracy.

Widzimy z tych przykładów, że szkoła bezwyznaniowa może wcale nie być antyreligijna, wbrew mniemaniu u nas bardzo rozpowszechnionemu, a opartemu na zupełnej nieznajomości i własnych tradycji, i obyczajów obcych narodów.

Dopiero we Francji widzimy dwa systemy szkolne na stopie wojennej, proces laicyzacji szkoły, dokonywany się w formie zaciętej walki. Przyczyny tego zjawiska szukać musimy znowu w dziedzinie politycznej.

Tradycje francuskie w ciągu XIX wieku płyną podwójnym łożyskiem: jednego źródło leży w starej arcychrześcijańskiej monarchji Burbonów, drugiego w Wielkiej Rewolucyi; pierwsza była najstarszą córą Kościoła, druga—jego nieprzejednanym wrogiem. Oportunizm w stosunku do religji nie ma we Francji żadnych tradycji; nie ma ich nawet tolerancja religijna, wolność sumienia w znaczeniu takim, jaką u nas wykołysała już Rzeczpospolita Jagiellonów. Monarchja urządziła rzezie ś-go Bartłomieja; rewolucja gilotynowała księży.

Ta krańcowość w porównaniu z polską połowicznością wyraziła się też w odmiennym stosunku do Jezuitów.

Począwszy od XVI wieku, Francja albo ich wypędzała, albo oddawała się w ich ręce, co aż do ostatnich czasów się powtarzało. Można powiedzieć, że dzieje wewnętrzne tego narodu w ciągu XIX wieku składają się z szeregu odwetów.

Trzecia republika, wskrzeszając tradycje pierwszej, zastała na polu wychowania publicznego niejedną dobrze obwarowaną Bastylję monarchizmu, a nawet starego legitymizmu. Oświata ludu była w zaniedbaniu, szkoły średnie w rękach zakonów. Z niewielkimi zmianami, jeśli uwzględnimy przedział lat, był to stan rzeczy taki, w jakim zaczynała swą pracę Komisja Edukacyjna. Jeżeli ogólny postęp nauki i cywilizacji XIX wieku ułatwiał jej zadanie, nie miał natomiast, jak dogasająca Rzeczpospolita polska, niespodzianego sukursu ze strony Watykanu, który sto lat wcześniej przez kasatę zakonu Jezuitów uprzętał przed naszymi reformatorami główną zawadę, a zarazem pozostawiał w jej rękach gotowy wielki fundusz edukacyjny.

Pobudką do podjęcia energicznych reform było z jednej strony dotkliwe dla Francji zwycięstwo pruskiego nauczyciela ludowego, z drugiej obawa, by w murach zakonów nie wypielegnowano z kolei dla trzeciej republiki odwetu monarchistycznego. Jeszcze nie tak dawno statystyka wykazywała, że większość młodzieży francuskiej, kształcącej się poza domem, wychowywała się w klasztorach. Jak głęboko tkwiło w tym narodzie nawyknienie do edukacji zakonnej, dowodzi tego fakt, że nawet przywódcy partji skrajnych córki swe umieszczali na pensjach klasztornych (Jaurez). Cokolwiek tedy słyszemy i czytamy o wojowniczym antyklerykalizmie francuskim, ocenić możemy właściwą miarą dopiero wtedy, gdy to zestawimy z równie nieprzejednanym, a bardzo wybujałym klerykalizmem francuskim.

Różnica między Francją a poprzednio omawianymi państwami zachodu wynika oczywiście i z tego także, choć nie wyłącznie, że tutaj do walki występuje Kościół katolicki ze swymi prastaremi tradycjami, organizacja w każdym razie potężniejsza, niż Kościoły protestanckie, choćby cieszyły się przywilejem państwowości, gwarantowanym przez najsilniejszą władzę państwową. To, co

państwo dało, snadniej samo odebrać może, niż to, co moc swą czerpie z niedosięzonego przezeń autorytetu.

Stojąc na gruncie prawa formalnego, Kościół katolicki jest zupełnie usprawiedliwiony, jeśli zagarnianie szkoły pod władzę państwa mieni uzurpacją. Jego punkt widzenia jest w takim razie, oczywiście, przestarzały, ale niejeden podobny przeżytek średniowiecznego poglądu na świat utrzymuje się dotąd w innych dziedzinach życia. Walka o szkołę świecką we Francji toczy się już od lat kilkudziesięciu, a nie można jej uważać za rozstrzygniętą póty, póki zwycięstwo jej w izbie prawodawczej nie będzie uwieńczone zupełnym podbojem w dziedzinie obyczaju i opinii.

O tem, że dotąd jeszcze się to nie dokonało, świadczą, prócz wyżej wspomnianych faktów, charakterystyczne rysy szkoły francuskiej świeckiej, która nie przestała się w wielu względach wzorować na szkole zakonnej. Nie jest to szkoła nowa, lecz szkoła konkurencyjna. Pod tym względem szkolnictwo narodowe Komisji Edukacyjnej, mimo obowiązujących praktyk religijnych, było znacznie więcej wyemancypowaniem, gdyż wprowadzało odrazu zupełnie odrębną organizację, odmienną, a nawet wręcz przeciwną poprzedniemu systemowi wychowawczemu.

Podbój opinii jest dla istnienia francuskiej szkoły świeckiej tem bardziej niezbędny, że ustawy państwowe we Francji, choć u nas tak bardzo za swą bezwyznanowość okrzyczane, dotąd nawet istnienia szkoły wyznaniowej, a nawet zakonnej, nie wyłączają, do niedawnego czasu zaś, to jest aż do reform Waldecka-Rousseau i Combesa, tylko na drodze współzawodnictwa o palmę zwycięstwa walczyły, nowe prawa zaś dotyczyły nie szkolnictwa samego, lecz zgromadzeń zakonnych i organizacji wyznaniowych, które poddano takim samym ograniczeniom, jakim podlegają wszelkie świeckie stowarzyszenia i związki. Wydalano je nie dlatego, że są zakonami, lecz że do nowych ustaw się nie zastosowały.

Pod pewnym względem we Francji szkoła świecka większe czyni ustępstwo na rzecz wychowania religijnego, niż w Anglii i Ameryce; gdy tam bowiem na naukę religii pozostawiono tylko niedzielę, tutaj ustanowiono jeden dzień wolny w tygodniu (czwartek), by rodzicom

pobożnym dać możliwość posyłania dzieci na lekcje religii. Ustępstwo to jest jednak tylko formalne; słusznie czy niesłusznie, skarżą się klerykali, że dzieci praktykujące są w szkole świeckiej źle widziane. Wynika to oczywiście z ogólnego, wielce zaognionego stosunku wzajemnego dwóch obozów.

Kamieniem obrazy jest też i owa świecka nauka moralności, którą tak gładko udało się przodkom naszym wprowadzić do programu szkolnictwa narodowego. W Anglii i Ameryce albo nie jest ona wcale wykładana, albo też nie kładzie się na nią specjalnego nacisku. Nie chodzi tam o czynienie konkurencji pastorom, bardziej zresztą wyspecjalizowanym w etyce, niż nasi księża, gdyż moralizowanie stanowi wogóle część zasadniczą wszelkich nabożeństw protestanckich. Szkoła świecka we Francji dąży bardzo wyraźnie, nawet manifestacyjnie, do zastąpienia katechizmów wyznaniowych katechizmem bezwyznaniowym, do przeciwstawienia swojej etyki etyce katolickiej. Francuskie podręczniki nauki moralnej mają bardzo wybitne piętno konkurencyjne, czego bynajmniej nie widać w angielskich i amerykańskich. Dążenie to ma źródło również w pobudkach politycznych. Szkoła klerykalna szerzyła tam w związku z pobożnością katolicką kult monarchizmu, pogardę i nienawiść dla Wielkiej Rewolucji, religijną cześć dla męczeńskiej rodziny Burbonów.

Dekalogiem szkoły republikańskiej jest deklaracja praw człowieka; jej ideał moralny, jej patryjotyzm rodził się na gruzach arcychrześcijańskiej monarchji. Te dwa poglądy na świat, przeciwstawne, rodzą wzajemnie się wyłączające wyobrażenia złego i dobrego.

Tylko na tle tych antagonizmów politycznych można dokładnie zrozumieć naprężenie walki o szkołę we Francji.

Z drugiej strony szkoła zakonna, choć zasadniczo przeciwna hasłom wolnościowym, nie omieszka z nich korzystać. W naszej mowie potocznej „wolna szkoła” budzi wyobrażenie wychowania niezależnego, wyzwolonego z urzędowych lub tradycyjnych ograniczeń, a zatem i z podwładzy Kościoła. We Francji, a także i w Belgji wyrazem tym głównie określa się szkołę klasztorną, a hasło

wolności nauczania służy jej do wywalczenia sobie prawa bytu obok państwowej szkoły świeckiej. Nie mogąc utrzymać tradycyjnego przywileju, domaga się nowoczesnego równouprawnienia. Stanowisko to jest zasadniczo bardzo mocne, prawie niezwalczone, jakkolwiek w praktyce prowadzić może do błędnego koła. Powtarza się tu coś podobnego do tego, co zaszło w Polsce XVI wieku, gdy, opierając się na przewodnich zasadach ustroju państwowego, Jezuici zdobywali tolerancję dla swej nietolerancji.

Wiele radykalniej, a wiele mniejszym kosztem tarć wewnętrznych rozstrzygnęły sprawę świeckiej szkoły Niemcy. W 1873 roku wniesione zostały do parlamentu i uchwalone t. zw. „prawa majowe”, mające na celu podporządkowanie Kościoła państwu. Nastąpiło wtedy dorazne wydalenie z obrębu Niemiec naprzód Jezuitów, a dwa lata potem wszystkich innych zakonów, prócz tych które poświęcają się wyłącznie pielęgnowaniu chorych. Ustanowiono też wtedy szkołę, t. zw. symultanną, t. j. wspólną dla dzieci i młodzieży wszelkich wyznań. Choć zasadniczo nie wyłączano zeń nauki religji, faktycznie lekcje te ustały, kler bowiem oponował przeciw „prawom majowym”, odmawiał żądanej przysięgi na wierność, obowiązującej go narówni z urzędnikami państwowymi, i usuwał się od pełnienia swych funkcji na nowych warunkach. Porzucał nie tylko katedry szkolne, lecz i parafjalne kościoły katolickie. Jakkolwiek bowiem prawa majowe dotyczyły narówni duchowieństwa wszystkich wyznań, przedstawiciele państwowego Kościoła nie mieli powodu silniej przeciw nim oponować, gdyż dla nich nie wprowadzały wielkich nowości.

Urzędnikami państwowymi byli i przedtem, dypłomy uniwersyteckie wydziału teologicznego posiadali (co dla księży katolickich było wymaganie niesłuchane), odebrania im akt stanu cywilnego nie mogli uważać za zbyt dotkliwą krzywdę, fundusze i dochody kościelne u protestantów jeszcze od XVI wieku zawiadywane były zawsze przez dozory parafjalne.

Reformy te, wprowadzone do Kościoła katolickiego, były nie tylko zamachem na jego tradycje, lecz upodobniały go do protestantyzmu. To też z tej strony wyszła

opozycja, a długotrwały zatarg, który się stąd wywiązał, zwany walką kulturalną, był właściwie walką katolickich Niemiec z protestanckimi Prusami. Sprawa laicyzacji szkoły utonęła w ogólnym zgiełku; była drobnym epizodem, a nie punktem kulminacyjnym kampanji.

Motywy politycznym tej akcji była chęć nadania zjednoczonym Niemcom silnie scentralizowanej władzy, skupienie jej w ręku dynastji Hohenzollernów i jej pruskich ministrów, właściwie zaś „żelaznego księcia”, Bismarcka, do czego posłużyć miało złamanie wszelkich dążeń odśrodkowych i separatystycznych, podtrzymywanych przez katolickie dynastje Bawarii, Hanoweru i t. p.

Po zwalczeniu zewnętrznych wrogów niemieckiej jedności rozpoczęto walkę z wrogiem wewnętrznym. Stronnictwo katolickie, które w walce tej rozrosło się potężnie, tryumfowało następnie, że książe Bismarck, choć się odgrażał, że tego nigdy nie uczyni, wkońcu „poszedł do Canossy”, gdyż istotnie „walka kulturalna” po kilkunastu latach zakończona została kompromisem.

Stąd jednak bynajmniej nie wynika, aby prawa majowe w punktach zasadniczych zostały odwołane. Księża są urzędnikami państwowymi tak dalece, że, gdy lat temu kilka decydowano w parlamencie kwestję podwyżek pensji dla urzędników, bardzo energicznie i bardzo solidarnie dopominali się, by to prawo w całej rozciągłości zostało do nich zastosowane. Księgi stanu cywilnego, zarówno jak i jurysdykcję w sprawach małżeńskich pozostawiono w rękach funkcjonariuszy świeckich, a co nas tu specjalnie obchodzi, szkoła stała się instytucją świecką, państwową, symultanną, klasztorne zakłady naukowe zniknęły bezpowrotnie, zgromadzenia zakonne wogóle, w szczególności Jezuici, prawa wstępu w granice Niemiec nie odzyskali. Dopiero obecnie na początku 1917-go roku w szeregu ustępstw, uczynionych popierającym go stronnictwom, rząd zapowiedział skasowanie prawa, wzbraniającego Jezuitom pobytu w Niemczech.

Wogóle nigdzie może państwowy monopol nauczania nie jest tak bezwzględnie urzeczywistniony, jak w Niemczech. Szkoły prywatne, w zasadzie możliwe, w praktyce dla młodzieży męskiej niemal wcale nie istnieją, a dążenie do upaństwowienia wszelkich zakładów wychowaw-

czych tak daleko się posuwa, że dają się słyszeć w świecie pedagogicznym głosy, domagające się upaństwowienia ogródków freblowskich, oraz rozciągnięcia przymusu szkolnego na wychowanie przedszkolne.

„Dziecko należy do szkoły” — oto dogmat niewzruszony dla prawodawców i wychowawców niemieckich, ponieważ zaś szkoła niemal całkowicie jest w rękach państwa, należy ono w znacznie wyższej mierze do państwa, niż do rodziny. Z tym stanem rzeczy opinja zżyła się tak dalece, że niema może kraju, gdzieby kwestja wolnej szkoły, szkoły prywatnej, tak mało była żywotna, tak pozbawiona realnego interesu, jak w Niemczech, a w szczególności w Prusach.

Z tego względu można przypuścić, że nawet przywrócenie szkoły klasztornej, mimo silnie rozwiniętego klerykalizmu, niewiele zmieniłoby w kierunku wychowania młodzieży. O ileby te szkoły nie zostały upaństwowione, zrównane pod każdym względem ze szkołami rządowymi, nie miałyby powodzenia. Domaganie się powrotu Jezuitów miało niewątpliwie na względzie raczej ich misję kaznodziejską, niż nauczycielską, walkę z doktrynami przewrotowemi na ambonie i w konfesjonale, niż w klasie. W ciągu czterdziestoletniego istnienia szkoły świeckiej zapewne i najgorliwsi centrowcy zanadto już przywykli do nauki, wyzwolonej z powijaków teologii, by pragnęli powierzać swe dzieci synom Lojoli.

Natomiast spotęgowanie wpływu stronnictwa katolickiego odbiło się na szkole w inny sposób, i to nie wtedy, gdy Bismarck rzekomo poszedł do Canossy, lecz już po jego śmierci, za ministerjum Zedlitza. Przeprowadzono wówczas w parlamencie ustawę szkolną, która częściowo przywróciła wychowaniu publicznemu charakter wyznaniowy, wznowiono podział szkół na katolickie i protestanckie i zawarowano, że nauczyciel winien być tegoż wyznania, co uczniowie, a co najmniej, że stosunek liczby nauczycieli danego wyznania będzie ściśle odpowiadał procentowemu stosunkowi uczniów.

Przyznano również duchowieństwu trochę większy udział w kierunku wychowania. Nawiasem mówiąc, prawo to gorąco było popierane przez Koło polskie, które widziało w niem pewnego rodzaju zdobycz narodową.

Od czasów kulturkampfu, gdy wspólna obrona katolicyzmu zbliżyła Polaków do centrum, a zarazem wzmogła w społeczeństwie polskim klerykalizm i skłaniała je do coraz częstszego powierzania mandatów poselskich księżom, nawzajem zaś posłowie centrowcy czuli się zobowiązani stale popierać wnioski i interpelacje Koła polskiego, nastąpiło takie zlanie się dążeń narodowych z religijnymi, jakie poza tem można spotkać w Polsce chyba na unickiem Podlasiu. W języku ludowym wiara katolicka zwie się często „polską” i nikt tego błędu nie prostuje, jakkolwiek prowadzi on do pewnych kłopotliwych komplikacji, z punktu widzenia narodowego wcale nie obojętnych. Tak np. „dejczkatolik” uchodzi za coś pośredniego między Polakiem a Niemcem; naodwrot zaś Polacy-ewangelicy są nieomal poza nawiasem polskiego społeczeństwa.

Postulaty polskie w sprawie szkolnej oddawna już zredukowane zostały do dwóch żądań takich, które mogą się mieścić także i w programie niemiecko-katolickiej partji, mianowicie: wykład religji w języku ojczystym, oraz nauczyciele-katolicy dla katolickich dzieci. To ostatnie bywa często uzasadniane w sposób, rażący nasz zmysł pedagogiczny i uczucia humanitarne. Cytuje się jako krzywdę dla nauczyciela-katolika to, że jest zmuszony uczyć dzieci protestanckie, lub jako krzywdę dzieci, że udziela im lekcji człowiek innej religji lub nawet katolik, ożeniony z protestantką.

Tu nie chodzi więc o obronę narodowości, lecz o wyznaniowe antagonizmy na terenie szkolnym, nauka bowiem prowadzona jest po niemiecku zarówno w katolickich, jak i w protestanckich szkołach.

Dodać jeszcze należy, że przedmiotem tej czujnej opieki jest niemal wyłącznie szkółka elementarna. W szkole średniej rozgraniczenie katolików od protestantów nie dałoby się przeprowadzić, gdyż stałyby temu na zawadzie względy praktyczne. Gimnazja i szkoły realne, choć gęsto rozsiane w Niemczech, istnieją tylko w miastach i zaspokajają potrzeby całej okolicy, zamieszkałej, zarówno jak miasta, przez ludność mieszaną. Uczęszczają też do nich, prócz katolików i protestantów, Żydzi, nie dość liczni, by własne szkoły średnie zapełnić mogli. Tam więc może być tylko mowa o utrzymaniu proporcji, odpowiada-

jącej stosunkom wyznaniowym, czyli nie o wyznaniowe zabarwienie nauki, lecz po prostu o równouprawnienie nauczycieli do obejmowania posad rządowych.

Do tego też redukuje się właściwie cała walka stronnictwa katolickiego o szkołę. Ściśle biorąc, nawet szkoła elementarna tak mocno jest skrępowana przez władzę co do swego kierunku, metod, podręczników, rozkładu lekcji i zajęć, że osobiste przekonania nauczyciela: religijne, społeczne czy naukowe, nie mogą się w biegu lekcji uwydatnić. Te same elementarze, tablice poglądowe, zadania i ćwiczenia używane są przez katolików i protestantów, a osobista inicjatywa nauczyciela redukuje się do zera. W tych warunkach wszelkie dyskusje szkolne w sejmie pozbawione są nie tylko pedagogicznego, lecz także ideowego interesu, a mają charakter tylko utylitarnie partyjny.

O świeckiej nauce moralności dotąd niema mowy w Niemczech, a co do przeniesienia nauki religji z murów szkolnych do kościoła lub domu dały się słyszeć głosy, podyktowane pobudkami religijnymi, mianowicie wśród pastorów. Jeden z nich, nazwiskiem Görres, dowodził już przed 20-tu laty blisko, że, jeśli się religji nie wyłączy z programu szkolnego, niebawem dzieci i młodzież nabędą do niej ostatecznego obrzydzenia. Nauka ta, która przede wszystkim do serc przemawiać powinna, nasiąka szkolną nudą, mazołem, formalistyką, mierzona stopniami, rejestrowana w cenzurach, zniża się do rzędu suchych ćwiczeń, przeszkód do promocji, przedmiotów do obkuwania i wydawania. „Jeżeli chcemy ratować uczucia religijne, wołał, wyłączmy religję ze szkoły”.

To zdanie, choćby odosobnione, warto zapamiętać, jako wielce charakterystyczne i godne uwagi. Licuje ono najzupełniej z praktyką szkolnictwa amerykańskiego i angielskiego, przypomina punkt widzenia naszej Komisji Edukacyjnej. Istotnie, z jakiegokolwiek stanowiska patrzeć zechcemy na tę kwestję, czy to jako ludzie gorącej wiary, czy obojętni, sceptycy lub ateści, zawsze przyznać musimy, że lekcji religji niepodobna stawiać w jednym rzędzie z innymi lekcjami szkolnymi. Nie jest to nauka, której możnaby się wyuczyć i umieć, a przynajmniej wcale nie o to chodzi. Uczniowie, celujący w repetycjach i egza-

minach, bywają czasem zupełnie niewierzący, natomiast bardzo pobożne dusze niezdolne są nieraz odpowiedzieć na najprostsze pytanie, dotyczące prawd wyznawanej przez nie wiary, dziejów Kościoła, znaczenia i pochodzenia obrzędów. Teoretycznie i historycznie lepiej zwykle znają katolicyzm i jego literaturę krytycy Kościoła, niż jego obrońcy. Objaw ten jest nawet zupełnie naturalny. Traktowanie naukowe każdego tematu wymaga takiej dozy obiektywizmu, na jaką człowiek wierzący w tym razie zdobyć się nie może lub na jaką sobie nie pozwala.

Gdyby do wykładu szkolnego włączono naukę o religjach, ich pochodzeniu, rozwoju, wzajemnem podobieństwie i różnicach, gdyby wykładano choćby dzieje tego wyznania, do którego większość uczniów się zalicza, lekcje takie mogłyby harmonizować z całością odbieranego wykształcenia, a nawet stanowić jego część bardzo ważną i ciekawą. Wykład taki mógłby prowadzić pedagog, mający uzdolnienie historyczne i filozoficzne, przyczem jego indywidualny stosunek do zagadnień religijnych niewiele wpływałby na treść lekcji. Te jednak nie byłyby środkiem wychowania religijnego, tak samo, jak nie są i obecne.

Jeżeli zaś chodzi o wzmocnienie uczuć religijnych, o właściwe wychowanie religijne, to ono może się dokonywać tylko na tle uczuciowych nastrojów i nawyknień, w związku z nabożnymi praktykami, a nie rozmowo, pamięciowo, w formie zadawanych i wydawanych lekcji.

Nieraz zwracano na to uwagę, że wykład religji staje w sprzeczności z treścią innych wykładów szkolnych, nie spostrzegano jednak, że jest on w sprzeczności z samym sobą, ze swemi własnymi założeniami.

Jeżeli celujące odpowiedzi z katechizmu nie dają najmniejszej rękojmi, że ten, kto odpowiada, bierze katechizm na serjo, to tem mniej nie gwarantują, że będzie zgodnie z jego przykazaniami postępował. Dążność do mechanizowania i upraszczania zagadnień społecznych tkwi jednak tak głęboko w naturze ludzkiej, jako wyraz jej przyrodzonego lenistwa, że nawet ci prawodawcy, którzy sami zdala się trzymają od nabożeństw, a obowiązki religijne stale zaniedbują, uznają za rzecz wskazaną dla

powściągnięcia demoralizacji i występków zwiększenie liczby godzin lekcji religii w szkołach, nie zadając sobie nawet pytania, czy środek ten gdziekolwiek i kiedykolwiek okazał się skutecznym.

Bywały nieraz podnoszone wątpliwości, czy oświata elementarna przeciwdziała krzewieniu się występków. Zagładano wtedy do statystyki i nie znajdowano odpowiedzi stanowczej, gdyż, choć procent analfabetów bywał stale większy wśród przestępców, niż wśród ogółu ludności, w miarę podnoszenia poziomu oświaty zwiększała się liczba zbrodniarzy ze szkolnym wykształceniem. Nigdy jednak nie sięgano do statystyki dla zbadania stosunku przestępczości do religijności. Niewątpliwie stwierdzonoby, że liczba sceptyków i ateistów jest wśród kryminalistów bardzo znikoma w porównaniu z klasami społecznymi, pozostającymi w zgodzie z kodeksem karnym. Nie znaczy to, oczywiście, aby religja miała mieć wpływ ujemny na obyczaje, lecz, że jej wpływ dodatni jest stanowczo przeceniany, okazuje się zupełnie nie wystarczającym tam, gdzie brak innych czynników umoralnienia, zbyt często niekiedy, gdzie one zgodnie działają.

Biorąc pod uwagę okresy historyczne, niepodobna również stwierdzić, aby poziom moralny narodów stał najwyższy wtedy, gdy wychowanie pozostawało wyłącznie w ręku Kościoła lub korporacji religijnych. Postęp umysłowy, zarówno jak obyczajowy, dokonywał się niezależnie od tego stosunku, natomiast łatwo wykazać ścisły związek między jednym i drugim a wartością i kierunkiem wychowania. Wszystkie wielkie reformy szkolne miały, jako bezpośrednie następstwo, wzmożenie sił duchowych społeczeństwa i udoskonalenie jego stosunków. Niesłychanie szybkie przeobrażenia dodatnie, jakim podlegało społeczeństwo polskie w okresie, przegradzającym pierwszy rozbiór od drugiego, niechybnie zapisać należy na dobro Komisji Edukacyjnej.

Wynika stąd, że: o ile łatwo zrozumieć i uzasadnić przyczyny, dla których Kościół rości pretensje do zwierzchnictwa nad szkołą, nie można wskazać celu, któryby utrzymanie jego przywileju usprawiedliwiało. To też ustawy, dla których racją bytu są tradycje przeszłości,

sankcjonują jego prawo pierwszeństwa, te zaś, które mają na względzie widoki przyszłości, odrzucają je.

Z kilku powyżej przytoczonych przykładów widzimy, że emancypacja szkoły z pod władzy Kościoła w pewnej fazie rozwoju politycznego i cywilizacyjnego dokonywa się wszędzie, choć pod wpływem bardzo różnorodnych, a nawet poniekąd wręcz przeciwnych czynników, oraz że szkoła świecka bardzo rozmaite przedstawia typy. W społeczeństwach, pod względem wyznania mieszanych, jest ona wyrazem tolerancji, wolności sumienia, uszanowania uczuć religijnych, jak w Ameryce. Przy istnieniu Kościoła państwowego może ona wynikać z uznania niezależności jednostki wobec państwa, jak w Anglii, lub też z zachłanności państwa, dążącego do podporządkowania sobie wyznań niepaństwowych, jak w Niemczech. Gdy w jednych narodach idzie w parze z wolnością nauczania, gdzieindziej wynika z upaństwowienia szkolnictwa.

Walka najostrzejsza toczy się tam, gdzie występuje w postaci najczystszej, t. j. gdzie żadne inne czynniki jej nie krzyżują i nie neutralizują, lecz jednolity pod względem wyznaniowym naród, jak Francja, wydiera władzę nad szkołą swojemu Kościołowi. Już dziś widoczną jest rzeczą, że te same warunki wywołają takie samo zjawisko u innych narodów romańskich, w Portugalji, w Hiszpanji i we Włoszech. W tym kraju dały się już słyszeć głosy, domagające się wprost zakazu nauki religji w szkołach. Do tej pory nigdzie jeszcze, o ile wiemy, nie istnieje takie prawo, prócz w Meksyku.

Widoczne jest również, że nie można uzależniać kwestji zeświecczenia szkoły od sprawy rozdziału Kościoła od państwa, jakkolwiek niekiedy te dwa odrębne zagadnienia rozwiązywane bywają równocześnie, pod wpływem tych samych prądów. Niema rozdziału Kościoła i państwa ani w Niemczech, ani w Anglii, tu i tam bowiem istnieje Kościół państwowy. We Francji uchwała zapadła dopiero w kilkadziesiąt lat po powołaniu do życia świeckiej szkoły państwowej. Tylko w Ameryce nie było i niema ani Kościoła państwowego, ani religji panującej, niema jednak również i państwowego monopolu nauczania. Szkoła wyznaniowa mogłaby w zasadzie doskonale się utrzymywać i rozwijać tam, gdzie ten rozdział

jest dokonany, w obrębie niezależnej od państwa autonomicznej gminy wyznaniowej.

Za przykład mogą tu posłużyć szkółki żydowskie, chedery, wiodące żywot tak odrębny i odosobniony od całego układu stosunków państwowych, a tak ściśle związany z religijną organizacją żydowską. Są one w dzisiejszych nowożytnych społeczeństwach jedynym przeżytkiem owej zamierzchłej epoki, kiedy szkoła stanowiła tylko przybudówkę Kościoła, a nauczanie podporządkowane było celom religijnym. Nawet szkoły klasztorne w świecie katolickim znacznie już od tego typu odbiegły i przystosować musiały swe plany i programy do wymagań świeckiego życia.

Prawna podstawa istnienia chederów usuwa się tam, gdzie zaprowadzono przymus szkolny w nauce elementarnej, nigdzie bowiem nauka taka, jaką otrzymują tam dzieci żydowskie, nie może być uznana za równoznaczną z początkową oświatą, szerzoną wśród mas przez szkoły ludowe. Prawnie zagwarantowana wolność nauczania bynajmniej jeszcze nie uzasadnia ich bytu, jeśli nie idzie w parze z wolnością nieuczenia dzieci, której dziś nikt w zasadzie nie broni, choć tu i owdzie skutkiem braku szkół tolerować ją do czasu trzeba.

Zwolennicy szkoły wyznaniowej najchętniej zgodziliby się na taki typ szkoły świeckiej, który istniałby tytułem uprawnionego wyjątku i był właściwie potwierdzeniem przywilejów Kościoła w dziedzinie szkolnej. Obok szkół różnych wyznań, poddanych kontroli duchowieństwa, radziby ludności bezwyznaniowej dać możliwość posiadania szkół własnych, co podobałoby się im ze względu na ścisłą izolację dzieci wierzących od niewierzących.

Urządzenie takie nie odpowiadałoby jednak ani potrzebom nowożytnych społeczeństw, ani zasadniczym podstawom ich ustroju, ani wskazaniom pedagogji. Pomijam już to, że wymagałoby ono naprzód prawnego uznania bezwyznaniowości, co może byłoby požądaniem, ale do obecnej pory nie jest jeszcze powszechnie przyjęte. Niemcy np., choć zaprowadziły u siebie cywilne śluby i metryki, zupełnie usunęły z pod jurysdykcji konsystorskiej sprawy małżeńskie, dotychczas w spisach ludności i aktach urzędowych nie mają rubryki bezwyznaniowców.

Pewna komplikacja wynika stąd, że, o ile bezwyznaniowość jest rzeczą przekonania, przynależność do pewnego wyznania jest rzeczą rejestracji. Ściśle rzecz biorąc, adnotacja w paszporcie, że jego właściciel jest katolikiem lub protestantem, nie przesądza wcale, w co on wierzy, objaśnia tylko, w której świątyni był ochrzczony. Zapisanie w księgach ludności dziecka „bezwyznaniowego” nie znaczyłoby też nic więcej, jeno, że rodzice nie uznali za słusne ochrzcić go ani obrzezać, bynajmniej zaś nie ustalałoby na przyszłość jego religijnych, czy antyreligijnych przekonań.

Nie zgadzałoby się wcale z zasadą tolerancji religijnej prawo, zastrzegające, by każdy posiadał taką wiarę, jaką mu rodzice w chwili jego przyjścia na świat wyznaczyli, lub nie miał prawa posiadać żadnej, jeśli przyszedł na świat w rodzinie bezwyznaniowej. Do szkoły dziecko przybywa w tym okresie życia, kiedy indywidualnych poglądów na kwestje religijne mieć nie może, wychodzi z niej często z zupełnie innymi przekonaniami, niż weszło, a zmiana dokonywać się może w różnym kierunku, jako zwrot do religji lub do jej negacji, przyczem niezmiernie często przymus wywołuje reakcję, zarówno przymus wiary, jak i przymus niewiary.

Może na uznaniu decydującej wagi tego okresu opiera się zamieszczone w niektórych prawodawstwach zastrzeżenie, że zmiana religji nie może nastąpić przed 14-ym rokiem życia. Zdaje się, iż taki warunek jest zupełnie słuszny. Żaden rozsądny pedagog nie będzie młodszych uczniów ani interpelował o ich przekonania, ani też wedle nich oceniał, wiedząc dobrze, że są one zaledwie w stanie zaczątkowym i różne jeszcze przechodzić mogą wahania i modyfikacje. Segregowanie dzieci według cech, które się w nich jeszcze ani rozwinąć, ani nawet zaznaczyć nie mogły, jest przeto rzeczą sztuczną, narzuconą i samowolną.

Akcentowanie i potęgowanie uczucia obcości względem młodzieży innego wyznania wytwarza w społeczeństwie antagonizmy i separatyzy, które się bardzo ujemnie na jego życiu odbić muszą, a niema lepszej rękojmi dla utrwalenia tolerancji, jak szczepienie jej przez koleżeństwo na ławie szkolnej.

Najgorszem jednak następstwem ustanowienia szkół osobnych dla każdego wyznania jest wynikające stąd w dalszem następstwie żądanie, aby sama treść wykładów przystosowała się do wyznaniowego charakteru szkoły, a zatem wciąż odradzająca się dążność do poddania nauki na nowo pod władzę teologii, co w rezultacie musiałoby się odbić ujemnie na wartości i poziomie nauczania. Wiemy o bardzo niedawnym fakcie, że nauczycielka szkółki żydowskiej w Galicji usunięta została z posady za obrazę religii swych uczniów, gdyż wspomniała im, że raki są jadalne!

Ścisły podział szkół wedle wyznania doprowadziłby do tego, że dla każdej kategorii uczniów obowiązywałoby inne przemilczanie lub przeinaczanie faktów, oraz że w każdym zakładzie naukowym decydujący głos w kwestji wszystkich wykładów miałby duchowny. Każdy przyznać musi, że taka reforma byłaby zupełnie nie w duchu czasu.

Najpożądany wydaje się taki stan rzeczy, jaki jest w Ameryce, pozostawienie nauki szkole, religji — Kościołowi, tak, by jedno drugiemu w drogę nie wchodziło, nie krzyżowało jego zabiegów, jedno nad drugim nie rozciągało nadzoru.

Obok szkoły i Kościoła jest przecież jeszcze wpływ domowy i władza rodzicielska, którą każde rozumne prawodawstwo uszanować powinno, gdyż ona to zakłada podwaliny wychowania, gdzie zaś tych zabraknie, wszelka dalsza budowa jest niepewna i krucha.

Rodzina jest instytucją starszą, niż państwo i Kościół, a choć w ciągu wieków licznych doznawała przeobrażeń i niewątpliwie w dalszym ciągu przekształcać się nie przestanie, nic nie zwiastuje, aby ona kiedykolwiek miała się okazać zbyteczną, ani też, aby jej wychowawcze funkcje mogły być bez szkody przekazane innej organizacji. Doktryny społeczne, przewidujące tę reformę w przyszłości, nie znajdują bynajmniej poparcia w dotychczasowych doświadczeniach.

Wychowanie w internatach, które już pedagogowie polscy z Komisji Edukacyjnej uznali za zgubne, obecnie coraz mniej znajduje obrońców tam nawet, gdzie, jak we Francji, uświęcił je powszechny obyczaj. Szkoły nowego typu, zakładane na wsi, nie mogą pozostawić dziecka

w jego własnym rodzinnym środowisku, zmierzają do tego, by życie domowe swych uczniów jak najbardziej upodobnić do rodzinnego, zatem, dzieląc ich na drobne grupy, rozmieszczać w domach żonatych nauczycieli i oddawać ich opiece. To samo zalecali już i przeprowadzali nasi reformatorowie wychowania w końcu XVIII i na początku XIX wieku.

Dodatni wpływ życia domowego stwierdzono i w Niemczech, gdzie praktyka t. zw. („Zwangerziehung”) przymusowego wychowania moralnie zaniedbanych dzieci wykazała wiele lepsze rezultaty z umieszczenia ich w uczciwych rodzinach, niż w internatach publicznych.

Stąd wniosek, że brak ogniska domowego może zastąpić tylko inne ognisko domowe, nigdy zaś jakiegokolwiek koszary dziecięce.

Najlepiej obmyślane i pokierowane wychowanie publiczne musi znaleźć uzupełnienie w wychowaniu domowym i na jego rzecz zrezygnować z pewnej części swej władzy. Znaczenie tego ostatniego polega na tem, że ono jedno tylko może traktować wychowanka zupełnie indywidualnie i dać jednostce możność rozwinięcia i pogłębienia tych stron jej wewnętrznego życia, które są jej najosobistszą wyłącznością. Im więcej wewnętrznych walk, załamań i wahań przechodzi jednostka ludzka, im głębiej je przeżywa, tem niezbędniejsza dla niej jest jakaś zamknięta przystań ochronna, gdzieby się z niemi uporać mogła. To też prawa domu w stosunku do szkoły muszą być w pewnej mierze zagwarantowane w duchu tych samych swobód konstytucyjnych, które gwarantują nietykalność osób i mieszkań.

Póki religja była przez prawo państwowe traktowana, jako jego zasadnicza część, póki toczono walki domowe i krwawe wojny między państwami o to, jakie wyznanie wiary ma być dla danego narodu obowiązujące, i nie wahano się głosić zasady, że, kto rządzi krajem, ten panuje nad sumieniami, *cujus regio, ejus religio*, było rzeczą zupełnie zrozumiałą i konsekwentną, że i wychowanie publiczne narzucało pewien obowiązujący kierunek religijny, od którego nie dopuszczano wyjątków.

Dziś jednak, jeżeli nie w zasadach teoretycznie uznawanych, to w praktyce życia coraz bardziej uwydatnia

się pogląd, że stosunek człowieka do Boga jest sprawą osobistą każdej jednostki, jest jedną z tych poufnych, wewnętrznych kwestji, w których nakaz ani dozór, z zewnątrz wywierany, nic zmienić nie może, w które nie ma prawa wkraczać.

Zadaniem państwa jest z jednej strony dostarczyć środków i warunków zaspokojenia dążeń i potrzeb religijnych ludności, z drugiej — zapobiedz, by na tle różnic religijnych nie wynikały między nią zatargi i waśnie.

Z tego punktu patrząc na wychowanie religijne, możnaby, nie tworząc żadnej specjalnej szkoły bezwyznaniowej, zostawiając wszelką możliwość rozwijania i kształcenia uczuć religijnych przez wychowanie zarówno domowe w rękach rodziny, jak publiczne, w rękach duchowieństwa danego wyznania, utrzymać zupełnie świecki charakter szkoły i pozostawić jednostkom swobodę korzystania z tej możliwości dla swych dzieci, nie wywierając żadnego nacisku.

Wszakże dziś już ani wyznanie religijne, ani stopień żarliwości w praktykach nabożnych w żadnym nowoczesnym państwie nie jest brane pod uwagę przy obsadzaniu najbardziej odpowiedzialnych stanowisk. Nikt nie może być dyskwalifikowany do pełnienia jakiegokolwiek funkcji obywatelskiej na podstawie swej religji lub swej niereligijności.

Pozostawienie i w szkole również pewnej swobody, która gwarantowała rzecz wiele cenniejszą w wychowaniu i życiu publicznym narodu, mianowicie szczerłość i rzetelność, byłoby najlepszym zharmonizowaniem zasad wychowania z zasadami tolerancji, obowiązującej nowoczesne państwo, i najlepszym przygotowaniem do przestrzegania ich w stosunkach wewnętrznych narodu.

#### IV. SZKOLNICTWO W PAŃSTWIE POLSKIM.

Stając wobec nowych dla siebie zadań twórczej polityki państwowej w dziedzinie wychowania publicznego, winniśmy naprzód ustalić podstawę wszystkich podjętych w tym kierunku prac.

Nie może nim być mechaniczne przeszczepienie na grunt polski gotowych wzorów, jakie odnaleźć można w kulturalnych krajach zachodu. Takie postępowanie prowadziłyby do niechybnych zawodów i z góry można przewidywać, że próby byłyby poronione. Możliwość rozwoju danego typu szkoły tkwi w warunkach, które leżą poza szkołą, a które w całości swej normują nie tylko wychowanie, ale cały porządek życia danego narodu. Składa się na nie cały splot czynników geograficznych, klimatycznych, ekonomicznych, politycznych, obyczajowych i religijnych, których żadną miarą ignorować nie można, a które nigdy prawie nie są identyczne w dwóch różnych krajach.

Należy także brać pod uwagę charakter narodowy, posiadający tak specyficzne, a tak w gruncie rzeczy niezmiennie cechy zasadnicze, że dziś jeszcze charakterystyka Gallów u Cezara wydaje się wizerunkiem duchowym współczesnych Francuzów, a djarjusze sejmowe z czasów Rzeczypospolitej przypominają nieraz przebieg obrad naszych zespołów politycznych. Te cechy narodowe decydują zarazem o wyborze metod postępowania, jako też o ściślejszem ustaleniu planów wychowawczych, o tem, co jest w danym wypadku skuteczne i możliwe; o tem, co jest potrzebne i wskazane. Nie można bowiem ani ignorować wrodzonych skłonności wychowywanych, ani wywoływać ich przerost przez jednostronne podsycanie i pielęgnowanie, które mogłoby względną zaletę doprowadzić do karykaturalnych rozmiarów bezwzględnej wady.

To, co Goethe powiedział w stosunku do jednostki: „Każda wada dziecka jest twardą łupiną, zamykającą

zdrowe jądro jakiejś cnoty”, można odnieść i do psychicznych cech narodów. Każdy z nich posiada wady nieodłączne od pewnych zalet, a umiejętne system wychowawczy zmierzać powinien do tego, by otamować wrodzone instynkty i skierować je do pożądanego łożyska, gdzie ich skupiona siła mogłaby jak najlepsze oddawać usługi.

Surowy materiał, z którego wyrabiał się śmiały podróżnik i zuchwały awanturnik, sprytny gracz i oszust, a rzutki i pomysłowy przedsiębiorca, może być nieomal identyczny, jest jednak bardzo wielka różnica w wynikach między tym, kto odkrywa nowe kraje, a tym, kto wszczyna zamęt, między twórcą nowych źródeł bogactwa i nowych gałęzi pracy a człowiekiem, tuczającym się cudzą nędzą i nieszczęściem.

Niewątpliwie w charakterze narodu polskiego tkwią zarazem daleko sięgające możliwości udoskonalania i rozwoju, niebezpieczne zarodki niemocy i rozkładu. Trzeba bardzo dokładnej znajomości współczesnego i dawnego życia w Polsce, by trafnie je rozróżniać, krytycznie ocenić i odpowiednio traktować.

Narodem nie jest tylko obecne społeczeństwo polskie, lecz zbiorowa indywidualność historyczna, licząca już swój żywot na wiele stuleci. To, na co obecnie patrzymy, jest jednym momentem w życiu narodu i musi być oceniane, jako faza przejściowa, w której pewne symptomy są wynikiem doraźnie działających wpływów, inne tkwią głębiej. Zmiana warunków zewnętrznych może przeobrazić pierwsze; dla ukształtowania drugich trzeba planowo obmyślonego i konsekwentnie rozwijanego systemu.

I tutaj znowu myśl polityczna musi iść ręką w rękę z myślą pedagogiczną. Państwo nie przez to tylko jest wychowawcą, że pewne typy szkół do życia powołuje i wyposaża, lecz przez to także, że normuje życie publiczne, sankcjonuje instytucje, prawa obowiązujące, kieruje życiem gospodarczym kraju, stwarza dla niego kierunki pracy i źródła bogactwa. Na nicby się nie zdało przez wychowanie szkolne zwiększyć produkcję pewnych typów umysłowych i moralnych, gdyby one, nie znajdując dla siebie zastosowania w dalszym życiu, musiały zwiększać klasę wykolejeńców.

Nie tylko więc stan duchowy narodu, lecz położenie i potrzeby kraju muszą być brane pod uwagę, gdy chodzi o wykreślenie kierunku wychowania publicznego na dłuższy okres czasu.

Warunkiem szczęścia jednostki jest możność życia i działania zgodnie ze swą naturą, skłonnościami i uzdolnieniem. Szkoła, dostarczając krajowi takich ludzi, jakich mu potrzeba, a więc jacy w życiu jego znajdą najlepsze zastosowanie, zarazem zapewnia swym wychowañcom najlepsze widoki szczęścia i powodzenia.

Faktem górującym w obecnym momencie i mającym pierwszorzędne znaczenie dla wszystkich poczynań, jest gwałtowne i dla ogółu niespodziane wyjście z okresu niewoli do okresu niepodległego bytu państwowego.

Niewola stuletnia spowodowała zanik pewnych funkcji narodu i, łącznie z tem, zanik pewnych uzdolnień i skłonności, pewnych niezbędnych u normalnie rozwijających się narodów typów psychicznych.

Zadaniem szkoły polskiej będzie sprostować kalectwa, uzupełnić braki, odbudować zniszczone części i przywrócić pełną harmonję typu ludzkiego, wypaczonego przez zabójcze warunki życia i wychowania.

Zamiast poddanych, zbuntowanych, czy uległych, lecz zawsze zdanych na wolę cudzą, trzeba będzie obywateli odpowiedzialnych za losy kraju i za swoją w nim rolę, zamiast dwóch typów przeciwstawnych: przystosowanego i nieprzystosowanego do istniejących warunków, musi powstać nowy typ trzeci, kształtujący warunki wedle konsekwentnego planu. Słowem, trzeba będzie hodować u młodzieży te cechy umysłu i charakteru, które ją uzdolnią do rządzenia krajem czy to w roli funkcjonariuszy państwa, czy też w roli przedstawicieli narodu.

Jedna i druga rola stała się Polakom z Królestwa Polskiego niemal obca, gdyż krótki okres przedstawicielstwa w Dumie rosyjskiej nie miał bynajmniej znaczenia kształcącego. W obcym środowisku stanowiąc małą garstkę, mogli nasi posłowie co najwyżej grać rolę jakiejś polskiej delegacji do zanoszenia skarg, protestów lub przedstawiania życzeń bez widoków przeprowadzenia czegokolwiek samodzielnie. Ponieważ zaś stosunek między posłem a wyborcami z chwilą otrzymania mandatu prze-

rywał się, nie istniała rzeczywista odpowiedzialność za takie lub inne sprawowanie funkcji poselskiej. Widząc ich bezsilność, nie oczekiwano po nich niczego, nie stawiano żadnych wymagań, nie żądano sprawozdań, nie uchwalano ani aprobaty, ani nagany. Niemoc była rozgrzeszeniem wszystkiego, zarówno bezczynności, jak błędów popełnianych, tak samo w kraju na miejscu, jak na tej placówce obcej, gdzie się losy kraju rozstrzygały.

Nałóg bierności, wstręt przed odpowiedzialnością, a skłonność do opozycji i krytyki, nie pociągającej za sobą żadnych konsekwencji, wreszcie upodobanie do nie realnych, nie praktycznych, lecz czysto manifestacyjnych haseł i teoretycznych programów, wszystko to spowodowało owo wielomówne niedołęstwo, które charakteryzuje życie polityczne Królestwa Polskiego w ciągu wojny, t. j. w momencie decydującej wagi dla losów kraju.

Doświadczenia tych wiekopomnych lat winny i politykom, i wychowawcom polskim wskazać, na jakich podwalinach oprzeć system wychowania publicznego w Polsce, jaką dać przedewszystkiem wewnętrzną organizację szkole, by wyhodowała czynne, twórcze, samodzielne i odpowiedzialne jednostki.

Pierwszym zasadniczym krokiem do tego celu winno być oparcie całego ustroju szkolnictwa na pewnej konsekwentnej, powszechnie znanej, jasnej i prostej ustawie, nie dopuszczającej wyjątków i przekroczeń, zawierającej zasady ogólne, obowiązujące wszystkich, nauczycieli i uczniów, wychowawców i wychowywanych.

Rosyjskie prawodawstwo szkolne mieściło się w grubym tomie o 600 kilkudziesięciu stronicach i więcej niż 6,000 paragrafach. Oczywiście, nikt tych paragrafów nie znał, nikt się na nie nie powoływał i nikt ich nie stosował, najmniej zaś inspektorowie szkolni. Życie szkolne normowały dowolne cyrkularze kuratorów okręgów naukowych, dowolnie stosowane lub łamane przez zwierzchność każdej szkoły.

Bynajmniej nie chodzi o to, aby każdy szczegół regulaminu szkolnego był skodyfikowany i w ustawie zamieszczony, lecz by do okoliczności czasu i miejsca dostosowany wewnętrzny porządek szkoły mieścił się w obrębie pewnych stałych norm, w całym kraju szanowanych,

by uczeń z niemi nauczył się liczyć, jako z czemś niewzruszonym, czego, przenosząc się ze szkoły do szkoły, nie uniknie, gdy mu to nie dogadza, a na co z góry liczyć może, gdy do nich nawyknął.

Stalość i powszechność prawa jest niezbędnym warunkiem zaszczerpienia poczucia obowiązku, odpowiedzialności i sprawiedliwości. Błędne prawo mniej jest szkodliwe, niż samowolne i zmienne decyzje, gdyż błąd naprawić można przez reformy na doświadczeniu oparte, lecz nieobliczalne, nieprzewidziane następstwa doraźnie wydawanych i stosowanych rozporządzeń ani doświadczenia nie bogacą, ani do reform nie otwierają pola.

Obecna doba przejściowa w szkolnictwie polskiem mogła nas zresztą przekonać, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie poczytują za niesprawiedliwość i za osobistą dla siebie krzywdę każde postanowienie, na które nie byli z góry przygotowani, choćby było ono jak najlepszymi intencjami podyktowane. Czemu uniwersytet w zeszłym roku uznawał matury pewnych szkół, a w bieżącym zarządził egzaminy wstępne dla ich uczniów? Dlaczego nauczycielom języków obcych polecono słuchać kursów metodyki, gdy dotąd nikt od nich tego nie wymagał? Na tle tych pytań i zarzutów rodziły się nawet bardzo alarmujące pogłoski o odbieraniu praw szkołom prywatnym, o unieważnianiu patentów nauczycielskich, a wszystkie rodziły się tylko z lęku przed niewyjaśnioną nowością i naturalnej zresztą niechęci do nieprzewidywanych, a zatem nieuwzględnianych utrudnień.

Obmyślenie odpowiednich norm wymaga poważnego namysłu, ustalenie ich — przeminięcia tego prowizorium, jakim jest i musi być obecny stan szkolnictwa w nieustalonym położeniu politycznym, w nieskrystalizowanym ustroju państwowym, przy niemożności określenia sił, środków i obszaru działalności polskiego ministerjum oświaty.

I dziś już jednak świadomie i konsekwentnie należy zmierzać do tego, by szkolnictwo polskie wyprowadzić z chaosu, by stopniowo wprowadzać do niego ład i harmonję, unikając doraźnych eksperymentów, któreby roczna praktyka cofać nakazała. Niejednokrotnie okaże się rzeczą korzystniejszą odroczyć decyzję, zostawić tymczasowo

rzeczy ich utartemu biegowi, niż przez częste zmiany rozporządzeń utrwać aż nadto zakorzenioną skłonność do lekceważenia prawa i oszukiwania władzy. Pamiętajmy przecież, że wszelka nielegalność winna w niepodległym państwie polskim budzić pogardę i odrazę równą tej popularności i aureoli, jaką była otoczona pod uciskiem rosyjskim. Dokonać tego można tylko przez równoległe usiłowania czynników rządzących i rządzonych.

Jak najdokładniejszy obraz obecnego stanu szkolnictwa, jego braków i błędów, zalet i zdobyczy musi poprzedzić wszelkie zapoczątkowania reform. Te zaś powinny iść podwójnym torem. Jedne, zmierzające do zadosyćuczynienia najbardziej nagłym potrzebom, muszą brać początek z dołu, polegać na operowaniu tym materiałem, jaki jest, na ulepszaniu jakościowym i zwiększaniu liczebnym szkół obecnych, na powoływaniu do życia takich, które są nieodzowne, a których brak dopiero teraz odczuć się daje.

Drugie, bardziej zasadnicze, dążące do stworzenia harmonijnego całokształtu szkolnictwa narodowego w Polsce, muszą zacząć od góry, t. j. od kształcenia pedagogów, którzyby reformę ujęli w ręce i przez wszystkie szczeble nauczania przeprowadzili. Inaczej najlepiej obmyślony system będzie martwą literą.

Te dwa prądy powinny rozwijać się równocześnie, wzajemnie się popierając i działając w tym samym duchu. Każda reforma wychowania, w praktyce przeprowadzona, toruje drogę reformie zasadniczej, przygotowując w osobach swych uczniów zastęp ludzi, zdolnych prowadzić dalej rozpoczęte dzieło.

Reforma Konarskiego, choć w skromnym zakresie, zrywała z poprzednią rutyną szkolną, oczyściła grunt dla Komisji Edukacyjnej. Obecne szkolnictwo polskie prywatne nie dostarczy nam wprawdzie tylu i takich sił nauczycielskich, jakich kraj będzie potrzebował po odzyskaniu wolności, ale brak ich byłby dużo dotkliwszy jeszcze, gdybyśmy bezpośrednio po niepodzielnym panowaniu gimnazjów rosyjskich mieli przejść do budowania własnego szkolnictwa na całym obszarze kraju i na wszystkich szczeblach nauczania. Przygotowanie to było czysto przypadkowe, jest też w wysokim stopniu niedostateczne.

Teraz jednak możemy przejść do przygotowania planowego, t. j. równocześnie w tym samym kierunku stopniowo reformować szkoły istniejące i kształcić pedagogów, którzy reformę zasadniczą rozszerzą, pogłębią i przeprowadzą. Możemy się pogodzić z myślą, że dzieło budowy nie dokona się ani odrazu, ani nawet w krótkim czasie, jeśli równocześnie przez ugruntowanie bytu państwowego Polski zyskamy pewność, że ono będzie miało czas rozwinąć się i dojrzeć bezpiecznie i swobodnie.

\* \* \*

Przechodząc do najpilniejszych braków i potrzeb naszego szkolnictwa — a jest ich dość dużo — musimy je podzielić na ilościowe i jakościowe.

Najbardziej rzuca się w oczy najogólniej uznana potrzeba szkół początkowych. Nie mówiąc już nawet o oświacie we właściwym i szerszym rozumieniu, sam *analfabetyzm* mas jest wielką klęską, wielkim ciężarem i zaporą dla rozwoju narodu w każdym kierunku. Administracja i gospodarstwo krajowe, funkcjonowanie samorządów lokalnych, a tem więcej jeszcze ciał prawodawczych, które opinia powszechna pragnie oprzeć na jak najdemokratyczniejszej podstawie, wciąż rozbijać się będą o ten nieobliczalny, bo nieświadomy żywioł, o ciemnotę mas zarazem nieufnych i łatwowiernych, gdyż pozbawionych elementarnego środka sprawdzania i poznania, szóstego zmysłu cywilizowanej jednostki, t. j. sztuki czytania, pisania i rachunku.

Na podłożu powszechnej ciemnoty wszystkie formy wyzysku, szalbierstwa i korupcji, a także wyzysk, szalbierstwo i korupcja w polityce krzewić się mogą bujnie, a pohamować się nie dadzą. Oświata jest najcelniejszym narzędziem samoobrony szerokich mas i jest zarazem jedynem dla inteligentnych warstw społeczeństwa zabezpieczeniem przed nieobliczalnymi tych mas postępkami. Dzieje się tu zupełnie podobnie, jak w sprawach zdrowia publicznego: najwytworniejsza czystość w mieszkaniach klas zamożnych nie chroni ich od epidemji, jeśli wkoło siebie cierpią i tolerują brud i nędzę w chatach i domach robotniczych.

Stwierdzenie tych prawd byłoby właściwie wyważeniem drzwi otwartych, gdyby nie chodziło tu o zwrócenie uwagi na pewne doraźne, palące potrzeby i praktyczne zastosowania.

Po wojnie okaże się, że zarówno lud wiejski, jak i miejski, znajdzie się w odmiennych, niż przedtem, warunkach.

Co do pierwszego, jest rzeczą skonstatowaną, że w większości okolic naszego kraju, wszędzie, gdzie nie było masowego niszczenia siedzib ludzkich i zbiorów przez cofających się Rosjan, doszedł on do nieznanego mu przedtem bogactwa, osiągniętego zresztą kosztem wygłodzonych miast. Mając bezwzględna przewagę liczebną nad wszystkimi innymi klasami społecznymi, chłop, dzięki wojnie, zdobędzie również przewagę finansową. Proszę sobie teraz wyobrazić kraj i jego kulturę, gdy cała siła jego przechyli się ku masie ciemnej, niepiśmiennej, dla potrzeb państwa obojętnej, gdyż niezdolnej ich po prostu zrozumieć. Z natury rzeczy nastąpi to, co dzieje się zwykle w analogicznych wypadkach: bogactwo i potęga tych, co sami nie umieją się nimi posługiwać świadomie i celowo, przejdzie w ręce szarlatanów, demagogów, karierowiczów, znachorów, którzy zdołają opanować ciemne głowy i pełne sakwy wzbogaconych chłopów.

Może ten wyzysk nie mieć wcale charakteru politycznego, lecz być zupełnie prostą spekulacją, która stopniowo ubożyć będzie wieś, a bogacić grasujących na wsi szalbierzy i wydrwigroszów. Niezmiernej wagi rzeczą stanie się, by zgromadzone w czasie wojny kapitały chłopskie szły na odbudowę wsi, na udoskonalenie produkcji rolnej, która będzie musiała nowoczesną techniką zbliżyć się do poziomu cywilizowanych krajów Zachodu, tem bardziej, że kraj nasz w związku państw środkowej Europy będzie musiał grać rolę zasobnej spiżarni, a jeśli tej roli nie sprosta, prędzej czy później, w tej lub innej formie intensywna gospodarka rolna będzie mu przez sąsiadów narzucona. Ażeby utrzymać ziemię na stałe, będzie tedy musiał chłop w Królestwie gospodarować na niej tak, jak chłop polski lub kolonista niemiecki w Poznaniu.

Tak samo, jak produkcja wsi, będzie musiała udoskonalić się jej konsumpcja. Niezmiernej wagi rzeczą jest, aby ta, może niebawem najzamożniejsza klasa obywateli kraju miała jak najwyższe potrzeby kulturalne, gdyż ona będzie decydowała o charakterze popytu na wewnętrznym rynku handlowym, a przez to i na rynkach pracy. Na niej, jako na najliczniejszej i najzasobniejszej klienteli, oprze swój byt przemysł krajowy, który zewnętrznych rynków zbytu po kilkoletniej przerwie wywozu i przywozu będzie musiał dopiero szukać. Na niej również może oprzeć swe istnienie z czasem produkcja umysłowa i estetyczna, ale dopiero wtedy, gdy książka i gazeta będą przedmiotem elementarnej potrzeby w wiejskich chatach, nie zaś narzuconym przedmiotem oświatowej propagandy.

Jeżeli tedy sprawa oświaty ludu była zawsze pilną, to z powyżej wyłuszczonych względów staje się wprost palącą, i to palącą w tej formie: w jak najkrótszym czasie jak największej liczbie ludzi dać choćby minimum oświaty. Na to ostatnie kładę wielki nacisk. Im większa ilość szkół powstanie, im więcej dzieci nauczy się choćby tylko czytać, pisać i rachować, tem szybciej oczyści się wieś, jako środowisko życia indywidualnego i gromadzkiego, od różnych zarazków, których rozwojowi sprzyjają nieprzebite ciemności. Trudna, smutna, niekiedy nawet wprost tragiczna jest rola oświeconych jednostek z ludu, gdy są osamotnione duchowo i obyczajowo, gdy mają przeciw sobie bezwiedną i milczącą znowę barbarzyństwa rodzinnego, gdy dochodzić muszą do wniosku, że osiągnięcie wyższego szczebla kulturalnego rozwoju służy tylko do pogłębienia cierpień, uświadamiając poniżenie, w jakim tkwią blizcy krewni i sąsiedzi.

Myśląc o szkołach wzorowych, zakładając je tu i owdzie w miejscowościach, gdzie poprzednia praca dla nich grunt przygotowała i gdzie znajdują się odpowiednie siły nauczycielskie, należy narazie szybko zwiększać liczbę szkół ilekolwiek dobrych, t. j. takich, któreby osiągały pozytywne rezultaty.

Zresztą wzorową nigdy nie może być ani szkoła przepełniona, gdy do rzadko rozsianych szkół uczęszczają dzieci różnego wieku z wielu wiosek okolicznych, ani

szkoła, otrzymująca z domu materiał zupełnie surowy, a takim są dzieci z tych rodzin, które nie żyją wcale życiem kulturalnym. Dość porównać zasób wyrazów i zasób wyobrażeń, jakim operuje dziecko z inteligencji, a jego rówieśnik z rodziny analfabetów, by się przekonać, ile przedwstępnych wiadomości daje wychowanie przedszkolne tam, gdzie całe otoczenie działa w kierunku, podniecającym rozwój umysłowy. Dlatego narazie o szkole początkowej powszechnej w ścisłym znaczeniu nie może być mowy we współczesnej Polsce, choć należy tak intensywnie pracować nad kulturą szerokich mas, by ona jak najprędzej mogła się stać faktem.

Można i należy mieć plan szkoły początkowej wzorowej, takiej, któraby dawała jak najwyższy poziom rozwoju umysłowego tym, co na niej będą musieli poprzestać, ale trzeba się pogodzić z myślą, że będzie on narazie tylko planem reform, jakim szkoła początkowa będzie stopniowo poddawana, w miarę zwiększania się liczby sił nauczycielskich odpowiednio wykwalifikowanych i podnoszenia się ogólnego poziomu potrzeb umysłowych wśród ludu. Narazie dla ilości trzeba będzie nieraz poświęcać jakość. Łatwiej też będzie w już istniejących szkołach zwiększać liczbę oddziałów i wykładanych przedmiotów, niż ciągle brać pod uprawę coraz to nowe pustkowia i nieużytki i ciągle z temi samemi porać się trudnościami.

Bardzo znaczną część kosztów utrzymania szkoły będą musiały ponosić same gminy, co będzie zupełnie słuszne i sprawiedliwe, zwłaszcza tam, gdzie wojna spowodowała napływ gotówki, ale to będzie przyjmowane tem chętniej, im więcej pozytywnych, powszechnie zrozumiałych korzyści nauka przynosić będzie. Tam, gdzie narazie inaczej zrobić nie można, lepiej będzie, jeśli każde dziecko, w wieku szkolnym, choć na dwie godziny lekcji będzie chodzić do szkoły, niż gdyby tylko część ich ze szkoły korzystała, po pięć godzin codziennie spędzając na nauce. Natomiast powinno się odrazu dążyć do możliwego przedłużenia roku szkolnego i ograniczenia długości przerwy letniej. Bardzo powszechnem zjawiskiem jest zapominanie przez lato tego, czego się dziecko nauczyło w zimie.

Im mniej rozwinięty umysł, mniej utrwalone jego nabytki, tem ważniejsza jest ciągłość ćwiczenia. Kilkumiesięczna przerwa może zupełnie prawie wniwecz obrócić rezultat roku szkolnego. Nie tylko o to chodzi, żeby dzieci umiały czytać, lecz by do czytania nawykły i wogóle nie tylko nabytki umysłowe, lecz umysłowe nawyknięcia i rodzące się z nich potrzeby powinna im dawać szkoła początkowa. W tym celu jednak nie można dopuścić, aby nauka była dla nich zajęciem sezonowem.

Brak kultury domowej może do pewnego stopnia zastąpić ochrona, to też tam, gdzie są dobre ochrony, poziom szkoły można odrazu trochę podnieść.

Z czasem, oczywiście, dążyć będziemy do tego, by na szkole początkowej nie kończyła się edukacja żadnego obywatela kraju, by kursy uzupełniające dla nieletnich istniały we wszystkich gminach, osadach i miastach i obowiązkowo były uczęszczane. Póki brak sił nauczycielskich zmusza do odroczenia tej reformy, należałoby jak najusilniej popierać wszystkie te instytucje, które mogą chronić wychowanców szkół początkowych od recydywy analfabetyzmu: przedewszystkiem biblioteczki ruchome, czytelnie wiejskie, wreszcie szkoły korespondencyjne dla ludzi, którym wiejskie ognisko oświaty dość pokarmu nie dostarcza. Każda szkoła wiejska winna być bowiem ogniskiem oświaty dla dorosłych mieszkańców wsi, a nie tylko dla dzieci.

W tym celu zarówno ogół inteligentny, jak i państwowe władze szkolne winny udzielić nauczycielom jak najskuteczniejszego poparcia przez ułatwienia w nabywaniu wiedzy, przez dostarczanie pism, książek, materiałów do odczytów i pogadanek. Ta dodatkowa praca nad urabianiem dorosłego otoczenia będzie pozytywną korzyścią i dla nauczyciela samego, gdyż będzie stwarzała dla niego coraz światlejsze środowisko i oddalała od niego niebezpieczeństwo umysłowego zastoju i zdziczenia.

Ponieważ narazie nie możemy mieć jeszcze nauczycieli, stojących całkowicie na poziomie wymagań, niesłychanie ważną jest rzeczą, by oni, ucząc drugich, sami nieustannie się kształcili, i pod tym względem nie należy szczędzić podniety, zachęty i nagrody.

Wogóle nie można podnieść szkoły bez równoczesnego podnoszenia stanowiska nauczyciela. Zawód nau-

czyciela elementarnego powinien być traktowany jako ważna misja obywatelska, jako bardzo zaszczytna i odpowiedzialna służba, odpowiednio do tego wyróżniany, otaczany specjalną pieczołowitością państwa i należycie wynagradzany. Nauczyciel powinien mieć nie tylko widoki, lecz pewność i rękojmię ciągłej, w miarę lat służby, poprawy położenia materialnego, zabezpieczenia starości, bezpłatnego kształcenia swych dzieci we wszystkich szkołach państwowych; winien mieć poważny głos w sprawach gminnych, a w razie wykazanego uzdolnienia i nabytego doświadczenia widoki zajęcia stanowiska w administracji szkolnej.

To też oszczędność w płacach nauczycielskich winna być całkowicie usunięta z planów budżetowych szkolnictwa, polskiego natomiast powinno istnieć stopniowanie płac, będące nagrodą dla wytrwałej i owocnej pracy, a zabezpieczeniem przed fuszerką i traktowaniem nauczania, jako pobocznego lub tymczasowego zajęcia.

Płace nauczycielskie muszą być normowane przez władzę państwową, a co najmniej przez samorządne miejskie lub powiatowe organy, nie zaś przez gminę wiejską, gdyż istnieje niebezpieczeństwo, że ludzie, sami nie mający wyższych potrzeb kulturalnych, do swego niskiego poziomu zechcą zredukować potrzeby nauczycieli.

Ze względu na obecny stan kulturalny wsi należałoby również narazie wybór nauczyciela usunąć z kompetencji gminy, pozostawiając tylko możliwość odniesienia się do wyższej władzy szkolnej gdy postępowanie nauczyciela daje powód do zażaleń. Ażeby być dostatecznie szanowanym w swem otoczeniu, musi on być od niego niezależny, zwolniony od pokusy zapewniania sobie znośnych w niem stosunków przez schlebianie jego słabostkom i zniżanie się do jego poziomu intelektualnego i obyczajowego.

Bez porównania łatwiej byłoby narazie rozszerzyć program nauki w szkołach początkowych miejskich, tam bowiem, w braku wszechstronnie wykwalifikowanych nauczycieli, możnaby się posiłkować dodatkową pracą specjalistów do poszczególnych przedmiotów. Tą drogą wprowadzić można śpiew, rysunek, roboty ręczne, gimnastykę i t. p. Najtrudniej niewątpliwie będzie zaradzić po-

trzebnie najważniejszej, a to dotyczy wszystkich stopni nauczania, mianowicie postawić na właściwym stopniu naukę historii Polski.

Nieomal zupełnie zaniedbana w polskim szkolnictwie prywatnym, gdzie ze względów bezpieczeństwa nie uczono jej wcale, lub uczono dorywczo i ukradkiem, często zaś nieudolnie i powierzchownie, nie wchodziła ona w skład normalny edukacji przeciętnego inteligenta, który co najwyżej uzupełniał tę lukę lekturą dorywczą, posługując się nią, jako materiałem dla subiektywnych historjofobicznych i politycznych pomysłów.

Nauczanie historii polskiej w podziemnej oświacie ludowej, będąc rodzajem patryjotycznej agitacji, samo nieraz agitacyjnie bywało zabarwiane narówni z wszelką inną nielegalszczyzną. Stąd po prostu brak nam przyzwyczajenia w traktowaniu tego przedmiotu, jako nauki takiej samej, jak każda inna, z tą powagą, sumiennością i rzeczowością, jaką się wnosi w nauczanie rachunków lub fizyki.

Póki jednak bardzo gruntowna reforma nie zostanie w tym względzie zaprowadzona w szkole średniej, oraz w seminarjach nauczycielskich, przy najlepszej nawet chęci szkoła początkowa nie zdoła samodzielnie luki wypełnić. Kursy wakacyjne dla nauczycieli ludowych winny tymczasowo ze szczególną gorliwością zająć się tą stroną ich edukacji, przedewszystkiem jednak stawiając sobie za cel udzielenie im wskazówek, rad i zachęty do samokształcenia; byłoby bowiem niezmiernie szkodliwą rzeczą wpajanie w nich przekonania, że w ciągu czterech do sześciu tygodni można poznać dziesięciowiekowe dzieje narodu dostatecznie, aby uczyć innych, a gorszą jeszcze udzielanie im, zamiast wiadomości o istotnym przebiegu tych dziejów, gotowych poglądów na nie, t. j. poglądów na rzecz zupełnie nieznaną, co, niestety, dość szeroko się praktykuje.

Kształcenie nauczycieli należy do najpilniejszych zadań państwa w dziedzinie oświaty, nie może być mowy bowiem o nauczaniu powszechnem, póki niema dostatecznie liczne go personelu nauczycielskiego, ani o podnoszeniu poziomu szkoły początkowej, póki najlepszym programom braknie zdolnych wykonawców. Kursy waka-

cyjne są środkiem doraźnym i połowicznym, ale niezbędnym, i one jednak winny być organizowane wedle pewnego wspólnego planu, zgodnego z planem seminarjów państwowych, których liczba co rok zwiększać się winna w miarę przybywania odpowiedniej liczby uzdolnionych kierowników. Seminarja te bowiem powinny być odrazu instytucjami wzorowemi, przystosowywać wykształcenie nauczyciela nie do obecnego minimalnego poziomu szkół, zaradzających najpilniejszym potrzebom dnia, lecz do najwyższego, na jaki się w obecnej chwili w najpomyślniejszych warunkach lokalnych zdobyć możemy.

Trzeba się liczyć z tem, że młodzież, którą polskie seminarjum państwowe wykształci obecnie, stanowić musi na najbliższe 25 lat dźwignię postępu szkolnictwa elementarnego, że to mają być krzewiciele i apostołowie oświaty narodowej, wykonawcy najgruntowniejszych i najszerszych reform. Przy opracowywaniu planu takiego wzorowego seminarjum należy pamiętać o zasadzie, że nie tyle ilość, ale jakość udzielanej wiedzy o jej wartości stanowić będzie, że pogłębienie nauki, metoda pracy, nawiązywanie do sumienności i gruntowności jest rzeczą, którą tylko szkoła za młodu przyswoić może.

Natomiast o rozszerzenie i z bogacenie wiadomości umysł, odpowiedniem ćwiczeniem wyszkolony, sam się postara, zwłaszcza gdy w myśl tego, co się wyżej powiedziało, dana będzie w tym względzie światu nauczycielskiemu pomoc i zachęta. Seminarja nie powinny tedy przeciążać swych uczniów wielkiem mnóstwem wykładanych przedmiotów, nie wymagać wszechstronności, która by odpowiadała wszechstronnym potrzebom kulturalnym ludu. Dobrze jest, gdy nauczyciel wiejski zna się na ogrodnictwie, pszczelnictwie, koszykarstwie, mleczarstwie, rolnictwie, gdy jest muzykalny i umie prowadzić chóry, gdy dobrze rysuje, jest zdolnym gimnastykiem i t. p., ale może być doskonałym pedagogiem i pożytecznie pracować w szkole, nie mając połowy tych umiejętności, a także bardzo nieudolnie wywiązywać się ze swego głównego zadania, posiadając najróżnorodniejsze poboczne talenty. Odróżnianie rzeczy ważnych od drugorzędnych i umieszczanie każdej na właściwem miejscu stanowi połowę sztuki życia i sztuki wychowania.

Z góry tedy przyjąć trzeba zasadę, że szkoła elementarna jest szkołą ogólnokształcącą, nie daje i dać nie może żadnego zawodowego wykształcenia, lecz ogólny rozwój zdolności i klucz do dalszej oświaty, przeto zarówno w programie szkoły, jak w programie seminarjum te tylko przedmioty są obowiązujące, które do ogólnej kultury są niezbędne. Rysunek, jako środek pedagogiczny, śpiew, jako podstawa kultury estetycznej, są w pewnym zakresie niezbędne, trudno jednak dla braku muzycznego słuchu dyskwalifikować kandydata do stanu nauczycielskiego.

Niewątpliwie zakładanie niższych szkół fachowych stanie się pilną koniecznością. Znaczenie szkół rolniczych dla włościan wzrośnie z powodu powyżej wyłuszczonej już zmian w położeniu krajowego rolnictwa. Zwiększenie liczby wykwalifikowanych robotników i rzemieślników będzie musiało iść w parze z podniesieniem znaczenia wewnętrznego rynku zbytu, z wytworzeniem nowych gałęzi przemysłu dla zaopatrywania potrzeb państwa (np. potrzeb wojskowości), wreszcie z dążeniem do zatrzymania w kraju fali emigracji zarobkowej, która przeważnie jako czarnorobocza masa odpływała na Zachód, gdy do kraju ściągaly wykwalifikowane siły robocze obce.

Ażeby podnieść kulturę materialną kraju po stu latach dewastacji rosyjskiej, niezbędny będzie duży nakład kapitału i pracy. Budowa dróg komunikacyjnych, przebudowa i asenizacja miast i miasteczek, przedstawiających obraz iście wschodniego niechlujstwa i zaniedbania, regulacja rzek, meljoracje rolne, na wielką podjęte skale, wzmogą zapotrzebowanie rąk roboczych i zmniejszą ich eksport, zwłaszcza jeśli równocześnie rząd polski, dbały o rozwój przemysłu krajowego, osłoni go należyta protekcją i opieką.

Pożądane będzie w tej dziedzinie zerwanie z narzucenym przez warunki zewnętrzne, a pod rządem rosyjskim praktykowanym, zwyczajem przemycania szkół ogólnokształcących pod niewinną firmą kursów zawodowych. Szkoły rolnicze, rzemieślnicze, handlowe powinny być tem, czem się nazywają, przyjmować uczniów i uczennice o pewnej stale określonej skali ogólnego wykształcenia i na niej opierać naukę zawodową w zakresie, od-

powiadającym wymaganiom danej gałęzi pracy. Nie należy poniżać żadnego zawodu, podtrzymując przekonanie, iż można, będąc analfabetą lub nieukiem, osiągnąć w nim pomyślne rezultaty, i nie można obniżać poziomu nauki fachowej przez szczepienie jej na zupełnym umysłowym ugorze.

Należałoby tedy przyjąć zasadę, że ani szkoła elementarna nauki zawodowej, ani naodwrot, szkoła zawodowa nauki elementarnej nie zastąpi, i nie przeciążać programu szkół początkowych przedmiotami specjalnymi, jak ogrodnictwo, pszczelnictwo i t. p., lecz jak najgęściej po kraju rozkrzewić takie rodzaje niższych szkół fachowych, jakie odpowiadają lokalnym potrzebom danej okolicy i jej przyrodzonym warunkom.

Byłoby to wskazane i z tego powodu, że względ na ekonomję sił i czasu każe unikać nauczania wszystkich tego, co może być potrzebne tylko niektórym uczniom, i narzucania zbyt młodym dzieciom specjalności, która może się okazać zupełnie niewłaściwą dla ich uzdolnienia, charakteru i późniejszych okoliczności życiowych.

Jakkolwiek szkoła elementarna musi dawać pewną całość wykształcenia, jako minimalny zakres, niezbędny dla życia w ucywilizowanym społeczeństwie, gdyż znaczna większość jej uczniów prawdopodobnie poza nią będzie musiała poprzestać na samouctwie, niemniej należy uwzględniać i tych, dla których ona będzie wstępem do średniego i wyższego wykształcenia, a to jest jeden powód więcej do usunięcia z niej przedmiotów specjalnych.

Tutaj narzuca się kwestja, czy należy szkołę elementarną traktować przedewszystkiem, jako wstęp do średniej i wyższej, t. j. jako pierwszy szczebel w drabinie wykształcenia, czy też samą w sobie, jako normalną, obowiązującą powszechnie skalę oświaty, poniżej której żadna grupa dzieci tego kraju pozostawać nie powinna.

Oczywiście, powinniśmy utrzymać w pełni bardzo starą zresztą u nas zasadę, aby bez względu na pochodzenie i położenie materialne każdemu otworzyć drogę do najwyższych stopni nauki, na jakie mu jego osobiste uzdolnienie wnieść się pozwoli. Byłoby wielkiem zubożeniem kultury polskiej, gdyby ona nie mogła się zasilać dopływem wszystkich talentów i zdolności, jakie się na

ziemi polskiej w jakiejkolwiek warstwie społecznej zrodzić mogą. Z tego jednak nie wynika, by cały charakter szkoły elementarnej, szkoły dla wszystkich, wyłącznie tylko do tego celu przystosować, aby stanowiła ona wstęp do dalszej nauki, by wszystkich jej uczniów zagrzewać widokiem dalekiej mety, którą w każdym razie tylko mała ich garstka osiągnie.

Nie leży to ani w interesie kraju, ani zwłaszcza w interesie warstw ludowych, aby każda inteligencją wrodzoną obdarzona jednostka dążyła do opuszczenia ich szeregów dla zajęcia stanowiska w sferze tak zwanej „inteligencji”, czyli wśród ludzi, oddanych jakiejkolwiek pracy umysłowej, a nie fizycznej. Raczej do tego dążyć należy, by poziom kultury umysłowej ogółu podnosić, zacierając przepaść, dzielącą dziś ludzi pracujących fizycznie od pracujących umysłowo, wytwarzać inteligencję chłopską i inteligencję robotniczą, dać wszystkim możliwość udziału w życiu duchowym i kulturalnym narodu.

W ustroju demokratycznym, do którego dążymy, o losach kraju decydować będą nie same szczyty umysłowe, nie najmędrsi, najuczeńsi, z jakiejkolwiek klasy pochodzący ludzie, lecz szeroki ogół przez swych wybrańców. Im wyższy będzie poziom tego szerokiego ogółu, tem łatwiej zyskają poparcie jednostki rozumne lub genialne przy wcielaniu w życie mądrych idei i kierunków.

Szkoła elementarna winna tedy mieć przedewszystkiem na względzie interes większości swych uczniów, t. j. tych, którzy w zakresie ogólnego wykształcenia na niej będą musieli poprzestać, z niej czerpać zasiłek do samodzielnego rozwoju umysłowego przez lekturę, samouctwo i doświadczenie życiowe.

Stopniowe przedłużanie okresu szkolnego, podwyższanie poziomu szkoły i rozszerzanie jej programu, tak by objął całość wiadomości niezbędnych każdemu obywatelowi cywilizowanego państwa, powinno być myślą przewodnią tych, którzy dziś tworzyć będą plan budowy szkolnictwa początkowego.

Ażeby uwydatnić moją myśl, zwrócę uwagę na pewien szczegół.

Są pewne przedmioty nauczania, których żadną miarą nie można wykładać dzieciom, choćby najzdolniejszym, a bez których obejść się nie może żaden dorosły obywatel kraju. Do nich należy np. znajomość ustroju państwa, jego konstytucji, to, co nosi nazwę „éducation civique” lub „Bürgerkunde”. Uzgodnienie planu nauk szkoły ludowej z planem początkowych klas szkoły średniej musiałoby albo usunąć ten przedmiot ze szkoły ludowej, albo dawać go w szkole średniej uczniom zbyt młodym, by się nim zainteresować i zrozumieć go mogli. To samo można stosować i do wielu innych nauk. Nauki historii np. nie można zaczynać bardzo wcześnie, a nie można pozostawiać milionów obywateli kraju w zupełnej ignorancji jego dotychczasowych dziejów, gdy są oni powołani do współdziałania w tworzeniu jego obecnej historii. Stąd w miarę demokratyzacji życia publicznego i podnoszenia się poziomu oświaty ogólnej coraz większa wytwarzać się będzie musiała rozbieżność między początkowym nauczaniem a szkołą ludową.

Stanie się to jednak dopiero wtedy, gdy ta ostatnia wyjdzie ze swej pierwszej fazy rozwoju, gdy przestanie być jedynie pierwszą placówką walki z analfabetyzmem.

\*  
\*                      \*

Szkoła średnia następcza zupełnie inne zagadnienia aktualne, niż szkolnictwo ludowe. Tu reformy najpilniejsze nie tyle ilość, lecz jakość winny mieć na względzie.

Prywatna inicjatywa, rozbudzona przez uzyskane w czasach rewolucyjnych ustępstwo rządu rosyjskiego, uczyniła niezmiernie mało dla szkolnictwa ludowego, lecz wyładowała przedewszystkiem swą energję na rzecz szkoły średniej, t. j. tej, w której rozwoju najsilniej zainteresowane były klasy inteligentne, kierujące całym ruchem szkolnym. Polskie szkoły prywatne bez praw były ich dziełem.

Okazało się w chwili ustąpienia władz rosyjskich wraz z całym personelem inspekcji szkolnej i gimnazjalnych pedagogów, że zniknięcie rządowej szkoły nie było żadną pozytywną stratą, nie pozostawiło pustki, nie pozbawiło nikogo możliwości kształcenia dzieci. Dla całej

pragnącej się uczyć młodzieży znalazło się miejsce w gotowych już zakładach naukowych, które dzięki tej ewakuacji zwiększyły liczbę swych uczniów.

Z tego jednak bynajmniej nie wynika, aby pozostawienie całego szkolnictwa średniego inicjatywie prywatnej miało być stanem normalnym i pożądanym.

Póki inaczej być nie mogło, póki istniał tylko wybór między szkołą rządową rosyjską a prywatną polską, póty ta ostatnia była jedynie godna poparcia, nie dlatego że prywatna, lecz dlatego, że polska. Obecnie, gdy warunki się zmieniły, można już poddać krytyce tę instytucję koniecznej samoobrony narodowej i zmienić ją na instytucję, służącą wychowaniu narodu. Należy to uczynić tem więcej, że wszystkie niemal grzechy pierworodne naszego szkolnictwa polskiego tkwiły w warunkach zewnętrznych i po ich zmianie usunięte być mogą.

Są one zresztą dość ogólnie znane. Wynikały stąd, że istnienie tych szkół ani prawnie, ani materialnie nigdy nie było ustalone, że wisiały one ciągle na włosku konjunktury chwiejnej, na którą składały się zarówno prądy polityczne, wiejące z Petersburga, jak i prądy polityczne, nurtujące wśród nas samych, jako też i zmienne bardzo gusty, upodobania, zapatrywania pedagogiczne tego, co u nas nazywano społeczeństwem, a co było luźną publicznością, równie nieobliczalną w swych decyzjach, jak bywalcy teatralni lub słuchacze odczytów. Gdy byt szkoły oparty jest na wpisach, kierownicy jej świadomie lub nieświadomie ulegać muszą naciskowi niekompetentnej i nieobliczalnej opinii opłacających je rodziców, gdyż w ich mocy jest skazać najlepszą szkołę na żywot żebraczy lub najgorszą zmienić na zyskowe przedsiębiorstwo przy pomocy zręcznej blagi lub natarczywej reklamy. Wszystko zresztą zależy od przypadkowego doboru rodzin, w danym momencie w życiu szkoły zainteresowanych, doboru, który z każdym rokiem szkolnym w pewnej części się zmienia.

Nasza szkoła bez praw nie była nawet w najmniejszym stopniu szkołą niezależną; przeciwnie, zależała od wszystkich: od okręgu naukowego i inspekcji rosyjskiej, od stowarzyszenia lub instytucji, która jej byt zapewniała, jeśli to była szkoła kupców, techników lub t. p., od

szerokiej publiczności, jeśli była osobistem przedsięwzięciem swego kierownika lub koła nauczycieli. Każdy usiłował jej swe warunki narzucać, nikt nie miał ochoty stosować się do jej warunków, gdyż nikt nie był do tego zmuszony, z natury rzeczy bowiem między walczącymi o swe istnienie szkołami wytwarzała się świadoma lub bezwiedna konkurencja, wszystkie zaś razem musiały jeszcze wytrzymać konkurencję ze szkołami rządowymi, mając, jako jedyny w niej przywilej, uczucia patryjotyczne społeczeństwa polskiego. Widzieliśmy, że był to, bądź co bądź, grunt zbyt chwiejny i płytki, by opierać na nim trwałe zabezpieczenie, nie zaś znośną wegetację z dnia na dzień.

Instytucja publiczna, jaką jest szkoła, nie może czerpać środków utrzymania z went i kiermaszów, z podwieczorków, znaczków lub kwesty majowej, jeśli ma się rozwijać zdrowo i zajmować poważne w życiu narodu stanowisko.

Niemożność ustalenia budżetu bez stałego źródła pokrywania deficytów powodowała również zupełnie nie-normalny stosunek nauczycieli do szkoły. Ciągła niepewność egzystencji, konieczność zwiększania ilości udzielanych lekcji ponad normę, pozwalającą na wypoczynek lub pracę nad samym sobą, bieganie ze szkoły do szkoły, skutkiem czego ani uczniów swych dobrze poznać, ani na kierunek szkoły konsekwentnie oddziaływać nie było można, wszystko to sprawiało, że najlepsze siły nauczycielskie zdzierały się przedwcześnie i minimalny dawały pożytek swym uczniom.

Względy oszczędnościowe, konkurencyjne lub może te przyływy i odpływy opinii publicznej, o której mówiłam wyżej, sprawiały, że w niektórych szkołach personel nauczycielski wciąż się zmieniał. Wiem o szkole średniej na prowincji, z której w ciągu 5-ciu lat wystąpiło 40-tu nauczycieli!! Jest niemal niemożliwą rzeczą, by uczeń robił postępy w nauce, którą mu co rok ktoś inny wykłada. Dodać jeszcze trzeba, że każdy nauczyciel wnosił w swój wykład własną metodę lub brak metody, polecał uczniom własnego wyboru podręczniki, niekiedy poza jego klasą wcale nie używane, czasem zaś przeszczepiał na teren szkoły średniej własne teorje nau-

kowe, zupełnie nie poddane krytyce i dyskusji świata naukowego. W tych warunkach może i dziwić się nie można, że szkoły, zgodnie i usilnie zabiegające o to, by ich matury zdobyły uznanie zagranicznych wszechnic i politechnik, wzajemnie nie uznawały swych cenzur i promocji, zupełnie dowolnie określając swój stosunek do współrzędnych sobie zakładów naukowych w kraju.

Cały ten anormalny stan rzeczy można tylko określić jednym wyrazem: chaos. Popularność wszelkich hasel anarchicznych, częścią przeszczepiona z Rosji, częścią zaś wyrobiona przez nawyknięcie do ciągłej nieuchronnej walki z prawem, z rządem, z państwem i jego władzą, znieczuliła ogół nauczycielstwa na dolegliwości tego chaosu i sprawiała, że mimo nich za najniebezpieczniejszą chorobę szkolnictwa uznawano w dalszym ciągu „rutynę”, za najpilniejszą potrzebę indywidualizację, tworzenie jak najróżnorodniejszych typów szkół dla uwzględniania różnorodnych typów psychicznych wśród dzieci.

Powodzenie tych teorii, zresztą również tylko teoretyczne, jest jednym więcej dowodem naszej niezdolności do realnego traktowania zagadnień życia publicznego i polegało na wielkim nieporozumieniu.

Nadmiar rutyny jest, oczywiście, zabójczy dla postępu, ale o nadmiarze u nas wcale mowy być nie mogło. Natomiast pewien stopień rutyny jest jego nieodzownym warunkiem zarówno w życiu, jak i w wychowaniu. Znaczną część naszych czynności musi regulować zwyczaj, nawet pewien zwyczajowy automatyzm, abyśmy mogli zaoszczędzić dosyć energii dla nowej inicjatywy, dla namysłu, wyboru, krytyki i decyzji. Wszystko nie może być ciągle kwestją otwartą, gdyż to naraża na zupełną bezpłodność i jałowość, na trwonienie sił i czasu. Żadna nowość, żadna reforma nie może być właściwie oszacowana, jeżeli trwa zbyt krótko lub jeśli pada na grunt chwiejny ciągle zmieniających się metod i systemów.

Istniejący chaos nie ma nic wspólnego z pożądaną w wychowaniu indywidualizacją. Różnorodność bowiem programów i systemów bynajmniej nie uwzględnia typów umysłowości uczniów, lecz odpowiada indywidualnym cechom nauczycieli i kierowników szkół. Byłby

w wielkim kłopotcie pedagog u nas, gdyby rodzice, określwszy typ indywidualny swego syna, spytali, w której szkole znajdzie on dla siebie najprzyjaźniejsze warunki rozwoju. Jediną wskazówką mogłaby być chyba osobista znajomość tych nauczycieli danej szkoły, którzy w niej stale i dawno wykładają, poświęcają jej najwięcej czasu i najbliżej przestają z uczniami. Na to, aby stworzyć potrzebną różnorodność typów szkół, trzeba przede wszystkim ustalić typy, bo i zupełnie nowy rodzaj uczelni musi mieć swój konsekwentny charakter, kierunek, plan określony i utrwalony na dający się przewidzieć okres czasu.

Z tego, co wyżej powiedziano, wynika, że najpilniejszą potrzebą szkolnictwa średniego u nas jest wyprowadzenie go z chaosu. Dokonać tego może tylko planowa akcja, prowadzona przez władze państwowe.

Państwo będzie musiało stworzyć pewną ilość własnych szkół średnich, zarówno gimnazjów, jak i szkół realnych, dobrze uposażonych, o konsekwentnie obmyślonym i ustalonym programie, szkół tanich (wedle norm, przyjętych w Galicji na przykład), a obsadzić je pierwszorzędami siłami nauczycielskimi, których byt materialny byłby dostatecznie przez daną szkołę zabezpieczony, aby były z nią ściśle związane solidarną za jej rezultaty odpowiedzialnością. Te szkoły, utrzymywane kosztem skarbu, stanowiłyby naturalnie dla szkolnictwa prywatnego bardzo potężną konkurencję i zmuszałyby je do wzorowania się na nich, skutkiem czego norma, przez szkołę rządową stworzona, stopniowo rozszerzałaby się na szkołę prywatną. Zanimby można założyć i utrzymać dostateczną ilość szkół państwowych, należałoby podtrzymać byt szkoły prywatnej przez udzielanie jej subwencji na warunkach, któreby gwarantowały jej rolę zastępczą.

Przedewszystkiem te tylko prywatne zakłady naukowe miałyby prawo do tej subwencji, któreby swój dokładny budżet przedstawiły i stałej poddawały kontroli. Odpowiednio do sumy zasiłku musiałyby one obniżać wpisy uczniów, ustalać pensje nauczycielskie, wprowadzać wymagane urządzenia higieniczne i pedagogiczne reformy, gdyż grosz publiczny tylko publicznemu dobru służyć powinien, a nie pokrywać niedoborów prywatnej

kasy. Szkoła powinna dawać utrzymanie swym kierownikom i pracownikom, ale nie powinna dawać dochodów, jak pierwsze lepsze przedsiębiorstwo kapitalistyczne.

Warunkiem otrzymywanej subwencji nie powinno być zresztą zupełne upodobnienie szkoły prywatnej do szkoły rządowej. Przeciwnie, w miarę rozrostu liczebnego szkół rządowych tylko te naukowe zakłady prywatne miałyby rację bytu, które odpowiadałyby specjalnym potrzebom lub były wyrazem nowych kierunków pedagogicznych. Inicjatywa prywatna zasługiwałaby wtedy na najzyczliwsze poparcie i zupełnie uzasadniałaby wydatki z kasy publicznej, o ile umiejętnie i sumiennie wywiązywałaby się z określonych samodzielnie zadań.

Reforma, dokonana w tym kierunku, jakkolwiek każdemu przywykłemu do normalnych warunków politycznych wyda się zrozumiała sama przez się, u nas spotkać się może z opozycją, gdyż szkoła prywatna w walce ze szkołą rządową korzystała z pewnego przywileju moralnego, uzasadnionego jedynie wyjątkowemi i anormalnemi stosunkami, jakie u nas panowały.

Warto tu jednak przypomnieć, że to uprzywilejowane stanowisko dała jej uchwała Rady ministrów rosyjskich z czerwca 1905 r. i akt z d. 13/16 października tegoż roku, przyznające Polakom prawo tworzenia szkół prywatnych z polskim językiem wykładowym, a nie tykające rosyjskiego charakteru szkół państwowych. Strejk szkolny, to, co nazwano „rewolucją szkolną w Królestwie Polskiem”, bynajmniej nie o to walczył, lecz domagał się spolszczenia całego wychowania publicznego, zaczynając od uniwersytetu i politechniki, a na szkole elementarnej kończąc.

Realizacja tych dążeń była możliwa tylko równolegle z realizacją programu politycznego, jaki się wyłonił na tle ówczesnej rewolucji w Rosji, t. j. z uzyskaniem autonomji Królestwa Polskiego. W razie zwycięstwa tych dążeń, spodziewano się uzyskać taki stan rzeczy, jaki widziano w Galicji. Ruch wszczął się, jak wiemy, w szkole rządowej i w bardzo słabym stopniu ogarnął szkoły prywatne, a tylko tym ostatnim przyniósł pozytywną zdobycz.

Politechnika i uniwersytet, choć dały pierwsze hasło, nie uzyskały nic. Zostały otwarte na dawnych prawach w tym pamiętnym 1908 roku, który stanowił likwidację ostateczną i ruchu rewolucyjnego wogóle i polskiego programu autonomicznego. W tym stanie przetrwały one do chwili upadku panowania Rosji w Polsce. Przywilej szkoły prywatnej nie wynikał tedy bynajmniej z jej zasług, lecz leżał nazewnątrz niej; poza nią nie było polskich zakładów naukowych w Królestwie.

Jednakże nikt nie zrzeka się łatwo swych przywilejów, a nawet w mniej sprzyjających temu warunkach klasy społeczne, korporacje i jednostki łatwo przejmują się myślą, że ich interes jest jednoznaczny z interesem ogólnonarodowym. Należy się więc i tego spodziewać, że podniosą się głosy przeciw szkołom państwowym nawet wtedy, gdy państwo i wszystkie jego instytucje będą polskie, że szkoły prywatne nadal rościć będą pretensje do wyłącznego poparcia, choć zmieniają się warunki, które je im zapewniały. Utrzymywanie tego przywileju moralnego, dziś już niczem nie uzasadnione, byłoby pielęgnowaniem przeżytków niewoli, pamiątek po minionej, na szczęście, martyrologji, a zarazem bardzo niebezpiecznym w Polsce, cierpiącej zawsze na nadmiar „prywaty”, na brak zmysłu państwowego, na przewagę odśrodkowych dążeń nad dośrodkowymi.

Upaństwowienie znacznej części szkół średnich byłoby dobrodziejstwem dla młodzieży szkolnej i dla nauczycieli. Pierwsza otrzymałaby naukę tanią lub nawet bezpłatną, nie jako jałmużnę i łaskę, nie obciążoną żadnym długiem wdzięczności, tylko zobowiązaniem oddania krajowi pracą tego, co odeń w postaci wykształcenia otrzymała, drudzy, zamiast być wolnonajemnym proletariatem inteligenckim, staliby się funkcjonariuszami publicznymi w jednej z najważniejszych dziedzin życia narodowego.

Dopiero przez pozytywnie twórczą akcję na polu wychowania publicznego władza polska mogłaby mu nadać odpowiedni interesom i żądaniom narodu kierunek. Ograniczenie jej do roli kontrolera, do wydawania nakazów i zakazów, przyznawania i odmawiania koncesji, patentów i dyplomów, ściągnęłoby na nią powszechną nie-

chęć, kazałoby w niej upatrywać oficjalną przeszkodę i hamulec, a przy zakorzenionej z czasów rosyjskich skłonności do omijania praw i oszukiwania rządu uczynićby mogło całą jej działalność bezpłodną lub nawet fikcyjną.

Należałoby raczej, zwłaszcza z początku, niezmiernie oszczędnie i rozważnie używać zbyt spowszedniałej i osławionej broni cyrkularzów i rozporządzeń.

Wielką zdobyczą pedagogiczną, jaką szkoła polska zawdzięcza wojnie, jest zwalenie z niej brzemienia przedmiotów rosyjskich, pozbawionych wartości kształcącej, a pochłaniających lwia część czasu i trudu młodzieży. Nie tylko zbliżyła się przez to o krok do rozwiązania tego ciężkiego dylematu, z którym się zmagają reformatorzy szkolnictwa w całej Europie: jakim sposobem, ucząc mniej, nauczyć więcej, czyli jak, unikając przeciążenia, przystosować naukę do coraz wzrastających wymagań życia, lecz odzyskała możliwość wcielenia w całość swego systemu tak ważnych dla ogólnego wykształcenia przedmiotów, jak historia i geografia.

Nie ulega kwestji, że nauka języków obcych w szkole polskiej będzie musiała zawsze być w szerokiej mierze uwzględniana. Jakkolwiek piśmiennictwo polskie jest dość bogate, by, posługując się wyłącznie językiem ojczystym, przyswoić sobie było można dość duży zasób wiedzy, jednakże nie mogłaby inteligencja polska żyć i rozwijać się w odcięciu od wszechświatowego ruchu umysłowego, a zastosowanie pewnego rodzaju blokady przez przeprowadzenie jej jednojęzyczności skazałoby ją na względny głód umysłowy. Nigdy zresztą, nawet w okresach najbujniejszego rozkwitu polskiej kultury i kulminacyjnego rozwoju polskiej mocarstwowej potęgi, system ten nie był u nas stosowany w wychowaniu, dziś zaś nawet w tych narodach, których język rozpowszechniony jest w całym cywilizowanym świecie, jak we Francji, Anglii, Niemczech, na naukę języków nowożytnych w szkole wielki kładzie się nacisk.

Wątpić jednak wolno, czy jakiegokolwiek, bądź to pedagogiczne, bądź utylitarne względy przemawiać będą za zaliczeniem języka rosyjskiego do tych, któremi człowiek wykształcony władać powinien. Zarówno nauka, jak literatura rosyjska, jest od polskiej o wiele młodsza i uboższa,

a wpływom ducha rosyjskiego zawdzięczamy tyle ujemnych nabytków, narzuconych przez zależność polityczną, że dla otrząśnięcia się z nich należałoby raczej zastosować dłuższy okres kwarantanny, niż bez potrzeby podtrzymywać kontakt dwóch narodów o tak odmiennych tradycjach, cechach rasowych i organizacji wewnętrznej. Cała przeszłość cywilizacyjna łączy Polskę z kulturą zachodu; powrót do własnych tradycji narodowych jest powrotem na łono cywilizacji zachodniej; niewątpliwie też te same przyczyny naturalne, które w dawnych wiekach zadecydowały o naszym ścisłym związku z tą cywilizacją i pozwoliły czerpać w nim środki do wspaniałego rozkwitu naszej rodzimej kultury, nie przestaną działać w przyszłości z tym samym wynikiem.

Ponieważ jednak wiadomo, że nauka języków nie bogaci umysłów bezpośrednio, jest tylko technicznym środkiem wykształcenia, kluczem do skarbcza kultury duchowej ludzkości, należałoby przeto zachować wielką oszczędność przy umieszczaniu jej w planach ogólnego wykształcenia, pamiętając o tem, że jest ona użyteczna tylko tym, którzy obok niej przyswoili sobie zasób wiedzy realnej, tem użyteczniejsza, im ten zasób jest większy.

Należałoby tedy ściśle odróżnić języki, posiadające tylko utylitarne znaczenie, od tych, które mogą służyć do celów edukacyjnych i jedynie ostatnie objąć programem szkolnym, inne zaś odłożyć do specjalnych kursów dla użytku tych, którym one w ich dalszych planach życiowych mogą być potrzebne. Polityczne i gospodarcze warunki kraju mogą bowiem wywołać konieczność uczenia się mowy narodu, z którym łączyć nas będą bądź to handlowe interesy, bądź też polityczne stosunki.

W tym zakresie, w jakim to będzie potrzebne, te grupy ludności, które bezpośrednio zaangażowane będą w danych sprawach, bez trudności przyswoją sobie znajomość niezbędnego dla nich języka, tak jak każdą inną specjalną umiejętność; byłoby jednak błędem obciążać wszystkich nauką, pożyteczną tylko dla niektórych. W rzędzie takich nauk będzie może znajdował się również i język rosyjski, jeśli stosunki handlowe między Rosją i Polską będą nadal częste i ścisłe.

Z utylitarnych względów może również okazać się pożądanem uprzystępnienie jakiegoś obcego języka szerokim warstwom ludowym. Być może, że bądź to emigracja zarobkowa, bądź konieczność udoskonalenia techniki przemysłowej i rolnej skłaniać będą stale pewną część robotników i rzemieślników do przebywania w Niemczech lub innych krajach Zachodu w poszukiwaniu pracy lub nauki, by zarobionym groszem lub zdobytą umiejętnością z bogacić za powrotem siebie i pośrednio kraj ojczysty. Nie jest to wystarczający argument na rzecz obcych języków w ogólnym programie szkoły początkowej, lecz może zupełnie usprawiedliwiać udzielanie ich, jako przedmiotu nieobowiązującego, w wyższych oddziałach tej szkoły, zwłaszcza jeśli chcemy ułatwić pewnej liczbie uczniów przejście ze szkoły ludowej do średniej, w której niewątpliwie nauka języków obcych dość wcześnie zaczynać się będzie.

Opozycja przeciw nauce języków obcych w szkołach ludowych miała, oprócz pedagogicznych pobudek, również i podkład polityczny. Wyłącznie polityczne znaczenie miała też nauka języka rosyjskiego w tej szkole, a straciła wszelką rację bytu po wyparciu Rosjan z Królestwa. Akt 5-go listopada, stanowiąc oficjalne uznanie prawa Polaków do budowania państwa polskiego i nasza realizacja tego aktu pozwolą nam rozstrzygać tę kwestję wyłącznie z punktu widzenia interesu uczniów, traktować ją równie obiektywnie, jak traktujemy naukę łaciny lub języka francuskiego w szkole średniej.

Polskość szkoły ludowej, czy średniej musi być ugruntowana pozytywnie, nie negatywnie, i w tym kierunku pozostaje bardzo wiele do zrobienia, nieomal wszystko jeszcze. Nasza szkoła prywatna tego pozytywnie polskiego charakteru nie miała; nauka języka polskiego, literatury, historii i geografii Polski nie była postawiona tak wysoko, jak tego pragnąć należy w interesie rozwoju kultury narodowej. Wychowana w obcej szkole inteligencja okazuje nieraz gorszące nieuctwo w rzeczach polskich i zdumiewającą dla tego nieuctwa tolerancję. Póki to się nie zmieni, póki gruntowna znajomość mowy ojczystej, kraju rodzinnego, jego przeszłości i jego duchowego dorobku nie stanie się podstawą ogólnego wykształ-

cenia w Polsce, póty o wychowaniu narodowem nie będzie mogło być mowy, choćby wszystkie wykłady i podręczniki były przepojone jak najgorętszym patryjotycznym sentymentem.

Tylko przez podniesienie poziomu i rozszerzenie zakresu wykładu tych nauk w szkole osiągniemy pogłębienie rzetelnej świadomości narodowej, gdyż nie może być w pełnem znaczeniu obywatelem kraju, kto tego kraju nie zna, ani czuć się częścią narodu, współodpowiedzialną za jego losy, kto nie wie, jaką koleją naród się do obecnej chwili rozwijał, jaki po przeszłości objął spadek win, zasług, zobowiązań i dziejowych misji.

Tylko przez tę reformę wychowania zdołamy narodowi przywrócić ciągłość rozwoju ponad przepaścią stuletniej niewoli, zmienić zagrzebany skarbiec kulturalnego dorobku i tradycji dziejowej w kapitał zakładowy przyszłego rozkwitu cywilizacyjnego.

Cały system wychowania w niepodległej Polsce zmierzać winien do tego, by gruntownie zmienić dotychczasowy stosunek Polaka do jego ojczyzny, by patryjotyzm, mający dotąd wprawdzie urok rzeczy zakazanej, ale pozostawiony właściwej takim nielegalnościom dowolności, zależny od temperamentu, nastroju, indywidualnych skłonności i słabostek, stał się czemś tak elementarnym, tak rozumiejącem się samo przez się, tak przyrodzonym warunkiem zdrowia moralnego, jak wykonywanie przykazań: „czcij ojca i matkę”, „nie kradnij”, „nie zabijaj”.

Przestaliśmy już zdawać sobie z tego sprawę, że cześć dla patryjotycznego bohaterstwa i męczeństwa, rozwinięta w okresie niewoli, szła u nas w parze z zanikiem normalnego wstrętu i odrazy do zdrady, zaprzaństwa, że zatraciło się wprost wyobrażenie występku, przeciw ojczyźnie popełnianego, o ile nie był on połączony z krzywdą osób, a więc ze szpiegostwem lub donosicielstwem. Zatraciło się także pojęcie obowiązku względem ojczyzny, jako kwestji bezspornej, której w wątpliwość podawać nie wolno.

Jak dalece jedno jest z drugim związane, jak dalece edukacja polska czyni patryjotyzm cechą organiczną i powszechną, widzimy najlepiej przez porównanie ogólnej

postawy społeczeństwa polskiego w Galicji i Królestwie w czasie obecnej wojny. Ofiarność na rzecz państwa i wojska polskiego, która nie ustała, raczej wzmogła się nawet po 5-ym listopada w Galicji, mimo że pozostała ona poza obrębem niepodległej Polski, brak tej żywiołowej ofiarności w kraju, niepodległością obdarzonym, jest zjawiskiem zbyt uderzającym, by wolno było nie wyciągać z niego wielce poważnych wniosków.

Osiągnąć pożądaną zmianę można nie przez propagandę, nie przez agitację, ani moralizowanie, lecz przez systematyczną, planową pracę edukacyjną, przez kształtowanie umysłów i urabianie charakterów na zupełnie nowych podstawach.

Drugą pilną potrzebę, którą doświadczenie lat przełomowych narzuca, jest założenie już w średnim wychowaniu publicznem podstawy pod obywatelskie, polityczne wyszkolenie społeczeństwa. Niema pod tym względem różnicy zdań, że apolityczność, narzucona przez dawniejsze warunki, stała się w latach wojny powszechnej kalectwem i nieomal klęską narodową Polaków. Ogólne też jest poszukiwanie środków zaradczych przeciw tej chorobie, przyczem, jak zwykle bywa w podobnych razach, sięga się chętniej do sztucznych medykamentów, niż do zaniehbanych przepisów zwykłej higieny.

O ile wiem, nikt dotąd nie zauważył, w jaki sposób wstręt do polityki pomścił się na metodach i programach szkolnych, pod postępowemi hasłami współdziałając mimowolnie z narzuconą nam zewnątrz abstynencją polityczną.

Ponieważ rosyjskie podręczniki historii i geografii przepojone były polakożerczą tendencją polityczną, polski świat pedagogiczny wpadł w krańcowość przeciwną i, nie poprzestając na zwalczaniu tendencyjności w nauczaniu, propagował usunięcie z programu nauczania historii politycznej i geografii politycznej, zastąpienie pierwszej historją kultury, drugiej geografją fizyczną i rozwijanym na jej tle obrazem rozmieszczenia na kuli ziemskiej ludności w jej odmianach rasowych i cywilizacyjnych.

Z punktu widzenia naukowego i wychowawczego niejedyn słuszny argument przemawiał za jedną i drugą

reformą, o ile byłaby ona uzupełnieniem dawniejszego systemu, a nie jego negacją.

Historja, jako wyłączny opis kolejnych wydarzeń i ewolucji politycznych, cierpiała może na brak tła obyczajowego, któreby mogło pogłębić zrozumienie i ocenę doniosłości i konieczności opisywanych wypadków i przemian, ale historja, polegająca na samem tylko zobrazowaniu tła i zmian, na niem zachodzących, pozbawiona jest swej najistotniejszej treści i pozbywa się tego składnika, który kazał niegdyś nazwać ją mistrzynią życia. Nie o życiu prywatnem bowiem myślał zapewne ten, kto jej to miano przyznał, lecz o wielkiem, na szeroką miarę zakrojonem życiu państw i narodów, dla których jest ona jedyną skarbnicą doświadczenia.

Pierwiastkowym materiałem każdej nauki są zjawiska, fakty, a niema innej kolekcji faktów politycznych poza tym, który się zawiera w historji, niema innego laboratorium eksperymentów politycznych, prócz rozwoju dziejowego ludzkości, o którego kolejnych fazach ona nas poucza. Niepodobieństwem jest zrozumieć jakiegokolwiek zjawisko polityczne współczesne bez znajomości jego historycznych antecedensów, niepodobna ocenić krytycznie jakiegokolwiek teorii politycznej, jakiegokolwiek kierunku w przyszłość sięgającego, to jest zmierzającego do przewidywania i wywoływania wydarzeń historycznych.

Wspaniałe lekceważenie, z jakim postępowi pedagogowie mówią o historji wygranych i przegranych wojen, królów i wodzów, przeciwstawiając jej dzieje pracy i myśli ludzkiej, jest wyrazem nie liczącego się z rzeczywistością doktrynerstwa. Łatwo wykazać, jak często przegrana lub wygrana wojna decydowała na długie stulecia o losach i kierunku danej kultury. Gdyby w końcu XVIII wieku Polska wygrała wojnę przeciw sprzymierzonym przeciw niej sąsiadom, gdyby republika francuska nie zdołała się obronić koalicji, grożącej jej zagładą, nie konstytucja 3-go maja, lecz deklaracja praw człowieka i obywatela stałaby się martwym zabytkiem archiwalnym. Okoliczność, że każdy z tych faktów był wynikiem długiego splotu czynników, tkwiących korzeniami w dalekiej przeszłości, bynajmniej nie osłabia ich znaczenia i jego kształcącej wartości. Jeśli następstwa wydarzeń politycz-

nych mierzą się na stulecia, a ich źródła sięgają wgląd również na stulecia, o ileż potęguje się przez to odpowiedzialność pokoleń współczesnych! jakże kryminalną staje się maksyma: po nas potop! Choćby przez to samo, że uczy człowieka, zamiast własne życie mierzyć cyfrą lat, widzieć w niem ułamek dziejowego okresu, historia staje się pierwszą mistrzynią obywateli wolnego narodu.

Nie jest to też przypadkowym zjawiskiem, że dzieła historyczne i życiorysy wielkich ludzi bywały zwykle ulubioną lekturą znakomitych i sławnych osobistości. Wzrost i budowa duszy ludzkiej, tak jak wzrost i budowa organizmu, zależy w znacznej mierze od tego, czem się ona karmi. Jeżeli chcemy uleczyć naród z obecnego skarlenia i rozproszkowania, z choroby krótkowidztwa i małostkowości, powinniśmy młode umysły zwrócić do rzeczy wielkich, do zagadnień, obliczonych na miarę wieków.

Podobne uwagi nastroczą się w sprawie nauczania geografji. Człowiek jest częścią przyrody, kraje fizyczne są jej dziełem, ale narody i państwa są wytworem historii. Stosunki polityczne mają w świecie cywilizowanym co najmniej równie silny wpływ na życie społeczeństw ludzkich, jak klimat i przyroda, a obraz kraju byłby bardzo niezupełny, a nawet mało użyteczny, gdyby zamilczał tak ważną okoliczność, jak jego przynależność do danej całości państwowej, rozległość i ukształtowanie jego granic, system rządów. Że Szwajcaria jest republiką, a Sztokholm stolicą Szwecji, jest wiadomością równie ważną, jak to, że pierwsza jest krajem górskim, a drugi portem. Dla zrozumienia zjawisk życia ludzkiego na ziemi potrzebna nam jest bardzo wielostronna znajomość geografji. Inną jej stronę przyswajają sobie podróżnik, kupiec, ekonomista, dyplomata, strategik, lingwista, archeolog, ale podstawę do tych wszystkich wyspecjalizowanych gałęzi musi dać szkoła ogólnokształcąca.

Wszystko, co się u nas dzieje, w dziedzinie życia gospodarczego czy politycznego, jest ściśle zależne od tego, co dzieje się gdzieindziej, niekiedy w bardzo odległych od nas krajach. Zrozumienie zjawisk politycznych, w których bierzemy udział, jest tedy niemożliwe bez podstawowych wiadomości o politycznych formacjach i ich

rozmieszczeniu na powierzchni ziemi. Obecna wojna jest wielką, trudną i zawiłą lekcją geografji dla wszystkich czytelników gazet na świecie, a im kto z lepszym przygotowaniem do niej przystąpił, tem więcej się nią interesować i więcej z niej nauczyć może.

W nauce o własnym kraju będzie musiała być uwzględniona bez porównania większa miara owego wzgardzonego balastu faktów, nazw, cyfr i podziałów administracyjnych i obowiązywać uczniów, którzy się na jego gospodarzy kształcić będą, niż tych, którzy byli jego upośledzoną, praw pozbawioną ludnością. Urzędnik, poseł, członek rady miejskiej lub powiatowej musi na każdym kroku te fakty i cyfry brać pod uwagę, polityk musi się z niemi liczyć, stawiając pewne programowe żądania, gdyż inaczej może być zaskoczony zupełnie niespodzianemi i niepożądanemi wynikami swych zabiegów.

Zacytujmy przykład: samorząd miejski, jaki nam Rosja dać zamierzała, zastosowany miał być w 116 miastach Królestwa Polskiego. Wśród wielu zasadniczych dyskusji, jakie przez 9 lat na temat tego samorządu toczono, nikt nie poruszył kwestji, czy jest wskazane, aby Książ lub Kazimierz nad Wisłą miały taką samą ustawę miejską, jak Warszawa, ani też, jak będzie wyglądał rezultat tego równouprawnienia. Nauka o współczesnej Polsce, nauka o jej ustroju politycznym i prawach obowiązujących, gdy ustrój ten się skryształizuje, a prawa ustalone zostaną, może stanowić uwieńczenie tej elementarnej edukacji politycznej, którą wystarczy tylko przywrócić jako niezbędną, a zaniedbaną podstawę obywatelskiego wykształcenia, a na którą składają się historia i geografja z faktami, nazwami, cyframi i datami, bez stosowania antypolitycznej sterylizacji.

Niema gorszej metody nauczania, niż rozpoczynanie nauki od teorii zamiast od faktów, a stosuje się to do polityki w równej, a nawet wyższej mierze, niż do każdej innej umiejętności; gdybyśmy zatem jako środek zaradczy na apolityczność polską aplikowali naukę o historii i programach stronnictw, o walkach kierunków i ich stwierdzonych lub przewidywanych wynikach, lekarstwo mogłoby się okazać gorszem, niż choroba. Nie na tem chro- ma nasze życie polityczne, że nam do dyskusji progra-

mowych brak chęci lub tematu, lecz że nie możemy ani orjentować się w faktach politycznych, ani ich stwarzać, a nasze agitacje, manifestacje i proklamacje są, jako „babie lato”, wiotkie, efektowne, nietrwałe, nie jak przędziwo, z którego się wątek dziejów snuje. W polityce wcale nie o to chodzi, czy się coś słusznie, czy niesłusznie lewicą lub prawicą nazywa, lecz o to, by lewica lub prawica z korzyścią narodu kierowały jego losami. Można więc i należy zarazem chronić młodzież od rozpolitykowania, a rozwijać w niej polityczne zdolności i obywatelską świadomość.

\* \* \*

Bardzo ujemną cechą naszego życia jest brak metody w pracy i nieumiejętność użycia czasu. Oprócz naszych wrodzonych właściwości wpływa na to niewątpliwie i długo-trwałe oddziaływanie kultury rosyjskiej, z której wykluczona jest wszelka systematyczność, punktualność, obowiązkowość i dokładność. Śledząc nasze dzieje wogóle, a nasze dzieje w ostatniej wojnie w szczególności, trzeba dojść do wniosku, że owo nieliczenie się z czasem, nieprzystosowanie postanowień i czynów do tempa wydarzeń stanowi jakiś tragiczny fatalizm, który nas ciągle w dół spycha, nawet wtedy, gdy wszystkie zewnętrzne okoliczności sprzyjają naszemu dźwignięciu się w górę. Ogromne trwonienie energii przy powszechnej bezpłodności i jałowości wszystkich naszych poczynań w znacznej mierze tej wadzie przypisać należy.

Wychowanie publiczne powinno ogromnie silny położyć nacisk na wytworzenie takich nawyknień, któreby uregulowały tempo naszego życia i unormowały wydatkowanie energii. Są u nas ludzie, którzy nie umieją pracować, i inni, którzy nie umieją lub nie mogą odpoczywać; praca bywa albo paroksyzmem gorączkowego natężenia, albo nieudolnym zabijaniem czasu i spychaniem roboty na ostatni moment, gdy się od niej już żadną miarą wykręcić nie można. A jednak budowa państwa polskiego, samodzielne zagospodarowanie się we własnym kraju będzie wymagało przede wszystkim olbrzymiego nakładu trudu i inteligencji, ogromnej sumy zbiorowych, skoordynowanych i owocnych prac.

Niepodległość jest tylko faktem prawnym, tylko otwartymi dla nas wrotami do stworzenia samoistnego życia narodu w ojczyźnie. My sami możemy ją uczynić realnym faktem lub fikcją, zależnie od tego, czy stworzymy państwo silne, zdrowe, bogate i twórcze, czy przez bezwład, lenistwo lub lekkomyślność uczynimy je biernym bawidełkiem międzypaństwowych kalkulacji.

Ażeby z narodu jak najwięcej sił wydobyć i jak największą z nich wyciągnąć korzyść, trzeba niemi ekonomicznie administrować, a do tej ekonomji wysiłku już szkoła fundament zakładać powinna.

Należy tak unormować programy, rozkład zajęć i wakacji, promocje i egzaminy, by uniknąć wszelkiej sezonowej gorączki i przeciążenia, a nie dopuścić żadnych nieprawidłowości, wyjątków od reguł, sztucznego dociągania, tolerancji dla nieuctwa lub lenistwa.

Dla dzieci niezdolnych i słabowitych winny istnieć osobne szkoły; od ogółu wymagać trzeba takiej pracy i postępów, do jakiej przeciętny umysł jest zdolny; dla specjalnych uzdolnień zostawić jak najszersze pole do udoskonalenia i jak najgorliwszej udzielać zachęty.

W tym celu dobrze byłoby przyjąć taki system, który szkołę średnią ogólnokształcącą dopiero w połowie kursu rozgranicza na odrębne kierunki: klasyczny i realny np., uwzględniając kierunek uzdolnienia i skłonności uczniów dopiero wtedy, gdy on mógł się już ujawnić, przy czem czteroklasowy kurs wstępny winienby stanowić pewną całość, aby mógł dla pewnej kategorii uczniów stanowić już podstawę ogólnego wykształcenia i przygotowania do nauki fachowej. W praktyce zapewne następczą się tu pewne trudności, ale może dadzą się przezwyciężyć.

Nie ta szkoła jest najlepsza, która zamieści najwięcej przedmiotów w programie, lecz ta, która najrzetelniej gwarantuje wypełnienie swego programu. Nie jest też zadaniem szkoły średniej, by nauczyła tego wszystkiego, co potrzebne jest człowiekowi w życiu, lecz by dała mu wyćwiczenie umysłowe, umiejętność nabywania wiedzy i wiadomości niezbędne do wyuczenia się tych rzeczy, które potrzebne się okażą. Tylko systematyczna praca wydaje owoce i tylko systematyczna nauka ćwiczy umysł.

Przedwcześnie wszczęto u nas dyskusję, czy słuszenie lub niesłuszenie wszystkie średnie zakłady naukowe pociągnęły otwierać ósme klasy, by zapewnić uczniom swym wstęp do uniwersytetu, czy nadmiar kandydatów do zawodów naukowych odpowiada potrzebom kraju, któremu potrzeba przede wszystkim praktycznych pracowników. Dziś jeszcze nie możemy wiedzieć, w którym kierunku pracy fachowej zapotrzebowanie będzie największe. Wedle wszelkiego prawdopodobieństwa, korzystna zmiana warunków politycznych spotęguje jeszcze ogromnie brak ludzi, który już dziś na każdym kroku dokuczliwie odczuć się daje, choć nasz kraj jest pewno jedynym w środkowej Europie, rozporządzającym dużym rezerwoarem materiału ludzkiego w wieku zarobkowym z bardzo korzystnym odsetkiem inteligencji, zawsze pomyślnie chroniącej się przed poborem wojskowym. W porównaniu z okresem przedwojennym bezwarunkowo zwiększy się przede wszystkim zapotrzebowanie ludzi z wykształceniem uniwersyteckim. Sądownictwo, szkolnictwo i administracja przejdą w nasze ręce, gdy dawniej byliśmy od tych gałęzi pracy prawie zupełnie odsunięci. Mnogość wakansów przewyższy znacznie podaż pracy, nie mówiąc już o tem, że o odpowiednio wykwalifikowanych pracowników dość długo jeszcze będzie bardzo trudno.

Nadmienić przytem należy, że, chcąc stanąć na poziomie kultury zachodu, będziemy musieli wogóle podnieść cenzus umysłowy ponad tę miarę, do której nas przyzwyczaiły rządy rosyjskie, czyli że nie tylko będzie nam potrzeba liczniejszej klasy inteligencji, lecz że ona będzie musiała być wyżej wykształcona.

Wedle wszelkiego prawdopodobieństwa, kultura polska, znalazłszy osłonę i podporę w państwie polskim, odzyska swą dawną prężność: promieniować będzie poza jego granice. Nie pozostawi bez opieki i zasiłku żadnej placówki polskości, żadnej kolonii emigracyjnej, będzie zatem musiała wytwarzać siły inteligenckie, na eksport i na rozrost obliczone.

Z czasem 20-kilkomiljonowemu narodowi nie wystarczą trzy uniwersytety i dwie politechniki, jeśli 5 i pół miliona Szwedów ma po jednym wyższym zakładzie naukowym na milion mieszkańców. Jasną jest tedy rze-

czą, że o nadprodukcji inteligencji w Polsce przez najbliższe 50 lat nie będzie wcale mowy. Obok zwiększonego zapotrzebowania w pewnych gałęziach zawodów inteligentnych powstaną i zupełnie nowe, dla których koniecznością będą nowe ogniska wiedzy specjalnej. Do nich przedewszystkiem zaliczyć trzeba wojskowość.

Niepodobna sobie wyobrazić istnienia wojska polskiego bez akademii wojskowej, kształcącej najwyższych fachowców, bez szkół oficerskich i podoficerskich, oraz szkół specjalnych dla różnych działów techniki wojskowej, a przecież wszystkie te umiejętności zawodowe muszą być szczepione umysłem rozwiniętym i wyćwiczonym przez wykształcenie ogólne, gdyż inaczej poziom nauki fachowej będzie się obniżał. Zanim jednak kraj zdobędzie taką ilość i różnorodność szkół, jakich mu będzie potrzeba do pełnego i wszechstronnego rozwoju, musi się dorobić zdolnych kierowników dla tych uczelni, profesorów, stojących na wysokości zadania, organizatorów, obejmujących całość zagadnień państwowych, którym dana instytucja służyć powinna.

Jakkolwiek znacznie mniej mamy danych co do warunków gospodarczych przyszłego państwa polskiego, to i tu wnosić można, że otworzy się niejedno nowe pole pracy, co zresztą w znacznej mierze zależeć będzie od rozwiniętej przez samo społeczeństwo inicjatywy i rzutkości. Mogą się u nas rozwinąć nowe gałęzie wytwórczości, ale mogą nie być w naszych rękach, jeśli je odkryją lub stworzą żywioły obce.

Zapotrzebowanie sił wykonawczych będzie zależne od wprawienia w ruch sił twórczych, i jeśli w późniejszym okresie, gdy utworzy się już jakaś normalna kolej rzeczy, nastąpi podział pracy i warsztaty się zapełnią, będzie można ustalić jakiś procentowy stosunek między zapotrzebowaniem jednych a drugich, to dziś, gdy wszystko jest w ruinie, w zawieszeniu i pod znakiem zapytania, gdy wiadomo, że wszystko trzeba będzie zaczynać od początku, a nawet od rozstrzygnięcia, co i jak zapoczątkować trzeba, najwyższe kwalifikacje są najpilniej potrzebne, gdyż muszą się zjawić ludzie, którzy zdołają uczyć innych i nimi kierować.

Nie moglibyśmy żadną miarą sprostać tak nagle zwiększonym potrzebom, gdyby nie to, że, na szczęście, posiadamy nieoceniony sukurs Galicji, która, od pół wieku ciesząc się swobodą pielęgnowania kultury polskiej, skwapliwie z tego skorzystała, wyhodowała w swoich wszechnicach liczny zastęp ludzi, uzbrojonych w głębszą wiedzę i rozległe doświadczenie, ułatwiając im przy pomocy funduszów publicznych rozszerzenie zdobytego wykształcenia przez studia zagraniczne. Co jeszcze więcej znaczy, ludzie ci, nie będąc, jak my, wyjęci z pod praw i odsunięci od wszystkiego, mieli zawsze w swych studiach cel konkretny, uczyli się z myślą o zastosowaniu wiedzy zdobywanej, a więc dla życia, w najpełniejszym znaczeniu tego określenia. Jeśli słusznie powiedziano, że to tylko umiemy naprawdę, co umiemy zastosować, to dodać jeszcze można: tylko ta wiedza i umiejętność ma wartość, która w zastosowaniu daje wyniki dobre, którą doświadczenie potwierdza, a nie obala. Naturalnie, trzeba to rozumieć nie w wąsko utylitarnem, lecz w szerokiem rozumieniu, gdyż nauka, torująca drogę rozwojowi twórczości umysłowej, tak samo wzbogaca kulturę, a pośrednio i bogactwa społeczeństwa, jak ta, która służy celom praktycznym.

Miniony okres niewoli spowodował obniżenie poziomu umysłowego, wywołując stałą emigrację inteligencji polskiej za granicę, na wschód i zachód, a w kraju przez zamknięcie widoków spożytkowania nabywanego wykształcenia stworzył dwa typy: nie douczonych i przeuczonych. Jedni nie kończyli normalnej edukacji, bo nie było warto, bo ona i tak żadnych widoków nie otwierała, inni znów, jeśli warunki osobiste im pozwalały, traktowali naukę po amatorsku, bez myśli o jej spożytkowaniu, a zatem i bez poczucia potrzeby samodzielnego jej opanowania. Pierwszy typ jest rozsądnikiem płytkości i blagi, drugi — oderwanego od życia doktrynerstwa. Jeden i drugi typ zaginie, gdy bujne, twórcze życie odradzającego się państwa chwycić będzie każdą wykształconą jednostkę w swoje tryby i pchać do pracy konkretnej.

Wobec ogromu i nagłości zapotrzebowań może zjawić się nawet dążność do skracania okresu przygotowawczego, do koncentrowania kursu szkoły ogólnokształcącej i szyb-

kiego przenoszenia jej uczniów do nauki wyspecjalizowanej, ku czemu posłuży powyżej wzmiankowany podział programu na dwa czteroletnie kursy, a co zresztą w dobrze prowadzonej szkole polskiej, zwolnionej z balastu obcojęzycznego nauczania, bez trudności i bez przeciążenia osiągnięte być może. Umysły nie tylko pomyślniej, lecz szybciej rozwijać się będą, gdy w szkole i o szkołę żadna walka toczyć się nie będzie.

Nowością pedagogiczną, która się rozwinęła w ostatnim dziesięcioleciu i dużą zdobyła popularność, jest skauting. Wniósł on w życie młodych pokoleń nowe i odżywcze pierwiastki, to, co było swawolą chłopięcą, ujął w reguły i system, sport i ćwiczenie fizyczne uszlachetnił tchnieniem idei.

Przypadło to właśnie na okres propagandy militarizmu polskiego, w przededniu wskrzeszenia wojskowości polskiej. Szybkie krzewienie się skautu wśród młodzieży, jego urok i popularność zwróciły na niego uwagę różnych ugrupowań partyjnych i prądów politycznych, które bądź to zmierzały w imię apolityczności wychowania do pozbawienia go cech militarnych, bądź też do spożytkowania go dla rozszerzenia wpływów partyjnych.

Dziś powinniśmy już ten okres przejściowy uważać za zamknięty i widzieć skauting w jego właściwym charakterze. Decydującym momentem jest okoliczność, że nareszcie wojskowość polska przestaje być kwestją sporną w polityce narodowej, ale staje się częścią państwowości polskiej. Gdy teraz mówimy o wojsku polskim, nie mamy już na myśli powstańczej ruchawki, lecz służbę w szeregach armji regularnej. Ponieważ wojsko musi być apolityczne, przygotowanie więc i młodych organizmów, i charakterów przez odpowiednio za młodu dokonywane ćwiczenia nie będzie zwane przenoszeniem polityki do wychowania; stracą również rację bytu różne próby neutralizowania militarnej treści skautingu przez przeszczepianie na jego grunt różnych rzeczy, nie mających z nim związku, a także i odwrotne dążenie: do zmieniania go w jakiś surogat wojskowej służby.

Skauting zrodził się na tle wojny i w ścisłym z nią związku. Przypadek był początkiem wynalazku. Obecna wojna wszechświatowa, gdy stanie się przedmiotem szcze-

głównych studjów, da możność sprawdzenia, czy i o ile ćwiczenia harcerskie okazały się pożyteczne, jako przygotowanie do służby w polu. W zasadzie należałoby uznać trafność metody, która, unikając nagłego przerzucania młodzieży po 8—10-ciu latach wyłącznie umysłowej pracy do wyłącznie fizycznych ćwiczeń wojskowych, stara się zawczasu równolegle z nauką szkolną przez stopniowane i zastosowane do wieku marsze, wycieczki, trudy obozowe przygotować ją do życia żołnierskiego i rozbudzić w niej te pierwiastki umysłowe i moralne, które czynią z wojska, zamiast lekceważonego „mięsa armatniego“, tarczę bezpieczeństwa i honoru narodu.

Myśl sama nie jest zupełnie nowa. Już u schyłku Rzeczypospolitej Kołłątaj, widząc bezbronność Polski, a nie łudząc się, by jedna uchwała sejmowa zdołała wskrzesić jej dawną siłę militarną, radził pomyśleć o daniu całej młodzieży polskiej „edukacji żołnierskiej“. Nie starczyło czasu na bliższe omówienie, a cóż dopiero na wykonanie tej myśli!

Obecny moment ma z ówczesnym tę analogję, że i teraz naród rozbrojony musi się uzbroić, jeśli kraj nie ma być na przyszłość traktem przemarszu wojsk obcych, lecz stać się państwem istotnie niepodległym. Co więcej, naród, w którym niewola zaszczepiła wstręt do munduru, należy przejąć szacunkiem dla armji, wskrzesić w nim rycerskie cnoty i tradycje. Przez skauting można tę ewolucję bardzo przyśpieszyć i pogłębić, ale równocześnie i on sam musi się oczyścić z pewnych nalotów okresu przedwojennego.

Przedewszystkiem takim nalotem obcym „edukacji żołnierskiej“ jest konspiracja, a także i dyskusja. Sejmikowanie, uchwalanie rezolucji, „zajmowanie stanowiska“ wobec tych lub owych politycznych zjawisk, nie jest rzeczą żołnierza, ani tem mniej skauta. Naturalnie, starszyzna winna pierwsza dać przykład, zrzec się wszelkich prób przeprowadzania młodzieży harcerskiej na to lub owo podwórko partyjne, poprzestać na rozwijaniu w niej uczuć patryjotyzmu i honoru, rzetelności, poszanowania obowiązku, punktualności, wytrwałości na trudy i niewygody, pozostawiając w spokoju t. zw. przekonania osobiste, które bądź co bądź są w wieku pacholęcym

jeszcze w stanie embrjonalnym i nie zyskują na pogłębieniu, gdy agitacja próbuje sztucznie przyśpieszyć ich rozwój. Konspiracja w narodzie wolnym jest wogóle rzeczą szkodliwą i demoralizującą, w wojsku — niebezpieczną, a w wychowaniu rycerskiem — niedopuszczalną. Co do tego — sędzę — sprawa jest zresztą bezsporna, i niema obawy, by harcerstwo polskie nanowo chciało się skryć w podziemia.

Ażeby przeprowadzić zupełną reformę, trzeba będzie bardzo dokładnie określić miejsce skautingu w wychowaniu, ustalić jego stosunek do szkoły i odgraniczyć go ściśle od rzeczywistej wojskowości. Może on być uzupełnieniem edukacji szkolnej, nie powinien wkraczać w jej atrybucje. Może być przygotowaniem organizmów, charakterów i umysłów do przyszłych trudów i zadań służby wojskowej, nie powinien być jej pretensjonalnym naśladownictwem. Wszystko, cokolwiek się mówi o potrzebie karności i co się czyni dla jej zaszczepiania, najzupełniej chybi celu, jeżeli młodzież poddamy równoległemu aurytetowi dwóch władz, podwójnej dyscyplinie.

Jedno z dwojga tedy: albo harcerstwo będzie traktowane, jako najszlachetniejszy, najbardziej popierany, ale zupełnie dowolny sport pozaszkolny, a w takim razie o bezwzględnym posłuchu komendzie poza ćwiczeniami i wycieczkami mowy być nie może, albo zostanie włączony do systemu edukacji ogólnej, uprawiany w związku z nią, w ramach, przez nią zakreślonych.

Jakkolwiek ważną jest rzeczą przeciwdziałanie charłactwu, a to w znacznie wyższej mierze osiąga się przez rozwijanie sił fizycznych, niż przez chronienie od chorób, to jednak wychowanie fizyczne musi być skoordynowane z wychowaniem ogólnym, zharmonizowane z jego celami, a nie może się wysuwać na plan pierwszy i rozwijać kosztem umysłowego i moralnego. System angielski, zmieniający szkoły w kluby sportowe, nie dał pierwszorzędnych wyników, gdy przyszło stanąć do wszechświatowych zapasów. Osławiona ze swej fizycznej degeneracji Francja, dzięki czynnikom moralnym, większą wykazała gotowość bojową, niż naród atletów, do ostatka broniący się przed powszechną służbą wojskową. Dla jednostki siła i zdrowie jest dobrem bezwzględnym; w wychowaniu na-

rodu przede wszystkim zależy na takim pokierowaniu siłami jednostek, by one zostały spożytkowane na usługi zbiorowej mocy i odporności.

Przy opracowaniu ogólnego systemu wychowania publicznego dla Polski wszystkie te zagadnienia będą musiały być roztrząsane i uwzględniane. Praca to będzie wielkiej wagi, wymagać będzie i przygotowań dłuższych, i współpracy najdzielniejszych pedagogów - praktyków i teoretyków pedagogji. Urzeczywistnienie tego systemu w organizacji szkolnictwa musi być obmyślane w porozumieniu ze znawcami administracji szkolnej i prawodawstwa szkolnego. Właściwie dziś już należałoby wezwać do roboty wszystkie siły, jakimi kraj rozporządza, stosując odpowiedni podział pracy.

Statystyka szkolnictwa, pełny obraz jego obecnego stanu i jego braków, budżety szkolne i budżet ministerjum oświaty, zakrojony na miarę obecnego przewidywanego naprzód, potem na miarę szybszego lub powolniejszego tempa zamierzonych reform, organizacja inspekcji szkolnej, programy szkół niższych, średnich, wyższych we wzajemnem ustosunkowaniu, z uwzględnieniem szkolnictwa zawodowego różnych stopni tak, aby każda szkoła ogólnokształcąca stanowić mogła przygotowanie dostateczne do pewnych typów szkół fachowych, wszystko to szereg zagadnień tak różnorodnych, choć ściśle z sobą związanych, że najzdolniejsza jednostka nie może ich brać na osobistą odpowiedzialność, najliczniejsze i najlepiej dobrane koło zawodowej inteligencji nie może ich rozstrzygnąć przez dyskusje i uchwały. Do każdego z tych zagadnień trzeba specjalnej kompetencji, a tylko zharmonizowanie wyników poszczególnych prac, ustalenie linii wytycznej i złożenie logicznej całości może być dziełem zbiorowem.

Nawet i na tej drodze nie osiągnie się jeszcze rzeczy doskonałej, nie zapewni się ani bezwzględnie pomyślnych wyników praktycznych, ani też nie uniknie się błędów w założeniu, które dalszy rozwój myśli pedagogicznej wyświekli.

Nie mogąc stworzyć doskonałego systemu, trzeba mu otworzyć drogę do dalszego doskonalenia. To też naczelną potrzebą polskiego szkolnictwa w obecnej dobie

odrodzenia jest powołanie do życia instytutu pedagogicznego na wysoką miarę akademji, instytutu, który byłby koroną całego systemu wychowania publicznego, ogniskiem myśli pedagogicznej i kuźnią reform. Siedzibą jego musiałoby być miasto uniwersyteckie, najlepiej stolica kraju, aby mogli z niego czerpać wykształcenie pedagogiczne ci studenci, którzy, jako przyszli nauczyciele, studjują specjalną gałąź wiedzy na wszechnicy. Kształcenie nauczycieli byłoby jednym z ważnych zadań instytutu, lecz nie jedynym. Drugim, równie ważnym byłyby badania naukowe w dziedzinach, związanych z pedagogją i szkolnictwem, kapitalizowanie doświadczeń, czynionych w kraju, i poznawanie tych, które zdobyto za granicą, publikacje wydawnictw, poświęconych wychowaniu i organizacji szkolnictwa, wreszcie opracowywanie projektów reform dla ministerjum oświaty.

Prace instytutu pedagogicznego byłyby tem użyteczniejsze, im bardziej liczyłyby się z realnymi potrzebami kraju i z konkretnymi zagadnieniami, które się w rozwoju szkolnictwa narzucać będą.

Dla zilustrowania ich znaczenia weźmy poszczególny przykład.

Badania nad dziećmi, które u nas zainaugurował już przed dwudziestu laty J. Wł. Dawid, które i w Europie i w Ameryce rozwijały się w specjalnych instytucjach, a u nas zostały spopularyzowane przez p. A. Szygównę, prowadzone są dosyć po amatorsku, bez myśli przewodniej, chwytają się pierwszego z brzegu zagadnienia, a czasem rozpraszają się na rzeczy zupełnie bagatelne. Można to powiedzieć nie tylko o naszych pracownikach, lecz także o obcych. Z pomiędzy prac, publikowanych w Ameryce przez Clark University, niejedna miała znaczenie ćwiczenia na dowolny temat. Ich akademickość obniżała nie tylko ich wartość pedagogiczną, lecz nawet i naukową. Tak np. ukazywały się między innymi rezultaty ankiety, dotyczącej stosunku dzieci do pieniędzy, przeważnie oparte na odpowiedziach dzieci na pytanie, co uczyniłyby z daną kwotą, gdyby ją miały?

Przypuśćmy jednak, że zachodzi pytanie, czy należy zaprowadzić szkolne kasy oszczędności i jak je zorganizować, by miały dodatni, a nie ujemny wpływ

na wychowanie; projektodawcy zwracają się do Instytutu pedagogicznego o wyświeślenie kwestji. Wtedy oczywiście okaże się potrzeba zbadania rzeczy głębiej i wszechstronniej, a komponowane ad hoc przez dzieci odpowiedzi na pytania zupełnie nie wystarczą. Będzie trzeba sięgnąć do zagadnienia, czy i jaki procent dzieci szkolnych posiada pieniądze, z jakiego źródła, jak ich używa, jaką rolę gra w życiu koleżeńskim pieniędzy, czy dzieci grają o pieniądze, czy robią długi, czy składają oszczędności i w jakim celu?

Wreszcie wypadnie przekonać się, jaki wpływ wywierają na rozwój charakterów, na wyrabianie oszczędności (albo może chciwości i skąpstwa) kasy szkolne w tych krajach, gdzie są oddawna rozpowszechnione. Prawdopodobnie wyniki tych dochodzeń byłyby zupełnie inne, niż rezultat doraźnej ankiety, a ich utylitarny punkt wyjścia uczyniłby je wiele więcej pouczającymi.

Gdy w ministerjum oświaty skupiałyby się wszystkie nici sieci administracyjnej szkolnictwa, instytut pedagogiczny stałby się dla niego centralą naukową, niezastąpionym organem doradczym dla władz szkolnych, nieustannie czynnym i czujnym przewodnikiem duchowym świata nauczycielskiego, utrzymującym wychowanie publiczne w Polsce na jak najwyższym poziomie. W szczególności rozciągałby on opiekę nad seminarjami nauczycielskimi i dostarczałby im kierowników o wyższych kwalifikacjach naukowych.

Powołanie do życia takiego instytutu byłoby początkiem owych reform z góry, reform jakościowych, o których wspomniano na wstępie.

Zanimby ich wpływ dał się odczuć, upłynąłoby musiało sporo czasu. Przynajmniej jedno pokolenie uczniów musiałoby przejść przez szkołę, osiągnąć najwyższy szczebel wykształcenia fachowego i w roli organizatorów szkolnictwa lub kierowników wychowania powrócić do szkoły, aby reforma wydała pełne plony.

Osobny dział pracy, do którego odrazu należałoby się zabrać, stanowi dokonanie oceny i wyboru podręczników szkolnych. Dowolność i chaotyczność, cechująca nasze szkolnictwo prywatne, daje się odczuć i w tej dziedzinie. Do pewnych przedmiotów braknie podręczników,

w innych znów wiele wydawnictw konkuruje między sobą, a uczniowie niepotrzebnie narażani są na koszt kupowania coraz to nowych książek przy każdej zmianie klasy lub zmianie nauczyciela. Na wzór „Towarzystwa ksiąg elementarnych” powinny powstać jakaś komisja Dep. Oświaty, któraby ustaliła zastosowanie podręczników już istniejących i zajęła się uzupełnieniem luk, a przynajmniej dała do niego inicjatywę. Tylko na tej drodze możnaby osiągnąć jak największą taniość książek szkolnych, a pośrednio i pewne ujednostajnienie w nauce. Musiałaby ona pracować w ścisłym porozumieniu z tymi, którzyby ustanawiali program nauk, aby robota jej nie zawisła w powietrzu.

\* \* \*

W sprawach szkolnictwa zawodowego pierwszy głos winien być pozostawiony fachowcom każdej gałęzi pracy i od nich powinna wychodzić inicjatywa. Ile i jakiego typu szkół, np. akademji, kursów rolniczych, potrzebuje kraj, o wiele kompetentniej osądzi departament rolnictwa, niż departament oświaty, zależeć to bowiem będzie od tego, jak się ukształtuje po wojnie gospodarka rolna w kraju, w jaki sposób administrowane będą dobra skarbowe, czy utrzyma się dotychczasowy stosunek własności wielkiej do małej i drobnej, jakie specjalne gałęzie produkcji zdobędą widoki rozwoju. Tutaj podaż wykwalifikowanych pracowników musi być normowana wedle popytu, gdyż wytwarzanie armji zapasowej ma bardzo ujemne strony, a wobec nieuchronnego braku ludzi po wojnie byłoby karygodnym marnotrawstwem. Toż samo, co o szkołach rolniczych, można powiedzieć i o wszelkich innych: przemysłowych, rzemieślniczych, handlowych, górniczych i t. d.

Przypuszczalnie będzie musiała nastąpić w każdym kierunku o wiele większa, niż dotąd, specjalizacja; każdy rodzaj przemysłu lub rzemiosła, każda nawet gałąź handlu będzie wymagała odrębnego wyszkolenia, a w każdej poziom kwalifikacji będzie musiał się podnieść, jeśli Polska ma wytrzymać współzawodnictwo z rozwojem ekonomicznym cywilizowanej Europy, z którą wejdzie w blizkie

stosunki. Byłoby rzeczą logiczną i słuszną, aby i koszt utrzymania szkół zawodowych obciążał budżet odnośnych ministerjów, nie zaś ministerjum oświaty, gdyż kształcenie rolników np. jest nakładem, poniesionym na rzecz rolnictwa, ono zbiera plon tego nakładu i tylko z jego kalkulacji można wyciągnąć wniosek, czy ta inwestycja opłaci się krajowi, czy nie.

Współdziałanie władzy edukacyjnej wyrazi się w tem, że przez podnoszenie ogólnego poziomu wykształcenia i oświaty przygotowuje uczniów do przyswajania umiejętności fachowej, a przy organizacji szkoły służyć będzie radą i pomocą, oraz dostarczy kierowników, posiadających, obok zawodowej wiedzy, kwalifikacje pedagogiczne.

Te ostatnie są niezbędne każdemu, kto kieruje młodzieżą, kto stoi na czele jakiegokolwiek zakładu naukowego lub kto rozciąga nad nim nadzór. To też z czasem, wbrew dotychczasowym zwyczajom, ustali się zapewne obowiązująca reguła, by każdy, kto ma zamiar uczyć czegokolwiek, nie wyłączając rzemiosł, ani talentów, przyswoił sobie, obok znajomości nauczanego przedmiotu, także umiejętność nauczania i znajomość zasad pedagogji.

\* \* \*

Bardzo rozpowszechniony jest u nas pogląd, że w przeciwieństwie do oświaty, która jest potrzebą elementarną, nauka jest rodzajem szlachetnego zbytku, odpowiadającego raczej naszym ambicjom, niż naszym obowiązkom narodowym. Właściwie jednak należałoby się dobrze namyślić, co z dwojga zasługuje na miano pracy u podstaw: studja uczonego, czy praca nauczyciela ludowego, tworzenie wiedzy, czy popularyzowanie jej?

Jeżeli chodzi o obecny moment, to ciemnota ludu niewątpliwie jaskrawiej rzuca się w oczy, jest bolączką powszechniej uznaną; ale mniej łatwa do skonstatowania płytkość umysłowa inteligencji niemniejsze może przynosi szkody w życiu publicznem. Skutkiem walki, którą toczył rząd rosyjski przeciw kulturze polskiej, nie było u nas miejsca dla znakomitości naukowych, ani dla ściśle naukowej pracy. Kto, nie opuszczając kraju, chciał się poświęcić jakiejś gałęzi wiedzy, był samotnikiem, a naj-

częściej i męczennikiem, ofiarą swej szlachetnej, ale niewczesnej namiętności. Skutkiem tego było niezmiernie trudno być uczonym, a natomiast dość łatwo, nie będąc nim, uchodzić za uczonego. W braku instytucji naukowych, ciągłości tradycji i atmosfery naukowej, wytwarzającej się w środowisku, nauce poświęconem, nie ustaliły się żadne miary dla oceny powag rzeczywistych i odróżniania ich od zdolnych dyletantów lub zręcznych blagierów, umiejących wprowadzić w modę jakąś nową gałąź nauki i zrobić z niej coś w rodzaju sezonowej sensacji.

Nałogiem się stało powierzchowne traktowanie spraw głębokich, lekkomyślne obchodzenie się z zagadnieniami najwyższej wagi i zupełny brak samokrytycyzmu, który sprawia, że każdy czuje się powołany do wyrokowania o wszystkim, za nic nie przyjmując odpowiedzialności, oraz że megalomanja staje się epidemją od chwili, gdy brak ludzi każdemu jednookiemu otwiera perspektywę królowania między ślepyimi. Nauka posiada pewne pierwiastki etyczne, których brak mści się na rozwoju narodu. Może jedną z przyczyn płytkości i jałowości życia warszawskiego jest okoliczność, że nasza stolica nigdy nie była przez czas dłuższy siedzibą wszechnicy polskiej, nigdy ogniskiem pracy naukowej. Chronicznie powtarzająca się dewastacja zawiązków instytucji naukowych, počawszy od chwili, gdy w końcu ośmnastego wieku życie umysłowe budzić się w niej i rozwijać zaczęło, zawsze jakimś pogromem politycznym udaremnione próby utrwalenia na jej gruncie przybytków myśli i wiedzy sprawiły, że ona w dziejach kultury polskiej bynajmniej nie grała roli przodującej.

Obecnie powinno się to zmienić. Stolica nie może być tylko targowiskiem, zajazdem, klubem zabaw, rezydencją i trybuną polityczną. Musi być zarazem mózgiem narodu, kuźnią jego mądrości, musi mieć jakąś wysoką strażnicę myśli, dalekie ogarniającej horyzonty, inaczej wszystko, co się w niej dokonywać będzie, zejdzie na poziom bardzo niski, będzie pozbawione dostojęństwa i powagi.

Skoro tylko budżet kraju będzie ustalony, gdy po wojnie stosunki zaczną się ustalać, należy dołożyć wszelkich starań, by pozyskać na katedry uniwersytetu warszawskiego wszystkie powagi naukowe, jakie naród nasz

w danej chwili posiada, za każdą cenę ściągnąć je z obcych krajów i stołeczną wszechnicę postawić na najwyższym poziomie, na jaki nas stać. Każdy na swój sposób musi służyć Polsce, przykładać się do podźwignięcia jej z niemocy i charłactwa, którego się nabawiła w niewoli: żołnierz — męstwem i karnością, urzędnik — sumiennością, robotnik — pracą, uczony — wiedzą, artysta — talentem współdziałać powinni w tworzeniu wielkiej, pięknej i trwałej budowy. Im bujniej i wszechstronniej rozwinie się kultura polska, tem szersze otworzą się przed narodem polskim horyzonty.

Doświadczyliśmy w ciągu ubiegłego stulecia, jakim niepodobieństwem jest utrzymać normalny poziom tej kultury, gdy trzeba wszystkie siły wyteżać na to, by ją chronić od zagłady, wiemy więc, czem może się stać dla jej rozwoju niepodległy byt państwowy. Dawno już jednak poza nami pozostała pamięć tych chwil historycznych, gdy nawzajem wysoki rozwój kultury torował drogę do rozszerzania wpływów politycznych. Nie byłaby zapewne Polska ośrodkiem, ku któremu ciążyły ludy sąsiednie, łącząc się z nią dobrowolnie w związki polityczne, gdyby nie była krajem na owe czasy wysoce cywilizowanym, gdyby nie pociągała ich wyższością swego duchowego rozwoju, bogactwem swego życia umysłowego.

W przyszłości, o ile sprawa nasza w obecnym momencie pomyślnie rozstrzygniętą zostanie, przypadnie Polsce rola bardzo podobna do tej, jaką ongi spełniała monarchja jagiellońska. Jeżeli zagadnienie, sformułowane przez rosyjskiego historyka powstań polskich: „My, albo wy”, zostanie zadecydowane na naszą korzyść, nie zostanie nam nic innego, jak, wskrzeszając dawne tradycje, stać się dla kultury europejskiej zarazem szansem obronnym i wysuniętym posterunkiem jej ekspansji na wschód. I znowu, jak za jagiellońskich czasów, podboje cywilizacyjne będą musiały być nie przymusem narzucane, lecz dokonywane samorzutnie, na drodze naturalnej przewagi i starszeństwa, dobrowolnego łączenia się ludów słabszych z tym z sąsiadów, który jest mniej drapieżny, mniej zachłanny, mędrszy, a dość silny, by siebie i innych obronić.

Bardzo wiele kłopotliwych, drażliwych i zawikłanych kwestji narodowościowych, które w czasie długiej niemocy naszej przerosły nam nad głowę i miały nas już zdławić, może znaleźć stosunkowo gładkie rozwiązanie, ale tylko w tym razie, jeśli nam się uda stworzyć, oprócz dość silnej i obronnej budowy państwowej, bardzo wysoką kulturę narodu. Jeżeli nasze szkoły, uniwersytety, politechniki, akademje będą posiadały dobrą sławę i szerokie uznanie, z natury rzeczy garnać się do nich będzie inteligencja narodowości, których nie będzie stać na wytworzenie równorzędnych uczelni własnych, a takimi są przeważnie te, które oddzielają etnograficzną Polskę od etnograficznej Rosji.

Nie jest więc tylko rzeczą dumy narodowej, lecz wskazówką interesu państwowego dążyć do osiągnięcia za wszelką cenę jak najwyższego rozwoju nauki polskiej. Jak nasza młodzież ongi do Padwy, a w nowszych czasach do Szwajcarii lub Paryża jeździła po wiedzę, tak powinna napływać do Warszawy młodzież z dalekich kresów byłej Rzeczypospolitej, odwracając się od Moskwy i Petersburga, które tylko przewadze politycznej zawdzięczały ekspansję swego języka i swej kultury. Im więcej mądrych rzeczy będzie się można po polsku nauczyć, więcej pięknych rzeczy wyczytać, tem szerzej mowa polska się krzewić, wpływy polskie promieniować będą. Dzisiaj, w ciężkich dniach wielkiego spustoszenia, po długim okresie więziennych mroków i beznadziejnego trwania, snem dzieciennym wydaje nam się perspektywa takiej przyszłości, w której Warszawa byłaby wielkiem ogniskiem życia cywilizacyjnego dla Europy wschodniej, jej duchową stolicą.

Nikt nie zaprzeczy, że do ziszczenia tego snu droga bardzo daleka, że, zanim wolno nam będzie sięgnąć po przodownictwo, naprzód musimy wyteńczyć wszystkie siły, by dogonić tych, co nas wyprzedzili, by powetować wiekowe zaniedbanie i zastój. A jednak, jeśli Polska ma istnieć, jako zdrowy i żywotny organizm państwowy, musi wstąpić na tę drogę, do tego celu zmierzać świadomie. Jest to nieodwołalny nakaz przeznaczenia i mieści się już w samem zagadnieniu: „My albo wy”. Czytamy go na

kartach naszych minionych dziejów, został on wypisany krwawemi głoskami w kronice naszej martyrologji.

Samo położenie geograficzne na rozległym między-  
morzu, na szeroko ku wschodowi otwartem przejściu  
z europejskiego półwyspu ku bezmiernym płaszczynom  
azjatyckiego przedpola, wyłącza wszelkie widoki spokoj-  
nej, zabezpieczonej, w stałych ramach i granicach obwa-  
rowanej wegetacji. Albo nieustający rozwój, albo nie-  
uchronny i niepowstrzymany rozkład; albo *my* szlakiem  
ojców iść będziemy na wschód z naszą misją cywiliza-  
cyjną, wskrzeszając dawne tradycje wolności, sprawiedli-  
wości, pracy twórczej, oświaty i tolerancji, albo *oni* za-  
leją nas powrotną falą swego niszczycielskiego barba-  
rzyństwa. Polska nie jest Szwajcarią, któraby mogła po-  
prześcić na jakimś *juste-milieu* spokojnego dobrobytu,  
lecz jest skazana na wyteżoną walkę o koronę lub kajdany.

Od chwili, gdy spadną kajdany, należy nie usta-  
wać w wysiłkach, by osiągnąć koronę. Ta wielka am-  
bicja musi przyświecać wychowaniu młodzieży z po-  
kolenia w pokolenie, w rodzinie i szkole przekazy-  
wana dzieciom przez rodziców, uczniom przez wycho-  
wawców. Wszystko, co jej staje w drodze, co jest dla  
niej hamulcem, winno być bezwzględnie tępione: a więc  
przedewszystkiem małe ambicyjki, próżność, samochwal-  
stwo osobiste, czy pseudo-patryjotyczne samochwalstwo  
narodowe. Tylko skromność prowadzi do wielkości i nigdy  
nie dokona nic wielkiego ten, kto swe drobne sukcesy  
jarmarcznią reklamą rozgłasza, kto małeńkie swoje zasługi  
natarczywie wdzięczności ogółu poleca, kto zbyt tanio  
kupuje zadowolenie wewnętrzne. W świetle wielkich za-  
dań, jakie nas czekają, wszystko, co czynimy i czem je-  
steśmy, wyda nam się zawstydzająco małe; ale podniętą  
naszej energii winny być cierpienia, jakie naród przebył  
i przetrwał, wspomnienia dawnych wieków chwały i po-  
tęgi, wskazujące, do czego on jest zdolny, i wiara, że zbio-  
rowa wola milionów, oswobodzona z narzuconych jej wię-  
zów, scementowana spójnią państwową, ujęta w karby  
prawowitej władzy, podoła nawet najtrudniejszym zada-  
niom i z dzisiejszej utopji uczyni jutrzejszą rzeczywistość.

\* \* \*

Nie bez racji mówiono o obecnej Polsce, że w niej wielkie czasy zastały małych ludzi, ale pocieszmy się: naród dłużej żyje, niż człowiek, i dłużej rośnie. Z dzisiejszego skarłałego pokolenia może jeszcze odrosnąć wielki naród, choć nastąpi to zapewne wtedy dopiero, gdy nikt ze współczesnych nie będzie już na świecie. Nie nastąpi jednak nigdy, jeśli ci, co dziś żyją, nie skierują wszystkich swych wysiłków myśli i woli do tego celu.

Czynnikiem rozrostu mocy narodowej powinno się stać wychowanie publiczne, a stanie się nim wtedy, jeśli służyć będzie nie małym, na krótką metę obliczonym zadaniom wedle miary prywatnego szczęścia i osobistego udoskonalenia wychowywanych jednostek, lecz wielkim celem dziejowym, które w języku potocznym chwili bieżącej nazywamy zagadnieniami państwowymi.

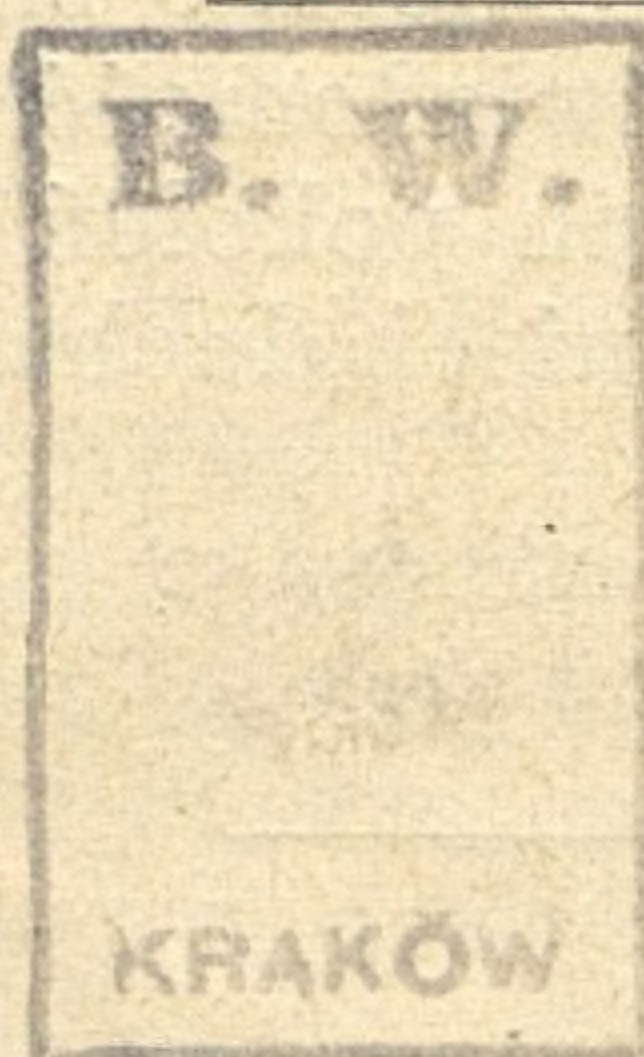
Wyraz: „misja historyczna” brzmi bardzo wzniośle, nawet mistycznie; wyraz: „zagadnienie państwowe” razi uszy swym suchym urzędowym dźwiękiem, a jednak tylko z całego szeregu pomyślnie rozwiązywanych zadań państwowych splata się łańcuch historycznej misji narodu. Każde z nich przerasta siły i środki jednego pokolenia, każde musi dojrzewać stopniowo, w szeregu dalszych ciągów, które ludzie dzisiejsi ludziom jutrzejszym przekazują. Najprostsze, najkrótsze z tych robót nie dadzą się dokonać szybciej, niż w ciągu połowy stulecia.

Jeśli prawdą jest, że, mierząc siły na zamiary, potęgujemy siły, to już sama świadomość tych prawd wzmoże energję i twórczość młodych pokoleń polskich, a przede wszystkim zagrzeje i podnieci ducha obywatelskiego ich wychowawców.

## TREŚĆ.

---

	Str.
Wstęp. Polityka szkolna . . . . .	3
I. Szkoła i państwo . . . . .	15
II. Szkoła i naród . . . . .	57
III. Kościół i szkoła . . . . .	91
IV. Szkolnictwo w państwie polskiem . . . . .	128



## Wydawnictwa M. ARCTA w Warszawie

### SZKOLNICTWO. WYCHOWANIE.

	Mk.
<b>Chrzanowski I.</b> Wielka reforma szkolna Konarskiego.	— 25
<b>Contou E.</b> Szkoły nowego typu. Spolszczył i uzupełnił J. Modzelewski.	1 —
<b>Kopczyński St. Dr.</b> Higjena i szkoła.	— 50
<b>Krzemiński St.</b> Komisja edukacyjna.	— 65
<b>Matthias A. Dr.</b> Pedagogika praktyczna dla wyższych klas średnich zakładów naukowych. Spolszczył A. Krasnowolski.	3 75
<b>Męczkowska T.</b> Szkoły mieszane (Koedukacja).	— 40
<b>Rogowski Wł. Dr. i Radliński T.</b> Szkoła narodowa. 1. O wychowaniu narodowem. 2. Szkoła narodowa.	— 75
<b>Wabner J.</b> Nauczycielstwo i pedagogja.	— 50
<b>Wakar Wł.</b> Oświata publiczna w Królestwie Polskiem (1905—1915): 1. Polskie szkoły handlowe. 2. Oświata urzędowa.	3 25
<b>Foerster W. Fr.</b> Nauka życia. Książka dla rodziców, wychowawców i nauczycieli, tłumacz. M. Buyno-Arctowa.	— 90
— Nauka życia w przykładach. Pogadanki kształcające charakter dzieci i młodzieży. Cz. I. Samodzielność. Panowanie nad sobą.	— 90
— — Cz. II. Miłość względem obcych. Odpowiedzialność. O ratowaniu bliźnich.	— 75
— — Cz. III. Potęga drobnoustrojów. Uwolnić od złego uroku. Pokora. Rodzice i dzieci.	— 50
— Nauka życia. Książka dla rodziców i wychowawców. Cztery powyższe tomiki w jednym tomie.	2 50
<b>Gould F. J.</b> Pogadanki moralne dla dzieci. Z angielskiego przełożyła I. Moszczeńska:	
Serja I. Panowanie nad sobą. Poczucie godności.	1 —
Serja II. Samopomoc. Prawda i rzetelność.	1 —
<b>Wydzga M.</b> Krótki zarys początkowego nauczania. Wskazówki dla uczących na wsi i w mieście. 1.25, w opr.	1 65

### NAUCZANIE ANALFABETÓW DOROSŁYCH.

<b>Gąsiorowska N. Dr.</b> Historia Polski w nauczaniu analfabetów dorosłych. Uwagi metodyczne. — Rozkład materiału. — Wskazówki bibliograficzne	— 75
<b>Leszczyńska St.</b> Nauczanie arytmetyki dorosłych analfabetów. Program i wskazówki metodyczne. Wyd. II, popr. i powiększone.	— 75
<b>Weychert - Szymanowska Wł.</b> Nauka czytania i pisanja z analfabetami dorosłymi. Program i wskazówki.	— 75

Wydawnictwo M. ARCTA w Warszawie

## PRACA OŚWIATOWA

JEJ ZADANIA, METODY, ORGANIZACJA.

Od półtora stulecia praca oświatowa w Polsce, praca nad ukulturalnieniem i uspołecznieniem ludu naszego, stanowiła zawsze jeden z głównych prądów życia duchowego narodu i jak najgorliwszych usiłowań co lepszych jednostek i grup społecznych.

Mimo olbrzymich trudności uwarunkowanych różnorodnością stosunków politycznych w trzech zaborach, praca ta wydała już owoce bardzo dodatnie.

Poza przeszkodami zewnętrznymi jedna była jeszcze ujemna cecha tej pracy: brak ciągłości.

W żywym poczuciu tej potrzeby zsyntetyzowania i systematyzacji metod i wyników dotychczasowej pracy oświatowej—dla przyszłych pokoleń działaczy, którzyby mogli czerpać stąd wskazówki i nauki, Towarzystwo Uniwersytetu ludowego im. Adama Mickiewicza w Galicji, przedsięwzięło wydawnictwo książki niniejszej, dającej obraz wszechstronny, wierny i przedmiotowy wszystkich naszych usiłowań kulturalno-narodowych w tym kierunku i osiągniętych rezultatów.

Pierwszy z sześciu działów, na jakie rozpada się ta książka, nosi tytuł: *Zadania pracy oświatowej* i zawiera prace następujące: 1. *H. Orszy* „Początki pracy oświatowej w Polsce“. 2. *L. Krzywickiego* „Drogi oświaty“. 3. *H. Orszy* „Praca oświatowa wobec zadań wychowania narodowego“.

Dział II, *Wydawnictwa popularne*, zamyka w sobie następujące artykuły: 1. *M. Heilperna* „Jakim warunkom odpowiadać winna książka popularna“. 2. *H. Orszy* „Piśmiennictwo popularne w Polsce“. „Przegląd polskich wydawnictw popularnych“.

Dział III, *Organizacja czytelnictwa*, obejmuje dwie prace: 1. *H. Orszy* „Nasze biblioteki powszechne“. 2. *M. Orsetti* „Nowa metoda organizacji czytelnictwa“.

Dział IV, *Nauczania dorosłych*, jest dość bogaty. Składają się nań: 1. *Wł. Weychert-Szymanowskiej* „Nauczanie analfabetów“. 2. *J. Dziubińskiej* „Kursy dla młodzieży rolniczej“. 3. *H. Orszy* „Zadania uniwersytetów ludowych“. 4. *Dr. M. Stepkowskiego* „Latarnia projekcyjna na usługach pracy oświatowej“.

Dział V, *Instytucje kulturalne*, również zasobny, składa się z czterech prac: 1. *Dr. Z. Daszyńskiej-Golińskiej* „Domy ludowe“. 2. *S. Posnera* „Kluby robotnicze“. 3. *T. Bobrowskiego* „Działalność oświatowa w robotniczych związkach zawodowych“. 4. *Dr. Z. Daszyńskiej-Golińskiej* „Walka z alkoholizmem w służbie oświaty i etyki“.

Wreszcie dział ostatni, *Kształcenie estetyczne*, zamyka w sobie trzy tytuły: 1. *Dr. T. Szydłowskiego* „Muzeum jako czynnik oświatowy“. 2. *Dr. Z. Gargasa* „Teatr włościański“. 3. *Z. Kruszewskiej* „Popularyzacja muzyki“.

Cena M. 7.—.



11684



13443 /

//