Part Code
ST1316
R
G
B
WH
GR
BL
Grey Scale #13
C
M
Y
K
DANES-PICTA.COM
A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19
Colour Chart #13
Blue
Cyan
Green
Yellow
Red
Magenta
White
3/Color
Black
Inches
Centimetres
DANES-PICTA.COM

WŁODZIMIERZ WAKAR

Zadania Państwa Samorządu i Społeczeństwa w sprawie organizacji oświaty elementarnej i zawodowej

Referat
wygłoszony wobec Zjazdu Sejmików Rzeczypospolitej Polskiej.

WARSZAWA.
NAKŁADEM BIURA SPOŁECZNEGO LITERACKIEGO.
1926.

Wielce szanownemu Panu Mecenasowi

Stefanowi Pierwalskiemu

składa autor

dzieła wdzięczność przechowujący za dużą uwagę i

pomoc w pracy społecznej i naukowej

23/III 1926.

Wielce szanownemu Panu Mecenasowi

Stefanowi Dziewulskiemu

skład autor

dzieła wdzięczność przechowujący za dużą uwagę i

pomoc w pracy społecznej i naukowej

23/III 1926.

WŁODZIMIERZ WAKAR

Zadania Państwa Samorządu i Społeczeństwa w sprawie organizacji oświaty elementarnej i zawodowej

Referat
wygłoszony wobec Zjazdu Sejmików Rzeczypospolitej Polskiej.

37

WARSZAWA.
NAKŁADEM BIURA SPOŁECZNEGO LITERACKIEGO.
1926.

4776

DRUKARNIA STOŁECZNA
:-: GUSTAW KRYZEL :-:
WARSZAWA, WOLSKA 16
:-: TELEFON 88-67 :-:

Biblioteka Wojsk. Akad. Polit.
42352/2
im. F. Dzierżyńskiego

PRZEDMOWA

W szkolnictwie pracowałem od r. 1909, od tegoż czasu blizko współpracując w czasopiśmie pedagogicznem „Nowe Tory" pod światłem a poświęcenia pełnem przewodnictwem nieodżałowanej pamięci Konrada Drzewieckiego, wybitnego pedagoga i kierownika młodych, dla którego jako dla pierwszego nauczyciela swego na niwie pracy społecznej przechowuję stale jak największą wdzięczność. W wyniku prac oświatowych wydałem w r. 1915 pracę statystyczną p. t. „Oświata publiczna w Królestwie Polskiem w r. 1905 — 1915", jako odbitkę z „Tygodnika Polskiego".

Od tego czasu wszakże coraz mniej obcowałem ze szkolnictwem praktycznie, wykładając wprawdzie w Wyższej Szkole Handlowej statystykę ludności, ale główne zainteresowania przenosząc do pracy w zrzeszeniach samorządu ziemskiego, której dziedzina oświatowa dotykała zaledwie częściowo, omawiana sporadycznie w założonym przezemnie i przez lat kilka redagowanym tygodniku „Samorząd". To też i w rozprawie o „Zagadnieniu Samorządu w Rzeczypospolitej odzyskanej", gdzie reasumowałem spostrzeżenia i wnioski z doświadczeń swoich, nie omawiałem jej specjalnie. Dopiero powołanie w skład zarządu Instytutu oświaty i kultury im. Staszica w r. 1923 dało mi pośrednią możność ponowną obserwowania naszych działaczy oświatowych i rozważania tematów organizacji oświaty w zestawieniu z wyczuwanemi w pracy samorządowej potrzebami społecznemi z tego zakresu.

Ustępując z pracy w instytucjach wymienionych, pragnąłem dać wyraz publiczny tak wdzięczności dla współpracowników, z którymi dzieliłem troski, jak uczuciom zżycia się z szerokim ogółem działaczy naszej oświaty i samorządu. Gdy więc na życzenie Pana Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Stanisława Wojciechowskiego zgromadził się w dn. 2 lutego ub. r. na Zamku Królewskim w Warszawie zjazd sejmików powiatowych

z całego państwa z udziałem licznie zaproszonych działaczy oświatowych, miałem zaszczyt wygłoszenia wobec nich referatu na temat o szkolnictwie i oświacie z podkreśleniem roli organizacyjnej w prowadzeniu ich czynnika samorządowego oraz szczególnym naciskiem na konieczność szerzenia w kraju nauki zawodowej.

Rozszerzonym referatem tym jest rozprawa obecna, poświęcona temuż tematowi i tychże wniosków uzasadnieniu i oparta na odpowiednim materjale statystycznym, a więc niejako odźwierciadlająca dotychczasowe prace moje i wnioski z nich wysnute. Wdzięczność winienem wszystkim, co mi w zgromadzeniu materjałów do rozprawy tej dopomogli lub ich udzielili, a w szczególności kierownikom odnośnych wydziałów Głównego Urzędu Statystycznego, Ministerstw Oświecenia oraz Rolnictwa i Biura Zjazdów Samorządu Ziemskiego.

Autor

Ofiarnemu pracownikowi oświaty naszej
Zacnemu Koledze
WIESŁAWOWI MALINOWSKIEMU
z Grudziądza
na pamiątkę rozmyślań wspólnych
rzecz tę poświęcam.

SPROSTOWANIE.

Str. 22 uczniów w r. 1922/3 w szkołach o jednym nauczycielu powinno być 64.088, ogółem 157.886, nauczycieli w szkołach o 7 i więcej naucz. 750, ogółem 2.793.

Str. 24 nauczycieli w r. 1922/3 w szkołach od 3 do 6 nauczycieli powinno być 808, w szkołach o 7 i więcej naucz. 1.569, ogółem 5.059.

Str. 25 w wojew. Śląskiem szkół o 1 naucz. powinno być 122, uczniów 10.771, nauczycieli 120; szkół od 3 do 6 naucz. 204, uczniów 53.330, nauczycieli 839, w szkołach o 7 i więcej naucz. uczniów 118.547, nauczycieli 2.163, ogółem szkół 615, uczniów 197.611, nauczycieli 3.336.

Str. 27 w r. 1922/3 nauczycieli w szkołach o 7 i więcej naucz. powinno być 1.714, ogółem 1.748.

Str. 30 w wojew. Kieleckiem nauczycieli w szkołach o 7 i więcej naucz. powinno być 1.440, ogółem 4.543.

Str. 31 w z. Wileńskiej nauczycieli w szkołach o 7 i więcej nauczycieli powinno być 431, ogółem 1.967.

Str. 38 szkół na wsi na Śląsku 13,0, w z. Wileńskiej 4,0, w wojew. Nowogrodzkiem 3,8, ogółem 24,300.

UWAGA **do str. 58 mieści się na str. 86.**

Najpoważniejsi publicyści, politycy oraz organizatorowie oświaty krajów wysoce posuniętych w dziedzinie nauczania zgodnie stwierdzają, że poziom kulturalny ludności ich jest jeszcze bardzo stosunkowo nizki i że odległość pomiędzy tym przeciętnym poziomem a szczytami cywilizacji jest wciąż przerażająco wielka. Zarówno zdobycze techniki nowoczesnej, jak potrzeby organizacyjne kraju w samorządzie lub parlamencie zostają powsząd, nawet w Anglji, Francji, Stanach, Szwajcarji ogół ludności nieprzygotowany, niezdolny jeszcze do masowego ich wykonywania, poprostu zanadto ciemny i nierozumny. Z tego zaś czyni się wniosek, że widocznie stopień obecnego wykształcenia, zdobywanego przez ludność, w szkołach elementarnych przedewszystkiem, jest dla dzisiejszych stosunków kulturalnych zbyt nizki, a dla kształcenia inteligencji niewystarczającym jest poziom teraźniejszy również szkół średnich. Na tle tego wniosku rozwija się interesujące dyskusje w literaturze zachodniej, jakim przeobrażeniom dotychczasowy system szkolny należy poddać, ażeby zbliżyć ogół ludności do zdobyczy kultury nowoczesnej i do twórczości kulturalnej dalszej.

Polska w rozważaniach tych udziału nie bierze. Wprawdzie mogłaby nawet zapewne dostarczyć im ciekawych przyczynków i materjałów wynikłych ze specyficznej jej tradycji edukacyjnej oraz jej jaźni kulturalnej, a że niektóre połaci jej we względzie oświatowym stanowią grunt dziewiczy, tedy mogłaby ewentualnie na nim odrazu stosować wyższą kulturę, podobnie, jak miastom pozbawionym urządzeń technicznych wszelkich łatwiej jest wprowadzać nowoczesne, gdy miastom o urządzeniach istniejących, lecz przestarzałych, przychodzi to z większą trudnością. Lot skrzydeł naszych wzwyż przytłaczany jest wszakże przez świadomość kolosalnych braków w dziedzinie oświatowej i niesłychanego zapóźnienia się kulturalnego w stosunku do krajów zachodnich, spowodowanego okresem niewoli. Tedy stopień wykształcenia, jaki uzyskał już ogół ludności na zachodzie, stanowi dla nas na razie ideał. Nie chcemy zastanawiać się nad jakością ani wynikami tamecznej oświaty,

przerażają nas i sugestjonują liczby; najsamprzód ilościowo pragniemy Zachód dopędzić, tłómacząc jeno na język polski jego wzory oświatowe dość mechanicznie, a odkładając zastanawianie się czy to nad bliższem ich dostosowaniem do terenu czy to nad skorzystaniem z ich krytyki na samym Zachodzie, tembardziej nad udziałem narodowym w twórczości wzorów tych do czasów późniejszych. Jest to nastrój tak potężny oraz powszechny, że stanowi niezaprzeczenie wyraz wszechwładny opinji i pracy narodowej w zakresie oświaty. Chętnie przesadzamy nawet zarówno braki swe w tej dziedzinie, jak z drugiej strony łatwość ich usunięcia, ażeby tworzyć bodźce szczególne do intensywnego rozwoju szkolnictwa.

Nastrój ten natrafia na grunt podatny zarówno w rządzie, jak w ludzie. Zanim odzyskaliśmy niepodległość, szerzenie oświaty uznały za pierwszy swój obowiązek wszystkie nasze organizacje o uprawnieniach publicznych, rząd narodowy w poszczególnych dzielnicach poprzedzające. Gdy więc wreszcie utworzyliśmy rząd własny i niezależny, włożyliśmy nań ten obowiązek w całej rozciągłości, którego się podjął chętnie i którego wykonywania jął się gorliwie, skupiając dokoła tej pracy niecierpliwe zainteresowanie społeczeństwa oraz obywatelskie współdziałanie czynników fachowych. Z drugiej strony nieoświecone masy ludu zarówno miejskiego, jak wiejskiego, o ile chodzi o nastrój ogólny i nacisk opinji, nie tylko nie stawiają oporu poczynaniom oświatowym ani nie traktują ich biernie, lecz wprost przeciwnie garną się do oświaty, dopominają się o zakładanie szkół, ponoszą na rzecz wykształcenia dzieci poważne ofiary pod rozmaitemi postaciami, co łącznie wzięte daje obraz niepospolitego pędu mas ludowych do zdobywania oświaty, który ułatwia oczywiście zadania rządowi i nauczycielstwu. Trzeba zaznaczyć, że mimo to niepodobna spodziewać się w ludzie stosunku krytycznego wobec typów i organizacji szkół oraz umiejętnego wyboru dla dzieci dróg wykształcenia. Chłonie on chciwie, co daje mu państwo, władzom pozostawiając twórczość programową, dążąc innemi słowy, jak całe społeczeństwo, przedewszystkiem do wypełnienia braków najelementarniejszych w kulturze duchowej swojej, czyli również w pierwszym rzędzie do ilościowego rozwoju szkolnictwa.

Taki układ stosunków, t. zn. upośledzenie kraju ze względzie oświaty i dążność jego powszechna do wyrównania tego braku, zmusza do zastanowienia się nad tem, w jakim stopniu i tempie naprawiamy stan oświecenia Polski oraz jakiemi to drogami i środkami robimy, a następnie nad tem, czy gwoli szybszym postępom w dziedzinie tej te drogi i środki są wystarczające i czy nie dałoby się ich pomnożyć.

Już a priori stwierdzić należy, że wykonanie tak kolosalnego zadania, i to możliwie rychłe, jak osiągnięcie przez Polskę poziomu oświatowego krajów zachodnich, wymaga nadzwy-

czajnych poświęceń i zabiegów całego społeczeństwa, i to nietylko w postaci biernej opłacania podatków i posyłania dzieci do szkół, ale i w zakresie czynnego współdziałania wszystkich elementów twórczych narodu, w samem organizowaniu oświaty. Wprawdzie rząd nasz podejmuje obowiązki w tej dziedzinie bardzo chętnie, robi więcej niż może, a wkłada na się zadania jeszcze większe niż wykonać zdoła, tem niemniej nie byłby godnym stosunek społeczeństwa do tej pracy rządowej zewnętrzny i wyczekujący. Krytyka, a nawet szemranie wobec posunięć rządowych są nietylko dopuszczalne, ale nawet pożądane jako czynnik korygujący je, wszakże nie mogą wypełnić stosunku społeczeństwa do rzeczy tak doniosłej, jak poziom naszej kultury. Jak w niejednej dziedzinie, tak i tu muszą wystąpić obok rządu inne czynniki twórcze narodu: praca społeczna oraz inicjatywa prywatna. Jakkolwiek zaś w Polsce specjalnie inicjatywa przywatna częstokroć jest jedną z form pracy społecznej w najszlachetniejszem znaczeniu wyrazu, jednakże nie możemy się tu nią specjalnie zająć. W zakresie oświaty jeżeli nie schodzi ona jeszcze, to raczej zejść powinna do obsługiwania szczególniejszych zadań lub kierunków oświaty, jak to się dzieje na Zachodzie. Natomiast szerokie i twórcze współdziałanie społeczeństwa w szerzeniu oświaty stanowi czynnik tej wagi, iż orzecby należało, że bezeń wykonanie naszego oświatowego programu - minimum, t. j. dorównanie ilościowe Zachodowi, stałoby się, jak się zdaje, utopją.

Rząd zdaje sobie dokładnie z tego aksjomatu sprawę. Wprawdzie, wskutek rozmaitych okoliczności, tej przedewszystkiem, że pierwszy okres niepodległości odzyskanej z natury rzeczy skupia dokoła tworzenia rządu przeważną część sił społecznych, podejmuje się rząd dotychczas zadań w zakresie oświaty zbyt wielu i to naskutek braku rutyny niezawsze dość skutecznie, tem niemniej usiłuje wciągnąć do udziału w pracy oświatowej najszersze koła społeczne. Tedy subwencjonuje instytucje oświatowe i popiera ich inicjatywę, udziela bardzo szerokich uprawnień w tymże zakresie samorządowi terytorjalnemu i rolniczemu, gdzie ten istnieje, oraz pociąga w stopniu znacznym czynnik społeczny do współpracy z rządem w organizacji oświaty w postaci t. zw. samorządu szkolnego.

Jest to polityką zupełnie roztropną. A to po pierwsze dlatego, że wśród zainteresowań rządu, praca oświatowa nie może wybić się na stanowisko naczelne, ustępując z konieczności zagadnieniom bezpieczeństwa kraju zewnętrznego i wewnętrznego, oraz sprawom polityki ekonomicznej, gdy wśród zainteresowań społeczeństwa może zająć miejsce najbardziej poczesne, przez co rząd powinien odwoływać się tu do wysiłku społecznego, będąc sam skrępowany w większym odeń

stopniu względami finansowemi i politycznemi; po drugie, dlatego, że w państwie tego typu jak Polskie, żadne przeciwstawianie pracy rządowej a społecznej nie może istnieć, zarówno bowiem praca rządu, jak inicjatywa społeczna są wykwitami woli Narodu, wzajem się uzupełniając, i chodzi o to jedynie, ażeby znaleźć takie normy podziału tej pracy pomiędzy obydwa czynniki twórcze, ażeby wynik zabiegów ich był jak najbardziej pomyślny, a w tem z jednej strony niepodobna myśleć o odjęciu rządowi pełni kierownictwa oświatą ani z drugiej o odsunięciu czynnika społecznego od udziału w wykonywaniu ogólno-narodowego planu oświatowego. Udział ten bowiem jest konieczny w tak żywej pracy, jak oświatowa, usuwając niebezpieczeństwo zbiurokratyzowania się jej, a dając naodwrót możność szybkiego dostosowywania do wymóg życia. Zainteresowując społeczeństwo, wciągając je do realnej pracy państwowej, ma dlań nadto wielkie znaczenie wychowawcze.

Czynnikiem społecznym, głównie w zakresie oświaty występującym, były w okresie przedwojennym specjalne stowarzyszenia dobrowolne. W dziejach oświaty polskiej zapisały się one złotemi głoskami. Niepodobna wyliczyć zasług Polskiej Macierzy Szkolnej w b. Kongresówce i ks. Cieszyńskiem, Towarzystwa Szkół Ludowych w Małopolsce, Towarzystwa Czytelń Ludowych w Poznańskiem i wielu innych organizacyj o szerszym lub specjalnym charakterze. Obecnie stowarzyszenia oświatowe przeżywają ciężkie przesilenie. Złożyły się na to przedewszystkiem ogólne warunki wojenne i powojenne, w czem kryzys państwa finansowy i społeczeństwa niedomagania gospodarcze. Odgrywały one wszakże w tym wypadku rolę raczej podrzędną. Główną przyczyną osłabienia działalności oświatowej stowarzyszeń było to oczywiście, iż działały one w znacznym zakresie w zastępstwie nieistniejącego jeszcze podówczas rządu narodowego. Przesilenie zmusiło go do szybszego przejmowania od stowarzyszeń należnych mu w zakresie oświaty funkcyj, ale niewątpliwie objąłby ich sprawowanie wcześniej czy później, tak z natury swoich zadań, jak wskutek masowej ucieczki dotychczasowych działaczy społecznych i fachowców z placówek swoich w szeregi rządu, a włożonym nań przez ustawodawstwo obowiązkom, jak dostarczaniu powszechnej bezpłatnej nauki, działalność instytucyj sprostać nie była w stanie. Niewątpliwie, po przeżyciu przesilenia, stowarzyszenia oświatowe znajdą dla się ponownie miejsce w strukturze pracy oświatowej narodu, już oczywiście węższe i bardziej specjalne.

Gdy więc stowarzyszenia w pracy oświatowej ustępują na plan drugi, z konieczności poszukujemy innej drogi, przez którąby wartości współdziałania społecznego mogły w szerokiej mierze zasilać rozwój oświaty w kraju i odciążać częścio-

wo rząd od zadań jego poszczególnych, gdy jest to dla ich wykonania korzystne. Drogą tu najwłaściwszą wydaje się samorząd. Stanowi bowiem on organizację publiczną, reprezentującą wszystkie czynniki rozwojem oświaty zainteresowane, a więc w przeciwstawieniu do stowarzyszeń opartą zasadniczo o całą ludność; jest więc organizacją w bez porównania większym od stowarzyszeń stopniu bezpośrednio odpowiedzialną za kierunki i wyniki swej działalności; posiada w tymże charakterze organizacji publicznej trwałe podstawy finansowe w prawie opodatkowania się ludności, wobec czego ustawowe obowiązki może spełniać; wreszcie jako odgałęzienie budowy państwowej mocno związany jest z rządem centralnym, przez co przy najdalej nawet idącej samodzielności inicjatywy polityki rozbieżnej odeń prowadzić nie może, wykonywując wespół z nim wspólny program pracy państwowej na ogólnej platformie ustawodawstwa sejmowego i nadto podlegając nadzorowi rządowemu.

Już w okresie przedwojennym samorząd poważne przysługi sprawie oświatowej wyświadczył. W Małopolsce istniał specjalny samorząd szkolny z Radą Szkolną Krajową na czele o rozległej kompetencji, znakomicie przyczyniający się do upowszechnienia i podniesienia poziomu szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego. Pozatem samorząd gminny i powiatowy również z tem w pewnym zakresie współdziałał, a nadto samorząd grupowy, jak izby handlowo - przemysłowe, w swojej specjalności. W dzielnicach pozostałych samorząd nie mógł wprawdzie w ostatnich dziesięcioleciach przyczyniać się do rozwoju oświaty, o ile wszakże pomijając kwestję języka wykładowego, zwrócimy uwagę na samo szerzenie wiedzy przez szkoły, chociaż wyjałowionej z pierwiastków narodowych, to i tu fakt znacznego przyczynienia się samorządu ogólnego i specjalnego (gminy szkolne, izby rolnicze) w b. dzielnicy pruskiej, a gminnego i powiatowego na Wołyniu, miejskiego na Litwie, gminnego w Kongresówce, do szerzenia szkolnictwa w warunkach mocno niesprzyjających działalności społecznej nie da się zaprzeczyć. Pamiętamy np. wszyscy akcję gmin b. Królestwa, dotyczącą rozwoju sieci szkolnej.

Obecnie, gdy z jednej strony szkolnictwo, a z drugiej samorząd uwolnione są od ingerencji obcej, stosunek ich wzajemny oczywiście zacieśnia się coraz bardziej. Nie mówiąc już o samorządzie funkcyjnym szkolnym, powołanym specjalnie jako wyraz współdziałania społecznego z władzami oświatowemi, samorząd ogólny (nieściśle zwany czasami terytorjalnym) znaczną część pracy swej poświęca szkolnictwu, i to daleko poza zakres obowiązku ustawowego. Raczej narzeka, że nie może dać tej pracy więcej.

Ze stanowiska zarówno rządu, jak opinji, fakt ten uznać należy za pocieszający, a czynnik samorządowy w rozwoju

oświaty za bardzo istotny. O ile bowiem w rzeczy samej wszystkie gminy nasze, miasta i powiaty postawiłyby na czele zainteresowań swych szkolnictwo i przyczyniały do rozwoju jego maksymalnym wysiłkiem, byłoby to wyrazem szerokiej w tym zakresie działalności całego społeczeństwa polskiego, a ściślej mówiąc wszystkich jego komórek, coby rychłe osiągnięcie oświatowego programu - minimum uczyniło rzeczą zupełnie realną.

Jednakże wpoprzek tak intensywnego zajęcia się szkolnictwem przez organizację samorządową społeczeństwa, stoją bardzo wielkie przeszkody, odsuwające na dalszą metę upragniony przez nią ideał. Nad ominięciem jednej z nich pracują obecnie Izby. Streszcza się ona w wadliwości ustaw, normujących organizację pracy oświatowej, częściowo odziedziczonych po zaborcach, częściowo naprędce w okresie przełomowym bez dostatecznego doświadczenia jeszcze opracowanych. Stosunek pomiędzy kompetencją rządu i podległych mu czynników fachowych z jednej strony, a zakresem działalności oświatowej samorządu nie jest jeszcze ściśle unormowany, ani należycie uporządkowany, oraz pełen usterek jest tymczasowy podział pracy w samym samorządzie zarówno pomiędzy stopniami samorządu ogólnego jak pomiędzy nim z jednej strony a samorządem szkolnym z drugiej. Wpływa to na rozwój oświaty w kraju niewątpliwie ujemnie, jak każdy nieład. Należy atoli mieć nadzieję, że będące obecnie w obradach sejmowych ustawy o organizacji samorządu wezmą skwapliwie go pod uwagę i tę przeszkodę rozwojowi oświaty usuną.

Drugą przeszkodę w pracy oświatowej stanowi dla samorządu chroniczny brak potrzebnych środków. Najpierw na podstawie niejakiej nieufności, czy samorząd zdoła właściwie rozporządzać funduszem publicznym, następnie celem zabezpieczenia dla dzieła sanacji skarbu przeważnej części źródeł podatkowych, a poniekąd i płatników w okresie przesilenia gospodarczego przed ewentualnym wyzyskiem podatkowym ze strony samorządu, — ustawodawstwo nasze stale dotychczas, i to bardzo poważnie, ogranicza prawo samoopodatkowania ludności w samorządzie. Samorząd szkolny jest go niemal pozbawiony, samorząd ogólny posiada w zakresie ciasnym. Że zaś ten ostatni ustawowe obowiązki w zakresie oświaty ma stosunkowo nieznaczne (w czem wszakże odróżniać należy zarówno stopnie samorządu, jak dzielnice), natomiast bardzo wiele zadań zleconych w zakresie drogowym, opieki społecznej, bezpieczeństwa i zdrowotnym, tedy nie może poświęcić oświacie tyle funduszów, ile potrzeba i pragnąłby. I tę przeszkodę zdolne jest usunąć jedynie ustawodawstwo, równouprawniając zadania oświatowe samorządu z innemi jego obowiązkami ustawowemi, oraz normując odpowiednio jego uprawnienia budżetowe.

Bądź cobądź, w organizacji tymczasowej i niedoskonałej, a w ramach finansowych niewystarczających, samorząd robi w zakresie szerzenia oświaty stosunkowo wiele. Czy zawsze właściwie wybiera w szczupłych granicach możliwości swoich tematy pracy? Niewątpliwie nie. Do odczucia pełnego, co tu powinien czynić rząd lub inicjatywa społeczna, albo prywatna, a co stanowi zadanie właściwe samorządowi, jeszcześmy nie dorośli w okresie zbyt zresztą do tego krótkim; jakich celów podjąć się samorząd realnie może; co z możliwych tematów pracy jego stanowi najważniejsze, co zaś raczej należy gwoli wykonania tych zadań głównych, jako rzecz stosunkowo podrzędną na razie uwagą pominąć. Innemi słowy, obok przeszkód wyżej wymienionych, jedna jeszcze tkwi w braku programu pracy oświatowej samorządu albo przynajmniej w niewystarczającem, niedość powszechnem i zgoła niejednolitem jego wyrobieniu, uświadomieniu i wykonaniu.

Dziwić się temu lub ganić to jest trudno. Zanadto czujemy się jednolitym organizmem narodowym, ażebyśmy potrafili odrazu umiejętnie podzielić pracę swą pomiędzy poszczególne jego organy. Co tedy w danej chwili opinję narodową, czy to jako rzecz państwowej doniosłości czy nawet jako moda poprostu, szczególnie interesuje, wykonywane jest z reguły oczywiście przez rząd, ale udziela się częstokroć i zainteresowaniom samorządu, niekiedy właśnie ze szkodą dla ich zadań lokalnych lub funkcyjnych, których poza nim nikt wykonywać nie jest powołany.

Innemi słowy, stając przed olbrzymiej doniosłości zadaniem narodowem podniesienia kultury ludności naszej za pomocą wyrównania jej braków, oświecenia przedewszystkiem, określić winniśmy, jaka w tem rola przysługuje samorządowi, to znaczy w czem rząd się może nim wyręczyć z jednej strony, a z drugiej co do dzieła oświaty samorząd wnosił i wnosić powinien.

I.

SZKOŁA POWSZECHNA.

1.

Umiejętność czytania i pisania w obecnych warunkach kulturalnych, stanowi dla każdego obywatela niezbędny oręż w sprawowaniu licznych czynności państwowych, w samoobronie przed nadużyciami i upośledzeniem w zdobywaniu wyższego poziomu gospodarczego. Coprawda, do dziś w poszczególnych okolicach, zwłaszcza wiejskich, jest jeszcze niejaka możność obywania się przez całe życie bez tej podstawowej umiejętności, znamy więc przykłady dobrych obywateli i światłych gospodarzy ze wsi niepiśmiennych, zdarzają się również wypadki powrotnego analfabetyzmu, możność ta wszelako zwęża się coraz i znika. Zarówno rozwój komunikacji, jak rozszerzenie obrotu handlowego z jednej strony, a z drugiej rządy demokratyczne zmuszają obecnie najgłuchsze zaścianki do przyswajania sobie elementów cywilizacji. Przeto można już z dużą ścisłością uważać współcześnie procent ludności piśmiennej za pewnego rodzaju wskaźnik ilościowy rozpowszechnienia elementarnego poziomu kulturalnego.

Nasze roczniki statystyczne *) podają następujące liczby analfabetów dla poszczególnych krajów.

Ponad lat	Na 100 mieszk.	Na 100 mężczyzn	Na 100 rekrutów
Szwajcarja	0,3		
Niemcy	0,4		0,2
Dania	2,0		
Szwecja	2,0		0,2

*) E. Romer - Annuaire Statistique Polonais 1917, I. Weinfeld — Rocznik Polski 1922. Wiarogodność statystyczna liczb przytoczonych w dwu tablicach poniższych jest dość problematyczna.

	Ponad lat	Na 100 mieszkańców	Na 100 mężczyzn	Na 100 poborowych	Dane z roku
St. Z. *)	10	5,0	5,0		1910
Estonja		6,1	5,8		1881
Finlandja	5	7,1	6,9		1910
Holandja		8,0		1,4	1910
Irlandja	9	9,2	9,0		1911
Francja	5	12,6	10,9	4,3	1911
Belgja	7	13,6	12,6	9,0	1910

Są to przeważnie kraje Europy zachodniej i północnej (do których należy doliczyć Anglję, Norwegję i Łotwę), gdzie analfabetyzm nie stanowi już poważniejszej trudności społecznej. Inaczej jest w krajach Europy pozostałych; południowych i wschodnich:

	Ponad lat	Na 100 mieszkańców	Na 100 mężczyzn	Na 100 poborowych	Dane z roku
Węgry	6	33,9	28,1	10,7	1910
Włochy	6	46,7	42,8	29,6	1911
Hiszpanja	0	63,8	55,8		1900
Portugalja	7	69,7	60,8		1911
Bułgarja	5	67,3	52,6	21,4	1905
Rumunja	7	60,6	45,8	60,0	1909
Serbia	6	79,0	66,2		1900
Rosya	10	72,4	61,6		1897

Innemi słowy, w tych krajach (do których zaliczyć należy również Albanję i Grecję), analfabeci stanowią od $^1/_3$ do $^4/_5$ ludności. Trzeba zaznaczyć, że liczby wyżej przytoczone należy dla właściwego porównania nieco obniżyć. Tak więc dotyczą one w Hiszpanji ludności całej, wraz z dziećmi w wieku przedszkolnym. W Rosji daty odległej, od której stosunki musiały się znacznie poprawić. W Rumunji i Serbji terytorjów przedwojennych, powiększonych dziś o dzielnice bardziej oświecone. Odsetek niepiśmiennych w wieku poborowym wskazuje ogólnie tendencję analfabetyzmu zniżkową.

Ażeby znaleźć miejsce, jakie w tablicach przytoczonych zajmuje Polska, należy przeprowadzić nieco obliczeń.

Dzielnice zachodnie uzyskały już przed wojną powszechność nauczania elementarnego, należąc do kategoryj krajów najbardziej w tem posuniętych. Wprawdzie nauka szkolna była niemiecką, znajomość polskiego jednakże szła równomiernie z umiejętnością czytania po niemiecku, do czego się przyczyniła nauka kościelna.

Dzielnica południowa, pomimo posiadania szkolnictwa o języku ojczystym ludności, jakkolwiek zbliżała się do po-

*) Ludność rasy białej.

wszechności nauczania krokiem pewnym i systematycznym, przedstawiała przed wojną obraz o wiele smutniejszy, należąc raczej do kategorji krajów mniej oświeconych, jak Węgry lub Włochy. Ogółem analfabetów liczono w r. 1910 w b. Galicji na 100 ludności w wieku przed 10 lat — 39.

W dzielnicach wschodnich stosunki oświatowe przypominały rosyjskie lub bałkańskie. W r. 1897 niepiśmienni stanowili w wieku ponad 10 lat w b. gub. Wileńskiej 62%, Grodzieńskiej tyleż, Mińskiej 76%, Wołyńskiej 77%, przeciętnie do granicy traktatu ryskiego w r. 1914 (metodą niżej wyłuszczoną) około 60.

Wreszcie w Królestwie Kongresowem spis ludności z r. 1897 naliczył analfabetów 69,5%. Liczba ta, zaokrąglona do 70, stała się u nas bardzo rozpowszechnioną na określenie Polski, jako „kraju analfabetów" i była punktem wyjścia oraz bodźcem do energicznej akcji oświatowej. Sprawiedliwość każe jednak stwierdzić, że zawierała w sobie znaczną przesadę. Już po potrąceniu dzieci do lat dziesięciu, wśród których oczywiście odsetek piśmiennych był znikomy (0,4), procent analfabetów spadły do 59,0 dla r. 1897, mianowicie w wieku:

od 10 do 20 lat — 57,5
„ 20 „ 30 „ — 50,0
„ 30 „ 40 „ — 63,0
„ 40 „ 50 „ — 61,8
„ 50 „ 60 „ — 72,6
„ 60 i wyżej — 77,8
przeciętnie — 59,0.

Ale dla okresu przedwojennego i ta liczba ostatnia nie była już aktualna. Wobec widocznego zmniejszania się odsetka analfabetów z każdem następnem pokoleniem, tabliczkę tę możemy mechanicznie przesunąć o dwie rubryki. Wynikałoby stąd, że około r. 1914 niepiśmienni stanowili w wieku,

od 10 do 20 lat — 46%
„ 20 „ 30 „ — 40%
„ 30 „ 40 „ — 50%
„ 40 „ 50 „ — 50%
„ 50 „ 60 „ — 63%
„ 60 i wyżej — 65%
przeciętnie — 50%

Ponieważ zaś z jednej strony rachmistrze w r. 1897, pytając o umiejętność czytania i pisania „po rosyjsku lub w jakimbądź innym języku", niezawsze dość skwapliwie notowali tę drugą ewentualność, a z drugiej strony po r. 1905 zarówno zorganizowana przez społeczeństwo, jak samorzutna oświata poczyniła w ludzie szczególne postępy, tedy określićby należało maximum ludności niepiśmiennej w Kongresówce przed wojną na 45%.

Przy stosunku piśmiennych mężczyzn do kobiet 1:0,78 wypada, że na 100 mężczyzn w wieku ponad lat 10 było analfabetów 38, na 100 kobiet — 52. A z tego znów wyinka, że miała Kongresówka na 100 mężczyzn w wieku poborowym analfabetów 25. *).

Innemi słowy, b. Królestwo we względzie rozpowszechnienia umiętności czytania i pisania stała nieco niżej od b. Galicji, a nieco wyżej od przedwojennych Włoch. Jakkolwiek zaś przy tej rozmaitości stosunków oświatowych, jaka poszczególne dzielnice cechowała, liczby przeciętne nie mają wartości szczególnej, można wszakże obliczyć, że wchodziliśmy w okres niepodległości w granicach państwowych dzisiejszych mniej więcej z odsetkami analfabetów wśród ludności ponad lat 10 — 40, wśród mężczyzn — 33, wśród poborowych około 20, zajmując w tablicy wyżej przytoczonej miejsce pomiędzy Węgrami a Włochami, wśród państw europejskich piętnaste miejsce.**)

O ile w wyniku obliczeń powyższych doszliśmy do liczb bardziej optymistycznych, aniżeli zwykle podawane, nie uczyniliśmy tego ani z próżnej ambicji ani dla jakiejkolwiek tendencji pozornego zmniejszenia zła analfabetyzmu naszego. Cóż bowiem z tego, że umieliśmy w warunkach oświatowych fatalnych wybić się ponad 9 wschodnich i południowych krajów Europy, kiedy wciąż jesteśmy jeszcze na jej szarym końcu. Nie przerażajmy siebie przesadnemi liczbami analfabetyzmu, jako sztucznemi bodźcami do walki z nim. Realna liczba, jaką osiągnęliśmy w rachunku powyższym, jest również bardzo wielka. 40% analfabetów w środku Europy stanowią zaporę bardzo poważną do rozwoju naszego gospodarczego i politycznego, wymagającą tytanicznych wysiłków kulturalnych całego społeczeństwa do jej obalenia. A jako liczba realna, wskaże nam przy następnych spisach ludności postępy istotne przez nas osiągane, nie zaś urojone, mające źródło w przesadzie statystycznej.

2.

Jakkolwiek liczba 60 piśmiennych na 100 mieszkańców jest bardzo odległa od piśmienności powszechnej, jednakże na stosunki polityczne Polski przedwojennej jest niewątpliwie dość znaczną. Zachodzi tedy pytanie, jakim sposobem była osiągana

*) Źródła urzędowe rosyjskie podawały dla r. 1905 wśród poborowych z Królestwa 62,8% niepiśmiennych, ale tu chodziło wyraźnie o umiejętność czytania po rosyjsku.

**) Lub szesnaste, bo zdaje się, że i Litwa wyprzedza nas, mając zapewne w tym czasie nie wyżej 33% analfabetów, podobnie jak Węgry. Od końca nasze miejsce w Europie jest dziesiąte.

W Wielkopolsce, na Pomorzu i na Śląsku, gdzie analfabetyzmu nie było, sieć szkolna oczywiście była drogą najprostszą i naturalną szerzenia oświaty elementarnej, która też zyskała tam powszechność. Oświecony i patrjotyczny kler uzupełniał ją polską nauką kościelną, a rozgałęziona prasa polska utrzymywała w pamięci i rozwijała umiejętności w szkole i kościele zdobyte.

Tą samą drogą zdążała Małopolska, o tyle w lepszej będąc sytuacji, że niedoznawała ucisku językowego, a o tyle w gorszej, że kraj stanowiła niezasobny i nieuprzemysłowiony, o wielu okolicach górskich i leśnych, zamkniętych w sobie i mało dostępnych, gdzie praca oświatowa napotykała trudności, a bodźce do zdobywania wykształcenia nie były w ludzie, zwłaszcza na wschodzie, dość jeszcze rozbudzona. To też gdy Kraków miał w r. 1910 analfabetów 10%, jedenaście powiatów Małopolski zachodniej od 13 do 24%, a dziewiętnaście od 25 do 37% i żaden powyżej, w Małopolsce wschodniej tylko jeden Lwów miał 14% analfabetów, jeden powiat lwowski 30%, ponad to zaś do 37% tylko 6 powiatów, a wszystkie pozostałe dużo więcej (w czem do 50% dwadzieścia, do 70% dwadzieścia i cztery powyżej).

Z tem złem intensywnie walczyło społeczeństwo małopolskie za pomocą samorządu szkolnego i stowarzyszeń oświatowych. W ten sposób osiągnięto do roku 1914, że nie było już w całej dzielnicy ani jednej gminy, któraby była pozbawiona szkoły, a wraz z tem wzrastała szybko liczba dzieci pobierających naukę, poziom zaś szkół systematycznie przez otwieranie klas wyższych był podnoszony. Np. w przeciągu roku 1911 liczba szkół wzrosła o 186, klas zaś o 998, nauczycieli o 967. W całej Małopolsce tylko w dwu powiatach górskich uczniowie nie sięgali 10% ludności (Nadwórna 8,5, Lisko 9%), w jedenastu przekraczali 20% *).

Zgoła odmienne stosunki cechowały Królestwo Kongresowe. Osiągając blizko ten sam, co Małopolska, odsetek piśmiennych, w szkołach kształciła dzieci bardzo niewiele. Wyjaśni to porównanie następujące dla r. 1912—13 **)

	Małopolska	Kongresówka	Wielkopolska
Piśmiennych na 100 ludzi	61	55	99
Szkół na 1.000 ludności	0,7	0,4	1,4
Nauczycieli na 1.000 ludności	2	0,4	
Szkół jednoklas. na 100 osób	3,5	9,7	
1 szkoła na kil. kw.	14,1	24,0	9,7
Uczniów no 100 ludności	13,5	2,5	19,4

*) Prof. E. Romer - Annuaire Statistique Polonais. — Sprawozdanie C. K. Rady Szkolnej Krajowej w r. 1911—12.

**) Wakar. Oświata publiczna w Królestwie Polskiem 1905 — 1915.

Ostatnia liczba Kongresówki dotycząca, niższa od minimalnej dla powiatów małopolskich z górą trzykrotnie, a w jednej tylko gubernji Piotrkowskiej sięgająca jej połowy (4,4%), szczególnie dobitnie wskazuje, że nie szkoła w Kongresówce była drogą przeważną zdobywania przez lud piśmienności.

Zjawisko to, bynajmniej nie normalne, oczywiście niepokoiło szersze sfery oświecone b. Kongresówki. Gdy więc otwarły się pierwsze możliwości, za pomocą instytucji oświatowych jak Macierz Szkolna, lub inicjatywy osób, szerzyć zaczęto szkolnictwo początkowe prywatne, które osiągnęło w tymże roku 1912—13 około 20% rządowego*), ale że w liczbach absolutnych stanowiło to niewiele, tedy jęto się propagandy wśród gmin zakładania masowego nowych szkół rządowych**). Jeśli się nie mylimy, ks. Gralewski został wkrótce autorem przyjętego dziś u nas urzędowo terminu „szkoła powszechna" i jej siedmioletniego programu nauk, chcącym wtłoczyć w samą nazwę szkoły ideał nauczania powszechnego***).

Wzniosłe to hasło wymagało od społeczeństwa, rządu i czynników fachowych ogromnego napięcia energji twórczej i poświęceń materjalnych. To też ustawa o obowiązku szkolnym raczej zakreślała program działalności oświatowej państwa na dłuższy okres czasu.

W Głównym Urzędzie Statystycznym i Ministerstwie Oświecenia Publicznego przytoczono nam liczby następujące dzieci w wieku szkolnym, oparte na obliczeniach przybliżonych dla roku 1921.

Dzieci w wieku szkolnym.	w tysiącach	w odsetku do ludności
1. Wojew. środkowe	2.082	18.2
2. „ wschodnie	893	19.9
3. „ zachodnie	763	18.4
4. „ południowe	1.394	18.6
Polska	5.132	19.0

Ponieważ liczby te stanowią punkt wyjścia oceny statystycznej stanu i postępu naszego szkolnictwa powszechnego, należy, patrząc na nie krytycznie, uznać je raczej za optymistyczne. Spis ludności, przeprowadzony u nas w r. 1921, wskutek niedozorganizowania aparatu państwowego i innych trudności społecznych, niewątpliwie wykazał ludność o parę do pięciu procent mniej liczną od rzeczywistej, zwłaszcza w województwach wschodnich. Ostrożniejszem również byłoby rachowaniem odsetek dzieci w wieku szkolnym o 1% wyższe. Zdaniem na-

*) Wakar, l. c.

**) Wł. Grabski. O nauczaniu początkowem.

***) Terminu tego nie uważamy za szczęśliwy, gdy w zasadzie każda szkoła jest powszechna, co i w nazwie uniwersytetu (wszechnica) odzwierciadlamy.

szem, liczba dzieci w wieku szkolnym na przestrzeni Rzeczypospolitej w istocie sięga około 6 miljonów.

Z liczby tej kształciło się w szkołach powszechnych całej Polski w granicach obecnych.

Uczniów szkół powszechnych		
r. 1910 - 11	2.630.564	100,0
r. 1920 - 21	3.145.331	119,6
r. 1921 - 22	3.197.008	121,6
r. 1922 - 23	3.208.352	122,0
r. 1923 - 24	3.247.799	123,5

Jako pierwszy wniosek z tej tablicy, nasuwa się spostrzeżenie, że kształcimy obecnie o 600 tysięcy dziatwy więcej, niż przed wojną, przy tej samej w przybliżeniu liczbie ogólnej ludności, co stanowi przyrost uczniów o 23,5%, czyli ponad piątą część ich liczby przedwojennej.

Drugim wnioskiem z tejże tablicy byłaby uwaga, że główna część tego przyrostu przypada na dziesięciolecie od r. 1910 do 1920. Rachując, że w części przedwojennej tego okresu ludność ziem Polskich wzrosła o 7%, a szkolnictwo rozwijało się w tempie nieco tylko szybszem, wypadałoby, że w okresie wojennym, gdy ludność ogólna zmniejszyła się, a szkolnictwo niewszędzie mogło funkcjonować właściwie, mimo to powiększyliśmy liczbę uczniów o jakieś 350 tysięcy.

Natomiast na lata następne przypada przyrost dziatwy szkolnej dość powolny, a raczej zanadto powolny. Gdybyśmy mieli nauczanie powszechne, tłómaczyłoby się to tem poprostu, że w latach tych szła do szkół dziatwa, urodzona już w części po wybuchu wojny, kiedy płodność ludności była słabszą. Ponieważ atoli lata te były właśnie okresem wprowadzania nauczania powszechnego, tedy liczby te określają nasze pod tym względem możności organizacyjne. A stąd płynie wniosek, że o ile w tem tempie przyrastać będzie liczba uczącej się dziatwy, to gdy do wieku szkolnego dorastać zacznie pokolenie powojenne o normalnym przyroście ludności, to znaczy za rok lub dwa już, z chwilą tą zagrozi nam niebezpieczeństwo, że tej nadwyżki dzieci z przyrostu wynikającej w całości do szkół nie oddamy. Że innemi słowy, procent uczniów w stosunku do liczby dzieci w wieku szkolnym zamiast rosnąć może zacząć się obniżać.

Ponieważ stosunki szkolne w poszczególnych dzielnicach są odmienne, zlustrujemy przyrost liczby uczniów grupami województw.

Uczniów szkół powszech.	$191^0/_1$	$192^0/_1$	$192^1/_2$	$192^2/_3$	$192^3/_4$
1. Wojew. środkowe	370.573	1.141.900	1.202.997	1.239.442	1.345.585
2. „ wschodnie	242.098	191.700	235.208	270.728	287.505
3. „ zachodnie	769.645	756.531	720.323	702.369	680,521
4. „ południowe	1.248.248	1.055.200	1.038.480	995.813	934.187

W tablicy tej uderza przedewszystkiem bardzo znaczny przyrost działwy szkolnej w b. Kongresówce. Tu najwięcej było zaniedbania, najwięcej potrzeb niezaspokojonych, lecz odczutych, najwięcej też poczyniono celem usunięcia poprzednich braków. W porównaniu z czasami przedwojennemi, podczas których kształciło się — w kraju liczącym 12 miljonów ludności zaledwie 370 tysięcy dzieci, przyrost wynosi okrągły miljon uczniów, w czem osiemset do r. 1920 i dwieście w następnych czterech latach.

Z liczb tych okazuje się więc, że ruch oświatowy w Polsce dotyczył jedynie b. Kongresówki. Kresy, pomimo zaniedbania przedwojennego, kształcą dodziś niewiele większą liczbę dzieci. Niezależnie od tego, że posiadają ludność ciemniejszą i mniej może odczuwającą potrzebę oświaty, z liczb tych bije zbyt małe zainteresowanie władz centralnych dla oświaty na kresach.

Z zestawienia, że uczniów w Polsce przybyło sześć tysięcy, a w samej Kongresówce miljon, wynika, że w dzielnicach oświeceńszych liczba ich zmalała. Istotnie, w województwach zachodnich zmniejszyła się okrągło o sto, w Małopolsce o trzysta tysięcy, systematycznie z roku na rok spadając.

Zjawisko to nasuwa wrażenie, że w dziedzinie oświaty odbywać się u nas zaczyna dość dziwna unifikacja: mniej oświecona Kongresówka podnosi swój poziom, bardziej oświecone dzielnice zachodnie i południowe go odpowiednio obniżają. O ile zresztą chodzi o Wielkopolskę, Pomorze i Śląsk, spadek liczby uczniów tłómaczyć można spadkiem liczby dzieci w wieku szkolnym, gdyż nauczanie pozostaje tam powszechnem. Ale dla Małopolski to tłómaczenie nie wystarcza, ponieważ powszechność nauczania nie była tam jeszcze osiągnięta. Stwierdzić należy, że do niej w okresie powojennym się tam nie zbliżono.

Biorac liczbę uczniów szkół początkowych z r. 1910-11 za sto, otrzymujemy następujący obraz przyrostu jej względnego w poszczególnych dzielnicach.

		192⁰/₁	192½	192²/₃	192¾
1.	Wojew. środkowe	308,1	324,6	334,5	363.1
2.	„ wschodnie	79,2	97,1	111,8	118,8
3.	„ zachodnie	98,3	93,6	91,3	88.4
4.	„ południowe	84,5	83,2	79,8	74,8
	Polska	119,6	121,6	122,0	123,5

Przy ogólnym przyroście liczby uczniów w stosunku do przedwojennej o jedną piątą, mamy już blisko poczwórny jej przyrost w Kongresówce, nieco niższy od przeciętnego na Kresach, gdy dzielnice zachodnie straciły przeszło dziesiątą część uczniów, a Małopolska aż czwartą.

Nastąpiło tedy znaczne przegrupowanie pomiędzy dzielnicami co do liczby kształconych dzieci. Gdy na każdych stu

uczniów przed wojną Kongresówka miała zaledwie 14, Kresy tylko 9, zabór pruski uczył 29, a Małopolska aż 48, obecnie Kresy wprawdzie nadal kształcą 9, ale Kongresówka aż 42, b. zabór pruski 21 i Małopolska 28, czyli na tysiąc ludności (licząc na Kongresówkę 12, Małopolskę 8, Kresy 6 i były zabór pruski 4 miljony) wypadało:

Uczniów na sto ludności	191⁰/₁	192⁰/₁	192³/₄
1. Wojew. środkowe	3,1	9,5	11,2
2. „ wschodnie	4,0	3,6	4,8
4. „ południowe	15,6	13,2	11,7
Polska	8,8	10,5	10,8

Innemi słowy Kongresówka zrównała się już prawie z Małopolską, a obu wiele jeszcze brakuje w porównaniu z dzielnicą popruską, gdy Kresy pozostają wciąż daleko w tyle. A jakkolwiek obliczenie to jest przybliżone, warto zestawić je z liczbą dzieci w wieku szkolnym. W tym względzie otrzymaliśmy wyciąg następujący.

Stosunek liczby uczniów do liczby dzieci w wieku szkolnym	Lata 192¹/₂	192²/₃	192³/₄
1. Wojew. środkowe	57,8	62,0	72,6
2. „ wschodnie	26,3	31,6	36,2
3. „ zachodnie bez Śląska	96,5	95,9	99,5
4. „ południowe	74,5	74,4	75,3
5. „ Śląskie	89,3	95,8	102,0
Polska	62,3	65,1	71,6

Wyciąg ten wydaje się nieprawdopodobnie optymistycznym. Zdaje się, iż za podstawę jego służy przypuszczenie, że liczba dzieci w wieku szkolnym, jako pochodzących jeszcze z okresu wojennego, z roku na rok dotychczas maleje. Przypuszczenie to nie da się tak dokładnie uzasadnić w liczbach, jak to wykaż powyższy ilustruje. Jedynie o dzielnicy zachodniej można z niejaką ścisłością powiedzieć, że wychodzą ze szkół dzieci bardziej licznych pokoleń przedwojennych, gdy wstępują dzieci mniej licznych pokoleń z czasu wojny. Już Małopolska, gdzie tylko część dzieci faktycznie pobiera naukę siedmioletnią, a tembardziej o dzielnicach pozostałych, należy stwierdzić raczej, że zarówno wychodzą ze szkoły, jak wstępują do niej dzieci pokolenia wojennego. I tak tedy utrzymanie się procentu uczniów przy absolutnym spadku w Małopolsce, jak wzrost stosunkowy zbyt wysoki w porównaniu z powolniejszym wzrostem absolutnym w innych dzielnicach nie da się statystycznie

Zarząd Biblioteka Nr. 941.

stwierdzić*). W dodatku należy pamiętać, że żyjemy w okresie już przemijającym stosunkowo nielicznego pokolenia dzieci szkolnych i że w okresie tym szkolnictwo przygotować musimy odpowiednio do napływu w latach najbliższych znacznie większego ich przyrostu z lat powojennych. Najostrożniej tedy uczynimy, wychodząc z założenia normalnego odsetka dzieci w wieku szkolnym i z nim dotychczasową liczbę uczniów szkół powszechnych porównamy.

% dzieci w wieku szkolnym w szkole powszechnej.	1911/12	1923/24
1. Wojew. środkowe	15	56
2. „ wschodnie	20	24
3. „ zachodnie	96	85
4. „ południowe	78	59
Polska	44	54

Obliczenie to jako zbyt sumaryczne nie rości pretensji do dokładności, ale wydaje się odźwierciadlające zarówno wzrost lub spadek liczby uczniów w poszczególnych dzielnicach, jak braki nasze w dziedzinie powszechnego nauczania.

Przyszlibyśmy w ten sposób do wniosku, że kształcimy w szkole niewiele nad połowę dzieci w wieku szkolnym i że do ideału nauczania powszechnego zbliżamy się powoli. Zestawiając zaś tu otrzymane liczby z podanemi na początku obliczeniami, dotyczącemi analfabetyzmu w Polsce, musielibyśmy stwierdzić, że odsetek dzieci pobierających naukę szkolną jest niższy od odsetka ludności piśmiennej w Polsce, ten bowiem ustaliliśmy na 60. A jeśli nawet przyjmiemy najbardziej optymistyczną liczbę 71,6% dzieci kształconych w szkole, jeszcze się ona okaże niższą od skonstatowanego przez nas powyżej odsetka przedwojennego piśmiennych rekrutów (80%). Innemi słowy, dotychczasową organizacją szkolnictwa nie tylko nie osiągamy powszechności nauczania, lecz nawet nie zaspakajamy wyraźnych potrzeb oświatowych ludności ich świadomej, ujawnionych w nauce samorzutnej pozaszkolnej. Gdyby przejście przez szkołę powszechną było jedyną drogą zdobywania nauki elementarnej, odsetek ludności piśmiennej nie wzrastałby u nas. A przecież zadaniem szkolnictwa powszechnego jest nietylko zaspokojenie istniejącego głodu oświatowego, lecz dotarcie do wartsw, któreby pomimo szkoły ani go nie odczuły, ani nie zdołały zaspokoić.

---

*) Z tego względu musimy uznać nietylko za niewiarogodną, lecz nadto za usypiającą czujność urzędów udzieloną nam w Min. Ośw. tablicę, według której liczba dzieci w wieku szkolnym ma jeszcze do roku 1925/26 spadać, aż do liczby 3.233 tys., z którejby wynikało, że z obecnym aparatem szkolnym będziemy wówczas mogli kształcić wszystkie dzieci w wieku szkolnym.

3.

W związku z poprzedniemi spostrzeżeniami należałoby dokładnie zbadać, z jakiego wieku dzieci, względnie z których oddziałów szkolnych, składa się owa liczba 54% dzieci kształconych. A priori nie ulega wątpliwości, że stanowi ona jedynie przeciętną dla dzieci poszczególnych lat wieku szkolnego czy też poszczególnych oddziałów lub klas szkoły powszechnej. To znaczy, że z pewnością twierdzić możemy, że odsetek dzieci z pierwszego, drugiego oddziału szkoły powszechnej w stosunku do ogółu dzieci odnośnego wieku jest o wiele wyższy od przeciętnego, gdy odwrotnie dzieci szóstego lub siódmego oddziału stanowią odsetek nieporównanie odeń niższy. Atoli dopiero ścisłe zbadanie statystyczne tej kwestji może nam dać materjał miarodajnie stwierdzający, jaka liczba dzieci omija szkołę zupełnie, jaka poprzestaje na nauce jednozimowej i t. d., jaka odbiera całkowite wykształcenie elementarne w ramach ustawami zakreślonych.

Przedewszystkiem oceńmy postęp w tym względzie dokonany w Polsce w porównaniu z okresem przedwojennym. Porównania tego dokonać możemy dla Kongresówki i Małopolski, bowiem nieomal w całości weszły w skład Polski niepodległej i naogół w granicach województw obecnych zachowały rubieże dzielnicowe przedwojenne*). Natomiast już wojew. Poznańskie, tembardziej Pomorskie, a zwłaszcza Śląskie w zestawieniu z odnośnemi dzielnicami przedwojennemi zostały okrojone, co utrudnia porównanie statystyczne. Poprzednie rozważania na szczęście przekonały nas, iż tu zresztą poważniejsze zmiany ilościowe w zakresie szkolnictwa nie zaszły, a o ile zaszły w związku z odniemczeniem jego, to wobec braku niezbędnych zastępów nauczycielskich raczej na razie na niekorzyść. Z większą przykrością wypada zrezygnować z odnośnych obliczeń dla Kresów, bowiem granice ich tak państwowe, jak i wojewódzkie, przecięły dotychczasowy podział administracyjny, przez co niezwykle skomplikowanemi i niepewnemi byłyby tu wszelkie rachunki porównawcze.

W Kongresówce w r. szkolnym 191²/₃ wypadała 1 szkoła na 24 km. kw. i 2,5 tys. ludności. Było mianowicie**):

---

*) Z wyjątkiem wojew. Białostockiego, do którego weszło 5 powiatów z poza Kongresówki w miejsce 4½, co odeszły do Litwy.

**) Wakar, l. c. Grabski: Rocznik Statystyczny Królestwa Polskiego, r. 1914.

	rządowych	prywatnych	„miejskich *)	ogółem
szkół początkowych	4.641	827	19	5.487
uczniów	325.098	68.000	3.632	396.730 **)
nauczycieli	5.178	1.368 (?)	210	6.756
uczniów na 1 szkołę	70	82	191	72
„ „ 1 nauczyciela	63	50 (?)	18	59
nauczycieli na 1 szkołę	1,1	1,7 (?)	11,1	1,2

Pomijając małą ilość szkół i kształconej przez nie dziatwy, przeważał wśród nich stanowczo typ szkoły o jednej sile nauczycielskiej, obarczonej nauczaniem naraz w jednej sali bardzo znacznej liczby uczniów, w dodatku podzielonych na trzy klasy (oddziały), jednocześnie nauczane. W praktyce najczęściej nauczyciel uczył tylko drugi oddział, powierzając trzeciemu pilnowanie, a poniekąd i nauczanie pierwszego. Widzimy zresztą, że do trzeciego roku nauk dochodził tylko drobny ułamek uczniów. Wszystko razem się składało na to, by szkoła częstokroć nie zdążała przyswajać uczniom nawet umiejętności względnie poprawnego czytania. Nieco lepiej stosunki przedstawiały się w szkołach prywatnych (polskich), oraz oczywiście „miejskich".

W Małopolsce w r. szk. 1911/12 wypadała 1 szkoła na 14,1 kil. kw. i 1.500 ludności. Innemi słowy sieć szkolna była tu gęstsza niż w Kongresówce w stosunku 5:3. Przewyższała natomiast ją o wiele poziomem organizacyjnym. Było mianowicie ***)

szkół czynnych	5.580
uczniów	1.022.974 ****)
nauczycieli	16.005
uczniów na 1 szkołę	194
„ „ 1 nauczyciela	68
nauczycieli na 1 szkołę	2,9.

Biorąc więc pod uwagę liczbę uczniów i nauczycieli na jedną szkołę, wnioskujemy, że wykonanie sieci szkolnej w Małopolsce było od Kongresówki posunięte więcej w stosunku 5:1.

Szkoły dzielono według stopnia organizacyjnego na 1.974 jednoklasowych. (35%), 2.652 dwuklasowych (48%), trzy i cztero klasowych 638 (11%) i o 5 i więcej klasach 316 (6%). klas ogółem było 15.568 (w czem 5.764 równorzędnych). Pojęcie klasy wszakże nie zbiegało się z kursem rocznym nauki szkol-

*) Szkoły początkowe wyższego typu, w czem dwie prywatne.

**) Skończyło tego roku kurs szkolny (trzyletni) w szkołach rządowych zaledwie 18.227 uczniów (5,6%).

***) Sprawozdanie C. K. Rady Szkolnej Krajowej.

****) Nadto 45.012 dzieci wykonywało obowiązek szkolny w nauce domowej, szkołach prywatnych lub wyższych.

nej, lecz z siłą nauczycielską (w przybliżeniu). Szkołę tedy, mającą jednego nauczyciela, nazywano jednoklasową, pomimo iż kształcił dzieci siedmiu roczników. Ponieważ naraz tego czynić nie mógł, tedy dzielono zespół uczniów danej szkoły na dwa komplety, poranny i poobiedni. W ten sposób z ogólnej liczby 5.580 szkół 4.190 miało naukę podzieloną, a nadto 417 miało ją częściowo. Tedy przeciętnie naraz na jedną siłę nauczycielską przypadało nie 68, lecz 38 uczniów.

Pomijając klasy równorzędne, przeciętna szkoła galicyjska była dwuklasowa, i zarówno dwu tysiącom szkół brakowało do tej przeciętnej jednego nauczyciela, jak z drugiej strony też dwa tysiące nauczycieli podnosiło poziom organizacyjny szkół innych ponad przeciętną. W szkołach zaś, mających niemniej od 5 klas, kształciło się tylko 4% dzieci. Na wsi takich rozwiniętych szkół nie było.

Już dla r. szk. 1920/1 opracowano w Głównym Urzędzie Statystycznym materjały dotyczące szkolnictwa powszechnego. Według tego źródła przedstawiało się ono wówczas w liczbach następujących *).

r. 1920/1	szkół czynnych	kompletów**)	uczniów***)	nauczycieli
1. Wojew. środkowe	11.030	22.211	1.093.536	19.167
2. „ wschodnie	3.034	5.000	199.733	4.521
3. „ zachodnie	4.809	15.000	701.262	9.885
4. „ południowe	6.008	21.501	947.300	16.210
Polska	24.881	63.700	2.941.831	49.783

Dostrzegamy więc w Kongresówce przy potrojeniu się liczby uczniów, podwojenie się ilości szkół, ale znów potrojenie się liczby nauczycieli, co wskazuje na rozwój szkolnictwa

---

*) Statystyka szkolna. Odbitka z miesięcznika statystycznego, wydawanego przez Główny Urząd Statystyczny. Szkolnictwo powszechne w roku szkolnym 1920/1. Cztery zeszyty. Dla ziemi Wileńskiej i wojew. Śląskiego, nieuwzględnionych w tem źródle, podaliśmy liczby dla roku następnego, zaś dla wojew. Nowogródzkiego, Śląskiego i ziemi Wileńskiej liczbę kompletów w grubem przybliżeniu.

**) „Za komplet lekcyjny uważa się grupę dzieci, która jednocześnie w tej samej sali pobiera lekcje. Szkoły np. o jednej sile nauczycielskiej mają przy nauce niepodzielonej 1 komplet, przy nauce podzielonej 2 komplety“ (l. c.). Zarówno więc dwa-trzy oddziały, nauczane wspólnie w tej samej sali, jak część klasy, uczona osobno przed południem, gdy druga uczy się popołudniu, stanowią jeden komplet.

***) Liczby mniejsze, aniżeli w tablicy poprzedniej, opartej na danych sumarycznych, gdy w tej stanowią wynik szczegółowych obliczeń, pomijających szkoły, które nie nadesłały dokładnych sprawozdań.

nie tylko ilościowy, ale i podniesienie się jego poziomu przeciętnego mniej więcej w stosunku półtorakrotnym. Mianowicie, gdy w r. 1912/3 jedna szkoła przypadała, jakeśmy wyżej skonstatowali, na 24 km. kw., i 2,5 tys. ludności, w r. 1920/1 stosunek był o tyle korzystniejszy, że jedna szkoła przypadała już tylko na 12,5 km. kw. i 1,0 tys. mieszkańców, gdy zaś — jedną szkołę wówczas obsługiwało przeciętnie 1,2 sił nauczycielskich, teraz ich jest 1,7, uczniów zaś w szkole przeciętnie już nie 72, lecz 99, a nawet na jednego nauczyciela liczba ich cokolwiek się zmniejszyła (z 59 do 57), zwłaszcza że na jeden komplet nie wypada ich przeciętnie niżej, niż 50.

W Małopolsce natomiast stosunki pozostały mniej więcej te same, co przed wojną. Przyrost liczby szkół o kilka % polega głównie na uruchomieniu szkół, już przed wojną zorganizowanych, lecz dla braku pomieszczenia nieczynnych, albo na wprowadzeniu w życie orzeczeń już wówczas zapadłych, szkoły powołujących. W związku z tem wzrosła nieco i liczba nauczycieli, a może i kompletów, natomiast liczba uczniów o 12% spadła, a w związku z tem nieco więcej jeszcze zmniejszyła się liczba przeciętna uczniów na jedną szkołę (z 194 do 158) i na jednego nauczyciela (z 68 na 58), przyczem liczba przeciętna sił nauczycielskich w jednej szkole pozostała mniej więcej ta sama (zamiast 2,9 — 2,7).

Ogólny obraz szkolnictwa, uwidoczniony w tablicy ostatniej, wskazuje na pewne zjawisko ogólne i zasadniczo wręcz nienormalne. Nauczanie siedmiu oddziałów przez jednego nauczyciela, a nawet przez dwu (bo taką jest przeciętna i na całą Polskę *), nie może być szczególnie skuteczne, nawet gdy się je dzieli na komplety, co zresztą niewszędzie jest popularne (na 1 nauczyciela kompletów wypada w województwach środkowych i wschodnich 1,1, w południowych 1,3 i tylko w zachodnich 1,5). Szkoła początkowa więc była albo pomyślana zbyt górnie, że stawia sobie za cel naukę siedmioletnią, albo stopień jej organizacyjny domaga się gwałtownie podniesienia. Tak, jak jest, nie możemy się dziwić, że siedmioletnia nauka stanowi w istocie fikcję. Z tego, że w województwach zachodnich uczy się 85% dzieci w wieku szkolnym, w południowych 59 i w środkowych 54, należy wnosić nie tylko o tem, że część dzieci szkołę omija, ile, że pewna część jej nie kończy, nie kształcąc się całych siedmiu lat okresu szkolnego.

Materjały Głównego Urzędu Statystycznego dają nieco możności większego przyjrzenia się faktycznemu rozpowszechnieniu szkolnictwa w Rzeczypospolitej, co też czynimy poniżej województwami:

---

*) Właściwie mniejsza, o ile potrącimy klasy równorzędne.

4.

I.

WOJEWÓDZTWO POMORSKIE.

r. 192⁰/₁	Szkół czynnych	Uczniów	Nauczycieli
jednoklasowych	683	41.303	638
dwuklasowych	423	41.492	502
3 —6 klasowych	246	47.343	604
7 i więcej klasowych	55	23.225	419
ogółem	1.407	153.363	2.163

przeciętnie na 100 km. kw. — szkół 8,5, uczniów na 100 mieszkańców 16,3, nauczycieli na 1 szkołę — 1,5, klas w szkole 2.

Spostrzegamy więc gęstość szkół niezłą, uczniów napewno ponad 80% dzieci w wieku szkolnym, natomiast i wyraźne obniżenie poziomu przeciętnego szkoły w porównaniu z okresem przedwojennym: widać to w braku nauczycieli w porównaniu z organizacją szkolną, zwłaszcza w szkołach dwuklasowych, gdzie zamiast 2 nauczycieli wypadało przeciętnie tylko 1,2, w całem szkolnictwie na jedną klasę — 0,8 sił nauczycielskich. Czyli spustoszenie, poczynione przez wojnę w szeregach nauczycielskich, nie zostały jeszcze z braku na miejscu dostatecznej ilości sił wykwalifikowanych wyrównane. W tym kierunku szły też przedewszystkiem dalsze zabiegi.

r. 192²/₃ *)	Szkół czynnych	Uczniów	Nauczycieli
o 1 nauczycielu **)	1.030	64.090	962
o 2 nauczycielach	350	41.021	700
o 3 do 6 nauczycielach	104	20.897	381
o 7 i więcej nauczyc.	75	31.880	546
ogółem	1.559	157.888	2.589

Tu, jak widzimy, wzięta została za podstawę faktyczna organizacja szkoły. Nie zważając na różnicę metody, że powiększenie liczby szkół dotyczyło głównie najniżej zorganizowanych, spostrzedz możemy, że uzupełnienie kadr nauczycielskich nastąpiło znaczne i zostało obrócone na stopniowe dorównywanie przez szkoły poziomowi ich, przez plan organizacyjny określonemu. W roku ostatnim (1925/6) znów metodą pierwotną naliczono szkół: ***)

*) Z materjałów nieopublikowanych Głównego Urzędu Statystycznego, łaskawie udzielonych autorowi do odpisu.

**) Łącznie ze szkołami, nie mającemi odrębnej siły nauczycielskiej.

***) Według preliminarza na rok 1925/6.

jednoklasowych	— 708
dwuklasowych	— 454
3 — 6 klasowych	— 230
7 i więcej klasowych	— 81
ogółem	1.473

o 2.911 klasach i 3.179 nauczycielach.

Z materjałów Głównego Urzędu Statystycznego dla r. 1920/1 da się wyciągnąć następujące jeszcze zestawienie, ciekawe zwłaszcza w liczbach stosunkowych, jako zachowujących dłuższą trwałość.

r. 192°/₁	w miastach	na wsi
szkół	90	1.317
nauczycieli	546	1.617
nauczycieli na 1 szkołę	6,1	1,2
uczniów	29.587	123.776
uczniów na 1 nauczyc. (w 1 komplecie)	45	55

Różnica na korzyść miast jest wyraźna. Dla miasta, jak stąd wynika, typowa szkoła jest rozbudowana normalnie, i jedynie wyjątki cokolwiek obniżają przeciętną nauczycieli na jedną szkołę, dla wsi przeciwnie jest typową szkoła o jednej sile nauczycielskiej, i znów wyjątki tylko nieco podnoszą tę przeciętną. Kompletów jeden nauczyciel prowadzi w mieście 1,2, a na wsi 1,4.

Z porównania liczb dla lat ostatnich (1920—1926) da się stwierdzić pewien przyrost szkół na Pomorzu (o kilkadziesiąt), to znaczy i tu pomimo sieci szkół gęstej dalsze jej zgęszczenie jest tendencją rozwoju szkolnictwa. Przyrost uczniów nieznaczny (o 4½ tys.), ale i znaczne podniesienie przeciętnego poziomu szkoły. Wyraża go stały wzrost liczebny nauczycielstwa (o ośmiuset, blisko o połowę liczby z r. 1920 w r. 1926). Wypadało więc na 1 szkołę 1,5 sił nauczycielskich w r. 1920/1, 1,7 w r. 1922/3 i 2,0 w r. 1925/6. W ten sposób na jednego nauczyciela przypadało 71 uczniów w r. 1920/1, a już tylko 61 w r. 1922/3, a w r. 1925/6 zapewne nie więcej, niż 50. To samo przez się mówi wiele. Ale wraz tem wzrosła nieco liczba klas. Było ich w r. 1920/1 — 2.823, w r. zaś 1925/6 już 2.911 Sił nauczycielskich brakło jeszcze, ale już na stan szkolnictwa z r. 1920 byłoby ich dość.

II. WOJEWÓDZTWO POZNAŃSKIE.

1920/1	Szkoły jednoklasowe	dwuklasowe	3—6 klasowe	7 i więcej klasowe	ogółem	w miastach	na wsi
Szkół czynnych	1.618	733	318	117	2.786*)	339	2.447
Nauczycieli	1.447	1.000	920	1.308	4.675	1.858	2.817
Nauczycieli na 1 szkołę	0,9	1,4	2,9	11,2	1,7*)	5,5	1,2
Uczniów	109.089	93.078	71.177	78.981	352.325	112.594	239.731

1922/3	Szkół czynnych	Uczniów	Nauczycieli
o 1 nauczycielu	1.997	144.547	1.844
o 2 „	469	67.183	938
o 3 do 6 nauczycieli	185	46.213	608
o 7 i więcej „	126	80.954	1.560
ogółem . .	2.777	339.497 **)	4.950

	Szkół w r. 1925/6
1 klas.	1.667
2 klas.	697
3—6 klas.	312
7 i więcej klas.	162
ogółem .	2.838
nauczycieli	5.950

Liczba uczniów nie wzrasta, natomiast podobnie, jak na Pomorzu, tak w Wielkopolsce postrzegamy znaczny przyrost liczby nauczycieli i klas. Z 1,8 nauczycieli na 1 szkołę liczba ich sięga 2,1 na jednego nauczyciela z 75 uczniów liczba ta spada do 68 w r. 1922/3 i widocznie znacznie niżej w roku bieżącym.

---

*) Nauczycieli na jedną klasę przeciętnie 0,9, najmniej w dwuklasowych 0,7, najwięcej w 7-klasowych (1,6).

**) W którymś ze składników omyłka o 600 uczniów.

III. WOJEWÓDZTWO ŚLĄSKIE.

Dla roku 1920/1 nie było jeszcze danych.

1922/3	Szkół czynnych	Uczniów	Nauczycieli
o 1 nauczycieli	118	10.430	118
o 2 „	107	14.963	214
o 3 do 6 nauczycieli	206	54.099	848
o 7 i więcej „	182	117.966	2.157
ogółem . .	613	197.358	3.337
przeciętnie .	20	2[0]	5,5
	na (100 km²)	(na 100 ludn.)	(na jedną szkołę)

Preliminarz na rok 1925/6 również Śląska, jako województwa autonomicznego, nie obejmuje. Wszakże i to niekompletne zestawienie dobitnie wskazuje szczególnie wysoką organizację szkolnictwa śląskiego, które przeszło połowę dzieci kształci licznemi siłami nauczającemi w najwyżej rozwiniętych szkołach.

IV. WOJEWÓDZTWO KRAKOWSKIE

1920/1	Szkół czynnych	Uczniów	Nauczycieli
jednoklasowych	882	89 790	1.263
dwuklasowych	510	92.009	1 380
3—6 klasowych	296	91 530	1.805
7 i więcej klasowych	86	39 591	1.051
ogółem	1.774	312 920	5 499
przeciętnie	10,2	15,7	3,1
	(na 100 km²)	(na 100 ludn.)	(na jedną szkołę)

1922/3	Szkół czynnych	Uczniów	Nauczycieli
o 1 nauczycielu	568	43.491	561
o 2 „	478	59.154	956
o 3—6 „	501	107.926	1.987
o 7 i więcej	201	83.542	2.101
ogółem	1.748	294.113	5.605

*) W którymś ze składników omyłka o 600 uczniów.

Szkół w r. 1925/6	
jednoklasowych	333
dwuklasowych	411
3—6 klasowych	781
7 i więcej kl.	219
ogółem	1.744
nauczycieli	6.238

Województwo Krakowskie, zarówno jak zachodnie, charakteryzuje ten sam proces, podnoszenia liczby nauczycieli przy tejże mniej więcej ilości szkół i uczniów, co uderza zwłaszcza w zestawieniu z tem, że liczba nauczycieli na jedną klasę już była tu większa niż w wojew. zachodnich. Ale na jednego nauczyciela przypadło 1,3 komplety uczniów skutkiem systemu nauki półdziennej w szkołach wiejskich, na jedną klasę natomiast przypadało 1,3 nauczycieli, a klas na szkoły przeciętnie 2,1 w r. 1921, 2,6 w r. 1926.

V. WOJEWÓDZTWA: LWOWSKIE, STANISŁAWOWSKIE I TARNOPOLSKIE.

1920/1	Szkół czynnych	Uczniów	Nauczycieli	Nauczycieli na 1 klasę
jednoklasowych	2.444	229.402	3 121	1,3
dwuklasowych	1.133	184.888	2.680	1,2
3—6 klasowych	543	159.638	3 304	1,4
7 więcej klasowych	114	60.452	1.606	2,0
ogółem	4.234	634.380	10.711	1,4
przeciętnie	6,9	10,3	2,5	1,9
	(na 100 km²)	(na 100 ludzi)	(na 1 szkołę)	(klas w szkole)

	Szkół w r. 1922/3	Szkół w r. 1925/6
jednoklasowych	2.412	2.040
dwuklasowych	1.416	1.475
3—6 klasowych	756	1.089
7 i więcej klasowych	228	330
ogółem	4.812	4.934
nauczycieli	11.609	12.550
uczniów	682.768	

Stosunki podobne do województwa Krakowskiego, tyle że skutkiem niedostarczenia przez kuratorjum Lwowskie odpowiednich dat dla r. 1922/3 nie da się ustalić podziału szkół

według faktycznej liczby sił nauczycielskich. I tu więc obserwujemy znaczną i to wzrastającą ilość nauczycieli w stosunku do liczby szkół, która w tem zestawieniu podlega trudnym do zrozumienia wahaniom, zapewne w zależności od ustawicznych zmian metody obliczeń. A jednocześnie wzrasta i przeciętna ilość klas w szkole z 1,9 w r. 1920/1 do 2,4 w r. 1925/6 w stosunku atoli, jak wszędzie dotąd, powolniejszym od przyrostu nauczycielstwa.

Skutkiem nieustalenia metod statystycznych, gdy dla Małopolski wschodniej mamy tylko podział szkół według liczby klas, a na zachodzie dla jednego roku według liczby klas, dla innego według liczby sił nauczycielskich, dla Kongresówki posiadamy dane dotyczące tylko liczby faktycznej w szkołach sił nauczycielskich.

VII. M. St. WARSZAWA.

1920/1	Szkół czynnych	Uczniów	Nauczycieli
o 1 nauczycielu	7	305	7
o 2 „	9	779	18
o 3—6 „	40	5.307	178
o 7 i więcej nauczycieli	117	48.254	1.439
ogółem	173	54.645	1.642
przeciętnie	150	5,9	9,5
	(na 100 km²)	(na 100 ludn.)	(na 1 szkołę)

1922/3	Szkół czynnych	Uczniów	Nauczycieli
o 1 nauczycielu	—	—	—
o 2 „	—	—	—
o 3—6 „	7	1.469	34
o 7 i więcej nauczycieli	149	66.498	1.713
ogółem	156	67.967	1.747

W Warszawie ilość szkół zmniejsza się, zato podnosi się ich poziom organizacyjny. Należy sądzić, że prawie wszystkie szkoły powszechne są już siedmioletnie, a nauczycieli przypada na szkołę już 11,2, na jednego zaś nauczyciela tylko 38,9 uczniów, ponieważ zaś każdy prowadził 1,9 kompletów, czyli po 20 uczniów w komplecie.

Ten wysoki poziom organizacyjny szkoły nie idzie jednakże w parze z powszechnością nauczania. Niepodobna bowiem nie wątpić, iżby dzieci w wieku szkolnym stanowiły w Warszawie zaledwie 6% ludności. Nawet biorąc pod uwagę, że znaczna ich część kształci się w niższych klasach gimnazjalnych, (mia-

nowicie 18.839, czyli 2% ludności) uderza wszakże, że Kraków, Lwów, Poznań, mając również gimnazja, w szkołach powszechnych kształcą 12½, 12 i 13 i pół % swojej ludności gdy w Warszawie łącznie z gimnazjami mieliśmy w szkole 7,9% w r. 1920 i nie więcej niż 9,3% w r. 1923.

VIII. WOJEWÓDZTWO WARSZAWSKIE.

1920/1	Szkół czynnych	Uczniów	Nauczycieli	Naucz. na 1 szkołę
o 1 nauczycielu	1.680	109.190	1.680	1,0
o 2 „	144	16.749	288	2,0
o 3 do 6 „	94	21.113	397	4,2
o 7 i więcej naucz.	57	24.392	533	9,4
nieuwzględnionych *)	393	18.737	405	1,0
ogółem	2.368	190.181	3 303	1,5
z tego w miastach	139	39.984	845	6,2
„ na wsi	2.229	150.197	2.458	1,1
przeciętnie	8,1 (na 100 km²)	9,0 (na 100 ludzi)		

1922/3			
o 1 nauczycielu	1.899	119.565	1.887
o 2 „	267	30.126	534
o 3 do 6 „	165	31.745	644
o 7 i więcej naucz.	111	50.291	1.211
ogółem	2.442	231.727	4.276

Przyrost szkół obserwujemy nieznaczny, natomiast przyrost uczniów jest pokaźny (z 9 do 11 na 100 mieszkańców), a zwłaszcza nauczycieli (o 30%, z 1,5 do 1,8 na szkołę), co świadczy zapewne o przyroście klas. W porównaniu z dzielnicami zachodnią i południową obserwujemy wyjątkowo wysoki odsetek szkół o jednej sile nauczycielskiej (przeszło 85% szkół uwzględnionych, 78% w r. 1923).

*) Dla trudnych do zrozumienia powodów na ogólną ilość 11.030 szkół Kongresówki „o wiadomej liczbie nauczycieli i uczniów" podziału ich właśnie według liczby nauczycieli i uczniów nie uwzględniono dla 2.384 tych szkół. W ten sposób tylko bardziej pośredniemi drogami, niż z liczby sił nauczycielskich, wypada wnosić o poziomie organizacyjnym aż 21,6% szkół Kongresówki.

IX. WOJEWÓDZTWO ŁÓDZKIE.

1920/1	Szkół czynnych	Uczniów	Nauczycieli	Naucz. na 1 szkołę
o 1 nauczycielu	1.423	107.270	1.423	1,0
o 2 „	134	18.016	268	2,0
o 3 do 6 „	238	57.267	1.071	4,5
o 7 i więcej naucz.	123	55.862	1.119	9,1
nieuwzględnionych	495	40.345	516	1,0
ogółem	2.413	278 760	4.397	1,8
w miastach	316	100.900	1.925	6,0
na wsi	2.098	177.860	2 472	1,3
przeciętnie	12,7 (na 100 km²)	12,4 (na 100 ludzi)		

1922/3				1925/6
o 1 nauczycielu	1.660	116.724	1.658	1.398
o 2 „	204	24.880	408	366
o 3 do 6 „	192	41.447	839	276
o 7 i więcej naucz.	228	99.315	2.337	385
ogółem	2.284	282.366	5.242	2.463 (naucz. 5.950)

I tu przy stagnacji, cechującej liczbę szkół i uczniów, obserwujemy znaczny przyrost ilości nauczycieli (z 1,8 do 2,4 sił na szkołę), zapewne jako wyraz podnoszenia się organizacji szkolnej, za czem idzie też wzrost uczniów w szkołach wyżej zorganizowanych.

Miasto Łódź miało w r. 1920/1 168 szkół (tyleż co w Warszawie, a więc w stosunku do ludności dwa razy więcej), w nich uczniów 56.557, czyli 12,5% ludności, i nauczycieli 1.087, czyli po 6,5 na szkołę.

X. WOJEWÓDZTWO KIELECKIE.

1920/1	Szkół czynnych	Uczniów	Nauczycieli	Naucz. na 1 szkołę
o 1 nauczycielu	1.447	116.414	1.447	1,0
o 2 „	224	31.520	448	2,0
o 3—6 „	158	40 822	667	4,3
o 7 i więcej nauczycieli	97	52 379	987	10,2
nieuwzględnionych	484	35.835	594	1,2
ogółem	2.410	276.970	4.143	1,8
w miastach	152	59.158	1.109	7,1
na wsi	2.258	217.812	3.034	1,4
przeciętnie	9,3 (na 100 km²)	10,9 (na 100 ludn.)	—	—

1922/3			
o 1 nauczycielu	1.677	125.474	1.663
o 2 „	358	47.502	716
o 3—6 „	179	43 049	724
o 7 i więcej nauczycieli	138	69 347	1.438
ogółem	2.352	285,372	4.541

XI. WOJEWÓDZTWO LUBELSKIE.

1920/1	Szkół czynnych	Uczniów	Nauczycieli	Naucz. na 1 szkołę
o 1 nauczycielu	1.335	81.605	1.335	1,0
o 2 „	211	24.426	422	2,0
o 3—6 „	92	18.191	353	3,8
o 7 i więcej nauczycieli	42	16.449	360	8,6
nieuwzględnionych	957 (!)	61 243	1.301	1,4
ogółem	2.537	201.914	3.771	1,5
w miastach	105	28.509	678	6,2
na wsi	2.432	173 405	3.093	1,3
przeciętnie	8,1 (na 100 km²)	9,7 (na 100 ludn.)	—	—

1922/3	Szkół czynnych	Uczniów	Nauczycieli
o 1 nauczycielu	1.780	101 765	1.763
o 2 „	454	47 301	908
o 3 do 6 „	232	41.723	907
o 7 i więcej naucz.	98	36 255	985
ogółem *)	2.564	227.044	4.563

*) Ogółem w r. 1922/3 m. st. Warszawa i województwa: Warszawskie, Lubelskie i Kieleckie (czyli kuratorjum Warszawskie) miały szkół o 1 nauczycielu — 5.356, o 2 — 1.079, o 3—6 — 583, o 7 i więcej — 496 ogółem 7.514 o naucz. 15.127, w r. 1925/6 jednoklasowych — 4.329, dwukl. — 1 485, 3 do 6 kl. — 1.036, 7 i więcej kl. — 587, ogółem 7.437 o 17.320 naucz.

XII. WOJEWÓDZTWO BIAŁOSTOCKIE.

1920/1	Szkół czynnych	Uczniów	Nauczycieli	Naucz. na 1 szkołę
o 1 nauczycielu	722	40.297	722	1,0
o 2 „	132	13.516	264	2,0
o 3 do 6 „	85	15.581	359	4,2
o 7 i więcej naucz.	35	12.358	323	9,2
nieuwzględnionych	154	9.310	243	1,6
ogółem	1.128	91.062	1.911	1,7
w miastach	127	26.237	657	6,2
na wsi	1.001	64.825	1.254	1,3
przeciętnie	3,5	7,0		
	(na 100 km²)	(na 100 ludności)		

1922/3				1925/6 szkół
o 1 nauczycielu	1.003	48.860	1.003	1.675
o 2 „	255	21.536	510	385
o 3 do 6 „	136	21.798	535	209
o 7 i więcej naucz.	62	21.027	596	52
ogółem	1.456	113.221	2.644	2.321
				naucz. 4.000

Województwa Lubelskie i Kieleckie zbliżone są w stosunkach szkolnych i procesach rozwoju ich do Warszawskiego i Łódzkiego. Białostockie, jako wykraczające poza granice dawnej Kongresówki, cechuje o wiele rzadsza, ale też i szybciej rosnąca sieć szkolna.

XIII. ZIEMIA WILEŃSKA.

r. 1922/3	Szkół czynnych	Uczniów	Nauczycieli
o 1 nauczycielu	945	38.692	945
o 2 „	150	10.385	300
o 3 do 6 „	73	9.900	291
o 7 i więcej naucz.	41	11.706	430
ogółem	1.209	70.683	1.966
przeciętnie	4,3	7,2	1,6
	(na 100 km²)	(na 100 ludn.)	(na 1 szkołę)

Dla roku 1920/1 danych jeszcze nie zbierano. O postępie szkolnictwa w latach ostatnich niema możności nic wnosić. W każdym razie z liczb tych widać, że Wileńszczyzna stoi za-

równo we względzie liczby szkół i uczącej się dziatwy, jak poziomu organizacyjnego szkół daleko w tyle za dzielnicami zachodniemi.

Jeszcze gorzej przedstawia się:

XIV. WOJEWÓDZTWO NOWOGRÓDZKIE.

r. 1922/3	Szkół czynnych	Uczniów	Nauczycieli
o 1 nauczycielu	683	32.002	683
o 2 „	140	12.065	280
o 3 do 6 „	46	7.774	184
o 7 i więcej naucz.	14	5.683	140
ogółem	883	57.524	1.287

W r. 1920/1 szkół na obszarze województwa Nowogródzkiego było 659 o 718 siłach nauczycielskich oraz 64 szkoły (ogółem 723) o niepodanej ilości nauczycieli. Dla stosunków oświatowych Nowogródczyzny postęp należy uznać za bardzo powolny.

XIV. WOJEWÓDZTWO POLESKIE.

r. 1920/1	Szkół czynnych	Uczniów	Nauczycieli	Nauczycieli na 1 szkołę
jednoklasowych	239	12.577	240	1,0
dwuklasowych	45	4.837	92	2,0
3 do 6 klasowych	30	4.058	122	4,0
7 i więcej klasowych	11	3.287	81	7,5
ogółem	325	24.759	535	1,6
w miastach	60	9.376	236	3,9
na wsi	265	15.383	299	1,1
przeciętnie	0,8 (na 100 km²)	2,8 (na 100 ludn.)		

r. 1922/3			
o 1 nauczycielu	502	25.734	502
o 2 „	102	9.718	204
o 3 do 6 „	42	7.490	160
o 7 i więcej naucz.	11	3.449	93
ogółem	657	46.391	959

Szkolnictwo stoi na poziomie bardzo niskim zarówno we względzie ilościowym, jak i organizacyjnym, ale przynajmniej pod pierwszym względem ratuje się intensywnie. Przez dwa lata ilość szkół podwoiła się, osiągając 1,6 na 100 kilometrów kw., ilość uczniów podwoiła się również, sięgając 5,3 na 100 mieszkańców, bliską podwojeniu jest również liczba nauczycieli. Ale cały przyrost szkół jest tem większy, im niższego ich stopnia organizacyjnego dotyczy.

Razem województwa Nowogródzkie i Poleskie oraz ziemia Wileńska, stanowiące kuratorja Wileńskie i Poleskie miały w r. szk. 1925/6 szkół 2.374 o 4.200 nauczycielach.

XV. WOJEWÓDZTWO WOŁYŃSKIE.

r. 1920/1	Szkół czynnych	Uczniów	Nauczycieli	Nauczycieli na 1 szkołę
o 1 nauczycielu	422	20.180	422	1,0
o 2 „	113	9.648	226	2,0
o 3 do 6 „	55	7.616	214	3,9
o 7 i więcej naucz.	13	3.273	124	9,5
ogółem	603	40 717	986	1,6
w miastach	82	11.097	320	3,9
na wsi	521	29 620		
przeciętnie	2,0 (na 100 km.)	2,8 (na 100 ludn.)		1,3

r. 1922/3			
o 1 naczycieli	763	33.576	760
o 2 „	239	18 018	478
o 3 do 6 „	98	13 562	379
o 7 i więcej naucz.	39	12.748	357
ogółem	1.139	77.904	1 974

r. 1925/6	Szkół	Klas	Naucz.
jednoklasowych	840	840	
dwuklasowych	220	440	
3 do 6 klasowych	83	316	
7 i więcej klasowych	36	462	
ogółem	1 209	2.058	2.024
przeciętnie	4,4 (na 100 km²)	1,7 (na 1 szkołę)	1,0 (na 1 klasę)

Oświata na Wołyniu, którąśmy zastali w stanie nader niskim, poczyniła więc w latach ostatnich postępy nadzwyczajne, i to nietylko we względzie liczebności szkół, która wzrosła z górą podwójnie i uczniów, co się również podwoiła, sięgając 5,4 na 100 mieszkańców, ale i we względzie organizacyjnym, o czem świadczy potrojenie się liczby nauczycieli, która wzrosła z 1,6 do 1,7 na szkołę, oraz przyrost liczby szkół wysoko zorganizowanych (przy podwojeniu się szkół jedno klasowych i dwuklasowych, przyrosły trzy do sześcioklasowe o 50% i siedmioklasowe o 200%. Pomimo tych tytanicznych postępów, Wołyń zostaje wszakże jednem z województw, dotychczas jeszcze najmniej w dziedzinie szkolnictwa posuniętych.

5.

Uważaliśmy za stosowne przytoczyć autentyczne dane urzędowe, dotyczące stanu szkolnictwa w poszczególnych województwach dla dwu powodów. Pierwszym było danie czytelnikowi możności dokładniejszego zorjentowania się w sprawach szkolnych jego lokalnie interesujących, drugim zaś przygotowanie go do dalszych wywodów i zestawień, co w stanie materjału statystycznego wyżej zobrazowanym nie mogą być pozbawione niejakiej dowolności, wobec której — nie mając pod ręką tego materjału — czytelnik nie mógłby być należycie krytycznie uzbrojonym.

Trudności ułożenia z wykazów wojewódzkich tabeli porównawczej dla całej Rzeczypospolitej rzucają się w oczy. Metodami zbyt różnemi dla poszczególnych lat i województw materjał statystyczny został zgromadzony, ażeby mógł być mechanicznie ze sobą zestawiony, zwłaszcza iż na wiele tłoczących się pytań nie zawiera wcale odpowiedzi bezpośredniej. O obrazowaniu rozwoju i postępów szkolnictwa na przestrzeni całego państwa w latach ostatnich nie może być w tych warunkach mowy. Można najwyżej z wykazów poprzednich wysnuć parę ogólnikowo ujętych tendencji rozwojowych, do mierzenia liczbowego niedostatecznie w materjale statystycznym ujawnionych. Ale nawet żeby zilustrować w zarysie s t a n szkolnictwa powszechnego, trzeba sięgnąć dla okolic poszczególnych kraju do różnych lat ostatniego pięciolecia albo wysnuwać go raczej rozumowo, niż liczbowo z danych, dotyczących odmiennego ujęcia kwestji zbliżonych w różnych województwach.

Z takiej przybliżonej oceny tablic wyżej zamieszczonych poczynić możnaby było następujące wnioski.

Jedynie województwo śląskie faktycznie dostarcza nauki siedmioletniej wszystkim dzieciom w wieku szkolnym. Wyni-

ka to z tego, że aż 20% ludności ją pobiera, że $^2/_3$ szkół mają nie mniej, niż siedem sił nauczycielskich, a kształcą 60% dzieci.

Najbliżej tego ideału stoi Wielkopolska, ale już jednak daleko w tyle za Śląskiem. Procent dzieci kształconych i tu jest wysoki (17,8% ogółu ludności), ale poziom organizacyjny szkolnictwa jest znacznie niższy. Gdy bowiem na Śląsku wypada na jedną szkołę przeciętnie 5,5 sił nauczycielskich, a na 100 km.^{2} 20 szkół, w Poznańskiem wypada szkół 10,5 na 100 km.^{2}, sił nauczycielskich na jedną szkołę zaledwie dwie, a szkół o jednej tylko sile nauczycielskiej jest przeszło połowa i kształcą one aż 43% uczącej się dziatwy. Innemi słowy, zapewne wszystkie dzieci przez szkołę przechodzą, i to przeciętnie przez przeszło sześć lat, to znaczy, że zaledwie nieznaczna część dzieci nie kończy jej siedmioletniego kursu. Ale nauka kilku oddziałów odbywa się łącznie i jednocześnie przez jednego nauczyciela.

Podobne stosunki obserwujemy i na Pomorzu, z tem, że tu poziom organizacyjny szkoły jest jeszcze nieco niższy. Należy przypuszczać, że i tu wszystkie dzieci przez szkołę przechodzą, ale przeciętnie przez niecałe sześć lat, a sił nauczycielskich wypada na jedną szkołę pomimo powiększenia półtorakrotnego w ciągu ostatnich lat trzech przeciętnie mniej niż dwie.

W województwie Krakowskiem pod ostatnim względem stosunki są bardziej wyrównane. Sił nauczycielskich wypada tu na jedną szkołę blisko trzy, a sieć szkolna jest równie gęsta, jak w Wielkopolsce, i w szkołach o jednej sile nauczycielskiej kształci się niecałe 15%, natomiast procent uczącej się dziatwy w stosunku do ogółu ludności jest tu niższy, należy więc przypuszczać, że wszystkie dzieci w wieku szkolnym do szkoły wstępują, że przeciętnie pozostają w niej przez 5½ roku, a jeden nauczyciel uczy przeciętnie naraz nie mniej, niż dwa oddziały.

Są to dzielnice, gdzie oświata stoi najwyżej. W województwach innych znajduje się ona na poziomie nieporównanie niższym, o ile chodzi o procent dzieci kształconych, względnie długość przeciętną nauczania szkolnego.

Wprawdzie w województwie Łódzkiem sieć szkolna jest nawet gęstsza, niż w Poznańskiem, ale i gęstość ludności jest tu znaczniejsza, i pokaźniejszy odsetek jej zamieszkują większe skupienia miejskie, tak że w istocie dla ludności wiejskiej jest równa (szkół na wsi w Poznańskiem jest na 100 km.^{2} 10,0, w Krakowskiem 9,3, w Łódzkiem 11,0). Sił nauczycielskich na jedną szkołę przypada tu 2,2, ale w szkołach o jednej sile nauczycielskiej kształci się 41% uczniów szkół powszechnych. Natomiast procent uczniów w stosunku do ludności jest już znacznie niższy, niż w dzielnicach wyżej wymienionych. A to

przecież wszakże jest najprymitywniejszym wskaźnikiem oświaty. Przy odsetku tym 12,4, gdybyśmy przypuścili, że wszystkie dzieci w wieku szkolnym do szkoły wstępują, przeciętna długość wykształcenia szkolnego wypadłaby tu zaledwie 4⅓ roku, ponieważ zaś pewna część dzieci przechodzi niewątpliwie naukę siedmioletnią, to znaczy, że część odpowiednia nie przechodzi dotychczas nauki czteroletniej, ani trzyletniej, a kto wie, czy pewna część wogóle szkoły nie omija i czy powszechność nauczania najelementarniejszego jest tu urzeczywistniona.

Bądź co bądź, województwo Łódzkie możnaby było zaliczyć do bardziej oświecającej się połaci zachodniej kraju. Już w Małopolsce wschodniej szkół czynnych na 100 km.² przypada zaledwie 7,0, a w gminach wiejskich wojew. Lwowskiego 7,0, wojew. Tarnopolskiego 5,8, wojew. Stanisławowskiego 5,2. I chociaż sił nauczycielskich przypada na jedną szkołę przeciętnie 3,2, ale przy 10,3% uczniów w stosunku do ludności, wypada, że nawet jeżeli nauka jest powszechna, to nie trwa przeciętnie dłużej niż 3½ roku, przyczem na jednego nauczyciela na wsi przypada 1,6 kompletu uczniów, a na komplet przeciętnie 42 uczniów.

Zapewne więc i tu powszechność nauczania nie jest wogóle jeszcze osiągnięta, a w każdym razie nie w większym stopniu, niż w wojew. Kieleckiem, gdzie dzieci kształci się w stosunku do ogółu ludności 10,9%, i Lubelskiem (9,7%). Sił nauczycielskich wypada tu jednak na jedną szkołę mniej, niż dwie (1,9 w Kieleckiem i 1,8 w Lubelskiem). Analogiczne stosunki cechują i województwo Warszawskie, gdzie sił nauczycielskich wypada na 1 szkołę 1,8, a uczniów w stosunku do ludności ostatnio zapewne jest (podobnie jak i w Lubelskiem), przeszło 10½%. Wszędzie tu więc, nie wyłączając Warszawy, nauczanie powszechne jeszcze nie jest widocznie osiągnięte, a do klas wyższych niż czwarta, dochodzi niewielki odsetek dzieci.

O wiele smutniejsze stosunki oświatowe cechują województwa północno-wschodnie: Wileńskie, Białostockie i Nowogródzkie. Tyle, że znać tu szybki postęp. Tak więc w woj. Białostockiem przypadało w r. 1920 na 100 km.² zaledwie 3,5 szkoły, w r. 1922 zaś już 4,5, a uczniów na 100 mieszkańców w r. 1920—7, w r. 1922 około 8,5, w Wileńskiem około 7,2, w Nowogródzkiem jeszcze mniej nieco, przeciętny okres nauki trwałby więc od 2 do 3 lat, faktycznie poprostu bardzo znaczna część dziatwy do szkoły się nie dostaje, wskutek rzadkości sieci szkolnej. A i też rachunek raczej jest zbyt optymistyczny, o ile zważymy, że ludność tych obszarów jest zapewne w istocie liczniejsza znacznie od stwierdzonej przez spis. Szkoły istniejące wszakże też są zorganizowane nisko.

Połowa uczniów kształcona jest w szkołach o jednej sile nauczycielskiej, blisko zaś trzy czwarte szkół na trzy województwa przeciętnie posiada jedną zaledwie siłę nauczycielską.

Najbardziej opłakany jest stan szkolnictwa na Wołyniu i Polesiu. W r. 1920 było na Wołyniu zaledwie 2 szkoły na 100 km.², a na Polesiu 0,8 szkół, *) uczniów zaś w stosunku do ludności zaledwie 2,8%, czyli nauka przeciętnie była jednoroczna, a faktycznie ogarniała poprostu nieznaczną część dzieci w wieku szkolnym, przyczem połowa dzieci uczyła się w szkołach o jednej sile nauczycielskiej. Wszakże zaznaczyć należy, że jest to stan, który zastaliśmy, względnie wytworzyliśmy tu w momencie prawnego objęcia tych ziem w swoje posiadanie państwowe. Już dwa lata następne przyniosły bardzo znaczną poprawę stosunków, a więc podwojenie ilości szkół, czyli i podwójne zgęszczenie sieci, i podwojenie liczby uczniów, oraz nauczycieli. Ale lata dalsze postępu nie wykazują.

Na podstawie powyższych zestawień oraz obliczeń możemy przyjść do pewnego zobrazowania stanu naszego szkolnictwa powszechnego, stopnia jego powszechności, długości przeciętnego okresu nauczania i najbardziej zasadniczych naszych niedoborów oświatowych. Zastrzedz się należy, że w stanie obecnym materjałów statystycznych, niejednolicie opracowanych i na wiele pytań kardynalnych odpowiedzi nie zawierających, zobrazowanie poniższe jest nie tyle przybliżone, ile raczej problematyczne i wręcz próbne, a dotyczy okresu od 1920 do 1926 r. z usiłowaniem podania wszędzie, gdzie było można, dat najświeższych. Na podstawie poprzednich tablic wojewódzkich, czytelnik sam może ocenić, o ile próba zobrazowania tego jest przekonywająca. Miasto stołeczne Warszawę w tym wykazie pomijamy, uwzględniając jeno w zestawieniu sumarycznem (p. str. 38).

6.

Z tablicy tej można wysnuć już pewne wnioski, dotyczące stopnia powszechności u nas nauczania elementarnego.

Jak wiadomo, ustawa o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych z d. 17. II. 1922 r. ustala dwie zasady: 1) aby wszystkie dzieci w wieku szkolnym mogły korzystać z nauki w publicznej szkole powszechnej oraz 2) aby szkoła ta była możliwie najwyższego stopnia organizacyjnego. Celem osiągnięcia tych zasad, ustawa owa podaje przy opracowaniu sieci szkolnej warunki następujące: 1) droga dziecka z do-

*) Czyli idealny okrąg jednej szkoły ma przeszło 6 klm. w promieniu (obecnie przeszło 4 klm.)!

	Ilość szkół na 100 kil. kw.	Ilość szkół na 100 kil. kw. na wsi	% ludności uczęszcz. do szkół powsz.	Przeciętna długość okresu szk. (w latach)	sił nauczyc. na 1 szkołę
Rzeczpospolita	*7,0*	*6,3*	*10,9*	*3 8*	*2,3*
Śląsk	20,0		20,0	7,0	5,5
Pomorze	9,7	9,2	16,3	5,7	1,9
Wielkopolska	10.5	10,0	17,8	6,2	2,1
Krakowskie	10,7	9,3	15,7	5.5	3,5
Małopolska wsch.	7,0	6,2	10,3	3,8	3,2
Warszawskie	8,3	7,8	10,9	3,8	1,8
Łódzkie	12,7	11,0	12,4	4,3	2,2
Kieleckie	9,3	8,8	10,9	3,8	1,9
Lubelskie	8,1	7,8	10,5	3,7	1,8
Białostockie	4,5	4,0	8,5	3,0	1,7
Wileńskie	4,3		7,2	2,5	1,6
Nowogródzkie	3,8		7,0	2,4	1,5
Polesie	1,6	1,3	5,6	2,0	1,5
Wołyń	4,4	3,7	5,6	2,0	2,1
Liczby absolutne . .	26.855	23.800	3.248.000		61.411

mu do szkoły wynosi najwyżej 3 klm., 2) obwód szkolny skupia jaknajwiększą liczbę dzieci w wieku szkolnym, ale nie więcej niż 650, 3) najmniejsza liczba dzieci w wieku szkolnym w granicach obwodu szkolnego wynosi 40. Wreszcie ustawa wyjaśnia pojęcie stopnia organizacyjnego szkoły i uzależnia go ściśle od liczby dzieci zamieszkałych w obwodzie szkolnym. Tem się tłómaczy postanowienie, napozór dziwne, ażeby obwód szkolny skupiał jak najwięcej dzieci, które właśnie zbiega się z zasadą, by szkoła była możliwie wyżej zorganizowana, a zbieżność ta polega na tem, że łatwiej, taniej i więcej warto jest założyć szkołę o organizacji wysokiej dla większej liczby uczniów. Tak więc stopniem organizacyjnym nazywa ustawa liczbę nauczycieli w szkole, a tę uzależnia od liczby dzieci. Do 60 dzieci, w obwodzie zamieszkałych, uważa się, że wystarcza jeden nauczyciel, od 60 do 100 — dwie siły nauczycielskie, od 100 do 150 — trzy i t. d., ponad 300 — siedem lub w razie istnienia oddziałów równoległych więcej oraz osobny kierownik. Obliczenie to niewątpliwie oparte jest na pewnym materjale statystycznym. Przy odległości najdalszej dziecka do szkoły 3 klm. na 100 km. kw. wypadałoby $3^1/_2$ szkoły, a na obwód szkolny przeciętnie (na wsi) ponad 300 dzieci. A więc, gdyby ta przeciętna była pospolitą, mielibyśmy wszystkie szkoły, nie tylko w mieście, lecz i na wsi siedmioklasowe.

Wszakże porównanie tych postulatów ustawy z liczbami tablicy poprzedniej dowodzi ich doktrynerskiej teoretyczności, wobec czego życie z ustawą się minęło. Gdyby osiągnęło dotychczas jeno poziom niższy od wskazanego przez nią, powiedzieć byśmy mogli, że do niego narazie tylko nie doszło. Ale raczej, jak się okazuje, poszło w innym kierunku, w jednych rzeczach znacznie prześcigając warunki ustawowe, w innych daleko za niemi w tyle pozostając.

Oparcie programu czy hasła szkoły siedmioklasowej na przeciętnej zaludnienia dla całego kraju jest zbyt oczywistym rażącym absurdem. Ta przeciętna bowiem nie jest ani powszechna, ani nawet typowa. Zaludnienie wiejskie typowe mamy od przeciętnej albo znacznie niższe, na wschodzie, północy i pogórzu, albo znów znacznie wyższe, zwłaszcza na południu. Innemi słowy przy promieniu idealnym trzykilometrowym bardzo znaczna część okręgów szkolnych bynajmniej osiągać nie będzie liczby dzieci szkolnych, dających podstawę do założenia szkoły siedmioklasowej. Innemi słowy, szkoła normalna, jak została pomyślana u nas, nie może nigdy zostać powszechną, przeciwnie nawet przy zachowaniu trzykilometrowego promienia będzie zawsze dla bardzo licznych okręgów szkolnych, co 300 dzieci szkolnych nie mają, niedostępną, a więc faktycznie stanowić będzie zamiast normy — przywilej okolic

gęściej zaludnionych, przedewszystkiem zaś miast, gdy wielkim połaciom kraju właściwąby musiała pozostać na wieczne czasy szkoła o organizacji niskiej i najniższej.

Nie ulega zaś wątpliwości, że dwie szkoły o tej samej nazwie „powszechna" z temże siedmioletniem trwaniem nauki, ale pierwsza o jednej sile nauczającej całego kursu naraz we wszystkich oddziałach i jednej sali, druga o siedmiu nauczycielach i salach wykładowych, trudno nawet podciągnąć pod wspólną nazwę, a rezultaty nauczania w obu nie tylko identyfikować, lecz choćby porównywać.

Zachodzi tedy pytanie, czy tak znaczne zróżniczkowanie szkolnictwa elementarnego jest usprawiedliwione i czy jest konieczne? to znaczy, czy istotnie powinno być siedem typów szkoły „powszechnej" według ich poziomu organizacyjnego, czy też ilość tych typów winna być zredukowana, czy zaś należy pomyśleć o zasadniczej jej reorganizacji, ażeby dostosowaną została jako norma istotnie ogólna do wszystkich rozpowszechnionych w kraju typów zaludnienia.

Ostatnia ewentualność budzi z natury rzeczy lęk przed obniżeniem poziomu szkoły, gdzie jest wysoki, celem zniwelowania go ze szkolnictwem okolic, gdzie wysokim być z powodu małego zaludnienia nie może, boć trudno jest dla 40 dzieci utrzymywać szkołę o siedmiu salach i ośmiu siłach pedagogicznych. Innemi słowy, różniczkują się w życiu faktycznie dwa typy szkoły powszechnej: wiejski i miejski, wiejski o małej liczbie nauczycieli, przeważnie jednym, niekiedy dwóch, miejski o większej ich liczbie, częstokroć komplecie ośmiogłowym.

Na wsi zaś wbrew ustawie wcale nie znać dążności do tworzenia rozległych obwodów szkolnych, ażeby skupiały jak największą liczbę dzieci i udostępniały możliwie najwyższy stopień organizacyjny szkoły. Prawodawcy chodziło o to, by szkół było raczej mniej, lecz zato lepiej uposażonych w siły nauczające. Zadawalał się tedy w zasadzie liczbą 3½ szkół na 100 km. kw. Życie poszło w kierunku wprost odwrotnym. Ludność snadź woli obwody mniejsze i sieć szkół gęstszą, chociaż przez to oddala się od ideałów nauczania. Tak tedy ilość szkół w Rzeczypospolitej przekracza minimum ustawowe na wsi niemal podwójnie, sięgając na 100 km. kw. przeciętnie 6½. Wszakże i ta przeciętna w przeważnej części państwa jest starannie przekraczana. Nie osiągnięta jest tylko w województwach wschodnich, a i to nie gwoli wcale wyższemu poziomowi szkoły. Tendencją zaś wszystkich województw pozostałych jest zdobyć niemniej niż 10 szkół na 100 km. kw., potrójne minimum ustawowe, które jeśli nie jest uzyskane w całości poszczególnych województw, o dążeniu ich do tegoż wskaźnika szkolnego świadczą ich liczne powiaty.

Życiowe dążenie to zupełnie jest usprawiedliwione, gdyż

ustawowa wielkość maksymalna obwodu szkolnego jest najzupełniej teoretyczna. Dla dziecka siedmioletniego sześć kilometrów codziennej pieszej drogi na deszczu, śniegu, słocie, zimnie, wietrze, po błocie lub piasku jest poprostu nie do wytrzymania. W tak rozległym obwodzie wskutek powtarzającego się często niedopisywania dzieci z okolic dalszych nauka szkolna wyrzecby się musiała wszelkiej systematyczności. To też kto wie, czy faktycznie większeby rezultaty dawała szkoła siedmioklasowa tak wielkiego obwodu od szkoły dwuklasowej na jego trzeciej części? W obwodzie bowiem dziesięciokilometrowym odległość maksymalna do szkoły nie przekraczałaby 1½ klm., czyli na tych przeważnych obszarach Rzeczypospolitej, gdzie ludność mieszka wsiami zwartemi (nie „koloniami"), a od wsi do wsi przeważnie jest dalej niż 1½ klm., normalnie każdaby wieś miała szkołę i droga dziecka do niej wcaleby nie wchodziła w rachubę. Ustawa powinnaby, podążając za życiem, przepisać maksymalną odległość od szkoły nie większą od 2 klm. *)

Rzeczywistość więc pogłębia bardziej, niż przypuszczała ustawa, przedział pomiędzy szkołą idealnie zorganizowaną a istniejącą faktycznie. Dla wsi ideał zostaje papierowym, nieosiągalnym, gdyż przeciętna liczba dzieci w wieku szkolnym w przeciętnym obwodzie dziesięciokilometrowym na wsi niewiele przekracza setkę, czyli nie dopuszcza wyższego stopnia organizacji szkolnej nad trzyklasową.

Życie wszakże czyni tu zawód dalszy. O ile zbliża nas do przeciętnego obwodu szkolnego z 10 km. kw., to z drugiej strony wcale nie dąży do właściwej dlań trzyklasowej szkoły. Obecnie przy 6,5 szkół na 100km. kw. mamy szkół na wsi 24 tys., gdyby obwód dziesięciokilometrowy się upowszechnił, byłoby ich do 40 tys., nauczycieli zaś na wsi do 120 tys., czyli liczba ich wymagałaby potrojenia, a budżet pensyjny wzrósłby o blizko 200 milionów złotych rocznie, nie licząc kosztów przygotowania nauczycieli ani wzrostu wydatków na lokale szkolne i t. p. Państwo tego wyłożyć na oświatę nie jest w stanie.

Następuje tedy dalsza redukcja typu wiejskiego szkoły powszechnej. W dwu trzecich na obszarze państwa jest ona jednoklasową, tedy istotnie szkołą p o w s z e c h n ą jest u nas szkoła o jednej sile nauczycielskiej. Wraz z tem zaś okazuje się w praktyce nieosiągalny i postulat szkoły jużto nie siedmioklasowej, ale siedmiooddziałowej. Trudno wymagać od nauczyciela poprowadzenia w zakresie wszystkich umiejętności siedmiu roczników dziatwy naraz. Tedy faktycznie, o ile isto-

*) Daje się i obecnie słyszeć zdanie, że „rozwój idzie w kierunku zmniejszenia liczby szkół, a podniesienia ich stopnia organizacyjnego". Mowa chyba tylko o tendencjach ministerjalnej polityki szkolnej.

tnie zatrzymuje ją przez siedem lat, kursu siedmioletniego jej dać nie jest w stanie. Program szkoły powszechnej w rzeczywistości i wykonaniu zostaje mocno obcięty. Dobrze jeżeli do kursu pięciu klas szkoły normalnej, — częstokroć więcej. Zjawiskiem równoległem jest odpadanie od szkoły roczników starszych w całości lub części. Niestety, bardzo pośrednio tylko i bez dostatecznej pewności wnioskować mogliśmy o faktycznej długości okresu szkolnego naszych dzieci. Przeciętna wypadła nam bardzo niska, 3,8 roku, czyli na wsi zapewne nie więcej niż połowa okresu ustawowego. Wprawdzie w tem trzeba uwzględnić, że pewna część dzieci z konieczności obowiązek szkolny omija, czemu dopiero zgęszczenie sieci szkolnej zapobiegnie, a wobec czego faktyczny okres szkolny dzieci, do szkoły uczęszczających, jest nieco w rzeczywistości dłuższy. Wszakże i tam, gdzie niewątpliwie wszystkie dzieci obowiązkowi szkolnemu podlegają, zgruba uogólnić można, że kurs szkoły powszechnej przechodzą faktycznie tylko dzieci miejskie województw względnie oświeconych, na wsi systematyczny kurs szkolny nie trwa naogół w rzeczywistości powyżej lat pięciu, z wyjątkiem oczywiście Śląska.

A jednak i ten poziom oświaty obecnie ludowi dostarczany powszechnym nie jest. Osiągany jest tylko w zachodniej połaci kraju. Już Kongresówce i Małopolsce wschodniej wiele do osiągnięcia jego brakuje. Szkolnictwo nie jest powszechne i nie jest nawet przeciętnie pięcioletnie. O kresach zaś rzec należy, że praca oświatowa jest tam dopiero w zalążku, i trzeba kolosalnych nakładów oraz wysiłków, by osiągnęła chociażby tylko stopień obecnie charakterystyczny dla całej Rzeczypospolitej jako przeciętna.

7.

Z zobrazowania dotychczasowych postulatów z jednej strony, a z drugiej dorobku naszego na polu oświaty elementarnej i jego tendencji rozwojowych należy przejść do określenia braków naszych w tej dziedzinie oraz sposobów ich usunięcia. Przegląd powyższy wskazuje wszakże niezbicie, iż porównanie stanu szkolnictwa z założeniem szkoły siedmioklasowej jako istotnie powszechnej, wskazuje ich tak zasadniczą rozbieżność, że o pokryciu niedoborów nawet na dalszą metę niema wcale mowy. Co się dało zdobyć w nadzwyczaj gęsto zaludnionej oraz zasobnej dzielnicy śląskiej nie tylko nie jest wzorem do bezpośredniego naśladownictwa dla województw innych, lecz przekonaliśmy się, że dla wsi pozostałych kraju obszarów nawet ideał szkoły trzyklasowej, jako powszechnej, jest nieosiągalny.

Gdy więc chodzi o wytyczenie celów realnych i bliższych,

ażeby w stosunkowo szybkim czasie do nich poziom obecny nauczania początkowego w Polsce podciągnąć,—postulaty zasadnicze należy odstawić na widnokrąg, by przyświecały działalności naszej dziejowej, natomiast przed okiem działaczy praktycznych, w ustawodawstwie i planach wykonawczych, wyłonić projekty bardziej konkretne, nie zrażające utopijnością, coby dla społeczeństwa były bodźcem do akcji natychmiastowej, wprowadzając w rychłym czasie jakieś określone a rzeczywiście powszechne minimum organizacji szkolnej.

Przedewszystkiem rozważyć należy pytanie, czy minimum to ma być dla całego państwa jedno, czy też należy postawić sobie cele najbliższe różne dla poszczególnych okolic kraju z jednej strony, dla ludności miejskiej a wiejskiej z drugiej. A tu, o ile chcemy być realni, narzuca się konieczność odróżniania trzech typów szkolnych, które możliwe są do osiągnięcia, bez obniżania poziomu oświaty istniejącego.

Pierwszym jest typ miejski, gdzie można postawić sobie jako cel upowszechnienie szkoły najwyżej zorganizowanej. Prócz miast, typ ten ogarniałby oczywiście i Śląsk.

Na przeciwległym krańcu należy postawić szkołę zorganizowaną wyjątkowo nisko, tam, gdzie innej uruchomić niema sposobu. Jako wyjątek, typ ten dotyczyłby jedynie wyraźnie wymienionych okolic o zaludnieniu szczególnie słabem, to znaczy przeważnych obszarów Polesia i niektórych terenów górskich, gdzie liczba dzieci w wieku szkolnym na obszarach stosunkowo rozległych stanowi komplet do nauczania wyjątkowo nieznaczny.

Miejsce środkowe zajmowałby typ normalnej szkoły wiejskiej.

Jakie wymagania postawić realnie możemy obecnie temu typowi, liczebnie panującemu?

Wydaje się, że uwzględniając tendencje rozwojowe szkolnictwa wiejskiego oraz zasadę możliwego podniesienia poziomu jego, należy podejść do oceny braków jego współczesnych z trzema zasadniczemi postulatami:

a) po-pierwsze, szkoła początkowa na wsi musi obsługiwać okolicę przeciętnie obejmującą 10 klm. kw.,
b) po-drugie, szkołę tę obsługiwać powinny dwie siły nauczycielskie,
c) po-trzecie, szkoła ta zapewnić musi minimalnie pięcioletni kurs nauki wszystkim dzieciom.

Postulat pierwszy, idąc zgodnie z praktyką życiową, jedynie zdolny jest zapewnić faktyczną powszechność i dostateczną systematyczność nauki szkolnej. Nie obniża on zaś na przeważnych obszarach państwa tak znacznie liczby dzieci w odnośnym obwodzie szkolnym, by wprowadzenie dla niej drugiej

siły nauczycielskiej stanowiło luksus. Widzieliśmy przeciwnie, że przeciętnie usprawiedliwionaby była zgodnie z ustawą szkoła trzyklasowa, stanowiąc wszakże na razie niemożliwość tak finansowo, jak dla braku dość licznych kadr nauczycielskich. Bo przykrą jest oszczędność w dziele oświaty, ale tu ekonomja wysiłku narodowego jest wszakże nieodzowna. Upowszechnienie zaś szkoły dwuklasowej, będące logicznie następnym krokiem doskonalenia naszego szkolnictwa, nie wydaje się w pewnych warunkach już dziś utopją. Właśnie na porządku dziennym pracy władz oświatowych jest obecnie, nawet przed rozszerzeniem sieci szkolnej, przedewszystkiem podniesienie stopnia organizacyjnego naszej szkoły wiejskiej. Zanim wszakże obliczać będziemy, jakiego wysiłku wymagać będzie od nas spełnienie pierwszych dwu postulatów, zauważmy, że wiążą się ściśle z trzecim, czyli że bez dwu sił nauczycielskich szkoła powszechna nie będzie w stanie dostarczyć uczniom nawet pięcioletniej nauki cokolwiek owocnej. Za najdalsze poświęcenie wymóg pedagogicznych praktyce życiowej uznać należy nauczanie jednoczesne maksymalnie dwu naraz w jednej sali o jednym czasie roczników uczniów, czy też oddziałów szkolnych. W tym bowiem wypadku jest jeszcze podobieństwem tak rozłożyć zajęcia pomiędzy uczniami, by żaden oddział nie marnotrawił czasu i obydwa kurs swój należycie wykonywały, gdy przy nauczaniu jednoczesnem trzech oddziałów, absolutnie niemożliwe wymagać, by czas szkolny wszystkie zużywały w równej mierze produkcyjnie i należy pamiętać, że przy najzdolniejszym nauczycielu, wdrożonym w taki system nauczania, każdy oddział mniej więcej trzecią część czasu będzie tracił bezużytecznie, czyli w trzy lata przechodził faktycznie zaledwie kurs dwuletni. Przeciwnie, zastrzedz należy dla toku prawidłowego nauczania, by niektóre lekcje były prowadzone dla jednego oddziału tylko, ażeby asysta drugiego nie była przeszkodą ani stratą czasu. Wyjątkowo więc tylko, w razie choroby lub wyjazdu jednego z nauczycieli, komplety byłyby większe, co byłoby mniejszą stratą, niż przerwa nauczania, dziś takiemi okolicznościami z konieczności powodowana, bo szkoła o jednej sile nauczycielskiej nie może zapewnić uczniom ciągłości nauki. Jeden nauczyciel podejmowaćby się musiał dodatkowo prowadzenia, nieskomplikowanej zresztą, kancelarji szkolnej, a władze mianujące mogłyby obsadzać szkoły dwuklasowe w miarę możności małżeństwami nauczycielskiemi, coby je stawiało w lepszej sytuacji materjalnej. System dwu sił nauczycielskich umożliwia do pewnego stopnia i specjalizację w nauczaniu: o ile jeden nauczyciel lepiej umie np. śpiew, a drugi rysunek, zawsze mogą rozłożyć tak godziny zajęć, by każdy mógł uczyć we wszystkich klasach tego, co najlepiej zna.

Wprawdzie pomimo wysokiej liczby przeciętnej dzieci w

obwodzie szkolnym dziesięciokilometrowym, mogą się trafiać i na wsi obwody nawet poza terenami szczególnie rzadko zaludnionemi, gdzie faktyczna liczba uczniów nie jest wyższa od przeciętnego kompletu pojedyńczego, to znaczy 40 do 60 według wymagań ustawowych, czyli oddział miałby zaledwie od 8 do 12, a komplet dwuoddziałowy od 16 do 24 zaledwie uczniów. Sądzić wszakże należy, że i w tych warunkach od postulatu szkoły dwuklasowej odstępować nie należy. Podnosi on wprawdzie koszt nauczania i wygląda przy tych liczbach uczniów na zbytek. Wszakże, o ile szkoła ma nie figurować w wykazach statystycznych tylko, lecz istotnie uczyć, czyż podobna, by dzieci różnego wieku i przygotowania odrębne kursy nauk naraz przechodziły? Wyjątkami podobnemi więc przejmować się nie należy i pomimo nie uznać za pierwsze zadanie w dziedzinie szkolnictwa początkowego tak elementarne podniesienie poziomu jego, by szkole wiejskiej zapewnić minimalnie dwie siły nauczycielskie, obecną zaś szkołę o jednej sile nauczycielskiej bezwzględnie skazać na jak najrychlejszą zagładę.

A z drugiej strony zdarzają się i na wsi oczywiście okolice zaludnione tak gęsto, że tenże obwód szkolny dostarczać może komplet uczniów, dużo przekraczający możność obsłużenia go przez dwie siły nauczycielskie. Z tego będzie wynikało pomnożenie ich o dodatkowe — trzecią, czwartą i t. d. Należy uznać wszakże za pomysł zupełnie nieszczęśliwy przemianowywanie szkół dla powodu tego na wyżej zorganizowane, — trzyklasową, czteroklasową i t. d. Istotnie dziś pomiędzy szkołą siedmioletnią o jednym nauczycielu z jednej strony, a o ośmiu z drugiej dla tegoż programu szkolnego zachodzić musi tak znaczna różnica poziomu nauczania, że trudno jej nie zaznaczyć. Gdy wszakże szkoła najniżej zorganizowana posiądzie obowiązkowe dwie siły nauczycielskie, obsługujące np. pięć oddziałów w półtora kompletach, norma ta nie powinna być w rezultatach nauczania niższą od szkoły o liczniejszej dziatwie, kształconej przez nauczycieli pięciu. Dążyć należy do tego, by różnica w praktyce zatarta została zupełnie, a z nią zniknęła bałamutna, w błąd wprowadzająca terminologja szkół jedno, dwu i t. d. klasowych, zanadto bowiem „zawodowo" łączy podział na klasy z liczbą nauczycieli zamiast z kursem nauki, który powinien być jednakowo dobrze przez dzieci w tych obu szkołach przyswajany.

Z drugiej strony, niemożna obarczać nauczyciela prowadzeniem z reguły dwu kompletów szkolnych, porannego i poobiedniego, coby stanowiło o przepracowaniu jego niedopuszczalnem, albo o faktycznem skracaniu czasu nauki poszczególnych kompletów, czyli będzie tak czy inaczej ze szkodą nauki, przygotowywania się nauczyciela do lekcji i obowiązków jego z zakresu oświaty pozaszkolnej, lub działalności kulturalnej wogóle.

Są wprawdzie całe powiaty, gdzie i ta norma jest przekraczana (Kępiński, Nowotomyski w woj. Poznańskiem), tendencją ogólną wszakże jest, by sięgała przeciętnej 1½ kompletu na nauczyciela. Maximum to zarazem należy traktować i jako minimum, bo znów na odrzucenie nauki podzielnej nie stać nas, a i niema powodu uważać go za zbytnie przeciążenie nauczyciela.

Z przesłanek tych wynika, że normalna nauka w szkole dwuklasowej może być najwyżej pięciooddziałowa, w tym bowiem tylko wypadku obydwaj nauczyciele będą mieli po półtora kompletu i naraz nie będą uczyć więcej niż po dwa oddziały, a nadto jedną lekcję dziennie będą mogli poświęcić każdemu oddziałowi zosobna. To też, jakeśmy stwierdzili przy przeciętnej 6,5 szkół na wsi na 100 km. kw. przestrzeni dążność życia, mimo iż ta gęstość odpowiada już literze ustawy, do podniesienia liczby tej do 10 na tymże obszarze, tak i tu na podstawie tablic powyższych i analizy ich skonstatować musimy tendencję do zapewnienia dziecku na wsi nauki pięcioletniej. Pomijając Śląsk, który tak dla specjalnego układu stosunków gospodarczych, jak ustroju autonomicznego winien być z rozważań wyjęty, normę tę widzimy osiągniętą tylko w Wielkopolsce, na Pomorzu i województwie Krakowskiem, gdy w Kongresówce i w Małopolsce wschodniej przeciętny okres nauki nie trwa jeszcze nawet lat czterech, a na Kresach, jeśli weźmiemy pod uwagę dzieci faktycznie do szkoły uczęszczające, — trzech. Jakkolwiek zaś i tu, sądząc z przykładu powiatów poszczególnych, widać dążność do przedłużenia okresu tego do lat pięciu, wszakże celem osiągnięcia tej normy trzeba jeszcze wyłożyć bardzo wiele pracy. Ale przynajmniej wydaje się wykonalnem ją w stosunkowo krótkim czasie uzyskać.

Oczywistą jest rzeczą, że pragnąc jako pierwszy etap na drodze szerzenia oświaty na wsi urzeczywistnić istotnie powszechną i naprawdę obowiązkową szkołę pięcioletnią, musimy uzgodnić z tem program nauczania. Dzisiejszy jest obliczony na lat siedem, gdy więc uczeń faktycznie dezertuje po latach pięciu lub nauczyciel nie jest w stanie, nawet w warunkach szkoły dwuklasowej, wyłożyć mu w siedmiu latach więcej, niż kurs pierwszych lat pięciu obejmuje, w przygotowaniu dziecka czy to ogólnem, od szkoły elementarnej wymaganem, czy specjalnie do wstąpienia na szczebel następny nauczania, tworzą się luki zgoła przykre w postaci pominięcia części wykształcenia początkowego nieodzownych, niedokończonego ich kursu lub wiadomości o nich urywkowych. Oświata na każdym jej stopniu, jakąkolwiek liczbą oddziałów ograniczona, stanowić musi pewien całokształt. I szkole wiejskiej nie może go braknąć.

Wszakże, gdy poruszamy tu kwestję przystosowania pro-

gramu szkoły powszechnej typu wiejskiego do faktycznie osiągalnego w warunkach dzisiejszych jej kursu pięcioletniego, pragnąc go istotnie upowszechnić, wstępujemy na drogę niesłychanie sporną. Dopóki bowiem stwierdzamy, że nie stać nas na większą liczbę minimalną nauczycieli w szkole wiejskiej, niż dwóch, że faktyczne minimum kursu szkolnego na wsi dociągnąć należy do lat pięciu choćby, dopóty zapewne niczyich objekcji poważniejszych nie napotkamy, gdyż w porównaniu ze stanem obecnym postulaty te stanowią olbrzymi krok naprzód, wymagający z naszej strony wielkiego wysiłku i ofiar, bo, jakeśmy widzieli, nie są wzorowane ani na niżej zorganizowanych ani nawet na przeciętnych w dziedzinie oświaty okolicach, lecz właśnie na najbardzie naprzód posuniętych. Atoli propozycja dostosowania się do tego prowizorjum w programie szkolnym łacno może być uznana za rezygnację zasadniczą z szczytnego ideału, który już się dało wcielić w ustawę, a gdzieniegdzie wyjątkowo nawet w życie. Hasło bowiem siedmioletniej szkoły powszechnej, wyrosłe z dążności ludu do oświaty, poparte wzorami zagranicznemi, o tyle uznaje się pomimo faktycznej nierealności za „zdobycz", jakkolwiek w ustawie tylko figuruje przeważnie, że wielu prędzejby się pogodziło ze stanem rzeczy obecnym faktycznej niepowszechności oświaty, przewagi olbrzymiej absolutnej szkół o jednej sile nauczycielskiej i w rzeczywistości znacznie krótszego kursu nauki szkolnej, niż na jakiebądź posunięcie praktyczne, mogące w konsekwencji choćby na pozór poczynić wyłom w „zasadzie", aczkolwiekby w istocie do jej tryumfu nas znakomicie zbliżało.

Wydaje się przeciwnie, że z rażącego kontrastu pomiędzy ustawą a praktyką należy wreszcie właśnie wyjść, jest on bowiem wielce demoralizujący, ponieważ ustawy istnieją nie na to, by kodyfikować hasła i ideały, lecz po to, by przewodzić obywatelom w życiu i podlegać bezwzględnie stałemu, systematycznemu, nie znającemu wyjątków wykonywaniu. Ustawa, gdy jest omijana, przewidywać winna sankcje karne, za jej przekroczenia winny ponosi odpowiedzialność — rodzice ucznia, kierownik szkoły, władze szkolne. Gdy zaś ustalamy powszechną zgodę na niedotrzymywanie przepisów ustawy, znika wszelka odpowiedzialność: niewiadomo gdzie kończy się ich zaniedbanie dozwolone, a zaczyna się karane. Wprowadza to dowolność w administracji i za sobą pociąga zanik praworządności wśród ogółu.

Oczywista jest rzecz, że wyższego poziomu, gdzie został lub może być osiągnięty, obniżać niema racji, przeciwnie — byłby to krok zasługujący na miano szaleństwa. Atoli typ szkoły zredukowanej do pięciu oddziałów, skoro ma być pospolitym, dla względów powyższych nie może nie mieć pewnego zakończonego programu nauk. Należy bowiem wziąć pod uwagę, że sied-

mioletni kurs obecny nie posiada jakiegoś specjalnego uzasadnienia, że właśnie ta liczba lat nauki jest konieczna i dostateczna dla wykształcenia elementarnego. Są więc kraje, gdzie jest krótsza, i inne, gdzie jest dłuższa. Czy więc oświata początkowa ma trwać trzy lata, czy pięć, czy siedem, czy dziesięć, nie są to kwestje teoretyczne, lecz kwestje możliwości praktycznego wykonania, a każdy ustalony okres szkolny zawiera w sobie w każdym wypadku poważne i przykre ograniczenie oświaty. A więc i hasło obowiązkowej szkoły siedmioletniej, gdy uznaliśmy za niewykonalne danie ludowi oświaty innej niż elementarna, stanowi redukcję jej teoretycznie dowolną, uzasadnioną jeno przewidywaniem ograniczonych możliwości życiowych. Gdy rzeczywistość wskazuje, że i ten ograniczony program nie da się wykonać powszechnie, stanęliśmy wobec konieczności redukcji dalszych. Zachodzi jedynie pytanie o kierunku ich: czy szkoła ma mieć program siedmioletni i nazywać się obowiązkową, a w istocie dla wielu dzieci nie być dostępną wcale, inne kształcąc faktycznie po trzy lub cztery lata tylko za pomocą prymitywnej organizacji szkolnej, bardzo nierównomiernie zbliżając się w poszczególnych dzielnicach do ideału ustawowego, dla wielu z nich na zbyt długie czasy zanadto w obłokach zawieszonego; czy też lepiej, żeby szkoła na wsi była istotnie powszechna, równomiernie wyżej zorganizowana i miała realnie osiągalną w całym kraju normę kursu istotnie obowiązującą,— do czasu, aż da się ją przedłużyć i udoskonalić? Skoro i tak i tak musimy swój program rozkładać na raty, drugi system wprowadzenia go w życie wydaje się słuszniejszym, nie wytwarzając przygodnych przywilejów lub upośledzeń, a więcej troszczącym się o rzecz samą.

Wszakże żądając, by program pięcioletni szkoły powszechnej zamykał pewien zakończony program, zastanowić się musimy, gdyśmy wyraźnie zaznaczyli, iż nie może być redukowany wyższy stopień nauki elementarnej, gdzie jest osiągany, — czy wobec tego kurs szkoły powszechnej pięcioletniej powinien różnić się od kursu pięciu pierwszych lat nauczania okolic, zapewniających dzieciom dłuższy okres nauki powszechnej? Skoro jednak stoimy obecnie wszyscy na stanowisku powiązania programowego szkoły elementarnej ze średnią i wyższą w jedną ciągłość, ułatwiając młodzieży przechodzenie z jednego szczebla na następny tej samej oświaty, byłby wysoce nie demokratycznym pomysł uczynienia szkoły pięcioletniej, gdzie nie może nauczać dłużej, uniedostępniającą dla jej dzieci zdolniejszych czy bardziej chętnych kształcenie się dalsze. Innemi słowy, i w okolicach o okresie szkolnym dłuższym pierwsze pięć lat nauki stanowić muszą taki sam zamknięty cykl, ażeby do szóstej ich klasy mogły przychodzić dzieci po skończeniu szkoły pięcioletniej bez jakichś dodatkowych egzaminów i t. p. Czyli

z rozważań poprzednich, co nas zmusiły skonstatować, że w przeważnej części kraju nie możemy zapewnić dzieciom nauki początkowej dłuższej nad pięć lat, wynika, że w stosunku do ideału szkoły o kursie dłużej trwającym szkoła pięcioletnia winna stanowić pierwszy podokres nauczania, program tedy obecny powinienby być rozbity na dwa cykle: początkowy, którego istotną obowiązkowość wprowadzamy w całym kraju, i następny, którego powszechność zachowujemy, gdzie jest osiągnięta i szerzymy gdzie jest do osiągnięcia. Oczywiście, o ile jest to szkoła ogółem siedmioletnia, prymitywnem wymaganiem od niej jest, by była prowadzona w sumie najmniej przez cztery siły nauczycielskie, to znaczy, żeby końcowe jej dwa oddziały, składające się na podokres wtóry, były prowadzone przez dwie specjalne siły nauczycielskie, ażeby nie stanowiły jakiegoś bagatelnego przydatku do szkoły, lecz nauczane były rzetelnie i poważnie, stosownie do wieku uczniów i wyższego kursu nauk.

Innemi słowy, jak to pragniemy tu stwierdzić, rozbicie szkoły powszechnej idealnej na dwa szczeble nie uzasadnia się tylko koniecznością tymczasowego zakreślenia naszemu wysiłkowi w sprawie organizacji nauki obowiązkowej etapu wykształcenia elementarnego w kursie pięcioletnim. Nie przecząc bowiem, że hasło szkoły siedmioklasowej wyłonione zostało z kół pedagogicznych, śmiemy wszakże wyrazić wątpliwość, czy istotnie ze stanowiska pedagogicznego jest wskazanem łączenie na jednym poziomie organizacyjnym dziecka siedmioletniego z wyrostkiem czternastoletnim, czy jest w istocie dopuszczalne, by je kształcił jeden nauczyciel, skłonny do tych samych metod, już nie mówiąc o tem, by je uczyć wspólnie w jednej sali, czy przymusowe trzymanie uczniów, raczej zaliczających się już do młodzieży, na jednej ławie szkolnej z dziećmi, zaledwie uczącemi się rozpoznawania liter, nie prowadzi do sztucznego obniżania korzyści, jakie ze szkoły wyciągnąć powinni?

Wracając do sieci szkolnej, zgęszczonej, jak widzieliśmy naskutek konieczności życiowych ponad wymagania ustawowe ze względu na dzieci mniejsze, można przecież dopuścić dla starszych znaczne przekroczenie zaproponowanego powyżej maximum przestrzeni obwodu szkolnego. O ile bowiem powinniśmy się dopominać o to, by uczeń siedmioletni miał w zasadzie szkołę na miejscu, o tyle dla dwunasto i czternastoletniego nie jest przerażającą odległość i trzech, a może i więcej nieco kilometrów, dom jego od szkoły dzielących, a pod pewnemi względami może nawet i być dlań korzystne odbywanie wykształcenia dalszego niekoniecznie we wsi rodzinnej, zwłaszcza przy ekwiwalencie nauki bardziej specjalnej przez inne i szersze grono nauczycieli. Więc sieć szkolna dla pierwszego pięcioletniego okresu szkolnego powinna być jedna, gęstsza.

dla podokresu dalszego, gdy go będziemy w stanie faktycznie upowszechnić, inna, rzadsza.

Nie wzmiankujemy o korzystnych oszczędnościach, jakie stądby płynęły dla dzieła oświaty. Natomiast pominąć niepodobna uwagą, że podział nauki powszechnej na dwa etapy ułatwia wielce dobór nauczycieli, co przy dzisiejszym braku sił, należycie wykwalifikowanych, stanowi wzgląd nielada doniosłości. Jakkolwiek jest zasadniczo słuszne, że nauczanie młodszych dzieci wymaga więcej talentu pedagogicznego, jednakże nie ulega i to wątpliwości, że dla kształcenia starszych potrzeba posiadać więcej wiadomości z zakresu nauk wykładanych. W warunkach faktycznych mamy trudność zapewnienia szkole siedmioklasowej nauczycieli w wiedzę dostatecznie zasobnych, i łatwiej będzie nam przygotować lub zyskać wystarczający zespół nauczycieli dla szkół o programie w wiadomościach zamkniętym bardziej elementarnych, podnosząc jednocześnie wymagania względem nauczycieli szczebla nauczania drugiego, któryby się przeto wyzwolił z dotychczasowej powierzchowności lub wręcz tandetności.

Wywód ten cały dotyczy oczywiście również, a raczej właśnie szkół powszechnych miejskich. I one więc powinny być podzielone na dwa szczeble nauczania. Rozważania poprzednie przekonywują, że mogą one wprawdzie się znajdywać pod jednym dachem, ale zasadniczo nie pod wspólnem kierownictwem. A więc stanowić winny dwie szkoły — początkową pięcioletnią oraz, powiedzmy, początkową wyższą. Początkową niższą obowiązywałby więc tenże program nauczania, co i wiejską zwykłą, z temi oczywiście indywidualnemi różnicami przystosowania do okolicy, otoczenia, warstwy, z jakiej się uczniowie rekrutują i t. p., które szkolnictwo obecne nie tylko dopuszcza i uwzględnia, ale i uznaje za konieczne. A więc i organizacja szkoły początkowej niższej w mieście i na wsi nie różniłaby się w zasadzie od siebie. Innemi słowy i tu minimum personelu szkolnego składałoby się z dwu nauczycieli, a liczba jego wzrastałaby zależnie od ilości uczniów, a więc kompletów, którychby mogło być przy oddziałach równorzędnych więcej niż pięć. I tu wszakże oszczędność nakazuje obarczenie nauczyciela więcej, niż jednym kompletem, a raczej tą samą przeciętną półtora kompletu, co i na wsi, gdyż niema tu racji innego go traktowania, a raczej na wsi, gdzie nauczyciel jest częstokroć jedynym człowiekiem oświeconym, ma przeto więcej obowiązków natury społecznej pozaszkolnych. Nie byłby więc niezbędny i w szkole miejskiej w zasadzie osobny kierownik, przewidywany w ustawie dopiero dla szkół siedmioklasowych, funkcję tę należałoby powierzać wraz z kancelarją jednemu z nauczycieli normalnych tak oczywiście, jak na wsi, skądby znów płynęła oszczędność dalsza.

A więc okólną drogą przychodzimy do punktu wyjścia ustawy obowiązującej w teorji obecnie. Gdy bowiem wychodziła ona z postulatu jednakiej zasadniczo i powszechnie organizacji szkoły, do niego obecnie wracamy. Za zupełnie bowiem nieusprawiedliwione uważać należy, że wsi daje się szkołę o jednym nauczycielu, nauczyciela tego obarcza się zwykle większą liczbą uczniów i dłuższą pracą codzienną (to znaczy stosunkowo większą ilością kompletów), gdy w mieście tegoż samego stopnia i typu szkołę kształtuje się nieomal jako gimnazjum, dając jej nauczycieli kilkunastu, a tym znacznie łatwiejszą pracę i mniejszą ilość godzin wykładowych. Tej różnicy państwo nie ma nie tylko obowiązku, ale i racji ustalać nawet jako zła koniecznego, bo do równych zasadniczo świadczeń powołując mieszczan oraz wieśniaków nie powinno chyba faworyzować oświecenia jednych, upośledzać drugich. Owszem, organizacjom miejskim, samorządowi, kupiectwu i td. wolno swoją szkołę doskonalić jak tylko pragną, lecz rząd nie może nie mieć na względzie tego, że życie miejskie i poza szkołą daje możność dziecku kształcenia się w tymże kierunku bardziej intensywnego i wszechstronnego, niż wiejskie, a zależeć państwu powinno na tem, by u podstaw życia gospodarczego narodowego oświata nie była zbytkiem, lecz narzędziem, wobec czego niewolno mu stawiać warstw całych siłą faktu wobec zdobycia oświaty w sytuacji z góry szanse jego ujemnie przesądzającej. Wprawdzie rzec można, że życie miejskie, jako bardziej skomplikowane, wymaga większej oświaty mieszkańców, ale też zato i stawia ich wobec wszystkich następnych jej szczebli w sytuacji od wsi bez porównania korzystniejszej. Gdy zaś najbardziej elementarna oświata zabierana jest przez państwo wsi, przez odciągnięcie do miast nauczycieli, przez nieurzeczywistnienie powszechności nauczania i t. d., przypomnieć się godzi, że sam postulat szkoły siedmioklasowej wyrósł na tle rozważania potrzeb oświatowych przedewszystkiem ludu wiejskiego, praktyka zaś właśnie na wsi sprowadziła ją w większości wypadków do mizernej jednoklasówki.

8.

Skoro naukę szkolną od szóstego jej roku uznaliśmy za stosunkowo wyższy a odrębny szczebel nauczania, tedy zajmiemy się nią zupełnie osobno i specjalnie w rozdziałach dalszych, a przekonamy się wówczas, że to wyodrębnienie jej ułatwiłoby nam uleczenie i niektórych innych obecnych bolączek oświatowych.

Zastanowimy się tedy z kolei nad pytaniem, jak obecnie

organizacja naszego szkolnictwa odległa jest od wcielenia w życie trzech wyżej wymienionych postulatów, obliczając, ile brakuje szkół początkowych w Rzeczypospolitej do wskazanej gęstości sieci szkolnej oraz ilu potrzeba jeszcze sił nauczycielskich do zapewnienia każdej conajmniej dwu, osobno uwzględniając miasta, gdzie są oczywiście inne zależności liczby szkół i nauczycieli, mianowicie od ilości dzieci w wieku szkolnym. Obliczenia muszą z natury rzeczy tu być przybliżone, oparte na przeciętnych dla całych województw, dadzą przecież pogląd ogólny na niedomagania nasze, które działacze praktyczni poszczególnych okręgów w potrzebie zobrażowaćby mogli w cyfrach ścisłych.

Ilość szkół niezbędnych obliczamy więc nie z liczby dzieci szkolnych, ale z przestrzeni. Po wyodrębnieniu województwa Śląskiego z jednej strony, Poleskiego*) z drugiej obszar Rzeczypospolitej wynosi około 330 tys. klm. kw., a więc wymaga (poza miastami) 32.500 szkół, nadto Polesie, przy stosowaniu obwodu z ustawy dzisiejszej 1.500 szkół, ogółem szkół początkowych na wsi powinniśmy mieć 34.000, czyli (uznając liczbę szkół w miastach za wogóle mówiąc wystarczającą), brakuje nam 10.000 szkół. Z tego brak województwu Warszawskiemu około 700, Kieleckiemu 300, Lubelskiemu 700, Białostockiemu około 1.000, Wołyńskiemu 1.800, Nowogródzkiemu 1.500, Poleskiemu 900, Wileńskiemu 1.600 i Małopolsce wschodniej 1.500, więc uznając potrzebę szkół w województwach pozostałych za względnie zaspokojoną, przychodzimy do wniosku, że na wsi brakuje obecnie w całej Rzeczypospolitej blisko połowy liczby szkół istniejących!

Rachując, że z tych dziesięciu tysięcy szkół każda uzyskać winna dwie siły nauczycielskie z wyjątkiem Polesia, brakowałoby 19.000 nauczycieli, a również dla wszystkich dotychczasowych szkół jednoklasowych po dodatkowej sile nauczycielskiej jeszcze 16.000 nauczycieli, ogółem 35.000 nauczycieli, czyli również połowa (z górą) ich liczby obecnej. Zanim wszakże staniemy przy tej nazbyt trudnej do osiągnięcia liczby, przeprowadźmy pewien dodatkowy rachunek.

Komplet uczniów obecnie w życiu dopuszczalny stanowi u nas przeszło 50 uczniów, czyli wbrew ustawie na jednego nauczyciela prowadzącego 1½ kompletu, wypada po 75 uczniów. Liczba ta nie wydaje się zbytnio przeciążającą nauczyciela, a gdy częstokroć jest normą w szkole jednoklasowej, tem mniejsze nastręcza trudności w szkole np. o czterech siłach nauczycielskich, gdzie nauczyciel nie prowadzi lekcji naraz więcej niż z jednym oddziałem.

*) Licząc, że obszary Rzeczypospolitej, szczególnie słabo zaludnione, równają się w przybliżeniu obszarowi wojew. Poleskiego.

Przy zapewnieniu nauki pięcioletniej, dzieci w wieku szkolnym mielibyśmy 14% ludności, czyli około 4.000.000, z czego na wsi mniej więcej 70%, w miastach 30%. Na wsi tedy przy tem trwaniu obowiązku szkolnego, wypadałoby (poza Polesiem i Śląskiem) na przestrzeni 330 tys. km. kw. dzieci w wieku szkolnym 2.600 tys., czyli przeciętnie przy jednej szkole na 10 km. kw. po 80 dzieci na szkołę. Biorąc pod uwagę więc i maxima, nie należy przypuszczać, by szkoły o większej liczbie nauczycieli, niż dwóch, przy tej gęstości sieci szkolnej, często były niezbędne, jeśli wziąć w rachubę komplet w ujęciu wyżej wskazanem. Innemi słowy na wsi potrzeba nauczycieli 65.000 + 1.500 dla Polesia = 66.500.

W miastach przy tychże kompletach i tejże ich liczbie przeciętnej na jednego nauczyciela wystarczałoby dla pierwszych pięciu lat nauczania 15.000 nauczycieli, ogółem 81.500.

Mieliśmy zaś nauczycieli szkół powszechnych (poza Śląskiem) w r. szk. 1925/6 około 61,5 tysięcy.

Rachując wszakże, że w szkołach 3 do 6 klasowych przeciętnie jeden nauczyciel uczy szósty i siódmy oddziały, a w siedmioklasowych dla tychże oddziałów jest dwu nauczycieli, obliczamy, że nauce wyższego podokresu szkoły powszechnej jest poświęconych 6,3 tysięcy nauczycieli, gdy więc zdecydowaliśmy osiągniętego poziomu oświaty nigdzie nie obniżać, dla nauki pierwszych pięciu lat w szkołach wyżej zorganizowanych oraz całego kursu szkół jedno i dwuklasowych, mieliśmy więc 55 tys. nauczycieli. Czyli do potrzebnej liczby nauczycieli brakowało wówczas z górą 26 tys. nauczycieli. Luka ta jest starannie wypełniana Zaobserwowaliśmy bowiem, że główną tendencją lat ubiegłych był szybki wzrost stanu nauczycielskiego. Od r. 1922/3 do r. 1923/4 w samych województwach Pomorskiem, Poznańskiem, Małopolsce i na Wołyniu przybyło 5½ tys. nauczycieli.

A więc z gruba licząc, możemy uznać istniejące kadry nauczycielskie dla wykonania normy szkolnictwa wyżej zakreślonej za naogół wystarczające tylko w granicach sieci obecnej i przy pięcioletnim kursie szkolnym.

Innemi słowy, wbrew rozpowszechnionemu mniemaniu, że szkół mamy dość już prawie i że główną troską jest obecnie podniesienie ich stopnia organizacyjnego, czyli według terminologji ustawowej powiększenie ilości nauczycieli, przychodzimy do wniosku odwrotnego: że szkół mamy za mało o blisko połowę liczby istniejącej, a trzecią część koniecznej, natomiast że stopień organizacyjny szkół jest nie tyle niski, ile nierównomierny, obecną zaś liczbę nauczycieli w granicach osiągalnego programu i systemu nauczania początkowego możnaby już było sobie poradzić, podnosząc o stopień organizacyjny szkołę najniższą; brakuje zaś nam nawet dla zredukowanego programu

szkolnego tylu nauczycieli, ażeby obsadzić szkoły obecnie brakujące dwiema siłami nauczycielskiemi każdą, a nadto nie tykać pesonelu szkolnego, obsługującego dwie wyższe klasy szkoły powszechnej, gdzie one są.

A i w tym wypadku pewne przesunięcia są niezbędne, i są zupełnie usprawiedliwione. Obecnie bowiem ustrój szkolnictwa powszechnego zanadto jaskrawie rozgranicza arystokrację i plebs zarówno wśród nauczycielstwa, jak uczniów. Dowiadujemy się więc, że na jednego nauczyciela w Warszawie przypada przeciętnie 33,3 uczniów nauczanych przezeń w 1,9 kompletach, czyli po 17 zaledwie uczni naraz, gdy na nauczyciela wiejskiego w pow. Kaliskim wypada 83 uczniów w 1,7 kompletach, w pow. Lipińskim na jednego nauczyciela wypada 2 całe komplety dziennie, gdy w miastach powiatu Mińskiego zaledwie po 0,8 kompletów i 34 uczniów, czyli gdy pierwszy musi pracować dziesięć godzin dziennie, drugi zaledwie cztery, gdy nauczyciel wiejski powiatu Włoszczowskiego ma 92 uczniów, nauczyciel miejski pow. Krzemienieckiego tylko 25, nauczyciel wiejski powiatu Wejherowskiego 89 uczniów, miejski tegoż powiatu tylko 17, a wiejski w Kępińskim 115 i t. d. Tylko usuwając te anomalie, wyznaczając nauczycielowi miejskiemu 75 dzieci w półtora kompletu, jak to w Poznańskiem przeważnie ma miejsce, otrzymujemy tę rezerwę nauczycielską, która mogłaby uczynić wszystkie szkoły jednoklasowe całego kraju (poza Polesiem) dwuklasowemi. Oczywiście będzie to zrównaniem nauczyciela miejskiego w niedoli i przepracowaniu z nauczycielem wiejskim, wydaje się wszakże, że państwo zasadniczo nie może upośledzić nauczycielstwa wiejskiego, faworyzując miejskie, tembardziej gdy polityka ta prowadzi do pozostawienia zarówno powszechności nauczania na wsi, jak jego poziomu mniej więcej poważnego w sferze nieosiągalnych ideałów.

Za główne bolączki nauki elementarnej u nas, reasumując wywody poprzednie, uznajemy:

A) sieć szkolna niedość gęsta w b. Kongresówce, Małopolsce wschodniej i zwłaszcza na kresach, co uniemożliwia w praktyce powszechność nauczania;

B) stopień organizacyjny przeważnej części szkół, zwłaszcza na wsi, zbyt niski, co się oczywiście jaknajujemniej odbija na wynikach nauczania powszechnego;

C) powodowany tem zbyt krótki kurs faktyczny szkoły powszechnej, przetwarzający program jej siedmioletni w życiu przeciętnie w czteroletni, przeważnie zaś jeszcze krótszy;

D) wielką nierównomierność organizacji szkolnictwa powszechnego, wyrażającą się w podziale go aż na siedem poziomów, a sprowadzają zbyt wielkie różnice zarówno w technice i wynikach nauczania elementarnego, jak w obciążeniu personelu nauczycielskiego.

Dostrzegliśmy dalej, że zapobieżenie usterkom tym w drodze rzeczywistego upowszechnienia szkoły normalnie zorganizowanej stanowi na czas dłuższy niemożliwość, wobec czego za krok konieczny, coby ustalał bez zwłoki a) powszechność nauczania elementarnego, b) poziom jego wyższy od obecnego, c) kurs nauk dłuższy i d) stopień organizacyjny bardziej równomierny, uznaliśmy:

1) założenie obok istniejących 27.000 szkół jeszcze 10.000 nowych z tem, że przeciętny obwód szkolny poza miastami i okolicami szczególnie rzadko zaludnionemi (o obszarze nie większym, niż 40 tys. km. kw. na całe państwo) ustalony zostałby na 10 km. kw.;

2) wprowadzenie natychmiastowe w życie zasady (poza temiż, szczególnie rzadko zaludnionemi okolicami kraju), że szkoła powszechna najniżej zorganizowana nie może być uposażona mniej, niż w dwie siły nauczycielskie;

3) zapewnienie powszechnej nauki elementarnej o kursie pięcioletnim i dopilnowanie jego faktycznej obowiązkowości dla wszystkich;

4) zrównanie rzeczywiste kursu pięcioletniego wszystkich szkół niezależnie od prowadzenia go przez dwie czy też (zależnie od liczby uczniów) więcej sił nauczycielskich, czyli zniesienie podziału szkół powszechnych według stopnia organizacyjnego.

Ażeby postulaty wymienione natychmiast mogły być osiągnięte, nie obniżając poziomu wyższego oświaty, gdzie istnieje obecnie, uznaliśmy za środki do tego prowadzące:

I. podział obecnego programu szkoły powszechnej na dwa podokresy: niższy pięcioletni oraz wyższy, którego faktyczne upowszechnienie zostałoby tematem prac oświatowych dalszych;

II. pozostawienie w stanie dotychczasowym wysokiej organizacji szkolnictwa na Śląsku oraz nauczycielstwa województw pozostałych, kształcącego młodzież w zakresie szóstego i siódmego oddziałów szkoły powszechnej obecnej;

III. ustalenie jako normy pracy nauczyciela nauczania półtora kompletu dzieci po 50 uczniów każdy z łączeniem oddziałów (klas) przy lekcjach w liczbie nie więcej niż po dwa naraz, z przestrzeżeniem, by norma ta w granicach możliwości zastosowana została powszechnie i równomiernie, nie odstępowana w żadnym kierunku;

IV. przesunięcie nadwyżki nauczycieli, spowodowanej przez wprowadzenie tej normy, do szkół, obecnie zatrudniających jedną siłą nauczycielską.

Ponieważ głównym kosztem szkolnictwa elementarnego są wydatki personalne, a zaprojektowane upowszechnienie

jego wymaga znacznych nowych kadr nauczycielskich, szczególną ma doniosłość, aby cała reforma, o której mowa, dla państwa nie pociągała konieczności powiększenia budżetu szkolnego, co w naszych stosunkach stanowi nielada ułatwienie dla wprowadzenia jej w życie.

Jak wiadomo, cały koszt ten obecnie ponosi państwo. Zasada ta wychodzi z tej słusznej przesłanki, że sprawa szkoły powszechnej jest doniosłości państwowej i że przeto nikt inny prócz państwa nie może dopilnować ani istotnej powszechności nauczania ani kwalifikacji nauczycieli. Oczywiście państwo nie może zrzec się administrowania szkolnictwem elementarnem, ani mianowania nauczycieli. Należy wszakże wziąć pod uwagę, że ograniczenie pojęcia państwa do urzędów centralnych i ich odgałęzień nie jest słuszne. Powinien być dokonany taki podział jego pracy, ażeby i dalsze jego organy wzięły w tem udział, to znaczy gminy. Nie należy sądzić, że wynikałaby stąd zbyt wielka pstrokacizna w organizacji oświaty. Zaznaczaliśmy właśnie, jako brak dzisiejszej zasady centralistycznej szkolnictwa nadzwyczajną nierównomierność jego urządzenia w kraju, gdy wydawałoby się, że władza centralna zapewnić powinna całej ludności pewien określony poziom oświecenia, który wysiłek miejscowy może ewentualnie podnieść. I dziś na gminy wkładamy znaczne koszta szkolnictwa, rzeczowe, wynoszące na wsi częstokroć do połowy ich budżetu, przyczem specjalne organizacje samorządu szkolnego dysponują odnośnemi sumami. Zasada pociągnięcia organów samorządowych państwa do świadczeń i pracy na polu szkolnictwa jest zupełnie słuszna. Jeżeli słychać z ich strony narzekania, dotyczą głównie słabego powiązania organizacyjnego samorządu ogólnego ze szkolnym. Natomiast wydaje się właściwe silniejsze jeszcze podkreślenie związku samorządu ze szkolnictwem. A to mogłoby być wyrażone w przełożeniu na gminy i części wydatków na szkolnictwo personalnych. Nie kwestjonując tu jednolitości zarządu państwowego szkolnictwem, a więc podporządkowania nauczycieli ministerstwu, kwalifikowania ich, mianowania, dozorowania, przesuwania, zwalniania, określania poborów i t. d. (z udziałem pewnym w pracy szkolnej samorządu szkolnego), należy wszakże czynnik miejscowy, ze szkół korzystający, w większym stopniu obarczyć utrzymaniem ich. Dla państwa i dla płatnika jest rzeczą właściwie finansowo obojętną, jaki organ tę samą sumę egzekwuje i na to samo przeznaczenie wypłaca. Atoli znaczenie moralne takiego przesunięcia wydatków personalnych z władz szkolnych na samorząd byłoby wielkie, dając płatnikowi bliższe odczucie związku płaconego przezeń podatku z otrzymywaną przezeń korzyścią. Jakkolwiek zaś w związku z tem władze centralne zrzekłyby się jakichś podatków na

rzecz samorządu, czyliby finansowo sprawa stała na tym samym poziomie, to jednak wytworzyłby się nowy czynnik współpracy obu władz państwowych-centralnej oraz lokalnej w rozwijaniu i doskonaleniu szkolnictwa powszechnego, w ramach wprawdzie z góry określonych, atoli wymagających troski i zabiegów społeczeństwa miejscowego.

Zwłaszcza gdy uznaliśmy za postulat pierwszorzędnej wagi zniesienie szkół jednoklasowych i zastąpienie ich powszechne dwuklasowemi, współpraca samorządu wydaje się nieodzowna. Sprawa więc mogłaby być postawiona w ten sposób, że każdej szkole mającej do 150 uczniów, władza centralna opłaca pierwszego nauczyciela, wkładając na samorząd obowiązek opłacania drugiego, albo — co może wobec niepowszechnego zrozumienia konieczności podniesienia stopnia organizacyjnego szkoły jest bardziej pożądane, — że samorząd w każdej szkole, według sieci szkolnej zakładanej, opłaca pierwszego nauczyciela, rząd zaś dotuje drugiego. Zresztą ścisłe rozróżnienie nie jest tu ani niezbędne ani wskazane, obaj pozostaliby w tej samej hierarchji, jeno samorząd zwracałby połowę kosztów personalnych organom, które niemi dysponują. I w dalszym ciągu więc w granicach planu szkolnego, to znaczy na każdych 75 uczniów następnych, samorząd wpłacałby połowę pensji nauczycieli przybieranych. Wygoda tej zasady polegałaby na tem, że gdzieby samorząd był dość zasobny, by wprowadzać większą doskonałość w organizacji szkoły, mógłby, ponosząc sam odnośne koszta, zabezpieczać ilość nauczycieli dla niej ponad powyższą normę, a nawet zakładać szkoły ponad sieć szkolną o jednej sile nauczycielskiej i trzyletniej nauce, z tem, że po jej ukończeniu dzieci przechodzą do czwartego oddziału szkół normalnie według sieci szkolnej zorganizowanych. Podnoszenie bowiem w poszczególnych okolicach ponad normę tak gęstości szkół, jak ich poziomu jest tylko pożądane, ale nie powinno być dziełem władz centralnych ani dokonywać się kosztem upośledzenia okolic innych, lecz być wynikiem szlachetnej rywalizacji grup lokalnych naszego społeczeństwa, na ich dodatkowych świadczeniach finansowych opartym.

Bieg naszego rozumowania jest tedy następujący. Dostrzegliśmy najpierw różnicowanie się typów szkoły powszechnej na dwa — z gruba mówiąc miejski i wiejski, uznając to za naturalną tendencję życia. Widząc wszakże zbyt niski poziom organizacji większości szkół, środek jedyny na to znaleźliśmy w pewnej niwelacji obu typów, jako sposobie podniesienia stopnia organizacyjnego szkół wiejskich w granicach naszych możliwości finansowych, w nierównomierności urządzenia typów tych upatrując poważne niebezpieczeństwo dla szerzenia się oświaty w Polsce. Traktowaliśmy to wszakże

jedynie jako konieczność walki z upośledzeniem organizacyjnem szkoły powszechnej wiejskiej o podniesienie poziomu jej do minimum wyższego, co jak się okazało, nie daje się osiągnąć inaczej, jak w drodze pewnych rezygnacji z arystokratyzacji pewnych odłamów szkół i nauczycielstwa. Skoro jednak nie jest ona bynajmniej sama przez się zła ani szkodliwa, państwo, zapewniając wyższe od obecnego minimum oświaty powszechnej, nie może wcale być przeciwne, by innemi środkami, to znaczy wysiłkiem społeczeństwa lokalnego, tu i ówdzie było znacznie przekraczane, przeciwnie poprze to, przygotowując i mianując potrzebne do tego zastępy nauczycielstwa, przez odnośne gminy faktycznie opłacane (p. uw. przy końcu rozdziału).

Jest to, jak się zdaje, droga najkrótsza, najmniej kosztowna, a najbardziej skuteczna do wprowadzenia na całej przestrzeni Rzeczypospolitej szkoły rzeczywiście powszechnej i obowiązkowej z jednoczesnem podkreśleniem znaczenia poziomu jej naukowego.

9.

Potrzeba ścisłej współpracy państwowej administracji szkolnej z przedstawicielstwem miejscowem jest silnie wyrażona w prawodawstwie naszem.

Współdziałanie to było ustawowo określone już przed wojną w poszczególnych dzielnicach Rzeczypospolitej. W b. Kongresówce samorząd gminny miał w zakresie zakładania i utrzymywania szkół elementarnych, t. zw. gminnych, znaczne obowiązki i pewne uprawnienia. Dotyczyły w braku samorządu miejskiego tylko gmin wiejskich. Stosunek samorządu do szkolnictwa był mimo to raczej zewnętrzny, żadnego powiązania administracyjnego pomiędzy gminą a szkołą nie ustalając. Panem szkoły był jej kierownik, gmina zaś dostawczynią pewnych świadczeń.

W b. dzielnicy pruskiej administracja szkolna ściśle powiązana była z ogólną, a więc i samorząd ogólny pod przewodnictwem przełożonych władzy administracyjnej zorganizowany miał pewien wgląd do spraw szkolnych, wyrażony w t. zw. deputacjach szkolnych. Ze względu na drobny wymiar gminy wiejskiej i równorzędne z nią stanowisko obszaru dworskiego gminy i obszary dworskie poszczególnego obwodu szkolnego stanowiły t. zw. związki lub gminy szkolne z dozorem szkolnym na czele.

Wreszcie w b. dzielnicy austrjackiej istniał specjalny samorząd szkolny, zorganizowany odrębnie od ogólnego, lecz w ścisłym związku z administracją szkolną. Istniały tedy rady szkolne w poszczególnych powiatach i miastach, oparte o specjalne

przedstawicielstwo czynników miejscowych zainteresowanych (władze szkolne, duchowieństwo, administracja ogólna, samorząd, nauczycielstwo i t. d.) i analogiczna rada szkolna krajowa.

Obecny ustrój tem bardziej nie pomija udziału społeczeństwa miejscowego w stanowieniu o szkolnictwie. System dzisiejszy stanowi amalgamat wszystkich trzech, chociaż odmiennych, systemów dzielnicowych z deklinacją ku galicyjskiemu.

Rozpoczęło go powołanie przez władze okupacyjne niemieckie w powiatach rad szkolnych okręgowych (ob. powiatowych), w gminach dozorów szkolnych, przy poszczególnych szkołach opiek szkolnych. Organizacje te z pewnemi modyfikacjami pozostały w b. Kongresówce dotychczas, powoływane częściowo z nominacji, częściowo zaś z przedstawicielstwa samorządu ogólnego, nauczycielstwa i duchowieństwa, przyczem poza udziałem władz szkolnych (inspektora szkolnego w powiecie, kierownika jednej ze szkół w dozorze i opiece) nominaci pochodzić mieli również z ludności miejscowej, przewodniczący organizacji samorządu szkolnego jest obieralny.

Organizacja ta została rozciągnięta w r. 1921 na dzielnice pozostałe (na kresy w r. 1922) z nieznacznemi modyfikacjami. W miejsce dozorów i opiek szkolnych powołano tam t. zw. rady szkolne miejscowe. Różnica tłómaczy się charakterem odmiennym organizacji gminy w b. zaborze rosyjskim a w pozostałych. Samorząd gminny, obejmujący obszar znaczny, wiele siedzib i kilka tysięcy ludności, ma równoważnik w postaci dozorów w samorządzie szkolnym, czego niema w dzielnicach zachodnich. Rady miejscowe wybierają przewodniczących ze swego grona, natomiast radom powiatowym w dzielnicach zachodnich przewodniczy z urzędu inspektor szkolny. Wyraziła się tu ta sama zasada dla administracji samorządowej szkolnej, co w przewodnictwie starostów w sejmikach w ogólnej. W miastach, stanowiących powiat, zamiast rady miejscowej i powiatowej istnieje jedna miejska.

Skład rady powiatowej w b. Galicji, typowy dla całej Rzeczypospolitej stanowią

a) z nominacji: 1) inspektor szkolny,
2) starosta lub delegat starostwa,
3) wyznaczony przez kuratora lekarz szkolny (lub powiatowy),
4—5) dwaj mianowani przez kuratora przedstawiciele zawodu nauczycielskiego: kierownik seminarjum nauczycielskiego (w braku jego jednej ze szkół powszechnych) i dyrektor jednej z miejscowych szkół średnich, jeżeli istnieje,

b) z prezenty: 6—8) trzej przedstawiciele ludności wyznaczeni przez kuratora z pośród sześciu osób zaleconych przez radę szkolną powiatową,

9—10, ew. 11) po jednym przedstawicielu każdego wyznania liczącego w powiecie więcej niż tysiąc wiernych, nominowani przez kuratora na podstawie propozycji odnośnych ordynarjatów biskupich, wzgl. gmin wyznaniowych,

c) z wyboru: 12—15) — trzej delegaci rady powiatowej (sejmiku), ew. dodatkowo delegat rady miejskiej,

16—17) dwaj przedstawiciele zawodu nauczycielskiego, wybrani przez powiatową konferencję szkół powszechnych powiatu.

Natomiast w b. dzielnicy pruskiej pierwiastek wybieralny jest bardziej zaakcentowany. Wchodzą tu obok inspektora szkolnego, starosty (lub delegata jego) i lekarza oraz dwu duchownych pięciu przedstawicieli sejmiku powiatowego (wzgl. rady miejskiej) i czterech przedstawicieli nauczycielstwa z wyboru, w czem trzech ze szkół powszechnych, jeden ze średnich. Jest to — skład, istotnie gwarantujący samorządność rad, a zarazem pomyślany doskonale ze względu na reprezentację stosowną wszystkich czynników zainteresowanych. Możnaby zarzucić jedynie brak przedstawicielstwa pracy oświatowej społecznej, ale że sejmik nie jest obowiązany delegować swoich członków, zdolny więc jest go w praktyce usunąć.

W skład rady szkolnej miejscowej w b. Galicji wchodzą:

a) jeden przedstawiciel rady gminnej,

b) dwaj przedstawiciele ludności, mianowani przez radę szkolną powiatową,

c) kierownik szkoły.

Kompetencja rad szkolnych powiatowych skodyfikowana jest dla b. dzielnicy pruskiej jak niżej:

a) badanie potrzeb powiatu lub miasta i spółdziałanie z inspektorem szkolnym oraz radami szkolnemi miejscowemi w sprawie zaspakajania tych potrzeb;

b) wydawanie na użytek kuratora corocznych opinji o stanie szkolnictwa w powiecie lub w mieście;

c) wyrażenie opinji o projekcie budżetu szkolnictwa państwowego przed złożeniem go przez inspektora szkolnego kuratorowi;

d) zatwierdzanie budżetów poszczególnych szkół, o ile chodzi o wydatki, pokrywane nie ze Skarbu Rzeczypospolitej;

e) opinjowanie podań i próśb czynników, utrzymujących szkoły, o subwencje ze Skarbu na cele szkolne;
f) określenie norm, według których rady szkolne miejscowe:

1) zaopatrują nauczycieli w opał i wydzielają rolę,
2) zaopatrują szkołę w opał, oświetlenie i materjały piśmienne;
3) pokrywają koszta usługi i utrzymania czystości w szkołach;

g) wydawanie opinji o wnioskach w sprawie zakładania ochron i o projektach sieci publicznych szkół powszechnych;
h) opinjowanie wniosków w sprawie udzielania koncesji na prywatne ochrony i prywatne szkoły powszechne;
i) spółdziałanie z inspektorem w sprawie dalszego kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i wychowawczyń ochron;
j) sprawowanie spólnie z inspektorem szkolnym władzy zwierzchniej nad dozorami szkolnemi, a mianowicie:

nadzór nad gospodarką dozorów i wykonywaniem budżetu, rozpatrywanie i zatwierdzanie sprawozdań, sprawdzanie i zatwierdzanie wyborów oraz stawianie wniosków o rozwiązanie rad szkolnych miejscowych w razie niewykonania przez nie ich obowiązków, przekraczania kompetencji, lub w razie, gdy działalność ich była niezgodna z ustawami, albo szkodliwa dla szkoły;

k) opieka i nadzór nad budownictwem szkolnem i hygjeną szkolną.

Działalność więc rad szkolnych zawiera funkcje pożyteczne z przewagą opinjodawstwa, ale w punktach d) i f) poważne uprawnienia uchwałodawcze. Słabą stroną samorządu szkolnego powiatowego jest wszakże brak określenia dochodów, na których się opiera jego budżet własny. Uzależnia to go pomimo organizacji odrębnej od dotacji samorządu ogólnego, do których ten zniewolony nie jest. Bez porównania korzystniej usytuowany jest samorząd szkolny niższego stopnia. Ustawa z dnia 17 lutego r. 1922 o zakładaniu i utrzymywaniu szkół powszechnych stanowi

1) gmina, t. zn. samorząd gminny ogólny, „ponosi wszelkie wydatki" „na wszelkie inne potrzeby rzeczowe szkół" poza pomocami naukowemi, materjałami do nauki, bibljoteką i drukami do nauki, „a w szczególności na pomieszczenia dla szkół oraz ich konserwację, na wewnętrzne urządzenie szkół, ubezpieczenia, na oświetlenie i opał dla szkół, na materjały piśmienne, utrzymanie służby, porządku, czystości" (art. 11);

2) normy, podług których gminy mają zaopatrywać szkoły w opał, oświetlenie i materjały piśmienne i t. d. — określają rady szkolne powiatowe (art. 12);

3) według tych norm projekty budżetów szkolnych dla gmin układają dozory szkolne, wzgl. rady szkolne miejscowe (art. 13);

4) projekty te aprobuje, wzgl. poprawia rada szkolna powiatowa, a następnie przesyła władzom samorządu gminnego ogólnego „do uchwalenia" (art. 13);

5) gmina jest obowiązana dostarczyć w oznaczonych przez radę szkolną terminach do rozporządzenia dozoru szkolnego, wzgl. rady szkolnej miejscowej, funduszów w granicach zatwierdzonego budżetu (art. 15);

6) gmina wprawdzie władna jest projekt dozoru, zaaprobowany przez radę szkolną powiatową, przy uchwaleniu zmienić; jeżeli wszakże nie uczyni tego w terminie albo poprawki jej uzna jednostronnie rada szkolna powiatowa za nieodpowiadające „potrzebom szkolnictwa" przesyła tedy swój projekt pierwotny wydziałowi powiatowemu celem przymusowego wstawienia odnośnych sum do budżetu gminnego (art. 14);

7) gdyby te wszystkie środki na czas nie zapewniły dozorom szkolnym (wzgl. radom miejscowym) żadnych funduszów, asygnuje je skarb państwa i następnie ściąga z gminy (art. 16).

Innemi słowy, w przeciwstawieniu do rad szkolnych powiatowych budżet organu samorządu szkolnego w gminach jest, co się nazywa „murowany". Zasadniczo jest to zupełnie w porządku, a jednak wywołuje powszechne niezadowolenie. Gminy, obarczone na szkolnictwo świadczeniami (w woj. Warszawskiem w r. 1922/3 45% ogólnego ich budżetu), narzekają, że nie mają ekwiwalentu ich we wpływie na kontrolę dysponowania przez się dostarczanym funduszem. Istotnie, nie jest to normalne, by budżet wydatków był układany i użytkowany przez czynnik, absolutnie obcy budżetowi dochodów. Musi narazić się na zarzuty nieoszczędności, zwłaszcza, że w konstrukcji samorządu szkolnego czynnik podatków jest reprezentowany wszędzie słabo. Pomijając wszakże fakty nadużyć, w organizacji tej jest jeszcze półbiedy, a przynajmniej zapewni ona funkcjonowanie szkolnictwa. Smutniej sprawa przedstawia się w powiatach.

Wprawdzie samorząd ogólny nie jest pociągnięty do świadczeń obowiązkowych na szkolnictwo powszechne. To też pretensje jego nie mają charakteru finansowego, jeno kompetencyjny. Że zaś rady szkolne nie mają budżetu własnego, tedy bez dobrowolnego poparcia sejmików nie mogą prowadzić nawet kancelarji. Faktycznie to podnosi władzę inspektora szkolnego. Samorząd ogólny jest reprezentowany wprawdzie w radach szkolnych, ale narzeka na przewagę tam czynników innych,

nieobieralnych i nienauczycielskich, z uszczerbkiem właściwej reprezentacji miejscowej. Że zaś stanowi władzę nadzorczą wobec gmin, p r e l i m i n u j ą c y c h budżety szkolne, tedy od gorliwości sejmików wiele faktycznie w dziele oświaty zależy. Wprawdzie stanowisko ich, ujawnione na zjazdach ogólnokrajowych, było zanadto radykalne: żądały one poprostu zniesienia samorządu szkolnego zarówno w powiatach, jak w gminach, i przekazania funkcji jego samorządowi ogólnemu. Równałoby się to wszakże wyeliminowaniu z opieki nad oświatą niektórych elementów pożądanych, a nadto, jak nauczycielstwo, koniecznych, i państwo na to pójść nie może. Wprawdzie w sferach sejmikowych mówi się, że nie ludność jest dla szkoły i jej nauczycieli„ lecz odwrotnie. Ale gdy w okresie wprowadzenia kas chorych ktoś dowcipnie zaznaczył, że spór idzie o to, czy leczyć ma ministerstwo zdrowia, czy też ministerstwo pracy, tak i tu— gdy w sejmikach wpływ starosty jest przemożny, ustawowo mocno zagwarantowany, — obawia się wielu, że podporządkowanie samorządu szkolnego ogólnemu stanowiłoby o tem, że zawiadywanie szkolnictwem przejdzie od ministra oświaty do ministra spraw wewnętrznych. To też ustawa z dn. 4/VI. 20 r. o tymczasowym ustroju władz szkolnych mocno zadeklarowała, że „zależność władz i urzędów szkolnych od organów administracji politycznej wszelkich stopni znosi się" (art. 9).

Droga wyjścia z tych nieporozumień, jak zwykle, leży pośrodku. Obowiązki świadczeń na szkolnictwo wkładać powinna na gminę ustawa, nie zapominając o równoczesnem rozszerzeniu uprawnień jej finansowych, bo gdy dziś minister oświaty wyjednywa od Sejmu włożenie na samorząd obowiązków w zakresie dotowania szkolnictwa, minister skarbu jednocześnie w trosce o powiększenie dochodów państwa uszczupla możliwości finansowe gmin i powiatów. Normy świadczeń powinny być opracowane przez radę szkolną powiatową nie inaczej, jak w porozumieniu z władzą nadzorczą gmin (wydziałami powiatowemi). Projekt budżetu, opracowany przez dozór szkolny, winienby bezpośrednio iść do uchwalenia władz gminnych w granicach uprawnień ich i obowiązków, a następnie iść normalnie do zatwierdzenia wydziału powiatowego, który atoli musi go uprzednio poddać radzie szkolnej do zaopinjowania. W ten sposób potrzeby szkolnictwa zostałyby, jak się zdaje, bardziej skoordynowane z możliwościami finansowemi samorządu, a samorząd ogólny czułby się nie tylko przymusowym dotantem szkolnego, ale i współpracownikiem, na czem szkolnictwo raczejby dobrze wyszło. System ten bardziejby uproszczony został przez ściślejsze powiązanie organizacyjne samorządu szkolnego z ogólnym, usuwające ewentualne pomiędzy niemi dysonanse. W gminie wydaje się właściwe złożenie dozoru szkolnego np. z trzech reprezentantów rady gminnej, obradujących

pod przewodnictwem kierownika szkoły, któryby wchodził z urzędu i do zarządu gminnego. Dla powiatu najodpowiedniej jest pomyślana organizacja samorządu szkolnego w b. dzielnicy pruskiej, którąby należało rozciągnąć na całe państwo z pewnemi tylko modyfikacjami, np. w następującym składzie rady powiatowej szkolnej:

1) inspektor szkolny, jako przewodniczący,
2) lekarz szkolny,
3) przedstawiciel władz wojskowych (w związku z ustawą o obowiązku przysposobienia wojskowego),
4) przedstawiciel duchowieństwa rzymsko - katolickiego.
5) ew. przedstawiciel innego wyznania, gdzie liczebnie przeważa,
6) delegat wydziału powiatowego (nie starosty),
7—10) czterech przedstawicieli od samorządu, w czem dwu od sejmiku powiatowego, jeden od miasta powiatowego i pozostały od samorządu gminnego, przez wydział powiatowy powołany,
11—14) czterech przedstawicieli od oświatowców, w czem dwu od nauczycielstwa szkół powszechnych, jeden od nauczycielstwa szkół innych i jeden od organizacji oświatowych.

Z drugiej strony inspektor szkolny z urzędu winien wchodzić w skład wydziału powiatowego.

Główną zaś rzeczą jest, by rada szkolna powiatowa posiadała ustawowo zagwarantowaną dotację do sejmiku powiatowego na prowadzenie swej pracy. A w związku z tem na samorząd powiatowy muszą być włożone obowiązki w zakresie budżetowania szkolnictwa powszechnego. Wprawdzie już ustawa o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych głucho wspomina, że udział państwa i gminy w pokrywaniu świadczeń szkolnych określą osobne ustawy, czyli świadczenia te już były przewidywane. Byłoby atoli raczej pożądane, gdy koszta rzeczowe szkolnictwa ustawa wkłada na gminy, by właśnie omawiane wyżej personalne mogły obciążyć powiaty, a to dlatego, żeby nauczycielstwo nie czuło się finansowo zależne od drobnych, niezawsze posiadających dość inteligencji, organów samorządu. Mowa tu zresztą o kosztach personalnych normalnych (połowa wynagrodzenia nauczycieli, jak wyżej powiedziano), natomiast koszta indywidualizowane (na dodatkowych nauczycieli, na dodatki pensyjne dla nauczycieli i t. d.), raczej winny obarczać gminy, co szkolnictwo meljorują. Oczywiście wymaga to, zresztą i pomimo to niezbędnej, nowelizacji ustawy o finansach komunalnych.

Ustawa ta, „o tymczasowem uregulowaniu finansów komunalnych" z d. 11/VIII 1923, srodze niekonstytucyjna w samych zasadach swoich, przecząc całemu światopoglądowi samorządowemu naszej ustawy zasadniczej, a w szczególności art.

69 i 70 jej, ułożona zresztą wręcz niefachowo, stanowiła kamień, o który potknął się cały dotychczasowy, miejscami bujny rozwój naszego samorządu lokalnego, o ile przez poprzednie już zarządzenia etatystyczne, a zwłaszcza inflację, jak w Małopolsce, podcięty nie został. Zrodzona została w okresie sanacji skarbu i z nią w związku bezpośrednim logicznym. Sanacja skarbu bowiem, mechanicznie redukując niektóre wydatki władz centralnych, nie zatroszczyła się, jak wiadomo, o rozłożenie części ich pomiędzy gminami wbrew samym założeniom reformy, w opinji konferencji ministrów skarbu z stycznia r. 1923 ustalonym, lecz pozostała wierna zasadom centralistycznym, a że pomimo to, dała się na razie uskutecznić, wydało się, że kroczy po właściwej drodze. Obok zaś redukcji wydatków zdążała oczywiście do podniesienia wszelkich państwa dochodów, w czem wpływów podatkowych. Pragnąc je sobie wyłącznie zabezpieczyć, rozwinęła system fiskalny, przy którym zasadniczo już samorząd miał trudność opodatkowania przeciążonej przez skarb państwa ludności. Ustawa zaś, o której mowa, tę trudność spotęgowała bardziej znacznie, bo miała na celu nie to, żeby samorząd miał fundusze na swe wydatki, lecz by nie przeszkadzał skarbowi państwa w gromadzeniu wpływów dla siebie, czyli nie tylko ułatwiała mu znaczne podniesienie podatków, ale i hodowała poniekąd ludność dla dalszych egzekucji fiskalnych, strzegąc jej przed analogiczną gorliwością samorządu.

W tych warunkach, samorząd powiatowy nie był częstokroć w stanie znaleźć w ramach ustaw pokrycia dla swych wydatków nakazanych ,wobec czego następowała dezorganizacja pracy jego w zakresie drogowym i sanitarnym, nie mówiąc o nie mogącej żadnym sposobem wejść w życie ustawie o opiece społecznej, również na samorząd wkładającej obowiązki twarde a liczne. Tem bardziej przeto trudnem było dla samorządu powiatowego ekspensowanie się na działalność oświatową wogóle, jako powierzoną jego dobrej woli i nadmiarowi funduszów komunalnych, a w szczególności i zwłaszcza na szkolnictwo powszechne.

Pomimo tych trudnych warunków finansowych i organizacyjnych, świadczenia samorządu na rzecz szkolnictwa powszechnego są znaczne. Napotykamy tu jednak ogromne trudności w ich obliczeniu, tak ze względu na zmianę waluty, jak brak materjałów. Rzecz całą wypada potraktować raczej przykładowo.

Gminy wiejskie z natury rzeczy, a następnie i dla litery ustaw, najpoważniej były i są w wydatkowaniu na rzecz szkolnictwa powszechnego zaangażowane. Gdy wskutek specjalnej organizacji szkolnictwa w b. dzielnicy pruskiej i austrjackiej samorząd gminny jedynie sporadycznie na szkolnictwo wykła-

da, niekiedy zresztą sumy znaczne, np. w powiecie Jarocińskim (Pozn.) gminy Sławoszew, Łuszczanów, Żerniki, Roszków, (gdzie nadto „szły dobrowolnie składki na wiele tysięcy") w pow. Bydgoskim gmina Józefinki (50½% swojego budżetu), w pow. Gorlickim (Krak.) gm. Bartne, Sokół, Siary, Grudne, Kobylanka, w pow. Bielskim gm. Starawieś Dolna (35% budżetu), Pisakowice, Kobiernice i t. d., w b. Kongresówce wydatki te powszechnie odgrywają rolę znaczną w budżetach gminnych. Przed wojną (r. 1910) na 3.377 szkół początkowych wiejskich ministerstwo oświaty wykładało okrągłe 2 miljony rubli, po 592 rb. na szkołę, a 8½ rb. na ucznia; gminy zaś wiejskie dodatkowo opłacały około 1 miljona rubli, mniej więcej po 10 kop. od mieszkańca, a 5 kop. od morgi. Rok 1919/20 odtwarza już przeciętne wydatki gmin znakomicie większe. Biorąc dla przykładu parę gmin pow. Płockiego, obserwujemy w budżetach ich sumy następujące: Gmina Brwilno wydaje na oświetlenie opał i urządzenia szkół 12.647,45 mk., na utrzymanie i remont budynków szkolnych 6.847,36 mk., na uzupełnienie inwentarza szkolnego 2.775.00 mk., ogółem 22.286,81 mk.; gmina Łubki tylko na oświetlenie, opał i urządzenie 4.710,25 mk.; gmina Mąkolin na oświetlenie, opał, urządzenie 7.370,25, na utrzymanie i remont budynków 11.220,40, na uzupełnienie inwentarza 2.200.00, ogółem 20.790,65 mk.; gmina Święcice 5.582 mk., na oświetlenie, opał i 478,80 mk. na wynajęcie lokalu. W r. 1923 gmina Brwilno wydaje 241.437.500 mk., Łubki 81.088.000 mk., Mąkolin 72.666.750. Wreszcie w r. 1925 te wydatki wynoszą w gminie Brwilno 19.000 zł., Łubki 7.000 zł., Mąkolin 11.400 zł., Święcice 9.000 zł., — sumy pokaźne. W stosunku do całego budżetu stanowiło to w r. 1925 w gm. Brwilno 41%, w gm. Łubki 38%, w gm. Mąkolin 40%, w gm. Święcice 41 procent. Znaczniejsze różnice zaobserwujemy w gminach pow. Łowickiego, gdzie gmina Jeziorno preliminuje na szkolnictwo w r. 1925 — 11.200 zł. (37% budżetu), gm. Łyskowice 28.800 zł. (53%) i gm. Kompina 18.900 zł. (83% budżetu). Skromniejsze odsetki daje pow. Rypiński, — gm. Okalewo 2.000 zł. (21%), Sokołowo 10.000 zł. (35%) i Skrwilno 7.500 zł. (38%). Ogółem gminy województwa Warszawskiego preliminowały na rok bieżący 45% swoich budżetów — w związku z pokrywaniem bieżących wydatków rzeczowych na szkolnictwo powszechne, a jeżeli stosunek ten przyjmiemy dla całej b. Kongresówki, wypadłoby, że samorząd gminny 5 województw Rzeczypospolitej, wydaje na szkoły powszechne (poza wydatkami na budowę szkół) 15 miljonów złotych, czyli po 1½ zł. od mieszkańca, a 68 groszy od morgi, i rachując okrągło po 1.500 zł. na szkołę, a po 15 złotych na ucznia. W miastach wydatki były jeszcze znaczniejsze. Tak np. miasto Włocławek, wydało na świadczenia szkolnictwu powszechnemu zwyczajne 958.075,96 mk.,

w r. 1919/20, a w r. 1923 — 5½ miljarda marek, w czem na biuro swojego wydziału szkolnego 650 mil., na dodatek drożyźniany nauczycielom — 27 mil., na komorne i remont lokali — 830 mil., na konserwację urządzeń szkolnych 104 mil., usługę — 320 mil., opał 695 mil., pomoce naukowe i materjały piśmienne 162 mil., meble i urządzenia szkolne — 563 mil., oświetlenie (z instalacją) — 1.025 mil., wydatki gospodarcze — 173 mil., dla rady szkolnej i opiek szkolnych — 10 mil., nadto no dożywianie dzieci szkolnych — 188 mil. i higjenę szkolną 895 mil. (lekarze, 3 dentystki, 5 higjenistek, kąpiele, dezynfekcje), wogóle wydatki daleko wykraczające poza pojęcie normy lub obowiązku samorządu w zakresie szkolnictwa powszechnego. Miasto Płock zaś w r. 1919/20, wydało na koszta szkolnictwa osobowe (służba, dodatki dla nauczycieli) — 132 tys. mk. i na rzeczowe — 122 tys. mk., w r. zaś 1923 na wydatki osobowe 491 mil. i na rzeczowe 715 mil., w czem sumy niewielkie, lecz charakterystyczne na druki szkolne, pomoce naukowe, książki dla niezamożnych uczniów, wychowanie pozaszkolne, ogródek botaniczny i salę pracy dla uczniów i t. p., bo inicjatywa oświatowa w większych ośrodkach jest ogromnie wszechstronna. Dla porównania podajemy dwa miasta mniejsze — Mińsk Mazowiecki, który wydatkował na szkolnictwo powszechne w r. 1923 — 268 mil. i Płońsk — 134 mil., jedno nieco więcej, drugie znacznie mniej od takiej gminy wiejskiej, jak Brwilno. Bo też daje się zauważyć w mniejszych miastach b. Kongresówki szczególnie niewielką pomysłowość lub ochoczość w zakresie poparcia przez samorząd oświaty. Należy zaznaczyć, że w budżetach oświatowych miast większych, szkolnictwo powszechne wobec ponoszenia kosztów osobowych przez rząd zostawiało miejsce i dla innych dziedzin oświaty, we Włocławku w r. 1923 wydatki zwyczajne na szkoły powszechne obowiązkowe wynosiły 27%, nieobowiązkowe 8% całego budżetu oświatowego, nadzwyczajne 51%, w Płocku 65%.

W powiatowych związkach komunalnych, wydatki na szkolnictwo zajmowały pozycję znaczną tylko w byłej Kongresówce, a i tu wobec odciążenia ich od wydatków na szkolnictwo powszechne, wyjątkowo i to niewielkie mu sumy przeznaczały, głównie w drodze dotowania rad szkolnych powiatowych.

W r. 1919/20 powiatowe związki komunalne wydatkowały na oświatę — w b. Królestwie Kongresowem — 8.574 tys. mk., w b. Galicji 136 tys. marek, w b. dz. pruskiej — 111 tys. marek; w r. 1920/21 — 29.111, 276 i 355; w r. 1921/22 222.306, 4.235 i 1.710, w r. 22/3 — 1.914 mil., 48 mil. i 33 mil., czyli Kongresówka, mając tyleż ludności co obydwie dzielnice pozostałe, razem na oświatę wydawała w samorządzie powiatowym dwadzieścia razy więcej od nich, co się tłómaczy 1)

większemi niezaspokojonemi potrzebami, 2) inną organizacją szkolnictwa i 3) liberalniejszą podówczas tu ustawą o finansach komunalnych. Przeglądając budżety sejmików Wielkopolski Pomorza i Małopolski na r. 1924, nie znajdujemy tam pozycji na szkolnictwo powszechne wcale, najwyżej niezbyt określone, jak 500 zł. „na cele szkolnictwa" w pow. Leszczyńskim (woj. Poznańskie) lub 1.000 zł. na „oświatę" w pow. Świeckim (Pomorze), 2 miljardy marek „na cele humanitarne i oświatowe" w pow. Krakowskim i t. p. Dla powiatów b. Kongresówki podamy kilka przykładów dla lat ostatnich (p. str. 69).

Przykładów takich możnaby mnożyć bez liku. Trzeba wszakże zaznaczyć, że obliczenia na wzór powyższych o tyle są zawiłe, że układ budżetów w poszczególnych powiatach jest odmienny, pozycje oświatowe rozrzucone i w „celach kulturalnych" i w „popieraniu rolnictwa", a niekiedy sformułowane są zbyt ogólnikowo, lub zawierają sumy, oświacie obce. Po dokonaniu na kilkunastu przykładach powyższych, tego wyodrębnienia sejmikowych budżetów oświatowych, dostrzegamy przedewszystkiem ich bardzo znaczne w poszczególnych powiatach różnice, sięgające kilkudziesięciokrotnych, gdyż od kwot śmiesznie drobnych wahają się do bardzo znacznych, zresztą w żadnym wypadku nie stanowią w budżecie ogólnym sejmiku odsetka wysokiego.

Budżety oświaty ogarniają pozycje bardzo rozmaite, z któremi wypadnie nam jeszcze się w dalszym ciągu zetknąć. Tu zastanawia nas to jedynie, że szkolnictwo powszechne, wobec objęcia kosztów personalnych przez rząd, a przekazania rzeczowych gminom, nie zajmuje w tych budżetach stanowiska poważnego. Pozornie wydatki na nie wahają się również nadzwyczajnie, literalnie od 0 do 100% ich, a w liczbach absolutnych (r. 1924) od 800 zł. do 39 tys. zł. Atoli przyglądając się im z bliska, dostrzegamy, że o ile sejmiki prowadzą pracę oświatową (a jak widzimy przeważnie prowadzą dużą), skierowana ona jest na inne działy oświaty. Szkolnictwu powszechnemu częstokroć nie przeznacza się nic zgoła. W wypadkach przeważających są to zasiłki na „utrzymanie rady szkolnej powiatowej", wszakże z jedynym wyjątkiem kresowego powiatu niezawsze dające jej możność utrzymania własnej siły kancelaryjnej lub sekretarza. Pozostałe wydatki są to niemal wyłącznie zapomogi gminom na budowę szkół, bezzwrotne lub zwrotne.

Z tablicy powyżeszej wynika tedy wniosek, iż samorząd powiatowy b. Kongresówki, właściwie mówiąc, rady szkolne powiatowe z b o j k o t o w a ł. Asygnując niekiedy dość znaczne subsydja organizacjom oświatowym warszawskim, posiadając czasem „instruktorów" oświatowych własnych, prowadząc szereg spraw w zakresie oświaty, sejmiki przeszły nad samo-

Rok 1922 tys. mk.	budżet oświatowy	utrzymanie rady szk. powiatowej	inne wydatki na szkoln. powsz.	% wydatk. na szkoln. powsz. w budż. ośw.
Mławski	2.869	895	—	31
Rawski	4.330	1.210	—	25
Opatowski	12.846		2.150	17
Częstochowski	27.292	—	—	—
Rok 1923 mil. mk.				
Makowski	4.360	77	—	2
Sierpski	64	13	—	21
Garwoliński	2.818	146	163	11
Zamojski	1.523	—	—	—
Łomżyński	295	88	20	36
Oszmiański	126	—	—	—
Nowogródzki	545	—	474	87
Rok 1924*) złote				
Rawski	4.589	1.549	—	34
Sierpski	2.250**)	2.250**)	—	100
Błoński	21.608	50	4.000	19
Garwoliński	63.813***)	2.750	12.000	23***)
Zamojski	109.879	—	—	—
Janowski	65.597	796	—	1
Łomżyński	21.277	2.300	12.677	70
Opatowski	58.882	2.209	36.782	66
Sokólski	114.555	4.079	—	4
Stołpecki	16.377	—	1.667	10
Częstochowski	23.511	—	—	—
Wołkowyski	69.575	23.315	—	34
Rok 1925.				
Garwoliński	180.103	3.832	20.400	13

*) Preliminarze.
**) Miljonów marek.
***) W wykonaniu 49.545 zł. (30%).

rządem szkolnym do porządku dziennego. Na zdrowie mu to nie wyszło. Nie posiadając budżetu własnego, będąc w najlepszym razie na skromnem „utrzymaniu" sejmików, rady szkolne powiatowe stanowią wyłącznie rady przyboczne opinjodawcze przy inspektoratach szkolnych. Gdy więc usiłują zachować cień samodzielności, angażują własną kancelistkę. A przecież chyba nie jest to zapewnieniem samorządowego charakteru instytucji. Właśnie kancelarja czy sekretarjat rady szkolnej mógłby być prowadzony przez inspektorat. Samorząd szkolny o tyle ma rację, o ile ma własne agendy oświatowe, jeśli ujawnia pewną inicjatywę własną, wciela w życie jakieś pomysły, nieco eksperymentuje i t. d. Dziś rada szkolna powiatowa tego nie czyni, służąc najwyżej inspektorowi pozornym autorytetem miejscowym wobec jego władz. Samorządem szkolnym jest więc nie rada szkolna powiatowa, lecz sejmik. Zdołał on ominąć ustawę, zrzekł się z musu pracy w zakresie szkolnictwa powszechnego, przerzucił się na inne agendy i na to ma i pieniądze, i inicjatywę, i ludzi.

Bądź co bądź tego stanu rzeczy niepodobna nazwać inaczej, jak anarchją. Rada szkolna, zanadto wzorowana na „Beiratach", bez budżetu, bez kompetencji, bez własnej pracy, nazywa się samorządem przez nieporozumienie. Trudno się dziwić, że sejmik nie przekazuje jej swoich budżetów oświatowych w całości. Ale ze stanowiska państwowego niepodobna uważać za normalny stan współistnienia dwu organizacji równoległych samorządu w jednej dziedzinie pracy, z których fachowa jest pozbawiona racji istnienia, którą daje praca, a druga robi bardzo dużo, ale jest wyzuta z czynnika zawodowego, a ze sobą albo nie koordynują wysiłków, albo się traktują przeciwstawnie.

Utrzymanie się samorządu szkolnego, który na razie był witany przez społeczeństwo życzliwie, bo był szerszy od ogólnego, było niepewne w okresie przewrotu r. 1918. Jeśli się ostał, głównie dlatego, że chciało tego nauczycielstwo i upaść mu nie pozwoliło. Miało bezwzględnie słuszność, o ile istotnie czynnik fachowy w pracy nie powinien być pominięty. Atoli samorząd ogólny na przykładzie ustawy o zakładaniu i utrzymywaniu szkół powszechnych z równą słusznością dopatruje się ze strony zawodowców absolutnego lekceważenia sił, potrzeb i możliwości miejscowych gwoli przesłankom łatwym do zbiurokratyzowania się. Społeczeństwo miejscowe chce pracować dla oświaty, dając tego liczne dowody, i przykro mu, gdy się je chce zepchnąć do roli „Maul halten und Steuer zahlen". W samorządzie zaś szkolnym istotnie tkwi jakiś paradoks. Na czele jego formalnie lub faktycznie stoi inspektor szkolny, będąc jednocześnie jego władzą wykonawczą. Zasada ta jest do przyjęcia. Gdy zaś część członków wybierają podwładni tegoż

inspektora szkolnego, tworzy się sytuacja, że wykonawcy jego zleceń, jako przełożonego, stanowią dlań władzę uchwalającą i kontrolującą. Łatwa stąd płynie pokusa dla charakterów słabych bądź potraktowania mandatu do rady szkolnej okręgowej, jako pola do takich czy innych popisów karjerowiczowskich — czy w drodze przesadnej gorliwości, czy uległości, czy „kopania dołków", bądź też szukania dla swojej niezależności na radzie w „stosunkach", związkach zawodowych i t. d., co znów inspektorowi utrudnia sprawowanie władzy nad urzędnikiem. Niewątpliwie jest w intencji tej organizacji samorządu coś wspólnego z hasłami „kolej dla kolejarzy", pieniądz dla robotników mennicy i t. p. Najfatalniejszy zaś jest skutek zarówno w nieżywotności samorządu szkolnego, jak odstręczenia ogólnego od sprawy szkolnictwa powszechnego.

Skoro zresztą nie umiemy znaleść innego sposobu reprezentacji w samorządzie szkolnym zawodowców, jak wybór przez nauczycielstwo swoich przedstawicieli, niech i tak będzie. Ale pomiędzy samorządem szkolnym a ogólnym jest konieczny k o m p r o m i s. Dzisiejsza ich rozbieżność jest rzeczywiście szkodliwa. Kompromis ten oznaczać musi pewne rezygnacje czynnika fachowego. Nie może on trzymać się przy zasadzie z a b e z p i e c z a n i a s i ę przed czynnikiem społecznym, zasadą powinno być z a i n t e r e s o w a n i e jego dla pracy oświatowej, jako wielki pierwiastek twórczości i postępu. Przesyłanie budżetu „do uchwalenia", a w razie odmowy przymusowe wstawianie doń odnośnych sum jest to środek niekiedy konieczny, ale jest gwarancją, która powinna być trzymana w odwodzie; nie może być normą. Innemi słowy, rola czynnika społecznego powinna być w samorządzie szkolnym bardziej zaakcentowana. Nie wchodząc w szczegóły, któreby nas zadaleko zaprowadziły, należałoby pomyśleć rady i dozory szkolne jako o r g a n y w y k o n a w c z e samorządu ogólnego o składzie ustawowo predestynowanym, a więc zawierającym i pierwiastek zawodowy i przewodnictwo jego, pozostawiając wszakże radom gminnym i sejmikom powiatowym p r a w o u c h w a l a n i a. Niech inspektor szkolny, zamiast ministerstwa, niezależny ani od starosty, ani od sejmiku, wchodząc z urzędu do wydziału powiatowego, jako referent jego oświatowy, przedstawi na sejmiku projekt rady szkolnej, poprawki wydziału oraz swoją opinję, gdy jest odmienna; niech do uchwały ostatecznej sejmiku dołączy swoje, czy rady szkolnej, czy wydziału powiatowego votum separatum do władz nadzorczych samorządu; niech te władze będą odpowiednio ukonstytuowane i mają egzekutywę. Wydaje się to wystarczającem dla sprawy oświaty, ale nie uniemożliwia koordynacji jej ani z głosem opinji o potrzebach oświaty, ani z kontrolą społeczną pracy edukacyjnej, ani z możliwościami.

a niekiedy i uprawnieniami samorządu. Rzecz zaś główna, że dając ludności prawo stanowienia o swoich bolączkach oświatowych, oczywiście w ramach zakreślonych, i kontroli nad funkcjonowaniem władz szkolnych w zakresie administracji szkolnej, wyzyskujemy właśnie czynnik żywego jej stosunku do pracy, inicjatywy, poczucia odpowiedzialności samorządu przed społeczeństwem za rezultaty i uchybienia. Praca oświatowa, dziś przesadnie wzięta w monopol zawodowców i biurokratów, stałby się mogła ośrodkiem głównych zainteresowań i szerokiej współpracy całego społeczeństwa.

W związku zaś z tym nie tylko łatwo byłoby włożyć na samorząd poważne obowiązki ustawowe w zakresie szkolnictwa powszechnego, jak np. wyżej omawiane koszta jego personalne w połowie, ale i całą jego dotychczasową pracę oświatową inaczej zorganizować. Że samorząd rzuca się na inne agendy oświatowe, dowodzi niezawsze ich pierwszorzędnej konieczności, ale raczej niezaspokojonej i niemogącej być normalnie zaspokojoną potrzeby dla samorządu pracy oświatowej. Wszystko, co czyni, stanowi bądź co bądź w stosunku do szkolnictwa powszechnego etapy dalsze. Powinny one przecież być skoordynowane również z niem, cała praca oświatowa musi wiązać się w jakiś ogólny plan narodowy, oczywiście modyfikowany w powiatach zależnie od warunków lokalnych, w czem opinji miejscowej, nie może zaś szkoła powszechna być sobie, a inne działy oświaty — w czem nawet przedszkola, opieka nad młodzieżą, wychowanie fizyczne, oświata pozaszkolna i t. d. — sobie.

Wprawdzie szkolnictwo powszechne stanowi zadanie tak poważne, że zasadniczo usprawiedliwia swą odrębną organizację. Ale że nie stać nas na drobnienie zarządów, a przedewszystkiem dlatego, że szkolnictwo powszechne stanowi rdzeń i osnowę całej działalności oświatowej narodu, odosobnienie jego nie jest usprawiedliwione. I właśnie dla tej doniosłości jego nie należy pomijać w doskonaleniu jego i szerzeniu pracy tak poważnego czynnika, jakim jest samorząd powiatowy. Musi i on się do niej poważnie przyłożyć, będąc obarczony tu poważnemi obowiązkami, bo niepodobna dopuścić istniejącego stanu rzeczy, że pokaźne fundusze społeczne są użytkowane wyłącznie na pewien wykwit pracy oświatowej, na uboczu pozostawiając jej elementy.

Tedy przychodzimy do zasadniczego wniosku, że szkolna administracja z samorządem powinny być logicznie powiązane. Na sejmiki włożone być muszą liczne obowiązki w zakresie szkolnictwa powszechnego, atoli nie gwałcące ich charakteru samorządowego. A jednocześnie kompetencja rad szkolnych, uszczuplona na rzecz opinji lokalnej, powinna być rozszerzona na całokształt pracy oświatowej samorzą-

du, ażeby wykonywaną być mogła według jednolitego planu pod wspólnym zarządem. O ile kompromis czynników społecznych z fachowcami zawarty zostanie szczerze, centralizacja ta pracy oświatowej wzmoże poważnie jej postęp. Rady zaś szkolne, jako autonomiczne wydziały samorządu ogólnego, nie będąc wówczas ciałem zawieszonem w powietrzu, jedynie normującem budżety dozorów gminnych, lecz zostaną w istocie samorządem, posiadającym liczne ekspozytury własne w zakresie oświaty pozaszkolnej i t. p., a dla gmin, dozorów i szkół powszechnych prowadzić kursy, tworzyć uczelnie wzorowe, organizować wystawy, bibljoteki, pokazy, skupiając istotnie i rozwijając zainteresowania oświatowe całego społeczeństwa miejscowego.

Rola ta dla rad szkolnych jest do osiągnięcia jedynie w drodze sprzęgnięcia go z samorządem ogólnym. Nie da się jej zdobyć za pomocą wstawienia do budżetu sejmików odnośnych d o t a c j i. Muszą być z pracą oświatową skojarzone istotnie. Zapewnić to mogą odpowiednie ustawy. Ale i zanim zostaną wprowadzone, wiele zależy od dobrej woli inspektorów szkolnych i nauczycielstwa z jednej strony, wydziałów powiatowych z drugiej. Nic bodaj nie przeszkadza im wprowadzić w praktyce budżetowej koordynacji prac oświatowych obu czynników, o ile wzajemnie rolę swą i autorytet docenić zechcą.

10.

Przegląd powyższy stanu podstawowej dziedziny oświaty wskazuje, iż wiele pozostaje nam jeszcze pracy w zakresie samego udostępnienia nauki elementarnej całej ludności choćby w przewidzianej dekretem o obowiązku szkolnym pięcioletniej jego normie, jako przejściowej i minimalnej. Oczywiście wiąże się to z kosztami nauczania powszechnego, i o ile mówiliśmy wyżej o potrzebie ogólnego wysiłku społecznego celem urzeczywistnienia postanowień ustawy, nie pomijaliśmy w tem uwagą bynajmniej wysiłku materjalnego. Nie będziemy go próbowali obliczyć. Wskażemy jeno, że — gdy budżet personalny jest na potrzeby bieżące mniej więcej wystarczający — dotyczeć on musi w pierwszym rzędzie usunięcia szczególnej bolączki naszego szkolnictwa — b r a k u p o m i e s z c z e ń s z k o l n y c h

Stosunki zresztą i pod tym względem układają się w poszczególnych dzielnicach niejednolicie. Tak tedy Pomorze miało w r. 1920/1 na ogólną ilość 1.468 szkół, jak stwierdziliśmy, dostateczną sal lekcyjnych 2.856, czyli przeciętnie po dwie w szkole, co wprawdzie przy kursie szkoły siedmioletnim jest wyraźnie za mało, ale przy pięcioletnim we wskazanej wyżej organizacji mogłoby wystarczyć, gdyby nie większe skupienia dzieci, zwła-

szcza miejskie, wymagające budynków znacznie obszerniejszych, wobec czego przeciętna ta wcale nie jest charakterystyczna. Np. w m. Toruniu na 10 szkół było sal 116, wogóle w miastach na 90 szkół sal 695 (po przeszło 7 przeciętnie), gdy w szkołach wiejskich na 1.378 szkół sal było zaledwie 2.161, czyli przeciętnie po półtory, a np. w pow. Puckim na 63 szkoły zaledwie 84 sale, co po potrąceniu szkół miejskich, kto wie czy utworzy przeciętną przekraczającą jedną sale na jedną szkołę wiejską. Bądź co bądź i to się jeszcze okaże stosunkowo pomyślne, zwłaszcza gdy pod uwagę weźmiemy, że z liczby 2.856 sal prawie wszystkie (2.757) mieściły się w budynkach własnych i prawie wszystkie (2.793) w murowanych.

Stosunki w Wielkopolsce są analogiczne. I tu na ilość szkół dostateczną 2.943 jest sal przeciętnie po dwie w każdej, ogółem 5.803, a z tego 5.583 w budynkach własnych, 5.784 w murowanych. Miasta i tu są z natury rzeczy lepiej sytuowane (na 341 szkół 2.037 sal).

W województwie Krakowskiem ilość sal na szkoły jest większa, bo też większą jest przeciętna liczba nauczycieli w jednej szkole. Na 1.744 szkół sal wypada 4.695, czyli po 2,7; natomiast budynków własnych szkoły te mają stosunkowo mniej (23% sal mieści się w lokalach wynajętych) i więcej drewnianych (26%).

Niestety materjały Głównego Urzędu Statystycznego nie podają podziału szkół według ilości sal klasowych. Wobec tego obliczenie, ile jest budynków szkolnych o jednej sali klasowej, czyli wyraźnie niedostatecznych, jest utrudnione. Można atoli w przybliżeniu wyrachować, że takich budynków na Pomorzu nie mogło być mniej niż 595 (40%), w Wielkopolsce niż 1.438 (50%), a faktycznie napewno więcej, ponieważ szereg szkół ma więcej, niż po dwie sale. Skoro zaś liczby te są oczywiście zmniejszone, a zarazem bliskie do liczby szkół jednoklasowych, słuszniej tedy uznać, że tyleż pomieszczeń szkolnych ma po jednej sali, co jednoklasowych, bo zapewne wyjątkowo tylko szkoła jednoklasowa ma dwie sale albo dwuklasowa jedną. Jest ich na Pomorzu 683 (49%), w Poznańskiem 1.618 (57%). Ten brak zasadniczy dotyczy prawie wyłącznie szkół wiejskich, które, jakeśmy zaznaczali, dla potrzeb nauki podrzędnie zorganizowanej choćby zaledwie pięcioletniej muszą mieć bezwzględnie nie mniej niż dwie sale, zwłaszcza, że na wsi, gdzie budynek szkolny pełni poza nauką szkolną inne funkcje oświatowe i społeczne, musi on być możliwie obszerny.

Zamykając zaś oczy na anomalję budynków drewnianych, oczywiście tylko do czasu uzyskania odpowiedniej liczby pomieszczeń na szkoły, ale z zastrzeżeniem, że nowe szkoły budować się muszą ogniotrwałe, — nie możemy żadną miarą uznać za normalne, by szkoły mieściły się w lokalach wynajętych. Dopuszczalne to jest tylko w miastach znaczniejszych, gdzie

można ewentualnie znaleźć pomieszczenia dla szkół odpowiednie, na co rachować należy najwyżej do 5—10% wszystkich szkół, we wsi zaś odnajęte w chałupie gospodarskiej izby chyba wyjątkowo tylko odpowiadać są zdolne przeznaczeniu szkoły.

A więc w Poznańskiem i na Pomorzu liczbę budynków szkolnych możnaby było uznać w przybliżeniu za odpowiadającą już potrzebom, tyle że są niedość obszerne. Z chwilą powołania drugiego nauczyciela do szkół dotychczas jednoklasowych okaże się potrzeba wynajęcia tu przeszło 1.600, tam blisko 700 sal szkolnych, a więc i przystąpienia natychmiastowego do poszerzenia tejże ilości budynków dotychczasowych.

O Krakowskiem już tego powiedzieć niepodobna. Niewątpliwie brakuje tu budynków własnych dla szkół istniejących. Skoro w tem szkół jednoklasowych było 882, więc tyleż sal lekcyjnych brakowało do wyżej określonego minimum. Sal lekcyjnych w budynkach własnych było 3.624, w wynajętych 1.011 (22%). Rachując raczej skromnie, że tenże tylko procent sal mieści się w budynkach wynajętych, co i szkół, określimy, że szkół takich było 390, gdy zaś za dopuszczalny uznalismy procent budynków szkolnych wynajętych do 10, czyli w Krakowskiem najwyżej do 180 szkół, tedy wypada, że przeszło 200 szkół należy pobudować. Rachując, że wszystkie dwieście szkół były dotychczas jednoklasowe, zajdzie konieczność rozszerzenia nadto około 600 budynków własnych (do 90% liczby szkół jednoklasowych 882), ażeby ustalić tu stosunki mniej więcej normalne.

Większe braki są w Małopolsce wschodniej. Szkół czynnych było w r. 1920/1 — 4.234, w czem na wsi 3.737, więc do właściwej ich gęstości brakło 2.400 szkół, czyli 4.800 sal. Szkół jednoklasowych było 2.444, czyli brakowało jeszcze i tylu sal. Sal w budynkach własnych było 6.801, w wynajętych 2.200 (24%). Rachując, jak w Krakowskiem, że 24% szkół mieści się w budynkach wynajętych, czyli 1.016, z czego pobudować należy 600 szkół oraz dla wyżej wymienionych szkół nowych 2,160, ogółem blisko 2.800 budynków dwusalowych, a nadto rozszerzyć (jeśli te 600 były jednosalowe) 1.800. Stosunek budowli murowanych i drewnianych jest tu mniej korzystny, niż na zachodzie: murowane mieszczą (nie licząc lepianek) około 5.500 sal szkolnych, drewnianych jest 3.026, czyli nie mniej niż ⅓ część.

Na przykładzie Małopolski wschodniej dostrzegamy, jak wiele pracy leży przed państwem i społeczeństwem w zakresie zaspokojenia prymitywnych minimów nauczania powszechnego, nader skromnie obliczonych.

Tą samą metodą obliczamy odnośne braki b. Kongresówki *) i w miarę możności Kresów. **)

---

*) Trudność nawet przybliżonego obliczenia polega na tem, że ste-

	Obszar km. kw.	Szkół powsz. na wsi	Szkół jednoklasowych	Sal lekc. wynajętych	Brak budynków	Budynków do poszerz.
Wojew. Warszawskie	29.310	2 229	1.899	65%	2.150	450
„ Łódzkie	19.034	2.098	1.660	72%	1.500	150
„ Kieleckie	25.736	2 258	1.667	65%	1.800	200
„ Lubelskie	31.160	2.432	1.780	68%	2.600	—
„ Białostockie	32.518	1.300	1.003	72%	2.900	100
ogółem					10 950	900

Sal szkolnych własnych brakuje w Kongresówce blisko 23.000, najskromniej rachując.

Wojew. Poleskie	41 463	530	502	73%	1.350	100
„ Wołyńskie	29.943	1.000	780	70%	2.650	150
„ Nowogródzkie i Ziemia Wileńska					4.500	400

A więc przychodzimy w wyniku tych obliczeń do przybliżonego, raczej zbyt optymistycznego wniosku, że Rzeczypospolitej (poza m. st. Warszawą i Śląskiem) brakuje celem odpowiedniego postawienia szkolnictwa elementarnego według programu minimalnego, okrągło licząc 50.000 izb szkolnych, czyli pobudowania 22 tysięcy szkół dwusalowych i dobudowania do szkół istniejących 6 tysięcy sal. Oznacza to w przybliżeniu potrojenie liczby obecnej sal szkolnych w budynkach własnych.

Do liczby tej doszliśmy z właściwego ujęcia przestrzeni obwodu szkolnego (10 km. kw.) i stopnia organizacyjnego szkoły (dwie siły nauczycielskie). Gdybyśmy natomiast wychodzili ze stanowiska liczby dzieci szkolnych, rachując ich w wieku od 7 do 12 lat w Rzeczypospolitej na 4 miljony, a na salę poszczególną przeciętnie (przy nauce podzielnej) 50 dzieci,

---

tystyka z r. 1920/1 uwzględnia podział tylko części budynków szkolnych na wynajęte i własne. Zapewne faktycznie % wynajętych jest większy. Szkoły jednoklasowe wzięte dla r. 1922/3, również szkoły wiejskie w wojew. Białostockiem (w przybliżeniu). Przyjmując, że procent szkół wynajętych jest jednakowy dla miast i wsi, budynki brakujące obliczono przez pomnożenie liczby szkół wiejskich przez ten procent, doliczając do nich z obszaru brakujące szkoły. Obliczenie całe jest bardzo optymistyczne: braki miast, nie dające się obliczyć, zostały pominięte.

**) Obliczenia przybliżone, oparte na danych o szkołach z r. 1922/3, o budynkach własnych z r. 1920/1, dla wojew. Nowogródzkiego i z. Wileńskiej na przypuszczalnym tymże procencie, co Wołyń, sal wynajętych

to znaczy na wsi zależnie od zaludnienia niekiedy mniej, w mieście z reguły półtorakrotnie więcej, otrzymalibyśmy, że potrzeba 80 tys. sal szkolnych, czyli że brakuje szkolnictwu sal własnych również pięćdziesiąt kilka tysięcy.

Od r. 1920/1, którego dotyczą liczby budynków szkolnych własnych wyżej podane, niestety dużego postępu w usunięciu tak zasadniczego ich braku nie dokonano. Szkół powszechnych, których budowę od tego czasu rozpoczęto, na dzień 1 stycznia r. 1925 było ogółem 326 (w wojew. zach. 10, południowych 192, środkowych 116 i wschodnich 6), o łącznej liczbie 1.438 sal szkolnych, czyli przeciętnej wysokiej (4½), z tego w miastach 342 sale w 65 szkołach, a na wsi 596 sal w 261 szkołach, z czego 117 jednoizbowych. Innemi słowy, pracy nie dokonano wielkiej, a przytem prowadzono ją w tymże wadliwym kierunku budowania wielkich kilkunastoizbowych szkół po miastach z absolutnem zaniedbaniem wsi, szczególnie przecież upośledzonej. Bądź cobądź po pięciu latach tej pracy brakuje szkolnictwu powszechnemu Rzeczypospolitej w dalszym ciągu 50 tys. izb, w czem 22 tys. budynków samodzielnych.

Pragnąc zwalczyć tę największą bolączkę naszego szkolnictwa, a więc przyśpieszyć budowę szkół, Sejm ustawodawczy równocześnie z ustawą o zakładaniu i utrzymywaniu szkół powszechnych, o której mowa już była, wydał ustawę o budowie publicznych szkół powszechnych (z d. 17. II. 1922 r.). Postanawia ona przedewszystkiem, że (art. 1),

> „publicznym szkołom powszechnym, założonym zgodnie z obowiązującemi przepisami, oraz nauczycielom tych szkół gmina jest obowiązana dostarczyć odpowiedniego pomieszczenia, w szczególności zaś dostarczyć gruntów pod zabudowania, na boiska i ogrody szkolne, wznosić nowe budynki szkolne, mieszkalne i gospodarcze, lub przebudowywać odpowiednio do potrzeb budynki już istniejące".

Ten obowiązek gminy w dalszym ciągu ustawy jest precyzowany (art. 5, 6, 8):

> „Warunki, jakim odpowiadać winny grunty szkolne, budynki szkolne, mieszkania dla nauczycieli i urządzenia wewnętrzne szkoły, określa drogą rozporządzenia minister W. R. i O. P.; plany i kosztorysy każdej przewidzianej niniejszą ustawą budowy lub przebudowy wymagają obok zachowania ogólnych przepisów budowlanych, zatwierdzenia kuratora okręgu szkolnego; kolejność bu-

dowy poszczególnych szkół ustanawia, po wysłuchaniu opinji organów samorządu gminnego oraz szkolnego, rada szkolna powiatowa, od postanowienia jej inspektor szkolny oraz gmina mogą odwołać się do kuratora okręgu szkolnego, który rozstrzyga ostatecznie".

Czyli zasadą ustawy było uczynić z budownictwa szkół równie twardy obowiązek gminy, jak z pokrywania ich kosztów rzeczowych. Osłodzono go wszakże gminom w art. 10, wskazując jej, skąd czerpać ma fundusze na budowę:

„na budowę lub przebudowę szkół i domów mieszkalnych dla nauczycieli, wznoszonych zgodnie z art. 8-ym niniejszej ustawy, będą udzielone gminom ze skarbu państwa zasiłki w wysokości 50% kosztów budowy; na pokrycie pozostałych kosztów mogą być przyznawane gminom ze skarbu państwa, długoterminowe pożyczki... zasiłków udziela i o przyznawaniu pożyczek rozstrzyga kurator okręgu szkolnego".

I o ten ostatni artykuł potknęły się najszlachetniejsze zamierzenia ustawy.

Wbrew obawom ustawodawcy, że pomimo tak wspaniałych warunków budowy trzeba będzie przełamywać opór gmin w udzielaniu gruntów i niechęć do oświaty, nie trzeba było ani zmuszać ich do określonej kolejności, ani wysłuchiwać ich objekcji, ani się od nich odwoływać. Gminy poczęły same natychmiast gromadnie zgłaszać grunty i uchwalać budowę szkół na wszelkich warunkach, w art. 5 przezornie zastrzeżonych. Jedyną przeszkodą masowemu zabudowaniu Rzeczypospolitej odpowiedniemi budynkami szkolnemi stało się to tylko, że władza centralna kategoryczna w określaniu i dopilnowywaniu obowiązków gminy, rozgrzeszyła siebie z wszelkich, płynących z owego art. 8-go, obowiązków. To jest właściwie kuratorowie zapewne byli istotnie chętni w udzielaniu gminom zasiłków i przyznawaniu pożyczek, ale skarb państwa, jako najwyższy w tej sprawie sędzia, pozostał wręcz głuchy, na „odnośne" nawoływania i od spełnienia swojej w dziele budownictwa szkolnego roli, uchylił się w sposób zupełnie zdecydowany. Należy zaznaczyć, że gminy częstokroć nie ubiegały się o całą pięćdziesięcioprocentową pożyczkę na budowę, asygnowały fundusze we własnym budżecie, ale że zasiłek skarbu nie nadchodził, fundusze te w okresie spadku marki topniały w rękach, i za co można było zbudować ćwierć gmachu, wkrótce nie starczało na jedną cegłę. To zmarnowanie bądź co bądź znacznych funduszów publicznych było bodaj czy nie najwybitniejszym skutkiem ustawy.

Że zaś ustawa obowiązywała w dalszym ciągu, gminy dalej uchwalały budowę szkół, asygnowały na nią częściowo fundusze własne, oczywiście nie mogąc otrzymać odmowy zasadniczej postanowionego ustawowo zasiłku, rozpoczynały budowę i t. d., wypadło tedy tę gorliwość gmin powstrzymać. Rolę tę zlecono ministrowi spraw wewnętrznych, który też zwrócił się z następującym okólnikiem „Nr. SZ 2974/24 z d. 20. VI. 24 w sprawie budowy publicznych szkół powszechnych" „do wszystkich pp. wojewodów z wyjątkiem wojewody śląskiego i p. delegata rządu w Wilnie":

„Okres sanacji Skarbu Państwa, a związana z tem ściśle konieczność ograniczenia wydatków państwowych i stosowania oszczędności w każdej dziedzinie życia społecznego — odbił się dotkliwie również i na akcji budowy publicznych szkół powszechnych.

Skarb Państwa dotychczas, w zrozumieniu potrzeb oświatowych ludności, subsydjował w sposób nader wydatny tego rodzaju inwestycje na cele oświatowe, czy to w formie wysokich zaliczek, czy też pożyczek długoterminowych, mając na względzie, by polityka zaspokojenia potrzeb oświatowych przez budowę szkół powszechnych zatoczyła jaknajdalej idące kręgi.

Obecnie jednak wymienione względy oszczędnościowe nie pozwolą nawet do zrealizowania tych nieznacznych kredytów, jakiemi Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego rozporządza w roku 1924 na budowę publicznych szkół powszechnych, wobec czego kontynuowanie robót około budynków szkolnych, rozpoczętych przy pomocy Skarbu Państwa, jest niemożliwe.

Ze względu jednak, iż zaprzestanie wykończenia budowy już rozpoczętych szkół wywołać może poważne straty zarówno dla Skarbu Państwa, jak i dla gmin, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych zwraca się do P. Wojewody z prośbą, aby zalecił pow. zw. komunalnym w sposób, jaki będzie uważać za najskuteczniejszy, usilne poparcie w roku 1924 akcji budowy publicznych szkół powszechnych na terenie swych powiatów, a w szczególności, by pow. zw. komunalne przyczyniły się swemi funduszami do wykończenia budujących się szkół powszechnych. W tym celu zechce Pan Wojewoda zwrócić uwagę Panów Przewodniczących na konieczność odpowiedniego wyzyskania otwartych w obowiązujących ustawach gminom i powiatom źródeł dochodów i przeznaczenie odpowiedniej części tychże na dokończenie budujących się szkół w obrębie danych gmin lub danego powiatu, przynajmniej zaś na zabezpieczenie tychże przed zniszczeniem.

O wyniku akcji w tym względzie zechce Pan Wojewoda przedstawić Ministerstwu Spraw Wewnętrznych wyczerpujące sprawozdanie.

Minister: Z. Hübner."

A więc w istocie rzeczy, — porównywując to pismo z literą ustawy, — skarb państwa zwrócił się do sejmików powiatowych o zapomogę dla siebie.

Oczywiście wielce interesującą jest ich na to reakcja. Na 23 odpowiedzi powiatów wojew. Warszawskiego, jakie mamy w ręku, trzy wydziały powiatowe właściwie podkreślają jedynie wyżej wskazany moment humorystyczny okólnika. Więc sejmik Płocki „współczuje, ale sam jest w kłopotach", Mławski „z braku funduszów, pomocy udzielić nie może", Łowickiemu „stan finansów nie pozwala na zastąpienie skarbu państwa". Są to parafrazy znanego przysłowia: przyszła koza do woza. Sejmik Ciechanowski zagadkowo „przyjmuje okólnik do wiadomości". Trzy powiaty, Miński, Makowski i Sierpski piszą, że w ich powiatach budowy nowych szkół nie rozpoczęto. Natomiast pozostałe szesnaście reagują na niedolę skarbu nadzwyczaj solidnie. Z nich cztery obrazują stan rzeczy w gminach, które szkoły budują lub remontują, oświadczając, że sobie radzą: w pow. Grójeckim gmina Promna na budowę szkoły w Olkowicach opodatkowała się składką dobrowolną po 1 zł. od morga *), w pow. Rawskim buduje szkołę w mieście społeczny komitet budowy wespół z magistratem, w pow. Sochaczewskim buduje szkoły osiem gmin i na budowę, względnie dokończenie jej już wyznaczyły fundusze: gm. Chodaków 4.000 zł., gm. Głusk 1.000 zł., gm. Kampinos 650 zł., gm .Kozłów biskupi — 1.350 zł., gm. Łazy 3.000 zł., gm. Młodzieszyn 500 zł., gm. Szymanów 4.000 zł., m. Sochaczew 9.815 zł., wreszcie w pow. Włocławskim przeznaczyły na remont i rozbudowę szkół lub inwestycje szkolne gm. Baruchowo 4.763 zł., Chodecz 3.900 zł., Dobiegniewo 1.000 zł., Falborz 10.657 zł., Kłóbka 700 zł., Kowal 800 zł., Lubień 1.362 zł., Łęg 1.325 zł., Piaski 8.365 zł., Przedecz 3.215 zł., Pyszkowo 9.462 zł., Śmiłowice 15.532 zł., Wieniec 5.590 zł., miasta Brześć Kujawski 6.944 zł., Chodecz 150 zł., Kowal 500 zł., Lubień 1.873 zł., Lubraniec 2.038 zł., Przedecz 704 zł.

Najciekawsze wszakże są odpowiedzi pozostałej połowy sejmików wojewódzkich (12 na 23). W sejmiku Gostyńskim sprawa jest w toku załatwienia przy budżecie. W pow. Kucińskim tworzy się komitet budowy szkół powszechnych przy radzie szkolnej, sejmik zaś wstawił do budżetu 24.000 zł. na budowę szkół. W pow. Lipińskim niema szkół w budowie, ale sejmik wstawił do budżetu na zapomogi gminom, które ewentualnie postanowią budować szkoły, 10.000 zł., Błoński też już

*) Dobrowolny charakter tej składki zawdzięcza sobie min. skarbu, jako wnioskodawca ustawy, ograniczającej samoopodatkowanie się ludności obowiązkowe.

wstawił na ten cel 4.000 zł., z których 1.000 przyznał gminie Guzów na dokończenie budowy szkoły w Lesznie, resztę 3.000 zł. przeznaczył na zabezpieczenie rozpoczętych budowli przed zniszczeniem, Nieszawski preliminował na budowę szkół 35.000 zł., Płoński obiecuje wesprzeć budującą się szkołę, Pułtuski przeznaczył w budżecie 16.000 zł. na odbudowę szkół, zniszczonych podczas wojny i na dokończenie budowli nowych Rypiński wstawił do budżetu swego na zapomogi dla gmin budujących szkoły 10.000 zł., tyleż Kadzymiński i Warszawski, a przyskromnie 1.000 zł. i Skierniewicki.

A więc w odpowiedziach na okólnik ministerjalny przebija przedewszystkiem fakt, że on sejmików nie zaskoczył i że one, już przewidując zawód finansowy ze strony skarbu, środki zapobiegawcze z góry podjęły i przeznaczyły nie tylko na konserwację budowy lub jej dokończenie, ale nawet na budowę szkół nowych odpowiednie fundusze własne, nie czekając, aż „zasiłków udzieli i o przyznaniu pożyczek rozstrzygnie kurator"... To samo obserwujemy i w innych województwach, np. sejmik Sandomierski kosztem 12.000 zł. utrzymuje biuro budowy szkół i przyczynią się do budowy 6 szkół w gminach (2 siedmiokl., 2 pięciokl., 1 czterokl., i 1 dwukl.) przy bardzo dużych jednoczesnych ofiarach gmin.

Z tego, że zwykłą drogą biurokratyczną — przez ministra spraw wewnętrznych, wojewodów i starostów — zaalarmowane zostały sejmiki w sprawie budowy szkół powszechnych o kłopotach ministra skarbu i niemocy ministra oświaty, nie wynika wcale wniosek o braku w skarbie tych drobnych kwot, jakiemi sejmiki mogłyby go zastąpić, lecz o tem, że na tym swoim obowiązku finansowym skarb najchętniej czyni oszczędność i redukcję. I że przeżywaliśmy dotychczas tylko okresy spadku waluty i sanacji waluty, tedy stosunek ten skarbu państwa do budowy szkół powszechnych jest ciągły. Tkwi w tem zdrowe poczucie sterników jego, że wbrew doktrynom centralizujących oświatowców nie może on nie odróżniać w stopniowaniu swoich redukcji wydatków takich, w których go nikt nie zastąpi, jak wojsko, polityka zagraniczna i t. d., a takich, w których ewentualnie znaleźć zastępców zdoła. I oczywiście te kategorje wydatków, o ile scentralizowane będą, skarb państwa poświęci przy każdym kryzysie w pierwszym rzędzie. Błędem tedy ustawy o budowie szkół powszechnych było, że tego nie wzięła pod uwagę i przeto wprowadziła ludność i gminy w błąd, narażając je „na poważne straty", bo nie potrafiła zabezpieczyć rozpoczętych w jej wykonaniu budowli, choćby przed zniszczeniem, nie mówiąc już o ich dokończeniu.

Innemi słowy, na czem ustawa o budowie szkół powszechnych się skończyła, czyli na przekazaniu określonych przez nią funkcji skarbu państwa i ministerstwa oświaty —

samorządowi powiatowemu, od tego należało ją przezornie rozpocząć.

Przewidując niepowodzenie próby centralistycznej i niewykonalność wynikających z niej zadań dla skarbu państwa, ustawa powinna była być mniej arbitralną w ustaleniu obowiązków gminy w zakresie budowy szkół, ale zato mniej hojną w jej subsydjowaniu. Dla ludności jest obojętne, kto ściągnie z niej fundusz potrzebny, skarb państwa, gmina czy powiat, ale w pierwszym wypadku bardziej ryzykuje ona nieotrzymanie ekwiwalentu, gdyż skarb musi oszczędzać przy kryzysach swoich jednostronnie na oświacie, zdrowiu i t. d., gdy samorząd, którego to naturalne funkcje stanowi, w razie trudności finansowych wydatki te będzie redukował równomiernie, a zresztą dopilnować tego może nadzór, — o ile nie będzie powierzony, jak w tej ustawie, czynnikom przestrzegającym poszczególnych funkcji samorządu, — gdy niedomagania skarbu stanowią vis major, na którą niema środka. Wzgląd na powodzenie sprawy budowy szkół zalecał więc inaczej sformułować art. 10-ty ustawy z dn. 17. II. 22. Tkwiłaby w tem wprawdzie pewna niesprawiedliwość, obarczenia zbyt wielkiemi świadczeniami okolic zaniedbanych nie ze swojej winy, a odciążenia od nich okoic niewyłącznie swoją zasługą prosperujących. Wszakże na razie, jak widzieliśmy, brak budynków szkolnych jest powszechny, wszędzie potrzeba dużego nakładu pieniężnego na ich jeśli nie stawianie, to rozbudowę. Gdy zaś któraś dzielnica sieć budynków odpowiednich wykona, można będzie pomyśleć o jakimś funduszu wyrównawczym, na który ryby się składał samorząd całej Polski, a który użytkowałby samorząd, w szczególnie ciężkiej sytuacji się znajdujący.

Czyli nowelizacja ustawy o budowie szkół powszechnych jest dotąd aktualną. Zostawić z jej art. 10-go należałoby jedynie punkt, że „na pokrycie pozostałych kosztów mogą być przyznawane gminom ze skarbu państwa długoterminowe pożyczki", ale i tu trzeba myśleć równolegle o organizacji długoterminowego kredytu bankowego, instytucjach komunalnych samopomocy kredytowej, oraz rozwoju stosunków kredytowych związków komunalnych zagranicą. Natomiast zwrot o udzielaniu gminom ze skarbu państwa zasiłków na budowę szkół w wysokości 50% kosztów jej powinien być, jako nierealny, poprostu skreślony. Zastanowićby się należało jedynie, czy wydatkowi takiemu podołaćby mogła poszczególna gmina. Zachodzi konieczność przedewszystkiem odstąpienia i tu od zbyt lukratywnych projektów, w tej mierze u nas rozpowszechnionych. Są niewątpliwie dobre, gdyby były wykonywane. Częstokroć zaś stawiamy sobie zadania zbyt wygórowane, przez to nie osiągamy w zakresie ich nic zgoła. Więc i w projektach szkolnych nic nie brak: system pawilonów, budynki szkolne i mieszkalne, działki roli dla nauczycieli, szatnie, kancelarje, sa-

le rekreacyjne i t. d. A w rezultacie wynajmuje się izbę u gospodarza wiejskiego, ciemną i nizką, z przejściem do niej przez izbę mieszkalną i z rozkładanem na noc pomiędzy ławkami łóżkiem dla nauczyciela. Budynek szkolny musi być skromny, nie może uwzględniać wszelkich nowoczesnych wymagań. Niech zawiera dwie sale szkolne z facyatą dla nauczycieli, niech będzie ogniotrwały, niech ma w otoku nieco gruntu na ćwiczenia młodzieży, niech jednem słowem zawrze się wydatek cały najwyżej w kilku tysiącach złotych. Oczywiście jest słuszne, żeby nauczyciel miał swoją „plebanję" i 500 metrów pod nią gruntu oraz budynki gospodarcze i t. d. Ale gdy trzeba to następnie „zabezpieczać przed zniszczeniem", zanim się zbudowało, widocznem jest, że kraj tego finansowo nie wytrzyma, bo na jedną przeciętną parafję musi mieć kilka szkół i kilkunastu nauczycieli.

I ta oszczędność wszakże nie umożliwi gminie postawienia potrzebnej ilości szkół własnemi siłami. Tu właśnie z pomocą przyjść powinien powiatowy związek komunalny. Widzieliśmy z jego budżetów oświatowych, że mógłby dokonać w dziedzinie szkolnictwa powszechnego wiele. Skoro zaś budowa szkół jest w tem głównem zadaniem chwili dla całego narodu, część kosztu tej inwestycji musi ponieść sejmik. Ów zasiłek skarbu państwa należy przełożyć w równych częściach na powiat i gminę. Państwowa zaś władza obowiązanaby dyła dbać o postęp w budownictwie szkolnem ilościowy. Jeśli przez pięć lat ropoczęto budowę trzystu z czemś szkół, to gdy wybudujemy ich dwudziesty drugi tysiąc, pierwszy już dawno będzie leżał w gruzach. Domagać się musimy szybkiego dojśca do stanu rzeczy normalnego, nie możemy rozkładać tego na dziesiątki lat. Zapewnić należy, by co roku niejmniej, niż tysiąc budynków szkolnych Rzeczypospolitej przybywał. Przy budżecie dwumiljardowym państwa, samorząd w całym kraju zdobędzie na budowy szkół kilka miljonów złotych rocznie.

Dziś, gdy skarb państwa od swojej części świadczeń na budowę szkół się uchylił, a przeto zapewne i w normowaniu budynków szkolnych ministerstwo oświaty będzie mniej wymagające, urzeczywistnienie tego programu leży w możliwościach samego samorządu. Wprawdzie ma on ograniczone wpływy i wiele nakazanych wydatków. Atoli gdy uzna budowę szkół za swoje zadanie na lat kilkanaście następnych najpierwsze, czy nie potrafi wystarać się i o pokrycie podatkowe, i o ulgi od rządu w planach budowy, i o oszczędności na swoich pozycjach innych. A nadto może zorganizować koło tej pracy szeroką współdziałalność społeczeństwa, zebrać ofiary w zasiłkach, w towarze i w pracy. I szkolnictwo nasze stanie na nogi.

W dziedzinie szkolnictwa powszechnego zaobserwowaliśmy, że dzielnica zachodnia i południowa zaledwie konserwują stan rzeczy, jaki odrodzenie Rzeczypospolitej zastało, o ile chodzi o liczbę szkół, uczniów, nauczycieli i budynków szkolnych. Główny wysiłek dzielnicy zachodniej skierował się na unarodowienie szkoły, a więc w pierwszym rzędzie poświęcony został wynalezieniu dla niej odpowiedniej obsady nauczycielskiej, i już wogóle mówiąc, został dokonany, nieomal jednorazowo. Natomiast była Kongresówka, szczególnie we względzie oświaty ludowej przed wojną zaniedbana, wraz z wyzwoleniem wysunęła ideały w zakresie tym wszechstronne i szczytne, a uczyniła natychmiast, jednem pociągnięciem, wielki krok ku ich osiągnięciu, dotyczący w pierwszej linji ilościowego rozpowszechnienia oświaty początkowej.

Po tych posunięciach rewolucyjnych, zakończonych mniej więcej wraz z ustaleniem granic naszych, zaczął się okres względnie spokojnej, miarowej twórczości oświatowej. Jako proces najbardziej charakterystyczny dla ostatnich lat było powiększenie się liczebne nauczycielstwa we wszystkich dzielnicach, szkół na Kresach Wschodnich. Powiedzieć można, że i te procesy, o ile chodzi o przyśpieszone ich tempo, mają się ku końcowi.

Nie oznacza to, że postulaty, któreśmy sobie jako przewodnie w zakresie oświaty elementarnej postawili, osiągnięte zostały. Atoli czas już podsumować wyniki pracy naszej dotychczasowe, a że bądź cobądź stanowiła niezbyt skoordynowany w poszczególnych ruchach bieg na przełaj, i to z przeszkodami, podsumowanie to nie może pozostać wykazem statystycznym jeno, lecz poniekąd sprowadzeniem z niejakiej pstrokacizny i nierównomierności ogólnych rezultatów pracy naszej do wspólnego mianownika, któryby stanowił na teraz normę rozpowszechnienia oświaty naszej obowiązującą, na jaką nas stać w tej chwili, a jaką mieć moglibyśmy za punkt wyjścia do zapasów dalszych. Oczywiście, samo wprowadzenie w życie tej normy stanowi nielada pracę, która też winna wypełnić możliwie krótki okres pracy oświatowej naszej następny, oparty oczywiście nie na niwelacji mechanicznej obecnego poziomu oświaty, ale na możliwem podniesieniu osiągniętych przez nas przeciętnych do realnego maximum.

Przy ustalaniu jej przekonaliśmy się więc, że 1) nie jesteśmy na razie w stanie podjąć się rzeczywiście powszechnie kształcenia elementarnego na wsi, więcej, niż około 14% naszej ludności naraz, czyli zobowiązać ją do szkoły faktycznie i realnie powszechnego obowiązku szkolnego dopilnować możemy dla pięcioletniej nauki początkowej, o ile ma być postawiona właściwie i gruntownie.

2) że zdążamy do gęstości sieci szkolnej, zapewniającej

istotnie powszechność nauczania, to znaczy do przeciętnego obwodu szkolnego na wsi z 10 klm., czego wprowadzenie w życie równomierne wymaga otwarcia około 10.000 szkół nowych w województwach środkowych, południowo - wschodnich i zwłaszcza we wschodnich,

3) że podnosimy stopień organizacyjny szkoły, ale tak jak i gęstość sieci szkolnej i długość kursu szkolnego nierównomiernie; że wszakże już obecna liczba nauczycieli, głównie dzięki wysiłkowi lat ostatnich znacznie podniesiona, mogłaby już być tak przegrupowana, iż bylibyśmy w stanie każdemu kompletowi dzieci szkolnych, nieprzekraczającemu dwu oddziałów rocznych szkoły a pięćdziesięciu uczniów, zapewnić jedną siłę nauczycielską, nie obarczając jej dziennie nauczaniem więcej niż półtora takich kompletów; że postulat ten jest szczególnie konieczny i pilny do zrealizowania po drodze do podniesienia poziomu szkoły, ażeby dała powszechnie naukę gruntowną i systematyczną.

Gdy tak określone podsumowanie dotychczasowych wyników oświatowej pracy organizacyjnej da się osiągnąć sposobami prostemi i niekosztownemi, przychodzi jednocześnie kolej na nowy specjalny wysiłek narodowy w zakresie szkolnictwa elementarnego — na uposażenie go powszechne w odpowiednio obszerne, jakkolwiek zasadniczo możliwie skromne i niekosztowne budynki własne, do czego potrzeba postawić budowli nowych, umiarkowanie rachując, około dwudziestu dwu tysięcy oraz poszerzyć dotychczasowych około sześciu tysięcy.

Obydwie te prace, to jest zarówno utrzymanie szkolnictwa, jak pobudowanie dlań pomieszczeń wymagają żywej współpracy z władzami oświatowemi społeczeństw lokalnych, reprezentowanych w samorządzie szkolnym oraz samorządzie ogólnym. Ażeby ta współpraca była skuteczna i ludność osiągnąć i utrzymać zdołała wyżej zakreśloną sieć szkolną i budowli szkolnych, konieczna jest pewna nowelizacja dotychczas w tej mierze obowiązujących ustaw:

a) ustawy z dn. 4/VI 1920 o tymczasowym ustroju szkolnym, ustalająca ściślejszy związek samorządu szkolnego z ogólnym, a mianowicie radom szkolnym zapewniająca fundusze oświatowe i kontrolę sejmików;

b) ustawy z dn. 17/II 1922 o budowie publicznych szkół powszechnych w sensie zwolnienia skarbu od włożonego nań art. 10-tym obowiązku, w którymby go zastąpiły w równych częściach samorząd powiatowy oraz gminny;

c) ustawy z dn. 11 VIII 1923 r. o uregulowaniu finansów komunalnych, ażeby dać samorządowi możność faktyczną wywiązywania się z obowiązków, włożonych nań przez ustawy o zakładaniu i utrzymaniu oraz budowie szkół powszechnych.

Ponadto jest pożądane ukazanie się ustawy, wkładającej

na samorząd część kosztów szkolnictwa osobowych zgodnie z zapowiedzią, zawartą w ustawie o zakładaniu i utrzymywaniu szkół powszechnych.

Nadto rozporządzenia wykonawcze, względnie nowele do ustawy o tymczasowym ustroju szkolnym winny oprzeć skład organów samorządu szkonego w większym stopniu na reprezentacji samorządu ogólnego.

Wreszcie ministerstwo oświecenia powinno dostosować program szkoły powszechnej do wyżej oznaczonego jej zakresu i organizacji. Ażeby mógł być istotnie wykonalny dla nauczycielstwa i uczniów, zaznaczamy, nie wchodząc w szczegóły, że i w programie szkolnym, jak w programie organizacji szkół oraz ich budowy należy w większym stopniu zejść na grunt realny, to znaczy nie czynić ze szkoły elementarnej miniatury gimnazjum, ani dla przygotowania nauczycielstwa naszego ani dla charakteru tego stopnia oświaty nieodpowiedniej i przeto najczęściej wadliwej, lecz przeznaczyć ją zadaniom własnym, właściwie zato wykonywanym.

Uwaga do str. 58.

Ażeby wszakże budżet szkolny personalny państwa i samorządu łącznie wzięty nie przekraczał dzisiejszego, należy traktować drugą siłę nauczycielską w szkole powszechnej jako pomocniczą i ewentualnie mniej ukwalifikowaną, stosownie do tego opłacając ją połową normalnych poborów nauczycielskich, przynajmniej do czasu możności powiększenia budżetu państwowego. O ileby się system obsadzenia szkół małżeństwami nauczycielskiemi przyjął, te pensje zredukowane sił pomocniczych mogłyby raczej dodatnio, niż ujemnie wpłynąć na stan materjalny przeważających rzesz nauczycielskich. W tym razie w granicach obecnego budżetu szkolnego, dzieląc go nadto po połowie pomiędzy samorząd a skarb państwa, moglibyśmy i uskutecznić założenie szkół do normalnej sieci brakujących i uposażyć każdą w minimum dwu sił nauczycielskich.

Widzimy wszakże, że nawet pomimo bardzo poważnej redukcji obecnego ideału szkoły powszechnej ustalenie istotnej powszechności nauki elementarnej wymaga od państwa, samorządu, społeczeństwa i nauczycieli bardzo znacznego wysiłku i wielu poświęceń.

Kształcenie dorosłych.

Zadanie szkoły wobec ucznia nie kończy się z jej przezeń ukończeniem. Sprawdzianem skuteczności jej zabiegów kształcących nie jest więc świadectwo, które otrzymuje na ręce przy wyjściu za próg szkolny. Dopiero dalsze jego życie i funkcjonowanie, jako członka obcowania obywatelskiego i pracownika dowodem będzie, czy szkoła swą misję spełniła.

To też nie jest dobrze, jeżeli szkoła traktuje siebie jako pewien zupełnie zakończony w sobie całokształt, przewidujący i rozstrzygający kategorycznie wszystkie pytania, co sama lub otoczenie uczniowi nastręcza, ażeby mógł powiedzieć, wychodząc ze szkoły, że oto jest już wykształcony i śmiało może mizerne skróty wiedzy, w podręcznikach zawartej, odłożyć na bok, by już nigby więcej do żadnej wogóle książki nie zajrzeć. Obowiązkiem szkoły nie jest więc dać uczniowi jak najwięcej wiadomości, zostać jakąś encyklopedją, która nie omija ani jednej kwestji i na każdą daje receptę jasną, apodyktyczną, nie budzącą wątpliwości ani potrzeby dalszych poszukiwań ani namyślań. Tendencja ta wprawdzie jest szkołom właściwa. Chciałyby one w zasadzie wyczerpać przedmiot, ograniczając się jeno poziomem umysłowym ucznia. Czyniąc to, szkoła nie tylko podejmuje się zadania niewykonalnego i w istocie daje najwyżej tyle, ile o rzeczy wiadomości ma nauczyciel, autor podręcznika lub programu szkolnego, ale i odciąga ucznia z drogi, na którą go ma zaprowadzić. Dzisiejsze metody nauczania usiłują częstokroć przemycić wiedzę do głowy ucznia niemal niepostrzeżenie dla niego, ułatwiając mu ją o tyle, żeby od mierzenia izby szkolnej tak stopniowo przeszedł do wymiarów globu, iżby w tem go nic nie zdziwiło, nie zaskoczyło i nie poczuł tu żadnej dostrzegalnej różnicy. Jeśli się to osiągnie, ośmielimy się myśleć, że się uczeń niczego nie nauczył, że wiadomość do mózgu jego doczepiono mechanicznie i pod nią żyje stary zabobon. Wiedzę bowiem zdobywa się walką, tak w laboratorjach, jak w młodej duszyczce ucznia, i walka ma wielkie znaczenie wychowawcze .W starym systemie polegała na bezmyślnem kuciu, i to było złe. Ale gdy oporu stawianego wiedzy przez bierność mózgu, niewyćwiczenie, fałszywe wyobrażenia i t. d. nauka nie przełamuje, lecz zostawia w spokoju lub jeno odsuwa na bok, nie zdoła wytworzyć wielkich zainteresowań i zapału właściwego nawróceniu. Chodzi w szkole więc nie o podanie wiadomości, ale o obudzenie ich pożądania. Gdy się narodzi, trzeba, by uczeń chciał i następnie umiał stawiać sobie pytania. Niekoniecznie szkoła ma na nie służyć odpowiedzią. Powinna dbać o to, by z jednej strony młodego mózgu nie przytłoczyły liczbą i trudnością rozwiązania, a z drugiej nauczyć go szukać odpowiedzi, to znaczy dać mu po temu stosowną a konieczną broń w ręku — w postaci tego minimum wiedzy, bez którego jej poszerzanie samodzielne lub nawet z pomocą czyjąś nie jest możliwe. Zasady te dotyczą każdej szkoły, od najniższej do najwyższej. Szkoła ma uczyć chcieć docierać do wiedzy i umieć z niej korzystać.

A więc niezwykle interesujące jest dla nas, by tej chęci wiedzy nie urwała powoli niemożliwość jej zdobycia. Chodzi więc o to, by i po ukończeniu szkoły uczeń miał łatwość w otrzy-

mywaniu materjału naukowego. W pewnych warunkach konieczności życiowe zmuszają do stosowania i rozszerzania nabytej w szkole wiedzy. Ale na wsi dotąd w najoświeceńszych krajach zdarzają się wypadki zastoju jej i cofania się, sięgających powrotnego analfabetyzmu. I w tych wypadkach dopiero widzimy, że albo szkoła nie spełnia zadania swego, albo korzystanie z przyswojonych w niej metod gasło wobec nieosiągalności ćwiczenia się w nich. Ażeby wypadek ostatni nie zachodził, stawia to sobie za zadanie t. zw. oświata pozaszkolna. Jej jest obowiązkiem tarmosić usypiający mózg, nie dawać zaniknąć powstawaniu zainteresowań i pytań, wskazywać drogi do ich zaspokojenia, dawać wreszcie mózgowi karm rzetelną w postaci łańcucha logicznego wiedzy, kojącej jedne troski mózgu, by z nich w nieskończoność rodzić dalsze. Jest to zagadnienie nie tylko polskie, lecz powszechne, u nas zaś ma szczególną wagę, bo wobec słabego a świeżego rozpowszechnienia nauki początkowej oświata pozaszkolna podejmować się musi nawet zastępstwa jej, dostarczając rzeszom nieoświeconym owych podstaw i minimów przedwstępnych wiedzy najbardziej elementarnej, które dopiero uzbrajają w możliwości korzystania z książki, czasopisma i t. p.

W tem szerokim znaczeniu oświatą pozaszkolną jest dla człowieka całe życie, wszelki dorobek umysłowy, każde doświadczenie zawodowe, obcowanie międzyludzkie, czynności obywatelskie. Od tego mimowolnego oświecania się, od wpływów chaotycznych np. polityki, prasy i t. d., od samokształcenia się nawet książkowego wyróżniamy wszakże świadomą i zorganizowaną czynność dostarczania regularnego szerokim kołom przez instytucje publiczne i społeczne według z góry powziętego planu pewnego systematu wrażeń i wyobrażeń z zakresu kultury i wiedzy. A i w tem pozostawiamy rzeczy specjalne na uboczu. Oczywiście bowiem działalność instruktora rolniczego w powiecie jest oświatą pozaszkolną. To samo powiedzieć należy o serji instruktorów innych, zwłaszcza w byłej Kongresówce często przez sejmiki powoływanych: instruktoratach pożarnictwa, spółdzielczości, przemysłu ludowego, lekarzach sanitarnych i t. d., pełnią oni niewątpliwie doniosłą służbę oświatową, atoli w jednym zakresie specjalnym, oświatę pozaszkolną zawodową rzecby można, a nie odmówimy tejże roli przecież i sędziom, i urzędnikom skarbowym, i piastunom władzy samorządowej. Ale konwencjonalnie działalność ich postawimy tu za nawias, owszem, gdy zostanie zorganizowany np. kurs lotny w powiecie lub serja odczytów w mieście, gdzie każdy z nich ze swojej dziedziny prelekcję ogłosi, zaliczymy to do oświaty pozaszkolnej w znaczeniu właściwem, bo będzie to usiłowaniem złożenia z wykładów specjalnych całości ogólnokształcącej.

Ograniczając w ten sposób pojęcie oświaty pozaszkolnej, sprowadzamy ją do trzech prac zasadniczych:

(1 szerzenie wiedzy za pomocą żywego słowa;
(2 organizacja czytelnictwa;
(3 popieranie zbiorowego kształcenia się wzajemnego.

Klasyfikacja ta polega na stopniu aktywności oświecanych w procesie nauczania. W pierwszym wypadku są oni słuchaczami dostarczonego im wykładu, stosowanego do poziomu ich, dającego na miejscu wszelkie wyjaśnienia; prócz żywego słowa wchodzić tu w grę może tablica, obrazek, pokaz, doświadczenie, film, scena. Druga forma przypuszcza większą czynność kształconego, a raczej samokształcącego się; dobiera on książkę, sam sobie radzi z jej trudnościami. W trzeciej już ucząc się uczy; reżyserję główną zachowują sobie organizatorowie oświaty, lecz na widowni zewnętrznej nie występują; oni dobiorą temat czytanki, ale odczyta ją ktoś z grona oświecanych; to samo dotyczy deklamacji, śpiewu, muzyki, teatru ludowego. Są to trzy metody oświaty pozaszkolnej, które dotyczeć mogą tej samej treści, a stosowane być mają wszystkie trzy, ażeby stosunek aktywny do kultury i wiedzy coraz wśród ludności podnosić.

Pierwsza metoda, najbliższa nauki szkolnej, w naszych warunkach niekiedy musi ją ściśle naśladować. Różnica redukuje się do tego, że uczniami są dorośli ludzie. Klasyczny przykład tej pracy stanowią kursy dla dorosłych m. st. Warszawy. Wprawdzie właśnie w Warszawie odsetek analfabetów był w porównaniu z całym obszarem b. Kongresówki niewysoki, atoli tu upośledzenie ich szczególnie im się dawało we znaki, a nadto iluż ludzi ze wsi przechodzi przez Warszawę w drodze wędrówek zarobkowych (służące, stróże i t. d.), ażeby wrócić następnie do domu: niechże stolica okaże się im nietylko ujemnemi wpływami środowiska wielkomiejskiego, niech ich przed niemi właśnie ocala o ile możności wychowawczą rolą nauki! To też zaledwie ustąpiły stąd wojska rosyjskie w r. 1915 i otwarła się z utworzeniem Wydziału Oświecenia możność samodzielnej pracy oświatowej na terenie miasta, natychmiast powstały m. in. t. zw. najprzód kursy dla analfabetów, przemianowane wkrótce w kursy dla dorosłych, rozwijając szeroką sieć organizacyjną Wprawdzie przed inicjatorami ich stanęło pytanie, czy nie jest właściwsze całą energję działaczy oświatowych poświęcić elementarnemu nauczaniu dzieci w szkołach powszechnych, czy nie lepiej w ten sposób zniszczyć klęskę analfabetyzmu w przyszłości, pozostawiając dorosłych nieuków na stopniowe wymarcie. Słusznie je rostrzygnęli negatywnie, wskazując, że nawet redukując naukę początkową dzieci do lat pięciu (w osiągnięcie rychłe nauczania siedmioletniego nie wierzyli zgoła), niepodobna osiągnąć jej powszechności w Polsce, najoptymistyczniej rachując, przed laty dziesięciu (i dziesięć lat już minęło od tego czasu), czyli że jeszcze w r. 1925 będzie od-

setek dzieci ośmioletnich, które szkoła ominęła, a więc przez kilkadziesiąt lat jeszcze społeczeństwo dorosłe będzie zawierało w sobie znaczne procenty analfabetów„ co na życiu jego musi się ujemnie odbijać. Wprawdzie stwierdziliśmy na początku pracy, że wielu z nich uczy się czytać poza szkołą. Skoro tak jest i być przez czas długi musi, tem bardziej organizacja nauczania dorosłych jest wskazana.

Naukę zorganizowano w ten sposób, że uwzględniono trzy poziomy analfabetów: analfabetów zupełnych; umiejących słabo czytać a pisać wcale lub prawie że wcale; umiejących czytać i pisać względnie wyraźnie, ale nie poprawnie. Zgodnie z tem kurs każdy podzielono na trzy komplety o nauce czteromiesięcznej wieczorowej dwugodzinnej języka i rachunków, uzupełnionej pogadankami z dziedzin wiedzy, oraz wycieczkami kształcącemi i rozrywkami. Uczęszczało na kursy w r. 1915/6, przeciętnie 3.900 uczniów (na pierwszy poziom 1.100, na drugi 1.600, na trzeci 1.200), nauczanych w 146 kompletach; w r. 1916/7 również 3.900 (na pierwszy poziom 900, na drugi 1.600, na trzeci 1.400), w 153 kompletach; w r. 1917/8 tylko 1.600 (400+600+600)), w 91 kompletach; w r. 1918/9 — 1.800, w 85 kompletach. Zmniejszenie tłómaczy się tem, że element najbardziej łaknący wiedzy w pierwszych dwu latach ją zdobył, następnie rozpoczęło się normalne funkcjonowanie kursów. Drugą przyczynę upatrywać możnaby w tem, że komplety łączyły dorosłych różnego wieku, co — o ileśmy zauważyli — zniechęcało analfabetów starszych do zasiadania na jednej ławie i mimowolnej rywalizacji w nauce, bez widoków wielkiego powodzenia, z szesnastoletniemi podlotkami, zwykle zajmującemi wstępnym bojem pierwsze rzędy i w cieniu zostawiającemi siwowłosych woźnych, stróżów, tragarzy i t. d., wstydzących się ściągać należytą uwagę nauczyciela. A przecież przy tak wielkich liczbach uczniów można było wprowadzać pospolicie podział na komplety i według ich wieku. Za mało było również kursów niedzielnych, coby miały na względzie, że część uczniów nie może nauce poświęcić innego czasu jak odpoczynek świąteczny.*)

---

*) Kierownictwo kursów wskazuje w swem sprawozdaniu raczej inne przyczyny osłabienia frekwencji uczniów, dość ostro potępiając za nie wołący „szmuglować“ lud warszawski: tłómaczenie wydaje się raczej „gazeciarskie“, niż słuszne, a nadto i trochę rozbieżne z wymaganiem kierownictwa, że nauczyciele kursów „muszą być przeniknięci do szpiku kości szczerą, głęboką miłością do człowieka i szczerą, głęboką w niego wiarą“, zdolni „do duchowego zsolidaryzowania się“ z kształcona przez się warstwą.

Śladem Warszawy poszła prowincja b. Kongresówki. Kursy dla dorosłych zaczęły powstawać w innych miastach, a następnie i po wsiach. W najbliższym kontakcie z kursami m. st. Warszawy powstało Centralne Biuro Kursów dla dorosłych. Oczywiście zadaniem jego nie było nauczanie, lecz jego organizacja. Utrzymywane z subsydjów państwowych i częściowo magistratu stołecznego oraz samorządu prowincjonalnego, działalność swą określało jako przygotowywanie nauczających za pomocą wydawnictw metodycznych oraz kursów instruktorskich, ostatnie odegrały zwłaszcza większą rolę w samem rozpowszechnianiu organizacji nauczania. Centralnemu Biuru wystarczało rozpisać zapisy na taki kurs i odpowiednie zawiadomienie rozpowszechnić. Interesujący się sprawą zjeżdżali się, a po ukończeniu kursu instruktorskiego u siebie na miejscu rozpoczynali pracę zakładania kursów dla dorosłych, czy za pomocą inicjowania towarzystw specjalnych, czy też — najczęściej — skłonienia do odpowiedniej akcji samorządu na prowincji, jako siły finansowej, a nauczycieli szkół powszechnych, jako wykonawców. Wiele powiatów i miast poszło za tą akcją, a nawet angażuje specjalnych instruktorów oświaty pozaszkolnej. Z magistratów np. prowadzą lub subsydjują kursy dla dorosłych: Łódzki, Włocławski, Płocki, Białostocki; z sejmików w wojew. Warszawskiem: Warszawski, Błoński, Rypiński, Sochaczewski, Łowicki, w Łódzkiem — Łódzki, Koniński, w Kieleckiem — Będziński, Częstochowski, Opatowski, Jędrzejowski, w Lubelskiem — Zamojski, Garwoliński, Chełmski, Łukowski, w Białostockiem — Grodzieński, w ziemi Wileńskiej — Wileńsko-Trocki, Oszmiański, Duniłowicki, Brasławski, Święciański, Wilejski, a zapewne i wiele innych. Warszawski już w r. 1922 przyczynił się do zorganizowania 105 kompletów i wydał na nie 3.000.000 mk., a nadto za pomocą specjalnej komisji pociągnął do pracy gminy, z których na ogólną liczbę dwudziestu osiem subsydjowało kursy poważnemi sumami (Blizne, Zaborów, Wilanów, Jeziorna, Góra, Okuniew, Nieporęt, Wawer), sięgającemi 1 — 3,4% budżetu ich ogólnego. Garwoliński zaangażował specjalnego referenta, kupił mu latarnie czarnoksiężkie i z jego pomocą uruchomił w powiecie w r. 1923/4 — 18 kursów o 527 słuchaczach, w r. zaś 1924/5 — 36 kursów o 1.200 słuchaczach, preliminując na ten cel w r. 1923 — 188 mil. mk., w r. 1924 — 6.000 zł., w r. 1925 — 9.000 zł., a nadto mniejszemi sumami subsydjował warszawskie centrale oświaty pozaszkolnej (Centr. Biuro dla dorosłych, Instytut Staszica, P. M. S.), Będziński powołał do życia specjalną komisję i instruktora powiatowego, który zorganizował powiatowy kurs instruktorski dla nauczycieli, wydatkując na centralę w r. 1924 — 1.250 zł. i na 6 kursów po 2 283 zł., a zakładając dalsze 12 kursów. Zamojski również posiada specjalnego referenta i wydaje na oświatę pozaszkolną

wogóle 6.950 zł., na popieranie oświaty w powiecie — 6.000 złotych.

Rypiński już w r. 1921 prowadził 15 kursów o 310 słuchaczach. Instruktora posiada również powiat Święciański, a kursy instruujące nauczycieli ludowych w zakresie kształcenia dorosłych — trzydniowe, pięciodniowe — prowadziły lub wspierały sejmiki Grodzieński, Chełmski, Jędrzejowski, Koniński, Łowicki. Łukowski preliminował na kursy dla dorosłych w powiecie na r. b. 5.000 zł. Inne udzielały subsydjów organizacjom społecznym, prowadzącym tę pracę, to znaczy głównie oddziałom Polskiej Macierzy Szkolnej, jak Sokólski, Wołkowyski i t. d.

Innemi słowy, jakkolwiek nie powszechnie, ale robota się rozwinęła poważnie. Posługuje się głównie nauczycielami szkół powszechnych, wprawdzie przeciążonymi swemi obowiązkami bezpośredniemi, lecz naogół dla tej pracy chętnymi, i tychże szkół lokalami, czyli naogół — poza powiatem Będzińskim—dość niekosztownie. Należy podkreślić wielką wagę tej pracy, ale też w obronie jej należytego rozszerzenia wypowiedzieć uwagę, że o ile opierać się będzie na specjalnych instruktoratach powiatowych i poważniejszem honorowaniu lekcji, dostatecznie szerokich kręgów zakreślić nie będzie w stanie ze względu na wysokie koszta, ogarniając jedynie niektóre, więcej zasobne powiaty, gdy inne, pomimo przejęcia się sprawą, jej uruchomić nie będą miały możności finansowej. Wprawdzie w kołach interesujących się tą działalnością, myśli się o przeprowadzeniu ustawy, nakazującej sejmikom angażowanie instruktorów oświaty pozaszkolnej w każdym powiecie i finansowanie tej pracy, którąby zresztą miała być podporządkowana ministerstwu oświaty. To już jest źle, jeżeli się uważa za niezbędny tu przymus prawny. Gdyby trzy czwarte sejmików prowadziły takie instruktoraty z dobrej woli, ustawa ta miałaby swoje znaczenie, regułę życia czyniąc normą prawną, ratując więc wyjątkowe okolice kraju od upośledzenia, niedbalstwem samorządu spowodowanego. Skoro zaś przeciwnie wyjątkiem są właśnie sejmiki, instruktorat posiadające, należałoby raczej pomyśleć dla pozostałych o innej organizacji kształcenia dorosłych, nie wierząc zbytnio w zbawienne skutki rozkazu, do którego ucieczką w danych warunkach, byłaby przedwczesną rezygnacją z metod pracy społecznej. Gdy w dodatku lekceważy się przejęcie dla sprawy czynnika miejscowego, chcąc go w istocie ograniczyć do samego finansowania akcji, wprowadza się ją na tory biurokratyzmu.

Przed kształceniem dorosłych, jak się wydaje, są zasadniczo dwie drogi organizacyjne. Jedną byłoby prowadzenie jego na zasadzie pracy społecznej, drugą — podporządkowanie inspektoratom szkolnym. Wprawdzie akcja kształcenia doro-

słych jest metodologicznie odmienna od szkolnictwa powszechnego, pieczy ich powierzonego, ale nas nie stać na drobnienie zarządu pracy oświatowej w poszczególnych gminach, według odcieni specjalności, jak przecież trudno w wielu z nich pomimo tych różnic metodycznych znaleźć innych nauczycieli dla dorosłych, prócz branych ze szkół powszechnych. Gdybyśmy wkroczyli na tę drogę, ministerstwo opracowałoby odpowiednie rozporządzenie, wkładające na inspektorów szkolnych i nauczycieli szkół powszechnych pewne dodatkowe obowiązki, a płynące stąd drobne wydatki rozłożyłoby według ogólnej zasady — osobowe na skarb, rzeczowe na gminy, udział społeczeństwa miejscowego w zajęciu się sprawą ograniczając do udziału przedstawicieli jego w radzie szkolnej powiatowej. Na system ten w zupełności możnaby przystać.

Przy metodzie przeciwległej sprawą kształcenia dorosłych powinnyby były się zająć przedewszystkiem stowarzyszenia dobrowolne w rodzaju Polskiej Macierzy Szkolnej lub Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych. Zadaniem ich byłoby za pomocą oddziałów prowincjonalnych organizować kursy dla dorosłych w drodze zwykłej akcji społecznej. Rola ministerstwa powinnaby była się ograniczyć do zezwoleń na korzystanie z lokali i pomocy szkolnych oraz pracy nauczycieli szkół powszechnych. Rola samorządu do umiarkowanego subsydjowania. Natomiast organizowanie i prowadzenie kursów instruktorskich oraz wyszukiwanie sił nauczycielskich tak wśród nauczycieli szkół powszechnych, jak innych oświatowców lub poprostu ludzi oświeconych, byłoby zadaniem owych towarzystw i ich komisji oświaty pozaszkolnej, w których łonie mogą się znaleźć oczywiście i inspektorzy szkolni, i samorządowcy, i choćby wybrani czy dobrowolnie podejmujący się tej funkcji instruktorzy. W okresie przedwojennym każdy z nas, zajęty przecież zarobkową pracą, najczęściej odmiennego wręcz charakteru, znajdywał czas, chęć i niekiedy nawet pieniądze na bezinteresowną działalność społeczną. Dzisiaj stosunki się odmieniły. Zdarzyć się może, że instytucja, oparta na dorobku własnym, wymaga od członków pracy honorowej. Atoli w latach powojennych przeważył typ pracy społecznej, faktycznie opłacanej przez państwo. Np. Centralne Biuro Kursów dla dorosłych w sprawozdaniu z r. 1920 pisze, że „byt jej omal całkowicie opiera się na zapomodze państwowej". We wpływach notuje sumę 319.971 mk., w czem zapomogi 58.500 mk., zapomogi przechodnie 84.008 i wpływy z wydawnictw 174.219 mk., czyli 316.727 mk. (99%), wpływy zaś z wydawnictw ukrywają pokrycie ich kosztu lub zakupu nakładu przez instytucje rządowe,*) wydatki zaś poza przechodniemi i wydawni-

*) Np. jedną broszurę bito w 25.000 egz., z czego 10.000 wziął wy-

czemi, szły w dużej części na opłacenie członków zarządu, który też „zaskoczony" okólnikiem, że instytucja „w przyszłym roku budżetowym musi oprzeć się głównie na pomocy finansowej społecznej", „powstrzymuje się od jakichkolwiek komentarzy". Wydaje się przecież, że trzeba nawrócić do metod działania przedwojennych nie w jednej dziedzinie, której na płatniku podatków państwowych oprzeć niepodobna. I właśnie kształcenie dorosłych do tego się dobrze nadaje, zwłaszcza że w części oparta być może na skromnych opłatach za naukę. Samorządowi więc raczej, naogół mówiąc, przystoi tu właśnie rola organizatora, aniżeli jeneralnego dotarjusza, bo może propagować oświatę pozaszkolną, służyć jej rozlicznemi ułatwieniami i t. p., ale gdy potrzebę odczuwamy i oświatowców zawodowych lub ochotniczych mamy wielu, osnuć ją zdoła na zapale społecznym i nie są mu w tem niezbędni nowi urzędnicy.

Innemi słowy z dwu dróg możliwych organizacji kształcenia dorosłych druga wydaje się w tej pracy stosowniejsza. W żadnym zaś razie nie jest normalnym stan rzeczy obecny, gdy w powiecie istnieją dwie organizacje publiczne oświaty początkowej — inspektorat ministerjalny i inspektorat samorządowy, rada szkolna powiatowa i komisja sejmikowa, a ten sam nauczyciel szkoły powszechnej jest urzędnikiem obydwóch.

Pierwszy szczebel kształcenia dorosłych, jakim są kursy, powinien tedy rozpowszechnić się wszędzie, gdzie dotychczas istnieje u nas analfabetyzm. Ale rola jego jest pomimo doraźnej doniosłości na szczęście przejściową. Szczeblem następnym, nadającym się i w dzielnicach oświeceńszych, a na dłuższą metę mającym znaczenie, są t. zw. uniwersytety ludowe. Praca tu u nas nie jest pokaźnie zaawansowana. W b. Kongresówce rozpoczęła ją również Warszawa niemal jednocześnie z kursami dla dorosłych. Wychodziła z założenia, że „winna rozpościerać się na wyższe poziomy nauczania... i otworzyć jednostkom bardziej uzdolnionym... drogę do zdobycia głębszego wykształcenia". Rozpoczęły ją „kursy uzupełniające" dla posiadających umiejętność czytania i pisania, poprowadzone w 19 kompetach przy 1.055 uczęszczających oraz „uniwersytet powszechny" przy 49 kompletach i 760 zapisanych w r. 1916. Od jesieni tego roku kursy uzupełniające zwinięto, „uniwersyt" natomiast na dwu poziomach — niższym i wyższym — poprowadzono dalej przy 890 zapisanych, która to liczba w r. 1919 wzrosła do 1000, przeważnie dziewcząt w wieku do lat 20, wolnych od innych zajęć. Oprócz lekcji systematycz-

---

dział oświaty pozaszkolnej za faktyczne pokrycie kosztów nakładu, z pozostałych zaś 15.000 egz., Biuro sprzedało zaledwie 140 egz. Druga broszura wyszła w 35.000 egz., z czego 27.000 egz., kupiły instytucje rządowe, z 3.078 egz. nakładu trzeciej — 3.000 egz. i t. d.

nych „uniwersytet powszechny" prowadzi szereg odczytów luźnych na tematy okolicznościowe, krajoznawcze, higjeniczne, historyczne, przyrodnicze i t. d. Z naśladownictw warszawskiego przykładu, zanotować należy założone i prowadzone przez związek nauczycielstwa szkół powszechnych, uniwersytety ludowe w Sandomierzu oraz w Szycach, w pewnym stopniu subsydjowane przez sejmiki powiatowe i przez sejmik prowadzony w Zamościu oraz inicjatywę uniwersytetu miejskiego we Włocławku. Innemi słowy, pomimo podwójnie podkreślonej w nazwie powszechności swej „uniwersytety powszechne" się niedość rozpowszechniły. Dużej roli w znaczeniu nauki systematycznej wprawdzie mieć nie mogą. Tu raczej bowiem miejsce jest oprócz kursów początkowych dla dorosłych — szkół rolniczych i szkół dokształcających, gdzie pierwiastek ogólnego wykształcenia jest i powinien być silnie podkreślony, a tylko w dużych ośrodkach miejskich inicjować można prócz tego z powodzeniem i kursy ogólnokształcące dla dorosłych. Postacią zaś najbardziej odpowiadającą tego rodzaju uczelni są właśnie odczyty i pogadanki w zorganizowanych cyklach. I tu metodą najwłaściwszą jest organizacja społeczna. Czy z inicjatywy związku nauczycielskiego, czy kursów dla dorosłych, czy Macierzy, czy jakiejkolwiek innej organizacji centralnej albo miejscowej należałoby powoływać — może łącznie z towarzystwami kursów dla dorosłych — towarzystwa oświatowe lub koła prelegentów, uważające za obowiązek dostarczenia szerokim masom wiedzy w formie usystematyzowanych, lecz z osobna w sobie zakończonych pogadanek, bądź rozszerzających ogólne widnokręgi słuchaczy, bądź podających wiadomości praktycznie użyteczne z zakresu np. sanitarji, organizacji pracy i td. Doniosłość to posiada u nas i z tego względu, że w stosunku do niepiśmiennych jest jedynym sposobem ich oświaty. Najlepiej oczywiście, by działalność ta powstała „z dołu", to znaczy z inicjatywy kół słuchaczy, np. związków młodzieży na wsi i w miastach, któreby się zwracały do odpowiednich sfer o urządzenie prelekcji. Instytut oświaty i kultury im. Staszica usiłował poprowadzić tę akcję, ze względu wszakże na koszta przejazdów nie mogła być szerzej zakrojona, bo też istotą jej nie może być centralizacja. Raczej samorząd powinien się nią żywo zainteresować, a to dlatego, że pracę tego rodzaju poza podnoszeniem ogólnem poziomu kulturalnego ludności, ściśleby się dało związać z jego zadaniami konkretnemi, zwłaszcza na wsi, przez uświadamianie ludności w zakresie dziedzin pracy przez związki komunalne prowadzonych: pożarnictwa, sanitarji, budowy dróg i t. p. Nie znaczy to znów, by samorząd preliminował na tę działalność jakieś stałe subsydja w budżecie zwyczajnym. I ta robota oświatowa oprzeć się musi na ofiarności społecznej. Koszta rzeczowe prelekcji powinny być

pokryte przez słuchaczy, głównie w naturze, (furmanka na dojazd i t. .) lub za pomocą małej opłaty za wstęp. Prelegentów chętnych zbraknąć nie powinno ani do wykładów, ani do konferencji instruktorsko - organizacyjnych. Tu właśnie samorząd powinien przyjść z pomocą, skłaniając do pracy tej swoich pracowników specjalnych — inżynierów, lekarzy, prawników i t. d., rozpościerając nad pracą ewentualnie protektorat ogólny i pokrywając jej budżet nadzwyczajny, to znaczy fundując jej wydatki inwestycyjne, np. na latarnię, kinematograf, aparat radjoodbiorczy i t. p. w miarę chęci i środków. Po tych zaś zasadniczych ułatwieniach, może z zastrzeżeniem kontroli dalszej, samorząd powinien pozostawić organizację własnym zabiegom. Łatwiej jest coprawda zaczynać pracę, mając spokój materjalny i zapewniony budżet, od kancelarji, płatnego sekretarjatu i maszyny do pisania. Ileż naszych poczynań w dobie obecnej na tem się skończyło, jakże mało z takiego początku wyrosło rzeczy miary większej!

Gdy szczebel pierwszy kształcenia dorosłych — za pomocą żywego słowa, pokazów i t. p. — jako działalność wymagająca głównie „wydatków osobowych" może być oparta na społecznym dobrowolnym „podatku pracy", trzeba zaznaczyć — ponętnej, drugi szczebel — organizacja czytelnictwa, jako oparta w pierwszym rzędzie o wydatki rzeczowe, stanowić powinna zadanie samorządu przedewszystkiem. O ile zaś kształcenie dorosłych typu szkolnego z natury rzeczy interesuje szczególnie b. Kongresówkę i Kresy, organizacja czytelnictwa dotyczy wszystkich dzielnic. Nawet Małopolska, której samorząd uległ zachwianiu (kadencja rad powiatowych trwa tam szczęśliwie już drugi dziesiątek lat, to też przeważnie nie funkcjonują wcale), a finanse komunalne przez dłuższy czas specjalnemu ograniczeniu wobec oparcia do ostatnich lat na zdewaluowanych stawkach podatkowych przedwojennych, jednakże w tak opłakanych warunkach częstokroć znajdywała wigor do popierania zasiłkami czytelnictwa ludowego, i odnośne pozycje, bardzo zresztą skromne, figurowały w najcięższych nawet latach w budżetach wielu jej powiatowych związków komunalnych (np. Dolina, Ropczyce, Kałusz, Sambor i t. d.). Pomiędzy pozostałemi dzielnicami wytworzyła się zasadnicza różnica typu organizacyjnego odnośnej pracy oświatowej. W Wielkopolsce i na Pomorzu wzięło ją w swe ręce zasłużone Towarzystwo Czytelń Ludowych, któremu atoli poszczególne związki komunalne udzielały na zakup książek dość znacznych zasiłków (przeciętnie na Pomorzu w r. 1922 — 500 tys. mk.), zresztą pozostawiając organizację pracy siłom społecznym. Natomiast w b. Kongresówce, gdzie przed wojną tego rodzaju organizacje nie mogły się rozwinąć szeroko (z wyjątkiem Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności), społeczeństwu za-

pewne niełatwo było wobec jednoczesnego pociągnięcia do warsztatów pracy państwowej i samorządowej rzecz tę osnuć na podstawie społecznej, i samorząd zaczął ją naogół prowadzić we własnym zakresie. Praca polegała na zakładaniu w miastach bibljotek stałych przez magistraty (np. we Włocławku), sejmiki zaś czasem przyczyniały się do tworzenia stałych bibljoteczek po gminach, np. we Włodawie, udzielając im dwustuprocentowego dodatku do ich budżetów bibljotecznych własnych, i rady gminne wybierają komisję do gromadzenia tych bibljotek z techniczną pomocą Towarzystwa Opieki nad Kresami, przez sejmik subsydjowanego. Bibljoteczki, układane według jednego wzoru z 500 — 600 tomów, cieszą się poniekąd powodzeniem: wypożyczających jest niewielu wprawdzie, ale przeciętnie rocznie książek wypożyczonych na jednego czytelnika nie jest jak na stosunki wiejskie mało (około 10 książek). Należy przypuszczać, że każda z nich zatacza zresztą pewne koło czytelników, jakkolwiek jest zapisana na koncie jednego z nich. Niektóre bibljoteki gminne potworzyły filje po gromadach. System ten ma swoje zalety oczywiste, atoli brakiem jego jest, że nie przewiduje różności składu bibljotek gminnych i organizacji pomiędzy niemi wymiany książek. To też pospolitszym jest system organizacyjny inny. Stałą bibljotekę w tym razie sejmik organizuje w mieście powiatowem, jako centralę bibljotek ruchomych, odróżniając książki o treści bardziej specjalnej, wypożyczane na zapotrzebowanie, i o treści ogólniej interesującej, z których się składa komplety z kilkudziesięciu książek, krążące po powiecie aż do oczytania. Nie jest i ta organizacja powszechną, szereg powiatów pracy tej niestety nie prowadzi wcale, atoli ruchliwsze związki komunalne zwykle jej nie zaniedbują. Np. w sejmiku Grójeckim oparto ją na pracy bezinteresownej samych członków wydziału powiatowego. Gdzieindziej zwykle powołuje się do tej pracy bibljotekarza na minimalną ilość godzin — np. otwierając centralę jedynie na godzinę w dni targowe, kontrolowaniem obrotu kompletów zajmując go również przez ułamek czasu. W ten lub podobny sposób, praca jest prowadzona przez sejmik Sandomierski w porozumieniu ze związkiem kółek rolniczych, przez Częstochowski, Opatowski, Zamojski, Warszawski, Sochaczewski, Garwoliński, Błoński, Makowski, Sokólski, Będziński, na Kresach przez Oszmiański, Duniłowicki, Brasławski, Wileńsko-Trocki, Wilejki, Słonimski, niekiedy sumami bardzo znacznemi, a już zwykle przekraczającemi sybsydja dla rad szkolnych powiatowych. Np. Garwoliński wydał na cel ten w r. 1923 — 35 milj. mk., w r. 1924 — 5.800 zł., na r. 1925 preliminował 10.900 zł., mając w r. 1924 w centrali 3.800 tomów i w 15 kompletach 1.500 tomów, a czytelników przeszło 20.000. Będziński w r. 1924 preliminował 3.000 zł. na centralę

i po 300 zł. na bibljoteczki filjalne, których liczba miała sięgać w powiecie 18-tu. Błoński 1.750 na zorganizowanie bibljotek ruchomych i wsparcia dla pięciu w powiecie istniejących i t. d.

I tu przed samorządem stoi zagadnienie organizacyjne. Najszczęśliwiej pomyślaną wydaje się metoda dzielnicy zachodniej. Wszakże, by ją gdzieindziej zastosować, brakuje odpowiedniego fachowego stowarzyszenia o znanej powszechnie marce. Polska Macierz Szkolna zbyt na to szeroko zakreśliła swe zadania, tu byłaby potrzebna instytucja zupełnie specjalna, jak w Wielkopolsce. Instytut Staszica poszedł w tym kierunku, ale wytworzył jedynie centralną księgarnię i katalogi wzorowe, czyli może służyć organizacjom miejscowym pomocą, sam oddziałów prowincjonalnych nie organizując. Związek Bibljotekarzy ma i to na względzie, ale wydaje się tu bardziej odpowiednia instytucja społeczna, niż zawodowa, bo w poczynaniach oświatowych organizacji tego typu (a więc i związków nauczycielskich) trudno uchronić się od zgrzytu obrony interesów materjalnych klasy. Może z tych inicjatyw wyłoni się coś zadaniu w zupełności odpowiadającego. Na razie powiaty i miasta korzystać mogą ze wskazówek tych central, ale pracę wykonawczą raczej prowadzić muszą same. Skoro zaś tak jest, nie wydaje się właściwe organizowanie jej, jako samodzielnego odgałęzienia działalności samorządowej. Wydział powiatowy ma za dużo pracy kierowniczej, komisyj zaś sejmikowych liczba jest tak wielka już u nas, że kierowanie niemi przez wydział, a kontrolowanie przez sejmik zostaje utrudnione, skład zaś musi być dość przypadkowy. Zgodnie z wywodami rozdziałów poprzednich, za najsłuszniejsze uważalibyśmy przejęcie organizacji czytelnictwa przez rady szkolne powiatowe. Jest to zadanie dla nich tembardziej odpowiednie, że daje im możność posłużenia się w pracy aparatem nauczycieli szkół powszechnych i związania szkolnictwa w całokształt z dalszemi jego celami. Oczywiście jednak koszta odnośne ponosić winien samorząd, a dążyć należy, by ograniczyły się do jednorazowych wydatków zakładowych, czyli żeby konserwację książek i zakupy stałe książek nowych opłacało czytelnictwo samo.

Oprócz szerzenia książek nabywanych, samorząd niektórych powiatów podjął się również wydawnictw własnych. Praca ta powstała na tle konieczności zaznajamiania ludności z nakazami władz samorządowych oraz podawania zarządzeń policyjnych. Przeważnie pisma urzędowe miast i powiatów na tem poprzestają, najwyżej niektóre uzupełniają te wiadomości rozporządzeniami rządowemi oraz protokułami posiedzeń swych władz. Tego właśnie typu są t. zw. „orędowniki" w dzielnicy zachodniej„ „dzienniki urzędowe" miast i powiatów w b. Kongresówce. Ale kilka sejmików w powiatach, innych czasopism

nie posiadających, poszło dalej. Skorzystało z placówki prasowej, ażeby szerzyć wiadomości z całego świata i Polski, komentując je popularnie, oraz uświadamiać obywateli o obowiązkach ich wobec państwa i samorządu. Tego typu są czasopisma takie, jak „Ziemia Zamojska", „Ziemia Krasnostawska", „Ziemia Włodawska", nieścisłe wprawdzie w swych nazwach terminologicznie, lecz usiłujące wytworzyć pewną spójnię mieszkańców jednego powiatu przez stosunek właściwy i twórczy do samorządu, oraz „Przegląd Hrubieszowski", różniący się od poprzednich większym zasobem wiadomości ze świata oraz dodatkiem, poświęconym sprawom oświatowym i okólnikom władz szkolnych, a prowadzonym z ramienia rady szkolnej powiatowej. Trzeba zaznaczyć, że pisma te korzystnie różnią się od tygodników, a nawet dzienników prowincjonalnych, żyjących pismami stołecznemi, tem, że zawierają obfity dział kronikarski z życia miejscowego, samorządowego i stowarzyszeniowego przedewszystkiem, stanowiąc niezastąpiony w tym względzie materjał poznawczy. Inne sejmiki wszakże na tę drogę nie wkraczały. Najwyżej, w uznaniu potrzeby pracy odpowiedniej, przyczyniały się do powstania pism powiatowych prywatnych, umieszczając w nich płatnie ogłoszenia i sprawozdania („Głos Pińczowski", „Ziemia Sieradzka" i in.). Zdaje się, że nie będziemy w błędzie, o ile ani jednego z tych systemów nie uznamy za zalecenia godny do powszechnego w samorządzie rozpowszechnienia, nie negując zrzesztą doniosłej roli czasopism wymienionych. Subsydjowanie bowiem czasopisma miejscowego prywatnego przez sejmik lub miasto jest albo poparciem zbyt poważnem dla jego kierunku albo wywarciem na ten jego kierunek wpływu decydującego. Innemi słowy, trudno tu się uchronić od nieodpowiedzialnej polityki, w pierwszym wypadku pozorne znajdującej tłómaczenie, że wobec braku pism wypadło poprzeć istniejące niezależnie od jego kierunku, w drugim, ukrywając owo wywieranie nań wpływu przez starostę lub wydział powiatowy czy też jego sekretarza. System inny, prowadzenie czasopisma własnego, nie jest dla sejmiku ani miasta odpowiedni również. Jakkolwiek usiłować będzie pozostać bezstronnym, od subjektywnych oświetleń się nie uchroni i kierunek w istocie rzeczy polityczny przybierze, a nawet będąc faktycznie wobec wszystkich prądów i obozów partyjnych równie życzliwym, wszystkie te właśnie przychylnością dla przeciwników ich oburzać będzie. Innemi słowy, uznając zresztą usługi wymienionych czasopism tak w zakresie szerzenia czytelnictwa (niestety wspieranego niekiedy autorytetem oświatowej pracy obcym), jak zainteresowań dla pracy samorządowej, ze szczerym więc żalem należy uznać, że samorząd działalność wydawniczą prowadzić może jedynie w zakresie urzędowym, to znaczy ogłaszając sprawozdania i rozporządzenia władz swoich

oraz państwowych, czyli do zakresu pracy oświatowej tym sposobem nie wchodząc, a jeśli wchodzi choćby z pobudek najszlachetniejszych, funduszem publicznym nie zarządza w sposób dostatecznie umotywowany.

Najwyższym szczeblem oświaty pozaszkolnej, jakeśmy wyżej wzmiankowali, jest organizacja wzajemnego kształcenia się ludności, gdzie jest ona w stosunku do odbieranych wrażeń najbardziej aktywna. Dziedzinę tę pracy oświatowej stanowią koła młodzieży, domy ludowe, chóry i orkiestry oraz teatry ludowe, gdzie pod wskazówkami ewentualnemi instytucji centralnych uczniowie, słuchacze i t. p. zostają czynnymi aktorami, w ramach reżyserji ich puszczonymi na zdobywanie i szerzenie pewnych pierwiastków kształcących samopas. Pożytek pracy nie podlega najmniejszym wątpliwościom. A w zakresie tym dałoby się uczynić i należy znacznie więcej, niż uczyniono dotychczas. Spostrzegamy, że sztuka pociąga tu więcej, niż wiedza. Wydaje się łatwiejsze nauczyć się roli czy partycji i z tem wyjść na estradę. Żal się Boże, co to są czasem za przedstawienia! A przecież znaczenie kształczące posiadają. Można w ten że sposób pośród zdolniejszej i więcej oczytanej młodzieży wyreżyserować i referaty, odczyty, pokazy z dziedziny naukowej, a w rzeczach poglądu, niewymagających większego przygotowania, nawet dysputy publiczne. Trzeba zresztą zaznaczyć, że najczęściej prowadzenie tej sprawy nie sięga i urządzenia chóru czy sceny, pozostając przy „organizowaniu współżycia towarzyskiego", czyli mówiąc prościej zabawach tanecznych. Oczywiście, i to ma swoje znaczenie, jak i inne godziwe rozrywki, urządzane jako sposób walki z alkoholizmem, — tyle, że trudno to jest zaklasyfikować jako najwyższy szczebel kształcenia dorosłych. Na wsi stosunkowo słabo się rozpowszechniają i związki wychowania fizycznego (sportowe, strzeleckie, harcerskie), w miastach silne, jakkolwiek do nich powszechnie należałoby większą przywiązywać wagę, jako do rzeczy bardziej dostępnej masowo od wystąpień amatorskich scenicznych lub naukowych, a i bezpośredniej pożytecznej.

Prace z dziedziny wymienionej są prowadzone zazwyczaj przez zrzeszenia, np. związki młodzieży, zarówno bardziej w tej dziedzinie uniwersalne, (atoli próby zużytkowania ich do gromadzenia spostrzeżeń pod właściwem kierownictwem metodologicznem z rozmaitych dziedzin wiedzy nie powiodły się) jak i bardziej wyspecjalizowane, np. towarzystwo chórów i orkiestr włościańskich, związek teatrów ludowych, stowarzyszenia sportowe, harcerskie i t. d. Zarówno rząd, jak samorząd traktuje tę działalność przychylnie, to znaczy udziela subsydjów. W budżetach samorządowych niezawsze są one łatwe do wyodrębnienia, figurując częstokroć wśród ogólnikowych kategorji „zasiłków dla różnych instytucji o charakterze oświa-

towym" lub „subwencji instytucjom kulturalnym, według uznania wydziału". Gdzieniegdzie jednak są wymieniane wydatki wyraźniej, jak w sejmiku Zamojskim „na organizację Związku Młodzieży Wiejskiej i lotnych teatrów", bardzo znaczna naówczas (r. 1923*) suma 186 milj. mk. (obok zaledwie 800 tys. mk. na organizację bibljotek wiejskich) i 650 zł. w r. 1924, w Garwolińskim drobniejsze zapomogi dla związku teatrów ludowych i centralnego oraz okręgowego związku młodzieży wiejskiej (korzystającego zresztą z usług sejmikowego referenta kulturalno - oświatowego), to samo w Mławskim dla związku młodzieży wiejskiej, w Rypińskim dla drużyny harcerskiej, w Błońskim dla Domu ludowego i trzech kół młodzieży 350 zł. w r. ub., w Łomżyńskim i Rawskim oraz m. Włocławku dla harcerzy, w Lipnie dla kół młodzieży szkół powszechnych oraz gimnazjalnej, w Sierpskim na wycieczki krajoznawcze młodzieży szkolnej i dla dwu orkiestr strażackich, w Łódzkim na związek strzelecki i t. d. Niektóre sejmiki i magistraty nie poprzestają na subsydjowaniu instytucji pracujących w tej dziedzinie, lecz podejmują działalność tę w zarządzie własnym, np. Warszawa zakładała t. zw. świetlice, przeznaczone dla uczestników kursów dla dorosłych i uniwersytetu powszechnego, a służące głównie towarzyskiemu ich zbliżeniu i rozrywkom kulturalnym i być mające zaczątkiem domu ludowego. Miasto Płock również wydawało pewne fundusze na „wychowanie pozaszkolne". W programie swej działalności i komisje kulturalno-oświatowe sejmiku Warszawskiego mają „przedstawienia teatralne, zabawy i t. p." oraz „inicjatywę i popieranie budowy domów ludowych". Sejmik Będziński w r. ub. obok subsydjum dla instytucji miejscowych oświatowo - kulturalnych w wysokości 1000 zł., preliminował po 200 zł. na prowadzenie świetlic i chórów, przy organizowanych przez się osiemnastu „ogniskach" kształcenia dorosłych. Sejmik Dziśnieński w ziemi Wileńskiej asygnuje pokaźne sumy na budowę domu ludowego. Sejmik Zamojski zaś, który jak się przekonamy znaczną część budżetu poświęca szkolnictwu rolniczemu i ogniskom kultury rolnej, prócz wydatnego poparcia związku młodzieży i lotnych teatrów, podjął się budowy domu ludowego oraz sejmikowego... teatru, na co wydatkował w r. 1923 mk. 754 miljony, a na r. 1924 preliminował 36 tys. zł. Wydatek, świadczący o zasobności samorządu, nie jest bynajmniej naganny. Skoro istnieją teatry miejskie, w mniejszych ośrodkach prowincjonalnych zaś inicjatywa prywatna ani społeczna nie jest przecież w stanie zdobyć się na to zbyt kosztowne przedsięwzięcie, niema racji, dla którejby nie powinien był powstawać gdziebądź teatr sejmikowy. Z jednem atoli zastrzeżeniem: niech

*) Zależnie zresztą od miesiąca, w jakim wydatek uskuteczniono.

nie będzie przeznaczony dla przygodnych debiutów młodzieży amatorskiej, lecz stanie na wysokości zadania, dobierze stałą dobrą trupę i krzewi prawdziwą, nie samokształceniową sztukę, na miejscu i w lotnych występach, wychodząc poza ramy „oświaty pozaszkolnej", do której przecież nikomu nie przyjdzie na myśl zaklasyfikować teatrów warszawskich. Przy wyrazie oświata, stawiamy bowiem na pewnym poziomie jej szkolnym czy pozaszkolnym kropkę, za którą pozostają zwykle teatry, jeśli nie są „ludowe", muzea, poważne księgozbiory i td., gdyż w razie przeciwnym, pojęcie to zawierałoby i kościół, sąd, sam sejmik i każdą pracę.

Poza tym sympatycznym wyjątkiem, raczej więc już innej dziedziny dotyczącym, jak widzimy, działalność samorządu w zakresie organizacji tego ostatniego stopnia kształcenia dorosłych nie jest naogół znaczna. W budżetach samorządu dzielnicy zachodniej i południowej odnośnych pozycji przynajmniej wyraźnych nie znaleźliśmy (sejmik Leszczyński w Poznańskiem, wydaje wiele na „cele narodowe i kulturalne", Brodnicki na Pomorzu na „naukowe i artystyczne" i t. p., bez bliższych wyjaśnień w sprawozdaniach i preliminarzach, jakiej konkretnej pracy dotyczą). A i w dzielnicach środkowych i południowych poparcie ani organizowanie tego typu oświaty nie jest powszechne ani równomierne. Są to raczej poszukiwania dróg, niż metody pracy. Celem jej jest wychowanie dobrych obywateli. Cel ten jako wzniosły, wydaje się godnym nawet znacznych poświęceń materjalnych. Ale czy te ofiary pieniężne są właśnie dodatnim czynnikiem wychowawczym dla owych subsydjowanych towarzystw młodzieży, harcerstwa, sportu, chórów, teatrów i t. d.? czy nie mijają się z celem i nie zawierają w sobie mimowoli w niejakim stopniu czynnika pewnej deprawacji tegoż obywatela? Iluż w Polsce prawdziwych artystów i wybitnych uczonych boryka się z losem, nie mogąc zdobyć warunków materjalnych dla pracy swej istotnie wartościowej. A tu w stosunku do jakiegoś mizernego amatorstwa ujawniamy nagle nadzwyczajną hojność: młodzieniec chce zadeklamować, dziewczyna zaśpiewać, a razem zatańczyć lub zagrać mierną komedyjkę z temi nieodzownemi pauzami pomiędzy pytaniem a odpowiedzią i natrętnemi rękoma i nogami, z któremi niewiadomo na scenie co zrobić, — i już entuzjazmujemy się, nadajemy temu termin nie zabawy, lecz nieomal służby społecznej, owi „pracownicy społeczni" udają się po subwencje, zaś instytucje p u b l i c z n e dostarczają im warunki materjalne tej „działalności", fundując instumenty muzyczne, rekwizyty teatralne, przyrządy sportowe, et caetera; któż wątpi, że rzeczy te są warte poparcia? że mają znaczenie wychowawcze? Ale się niech młodzież kłopocze nieco sama, niech zbija estradę, zmyśli dekoracje, a gitarę kupi, niech

nie przychodzi jej wszystko aż nazbyt łatwo, bo to właśnie nie jest we względzie wychowawczym dobre.

Domów ludowych młodzież, rzecz jasna, nie pobuduje. Lecz trzeba sobie zdać sprawę, jak my sobie wyobrażamy ich rolę i rozpowszechnienie. Czy chcemy za ich pomocą zaspokoić te lub inne stałe potrzeby całego ogółu, czy porobić rzadkie wśród niego wysepki kulturalne? O ile budujemy jeden dom ludowy w powiecie, może on rzeczywiście mieścić i jakieś muzeum krajoznawcze, i czytelnię czasopism, i estradę na występy amatorskie, i wiele rzeczy innych. Ale kto w tym razie będzie z tych urządzeń korzystał? Mieszkańcy danej wsi, może paru okolicznych, dla pozostałych pozostanie on jak dziś baśnią o żelaznym wilku. Czy z drugiej strony stać nas na to, by tego rodzaju domy ludowe powstały tak gęsto, iż by obsługiwały całą ludność? Skoro zaś nie, czy jest racja, by samorząd powiatowy domy ludowe budował, czy nie właściwsza w tem jest rola samorządu gminnego? Oczywiście, gminy tak zasobne, by odpowiadający zadaniom dom ludowy postawić, są rzadkie. Urzeczywistnić wszakże to mogą niektóre miasta, niektóre gminy wiejskie. O ile zaś chodzi o ogół, to przecież jemu coś w tym rodzaju też się należy. Czy więc składać on ma w drodze publicznej fundusz, by uprzywilejować jakąś odległą okolicę, czy raczej w stosunku do domu ludowego powszechnego należy zredukować wymagania? Wydaje się właściwsze pójść torem ostatnim. To znaczy połączyć zadanie najpospolitsze domu ludowego z budynkiem szkoły powszechnej, ewentualnie urzędu gminnego. Wieś zamożniejsza dobuduje jedną izbę o tem specjalnem przeznaczeniu i jakąś szopę na narzędzia strażackie, uboższa będzie korzystała z sal szkolnych, w czasie wolnym od lekcji. Tu mogą się odbywać zebrania, zabawy, czytanki, wspólne robótki, mieścić się w jakiejś szafce skromny komplet bibljoteki ruchomej, przyrządy sportowe i instrumenty koła młodzieży. Można to nazwać świetlicą czy domem ludowym, nie nadając terminom tym treści na nasze stosunki, gdy na szkoły pomieszczeń nie mamy, zbyt wybujałej.

W tych ramach zamknęlibyśmy omówione sprawy kształcenia dorosłych. Pracę tą uznaliśmy za bardzo doniosłą i wymagającą wielkich poświęceń społecznych. Nauczanie dorosłych analfabetów w dzielnicach zacofanych potraktowaliśmy zasadniczo jako obowiązek instytucji oświatowych lokalnych, oparty o ich pracę bezinteresowną i o pomoc samorządu gminnego w zakresie świadczeń rzeczowych, szkolnego zaś w ułatwieniach co do lokali, pomocy naukowych i t. d. Instytucje te obok tego rozwinąć powinny z pomocą wstępną samorządu powiatowego i stałą pracowników jego cykle lotnych pogadanek i odczytów naukowych. Organizację czytelnictwa, wybi-

jającą się w dziedzinie kształcenia dorosłych w całem państwie na miejsce naczelne, uważaliśmy za najwłaściwsze oprzeć na zakładowym wydatku samorządu powiatowego i kierownictwie rad szkolnych powiatowych, gdzie niema odpowiedniej instytucji społecznej. Działalność oświatową czasopiśmienniczą uznaliśmy do obowiązków samorządu za zasadniczo nie należącą. Wreszcie kształcenie się dorosłych w zrzeszeniach towarzyskich, sportowych, muzycznych i t. d. uważaliśmy za wymagające reżyserji central oświatowych społecznych, finansowo atoli go nie należy opierać na subwencjonowaniu publicznem, lecz na pracy i składkach członków. Domy ludowe, świetlice czy wogóle pomieszczenia, pracom społecznym służące, powinny, gdy ich gmina wybudować nie jest w stanie, być połączone z budynkiem szkolnym. Organizacje centralne społeczne, pracujące na niwie oświaty pozaszkolnej, o ile wydawnictwa ich i świadczenia nie opłacają wysiłku, osnuć należy na podstawie pracy niehonorowanej.

W formułowaniu tych postulatów wychodziliśmy z następujących założeń. Dążyliśmy po - pierwsze do określonego podziału funkcji w pracy kształcenia dorosłych pomiędzy inicjatywą społeczną a samorządem różnych stopni i odmian. Wydawało nam się, że w zakresie oświaty, osiąganej przez zrzeszanie się dobrowolne młodzieży czy wogóle ludności, należy pozostawić centralom ich niekrępowaną, ale i nie subwencjonowaną inicjatywę, bo tu, na szczeblu aktywnego do oświaty stosunku, stopień zrozumienia potrzeby wysiłku samodzielnego obywateli powinien być dostateczny. W organizacji czytelnictwa mamy do czynienia ze stosunkiem doń ludności nie tylko nieco bardziej biernym, ale i z trudnościami jej dotarcia do książki. Z tego względu konieczne tu jest w zasadzie i finansowanie akcji, przynajmniej na wstępie, publiczne (samorząd powiatowy) i publiczne kierownictwo techniczne (rady szkolne powiatowe). Kształcenie dorosłych systematyczne (kursy) lub dorywcze (odczyty) mają wprawdzie do czynienia ze stosunkiem do oświaty najbardziej biernym, ale potrzeba jego wynika w głównej mierze z klęski analfabetyzmu, której usunięcie oświeceńsze żywioły miejscowe mieć powinny za punkt swojej ambicji społecznej i przeto, korzystając wszak z najrozmaitszych ułatwień publicznych, wysiłkiem własnym wykonać.

Drugim motywem postulatów tychże jest wzgląd na realność osiągnięcia ich finansowo - techniczną. Obarczanie kosztami całej oświaty pozaszkolnej samorządu prowadziłoby i do zaniedbania innych jego obowiązków w zakresie kształcenia elementarnego, dokształcenia zawodowego i t. d. i do zbytniego rozproszkowania funkcji jego. Zachodzi więc tu potrzeba odciążenia go zwłaszcza we względzie finansowym. Ponieważ zaś koszta osobowe są w każdej działalności największemi,

chodziłoby tedy o to, by je zastąpić, jakeśmy to nazwali, podatkiem dobrowolnym pracy społecznej, rzeczowe pozostawiając obowiązkiem samorządu, ułatwionym przez skojarzenie ich ze szkolnictwem powszechnem. Czy zaś ten podatek pracy okaże się w rzeczywistości realny, zależy to tylko od żywotności central oświatowych społecznych, w którą pragniemy niezachwianie wierzyć.

Ostatnim wreszcie argumentem, przekonywującym do udziału tak wybitnego instytucji społecznych w organizacji oświaty pozaszkolnej, jest wzgląd na odpowiedzialność za jej wykonywanie. Instytucje publiczne, podejmujące się wykonania tej lub innej funkcji, muszą gwarantować jakość swej pracy. To też od pracowników żądają pewnych, naogół wysokich kwalifikacji. Pomimo zapotrzebowania dziesiątków tysięcy nauczycieli szkół powszechnych, państwo nie uważa za możliwe nie stawiać im określonych wymagań co do przygotowania ich i nie przepuszczać przez sito nominacji i następnie nadzoru. W zakresie oświaty pozaszkolnej, gdy jej się podejmuje ministerstwo lub samorząd, musi mieć wszędzie ten sam stosunek do pracowników. Tymczasem jest podwójnie niemożliwy do uskutecznienia. Po - pierwsze dlatego, że kształcenie dorosłych wogóle, gawędy z nimi naukowe w szczególności, zwłaszcza zaś organizacje ich samokształcenia są to rzeczy niesłychanie trudne, a metodologicznie nie wyrobione, pozostając dotąd w dziedzinie eksperymentalizmu, którym instytucje publiczne nie mogą się zajmować wśród rzesz ludowych w dziedzinie zbyt blisko dotyczącej wiedzy. Po - drugie wprost przeciwnie do tych trudności nie posiadamy do kształcenia dorosłych choćby tak samo wykwalifikowanych zastępów pracowników, jak dla szkolnictwa początkowego lub zawodowego. Dziwne to, ale jest do stwierdzenia, że największe zamiłowanie do prelekcji w „uniwersytetach" powszechnych, odczytów naukowych, a nawet prowadzenia organizacji i central oraz instruktoratów oświatowych u nas mają głównie ludzie o nader skromnych cenzusach naukowych i słabem oczytaniu, przeważnie w samej popularnej literaturze, w myśl powiedzenia: dum docemus discimus. Z tem złem należy walczyć, ale skutek można przewidywać stąd zaledwie na daleką metę. Musi ono być zwalczone stopniowo w łonie samej owej naogół świeżo powstałej z ludu inteligencji wraz z podnoszeniem się jej poziomu. Gdybyśmy mieli pozatem dla tej dziedziny dosyć ludzi wykwalifikowanych, za obowiązek poczytalibyśmy oczywiście przejść nad temi cenralami i uniwersytetami do porządku dziennego. Ale w stanie rzeczy, jaki jest, przejęcie oświaty pozaszkolnej przez instytucje publiczne faktycznie okazałoby się przekazaniem ich w ręce, za które odpowiedzialność wziąć na siebie nie są w stanie. Że zaś i tego typu nauka względny pożytek masom

ciemnym daje, tedy samorząd ułatwieniami i pomocą jej służyć powinien, ceniąc zresztą wzniosłe pobudki owego dzielenia się z niemi okruszynami wiedzy, wszakże z tem, że firmowanie jej obciążać go nie będzie. Bo trzeba pamiętać, że niski nasz poziom oświatowy nie jest równomierny i że w każdym powiecie znajdzie się ludzi dość oświeconych i krytycznych, za obowiązek zaś instytucji publicznych osłanianie zbyt elementarnych błędów naukowych swoich oświatowców uznać trudno.

Wiąże się z tem bezpośrednio zagadnienie przygotowania nauczycieli, zwłaszcza dla szkół powszechnych, średnich i zawodowych. Jak bowiem wiadomo, poziom nauczycielstwa naszego pozostawia jeszcze wiele do życzenia. W momencie nagłego rozszerzania liczby szkół i zamiany obcego personelu nauczającego własnym, wypadało z konieczności tolerować niedostateczne kwalifikacje znacznych jego odłamów. Jednocześnie zresztą zaczęto na to radzić, jak w nauczaniu elementarnem dwoma sposobami: zakładając cały szereg seminarjów nauczycielskich, celem wykształcenia normalnego przyszłych zastępów nauczycieli, oraz dla nauczycieli obecnych, nie posiadających dostatecznego cenzusu, urządzając kursy uzupełniające, roczne lub wakacyjne. Według preliminarza na r. szk. 1923/4 mieliśmy seminarjów nauczycielskich 106, z czego w województwach zachodnich (bez Śląska) — 26, południowych 24, środkowych 48 i wschodnich 8, nadto 4 kursy nauczycielskie (w Warszawie, Wilnie, Krakowie i Lwowie) oraz 62 preparandy, służące przygotowywaniu do seminarjów. Słuchaczów zaś w seminarjach państwowych w r. 1921/2 było (bez Śląska i z. Wileńskiej) — 14 tys., w prywatnych 6 tys., ogółem 20 tys., składa się to więc na roczniki kończących po około 5.000 nauczycieli, co powinno nasze zapotrzebowanie przeciętne roczne w zupełności pokrywać. Wszakże należałoby tu zapobiedz pewnej nierównomierności rozmieszczenia seminarjów, upośledzającego zwłaszcza Kresy, szczególnie wobec konieczności naglącej szerzenia tam sieci szkół nauczycieli potrzebujące. Zaznaczamy, że po reformach, o których mowa dalej, kurs seminarjów mógłby być zredukowany dla kończących je do lat trzech, zamiast dotychczasowych pięciu. Natomiast należy pomyśleć poważnie o kursach specjalnych, przygotowujących nauczycieli szkół dokształcających.

Jak widzimy, seminarja prowadzone są przeważnie przez państwo. Świadczenia samorządu są tu dobrowolne i dość ograniczone, jakkolwiek istnieją i seminarja utrzymywane przez związki komunalne. Np. m. Włocławek w sprawozdaniu budżetowem z r. 1923 wymienia sumę 450 marek, jako udział miasta w prowadzeniu Kujawskiego Seminarjum Nauczycielskiego, na które nadto łożą i sejmiki okoliczne (Lipiński — 2

milj. mk.). Udzielają nieznacznych subwencji seminarjom również np. sejmiki Sandomierski, Słonimski, Oszmiański, Częstochowski (prywatnemu), Lipiński, Zamojski, preparandom nauczycielskim — Rypiński (w Szafarni), Lipiński (w Wymyślinie), na wykład pedagogiki w gimnazjum Garwolińskim na dokształcenie nauczycieli, np. na kursy wakacyjne Garwoliński (r. 1923), — Zamojski (r. 1924). Zapomogi te mają oczywiście tak zasadniczo, jak praktycznie charakter wyjątkowy. Natomiast bardziej pospolitą i słuszną formą wsparcia samorządowego dla kształcenia nauczycieli ludowych są stypendja ponieważ zawód ten obierają najczęściej ludzie niezamożni, dla których nauka zdala od domu jest materjalnie uciążliwa Za racjonalne tedy uznać należy, że szereg sejmików i miast bądź wyznacza pewną liczbę niewielką stypendjów, o które ubiegać się mogą kandydaci do seminarjów z danego powiatu lub miasta, bądź też na konkretne prośby je przyznaje i do budżetu wstawia. Dalszą formą takich stypendjów są zapomogi na utrzymanie bursy dla uczniów seminarjum, mieszczącego się w powiecie lub mieście. Wreszcie częstokroć samorząd udziela stypendjów na dokształcenie się nauczycieli miejscowych. Tak więc stypendjów seminarzystom udzielały sejmiki w r. 1923 i 4. Brodnicki na Pomorzu jedno (200 zł.), Opatów (450 zł.), Garwoliński (6 milj. mk.), Mławski (400 zł.), Łowicki (trzy 360 zł.), Łomżyński (500 zł.), na bursy Łomżyński (250 zł.), Częstochowski (1.200 zł.), dla słuchaczy kursów nauczycielskich Garwoliński (30 zł.), Błoński (300 zł.), Włocławski (30 milj. mk.), Stołpecki (550 zł.), Zamojski (400 zł.), tenże i na bibljotekę nauczycielską (200 zł.).

Wydaje się istotnie, że najsłuszniejszym stosunkiem budżetu samorządowego jak widzimy nie przeciążającym, do rodzajów szkolnictwa, jakiego samorząd nie prowadzi, jest popieranie kształcenia się niezamożnej młodzieży z danej jednostki komunalnej za pomocą udzielania jej stypendjów. Nie jest właściwe subwencjonowanie bezpośrednie samych zakładów naukowych lub towarzystw uczącej się w nich młodzieży. Widzimy w budżetach sejmikowych wprawdzie wsparcia i na uniwersytet Lubelski, i na auxilium academicum (bardzo pospolicie), dla szkół zawodowych innych powiatów nawet, i na towarzystwa młodzieży gimnazjalnej, i na bratnią pomoc w Gdańsku i zwłaszcza na gimnazja prywatne (nawet rządowe, jak w Oszmianie), niekiedy na trzy w powiecie i w dodatku na seminarjum duchowne (w Łomży). Natomiast jedynie właściwem jest przecież przyznawanie stypendjów określonym jednostkom fizycznym, to znaczy uczniom, na określone również drogi wykształcenia. Czyni to samorząd i dziś, np. sejmik Mławski przyznaje stypendja dla niezamożnej młodzieży szkół średnich (170 zł.), Rypiński na kształcenie się

młodzieży z powiatu (500 zł.), Łomżyński na kolonje letnie dla młodzieży gimnazjalnej i dla akademickiego koła Łomżan w Warszawie, Opatowski na pomoc dla akademików (1100 zł.) i uczniom szkół zawodowych (900 zł.), Błoński dla uczniów szkół średnich rolniczych dwa stypendja i dwa drugie dla uczniów szkół zawodowych (480 zł.), m. Płock dla koła płocczan akademików w Warszawie, m. Włocławek kilka stypendjów i t. d. Droga, na którą w ten sposób wstąpił samorząd, powinna być jednak w większym stopniu wyrazem jego polityki oświatowej. Może on mieć parę stypendjów bez określenia szczegółowego, to znaczy do przydziału według uznania władz komunalnych młodzieży, obierającej nieprzewidziany, lecz szczególnie pożyteczny kierunek kształcenia się. Ale zasadniczo stypendja powinny mieć charakter zapisu samorządowego. Jeśli np. samorząd pragnie poprzeć wśród mieszkańców powiatu naukę średnią rolniczą lub wogóle zawodową bądź studja wyższe ogólne lub specjalne, na każdy z tych celów może wyznaczyć po jednemu lub więcej stypendjów dla uczniów niezamożnych a zdolnych, warunkując je pracą w powiecie, a może i w samorządzie właśnie, po ukończeniu studjów. Pozycje te powinny znajdować się w każdym budżecie samorządowym, gdy zasiłki zbyt okolicznościowe lub ogólnikowe tak dla towarzystw młodzieży, jak prywatnych zakładów naukowych stanowią wobec nich zadanie samorządu, które może być tylko przygodnie podejmowane.

II.

SZKOLNICTWO ZAWODOWE.

Szkoła powszechna z założenia ma za zadanie dostarczenie ludności nauki początkowej ogólnej, ma uzbroić członków społeczeństwa w elementy kultury, umożliwiające im spółżycie na pewnym poziomie, stosunek ich świadomy do swej pracy i sprawne pełnienie obowiązków obywatelskich. Ale właśnie jako środek kształcenia elementarnego i ogólnego, szkoła powszechna daje wprawdzie wychowankom swym w ręce broń, przydatną w każdym zawodzie, otwiera przed niemi różne drogi, lecz do żadnych czynności życiowych praktycznych ich nie przygotowuje i kierunku działalności następnej nie przesądza.

Po ukończeniu więc szkoły powszechnej przed uczniem i rodzicami jego staje pytanie, jak pokierować nim w dalszym ciągu, aż uzyska jakieś stanowisko samodzielne, dające zarobek lub inne źródła utrzymania w życiu. Jeżeli jest to dziewczyna, kresem tych zabiegów w większości wypadków zostaje zamążpójście, to znaczy stworzenie ogniska rodzinnego, prowadzenie gospodarstwa domowego, wychowanie dzieci, w rodzinie rolniczej współpraca z mężem zawodowa, w innych wypadkach częstokroć dorabianie budżetu robotami gospodarskiemi lub kobiecemi, które niekiedy — w staropanieństwie lub przy owdowieniu — zostają całą jego podstawą. Gdy zaś to jest młodzieniec, pytanie stawia się najczęściej zgoła odmiennie. W rodzinie drobnego rolnika zostaje on pomocnikiem ojca w gospodarstwie, aż z wiekiem i wprawą zostaje gospodarzem samodzielnym, dziedzicząc schedę ojcowską. W rodzinie samodzielnego rzemieślnika lub drobnego handlowca zachodzą fakty analogiczne. Innemi słowy, w wypadkach wymienionych od ukończenia szkoły powszechnej objęcie funkcji samodzielnych przedziela pewien okres czasu przygotowawczy, polegający na kształceniu się praktycznem

dziewczęcia lub młodzieńca w fachu, jaki ma objąć, pod kierownictwem matki lub ojca, jako nauczycieli zawodu. Z rozwojem kultury zachodzi tu wszakże pytanie, czy wystarczającą jest taka nauka domowa, czy pierwiastek konserwatywny tradycji w sprawowaniu funkcji zawodowych nie przeważa w ten sposób zbyt przytłaczająco postępowego pierwiastka korzystania z doświadczeń specjalistów i zdobyczy wiedzy, bez którego pozornie stojąc w miejscu gospodarstwo nasze narodowe w istocieby się stosunkowo a poważnie cofało. Stąd pochodzi coraz bardziej szerzący się zwyczaj nawet w wypadkach wymienionych kształcenia dzieci lub dokształcania w okresie przejściowym poza domem, a potrzebę tę zaspakajają uczelnie rolnicze, rzemieślnicze, gospodarstwa domowego i tp.

Częstokroć wszakże pytanie stoi odmiennie. Czy rodzice z warstw posiadających przedsiębiorstwo własne nie są w stanie zapewnić wszystkim dzieciom swoim dziedzictwa, zabezpieczającego ich niezależność materjalną, czy też należą do warstw nieposiadających, staje przed niemi pytanie przygotowania dzieci do zarobkowania samodzielnego. Wiadomo, że najczęściej odbywa się w drodze t. zw. „terminu" lub innej praktyki, która tem jest pociągająca dla wielu rodziców, że jest niekiedy płatna. I tu wszakże praktyka czasem i coraz to pospoliciej jest bądź poprzedzana przez naukę szkolną, bądź jest z nią łączona.

Gdy zaś uczeń lub jego rodzice staje w tych czy innych okolicznościach przed ewentualnością dalszego kształcenia jego w szkole, niekiedy zajmują się pytaniem radykalniejszem, o ile im na to warunki materjalne pozwalają. To znaczy, czy nie sięgnąć po jakiś wyższy stopień wykształcenia, albo poprostu nie zająć okresu pomiędzy szkołą powszechną a pracą zawodową wykształceniem dziecka ogólnem, t. j. gimnazjalnem, które w razie ukończenia otwiera dróg wiele nowych, wprawdzie również wymagających specjalizacji, ale i żadnej nie zamyka. A nawet w razie obrania zasadniczego dla dziecka kierunku pracy technicznego, handlowego i t. p., otwiera wstęp do uczelni zawodowych, średnich i wyższych.

Tedy i czynniki publiczne zastanowić się muszą z kolei, jak te potrzeby oświatowe są zaspakajane i jakie wobec nich zajmować stanowisko. Biorą w swe ręce zazwyczaj zadania poważne. Dozorują szkoły i kwalifikacje personelu nauczającego; regulują lub ustalają typy i programy wykształcenia; subsydjują lub same zakładają szkoły, częstokroć monopolizując ich prowadzenie; w poszczególnych wypadkach popierają kształcenie się ludności przez zwalnianie z opłat, ulgi i przywileje rozmaitego charakteru dla kończących je, np. w powinności wojskowej, wymaganie cenzusu szkolnego w obsadzaniu stanowisk rządowych i t. d., a nawet ustalając obowiązek dla

tych lub innych grup zawodowych, przechodzenia kursu takich lub innych uczelni.

Na tle tej polityki oświatowej czynników publicznych i społeczeństwo rozważać powinno, o ile idzie ona we właściwym kierunku i czy daje pożądany rezultat — zadania krytyczne — oraz jakie powinna wprowadzać normy wykształcenia, jak je rozpowszechniać, jakiemi tendencjami społeczno-kulturalnemi być nacechowana — zadanie twórcze. Najsamprzód zaś stają czynniki społeczne wobec pytania zwróconego do siebie samych, i to nie tylko o sposoby dostatecznego poparcia oświaty lub ilościowe jej wyniki, ale i o przewagę tych czy innych jej kierunków w systemie kształcenia się narodowego. Od rozstrzygnięć pytania ostatniego zależy bowiem, o ile budowa społeczna organizmu naszego kształtować się i rozwijać będzie normalnie, różnicowanie się społeczeństwa odbywać właściwie i różnostronnie, nie wywołując upośledzenia jego w tych czy innych względach w porównaniu z narodami innemi. Chodzi o to, by oświata wytwarzała kierunkiem przeważającym, tendencjami układu programowego, budową organizacyjną wyłanianie się masowe w Polsce typu społecznego jak najbardziej we względzie kulturalnym zdrowego i wobec zadań narodowych szczególnie potrzebnego. A to już nie tylko w rzeczach elementarnych i ogólnych wychowania państwowego i świadomości obywatelskiej, lecz we względach bardziej specjalnych charakteru gospodarczego.

Przesądzając rozważania następne, zagadnienie to sprowadzamy do kwestji konkretnej. W naszym bilansie oświatowym poza szkolnictwem elementarnem, panuje jako podstawowy — typ wykształcenia ogólnego, gimnazjalnego. Jest to w części spowodowane przez to, że wogóle oświata wyższa od elementarnej ma jeszcze u nas słabe rozpowszechnienie i zamyka się w pewnych sferach społecznych. Ale w znacznej mierze i napływ nowych warstw do oświaty zdąża w kierunku utorowanym nauki ogólnej. Gdyby wykształcenie ogólne w dzisiejszej postaci swej uzdalniało do różnych dalszych kierunków życiowych uczącej się młodzieży, byłoby tylko pożądane jak najszersze jego względne do innych typów szkolnych rozpowszechnienie. Ale właśnie jest to kwestją. A raczej poza kwestją jest, że roli tej nasze gimnazja nie pełnią, faktycznie wiele dróg różnicowania się społeczno-zawodowego ludności w istocie zamykając. Czy wina leży w obecnej organizacji gimnazjów? a jeżeli nie, jeżeli raczej uznamy, że taki typ szkolny—niechby w zmodyfikowanej nieco ewentualnie postaci — istnieć dla pewnych zastępów ograniczonych młodzieży powinien, przesadną przewagę typu oświaty gimnazjalnego tłómaczyłoby nazbyt skwapliwe garnięcie się doń ludności. Gdy to skonstatujemy, wypadnie zastanowić się, jakie są tego

przyczyny. A znów przesądzając rozważania następne, orzekniemy tu, że przyczyn nie należy szukać w usposobieniach rodziców, ani uczniów, lecz w niedostatecznym rozwoju innych typów szkolnictwa. Brak zaś szkół innych, to znaczy zawodowych, jak się przekonamy, tłómaczy się fałszywemi założeniami w ich organizacji, które im rozpowszechnienie właściwe uniemożliwiają.

Ponieważ zależy nam na zwalczaniu tej ułomności w budowie szkolnictwa ponadelementarnego, że nie kieruje ono na drogi życiowe należyte i odpowiednie uczącej się młodzieży, a przeto ujemnie oddziaływa na rozwój naszej struktury społecznej oraz nie jest w stanie oddziałać dodatnio na metody pracy zawodowej szerokich mas, przeto w wyniku spostrzeżeń i rozważań nad stanem naszej oświaty fachowej przyjść powinniśmy do wniosku o środkach zaradczych, czyli do zaprojektowania takiego typu szkoły zawodowej, któryby kierunkowi praktycznemu wykształcenia mógł zapewnić tak rozpowszechnienie, finansowo i technicznie stosunkowo łatwe sieci szkolnej, jak powodzenie wśród najszerszych rzesz społecznych, których potrzebom, dziś nieodpowiednio odczuwanym i zaspakajanym, ma za zadanie faktycznie i właściwie odpowiedzieć.

1.

OŚWIATA ROLNICZA.

Całokształt pracy oświatowej w Polsce, a zwłaszcza jej linje przewodnie i postulaty, nie byłby zrozumiały, gdybyśmy nie uwzględnili jako czynnika jej ruchu ludowego, który ogarnął kraj cały w dziesięcioleciach ostatnich i uzewnętrznił się w rozlicznych poczynaniach kulturalnych, mających na celu podniesienie poziomu oświaty i pracy najszerszych mas ludności polskiej, w szczególności wiejskiej. Z tego źródła wypłynęła gorączkowa działalność państwa w zakresie sieci szkół powszechnych, ich programu i kadr nauczających. Temuż momentowi zawdzięczać należy dążność charakterystyczną dla lat ostatnich do możliwego szerzenia oświaty rolniczej i pogłębiania w ludzie wiejskim odnośnej wiedzy. Użyte są do tego dwie drogi jednoczesne: pierwszą wyraża sieć instytucji, przez rolników albo dla rolników, przeważnie drobnych, powoływanych, której zadaniem głównem bynajmniej nie jest obrona interesów zawodu lub warstwy wobec czynników zewnętrznych, zadanie to spełniane jest przez nie raczej ubocznie, lecz przedewszystkiem podnisienie poziomu gospodarstwa wiejskiego, i to nie tyle za pomocą organizacji kredytu, skupu plonów, dostarczania narzędzi lub ziarna i t. p., ile działalności instrukcyjnej

czyli ściśle oświatowej, najczęściej bez zajęcia się jakiemkolwiek pośrednictwem handlowem. Jest to niewątpliwie prymitywne i niewystarczające, ale godne szacunku i dla nastroju mas charakterystyczne. Drugą drogą jest szkolnictwo rolnicze niższe, przeznaczone dla młodzieży obojga płci przedewszystkiem z warstwy drobnorolnej.

Działalność instrukcyjną wyrażają dwie jej formy: rzadką z powodu kosztów jest zakładanie gospodarstw wzorowych czyli ognisk kultury rolnej, które przykładem promieniować mają na poszczególne gospodarstwa, zachęcając je do podniesienia poziomu pracy; pospolitą natomiast jest tworzenie przez drobnych rolników „kółek", których związki powiatowe angażują instruktorów. Forma ta czysto stowarzyszeniowa jest wszakże pozorną. Faktycznie bowiem ruch ludowy w znaczeniu kulturalnem stawia u nas dopiero kroki wstępne, to też organizacja kółek dokonywa się drogą odwrotną: inicjatywa wychodzi z centrów — Warszawy, Krakowa, Lwowa, Poznania — od grupy osób, która wyszukuje instruktorów, a za ich pomocą tworzy kółka, które ci instruują. To też i utrzymanie tej pracy nie kładzie się w rzeczywistości w części poważnej wbrew zasadzie stowarzyszeniowej na członków, lecz prawie w całości na subsydjujące ją rząd i samorząd. Tembardziej dotyczy to ognisk kultury rolnej. Szkolnictwo rolnicze oczywiście również jest prowadzone przeważnie przez te same czynniki publiczne.

Gdy zwłaszcza kółka rolnicze dla pobudek natury politycznej zawiązują w powiatach po dwa związki okręgowe rywalizujące nie tyle fachowo, ile partyjnie, a stronnictwa szukają w nich oparcia organizacyjnego, samorząd, zmuszony siłą rzeczy do utrzymywania faktycznie dwu instruktorów, traci częstokroć cierpliwość, odmawia subsydjów i angażuje instruktora we własnym zarządzie. Pomimo usterek wymienionych organizacja kółek dobrowolna nawet tam, gdzie istnieje samorząd rolniczy przymusowy (izby rolnicze wojewódzkie w b. dzielnicy pruskiej), wydawałaby się zasadniczo bardziej pożądaną, jako wyraz postępu i inicjatywy żywszych części społeczeństwa drobnorolnego. Za demoralizującą wszakże uznać należy zasadę utrzymywania jej przez samorząd, powinien on ustosunkować subsydja swoje do budżetu związków kółek w ten sposób, by jego część pokaźna, a w tem i część opłacania instruktora, pokrywaną była ze składek, warując sobie nadto za subsydja kontrolę nad pracą kółek. Sposoby te usunąć mogą z kółek politykę, za którą nikt nie zechce płacić. Gdzie się nie da osiągnąć opłat członkowskich, samorządowi nie pozostaje istotnie nic innego, jak prowadzenie instruktorstwa rolniczego samodzielne. Tak czy inaczej wydatki sejmików powiatowych w związku z tem idą w dobre tysiące złotych

rocznie, a gdzie nadto prowadzą ogniska kultury rolnej, to i w dziesiątki tysięcy. Kiedy powszechnie utworzone zostaną izby rolnicze, wydatki te przejdą oczywiście do nich.

Zapewne dotyczeć to będzie i szkolnictwa rolniczego. Jeżeli dotychczas nie mamy samorządu rolniczego w b. zaborze rosyjskim i Małopolsce, tłómaczy to pewien lęk przed nim ruchu ludowego, a to ze względu na to, że w sejmikach powiatowych ludność drobnorolna wobec demokratycznej ordynacji wyborczej ma przewagę i obawia się, że w izbach rolniczych, w specjalnej proporcji reprezentujących poszczególne warstwy rolne, utraci ją na rzecz ziemiaństwa, które i pomimo samorządu ma organizację lepszą i zasobniejszą.

To właśnie zdają się być pobudki polityczne, dla których szkolnictwo rolnicze w całym kraju zostało związane z samorządem ogólnym. Niezwykle jest charakterystyczne wobec przytoczonego składu sejmików, że gdy są one zwolnione dotychczas ze świadczeń obowiązkowych na rzecz szkolnictwa elementarnego, a średniem zajmują się przygodnie, to jedynym ich ustawowym, i to poważnym, obowiązkiem jest utrzymywanie szkół rolniczych. Ustawa z d. 9.VII.1920 wyraźnie określa, że „obowiązek zakładania i utrzymywania publicznych ludowych szkół rolniczych ciąży na powiatowych związkach komunalnych", gdy obok tego kategorycznego stwierdzenia zaznaczono zaledwie ,że „mogą je także zakładać i utrzymywać izby rolnicze" (art. 5). Oczywiście stopień obowiązku powinien być odwrócony, i w rzeczywistości gdzie izby rolnicze istnieją, szkoły rolnicze są prowadzone wyłącznie przez nie.

Obowiązki władz centralnych a samorządu względem szkolnictwa rolniczego są podzielone j. n. (art. 6):

1) na urządzenie szkół i gospodarstw szkolnych państwo przekaże do użytkowania powiatowym związkom komunalnym lub izbom rolniczym potrzebne grunty;

2) na budowę i urządzenie publicznych ludowych szkół rolniczych państwo udzieli powiatowym związkom komunalnym lub izbom rolniczym bezzwrotnego zasiłku w wysokości ¼ ogólnej sumy kosztów oraz długoterminowej trzyprocentowej pożyczki państwowej w wysokości ½ ogólnej sumy kosztów . . . ;

3) państwo ponosić będzie koszty wynagrodzenia nauczycieli publicznych szkół ludowych . . .

Innemi słowy na samorząd przypada:

1) wkład wstępny w wysokości ¼ kosztów budowy i urządzenia szkoły oraz spłaty stopniowe połowy tychże kosztów;

2) koszta rzeczowe szkoły, w czem i jej gospodarstwa rolnego;

3) mieszkanie, opał, światło i naturalia dla nauczycieli;

4) koszta prowadzenia internatu, z wyjątkiem utrzymania uczniów, za które (art. 10) płacą.

Podział obowiązków w stosunku do sejmików powiatowych uznać należy za racjonalny. Natomiast izby rolnicze, gdzie są już i kiedy powstaną gdzieindziej, mogłyby, jak się zdaje, ponieść i pozostałą ¼ część kosztów zakładowych i koszta osobowe szkoły.

Świadcząc wiele na rzecz szkolnictwa rolniczego, a dbając o jego rozpowszechnienie, państwo wkłada tąż ustawą (art. 4) obowiązek na samorząd (powiatowy i rolniczy) „założyć w każdym powiecie conajmniej dwie publiczne szkoły rolnicze: męską i żeńską". Innemi słowy powinniśmy mieć ich około 540. Obecnie ich liczba jest bardzo odległa od tej cyfry ustawowo przepisanej. Istnieje szkół rolniczych i pokrewnych (mleczarskich, ogrodniczych, leśnych), licząc prócz samorządowych i państwowe i prywatne:

państwowych	— 7	(w czem trzy roln.)
samorządowych (męskich i żeńskich)	— 63	
„ w stadjum organizacji	— 21	
prywatnych	— 24	
„ w stadjum organizacji	— 7	
ogółem ...	123	
w czem w stadjum organizacji	— 28	

Z 63 szkół samorządowych istniejących jest pięć ogrodniczych (Koźmin, Nieszawa, Tarnów, Zaleszczyki, Zamarstynów), jedna rolniczo - ogrodnicza i jedna rolniczo - hodowlana, ogółem rolniczych więc (łącznie z mieszanemi) 58. Z tego utrzymywały izby rolnicze: wielkopolska 15 (czternaście męskich, w czem dwie niemieckie, i jedną żeńską), pomorska 11 (dziesięć męskich, w czem jedna niemiecka, i jedną żeńską) i śląska 3 (dwie męskie i jedną żeńską), ogółem 29; sejmiki i rady powiatowe — 25 (17 męskich i 8 żeńskich); szkół zaś „krajowych" (w Małopolsce) było zaledwie 4 (męskie). Z pośród szkół w stadjum organizacji izby rolnicze zakładają 1, sejmiki oraz rady powiatowe 18 (w czem dwie żeńskie) i „krajowych" — 2. Tylko niektóre ze szkół organizujących się są bliskie otwarcia. Z 25 funkcjonujących szkół rolniczych samorządowych, poza utrzymywanemi przez izby rolnicze i tymczasowy wydział samorządowy, jest w województwie Warszawskiem — 4 męskie i 1 żeńska; w Kieleckiem — 4 męskie, 2 żeńskie; w Lubelskiem — 4 męskie, 2 żeńskie; w Łódzkiem — 3 męskie i 1 żeńska; w Białostockiem — 1 męska; w ziemi Wileńskiej — 1 męska; w Krakowskiem — 1 żeńska; we Lwowskiem — 1 żeńska; w pozostałych województwach szkół rolniczych sejmikowych niema.

Ponieważ właściwie tylko te szkoły odpowiadają literze ustawy, należy stwierdzić, że powodzenie szeroko zakrojonej przez ustawę akcji nie jest dotychczas znaczne; zamiast przepisanych dwu szkół na powiat mamy częstokroć po jednej na województwo, a przeciętnie na 13 województw środkowych, wschodnich i południowych po 1,3 męskich i 0,6 żeńskich na województwo, mniej niż powinno według ustawy być na powiat, a więc na około 200 powiatów tych województw jedna szestnasta liczby nakazanej, liczba szkół męskich musiałaby być podniesiona blizko dwunastokrotnie, żeńskich — dwudziestopięciokrotnie. Tymczasem ruchu zbyt wielkiego w stosunku do potrzeb w projektowaniu nowych szkół nie znać: żeńskich się organizuje tylko dwie, po jednej w woj. Krakowskiem i Kieleckiem; męskich 3 w Krakowskiem, 4 w Kieleckiem, 1 w Warszawskiem, 1 w Łódzkiem, 1 w Białostockiem, 3 w Lubelskiem, 1 w Wileńskiem i 2 w Nowogródzkiem. Całe województwa Poleskie, Wołyńskie, Stanisławowskie, Tarnopolskie nadal pozostaną bez szkół rolniczych.

Jak sobie mamy wytłómaczyć tak słaby oddźwięk ustawy w życiu? czy sejmiki niechętnie traktują swoje w tym względzie obowiązki? czy rząd nie dopisuje w udzielaniu należnych odeń zasiłków? czy zaś są jakieś braki w organizacji samej szkoły, utrudniające jej rozpowszechnienie należyte? Skłaniamy się do odpowiedzi przytakującej ostatniemu pytaniu. Jak w szkolnictwie powszechnem, tak i w rolniczem zakreśliliśmy sobie program ponad siły swe idealny i przeto zamiast stworzyć wiele rzeczy mniej szeroko pomyślanych, lecz pożytecznych, częstokroć, w piętnastu wypadkach na szesnaście nie robimy nic, a więc czynimy rzeczy szkodliwe.

Główny brak ustawy o ludowych szkołach rolniczych upatrujemy w jej artykule 9-ym, zdaniem naszem utrudniającem jej w byt wcielenie, że „kurs nauczania w publicznych ludowych szkołach rolniczych trwa nie mniej niż 11 miesięcy; nauczanie odbywa się za pomocą wykładów teoretycznych i zajęć praktycznych w gospodarstwach prowadzonych przy szkole". Pozornie niewinny ten artykuł powoduje konieczność założenia dla szkoły własnej fermy, — i to właśnie grzebie wykonanie ustawy. Wyrasta bowiem z przepisu tego olbrzymi nakład, z jakim związane jest założenie każdej szkoły rolniczej. Weźmy dla przykładu szkołę w Blichu, świeżo uruchomioną przez sejmik Łowicki. Rząd przydzielił dla niej 65 morgów ziemi z 4 morgami sadu, budynkami gospodarczemi i dworkiem oraz gotówką 66 tysięcy złotych zapomogi i 152 tysiące złotych pożyczki, sejmik zaś zbudował specjalną szosę, przekazał szkole parę koni, bryczkę i wóz oraz wyłożył gotówki 132 tysiące złotych, w ofiarach otrzymała szkoła nieco narzędzi, maszyn i gotówki, a pozostało nadto wydatkować do sumy

preliminowanej jeszcze 200 tysięcy złotych. To też nic dziwnego, że założenie nie setek, nie dziesiątków, ale każdej poszczególnej takowej szkoły stanowi ewenement, skupiający wielką uwagę społeczeństwa całego kraju: właśnie Blich, Czarnocin, Miętne, Dęblin. Innemi słowy, żeby założyć takich szkół w powiecie dwie, trzeba wyłożyć na to w majątku i gotówce 1½ miljona złotych, a na 540 takich szkół w państwie — 400 miljonów złotych. Otóż nas na to nie stać, praca musiałaby być rozłożona nie do 1940 roku, jak nakazuje ustawa, ale na o tyle więcej lat, że zapewne po wybudowaniu ostatniej szkoły z tego planu pierwszą dawno już trzebaby było budować nanowo, tymczasem zaś szkoła rolnicza nie byłaby pospolitym środkiem zdobywania wiedzy fachowej przez lud wiejski, ale wobec rzadkości sieci pozostawałaby luksusem.

Nie znaczy to, że szkół tego typu być nie powinno, po kraju gdzie niegdzie rozrzuconych, stanowią zdarzenie pomyślne wielce, ale z konieczności pozostaną rzadkiemi, a wobec takiego nakładu kapitału szkoda nawet, żeby były tylko jedenastomiesięcznemi; należałoby je zorganizować jako trzyletnie i przeznaczyć do gruntowniejszego kształcenia zawodowego. Przecież i koszt utrzymania takiej szkoły jest bardzo znaczny. Sejmik Łowicki zaangażował sześciu nauczycieli stałych i dziesięciu dochodzących z miasta na poszczególne wykłady, wobec czego przeciętnie każdy nauczyciel stały ma po jednej godzinie dziennej pracy, a z tego tytułu ma mieszkanie, opał, światło, pensję i naturalja, coby dopiero przy większej ilości oddziałów mogło się opłacać. Sejmik Zamojski, który zgodnie z ustawą posiada dwie szkoły rolnicze, wydał na prowadzenie ich w roku 1924 około 60 tysięcy złotych, a nadto na prowadzenie 3 gospodarstw wzorowych (z których czy 2 nie są przy tych szkołach?) jeszcze z górą 30 tysięcy złotych. Koszt to dla poszczególnego powiatu olbrzymi. Rzeczywiście ponosić go mogłyby raczej wojewódzkie izby rolnicze.

Szczególnie zaś zastanawiające jest, że mimo tak rzadkiej sieci szkół rolniczych frekwencja ich nie jest zbyt znaczna. Skoro prowadzone są systemem internatowym, dla rodziców jest względnie obojętna odległość do szkoły, wobec czego jeżeli szkół potrzeba 540, a jest 63, powinnyby one być nadmiernie przepełnione. Tymczasem tak nie jest. Kształciło się mianowicie we wszystkich 90 szkołach rolniczych i pokrewnych, publicznych i prywatnych w roku 1923/4 uczni 2.831, czyli przeciętnie po 31½ ucznia w szkole, przy 290 nauczycielach, z których więc na każdego przypadało po mniej niż 10 uczniów, gdy szkoła każda obliczona jest najczęściej na komplet 60 uczni częstokroć więcej, jak wymienione w Blichu na 100, w Janowicach na 120 i t. d. Wykaz województwami obejmuje dla tegoż roku 88 szkół, a frekwencję uczniów przedstawia j. n.:

województwa	szkół roln. męskich	uczniów	na 1 szk.	szkół roln. żeńskich	uczenic	na 1 szk.
Poznańskie	16	813	51	1	40	40
Pomorskie	10	350	35	1	28	28
Śląskie	2	77	38	1	29	29
zachodnie	28	1.240	44	3	97	32
Krakowskie	1	40	40	1	9	9
Lwowskie	4	96	24	3	63	21
Stanisławowskie	2	61	30	—	—	—
południowe	7	197	28	4	72	18
Warszawskie	7	200	29	4	68	17
Łódzkie	8	218	27	1	54	54
Kieleckie	7	171	24	3	62	21
Lubelskie	7	152	22	4	99	25
Białostockie	2	61	30	—	—	—
środkowe	31	802	26	12	283	24
Wileńskie	1	18	18	1	12	12
Wołyńskie	1	24	24	—	—	—
wschodnie	2	42	21	1	12	12
Rzeczpospolita	68	2.281	34	20	464	23
„ bez woj. zach.	40	1.041	26	17	367	22

Na 25 miljonów ludności województw środkowych, południowych i wschodnich, w 70% rolniczej, kształci się w szkołach rolniczych 1.400 uczniów, na miljon 56 uczniów w 2,3 szkołach. Na przepełnienie szkół narzekać niepodobna. Raczej zapotrzebowanie na ten typ szkół należy uznać za z górą już zaspokojone. Nie narzekać zaś trudno na koszt tego systemu kształcenia. Jeżeli powiat Zamojski jest w tym względzie przeciętny i ma również przeciętną dla województw liczbę uczniów w swych dwu szkołach, wypadałoby, że samorząd wydaje na kształcenie jednego ucznia przez 11 miesięcy 1.300 złotych, rachując, że połowę wydatków ponosi rząd (na pensje nauczycieli) koszt ten przekroczy 2½ tys. zł., a z utrzymaniem ucznia, licząc po złotemu dziennie 3.000 zł., z amortyzacją nakładu na lat 50 i zarządem państwowym — 4.000 zł. Czyż wolno sądzić, że społeczeństwo jest w stanie dostarczyć tak kosztowną naukę m a s o m, dla których przecież jest przeznaczona?

Czy szukać przyczyny tej słabej frekwencji do szkół rolniczych w zbyt słabem uświadomieniu tych mas o potrzebie wiedzy zawodowej? Niewątpliwie czynnik ten odgrywa rolę bardzo znaczną. Ale czyżby aż taką, żeby na blisko 20 miljonów ludności rolniczej tylko tysiąc się znalazło młodzieńców,

pragnących się kształcić w swoim fachu? Nie wyglądaż to poniekąd na faktyczne przez lud tej szkoły o m i n i ę c i e? Czy nie poszukać przyczyn znów w samej organizacji szkoły? A jeśli nawet jedyna przyczyna niepowodzenia szkolnictwa rolniczego tkwi w nieuświadomieniu jego potrzeby, przecież organizacja szkoły musiałaby nie trwać przy pustkach w klasach, ale dostosować się do tego stopnia uświadomienia ludu, dać mu się odczuć swoją niezbędnością w jego życiu, a przynajmniej poszukać dróg w tym kierunku.

Wydaje się, że i tu przyczyną złego jest ten sam przepis ustawy, cytowanej powyżej, o owym kursie jedenastomiesięcznym i własnem gospodarstwie szkolnem. Uniemożliwia on bowiem przeważnym ilościom drobnorolnych korzystanie z niej, bo jest związane nietylko z ciężkim wydatkiem paruset złotych na utrzymanie syna lub córki w internacie, ale nadto z pozbyciem się ich siły pomocniczej na okres robót polnych, gdyż nauka w szkole trwa zwykle od stycznia do grudnia. Może to się opłaci sowicie w latach następnych, ale na razie stanowi najczęściej niemożliwość gospodarczą, ofiarę zbyt ciężką. To więc jest głównym powodem słabej frekwencji w szkołach rolniczych, że są dostępne faktycznie nielicznej warstwie drobnorolnych, najlepiej uposażonej. A dla niej znów wydawałoby się słuszniejszem stworzenie szkół rolniczych raczej już o typie szkół średnich i kursie trzyletnim, jak szkoły „krajowe" w Małopolsce i Sobieszyńska, albo ostatecznie dwuletnim, jak niektóre prywatne (w Krzyżewie, Częstochowie, Kijanach).

Ustawa wzorowana była na niektórych szkołach instytucji społecznych, przed wojną powstałych, które również były zorganizowane jako roczne i odegrały wielką rolę w życiu wsi. Każdy wie, co to „bratniacy", „pszczeliniacy", „mieczysławowiacy", „liskowiacy", co to był Kruszynek, Sokołówek, Krasienin, Nałęczów i jakie było promieniowanie ich na wsi b. Kongresówki i wyraz w życiu publicznem kraju: doprawdy, nie liczba sama stanowi, bowiem owe skromne najwięcej setki młodzieży męskiej i żeńskiej na wsi, co przeszły wymienione szkoły, opłaciły każdy nakład. Ale pamiętajmy, że tych szkół było kilka na cały kraj i że powstały z inicjatywy osób zapalonych do sprawy, poświęcających się dla niej. Takich rezultatów nie osiąga się masowo i z mocy ustawy. Nie chodzi zresztą o to, by jakikolwiek dorobek niszczyć, którejkolwiek szkoły poziom obniżać Raczej przeciwnie — niechaj każde województwo, t. zn. izba rolnicza, a w razie istnienia odpowiednich warunków i któryś sejmik poszczególny, ma swojego pupila, dobrze wyposażonego, niech stworzy swoje Ateny włościańskie i zapełni je doborem odpowiednich nauczycieli (50% nauczycieli szkół rolniczych ma wykształcenie wyższe *) oraz młodzieżą chętną,

*) 35.2 średnie. 14.8% wyższe.

w czem choćby stypendystami samorządu. Poziom tego typu szkoły raczej powinien być podniesiony przez przedłużenie kursu nauk. Skoro wszakże stwierdziliśmy ustawowo i odczuwamy potrzebę masowego rozpowszechnienia oświaty rolniczej, przychodzimy do wniosku, że temu celowi organizacja obecna publicznych szkół rolniczych nie wróży powodzenia.

Z drugiej srony można wprawdzie odpowiedzieć na to, że cóż ma za wartość szkoła rolnicza, nie posiadająca własnego gospodarstwa i kształcąca poza okresem robót polnych, czyli bez praktyki i ćwiczeń w zawodzie? na jakich wzorach ma uczyć rolnictwa? jaką owocnością ,poszczególnych zabiegów motywować zaleca metody pracy? a zresztą, czy stworzenie gospodarstwa szkolnego nie zakreśli opłacającego kosztu promieniowania szerszego, jako wzór da rolników szerokiej okolicy? Pytanie ostatnie nie wydaje się rzeczowe. Ognisko kultury rolnej ma na celu stworzyć wzór gospodarstwa rękoma specjalistów. Nie jest to ani pole doświadczalne, gdzie się dopiero czyni uczone eksperymenty, ani gospodarstwo szkolne, uczące dopiero metod wypróbowanych pracy rolnej według zasad pedagogicznych, to znaczy nie tyle dla rezultatów, ile dla stopniowanego zaznajomienia z przedmiotem. Gospodarstwo szkolne to jest to samo, co kajet z ćwiczeniami ucznia pokreślony poprawkami nauczyciela, według którego nikt się w sztukę literacką nie wprawia. Trudno narzucić młodzieńcom, co przychodzą się uczyć, by już tworzyli rękoma własnemi wzór gospodarstwa.*)

Ale i nad pierwszemi pytaniami, pomimo pozornej słuszności zawartych w nich powątpiewań, przejść należy do porządku dziennego. Nie dlatego, żeby gospodarstwa szkolne i praktyka były zbędne, ale dlatego, że olbrzymio podrożając koszta szkoły, a utrudniając frekwencję, nie opłacają rezultatu. Założenie ustawy sformułowane jest w jej art. 1-ym błędnie, że „ludowe szkoły rolnicze mają na celu przygotowanie zawodowe samodzielnych gospodarzy rolnych i gospodyń oraz świadomych swoich obowiązków obywateli kraju", nie tylko dla stylistycznie złego ujęcia, gdzie i niewiadomo, czy gospodynie mają być też rolne i samodzielne oraz obywatelkami kraju, i niejasne, czy to jednych uczniów się przygotowuje na gospodarzy, innych na obywateli, czy też te różne zadania szkoły dotyczą tych samych objektów nauczania. Mylne jest dlatego, że nie uwzględnia materjału, z jakim szkoła ma do czynienia. Wygląda bowiem na to, że szkole jest obojętne, czy uczeń przyjdzie od robót

*) Odrzucić należy również wzgląd na dochodowość gospodarstwa szkolnego, pokrywającą rzekomo koszta jej utrzymania, a nawet zwracającą stopniowo nakład. Szkoła minęłaby się zupełnie ze swem zadaniem zasadniczem, gdyby cel taki miała na uwadze.

polnych czy z miasta, czy zna praktycznie i życiowo gospodarstwo wiejskie czy jeszcze nie umie odróżnić żyta od pszenicy. A przecież jest jasne, że z wyjątkiem żydowskiej szkoły rolniczej w Częstochowie, każda inna ma do czynienia nie z aspirantami do zawodu rolniczego, których trzeba uczyć go od abc, ale z urodzonymi rolnikami, którzy od kolebki do przestąpienia progu szkolnego żyją w atmosferze swojego przyszłego zawodu, a od niemowlęctwa biorą w nim pomocniczy udział, z wiekiem coraz znaczniejszy, nie słysząc, nie widząc niemal innych trosk, innych nadziei i żalów, spostrzeżeń i uogólnień, jak zawodowych. Z tego zaś wynika, że uczyć w szkole rolniczej od początku, poglądowo, pokazując uczniowi najzwyklejszą grykę lub koniczynę, zaprząg i udój, potrzeby koniecznej niema. Szkoła rolnicza w ujęciu kształcenia masowego i krótkoterminowego jest z natury rzeczy nie szkołą „przygotowującą samodzielnych gospodarzy rolnych (do czego?)", ale — d o k s z t a ł c a j ą c ą. To znaczy, że zadaniem jej jest uświadomienie i pogłębienie wiedzy życiowej i praktycznej uczniów, nauczenie ich korzystania w zawodzie swoim ze zdobyczy teorji. Do tego zaś celu gospodarstwa szkolne i ćwiczenia na poletku jego są pożądane, ale gdy konieczność nakazuje, możliwem jest się bez nich obyć.

Zaobserwowaliśmy powyżej, że z pośród 2.281 uczniów szkół rolniczych na 25 miljonów ludności województwa środkowe, południowe i zachodnie kształcą w 40 szkołach zaledwie 1.041 uczniów, a w tem szkół samorządowych męskich (pomijając „krajowe", bo są przejęte tymczasowo przez ministerstwo i są innego typu) jest 17, a więc uczniów zapewne nie więcej niż 450. Tymczasem województwa zachodnie na 4 miljony ludności mają szkół samorządowych męskich 29 (trzydziesta jest prywatną) i uczniów w 30 szkołach 1.240, w 29 więc około 1.200, czyli kształcą młodzieży rolniczej w porównaniu z innemi województwami z górą dwudziestokrotnie więcej. Wprawdzie zaś szkół żeńskich mają zaledwie po jednej na województwo (jak średnio cała Rzeczpospolita), lecz sieć szkół męskich jest gęsta. Przeciętnie powiat ma w województwach środkowych, południowych i wschodnich po 90 tys. ludności rolniczej i jest ustawowo obowiązany do posiadania jednej szkoły rolniczej; w dzielnicach zachodnich zaś jedna szkoła rolnicza męska przypada wprawdzie na więcej niż dwa powiaty, które tam są szczupłe, ale już na 80 tys. ludności rolniczej, czyli w myśl ducha ustawy liczba ich jest już wogóle mówiąc dostateczna.

Jakim sposobem osiągają województwa zachodnie taką gęstość szkół, że samo województwo Poznańskie ma ich prawie tyle, co trzynaście województw Kongresówki, Małopolski i Kresów razem wzięte? Czy rezulat pomyślny przypisać należy tylko istnieniu samorządu rolniczego? Ale i onby nie wytrzymał kosztów utrzymania tak gęstej sieci szkolnej, gdyby oparta

została na gospodarstwach własnych. Szkoły rolnicze w Wielkopolsce nawet się nie mieszczą na wsi, lecz prawie wyłącznie w miastach powiatowych, nawet większych, co ułatwia sprawę lokalu i pozyskania nauczycieli, a zwalnia od kłopotów o ich mieszkanie i wikt. Są to zaś szkoły zimowe, najczęściej dwuzimowe, a więc dokształcające rolnika, praktykującego na własnym zagonie. Gdy bowiem ma warsztat pracy własny, i to właśnie ten, na którym gospodarować trzeba go nauczyć, czy jest racja dostateczna by go uczyć na innym? Wprawdzie brakuje tam oka nauczyciela, ale i objazd przezeń w lecie wychowanków jest do pomyślenia, by ich w pracy ujrzeć i wskazówkami wesprzeć (wypadłoby po kilka niedalekich wizyt na jednego nauczyciela), i zresztą jest druga zima do przerobienia doświadczeń letnich teoretycznego. Typ szkoły widocznie jest dobrze pomyślany, skoro dał w wyniku nie jedną (męską) szkołę na1.400.000 mieszkańców, ale na 140.000 ludności ogólnej, a pomimo to każda szkoła ma nie 26 uczniów, lecz 44. Świadczy to wprawdzie i o tem, że mamy szkół zorganizowanych w myśl ustawy już tylko 25 (17 męskich i 8 żeńskich) na cały kraj zamiast przez nią zaleconych 540, ale wskazuje obok wymienionych przyczyn tego niedomagania drogę uleczenia się z niego.

Innemi słowy, praktykę stosowaną w Poznańskiem należy przenieść do innych dzielnic. Szkoły - gospodarstwa niechaj oczywiście zostają i możliwie prosperują. Natomiast powszechnie wcielić należy w życie dwuzimową szkołę rolniczą dokształcającą. Odpowiednia sieć szkolna może być rychło urzeczywistniona, przed ustawowym terminem piętnastoletnim, koszta zaś zarówno rządu, jak i samorządu będą stosunkowo nieznaczne, tak iż można myśleć i o szafowaniu stypendjami, ażeby wykształcenie rolnicze istotnie uprzystępnić warstwom najwięcej go potrzebującym, a i pomimo to koszt przeciętny wykształcenia jednego ucznia nie przekroczy paruset złotych dla rządu i samorządu.

Szkół średnich rolniczych (męskich) jest w państwie 9: w Bojanowie i Bydgoszczy w Wielkopolsce, w Cieszynie na Śląsku (koedukacyjna), w Czernichowie pod Krakowem, w Warszawie (ogrodnicza), w Sobieszynie (Lub.), w Wilnie (ogrodnicza), w Żyrowicach na kresach półn. (rolnicza, leśna i meljoracyjna) i w Białokrynicy na Wołyniu (rolnicza i leśna). Prócz Sobieszyna (fundacja) wszystkie są państwowe. Kurs nauk mają trzyletni, po ukończeniu siedmioklasowej szkoły powszechnej, prócz Cieszyna, gdzie się wymaga ukończenia 6 klas szkoły średniej i rocznej praktyki. Pozatem istnieją dwuletnie kursy ogrodnicze we Fredrowie (woj. Lwowskie), roczne państwowe ogrodnicze w Poznaniu i pszczelniczo - ogrodnicze w Warszawie, wszystkie koedukacyjne. Nadto istnieje prywatna szkoła żeńska gospodarstwa wiejskiego (dwuletnia) w Chyliczkach pod Warszawą. Samorządowych szkół średnich rolniczych niema.

prócz wyżej wymienionych „krajowych", niezupełnie typowi temu odpowiadających. Zdawałoby się, że wraz z upowszechnieniem samorządu rolniczego nań trzeba byłoby włożyć obowiązek prowadzenia i szkół średnich, do czego nie brakowałoby podstaw w szkołach średnich dotychczasowych i ewentualnie w szkołach niższych obecnych posiadających fermy.

2.

SZKOŁY PRZEMYSŁOWE.

Szkoły zawodowe oprócz rolniczych dzielą się na dwie kategorje: handlowe i techniczne (rzemieślnicze, przemysłowe). Szkoły techniczne są niższe, dokształcające, średnie i kursy. Handlowe są tylko ostatnich trzech rodzajów. Istnieją nadto szkoły tak handlowe, jak techniczne (a również i rolnicze) akademickie, których tu poruszać nie będziemy. Od wstępujących do szkół niższych oraz do dokształcających (wzgl. uzupełniających) wymaga się ukończenia czterech oddziałów szkoły powszechnej, obecnie cenzus ten podnosi się do żądania skończenia pięciu oddziałów. Szkoły średnie stawiają żądanie ukończenia uprzedniego od czterech (przeważnie) do sześciu klas gimnazjalnych. Kursy wyróżniają się od szkół głównie nauką krótkoterminową (półroczną do dwuletniej), od wstępujących zaś wymagają zależnie od specjalności od kilku klas szkoły powszechnej do kilku klas gimnazjalnych, są więc równoległemi bądź to do szkół niższych bądź to do średnich. Oczywiście nie należy pochwalać zbyt wielkiej dowolności w cenzusie, przez szkoły zawodowe wymagane, który częstokroć nie stanowi żadnego całokształtu. Bylibyśmy za wyraźniejszym podziałem w związku z projektami, w rozdziałach poprzednich wyłuszczonemi, szkół tych na dwa stopnie: niższy, na który wstępuje się po ukończeniu pięciu oddziałów szkoły początkowej (pięcioletniej szkoły powszechnej), i średni dostęp dla tych, co przeszli sześć klas gimnazjalnych (pięcioletnią szkołę powszechną i czteroletnią szkołę średnią). Pierwszy stopień byłby wyrażony przez szkoły zawodowe niższe, dokształcające i niektóre kategorje kursów, drugi przez pozostałe kategorje kursów oraz szkoły zawodowe średnie.

Szkół zawodowych niższych posiadamy w państwie 102, w czem 71 męskich i 31 żeńskich. Z nich 6 męskich i 3 żeńskich są przeznaczone wyłącznie dla młodzieży rzemieślniczej żydowskiej. Prawie wszystkie te szkoły mają kurs trzyletni, czasem dwuletni, jakkolwiek niektóre wyrażają tendencję do rozciągnięcia go na lat cztery. 64 szkoły męskie zawierają 161 wydziałów, najczęściej łączą bowiem naukę paru rzemiosł pokrewnych,

dla których może być wiele pracy szkolnej wspólnej. Największe powodzenie ma wydział stolarski, który zawiera 35 szkół (56%), następnie ślusarski w 33 szkołach (52%). Poza temi dwoma wydziałami sakramentalnemi, stanowiącemi razem 43% wydziałów fachowych, względnie pospolitemi są krawiecki (14), szewcki (12), kowalski (10) i koszykarski (8). Inne występują sporadycznie. Jest 5 ciesielskich, 5 rzeźbiarskich, 3 mularskich i 2 kamieniarskich; 4 kołodziejskie; 3 czapnicze; 2 kamasznicze, 2 lakiernicze, 2 rymarskie, 1 powroźniczy; 2 tapicerskie; 3 tkackie, 1 sukienniczy, 1 farbiarski; 2 mechaniczne, 2 kolejowe, 1 elektrotechniczny, 2 drukarskie, 2 introligatorskie, 1 młynarski; 2 zabawkarskie; 1 dla organistów, w czem niektóre szkoły po dwa wydziały stolarskie lub inne, odróżniając odcienia specjalności. Województwami wydziały te były rozmieszczone j. n.:

	Województwa	Szkół	Stolar.	Koszyk	Kołodz.	Ciesiel.	Rzeźb.	Mular.	Ślusar.	Kowal.	Tkacki	Krawiec.	Czapn.	Szewcki	Inny	Wydziałów
1	Poznańskie	3	3	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	—	—	6
2	Krakowskie	12	3	4	1	—	2	—	4	3	—	2	—	2	1[1])	22
3	Lwowskie	11	5	3	—	3	—	2	3	—	2	2	—	2	10[2])	32
4	Tarnopolskie	3	—	—	2	—	—	—	1	1	—	—	—	—	2[3])	6
5	Stanisławowskie	3	3	—	1	1	2	—	1	2	—	1	—	1	1[4])	13
6	Warszawskie	9	6	—	—	—	—	—	6	—	1	2	—	1	4[5])	20
7	Łódzkie	3	—	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	—	1[6])	4
8	Kieleckie	4	3	—	—	—	—	—	2	—	—	2	1	2	1[7])	11
9	Lubelskie	6	4	1	—	1	1	1	3	2	—	2	1	1	5[8])	22
10	Białostockie	6	5	—	—	—	—	—	4	1	—	2	1	2	—	15
11	Wil ńskie	2	2	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	4
12	Wołyńskie	2	1	—	—	—	—	—	1	1	—	1	—	1	1[9])	6
	ogółem *)	64	35	8	4	5	5	3	33	10	3	14	3	12	27	161

[1]) mechaniczny.

[2]) zabawkarski, dwa kamieniarskie, mechaniczny, drukarski, introligatorski, młynarski, organistów, sukienniczy,farbiarski.

[3]) lakierniczy, tapicerski.

[4]) lakierniczy.

[5]) elektrotechniczny, drukarski, introligatorski, kolejowy.

[6]) zabawkarski..

[7]) kamaszniczy.

[8]) kolejowy, tapicerski, dwa rymarskie, powroźniczy.

[9]) kamaszniczy.

*) Śląsk pominięty.Pomorze, Polesie i Nowogródzkie szkół rzemieślniczych nie mają.

A więc Małopolska ma 29 szkół o 72 wydziałach, b. Kongresówka 28 szkół również o 72 wydziałach, województwa zachodnie i kresy prawie nie wchodzą w rachubę. Przybyło ostatnio jeszcze po jednej — w Wiśniowcu na kresach i w Hrubieszowie w b. Kongresówce, w tym wykazie jeszcze nieklasyfikowanych. Natomiast na 28 szkół żeńskich o 70 wydziałach Kongresówka ma 13 szkół o 38 wydziałach, gdy inne dzielnice są tu reprezentowane równomiernie słabo: zachodnie ma 3 szkoły o 7 wydziałach, południowe 6 szkół o 12 wydziałach i wschodnie 6 szkół o conajmniej 13 wydziałach. Specjalności układają się tu oczywiście odmiennie, niż w szkołach męskich.

Województwo	Szkół	Krawiecz.	Bielizn	Haft	Tkactwo	Trykot.	Gospod	Kupiectwo	Inne	Wydziałów
Pomorze	1	1	—	1	1	—	1	1	—	5
Poznańskie	2	—	—	—	—	—	1	1	—	2
Krakowskie	3	2	1	1	—	1	1	—	2 [1])	8
Małop. Wsch.	3	1	1	—	1	—	—	—	—	3
Warszawskie	6	4	4	5	1	—	—	—	2 [2])	16
Kieleckie	4	4	2	3	1	1	—	—	2 [3])	13
Łódzkie	1	1	—	—	—	—	—	1	3 [4])	5
Białostockie	2	2	1	—	—	—	—	1	—	4
Wileńskie	3	1	1	—	—	—	—	—	—	2
Nowogródzkie	2	2	1	—	2	1	1	—	—	7
Wołyń	1	1	1	—	—	—	—	—	—	2
Rzeczposp. *)	28	19	12	10	6	3	4	4	9	67 **)

Z pośród 66 szkół męskich (łącznie z dwoma nowemi, nie rachując zaś sześciu szkół towarzystw żydowskich) należało do

państwa — 20 (po 3 w wojew. Krakowskiem, Lwowskiem, Warszawskiem, po 2 w Poznańskiem, Białostockiem, Lubelskiem, Wileńskiem i po 1 w Tarnopolskiem, Stanisławowskiem i Kieleckiem).

samorządu —. 21 (po 4 w Lubelskiem i Lwowskiem, 3 w Krakowskiem, po 2 w Warszawie, Tarnopolskiem, Stani-

*) W woj. Śląskiem, Lubelskiem i Poleskiem szkół niższych żeńskich zawodowych niema.

[1]) Kwiaty sztuczne i koronki.

[2]) Koronkarstwo i introligatorstwo.

[3]) Koszykarstwo i zecerstwo.

[4]) Czapnictwo, kamasznictwo, modniarstwo.

**) Wydziały trzech szkół; przemyskiej, nowowilejskiej i święciańskiej nie są wymienione; istotnie więc wydziałów jest najmniej 70.

sławowskiem i po 1 w Poznańskiem, Łódzkiem, Kieleckiem, Wołyńskiem).

Stowarzyszeń rzemieślniczych — 14 (5 w Krakowskiem, 3 we Lwowskiem, 2 w Warszawskiem, po 1 w Łódzkiem, Kieleckiem, Białostockiem, Wołyńskiem).

Ks. ks. Salezjanów — 5 (po 1 w Krakowskiem, Lwowskiem, Warszawskiem, Kieleckiem i Białostockiem).

Polskiej Macierzy Szkolnej — 3 (2 w Białostockiem, 1 na Wołyniu) oraz

innych — 3 (fabryki Żyrardowskiej w Warszawskiem, fundacji Liskowskiej w Łódzkiem i niewyszczeg. w Zamościu Lub.). Z pośród 21 szkół samorządowych było

krajowych — 11 (wszystkie małopolskie*),

powiatowych — 5 (Biłgorajskego, Puławskiego, Lubelskiego i Hrubieszowskiego sejmików w Lubelskiem oraz Krzemienieckiego **) na Wołyniu) i

miejskich — 5 (dwie w Warszawie, po jednej w Gnieźnie, Pabjanicach i Radomiu).

Wśród zaś szkół żeńskich było 8 państwowych (dwie w Krakowskiem, po 1 na Pomorzu, w Tarnopolskiem, Warszawskiem, Łódzkiem, Białostockiem i Wołyńskiem), 5 samorządów (trzy miasta Warszawy, 1 sejmiku Słonimskiego w wojew. Nowogródzkiem, i jedna sejmiku Święciańskiego ziemi Wileńskiej), 7 stowarzyszeniowych (3 w Kieleckiem, po 1 w Warszawskiem, Stanisławowskiem, Wileńskiem i Nowogródzkiem), 2 Polskiej Macierzy Szkolnej (po 1 w Białostockiem i Wileńskiem), 1 zakonna (we Lwowskiem) i 5 innych właścicieli niewyszczególnionych, zapewne stowarzyszeniowych (2 w Poznańskiem, po 1 w Krakowskiem, Warszawskiem i Kieleckiem).

Jakie wnioski poddają tablice i liczby przytoczone?

Bodaj przedewszystkiem uderza przygodność i nierównomierność zarówno w rozpowszechnieniu szkół zawodowych, jak w doborze ich specjalności. Nie widać w tem określonego planu, ani celów, do jakich się dąży. Czy nie jest zastanawiające, że w okręgu przemysłowym łódzkim, w skupieniu wielkiem przemysłu włókienniczego, gdzie nie tylko Łódź, Zgierz, Ozorków, Pabjanice, Tomaszów, Zduńska Wola, i t. d., zdawałoby się, potrzebują wykwalifikowanych robotników, ale i na wsi w cieniu wielkiego przemysłu rozwinęło się ręczne lub drobnoprzemysłowe tkactwo na sprzedaż, — niema ani jednej szkoły włókienniczej, tkackiej, farbiarskiej i t. p. (prócz jednej

---

*) Rozporządzeniem M. S. W. z dn. 26.X.21. r. „czasowo przekazane" Ministerstwu Oświaty.

**) Sejmiku i miasta łącznie.

żydowskiej)? czy nie dziwi nas, że w kraju rolniczym niema ani jednej niższej szkoły przemysłu rolniczego, gorzelnianej, krochmalniczej, cukrowniczej, przetworów owocowych, masarskiej, i t. p.?, czy nasz przemysł chemiczny, papiernie, litografje nie powinnyby mieć bardziej wykwalifikowanych pracowników?

Stowarzyszenia rzemieślnicze zakładają oczywiście szkoły, jakich potrzeby odczuwają w swojej korporacji fachowej. Planowość tej ich pracy zależy od stopnia ich zorganizowania, zasobności, inicjatywy, a więc nie może być narzucona. Natomiast od samorządu i rządu należałoby się domagać określonego programu i rozgraniczenia pomiędzy sobą poczynań. Wydawałoby się najsłuszniejsze, żeby rząd organizował szkoły w związku z polityką swoją wprowadzania do kraju lub popierania w poszczególnej jego okolicy jakiegoś rodzaju przemysłu. Innemi słowy, szkoły rządowe niższe w liczbie stosunkowo niewielkiej, powinny mieć charakter specjalny, nakładowy, inicjatorski. Pogłębianie zaś gruntowności pracy rzemieślniczej w zawodach istniejących i rozpowszechnionych, stanowi raczej rolę samorządu, i to o tyle, o ile odnośne korporacje nie ujawniają w tym względzie inicjatywy same. Ale i w tym razie należy je wciągać do rad szkolnych, opodatkowywać specjalnie, ew. następnie i przekazywać im szkoły. Samorząd miejski powinien zadbać o rzemiosła, szczególnie rozpowszechnione na miejscu, np. ślusarstwo, krawiectwo, rymarstwo i t. p., samorząd ziemski musi zaspakajać potrzeby przemysłu wiejskiego, kształcąc kowali, cieśli, kołodziejów, koszykarzy, rzeźbiarzy, kilimkarzy, gorzelanych, syropiarzy i cukrowników — zależnie od okolicy. Nie należy poprzestać na przygotowaniu szkolnem rzemieślników samodzielnych, robotnicy przemysłowi również powinni być możliwie najlepiej przygotowani do swojej pracy, która z rozwojem techniki przemysłowej coraz mniej polega na biernem wykonywaniu zleceń, wymagających samej siły fizycznej, coraz bardziej wymaga od robotnika wiedzy, inteligencji i orjentacji.

Bądź co bądź sieć szkół zawodowych niższych jest u nas nadzwyczaj rzadka, omija nieomal całe dzielnice, a i w fachach obsługiwanych zaspakajać może tylko część potrzeb oświatowych. Szkoła młynarska wojew. Lwowskiego napewno nie kształci wielu aspirantów do tego zawodu z innych województw, a i przeważna część rzemieślników czy z fachów w szkolnictwie „modnych", jak koszykarstwo, zabawkarstwo, rzeźbiarstwo, czy nawet z szczególnie przez szkoły faworyzowanych jak stolarstwo, ślusarstwo i t. p., nie w szkole zawodowej uczy się swojego zawodu. Rozpowszechnienie zaś szerokie szkolnictwa zawodowego napotyka główną przeszkodę, podobnie jak to zaobserwowaliśmy względem szkół rolniczych

przedewszystkiem w kosztach szkolnych, a jednocześnie i w trudnościach materjalnych ludności oderwania się od pracy zarobkowej celem gruntownego sobie jej metod przyswojenia. To też liczba uczniów szkół rzemieślniczych nie jest zbyt wielka. Tak więc w ośmiu z pośród szkół samorządowych, dla których posiadamy dane, — dwu warszawskich, radomskiej, puławskiej w Kazimierzu, hrubieszowskiej, biłgorajskiej, krzemienieckiej w Wiśniowcu i gnieźnieńskiej — w czternastu ich wydziałach (sześć ślusarskich, cztery stolarskie, jeden elektromonterski, jeden mularski, jeden rzeźbiarski i jeden samochodowy) było uczniów w r. b. 1211, z czego połowa uczyła się w dwu szkołach warszawskich, powodzenie zaś miały poważne tylko wydziały ślusarskie przy 965 uczniach, to znaczy po 54 przeciętnie na klasę, już elektromonterski uczył zaledwie 68 uczniów (po 23 na klasę), stolarski przy 138 uczniach po 12 na klasę, inne miały na cały wydział po 10 do 20 uczniów. Wypadałoby stąd przeciętnie dla szkoły poza Warszawą po 60 uczniów na wydział, a 20 na klasę. Przy kosztowności szkół zawodowych, założenia ich i utrzymania, są to przeciętne bardzo niskie. W szkołach żeńskich 30 (razem z żydowskiemi) — znacznie mniej kosztownych wprawdzie — uczennic było 2.250, czyli przeciętnie po 11 na klasę.

Szkoła radomska miejska, mająca dwa najbardziej pospolite, ale i najwięcej uczęszczane wydziały (stolarski i ślusarski) preliminowała na r. 1925 budżet wydatków zwyczajnych w wysokości 91.197 zł., coby stanowiło, iż nauka trzyletnia jednego rzemieślnika wynosi zapewne ponad 2 tys. zł. Na pokrycie się złożyły: miasto w wysokości 41 tys. zł., sejmik 7.000 zł., wpisy uczniów 15.000 zł., dochód z warsztatów 18.000 zł., niedobór zaś 9.000 zł., pokryła zapomoga rządowa *). Szkoła rzemiosł budowlanych w Kazimierzu uzyskała zapomogę rządową w wysokości 14 tys. zł. i nadto preliminowała 75.000 na wydatki zwyczajne, z czego 15.000 zwrócił dochód z warsztatów, 2,300 wpisy i 57,700 — sejmik. Innemi słowy poza bardzo znacznym wydatkiem samorządu i inne czynniki pokaźnemi sumami wchodzą w grę przy utrzymaniu szkoły. A z tych źródeł przed dwoma należy stanowczo ostrzedz. Przedewszystkiem przed wpisami, które jeśli mają być, muszą być bardzo skromne, idąc najwyżej na fundusz stypendjalny, nie zaś na wydatki szkoły. Chodzi bowiem nie tylko o zgęszcze-

*) I innym szkołom samorządowym państwo przychodzi z pewną acz niewielką pomocą; w gnieźnieńskiej pokrywa $^2/_3$ wydatków osobowych, Lublinowi udzieliło w r. b. 18 tys., Krzemieńcowi 11 tys. i etat dyrektora, natomiast krajowe w Małopolsce utrzymuje obecnie w całości (zapewne do czasu powołania samorządu wojewódzkiego).

nie sieci szkół zawodowych, ale i o większą do nich przynajmniej w obecnem stadjum słabego uświadomienia kół rzemieślniczych o ich potrzebie, frekwencję uczniów, którą należy udostępnić sferom nawet najmniej zamożnym. Powinniśmy bowiem pamiętać, że i pomimo wpisu zawsze istnieją wydatki szkolne dość znaczne — na książki, kajety rysunkowe, pomoce szkolne, już nie mówiąc o tem, że okres nauki nie może być dla większości uczniów produkcyjnym w znaczeniu zarobkowania pozaszkolnego. Lepiej jest więc uzyskiwać niezbędne sumy z opodatkowania lub składek kół zainteresowanych w egzystencji szkoły.

Wyrzec się również należy stanowczo dochodów szkolnych ze sprzedaży wyrobów uczniowskich. Jest to wprawdzie w poszukiwaniach pokrycia wydatków szkolnych drogą najmniejszego oporu. To też zjawiały się u nas projekty fantastyczne oparcia szkolnictwa zawodowego na zasadzie samoopłacalności, a nawet bodaj zyskowności. Należy ją sobie gruntownie wyperswadować. Niema dla szkoły drogi bardziej ślizkiej, po której z uczelni stacza się na poziom przedsiębiercia, uczniów przekształcając na czeladników, a dochodowi podporządkowując naukę. Nie znaczy to, żeby uczyła produkować rzeczy bezużyteczne. Ale jak w kaligrafji zapełniamy całe zeszyty kreseczkami bez znaczenia, tak i w szkole rzemieślniczej nauczanie nie powinno pomijać pracy metodologicznie skutecznej, jakkolwiek wartości rynkowej pozbawionej. Z chwilą zaś gdy szkoła zaczyna przyjmować zamówienia i na nie liczyć, zostaje zakapturzonym terminem, tym gorszym od jawnego, że drogo kosztuje społeczeństwo i ucznia, a nadto wytwarza konkurencję rzemiosłu, które ma za zadanie popierać, wywołując ze strony odnośnych cechów zamiast przyjaźni do szkoły niechęć, — zwłaszcza wśród stolarzy.

A więc faktycznie szkoła rzemieślnicza powinna kosztować jeszcze drożej, niż obecnie. Drożyznę zaś jej podnosi coraz bardziej tendencja do specjalizacji szkolnictwa zawodowego. Gdy dawniej jedna szkoła przygotowywała do paru fachów pokrewnych, obecnie ją podzielono na wydziały, poświęcone każdemu z osobna, a następnie i odcieniom tych fachów, coraz specjalniejszym, zgodnie z różnicowaniem się zawodów w praktyce. W końcu szkoła stawia sobie za zadanie obznajmianie ucznia z jedną czynnością, poza którą już nic w życiu nie będzie umiał robić. A wraz z tem zamiast przygotowania do zawodu chce mu dać skończoną fachowość. To zaś powoduje, że szkoła nie może poprzestać na elementarnych warsztatach i narzędziach danego rzemiosła, lecz przenosi w swoje mury całą fabrykę i fabryką się staje. Przy tej zaś specjalizacji frekwencja uczniów na wydziałach poszczególnych musi się znacznie redukować, a założenie fabryki zamiast szko

ły pociąga olbrzymie, a mało produkcyjne stosunkowo koszty. Wytwarza się paradoksalnie wielki koszt nauki jednego ucznia, a więc i zastój w zakładaniu szkół.

A przecież właśnie do szkolnictwa zawodowego niższego przywiązujemy największą wagę. Upatrujemy w niem nadewszystko dźwignię polskiego życia miejskiego i rozwoju przemysłowego oraz drogę do wytworzenia zdrowego, mocnego stanu średniego, chcąc naprawić błędy dziejowe, wskutek których puściliśmy ongi na swoje placówki gospodarcze żywioły obce, co opanowały wówczas nasz handel, przemysł i miasta. Patrząc tedy, że częstokroć dzisiaj lud, jak niegdyś szlachta, zaniedbuje kiedunek zawodowy nauczania młodych pokoleń, obawy żywimy, czy nie upośledzimy ponownie narodu i kraju we względzie gospodarczym. Wprawdzie dziś w porównaniu ze stuleciami ubiegłemi stosunki się układają pomyślniej, wszakże zachodzi potrzeba w dalszym ciągu nieustannej pracy pokoleń, ażeby wyrobić w narodzie dość zmysłu mieszczańskiego oraz wystarczające zastępy pracowników na polu przemysłu i handlu. Że zaś uzdolnienia w tym względzie lud nasz posiada, uważamy za przykazanie narodowe taką politykę oświatową państwa, samorządu i zrzeszeń, ażeby im dostarczyła należytą karm.

To też nie możemy rozłożyć bezradnie rąk, oglądając przytoczone cyfry, ilustrujące małą ilość szkół zawodowych niższych, brak systemu w rozmieszczeniu ich i specjalizacji, słabą frekwencję i niepomierną drożyznę. Wszakże wynika z nich niestety, że wprawdzie do szkolnictwa tego typu wprowadzić trzeba więcej planowości, że je należy rozwijać i doskonalić, ale że zawsze będzie to system kształcenia bardzo kosztowny, a przeto pomimo wysiłków naszych powoli tylko się rozpowszechniać i pomimo nieszczędzenia hojnych ofiar na ten cel wzniosły, nieprędko będzie reprezentowany licznemi uczelniami. Gdy jednak obstajemy przy przesłankach, będących tej pracy naszej natchnieniem, szukać musimy dróg innych do przyświecającego nam celu. Jedną z nich wskażemy w reformie szkoły średniej, w powołaniu takiego jej typu, któryby wychowywał zainteresowania gospodarcze wśród młodzieży i stwarzał przygotowanie jej o g ó l n e do grupy zawodów gospodarczych. Środek to bardzo poważny, ale nie może pozostać jedynym, bo nie zapobiegnie temu, że przeważna część rzemieślników będzie się obywała bez wykształcenia fachowego, a z drugiej strony nie stworzy sam przez się placówki, pociągającej wieś do różnicowania się zawodowego.

Oczywiście, szkoła, stanowiąca miniaturę fabryki lub wogóle oparta na warsztatach, nie tylko w Polsce jest kosztowna, i nie tylko nam to nasuwa refleksje. Pragnienie szerokiego rozpowszechnienia oświaty zawodowej istnieje wszędzie, a

więc musiała gdzieniegdzie powstać reakcja przeciw specjalizacji jej warsztatowej, jako uniemożliwiającej masowe jej stosowanie.

Reakcję tę stanowią tak zwane szkoły dokształcające oraz kursy specjalne. O ile chodzi o kursy, stanowią one kontynuację prądu do specjalizowania nauki zawodowej. Z chwilą bowiem, gdy dochodzi ono do wdrażania ucznia w jedną czynność, nauczania kierownictwa jednym motorem czy aparatem, nie potrzeba trzechletniej szkoły zawodowej. Lepiej jest wymagać od wstępującego większego wykształcenia ogólnego, natomiast nauczyć go owej czynności specjalnej — samej, bez dodawania już przedmiotów ogólnokształcących — w tak krótkim odstępie czasu, jakiego ta nauka wymaga. Stąd więc rozwój powszechny kursów technicznych krótkoterminowych, półrocznych lub rocznych, niekiedy jeszcze krótszych, najczęściej nauczających w godzinach wieczornych, ażeby uczniom nie utrudniać jednoczesnego zarobkowania. Trzeba zaznaczyć, że myśmy na tę drogę jeszcze nie wstąpili, mając zaledwie kilka kursów samochodowych, drogowych, elektrotechniczych prywatnych oraz radjotechnicznych, obsługi kotłów, grafiki przemysłowej, piwowarstwa i dla gazmistrzów państwowych i budowlanych samorządowych (krajowych*) oraz około siedemdziesięciu kursów robót kobiecych (kroju, szycia, haftu, bieliźniarstwa, koronkarstwa, trykotarstwa, kilimkarstwa, modniarstwa, czapnictwa, tkactwa, przemysłu ludowego i gospodarstwa domowego), przeważnie prywatnych i kilku stowarzyszeniowych (o 2.800 uczennicach**). Tu więc należy rozwinąć bardziej różnostronną a intensywną inicjatywę. Obowiązek główny spada oczywiście na przemysł i rzemiosło, którym państwo i samorząd powinny udzielić jak najwięcej zachęty, a może nawet i nakazać pewne obowiązki.

Nauka dokształcająca jest typem przeciwległym do kursów specjalnych w stosunku ich obu do szkoły niższej typu warsztatowego. Gdy kursy mają charakter od szkoły bardziej zawodowy, w nauce dokształcającej pierwiastek specjalizacji jest słabiej reprezentowany. Szkoła dokształcająca nawet nie

---

*) T-wo kursów technicznych w Warszawie prowadzi kursy budowy maszyn, elektrotechniki, komunikacji lądowych i wodnych i różne sporadyczne; kursów szoferskich jest w kraju kilka prywatnych; z państwowych radjotechniczne są we Lwowie i Warszawie, obsługi kotłów w Tarnopolu, grafiki w Bydgoszczy, piwowarstwa w Krakowie, gazmistrzów w Poznaniu; krajowe drzewne są w Kalwarji Zebrzydowskiej i Jaworzu. Nadto kursy specjalne prowadzi państwowa szkoła przemysłowa we Lwowie.

**) Nadto w 13 szkołach gospodarstwa domowego 1.500 uczennic.

jest w ścisłem znaczeniu wyrazu zawodową, jest raczej ogólnokształcącą o pewnem zabarwieniu specjalnem. Zawodową należy nazwać ją nie tyle dla treści wykładów samej przez się, ile dla związku szkoły z pracą zawodową ucznia pozaszkolną. Zasadą bowiem szkoły dokształcającej jest, że uczeń — po ukończeniu czterech lub pięciu klas szkoły powszechnej — wstępuje najsamprzód do jakiegoś przedsiębiorstwa jako praktykant i wiedzę fachową zdobywa tam. Jednocześnie zaś uczęszcza do szkoły dokształcającej na wykłady, które uzupełnić mają wiedzę ogólną wiadomościami jemu, jako rzemieślnikowi, bądź wogóle przydatnemi (język polski, nauka obywatelstwa, geografja gospodarcza), bądź ułatwiającemi orjentację w fachu (matematyka, fizyka, towaroznawstwo).

Niebrak gorących zwolenników szkoły dokształcającej, jako systemu ogólnego nauki zawodowej, którzy upatrują w warsztacie szkolnym zbytek lub niedorzeczność, bo poco istotnie tworzyć pracownię w klasie, skoro jest ich dużo pozatem, użytecznych i kształcących jednocześnie? zwłaszcza, że szkoła nigdy nie da wprawy, skończonego rzemieślnika nie wypuści. Tych sporów tu zasadniczo rozwiązywać nie chcemy. Wprawdzie uwagi analogiczne poczyniliśmy względem naszych szkół rolniczych. Atoli co innego jest nauczanie drobnego posiadacza roli gospodarowania na jego zagonie za pomocą wdrożenia go do tego na poletku szkolnem — w zawodzie, gdzie każdy warsztat pracy ma swą indywidualność, co innego zaś w rzemiośle. Ale i tam opowiadaliśmy się za szkołami dokształcającemi głównie dla względów praktycznych. Więc i tu nie dla zasady popieralibyśmy szkołę dokształcającą. Przeciwnie, wydaje się, że wiele zawodów wymaga nauki szkolnej, zwłaszcza zaś bez szkoły warsztatowej niepodobna wprowadzić nowych zainteresowań gospodarczych ludności. Chodzi nam tylko o to, że gdy przygotowanie powszechne rzemieślników w szkołach warsztatowych jest niepodobieństwem ze względów praktycznych, n. p. finansowych, to z konieczności powinniśmy się rzucić do nauczania ich dokształcającego, ażeby w ten sposób za pomocą wiedzy ogólnej podnieść poziom pracy zawodowej.

To też na drogę tę wkroczyliśmy poważnie na podstawie już ustaw zaborczych, a liczba szkół dokształcających stale wzrasta. Dwa lata temu mieliśmy ich 279, obecnie 331 (prócz Śląska). Z tej liczby mamy dane dla 310, z których Pomorze i Wielkopolska posiadało 142 szkół o 16.200 uczniów*), Mało-

*) Przed dwoma laty Pomorze 31 w 29 miejscowościach na 20 powiatów, Poznańskie 94 w tyluż miejscowościach na 28 powiatów.

polska 83 szkół o 17.400 uczniów *) b. Kongresówka 78 szkół o 15.800 uczniów**), kresy tylko 7 szkół o 600 uczniów, ogółem 50.000 młodzieży w ub. r. szkolnym uczęszczało do szkół dokształcających, utrzymywanych (z wyjątkiem kresowych stowarzyszeniowych) przez państwo i gminy miejskie wspólnie w ten sposób, że gminy ponosiły świadczenia rzeczowe oraz nadto w Małopolsce ⅓, a w Kongresówce ²/₃ osobowych (faktycznie Kongresówka około 50%, Małopolska 16 — 20%, dzielnica zachodnia 4 — 10%), w sumie ogólnej w r. 1924/5 około 3 miljonów złotych.

Innemi słowy rozgałęzienie szkolnictwa dokształcającego zupełnie jest poważne już obecnie, zwłaszcza w byłej dzielnicy pruskiej. Atoli w kierunku jego idą i iść powinny dalsze zabiegi rządu i społeczeństwa. Ministerstwo Oświecenia zastępuje w „projekcie ustawy o publicznych szkołach dokształcających zawodowych dla młodzieży, zatrudnionej w rzemiośle, przemyśle i handlu" ustawy dzielnicowe unifikacyjną, która wprowadza przymus nauki dokształcającej. Formułuje to artykuł 3 projektu, wkładając obowiązek zakładania i prowadzenia publicznych robót dokształcających zawodowych na gminy miejskie lub wiejskie, w których zamieszkuje lub pracuje młodzież, podlegająca obowiązkowi uczęszczania na naukę do szkoły dokształcającej***), „jeżeli liczba takiej młodzieży na obszarze jednej tylko gminy lub łącznie z obszarem gmin sąsiednich w promieniu do 3 klm. wynosi conajmniej 25 osób jednej płci i tego samego lub pokrewnych zawodów, 45 osób jednej płci i różnych zawodów lub wreszcie 80 osób różnej płci i różnych zawodów" Liczba szkół dokształcających będzie więc szybko rosła, zwłaszcza że na drodze temu nie postawiono finansowych niemożliwości. Dla uczniów jest ona bezpłatna (art. 16 projektu). Szkoły zaś w zasadzie nie budują się, lecz „mogą korzystać z budynków, urządzeń i pomocy naukowych publicznych szkół powszechnych", ew. szkół innych (art. 14 projektu), odbywając naukę

---

*) Przed dwoma laty w wojew. Krakowskiem 46 szkół w 25 miejscowościach na 25 powiatów, we wsch. Małopolsce 36 szkół w 19 miejscowościach na 50 powiatów.

**) Przed dwoma laty 69 szkół w 22 miejscowościach na 85 pow.

***) „obowiązek uczęszczania do szkoły dokształcającej zawodowej zaczyna się z dniem wstąpienia do pracy zawodowej (nauki, praktyki, terminu) i trwa do końca tego roku szkolnego, w którym uczący się ukończy lat 18, opuści lub przerwie pracę zawodową lub wreszcie ukończy całkowity kurs szkoły" (art. 23 projektu). W pewnych warunkach obowiązek ten może być przedłużony do 20 lat życia (art. 24). Zwolnienie od nauki dokształcającej uzyskuje młodzież, która równowartościowe z jej kursem przygotowanie posiada.

BIBLIOTEKA CENTRALNA

zwykle w godzinach poszkolnych (do ósmej wieczór). Upraszcza to odrazu ich organizację i redukuje koszta do minimum. Ponosi je oczywiście gmina. Atoli w przeciwieństwie do szkół powszechnych, a zupełnie słusznie projekt ustawy wkłada na nią i koszta osobowe w dwu trzecich wysokości. Formułuje to bardzo racjonalnie art. 7: „koszty utrzymania każdej z publicznych szkół zawodowych, istniejącej na zasadzie ustawy niniejszej, ponosi gmina, która obowiązana jest do założenia szkoły. Gmina ta otrzymuje od skarbu państwa ⅓ część przewidzianych budżetem wydatków na uposażenie personelu nauczycielskiego i kierownictwa oraz na pomoce naukowe. Prawa i obowiązki właściciela szkoły przypadają gminie, która utrzymuje szkołę". Normy uposażenia określa ministerstwo, lecz gmina może je podnosić, z tytułu tego wszakże nie otrzymuje zwrotu ⅓ nadwyżki. Gdy gmina zakłada szkołę dokształcającą, gdzie jest od wyżej wskazanej mniejsza liczba młodzieży podlegającej obowiązkowi dokształcenia się, co projekt miłem okiem widzi, ministerstwo może jej przyznać zasiłek większy od ⅓ kosztów osobowych.

Projekt troszczy się o to, żeby i na pozostałe ⅔ kosztów osobowych, ponoszonych przez gminy, znalazły one pokrycie. Koszta rzeczowe gmina ponosi z funduszów ogólnych (art. 10). Dla osobowych zaś projektuje się utworzenie funduszu specjalnego 1) z 15% - owego dodatku komunalnego do ceny świadectw przemysłowych i kart rejestracyjnych i 2) z 10% - owego dodatku komunalnego do opłat stemplowych (art. 11). Z funduszu tego nie można czerpać na nadwyżki pensji (p. w.), ale wolno z niego przedsiębrać budowę pomieszczeń szkolnych i oczywiście wypłacać wynagrodzenie personelu nauczycielskiego, o ile fundusze ogólne gminy na poniesienie kosztów osobowych dokształcenia nie wystarczą. Niestety projekt wprowadza centralizację tych podatków w wydziałach wojewódzkich, a do czasu ich powstania nawet w Banku Gospodarstwa Krajowego. Obawiać się należy, że unieruchomi to faktycznie gminy w rozporządzaniu przeznaczonym dla nich funduszem przez skomplikowanie i instancyjność dostępu doń i nadto pozbawi ich odczucia, że istotnie one są właścicielami tak szkół, jak tego funduszu, co też szkolnictwu dokształcającemu nie da korzyści, jakich się projekt po udziale samorządu spodziewa. Ustęp ten winien stanowczo być zmieniony. Fundusz specjalny musi się znaleźć w ręku władz komunalnych miasta wyodrębnionego, a względem miast niewyodrębnionych i gmin wiejskich w ręku wydziału powiatowego. Widocznie projektodawcom chodziło o równomierność sieci szkolnej w granicach poszczególnych województw. Jest to wzgląd poważny, ale powinien być wzięty pod uwagę w innej drodze, nie przez centralizację funduszu szkolnego. Skoro przeważna część jego będzie

zużytkowana na miejscu, centralizacja mogłaby dotyczeć najwyżej części tego funduszu. Przepomnieli też inicjatorzy o ewentualnościach jednej, co robić, gdy fundusz specjalny nie wystarczy na pokrycie wydatków szkolnych, i drugiej, co robić, gdy po ich pokryciu wykaże nadwyżkę. Trudno przecież przypuszczać, by owemi procentowemi dodatkami komunalnemi utrafili ściśle w normę kosztów utrzymania szkoły. Wykaże to dopiero doświadczenie i statystyka. Na razie zaś będą się wytwarzały stale okoliczności, że $^2/_3$ pensji nauczycielskich gmina ma prawo otrzymać z funduszu specjalnego, tymczasem wydział wojewódzki daje tylko np. na $^1/_3$. Kto pokrywa różnicę? Gmina będzie rościła pretensję do całych $^2/_3$, wydział wojewódzki zaś nie będzie miał żadnego obowiązku ponad przydział z funduszu specjalnego nic jej wpłacać. Gmina choć rozżalona będzie musiała, jako właścicielka, niedobór pokryć. Ale z czego? O ile sama preliminuje budżet gminny, ma obowiązek sama obliczyć dochód z każdego źródła i gdy dochód z dodatków szkolnych na koszta odnośne okaże się niewystarczający, z góry obmyśli powiększenie tak tu nazwanych funduszów ogólnych. Gdy zaś owe dodatki są poza sferą jej obliczeń, a otrzyma ona z nich nie tyle, ile się z nich zbierze w gminie, lecz ile wypadnie z wojewódzkiego przydziału, będącego poza sferą jej przewidywań, do budżetu wstawiać będzie oczywiście z całym spokojem pokrycie całych $^2/_3$ kosztów osobowych z owego funduszu specjalnego. I jeśli ją w środku roku zaskoczy wiadomość z województwa, że z podziału tego funduszu uzyska sumę mniejszą, gmina znajdzie się w położeniu bez wyjścia, a raczej w sytuacji zmuszającej ją do budżetowej łataniny, na wszystkich działach gospodarki miejscowej fatalnie odbijającej się.

Z drugiej strony projekt nie uwzględnia i tej okoliczności, że fundusz specjalny może wykazać w porównaniu z zapotrzebowaniem gmin nadwyżki. Od przybytku wprawdzie głowa nie boli, ale jest ogromnie interesujące, kto na jakich podstawach i do jakich celów będzie niemi rozporządzał. Równomierność w rozpowszechnianiu szkolnictwa dokształcającego jest rzeczą wskazaną. Lecz ze względów wychowawczych jest pożądaną i troska właściciela o jego zakład. Niech usiłuje oszczędzać, gdy się spodziewa wpływów miejscowych na szkoły nieznacznych. Niech przeciwnie doskonali szkołę, nawet rywalizując z innemi gminami, gdy wpływy mają być większe. Obydwa czynniki — tak oszczędności, jak rywalizacja — są pożyteczne i nie należy zastąpić ich przez rachowanie na czyjś u góry podział funduszu wspólnego wielu gminom. Bo sens wychowawczy tego rachowania polega na tem, by budżet szkolny zakreślić jak największy, płacić podatek jak najoględniej, czyli usiłować żyć kosztem gmin innych.

Z tem zastrzeżeniem projekt ustawy nie budzi wątpliwości, przeciwnie godzien jest wyróżnienia, jako realne rzecz traktujący. Należałoby, jak się zdaje, przenieść koszta pomocy naukowych odrazu w całości do funduszu specjalnego, bez zwracania przez skarb państwa ⅓ ich kosztu, iżby tu głównie odbywała się emulacja gmin i ich wysiłek ku doskonaleniu szkolnictwa. Następnie zaś, gdy się okaże, że owe dodatki komunalne są obliczone suto, słusznieby było skarb państwa zwolnić zupełnie z pokrywania kosztów osobowych szkolnictwa dokształcającego. Dążność niejaką do tego widać w postanowieniu projektu o przyznaniu prawa własności względem szkół dokształcających gminom, z czego dalsze ich obciążenie kosztami tych szkół może nastąpić.

Jednocześnie z wprowadzeniem obowiązku dokształcania się i rozszerzeniem sieci szkół dokształcających ministerstwo oświaty idzie w kierunku doskonalenia ich programu. Założenia jego ogólne mają być następujące: a) że uczniowie wstępujący do ich klasy I-ej posiadają przygotowanie odpowiadające ukończeniu 5-ciu oddziałów szkoły powszechnej, b) że kształcą się bez względu na zawód normalnie przez trzy lata po 12 godz. tygodniowo. W dalszym ciągu program projektowany szkoły dokształcającej jest tem interesujący, że odźwierciadla tendencję do specjalizacji szkoły dokształcającej, to znaczy do możliwego zbliżenia kursu jej do wymogów zawodu, w jakim uczeń pracuje. Z chwilą bowiem zaprowadzenia obowiązku dokształcania, liczba uczniów zostaje —zwłaszcza w skupieniach większych—tak znaczna, że zjawia się możność dzielenia jej według zawodów na grupy i dostosowania do ich potrzeb programu nauk. Bylebyśmy pamiętali o tem, że możność ta wszędzie istnieć nie może i nie w każdem małem skupieniu przeważa jakieś jedno rzemiosło. Innemi słowy program ogólny, niespecjalizowany, winien pozostać w dalszym ciągu. Dla skupień zaś większych przedewszystkiem należy uwzględnić podział szkół dokształcających na przemysłowe i handlowe, a w przemysłowych odróżniać grupę robót kobiecych. Następnem stadjum specjalizacji jest podział szkoły dokształcającej męskiej na typy według ugrupowań zawodowych młodzieży nauczanej.

Program projektowany przewiduje w nauce dokształcającej młodzieży przemysłowo - rzemieślniczej trzy odmiany. Pierwsza łączy takie zawody, jak ślusarze, monterzy, modelarze, stolarze, gdzie ma szczególne zastosowanie nauka rysunku. Druga obejmuje krawców, szewców i t. d., gdzie rysunek ma uwzględnienie mniejsze. Trzecia dotyczy fachów, jak piekarze, masarze, i t. d., gdzie rysunek nie wchodzi w grę. Odpowiednio do tego program więcej lub mniej godzin poświęca rysunkowi (łącząc go z kreśleniem i geometrją), natomiast od-

powiednio mniej lub więcej udziela czasu chemji, materjałoznawstwu, fizyce, maszynoznawstwu, mechanice, technologji, przystosowując ich kurs do odnośnych grup zawodowych. Bieda cała z tem, że zwykle zawody, więcej oparte na rysunku, zwykle więcej właśnie i z tych ostatnich dziedzin wiedzy wymagają wiadomości. Ale program jest zaledwie szkicowy i dopuszcza jeszcze wszelkie modyfikacje, na zasadzie zaś się opiera słusznej. Zawiera zaś poza przedmiotami specjalizowanemi i wspólne dla wszystkich zawodów. Jest to nauka języka i korespondencji w klasie pierwszej, korespondencji handlowej w drugiej, przyczem dobór materjału nawet do czytanek uwzględnia rzeczy zawodowo interesujące, jak odkrycia, wynalazki, o przemyśle, rzemiośle i t. p. Klasa pierwsza podaje nadto wiadomości z geografji i statystyki, a częściowo i historji gospodarczej kraju. Owe przedmioty humanistyczne wieńczy w klasie trzeciej nauka o obywatelstwie, zawierająca wiadomości o konstytucji, samorządzie, podatkach, prawie i zwyczajach handlowych oraz organizacji zawodowej. Nauka rachunków w klasie pierwszej zaznajamia z arytmetyką handlową i daje wiadomości z algebry, w drugiej zaś uczy buchalterji i kalkulacji. Trzecia klasa podaje wiadomości z higjeny ogólnej i zawodowej. Nadto wykłada się religję.

Oczywiście w kierunku specjalizacji szkolnictwa dokształcającego można iść w warunkach sprzyjających daleko i coraz dalej. Jakkolwiek wyszło z przeciwstawienia się szkole warsztatowej, zbliża się do niej z powrotem. Mówi się tedy już i o konieczności posiadania przez szkoły dokształcające pracowni wzorowych, na razie w zakresie skromnych pomocy naukowych, z czasem może również warsztatów całych. Naturalną jest rzeczą, że systematyczna nauka określonego zawodu pod kierunkiem pedagogów, wyspecjalizowanych w metodologji jego, jeżeli szkoła nie pracuje na zamówienia, jest lepsza od terminu, uzupełnianego dorywczą nauką wieczorną. Ale dla nas, o ile chodzi o masy młodzieży rzemieślniczej, jest to muzyka przyszłości. Dziś dajmy naukę dokształcającą ogólną wszędzie, grupową w skupieniach większych, a pracownie wzorowe pozostawmy bogatszym gminom. Nie odrazu za dużo, ażeby program działalności naszej i tu nie okazał się nierealny i w rezultacie chcąc dać rzecz szczególnie pożyteczną nie dał zamiast rzeczy poprostu pożytecznej bardzo szkodliwego zera, przynajmniej dla najliczniejszych zastępów młodzieży.

Trzeba jeno, by samorząd, najwięcej zainteresowany w szerzeniu szkolnictwa dokształcającego, dobrze pamiętał, że projekty ustaw niekoniecznie, a w każdym razie zazwyczaj nieprędko zostają u nas ustawami. Z tego zaś powinien wynikać dlań wniosek praktyczny, ażeby nie czekając na nie i na przewidywane w nich źródła dochodów już obecnie tenże pro-

gram w miarę środków urzeczywistniać. Dotyczy to przedewszystkiem samorządu miejskiego. Ale i samorząd powiatowy, gdzie zwłaszcza nie użytkował funduszów wolnych na prowadzenie szkół warsztatowych, powinien zaopiekować się szkolnictwem dokształcającem, tworząc sieć jego po powiatach przy współudziale samorządu miast niewyodrębnionych oraz organizacji rzemieślniczych.

Zaznaczamy celem potwierdzenia wywodów naszych, dotyczących szkoły powszechnej, że zarówno niższe szkoły zawodowe, jak szkoły dokształcające wymagają od uczniów wstępujących naogół ukończenia pięciu oddziałów szkoły powszechnej. Przemawia przez to nie tylko realizm inicjatorów, liczący się nie z papierową, ale z faktyczną długotrwałością nauki elementarnej, ale i ten praktyczny wzgląd, że nauka elementarna pięcioletnia dostatecznie przygotowuje do niższych studjów zawodowych, oraz życiowe rozgraniczenie stopnia i systemu nauki na podstawie wieku dzieci. To też szkoły tego typu dotyczą faktycznie tylko obecnego stadjum rozwoju nauczania obowiązkowego. Gdziebyśmy je już mogli przesadzić, to znaczy gdybyśmy powszechnie kiedyś, a na razie w skupieniach i okolicach więcej kulturalnych już byli w stanie rozciągnąć obowiązek szkolny, jak było wyżej projektowane, po pięciu latach szkoły powszechnej jeszcze i na parę lub kilka lat dalszych, tam zato moglibyśmy sobie oszczędzić na szkolnictwie dokształcającem, bo jak widzieliśmy z programu jego ono nic zgoła, a raczej wyjątkowo tylko daje w szczegółach coś od niej odmiennego, w całokształcie zaś niewątpliwie znacznie mniej. Jest to motyw, znacznie ułatwiający — m. in. i finansowo — rozszerzenie obowiązku szkolnego na następny stopień wykształcenia ogólnego, a przemawiający za powyżej zaproponowaną jego organizacją. Również i szkoły niższe zawodowe nie miałyby zastosowania w tych wypadkach i okolicach, ponieważ ktoby ukończył odnośny kurs, był zdolny przejść dla zaznajomienia się z poszczególnym zawodem krótkoterminowy kurs specjalny — a stąd nagła konieczność takich kursów powoływania — albo, co właściwsze, wstąpić już do szkoły zawodowej ś r e d n i e j.

Zaznaczamy dla wywodów dalszych, że szkoły średnie techniczne, zasadniczo poprzestające na wymaganiu od wstępujących siedmioklasowej szkoły powszechnej, częstokroć podwyższają ten cenzus do sześciu klas gimnazjalnych, i podkreślmy, że ze stanowiska programu gimnazjum ośmioklasowego takie przecięcie go na szóstej klasie jest zgoła przygodne.

Szkół zawodowych średnich mamy niestety niewiele. Oto ich wykaz:

Specjalność	Warszawa	Poznań	Kraków	Lwów	Wilno	Łódź	Sosnowiec	Kowel	Inne miasta	Wydziałów
budowy maszyn	1a	1			1a				Grudziądz	3
mechaniczna			1a							2
elektrotechniczna	1a			1a						2
budowlana	1b	1a	1a		1a					3½
drogowa	1b	1a		1a				1a		4½
meljoracyjna		1a								1
przemysłu rolnego									Bydgoszcz	1
chemiczna			1a							1
miernicza	1	1a	1a	1a				1a	Łomża*)	6
kolejowa	1				1		1		Radom Brześć	5
przem. artystycz.	1 miejska	1	1	1a	1 (stow.)				(stow.)	5
górnicza									Dąbrowa	1
wiertnicza									Borysław	1
salinarna									Wieliczka	1
włókiennicza						1				1
morska									Tczew	1
szkół męskich **)	5(7)	3(6)	2(5)	1(4)	3(4)	1	1	1(2)	9	26(39)
„ żeńskich	1	1	1	1	2	1	1		Leszno, Rzeszów, Częstochowa, Lublin, Płock	13

W rozmieszczeniu szkół średnich zawodowych znać większą zależność specjalności ich od charakteru gospodarczego okolicy: Tczew ma szkołę morską, Łódź włókienniczą, Wieliczka salinarną, Borysław wiertniczą. Poznańskie ma szkoły przystosowane do potrzeb dzielnicy rolniczej: budownictwa z wydziałami budowlanym, drogowym, meljoracyjnym i miernicżym w Poznaniu i przemysłu rolnego w Bydgoszczy, Łomża leśną *) i t. d. Z wyjątkiem szkoły Zrzeszenia Kolejarzy w Brześciu, Zrzeszenia Artystów Plastyków w Wilnie i miejskiej szkoły sztuki zdobniczej w Warszawie, wszystkie szkoły męskie są państwowe. Nadto na Śląsku są szkoła przemysłowa w Bielsku z wydziałami włókienniczym i mechanicznym (i niższemi szkołami rzemiosł budowlanych i majstrów mechaników) i w Tarnowskich Górach — górnicza, a zakłada się również w Katowicach szkołę budownictwa, chemji i hutnictwa.

*) Wydziały miernicży i leśny.

**) Jednakowe litery przy liczbach (a, b) oznaczają, że są to wydziały jednej szkoły. Liczby w nawiasach oznaczają sumę wydziałów, przed nawiasami ilość szkół. Właścicielem szkoły, gdzie nie jest wymieniony, jest państwo.

Szkoły zawodowe średnie żeńskie uczą zwykle 1) robót bieliźniarstwa, krawieczyzny, modniarstwa, zdobnictwa, haftu, kilimkarstwa, wszystkie) 2) nauk handlowych większość (w Częstochowie, Lesznie, Lublinie, Lwowie, Płocku, Poznaniu, Wilnie) i 3) gospodarstwa domowego (w Lesznie, Lwowie, Poznaniu), nadto introligatorstwa (w Lublinie) i ogrodnictwa (w Płocku), a druga szkoła wileńska jest tkacka. Prowadzi ją towarzystwo popierania przemysłu artystycznego, częstochowska jest zakonna i rzeszowska miejska, pozostałe państwowe. Szkoła krakowska ma jako wydział seminarjum gospodarcze. Odrębne szkoły, przygotowujące nauczycielki do szkół żeńskich gospodarczych, ma poza wykazem powyższym Poznańskie, Lwów i Warszawa, która ma pozatem seminarjum i dla nauczycielek rzemiosł (państwowe).

Samorząd szkół średnich zawodowych nie prowadzi, przekracza to jego możliwości finansowe. Natomiast zadanie jego w tej dziedzinie powinno polegać na stypendjowaniu uczniów celem zachęty do wykształcenia zawodowego, i dobrzeby było, żeby każde miasto wyodrębnione oraz sejmik poczytały to sobie za obowiązek. Wszakże, pomimo, iż na związkach komunalnych polskich nie ciążą z tytułu szkolnictwa zawodowego (prócz rolniczego) określone obowiązki, nie pomija on sposobności popierania materjalnego oświaty fachowej, choćby niewielkiemi sumami. Tak więc sejmiki wojew. Łódzkiego w r. 1922 na sumę ogólną swoich budżetów oświatowych zwyczajnych 126 milj. mk. na popieranie i utrzymanie szkół zawodowych i specjalnych wydały 20 milj. mk. (16%), z czego najwięcej sejmik w Radomsku (93% swojego budżetu oświatowego w kwocie 5.4 milj. mk.), w Kaliszu (71% w sumie 2.4 milj. mk.) i Kole (53% w sumie 3.7 milj. mk.); w wojew. Warszawskiem na 198 milj. mk. sejmikowych budżetów oświatowych szkolnictwu zawodowemu przeznaczono 58 milj. mk. (30%), z czego najwięcej wydały sejmiki w Płocku (18,3 milj.) i Nieszawie (18,7 milj.), cały niemal zwyczajny budżet oświatowy (97 i 94%), a pozatem znaczne sumy poświęciły temuż celowi sejmiki we Włocławku i Pułtusku (4.5 i 5.2 milj., 78 i 59%). W wojew. Krakowskiem skromny budżet oświatowy rad powiatowych, nie przekraczający 10 miljonów mk., w warunkach zresztą rozkładającego się z braku funduszów samorządu, opartego na zdewaluowanych przedwojennych normach podatkowych, prawie całą tę sumę poświęcił szkolnictwu zawodowemu (najwięcej rada powiatowa w Nowym Sączu, bo 7.6 milj. mk.).

3.

NAUKA HANDLU.

O wiele większem rozpowszechnieniem od szkół przemysłowych cieszą się w kraju szkoły średnie handlowe. Składa się na to po-pierwsze względna taniość ich założenia, po-drugie względnie niższy typ organizacyjny. Gdy bowiem szkoła przemysłowa wymaga nauki warsztatowej, tu, jak w gimnazjum, wstępne wydatki inicjatorów są bardzo skromne. Gdy z drugiej strony szkoła przemysłowa średnia żąda zwykle od wstępujących ukończenia od czterech do sześciu klas gimnazjalnych, handlowa wyjątkowo tylko domaga się tak wysokiego cenzusu, najczęściej przyjmuje uczniów z pięciu — siedmiu oddziałów szkoły powszechnej, właściwie więc za małemi wyjątkami jest odpowiednikiem szkoły rzemieślniczej niższej. Wyjątki te stanowią prócz niektórych szkół, mających ze względu na program zaledwie jednoroczny charakter kursów, tylko cztery szkoły: dwuletnia izby przemysłowo-handlowej w Bydgoszczy i akademje handlowe o kursie trzyletnim w Krakowie i Lwowie, nadto szkoła spółdzielcza w Przysusze woj. Kieleckiego. Pozatem szkoły handlowe mają kurs trzyletni, odpowiadający 3 — 5 lub 4 — 6 klasom gimnazjalnym (12 — 16 rok życia młodzieży). Program tych szkół skłania się częstokroć ku gimnazjum, zawierając przeważnie przedmioty ogólnokształcące, specjalne zaś jakby na przyczepne, w innych wypadkach odwrotnie przywiązuje do tych ostatnich znaczenie poważne. Dwa te typy są czasem odróżniane, jako szkoły handlowe i szkoły kupieckie. Szkół tych jest (pomijając cztery wymienione):

WOJEWÓDZTWO	męskie	państw.	samorz.	stowarz.	żeńskie	państw.	samorz.	stowarz.
woj. Pomorskie	1	—	—	—	—	—	—	—
„ Poznańskie	4	1	3	—	4	1	3	—
„ Śląskie	1	—	1	—	—	—	—	—
„ Krakowskie	4	1	2	—	4	1	2	—
„ Lwowskie	5	—	1	3	2	1	1	—
„ Stanisław.	2	—	1	1	—	—	—	—
„ Tarnopol.	—	—	—	—	—	—	—	—
m. st. Warszawa	7	2	—	2	3	—	—	—

WOJEWÓDZTWO	męskie	państw.	samorz.	stowarz.	żeńskie	państw.	samorz.	stowarz.
woj. Warszawsk.	5	1	1	3	2	—	—	—
„ Łódzkie	8	1	3	2	3	2	—	1
„ Lubelskie	5	1	2	1	—	—	—	—
„ Kieleckie	5	—	1	4	3	—	—	—
„ Białos.	3	—	—	3	—	—	—	—
„ Wileńskie	1	—	—	1	—	—	—	—
„ Nowogródz.	—	—	—	—	—	—	—	—
„ Poleskie	—	—	—	—	—	—	—	—
„ Wołyńskie	2	—	—	2	—	—	—	—
	55	7	15	22**)	21*)	4	6	1 **)

Rozmieszczenie szkół jest dość równomierne, pomijając upośledzenie Kresów. Szkolnictwo prywatne, jak widzimy, stanowi pokaźny tu odsetek, zwłaszcza wśród szkół żeńskich. Państwo podejmuje się prowadzenia ich przygodnie, przeważnie w miejscowościach gdzie szkół niebrak. Samorząd natomiast przeważnie zapełnia luki. Są to krajowe szkoły męskie w Białej małopolskiej, Tarnowie, Przemyślu i Stanisławowie, miejskie w Bydgoszczy, Gnieźnie, Poznaniu, Katowicach, Żychlinie (woj. Warsz.), w Łodzi, Sieradzu, Piotrkowie, Międzyrzeczu (Lub.) i Sosnowcu, sejmikowe w Biłgoraju (Lub.); żeńskie krajowe w Białej, Tarnowie i Przemyślu, oraz miejskie w Gnieźnie, Inowrocławiu i Poznaniu. Prywatne są utrzymywane przez zgromadzenia kupców lub towarzystwa szkoły handlowej, zapewne z kupców — rodziców przeważnie złożone, wyjątkowo zaś przez stowarzyszenia nauczycielskie (w Kaliszu męska i żeńska i Kowlu) oraz dość pospolicie przez Polską Macierz Szkolną (męskie w Grodnie, Łucku, Nasielsku, Płocku i Proszowicach woj. Kieleckiego).

Wydaje się, że szkoły tego typu nie miałyby zbyt wielkiej racji bytu, gdyby projekt szkoły średniej czteroklasowej ogólnokształcącej o programie praktycznym był urzeczywistniony. Wiadomości zaś ściśle handlowe słuszniejby było zdobywać nie

*) Do tego doliczyć należy siedem szkół przemysłowych, mających oddziały handlowe (dwie w Toruniu i po jednej we Lwowie, Częstochowie, w Płocku, w Lublinie i Wilnie, wszystkie państwowe, prócz częstochowskiej (zakonnej).

**) Pozostałe prywatne.

w szkole raczej ogólnokształcącej pomiędzy innemi zajęciami, lecz na kursach krótkoterminowych specjalnych po jej ukończeniu. Takich kursów mamy wiele, przeważnie rocznych, o poziomie bardzo różnym. Najwyższy poziom mają dwie szkoły bydgoskie (jedna Izby przemysłowo - handlowej, druga miejska), poznański kurs wyższy przy miejskiej szkole męski i przy państwowej żeński, katowicka miejska wyższa, kursy przy akademjach handlowych w Krakowie i Lwowie dla abiturjentów szkół średnich męskie i żeńskie, kursy dla dorosłych przy krajowych szkołach w Białej, Przemyślu i Tarnowie, a więc same państwowe i samorządowe, słusznie wskazujące poziom, na jakim kursy powinny być trzymane. Atoli kursy pozostałe zwykle przyjmują uczniów już z ukończeniem szkoły powszechnej lub najwyżej czterech klas gimnazjalnych, a trwają rok, częstokroć wieczorami „dokształcając" w istocie praktykantów handlowych bądź co do ogółu przedmiotów handlowych bądź co do poszczególnej specjalności (głównie buchalterji). Takich kursów ogólno - handlowych jest w kraju 35: dwa na Pomorzu, trzy w Poznańskiem, trzy w Krakowskiem, cztery we Lwowskiem, dwa w Stanisławowskiem, sześć w Warszawie, cztery w Warszawskiem, sześć w Łódzkiem, jeden w Lubelskiem i cztery w Kieleckiem, w czem dwa państwowe, dwa krajowe, dwanaście stowarzyszeniowych i dziewiętnaście prywatnych, męskich, żeńskich i koedukacyjnych. Kursów zaś dla poszczególnych przedmiotów handlowych — księgowości, stenografji, języków — jest 21, w czem prócz jednych miejskich wszystkie prywatne. Sieć ta mogłaby być znacznie rozszerzona, a poziom szkół podniesiony, w postaci bowiem dzisiejszej różnią się one wogóle mówiąc raczej niekorzystnie od obowiązkowych kursów dokształcających dla młodzieży zatrudnionej w handlu, kredycie i biurowości, bo trwają krócej, a przygotowania wymagają nieomal tylko tegoż samego.

Szkół zaś handlowych dokształcających jest w kraju 62, z czego na Pomorzu 12, w Poznańskiem 17, na Śląsku 14, czyli w samej dzielnicy zachodniej 43. Z pozostałych 19 wojew. Krakowskie ma 9, Lwowskie 3, Warszawa 3, Łódź, Grodno, Lublin i Wilno po jednej. Chodzi więc o to, by przymus dokształcania się młodzieży handlowej był rozszerzony — z dzielnicy zachodniej na całe państwo.

Ogółem szkół handlowych jest więc: średnich męskich 53, żeńskich 21 (28*); kursów 56; szkół dokształcających 62, ogółem 172 (179), z których 154, o których były zebrane wiadomości, w r. 1921/2 miały uczniów w/g. Gł. U. St. 18.915, w czem dziewcząt 6.304, z czego w szkołach średnich 7.763 (na 57 szkół), na kursach zaś i w szkołach dokształcających 11.152

*) P. uwagę do tablicy poprzedniej.

(na 97 szkół); w r. 1923/4 szkoły średnie kształciły 8.755 uczniów.

Innemi słowy, w stosunku do szkolnictwa handlowego wypowiedzielibyśmy postulaty następujące:

a) szkoły handlowe t. zw. średnie powinny być przekształcone na ogólnokształcące typu niżej określonego;

b) typami szkół handlowych powinny pozostać 1) szkoły dokształcające i 2) kursy handlowe;

c) powinien być wprowadzony obowiązek powszechny trzyletniego dokształcania się młodzieży handlowej w szkołach dokształcających podobnie, jak rzemieślniczej, o ile nie ukończyła szkoły średniej i kursów handlowych;

d) państwo powinno w związku z tem zobowiązać kursy handlowe do przyjmowania młodzieży po ukończeniu dopiero sześciu w przybliżeniu klas gimnazjalnych i do odpowiedniego podniesienia poziomu, ażeby były równoważnikiem nie niższej, lecz średniej szkoły zawodowej;

e) samorząd miejski powinien zakrzątnąć się energicznie dokoła tworzenia szkół dokształcających dla młodzieży handlowej, a nadto w miarę możności powoływać do życia kursy handlowe lub zachęcać do ich zakładania sfery kupieckie.

4.

GIMNAZJA KOMUNALNE.

W zakresie szkolnictwa średniego ogólnokształcącego ustawodawstwo nasze nie wkłada na samorząd obowiązków. Jeżeli się ich pomimo to niekiedy podejmuje, czyni to wyręczając ministerstwo, którego sieć gimnazjów nie jest gęsta, a więc odpowiadając potrzebom ludności, przez rząd niezaspokojonym. Wytwarza to sytuację poniekąd paradoksalną. Rząd zmonopolizował szkolnictwo elementarne, borykając się w tem z trudnościami finansowemi i nie mogąc przez to należycie organizować wyższych szczebli oświaty — i te właśnie niekiedy organizuje samorząd, któremu tedy nie przysługuje wpływ na zamianowanie nauczyciela do szkółki, ale który natomiast faktycznie dokonywa częstokroć obsady personalnej całych gimnazjów, dających dostęp do uniwersytetów, na urzędy państwowe i t. d. Wprawdzie gimnazja komunalne są prywatne, ale gdy właścicielem jest komuna, oczywiście niewiele się w rzeczywistości różnią uprawnieniami od rządowych. Są to uczelnie bardzo kosztowne, i samorząd, nie pociągany do poważniejszych świadczeń na szkolnictwo elementarne (powiatowy wcale, na koszta personalne zaś ani gminny), znajduje czasem wielkie sumy na prowadzenie w zarządzie swym szkół średnich.

Nie jest zresztą bynajmniej zakładanie gimnazjów zjawiskiem w samorządzie ani powszechnem ani zbyt częstem, raczej tylko charakterystycznem, a w rzadkiej sieci szkół średnich nawet wybijającem się.

Gimnazjów wogóle było w Rzeczypospolitej (pomijając ziemię Wileńską i Śląsk Górny, ale zawierając Śląsk Cieszyński i wschodnie powiaty ziemi Wileńskiej w jej granicach obecnych) w r. 1921/2 — 726, w r. 1922/3 zaś (na całym obszarze Rzeczypospolitej) — 762. W tem gimnazjów, utrzymywanych przez samorząd powiatowy i miejski, było zanotowanych w r. 1922/3 — 60, czyli odsetek niewielki, niespełna 8%. Interesujące jest atoli zestawienie liczby gimnazjów samorządowych z rządowemi. Mianowicie w r. 1921/2 gimnazjów rządowych było 231 (32%), w r. 1922/3 — 261 (36%), czyli stosunek gimnazjów samorządowych do rządowych wyrażał się jak 1 : 4,3, innemi słowy dość poważnie.

Przyglądając się szczegółowemu wykazowi właścicieli gimnazjów, dostrzegamy, że należało:

Gimnazjów	w r. 1921/2	r. 1922/3
do państwa	231	261
„ kościoła i gmin wyznaniowych	41	39
„ samorządu	53	71*)
„ Polskiej Macierzy Szkolnej	25	18
„ Rad Opiekuńczych	10	164
„ Zrzeszeń nauczycielskich i tow. ośw.	132	
„ Innych zrzeszeń	24	
„ Osób i spółek prywatnych	210	204
nie zanotowano	—	5
na ogólną liczbę	726	762

Zauważmy, że samorząd rzadko kiedy zakłada gimnazjum. Najczęściej rzecz się tak ma, że tworzy je towarzystwo oświatowe lub osoba prywatna. Częstokroć jednak, zwłaszcza w mniejszych ośrodkach prowincjonalnych, prowadzeniu gimnazjum nie mogą dać finansowo rady. Wówczas czasem nauczyciele próbują ratować placówkę oświatową i zrzeszają się celem jej prowadzenia. Nieregularnie pobierają pensję, i to czasem zaledwie w części ale trwają póki mają siły. Wreszcie zwracają się do samorządu o ratunek. Czasem następuje to bez tego pośredniego stopnia, czyli odrazu właściciel prywatny lub towarzystwo oświatowe stawiają samorząd wobec zagadnienia likwidacji szkoły, samorząd zaś, zaintereso-

*) W wykazie urzędowym 60, lecz opuszczono 11 wówczas istniejących. Odliczyliśmy je od prywatnych.

wany w jej trwaniu, przejmuje ją na własność. To też w tablicy przytoczonej obserwujemy jednoczesne, w przeciągu jednego roku, zmniejszenie liczby gimnazjów, utrzymywanych przez Polską Macierz Szkolną, o siedem i o tąż samą ilość przyrost liczby gimnazjum samorządowych. Zapewne chodzi tu właśnie o przejęcie przez związki komunalne szkół Macierzy.

Częstokroć atoli formalne przejęcie gimnazjum przez samorząd nie następuje, lecz gimnazjum pozostaje w ręku właściciela poprzedniego, natomiast samorząd bierze na siebie niewdzięczną rolę pokrywania jego deficytów, czyli subsydjuje szkołę *), zabezpieczając ją nietylko od strat, ale i fundując jej inwestycje, niekiedy np. budując dla niej gmachy (łomżyński, jędrzejowski **) sejmiki powiatowe). Niezależnie tedy od formalnych tytułów prawnych faktyczne utrzymywanie gimnazjów przez samorząd należy traktować tu analogicznie z prowadzeniem ich na swój wyłączny rachunek. Zachodzi jeno trudność obliczenia gimnazjów, przez samorząd subsydjowanych. Wszakże sądziłby można, że zapewne owe pozostałe 18 (raczej 19?) gimnazjów Macierzy mniej lub więcej zawdzięczają istnienie poparciu finansowemu samorządu. Do tejże kategorji zaliczyć trzeba 10 gimnazjów, należących do rad opiekuńczych, które na terytorjum b. jen.-gub. Warszawskiego za okupacji pełniły rolę samorządu powiatowego w dziedzinie opieki społecznej, rozporządzając znacznemi niekiedy funduszami publicznemi. Z temi poprawkami ogólną liczbę gimnazjów samorządowych podnieść wypadnie do 100 (13%, — przy stosunku do rządowych jak 1:2,6). Zapewne znajdzie się i jeszcze jakaś ilość faktycznie utrzymywanych przez samorząd gimnazjów wśród należących do innych organizacji społecznych, zrzeszeń nauczycielskich i osób prywatnych, czego się nieda jednak zrachować***). Liczba gimnazjów samorządowych wzrosła do r. 1924 w wojew. Warszawskiem o 1, w Kieleckiem o 3, w Lubelskiem o 3, Wołyńskiem o 1, Tarnopolskiem o 1, Stanisławowskiem o 1 i Śląskiem o 7, ogółem o 17, czyli obecnie sięga 88, z subsydjowanemi więc napewno już znacznie przekracza setkę, stanowiąc ponad siódmą część wszystkich gimnazjów kraju, a zbliża się do połowy liczby gimnazjów rządowych.

Sumy, wydatkowane przez samorząd na utrzymanie gimnazjów, są wcale pokaźne. Np. sejmik Janowski, prowadzący dwa gimnazja, preliminuje na ten cel 62.000 zł., Sokólski na

*) Najczęściej w formie płacenia wpisów nieuiszczonych.

**) P. „Samorząd" 1925, Nr. 38 „Zadania samorządu w dziedzinie oświaty w woj. Kieleckiem" p. J. Serafina.

***) Np. ze sprawozdań budżetowych sejmiku Łomżyńskiego wynika, że wspiera poważnie dwa gimnazja w Łomży i jedno w Zambrowie.

jedno 21.000 zł., gmina miasta Warszawy na swoje pięć gimnazjów na r. 1926 601.450 zł., w czem deficyt przewidywany wynosi 412.310,*) subsydjum sejmiku Wołkowyskiego na gimnazjum miejscowe wynosiło 11.000 zł., Rypińskiego 7.000. Czyli fundusze samorządowe, udzielane na utrzymanie gimnazjów w całym kraju, idą w miljony złotych.

Rozmieszczenie gimnazjów samorządowych województwami przedstawia się jak niżej (liczba gimnazjów rządowych, Macierzy, ogólna z r. 1922/3, rad opiekuńczych z r. 1921/2, samorządowych z r. 1924/5 **):

WOJEWÓDZTWA	Gimnazja	Gimnazja sejmikowe	Gimnazja miejskie	Gimnazja P. M. S.	Gimnazja rad opiek.	Ogółem	Gimnazja rządowe
m. st. Warszawa	106	—	5	—	—	5	14
woj. Warszawskie	61	6	3	6	3	18	17
„ Łódzkie	91	1	11	4	6	22	9
„ Kieleckie	61	6	3	3	—	12	17
„ Lubelskie	45	7	1	2	—	10	15
„ Białostockie	32	3	—	2	1	6	12
ziem. Wileńska	37	—	—	—	—	—	9
woj. Nowogródzkie	13	—	—	—	—	—	5
„ Poleskie	13	?	?	?	—	2[1])	5
„ Wołyńskie	31	1[2])	1[2])	1	—	2	8
„ Poznańskie	53	—	12	—	—	12	30
„ Pomorskie	32	—	6	—	—	6	19
„ Śląskie	30	—	16	—	—	16	11
„ Krakowskie	43	—	1	—	—	1	29
„ Lwowskie	74	—	3	—	—	3	38
„ Stanisławowskie	23	—	1	—	—	1	12
„ Tarnopolskie	17	—	1	—	—	1	11
ogółem	762	24	64	19	19	117	261

*) Patrz Preliminarz budżetowy miasta stołecznego Warszawy na 1926 r. str. 159 — 165 rubryka 7 i str. 195 — 207.

**) Poznańskiego i Pomorza też z r. 1921/2.

[1]) Wykaz z r. 1921 wykazuje dwa gimnazja P. M. S., wykaz z roku 1922 jedno gimnazjum samorządowe, wykaz z roku 1924 ani jednego samorządowego. Porachowaliśmy w sumach jedno dla P. M. S. i jedno dla samorządu.

[2]) Wspólnie prowadzone przez sejmik i miasto.

Dostrzegamy z tej tablicy znaczne różnice terytorjalne w rozmieszczeniu gimnazjów:

R. 1922/3	Gimnazjów	Gimn. na 1 mil. ludności	Uczniów w tys.	Uczniów na 1 tys. ludności
woj. środkowe	396	33	111	9
„ wschodnie	94	20	26	5
„ zachodnie	115	30	36	9
„ południowe	157	20	54	7
Rzeczpospolita*)	762	26	227	7

Innemi słowy, dążność do wykształcenia gimnazjalnego najwięcej cechuje b. Kongresówkę, która kształci połowę młodzieży gimnazjalnej całego państwa w przeszło połowie gimnazjów.**)

	Gimn. rządowe	Gimn. komunal.	Gimn. prywatne	% rząd.	% kom.	% pryw.
woj. środkowe	84	73	239	21	19	60
„ wschodnie	27	4	63	29	4	67
„ zachodnie	60	34	21	52	30	18
„ południowe	90	6	61	57	5	38

*) Przed wojną było szkół średnich ogólnokształcących w Poznańskiem 47 o 15 tys. uczni; w Prusiech Zachodnich 65 o 18 tys. uczni (na obszar naszego Pomorza wypada zapewne około połowy); w Małopolsce 134 o 44 tys. uczni; w Kongresówce rządowych i prywatnych z wykładem rosyjskim 88 o 27 tys. uczniów, polskich zaś (z handlowemi) około 220 szkół o 60 tys. uczniów; dla Kresów i Śląska wiadomości brak; w przybliżeniu Rzeczpospolita przed wojną miała 600 szkół gimnazjalnych i 180 tysięcy uczniów.

**) Wprawdzie stanowi o tem głównie Warszawa, po której pominięciu Kongresówka nie przekracza przeciętnej i b. zabór pruski ją znacznie przewyższa.

Gimnazjum rządowe jest główną drogą wykształcenia średniego w dzielnicach zachodniej i południowej, gimnazjum prywatne w b. Kongresówce i na Kresach. Gimnazjum komunalne pozycję znaczną w kształceniu młodzieży stanowi tylko w b. Kongresówce oraz dzielnicy zachodniej, przyczem w Wielkopolsce, Pomorzu i na Śląsku jest to wyłącznie gimnazjum miejskie. Samorząd ziemski, jako właściciel gimnazjów występuje tylko w b. Kongresówce, a nawet miastom dorównywa: tak sejmiki, jak magistraty prowadzą tu po 23 gimnazja. Gdy zaś uwzględnimy, że subsydjuje gimnazja zrzeszeń społecznych prawie wyłącznie samorząd ziemski, liczba wzrośnie w dwójnasób. Tłómaczy się to poniekąd tem, że samorząd ziemski w b. Kongresówce okazał się przedsiębiorczym i zdolnym do pracy dzięki względnej jednolitości składu, gdy młody samorząd miejski nie ustrzegł się od zabarwienia partyjno - politycznego i rozbicia wyznaniowego składu radnych.

5.

„SZKOŁA PRACY".

W rozdziale poprzednim przekonaliśmy się, że szkolnictwo średnie ogólnokształcące zajmuje w bilansie oświatowym ziem Polskich pozycję wybitną, a w każdym razie od zawodowego wydatniejszą. Cisną się tedy na usta pytania, czy zdrowy jest ten pęd ogólny do zakładania i zapełniania gimnazjów? Nikt z nas oczywiście nie wypowiada się przeciw kształceniu ogólnemu ani nie powie, że mamy za dużo pracowników umysłowych, lub że nie chcemy zastępu ich powiększać z warstw ludowych. Przeciwnie, każdy, niezależnie od pochodzenia, o ile zdradza usposobienie do pracy umysłowej, winien spotykać wszelką w tem pomoc społeczeństwa, a w tem i samorządu. Wszakże usposobienie takie oraz związany z nim typ uzdolnień nie jest ani wyłączny, ani pospolity, jest tak samo rzadki, jak każdy inny, a wszystkie winny być i cenione i odpowiednio kierowane oraz użytkowane przez społeczeństwo. Rodzice więc, których dziecko może być doskonałym rolnikiem czy majstrem, a marnym lub lichym urzędnikiem czy adwokatem, powinni je kształcić we właściwym mu kierunku. Wzniosła to, ale fałszywa ambicja kształcenia dzieci na „inteligentów", a to dlatego, że dziś pojęcie inteligencji jest znacznie szersze, niż było ongi, i obejmuje zarówno z ludźmi żyjącymi z pracy umysłowej oświeconego rzemieślnika, rolnika i innego fachowca. Nadto przecież jest zgoła mylne i przesadne mniemanie, rozpowszechnione w ludzie, o względnym dobrobycie t. zw. inteligentów, przyczynia się zaś właśnie do

pomnożenia wśród nich proletarjatu; a już zwłaszcza za punkt honoru kształcenie ogólne swych dzieci uznaje inteligencja. Częstokroć wszakże obserwujemy, jak mści się złe wyrachowanie rodziców. Czy to nie dopiszą fundusze, czy szkoła dla kierunku zdolności dziecka okaże się wybraną nieodpowiednio, młodzieniec odebrany z którejś klasy szkoły ogólnokształcącej częstokroć się staje w życiu ni tem ni owem. Do rzemiosła, któregoby się mógł już był w tym czasie nauczyć, nie ma kwalifikacji ani nie chce się brać. Do pracy umysłowej też nie jest przygotowany. Zajmuje tedy najczęściej w tej ostatniej mizerne i źle płatne stanowisko bez widoków karjery, stając się wiecznym malkontentem. A jeśli nawet pomimo nieprzygotowania i niezdolności podrzędnemi kwalifikacjami sprytu, tupetu lub stosunków wybije się na stanowisko wyższe w pracy umysłowej, gdzie bądź co bądź nie brak półinteligentów, staje się plagą i utrapieniem, a postępowi narodowemu zawadą.

Niemożna się wprawdzie dziwić samorządowi, że i jemu się udzieliły owe zainteresowania ogólne społeczeństwa. Skoro i gimnazja prywatne mają powodzenie, i rząd podejmuje się w zakresie szkolnictwa średniego ogólnokształcącego obowiązków licznych, więc i samorząd odpowiedzieć widocznie pragnie zapotrzebowaniu społecznemu. Trudno w istocie czynić mu zarzut, że prowadzi lub subsydjuje poważne placówki oświatowe, zwłaszcza gdy w ten sposób poparciem finansowem ratuje je przed likwidacją. Atoli, rzecz biorąc w z g l ę d n i e, kierunku tego działalności samorządowej zaaprobować nie możemy. Owszem, gdyby to uczynił wykonywając wszystkie swoje zadania bardziej bezpośrednie, ze zbytku sum podatkowych, ściągniętych z nadmiaru bogactw ludności, nie byłoby o czem mówić. Gdzie zaś, — ze szkodą oczywistą dla zadań swych lokalnych albo funkcyjnych z ograniczonych funduszów swych kosztem ludności niedostatku tworzy taki paradoksalny wykwit oświaty, jak po parę ośmioklasowych gimnazjów miasta Bydgoszcz, Katowice, Mikołów, Ruda, sejmiki Makowski, Miński Mazowiecki, Jędrzejowski, Janowski, a choćby po jednem także partykularze, co miasta Końskie Pyzdry, Uniejów, Dąbie! Celowość akcji takiej wydaje się poza wątpliwościami chybioną. Wprawdzie to wina władz centralnych jest, że samorządu nie pociągnęły do świadczeń i współtwórczości w rozwoju szkolnictwa powszechnego, a trudno mu udziału się wyzbyć w działalności oświatowej. Gdy wobec braku zasadniczego oświaty naszej pozostawiono go poza nawiasem pracy, łata te braki inne, co widzi. Tyle, że je widzi źle. Niechby zresztą i biorąc udział w rozbudowie szkolnictwa elementarnego, interesował się pozatem wydatnie innemi stopniami nauczania. Przecież oświata nie może

być zamknięta w osiągnięciu najpierw jednego zadania, po którego całkowitem spełnieniu wolnoby było dopiero przystąpić do następnego. I w krajach analfabetów są i być muszą uniwersytety. Więc i samorządowi zakazać trudno interesowania się szkolnictwem średniem. Ale niech tu nie ulega modnym powiewom, niech prowadzi politykę oświatową. Cóż że zgłaszane jest zapotrzebowanie na gimnazjum? Samorząd może zachęcić przeciwnie do wykształcenia zawodowego przez ufundowanie odpowiedniej szkoły, udzielanie zasiłków uczniom niezamożnym, ułatwienie w zakładaniu przez kończących je warsztatów pracy.

Rozumowanie to jest tem słuszniejsze, że budowa naszego społeczeństwa istotnie jest jednostronna, że zaniedbując zawodowość, nie obsadzamy dość intensywnie stanowisk w gospodarce krajowej, i gdy my wytwarzamy proletarjat inteligencki, obcy zajmują placówki w handlu, przemyśle, finansach. Innemi słowy, forsowanie szkolnictwa zawodowego pojmować należy, jako przykazanie narodowe, obowiązujące zarówno rząd, jak samorząd, jak przedsiębiorczość oświatową osób prywatnych i zrzeszeń.

Zastanowić się jedynie należy, co za przyczyny powodują, iż słuszne te, bodaj przez ogół podzielane w zasadzie postulaty pomimo wszystko nie znajdują urzeczywistnienia. Kto ponosi winę przesady jednostronnej kierunku ogólnego oświaty naszej?

Głębiej rzecz ujmując, niezależnie od uwag i zarzutów uczynionych powyżej, trudno w tem dopatrzeć się istotnej winy społeczeństwa, a przynajmniej tłómaczy je szereg „okoliczności łagodzących". Pierwszą trudnością, odstręczającą część rodziców od umieszczania dzieci w szkołach zawodowych, jest to, że rekrutują się przeważnie z warstwy, którą wprawdzie już stać na kształcenie dzieci ponad szkołę elementarną, ale nie stać na założenie im po ukończeniu szkoły warsztatu samodzielnego pracy. Jeżeli jest to rolnik, pragnie on pozostawić na gospodarce jednego syna, drugiego czy trzeciego spłacając wykształceniem, ale nie mogąc mu dać kapitału zakładowego na własny handel lub rzemiosło. To samo rzemieślnik lub handlowiec w swoim fachu. A więc do szkoły zawodowej wypadałoby im posłać tylko jeneralnego spadkobiercę, ale tego według ich opinji sami w swoim fachu wystarczająco wykształcą. Gdyby zaś dzieci następne kształcili zawodowo, nie mogąc im zapewnić warsztatu pracy, skazywaliby je w przeważnej części wypadków na dolę proletarjuszy — robotników, czeladzi, subjektów i t. d., do czego szkoły średniej kończyć się u nas dziś nie opłaca. W rozumowaniu tem ujawnia się wprawdzie brak wiary, że z wykształceniem zawodowem można się wybić i bez kapitału. Ale to samo dotyczy

wykształcenia ogólnego nie w mniejszej napewno mierze. Dopiero doświadczenie może wskazać, że lepiej jest drobnić majątek, uzupełniając go umiejętnością intensywniejszego wyzyskania, zdobytą przez wiedzę fachową.

Lecz nawet pragnąc dla dzieci karjery przemysłowej, a mając środki do uposażenia ich w kapitał wstępny do tej pracy bardziej intratnej, ale i więcej nakładowej, rodzice stają wobec dalszych trudności. Przecież właściwie, o ile chodzi o nauczenie określonego fachu, po linji najmniejszego oporu jest dla nich oddać dzieci w termin czy na praktykę do odpowiedniego zakładu, a dopiero gdy się już okaże, że dziecko jest pojętne w tem rzemiośle, to po zdobyciu przez nie umiejętności praktycznej dokształcić na specjalnych kursach. Natomiast przesądzenie fachu dla dziecka przez oddanie do systematycznej szkoły zawodowej wydaje się ryzykowne, gdyż zamyka odwrót. Wielu rodziców to czyni. Ale i wielu z nich, mogąc jeszcze dziecko kształcić systematycznie, uważa, że na oddanie go do praktyki zawodowej jest jeszcze czas, tymczasem zaś niechaj chodzi do gimnazjum, zawsze się czegoś nauczy, może się w kierunku ogólnym okaże zdolne, — bo gimnazjum stanowi naturalny ciąg dalszy szkoły elementarnej, gdy pomiędzy nią a kształceniem zawodowem wydaje się konieczna przerwa, albo dla zbyt młodego dzieci wieku, albo z powodu wymagania przez szkoły zawodowe praktyki.

Najwięcej zaś stanowi o kierowaniu do gimnazjum to oczywiście, że szkoły zawodowej w pobliżu niema. A co do tego znów wypada usprawiedliwić do pewnego stopnia i założycieli szkół na prowincji. Znajdują się oni również w położeniu trudnem. Szkoła ogólna jest w ich oczach tem dobra, że jest właśnie ogólną, gdy szkoła zawodowa musi uczyć jednego fachu. Ponieważ zaś poza okolicami usposabiającemi szczególnie do specjalizowania się w jednem rzemiośle przeważną część ludności, to znaczy poza nielicznemi okręgami określonego przemysłu, powszechnie panuje wielkie zróżnicowanie ludności według zajęcia, tedy założyciel szkoły obawia się słusznie, że jeśli będzie przygotowywała do jednego zawodu, nie uzyska rzecz opłacającej frekwencji — i to opłacającej nie tylko finansowo, ale i gospodarczo, bo niewarto wykształceniem kilku rzemieślników zatrudniać kilkunastu nauczycieli fachu. Założenie zaś szkoły zawodowej wielowydziałowej oczywiście nie zmienia postaci rzeczy, bo niewiele mniej jest kosztowną od sumy szkół w skład jej wchodzących, gdyby odrębnie zorganizowane zostały. Jeśli inicjator szkoły trwa jednak przy pomyśle uczelni zawodowej, założyć wobec tego może tylko taką, która powszechnie ściąga zwykle pewną frekwencję, to znaczy handlową. Byłoby to równie jednostronne, jak zakładanie gimnazjów, a zresztą w porównaniu z niemi szkoła handlowa

ma tę wadę, że będąc narówni z owemi w przeważnej części wykładów ogólno-kształcącą, drogi otwierane przez gimnazja zamyka. To też woli się zwykle oddać dziecko do gimnazjum, a gdy utknie w którejś klasie, zabrać stamtąd i oddać na krótkoterminowy kurs specjalnie handlowy.

Obok tego względu bardzo poważnym jest koszt założenia szkoły zawodowej. Gimnazjum, dobrze postawione, niewątpliwie nie powinno kosztować mniej, ale może powstać nieomal bez wydatków wstępnych, inwestycje odkładając na lepsze czasy. Mając lokal i nauczycieli, to znaczy zobowiązując się do zapłat w miarę wpływania wpisów, założyciel zdobywa się tylko na zakup ławek dla uczniów tych paru klas, co uruchamia na razie. Reszta — laboratorja, zbiory, bibljoteka i t. d. — przyjdzie z czasem, w ciągu dziesiątków lat dopiero osiągając stopień pożądany. Co innego jest ze szkołą zawodową, nauczającą rzemiosła lub przemysłu. Wymaga ona wielkiego wstępnego nakładu, bo tu jednej klasy nie można otworzyć, jednego wpisu ściągnąć, zanim się nie posiadło kosztownych warsztatów, urządzeń, narzędzi, materjału. Jak wiemy, wytwarza to trudności w rozszerzeniu sieci szkół zawodowych nawet dla państwa, cóż dopiero dla przedsiębiorców prywatnych, a choćby i samorządu. Pamiętajmy, że samorząd nie dlatego zakłada gimnazjum, że woli je od szkoły zawodowej, ale dlatego, że go na nią nie stać. Stojąc zaś wobec wyboru, czy założyć gimnazjum czy żadnej szkoły nie zakładać, chyba poprawnie czyni, powołując do życia gimnazjum. A jeśli wreszcie odważa się zdecydować na postawienie szkoły zawodowej, i to częstokroć wieloodziałowej, z braku funduszów zaczyna, a następnie kończy na warsztacie stolarskim, bo w tym fachu jest tani materjał i urządzenia. Ale zwolennikom zawodowego kierunku wykształcenia nie chodzi o pokrycie Polski sięcią szkół stolarstwa.

Nie znaczy to, że samorząd w zakresie nauki zawodowej nie powinien nic czynić, przeciwnie ma tu wielkie obowiązki, o których mówiliśmy w związku z nauką dokształcającą. Tu chcieliśmy jeno uwolnić go od pewnych zarzutów niesłusznych lub powierzchownych, bo ganić ani samorządu za prowadzenie, ani ludności za obsyłanie gimnazjów niepodobna, gdyż stanowią najczęściej nie tendencyjny wcale, lecz wręcz jedyny do pomyślenia kierunek oświaty wyższej.

Że powoduje zaś wyniki zgoła niepożądane, jak wykolejenie życiowe znacznej części młodzieży, proletaryzację inteligencji i t. d., — zarzuty z tego tytułu skierować należy nie pod adresem społeczeństwa ani samorządu, lecz samego gimnazjum w jego kształcie obecnym.

Nie chcemy przez to bynajmniej powiedzieć, że gimnazjum, jakie jest, jest złe. Bardzo być może przeciwnie, że jest

zupełnie dobre. Kwestji tej tutaj osądzać nie możemy, jako ubocznej zanadto. Chodzi nam jedynie o to, że ten typ gimnazjum, jaki istnieje, nie powinien być jedynym i wyłącznym. Właśnie brak typów równoległych innych powoduje ujemne wyniki jednostronności naszego kształcenia się, o których była wyżej mowa.

Gimnazjum obecne kształci do dziewiętnastego roku życia, to znaczy do wieku, w którym utrzymanie młodzieńca przez rodziców jest uciążliwe, w którym przeciwnie rachuje już nie jedna rodzina, że nie tylko się sam utrzyma, ale i ją materjalnie wesprze. Innemi słowy, kto oddał dziecko do gimnazjum, nie podejmuje się przez to doprowadzenia go do końca studjów.

Tymczasem oczywiście szkoła ogólnokształcąca średnia nie jest sumą klas, z których się składa. Kto się nauczył historji starożytnej i na tem studja urwał, ten nie to, że umie część historji, ale nie zna jej wcale, a może nawet gorzej, niż gdyby jej nie zaczynał. Gimnazjum obliczone jest w całym programie tylko na młodzież, co do dziewiętnastego roku kształcić się będzie i cały jego kurs skończy.

Gimnazjum z założenia swego kształci inteligencję, pracownika umysłowego, przygotowuje wstępnie do pewnej ograniczonej liczby fachów, usiłując się dostosować do tego — mniejsza, czy z powodzeniem — całym swoim programem i systemem nauczania. Kształci bardzo jednostronnie, wdraża tylko w jedną metodę pracy. Przeocza, że nie każdy abiturjent zostanie lekarzem lub inżynierem, dziennikarzem, adwokatem, nauczycielem lub urzędnikiem. Na cóż narzekać, że kto je kończy lub nawet nie kończy, nie tylko nie chce, ale i nie może pójść za pługiem, stanąć przy ładzie lub skrobać deski. Zostanie w każdym innym fachu hamletyzującym półinteligentem.

Dodajmy do tego specyficzne ambicje znacznych części personelu nauczycielskiego, co jak ze szkoły powszechnej chce gwałtem robić gimnazjum, tak z gimnazjum — uniwersytet. To się oczywiście rzadko udaje, atoli tem większą wyłączność nadaje typowi szkoły średniej.

Zresztą gimnazjum i nie jest pomyślane inaczej, jak tylko droga do szkoły wyższej. Ukończenie jego nie daje jeszcze żadnego całokształtu ani wiedzy, ani metody, ani któregokolwiek fachu umysłowego. Jest tylko wstępem. Kto nie założył sobie, że po maturze przejdzie nadto i naukę akademicką, ten niemal nie ma poco iść do gimnazjum.

Otóż te specyficzne cechy panującej formy szkoły średniej nie tamują wprawdzie jej rozpowszechnienia, ale sprowadzają wielu jej uczniów na manowce. Jak są specjalne szkoły duchowne, wojskowe, morskie, handlowe, techniczne i t. d.,

tak i gimnazja w specjalnym swym charakterze, ale i niewielkiej liczbie, istnieć powinny. Atoli nie mogą sobą wypełnić potrzeby wykształcenia dla szerokiego ogółu. Słuszną tedy jest tendencja zredukowania tego typu uczelni do granic ilościowo właściwych.

Czy wszakże dla ogółu obecnej młodzieży gimnazjalnej należy uznać za wystarczającą szkołę powszechną, gdy do zawodowej iść dla względów wyłuszczonych wyżej nie może? Widocznie nie, skoro na niej nie poprzestaje i gimnazja zapełnia. I że jej szkoła elementarna nie zadawala, że pragnie się dalej kształcić ogólnie, że dziesiątki i setki tysięcy rodzin w kraju jej tej możności dostarczają, nie może oświatowców nic cieszyć. Przecież wykształcenie szerokich mas nielada to zdobycz dla rozwoju naszego intelektualnego, kulturalnego i nawet praktyczno - gospodarczego: ogólnie oświecony wysoko rzemieślnik, handlowiec, rolnik oznacza podniesienie wszechstronne stopy naszego życia. Należy jeno zadbać o to, by jego bagaż naukowy nie stał mu się balastem ani zawadą w pracy, by nie wypaczał jej, lecz jej poziom podnosił, by nie rozbieżność stwarzał pomiędzy teorją przyswojoną a koniecznemi zainteresowaniami życiowemi, lecz je koordynował.

Przychodzimy tedy do wniosków następujących. Po-pierwsze, postulatem głównym jest, że kształcenie się dalsze, po ukończeniu szkoły powszechnej, należy jak najbardziej popierać i szerzyć. Po-drugie, obserwujemy, że gimnazjum jako jego droga normalna, dla szerokich mas przeznaczona, do tego celu się zasadniczo nie nadaje, nawet dziś już wykraczając poza sferę naturalną znacznie, i powinno być ograniczone do roli sobie z założenia właściwej, a wraz z tem i do rozpowszechnienia skromniejszego, gdyż jest częścią systemu szkolnego kształcącego w pewnych szczególnych metodach pracy. Po-trzecie, że w miejsce nauki gimnazjalnej popierać należy rozpowszechnienie szkolnictwa zawodowego. Po-czwarte, że rozpowszechnieniu szkół zawodowych zwykłego typu warsztatowego zbyt ważkie względy stanowią niezwalczoną tamę i że nadziei, by one stanowiły główny typ nauki szkolnej dla szerokich mas lub obowiązkową drogę przygotowania się ich do pracy zawodowej, należy się na długi przynajmniej okres czasu wyrzec. Po-piąte wreszcie, że zastępująca owe szkoły zawodowe wieczorna nauka dokształcająca dla praktykantów rozmaitych zawodów powinna być zorganizowana jak najszerzej i może już zostać obowiązkową dla nich, atoli zasadniczej luki nie wypełnia i nie odpowiada na pytania, gdzie i jak ma się kształcić uczeń po ukończeniu szkoły powszechnej, gdy ma możność dalszych studjów systematycznych, a gimnazjum mu nie odpowiada, szkoły zaś warsztatowej niema.

Z tych przesłanek wynika z całą ścisłością stwierdzenie

braku pewnego typu nauczania szkolnego, w stosunku do którego gimnazja, szkoły warsztatowe oraz nauka dokształcająca stanowią równoległe a różnostronne rozgałęzienia. W okresie, gdy oświata wogóle, a w każdym razie wyższa od elementarnej była ograniczona do szczupłych grup społecznych, pracujących bądź w kierunku naukowym bądź naukowo - praktycznym, gimnazjum z natury rzeczy odgrywało rolę zasadniczego szczebla nauczania. Skoro zaś wiedza stała się szczęśliwie chlebem powszednim najszerszych mas pracujących w rolnictwie, rzemiośle, handlu i t. d., rzecby można, że gimnazjum w kształcie dotychczasowym zejść powinno do służby bardziej specjalnej, — analogicznej np. do szkół duchownych, które niegdyś również stanowiły typ główny nauczania średniego, — natomiast obecnie zachodzi konieczność powołać do życia jako zasadniczą, główną, powszechną, normalną w zakresie szkolnictwa średniego uczelnię nową o charakterze zdecydowanie praktycznym, właściwie mówiąc — zawodowym.

Punkty wyjścia dla wytworzenia takiej „ogólnej szkoły zawodowej" już są i w określeniu tem nie należy dopatrywać się dziś contradictio in adjecto. Widzieliśmy je w postaci szkolnictwa dokształcającego. Obserwowaliśmy, jak konieczności życiowe, uświęcane częstokroć i przez teorję, tworzyły obok kosztownej i rzadkiej przeto sieci szkół warsztatowych kursy wieczorne, dające praktykantom szeregu fachów odmiennych pewne wspólne podstawy naukowo - teoretyczne i poniekąd praktyczne, wychodząc z założenia, iż wszystkie osnute są w całej różnobarwności swej na jednakich bądź analogicznych metodach pracy. Atoli szkoła dokształcająca kurs swój ogranicza do dwu zaledwie godzin nauki wieczorowej, prowadząc go w czasie wolnym od zarobkowego swych uczniów zatrudnienia. Chodzi tedy o poczynienie w kierunku, przez szkolnictwo dokształcające wszczętym, jednego jeszcze kroku, manowicie o rozwinięcie jej dla młodzieży, mogącej kształcić się po szkole powszechnej nadal systematycznie, w pełną normalną uczelnię, o to, by kształciła młodzież wolną od zarobkowania w nauce całodziennej przez dłuższy okres czasu, a jednak z uwagi nie wypuszczała jako celu tej uczelni nauczenia tych właśnie metod pracy, jakie stanowią treść nauki dokształcającej, a zasadniczo ją gimnazjalnej przeciwstawiają.

Wprawdzie już nieraz poglądy te wypowiadano, a uczelnie tym zadaniom odpowiadające usiłowano powoływać do życia. Najpierw pod nazwą szkół realnych, z których atoli z czasem się tworzyły gimnazja realne, a w końcu zwykłe wydziały gimnazjalne. Następnie tę rolę — wprawdzie dla przyczyn zgoła odmiennych — szczepiono w b. Kongresówce szkołom handlowym, ale i te, pełniąc rolę zastępczą wobec gimnazjów, zdą-

żały do ich typu. Wreszcie ostatnio ministerstwo oświecenia już w Polsce niepodległej, wznowiło tę myśl i zaczęto opracowywać program szkół średnich, dostosowany do potrzeb szerszego ogółu, którym nadało miano liceum, używając nazwy, stosowanej w Małopolsce i na Śląsku względem szkół średnich o kursie gimnazjalnym skróconym. Wszakże od dłuższego czasu o inicjatywie tej nic nie słychać. A przecież nie powinna być zaniechana.*)

Najbardziej zbliżony charakter i program do zadań wyżej zakreślonych miały przed wojną w b. Kongresówce t. zw. szkoły handlowe (lub kupieckie) trzyklasowe (czasem czteroklasowe), odpowiadające z wieku uczniów III — V, ew. i VI klasom gimnazjów według ich ośmioklasowego podziału, t. zn. latom 12 — 16 życia młodzieży. Istotą tych szkół było odrzucenie z programu gimnazjalnego nadmiaru „literatury", t. zn. przedmiotów klasycznych, języków nowożytnych i t. d., wysunięcie zaś na plan główny studjów geometrji, fizyki, rysunków i t. p. przedmiotów, składających się na charakter szkoły bardziej praktyczny. Gdybyśmy i obecnie szkołę tego mniej więcej typu zdecydowali się uruchomić, zadaniem jej nie mogłoby być nauczenie fachu, lecz i tu ów warsztat stolarski postawilibyśmy, a raczej wprowadzilibyśmy prace ręczne czy ślójd, nie po to, żeby uczeń wychodził ze szkoły skończonym introligatorem, stolarzem, ślusarzem lub tkaczem, lecz by przerabiając stopniowane ćwiczenia z zakresu tych fachów, poznawał pewne metody pracy, czyli i nauczycielami nie powinni tu być zasadniczo rzemieślnicy, raczej specjalni pedagogowie. W okresach odpowiednich roku to samo dotyczyłoby tych czy innych prac na zagonie z dziedziny rolnictwa, ogrodnictwa oraz leśnictwa. Oczywiście nie znaczy to, że szkoła mieć musi wszelkie warsztaty lub fermę własną, do ilości i charakteru jej pra-

*) Obecnie, już po napisaniu tej książki, myśl ta przez min. St. Grabskiego została nanowo podjęta, czego mu należy szczerze powinszować. Korzystam ze sposobności, ażeby „opatentować wynalazek", bowiem wyżej wspomniane zaprojektowanie przed paru laty w ministerstwie szkół tego typu (i ich nazwy, jako liceów) powstało z mojej inicjatywy, szczegółowo podjętej w „Samorządzie" (art. „Gimnazja sejmikowe" w N-rze 6-ym z r. 1922), dzięki podzieleniu jej przez ówczesnego kierownika wydziału programowego szkół średnich, prof. A. B. Dobrowolskiego. Nie umniejsza to zasługi obecnego ministra oświaty, że prace w związku z tem wówczas rozpoczęte dziś z zaniedbania wyłonił. Zastrzegłbym się jednak o ile znam jego projekt z prasy, przeciw dalszemu drobnieniu owych „liceów" na typy. Obawiałbym się, że zepchnie to je znów do roli w systemie szkolnictwa średniego na miejsce podrzędne i im rozpowszechnienie utrudni. Zróżniczkowanie ich według szczegółów programu należałoby, zdaniem mojem, przynajmniej pozostawić przyszłości.

cy wystarczają rzeczy niewielkie. Z tem wiąże się nauka rysunku z rzeźbą, matematyki, fizyki, a wreszcie przyrody, owego podłoża i materjału twórczości ludzkiej, których to przedmiotów zadaniem głównem jest znów nie tyle dać wiadomości ile przygotować i wdrożyć należycie ucznia do korzystania w przyszłym fachu jego ze zdobyczy wiedzy. Stanowi to pewne dostosowanie praktyczne prądu „szkoły pracy" Kerschensteinerowskiej, będącego metodą ogólną, do danego typu uczelni, czyli w niektórych specjalnych kierunkach, wszakże dość różnostronnych, ażeby ułatwiając metodologicznie zatrudnienie następne jednym z fachów, uświadamiać o położeniu jego wśród metod technicznych i w strukturze gospodarczej kraju. A na tem tle historja oraz geografja stają się obrazem cywilizacji przedewszystkiem, więcej techniki i ekonomji, niż doktryn społecznych i walk politycznych. A jakkolwiek program daje wspólne punkty wyjścia dla ludzi wielu zawodów, ułatwiając im szanowanie się wzajemne i zbliżenie w życiu poszkolnem, specjalną rolę odgrywałyby przedmioty, zacieśniające więzy społeczne, wspólne mianowniki naszego obcowania kulturalnego, czyli religja i język ojczysty, którego nauki zadaniem jest uczynić ucznia inteligentnym członkiem współżycia narodowego, umiejącego się dobrze wysłowić ustnie i na piśmie przygotowanego do śledzenia literatury fachowej i pięknej, teatru i t. d., a temuż celowi społecznemu w odmiennej dziedzinie służyć winna i nauka sportów, muzyki i śpiewu, przyczem wykłady wszelkie w stosunku do zajęć praktycznych, ćwiczeń i t. d. nie powinny zajmować więcej niż połowy dnia szkolnego. Czy zaś uczelnię tę potraktujemy jako reformę gimnazjum czy nadamy jej typ szczególny, raczej nazywając ją liceum czy może najwłaściwiej szkołą pracy, powinna ona wypuszczać w świat ludzi, którzyby w pracy następnej widzieli nie niełaskę losu, lecz wartościowy cel życia, a wziąć się do niej umieli z właściwemi metodami, czyli w porównaniu do obecnego poziomu naszej fachowości, z odpowiedniem przygotowaniem teoretycznem. Niewątpliwie zresztą wypadnie im celem objęcia poszczególnych zawodów albo przejść jakiś kurs przygotowawczy, albo i szkołę zawodową średnią.

Uczelnia ta powinna być powiązana ze szkołą powszechną, i to nie z idealną siedmioklasową, lecz z faktyczną, to znaczy według wywodów z rozdziałów poprzednich ze szkołą o dwu siłach nauczycielskich i nauce pięcioletniej. Czyli kształcić dzieci od trzynastego roku życia — należy przypuszczać, że przez cztery lata. Tę długość kursu usprawiedliwia ten wzgląd praktyczny, że rodzice, oddający dzieci dziś po ukończeniu przez nie szkoły powszechnej do gimnazjum chyba dwa lata dalszej nauki im zapewnić mogą, a z drugiej strony ten zasadniczy, że dziecko, które kończy choćby siedmio-

letnią szkołę elementarną, mając lat czternaście, w dzisiejszych warunkach kulturalnych niepodobna uważać za przygotowane już do życia i zarobkowania samodzielnego. Wprawdzie chwalebnym nie jest zwyczaj dzisiejszy, wśród niektórych sfer rozpowszechniony, kształcenia się czy też przebywania w szkołach nieomal do trzydziestki, co przy obecnem krótkiem życiu niesłychanie skraca — zwykle do jakichś lat kilkunastu zaledwie — okres jego produkcyjny, — ale krańcowością przeciwną byłby pogląd, że dla przeważnej części ludności możliwe jest obecnie rozpoczynanie pracy własnej po czternastym roku życia. Tendencję wszakże do przyśpieszania okresu produkcyjnego należy uznać za zalecenia godną, to też wydaje się, że odmłodniejemy i ożywimy się bardzo jako społeczeństwo, jeżeli zaczniemy być skończonymi ludźmi od siedemnastego roku życia.

Jest rzeczą jasną, że powołując ową „szkołę pracy", jako typ wykształcenia ogólnokształcącego średniego, należy jej życzyć jak najszerszego rozpowszechnienia. A raczej powinniśmy sobie jako postulat idealny postawić powszechność, a następnie — nawet obowązkowość i tego drugiego stopnia nauczania. Jakkolwiek realnie zapewnić możemy natychmiast całej ludności naukę elementarną pięcioletnią, to przecież to ograniczenie czynimy jedynie dla bieżących względów praktycznych, bynajmniej nie uznając jej za właściwy kres wykształcenia szerokich mas. Dążyć będziemy odrazu do przedłużenia okresu szkoły obowiązkowej. I to nie do szkoły siedmioletniej, ale raczej do dziewięcioletniej, to znaczy do kształcenia powszechnego dziatwy i młodzieży aż do wieku zarobkowania samodzielnego. Nie byłoby to w Europie żadnem nowatorstwem. Już obecnie niektóre kraje zapewniają ludności szkołę ośmioletnią, co i u nas widzimy w postaci szkół wydziałowych w dzielnicach zachodniej i południowej, a i gdzie nauka systematyczna trwa sześć lub siedem lat, istnieje czasem obowiązkowe dokształcenie na kursach wieczornych przez dwa lub trzy lata. Zupełnie jest to zgodne z obecnem znaczeniem wiedzy w życiu praktycznem. Nowość polegałaby na słusznem, jak się zdaje, usystematyzowaniu tej nauki całej, rozbiciu jej na dwa podokresy — szkoły elementarnej i średniej, oraz na nieodzownem w naszych warunkach stopniowaniu rozpowszechnienia jej, czyli odroczeniu obowiązkowości wyższego stopnia nauczania.

W konkretnem szerzeniu jego w kraju należałoby wziąć za podstawę trzy istniejące typy szkolne. Po-pierwsze, uważalibyśmy za równorzędne z tą „szkołą pracy" niektóre inne, których uczniowie odmiennemi drogami zdobywają odpowiednie wykształcenie: więc z jednej strony gimnazja typu dotychczasowego w klasach odnośnych, z drugiej wszelkie szkoły za-

wodowe niższe i średnie, o kursie systematycznym — handlowe, techniczne, seminarja nauczycielskie i t. d. Po-drugie, nadawałyby się do tworzenia tych szkół klasy wyższe szkół powszechnych obecnych. Jużeśmy mówili, że skoro przeważną część szkół elementarnych wypadłoby zorganizować jako pięcioletnie, to i te szkoły powszechne, które dziś są wyżej zorganizowane, winny być również jako pięcioletnie ukształtowane. Ażeby jednak nie obniżać poziomu wykształcenia, obecnie zdobywanego w szkołach wyżej zorganizowanych, przeciwnie wyzyskać reformę do podniesienia jego, dwie klasy ich wyższe po wydzieleniu powinny być przekształcone w owe czteroletnie „szkoły pracy", a na nie już obecnie mógłby być rozciągnięty tu i ówdzie, komunami, obowiązek szkolny, chociaż w przeważnych połaciach kraju kurs ich musiałby przez długi jeszcze czas pozostawać dobrowolnym.

Trzecią podstawą do tworzenia tych szkół byłaby właśnie i obecna nauka dokształcająca, bo dziś wprawdzie szerzylibyśmy ją i czynili obowiązkową, atoli im bardziej rozpowszechniałby się wyższy od niej typ uczelni tu zaprojektowanej, która wobec obowiązku dokształcenia się stanowi oczywiście zdobycie tychże, a raczej znacznie większych wiadomości inną drogą, tembardziej na miejsce szkół dokształcających wchodziłaby „szkoła pracy", korzystając z ich personelu i aparatu szkolnego. I gdybyśmy doszli do tego, że „szkoła pracy" zostałaby koniecznem i obowiązującem stadjum oświaty, wyparłaby ona naukę dokształcającą zupełnie, stanowiąc w istocie jej udoskonalenie. Ostatnią wreszcie podstawą do tworzenia „szkół pracy" zostałaby część obecnych gimnazjów. Do tego celu nadawałyby się te wszystkie, co albo poziom faktyczny nauczania mają niezbyt wysoki (z takiego powodu w Poznańskiem jednego roku dwadzieścia gimnazjów zdegradowano na szkoły powszechne), albo też mieszczą się w mniejszych skupieniach prowincjonalnych, albo w większych stanowią nadmiar uczelni tego typu, jak w pierwszej linji przeważna część prywatnych. Przedewszystkiem zaś z chwilą ustalenia zalecanego tu typu szkoły średniej powinny być odpowiednio przekształcone wszystkie gimnazja komunalne lub przez samorząd utrzymywane, boć on właśnie powinien przodować w tego rodzaju polityce oświatowej i w jego najżywotniejszym leży interesie powołanie szkoły średniej, dostosowanej do potrzeb życia praktycznego szerokich mas ludności miejscowej, a nadto ma on możność postawienia uczelni takich na odpowiednim poziomie.

Rachując tedy obecnie istniejące szóste i siódme klasy samych tylko szkół siedmioklasowych, których liczba na całą Rzeczpospolitą prócz Śląska sięga 1.500, oraz około 500 gimnazjów, (2/3 ogólnej liczby), odpowiedniemu przekształceniu

mających podledz, mielibyśmy podstawę do nowego typu szkoły bardzo poważną *). Nauczycieli potrzebaby było tu około 10.000, rachując po 5 na jedną szkołę. Wprawdzie wielu z obecnych musiałoby się dostosowywać do nowego typu szkoły na specjalnie organizowanych przez ministerstwo kursach, atoli rachowaćby należało, że conajmniej do $^{9}/_{10}$ tej liczby możnaby było zaczerpnąć z obecnego personelu. Stwierdziliśmy zaś wyżej, że szóste i siódme klasy szkół powszechnych mają w kraju przeszło 6.000 nauczycieli, dodajmy z 11½ tys. nauczycieli gimnazjalnych $^{2}/_{3}$ części, ogółem otrzymujemy blisko 14.000 nauczycieli, a jeżeli z nich nawet w jakimś niewielkim procencie, 10 — 15, nie mogliby się do reformy dostosować, to i pomimo to obsadzilibyśmy i owe 2.000 szkół i założyć nowych, dalszych moglibyśmy jeszcze do 700, czyli ogółem po jednej „szkole pracy" na każde 10.000 ludności. A to znów oznacza, że przy potrojeniu tej sieci, któregoby dalsze dokonały lata, mogłaby być ona uczyniona istotnie powszechną.

Państwo ma nie nazbyt wiele własnych szkół gimnazjalnych, wobec czego nie mogłoby z nich zapewne wiele poświęcić na organizowanie „szkół pracy". Ale posiadając półtora tysiąca odpowiednich baz w szkołach powszechnych, mogłoby typ ich ustalić, a w konsekwencji narzucić szkolnictwu średniemu prywatnemu. W ten sposób podniosłoby i poziom gimnazjów, w których obecnie jest wykładających z dyplomem doktora lub egzaminem kwalifikacyjnym zaledwie jedna trzecia część ogółu, a z drugiej strony poziom ich obniżają i te masy dzieci, co są niewłaściwie do gimnazjów kierowane.

Obowiązki samorządu w stosunku do szkolnictwa średniego wzrosłyby oczywiście. Zamiast dotychczasowej setki gimnazjów musiałby być związany ściśle z całą siecią „szkół pracy" poza prywatnemi, a więc i tu ponosić świadczenia rzeczowe i część osobowych, i tu dostarczać placów pod domy i ogrody, i tu budować gmachy. Wprawdzie i dziś czyni to względem klas wyższych szkoły powszechnej, ale podwoiłyby się one ze względu na powiększenie liczby klas, a może i potroiłyby się w związku z mnożeniem stałem liczby tych szkół. A więc i nie mogłyby być obowiązki względem nich wkładane na sam samorząd gminny. I tu więc samorząd powiatowy również musiałby być pociągnięty do pewnych wydatków i pewnej pracy, któraby się ogniskowała chyba też w radach szkolnych powiatowych. Obliczenie szczegółowe kosztów samorządu nie byłyby oczywiście na czasie jeszcze, ale widoczne już jest, że obecnemu samorządowi powiatowemu wypadłoby w związku z tą reformą w przeważnej liczbie wypadków po-

*) Tu należećby mogły również obecne szkoły handlowe i niższe klasy seminarjów nauczycielskich.

większyć, w innych przekształtować swój budżet oświatowy. Rachując, że obecnie staćby nas było różnie w zależności od zaludnienia powiatu, ale przeciętnie po 8 szkół tego typu państwowych i samorządowych na powiat, z czego samorząd powiatowy ponosiłby około ¼ przeciętnie wydatków, resztę rząd i gmina, wypadłoby na każdy powiat średnio utrzymanie szkół takich dwóch, co przecież kosztowałoby go taniej, niż prowadzenie jednego obecnego gimnazjum. Z tego więc, że wiele związków komunalnych gimnazja mają, niektóre nawet po dwa, widać, że rzecz nie leży wcale w dziedzinie utopji.

Ostatnim byłoby postulatem, jakiby w stosunku do „szkół pracy" należało wypowiedzieć, by stanowiąc zakończony w sobie cykl nauczania, jednakże nie tamowały dróg dalszemu wykształceniu. Wprawdzie zróżnicowanie szkolnictwa jest pożądane, nie wszystka młodzież powinna być wtłaczana w ramy jednostajnej „szkoły powszechnej", atoli w związku z różnemi uzdolnieniami system szkolny winien być misternie powiązany, ażeby skierowanie dzieci na tory nieodpowiednie mogło być wetowane. Nie znaczy to, żeby projektowany tu typ szkoły podobnie do dawnych szkół realnych przekształcać na wstęp do uniwersytetu. Cokolwiek o tem sądzimy, sprawa typu uczelni wyższych leży tu poza ramami rozważań naszych, zarówno jak gimnazjów właściwych. Ale i w obecnym stanie owej drogi oświaty wyższego poziomu abiturjentom „szkół pracy" nie należy nieodwołalnie jej zamykać. Potrzeba innemi słowy przy gimnazjach utworzyć dla nich kursa przejściowe, któreby im dawały możność uzupełnienia we właściwym czasie, to znaczy o ile możności bez straty lat, wiedzy swej do poziomu gimnazjów obecnych, a następnie i wykształcenia wyższego. Postulat ten jest koniecznem poparciem „szkół pracy" i wśród licznych sfer rodzicielskich, i wogóle w naszej opinji, która pragnie związać szkolnictwo elementarne, średnie i wyższe w jeden łańcuch logiczny.

Tym sposobem przychodzimy do pewnego szematu, dotyczącego rozgraniczenia obowiązków państwa, samorządu i instytucji społecznych wobec oświaty.

1. Szkolnictwo powszechne, kierowane przez rząd, obciąża go obecnie kosztami osobowemi oraz połową kosztu budowy szkół, gdy samorząd gminny pokrywa drugą połowę (korzystając z kredytów państwowych) oraz stałe świadczenia rzeczowe według norm, ustalanych przez rady szkolne powiatowe.

Celem faktycznego zrealizowania budownictwa szkolnego wydaje się właściwsze koszta jego włożyć w całości na samorząd, dzieląc po połowie pomiędzy samorządem gminnym a powiatowym z ewentualnem kredytowaniem przez rząd połowy kosztów. Z tego powinien być uczyniony zarówno w dzielnicach, którym brakuje budynków szkolnych, jak w dzielnicach, gdzie są one niedostatecznie obszerne, szczególnie aktualny i poważny obowiązek samorządu.

Celem podniesienia poziomu szkolnictwa początkowego, to znaczy przedewszystkiem usunięcia braku szkół oraz powszechnego wprowadzenia minimum dwu sił nauczycielskich na szkołę, należy włożyć na samorząd połowę kosztów osobowych szkolnictwa.

Celem zaś żywszego udziału samorządu gminnego i powiatowego we wskazanej rozbudowie szkolnictwa, należy a) rozszerzyć ustawowe jego możliwości w zakresie finansów komunalnych i b) związać z nim organicznie samorząd szkolny przez większe prawa decyzji rad gminnych i sejmików w sprawach szkolnych i przez przekazanie mu całokształtu prac oświatowych samorządu.

2. Szkolnictwo średnie ogólnokształcące, któremu dziś samorząd poświęca wiele uwagi, powinno być w jednym ze swoich typów programowo dostosowane do potrzeb szerokich mas, czyli przeobrażone w czteroletnie „szkoły pracy" (VI — VII klasy obecnych szkół powszechnych i V — VI klasy gimnazjalne według wieku młodzieży) o kierunku nauczania prak-

tycznego, które mogłyby być czynione stopniowo przez gminy obowiązkowem uzupełnieniem szkół powszechnych, będąc na tychże co i szkolnictwo powszechne zasadach finansowane przez państwo i gminy lub powiaty.

3. Szkolnictwo ludowe rolnicze, oparte obecnie na nauce całorocznej i własnych fermach, a przeto jako zbyt kosztowne nie mające dostatecznego rozpowszechnienia ani frekwencji, powinno być wzorem dzielnicy zachodniej ukształtowane jako nauczanie dokształcające dwuzimowe rolników, w miarę rozwinięcia sieci jego również dążąc do powszechności. Natomiast na podstawie dorobku dotychczasowego szkół rolniczych, należałoby raczej rozszerzyć szkolnictwo rolnicze średnie. Obowiązek utrzymania szkół rolniczych powinien być w całości włożony na izby rolnicze, dopóki zaś ich niektóre dzielnice nie posiadają, na samorząd powiatowy z udziałem rządu w ponoszeniu części kosztów jego osobowych.

4. Szkolnictwo przemysłowo - rzemieślnicze niższe, oparte na nauce warsztatowej, powinno być w miarę możności, zwłaszcza dla specjalnych gałęzi pracy, przez samorząd i częściowo państwo, a przedewszystkiem przez związki rzemieślnicze i przemysłowe rozwijane. Atoli, również ze względu na kosztowność jego, uniemożliwiającą szybki w tej dziedzinie postęp, głównem zadaniem samorządu jest szeroki rozwój szkolnictwa dokształcającego z możliwem przystosowaniem jego programowem w większych ogniskach do specjalności uczniów zawodowej i nauką obowiązkową dla praktykantów rzemiosła, przemysłu i handlu, którejby na podstawie projektu ministerstwa, samorząd pokrywał koszta rzeczowe i dwie trzecie osobowych. Obok tego, siłami państwa powinno być rozwijane szkolnictwo techniczne średnie. Natomiast szkolnictwo średnie handlowe raczej powinno się zlać z wyżej zaprojektowanemi „szkołami pracy" z wyjątkiem uczelni istotnie specjalnych. Pozatem rozgałęziona być winna sieć kursów technicznych i handlowych krótkoterminowych, kształcących w określonej ciasnej specjalności na poziomie bądź niższych, bądź zwłaszcza wyższych klas gimnazjalnych, a utrzymywanych przez państwo lub związki przemysłowo - handlowe. Z chwilą powołania samorządu specjalnego w dziedzinie przemysłu i handlu (izby rzemieślnicze i t. d.) szkolnictwo zawodowe powinno przejść całkowicie na jego rachunek, a odciążyć samorząd ogólny.

5. Szkolnictwo średnie ogólnokształcące obecnego typu gimnazjalnego (wraz z klasami uzupełniającemi dla abiturjentów „szkół pracy"), oraz szkolnictwo akademickie i kształcenie nauczycieli dla szkół powszechnych i dokształcających powinno nadal pozostać w pierwszej linji obowiązkiem państwa. Natomiast samorząd ogólny i specjalny uznawać powinien za

obowiązek stypendjowanie uczącej się młodzieży, pochodzącej z danych miejscowości lub sfer.

6. Zwalczanie analfabetyzmu wśród dorosłych powinno być podjęte w dzielnicach upośledzonych siłami instytucji społecznych („podatek pracy"), którym tak ministerstwo, jak samorząd ogólny i szkolny służyć powinny ułatwieniami w zakresie aparatu obecnego szkół powszechnych osobowego i rzeczowego. Natomiast finansowana powinna być przez samorząd ogólny organizacja czytelnictwa, technicznie zaś prowadzona w zasadzie przez samorząd szkolny. Inne formy kształcenia dorosłych (odczyty, scena, chóry, sporty i t. d.), w całości powinny być pozostawione zabiegom samodzielnym instytucji społecznych. Potrzeba dlań pomieszczeń powinna być w miarę możności uwzględniona przez samorząd przy budowie szkół powszechnych.

Szemat zaś dróg wykształcenia przedstawia się jak następuje:

1. Stopień pierwszy: pięcioletnia szkoła powszechna; zwalczanie analfabetyzmu wśród dorosłych,

2. Stopień drugi: „szkoła pracy"; szkoła ludowa rolnicza; szkoła dokształcająca; szkoła rzemieślniczo - przemysłowa; gimnazjum (klasy III — VI); niektóre kursy zawodowe.

3. Stopień trzeci: seminarjum nauczycielskie; szkoła średnia zawodowa; kursy zawodowe; gimnazjum (klasy VII — VIII); kursy maturalne dla abiturjentów „szkół pracy".

4. Stopień czwarty: szkoły akademickie.

Niektóre z postulatów wyżej zaprojektowanych wymagają nowel prawodawczych, inne dopiero w drodze obowiązku ustawowo przepisanego zdobyć mogą powszechność; atoli większa ich część już obecnie może być urzeczywistniona przy dobrej woli samorządu w granicach jego uprawnień ogólnych i finansowych:

1) intensywna budowa szkół powszechnych (i poszerzenie budynków dotychczasowych) przez powiaty i gminy; ministerstwo powinno przyjść tu z pomocą w postaci zredukowania wymagań, dotyczących wzorowego budynku szkolnego; zapewne mogłoby się godzić i na opłacanie przez samorząd drugiej siły nauczycielskiej w szkołach jednoklasowych;

2) nawiązanie możliwie blizkiego kontaktu i współpracy pomiędzy samorządem ogólnym a szkolnym z tem, że cały budżet oświatowy ogólnego pozostawałby do dyspozycji wykonawczej szkolnego;

3) rozwijanie sieci szkół dwuzimowych rolniczych; ministerstwo rolnictwa powinno je poprzeć, uznając za tymczasowe wykonanie ustawy o ludowych szkołach rolniczych;

4) zajęcie się energicznem szerzeniem szkół dokształcających przemysłowych i handlowych z pociągnięciem do pra-

cy związków kupieckich i rzemieślniczych; w miarę szczególnej zasobności i zakładaniem szkół warsztatowych;

5) przekształcenie gimnazjów komunalnych i subsydjowanych w progimnazja kończące się obecną VI-tą klasą gimnazjalną; ministerstwo powinnoby wznowić prace, dotyczące odpowiedniego przekształcenia ich programu, tymczasem zaś popierać próby w tym kierunku związków samorządowych;

6) ograniczenie budżetu szkolnego do pozycji powyższych, jako pierwszorzędnych; omijanie przed wykonaniem ich wydatków na szkoły wiejskie więcej, niż dwuklasowe; na szkoły rolnicze całoroczne i na fermy dla nich; na szkoły zawodowe warsztatowe; na pełne gimnazja; na subsydjowanie szkół prywatnych i instytucyj społecznych;

7) stypendjowanie niezamożnej młodzieży, kształcącej się w szkołach zawodowych średnich i wyższych, seminarjach nauczycielskich i szkołach akademickich stałemi zasiłkami, warunkowanemi następną pracą dla gminy lub powiatu bądź w jego granicach;

8) inicjowanie instytucyj miejscowych, walczących z analfabetyzmem i szerzących kulturę wśród ludu; czynienie im ułatwień charakteru rzeczowego (bez subsydjowania); zajęcie się organizacją czytelnictwa w postaci bibljotek stałych i ruchomych, prowadzonych w kontakcie samorządu ogólnego ze szkolnym.

SPIS RZECZY

Str.

Przedmowa V

Wstęp 1

I. Szkoła powszechna 8

1. Analfabetyzm 8
2. Dzieci w wieku szkolnym 11
3. Stopień powszechności nauczania 18
4. Szkolnictwo powszechne województwami 22
5. Zestawienie ogólne 34
6. Tendencje rozwoju szkół powszechnych 37
7. Wnioski i postulaty 42
8. Braki szkolnictwa powszechnego 51
9. Samorząd szkolny 58
10. Budowa szkół powszechnych 73

Kształcenie dorosłych 86

II. Szkolnictwo zawodowe 109

1. Oświata rolnicza 112
2. Szkoły przemysłowe 123
3. Nauka handlu 141
4. Gimnazja komunalne 144
5. „Szkoła pracy“ 149

Zamknięcie 163

Związek Walki
Zarząd Główny
Biblioteka
Nr.

INNE PRACE TEGOŻ AUTORA.

OŚWIATA PUBLICZNA W KRÓLESTWIE POLSKIEM. 1905 — 1915. Warszawa, 1915.

STO LAT WALKI O OŚWIATĘ POLSKĄ. Warszawa, 1916.

LUDNOŚĆ POLSKA, ilość i rozprzestrzenienie. Z mapami. Warszawa, 1916.

LUDNOŚĆ WARSZAWY. Szkic statystyczny. Warszawa, 1917.

MIASTA PROWINCJONALNE KRÓLESTWA POLSKIEGO. odbitka z „Ekonomisty". Warszawa, 1918.

ROZWÓJ TERYTORJALNY NARODOWOŚCI POLSKIEJ. Tom I. Statystyka narodowościowa dzielnic pruskiej i austrjackiej. Tom II. Statystyka narodowościowa Królestwa Polskiego. Tom III. Statystyka narodowościowa Kresów Wschodnich. Z mapami. Warszawa — Kielce, 1917 — 1918.

LASY W KRÓLESTWIE POLSKIEM, Warszawa, 1917.

PODSTAWA ŁADU RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ. Warszawa, 1919.

ZAGADNIENIE SAMORZĄDU W RZECZYPOSPOLITEJ ODZYSKANEJ. Część I. Samorząd wobec państwa i prawa oraz w podziale władz. Część II. Ustrój samorządowy w Polsce. Część III. Projekt ustawy samorządowej. Z mapą projektu podziału administracyjnego. Warszawa, 1924.

WYDAWNICTWA

BIURA SPOŁECZNEGO LITERACKIEGO.

J. CYNARSKI — ŁOTWA WSPÓŁCZESNA. Z mapami i rycinami.

CONSULIBUS — DOŚWIADCZENIA I BŁĘDY NASZEJ POLITYKI ZAGRANICZNEJ wobec zadań chwili.

WŁ. WAKAR — ZADANIA PAŃSTWA, SAMORZĄDU I SPOŁECZEŃSTWA W SPRAWIE ORGANIZACJI OŚWIATY elementarnej i zawodowej.

BIBLIOTEKA NAUKOWA
42352/2