

Do p. W. Piaseckiej

K 4616 $\frac{436}{1929}$

11605.

WYCHOWAWCZE ZADANIA OGÓŁU

110 DZ 1423
ANTONI POTOCKI



WYCHOWAWCZE ZADANIA OGÓŁU
SZKOLNICTWO FRANCUSKIE OD 1870-1895
ROK DZIECIĘCY



WE LWOWIE
NAKŁADEM TOWARZYSTWA WYDAWNICZEGO
1907
LWÓW WARSZAWA
H. ALTENBERG E. WENDE I SP.

Dokł. olo
W. 59312



4616

D-17/76/61653

KRAKÓW — DRUK W. L. ANCZYCA I SPÓŁKI.

2.239.51.1952

I. WYCHOWAWCZE ZADANIA.

Szkice pedagogiczne.

MOTTO: „Zamyślijmy się, jaka ma być edukacja w Rzeczach pospolitych, aby człowiek był użytecznym i szczęśliwym?”

Staszic.

I.

Nie dorywczo i okolicznościowo winien zajmować się ogół sprawą swej przyszłości, której nie symbolem już, ale istotą samą jest młodzież — lecz stale, w pełni świadomości i środków sobie dostępnych — powinien słowem raz na zawsze zrozumieć, że ma ciągły obowiązek wychowawczy do spełniania. A obowiązkowi tego nie mogą spełniać skutecznie ani rodzice, decydujący doraźnie o wyborze tej lub innej szkoły, ani szkoła sama, będąca zawsze czemś nieruchomem — lecz tylko społeczna powszechność, czuwająca nad samą sobą, świadoma swych potrzeb, swych sił, środków i celów. Ona tylko utrzymać może naczelną zasadę wszelkiego systemu wychowawczego, jaką jest zasada wzajemności szkoły i życia.

Pod grozą rozprzęgnięcia się tego związku, który jest przecież rękojmnią przyszłości, pod grozą zjałowienia wychowawczej sfery aż do śmiertelnej

wobec życia niemocy — ogół nad sprawą tą czuwać powinien.

Dlatego to chcę teraz właśnie, gdy uwaga ogółu całego zwrócona jest na sprawę wychowawczą, sprawę tę z terenu aktualności politycznej przenieść przed forum rzetelnej myśli powszechnej, chcę, aby na nią patrzono tak, jak na wszelką żywotną Rzeczypospolitej naprawę patrzeć się winno — a więc oczyma miłości i zrozumienia tego, co w niej dla ogółu ma doniosłość nieprzemijającą. „W takiej chwili poruszać taką rzecz, która wymagać będzie dziesiątków lat rozwagi i namysłu“ — powiedzą mi może.

Tak jest — w takiej właśnie chwili, bo uwaga i myśl są rozbudzone dokoła, więc właśnie w takiej chwili trzeba to zagać. A zresztą, oto co przed laty mówił do Francuzów znakomity historyk i rektor wszechnicy paryskiej, Ernest Larisse, w odpowiedzi na podobne wykrzykniki: „Pół wieku! I pan o tem myślisz? — Ależ my nie jesteśmy jutra pewni! — Zdaje się, jak gdybyśmy wśród politycznej komedii, która się rozgrywa na całej powierzchni naszego kraju, stracili świadomość trwałego istnienia Francji!“

„Efemerydy, które po kolei przychodzą tu do władzy, trwać będą — jak efemerydy: Francja zaś je zawsze przeżyje, nie zapominajmy o tem“.

Spółeczność każda przeżyje każde pogotowie polityczne — dlatego sprawy doniosłości powsze-

chnej, nawet te przez politykę wytknięte, winny być natychmiast wzięte pod wszechstronną rozprawę ogółu poza wszelkim względem politycznym.

Otóż złożyło się, że to właśnie, co dziś jest objawem szczególnie uderzającym i co stało się troską dnia rodziców — że to samo właśnie jest nieomal stałą i charakterystyczną cechą stosunków współczesnego wychowania. Mówię tu o ogromnym wogóle procencie odpadu szkolnego, o zjawisku wykolejania się młodzieży współczesnej ze współczesnej szkoły. A jeśli dziś przybiera ten objaw rozmiary szczególnie poważne — to nie zapominajmy, że od wielu lat trapi nas chronicznie. Od wielu lat szkoła w całej niemal Europie stwierdza w tem zjawisku odpadania wychowanków swych — upadek swej własnej siły żywotnej. Wysoki stopień śmiertelności jest wskazówką poważnych zakłóceń w dziedzinie higieny publicznej, w dziedzinie zaś wychowawczej groźnem ostrzeżeniem jest wysoka liczba wykolejeńców szkoły. Reformatorowie szkoły współczesnej posuwają się bardzo daleko w tym względzie i wszystkich, najchlubniej nawet kończących szkoły starego systemu, uważają za wykolejonych, bo niezdolnych do samodzielności życiowej... Więcej w tem prawdy, niż paradoksu. Lecz nie mówiąc na razie o tem, zwróćmy uwagę przedewszystkiem na dwa typy wykolejenia szkolnego, najczęściej dające się obserwować u nas.

Oto typ pierwszy, typ boleśnie często wśród młodzieży naszej spotykany — typ przeświadczonego na wstępie do życia, od pierwszych kroków życia o tem, że zamknął sobie przyszłość, że sobie „złamał karyerę“.

Czyż można żyć z niewiarą w życie i czyż ten sentyment wykołajenia się nie jest trucizną, unicestwiającą w zarodku wszelką dzielność człowieka?

Spółeczność, która młodzieży swej przed tą zgrozą nie broni — popelnia nad sobą zbrodnię samobójstwa.

Widzę w pamięci długi szereg żalonych postaci — t. zw. „wypędków“ ze średnich i wyższych klas gimnazjalnych — które się snują po wszystkich bocznych drogach naszego życia — wyziera z nich wstyd i żal, piętnuje ich niezdarność i idą przez życie tak, jak ci, którzy mają „plamę na honorze“ i nie potrafią nigdy odrazu w oczy spojrzeć ludziom.

Ogół ich odręca, jako synów marnotrawnych, żadna sfera nie jest ich sferą, więc bardzo prędko zatracają się gdzieś z oczu naszych, wsiąkając w trzęsawisko wielkomięjskich stosunków lub kiedy po prowincyi rozwłóczęc swoją apatyę, gorczy i niewiarę.

Kto widział z bliska pierwsze miesiące, czasem lata takiego „wypędka“, lub lepiej jeszcze, kto je sam przeżył, a takich wśród nas niemało, ten

wie coś o prawdziwej rozpacz, o takiej rozpacz bezradnej, brzydkiej, wszawej, z którą się nawet niepodobna popisać...

Po kątach w domu wypędka wypłakuje matka — ojciec jest gniewny i „huncwota“ naturalnie „za karę“ chce oddać „do rzemiosła“ — wypędek sam ogryza brzydko pazury, pokryjomu pali papierosy, ucieka z domu i wie z sobą samym lub ze współnikami źłej doli jałowe naderady o tem, czy wstąpić na weterynaryę czy do handlówki, czy też od razu jechać do Ameryki? A równocześnie wszyscy czują, że „fatum“ weszło pod nieszczęsny dach i że — źle będzie, nic się nie urodzi... Zresztą psychologię tej gorzkiej chwili dał nam Żeromski, on, który nieomylnem sercem odczuł tyle naszych nędz powszednich.

Tymczasem ogół czyni nad wypędkiem — sąd doraźny.

Bo jakże: przecie nad kolebką już macierzyńskie serce biło na myśl o przyszłości syna i prokowało mu: „będziesz księdzem... będziesz mecenasem... będziesz jasnym panem...“

Przecież ojciec ćwiczył na nim wszystkie swoje władze od zarania, nie szczędząc rozkazów i ręki, a czasem nawet i „kosztów“...

Przecież wreszcie roztoczyła nad nim swe opiekuńcze skrzydła szkoła, a on, syn marnotrawny, staje się — nie księdzem, nie mecenasem, nie jasnym panem, ale wypędkiem!

Prawdziwie, możnaby uwierzyć, że jakaś mi-
styczna niemal zgroza ziele z tego faktu znale-
zienia się dziecka poza szkołą — ziele na dziecko,
na rodziców, na ogół cały, paraliżując w dziecku
radość życia, oślepiając widmem klęski rodziców,
ogółowi całemu odbierając sprawność wszelką
w ratowaniu tych biednych straceńców!

A jednak pod groźbą zagłady młodzież na-
rodu musi mieć wiarę w przyszłość własną, nie
może stawać przedwcześnie oko w oko z bez-
nadziejnym, samobójczym wątpieniem o siłach
swoich.

System wychowawczy, który konflikt taki w du-
szy młodzieńca powoduje, jest z gruntu zgubny,
i ogół musi go odmienić, jeśli chce żyć.

Gdy to mówię, bynajmniej nie samą tylko
szkołę mam na myśli — lecz o tem później.

Nie koniec na tem: prócz typu wypędka,
tj. chłopca, wykolejonego w szkole średniej —
znamy wśród siebie inny jeszcze typ — typ t. zw.
inteligenta, człowieka z wyższym dyplomem, ba,
nawet z medalem złotym uniwersyteckim, któ-
remu ni dyplom, ni medal na nic się zdały i który
radby „zaczął życie na nowo“...

Na nic mu w życiu specyalność, której się
uczył przez lat sześć w uniwersytecie (jak w uni-
wersytecie na nic była łacina i greka, której się
uczył przez lat ośm). Człowiek ten zestarzał się
w szkole i wchodząc w życie — wniósł nie ener-

gię zdobywcy, lecz poczucie klęski, zbyt późno
zrozumiawszy, że stracił siły dla dyplomu!

Bo przedewszystkiem — nie masz większej klę-
ski, jak późne ukończenie szkoły. Oto np. „dyplo-
mowany“, w wiośnie blisko 30-tej, po 18—20 la-
tach szkoły — matematyk, prawnik, przyrodnik.
Ten p. t. doktor lub magister, z wieku już musi
bardzo łakomie oglądać się za zarobkiem. Istotnie,
czas wielki zerwać z tandetą „korek“, nie liczyć
na stypendya, nie zaciągać długów terminowych
i bezterminowych. Nie koniec na tem: p. t. dok-
tór pragnie już — i słusznie — stworzyć rodzinę
(o ile jej nie stworzył w uniwersytecie). Rodzice
magistra także radziby odpoczęli przy nim. Otóż
w tych warunkach czyż może ten człowiek dziel-
nie walczyć, dążyć, zdobywać coś? — On może
tylko „iść na posadę“. Wszystko go popycha do
kompromisu, do tandety. Do dyabła dyplom zdo-
byty 18-letnią szkołą, do dyabła wyższe wykształ-
cenie: przyrodnik chętnie wstąpi do akcyzy, pra-
wnik „obejmie“ posadę na kolej, matematyk wyż-
szy — stanowisko niższego buchaltera, byleby
tylko raz skończyć z t. zw. „sytuacją bez wyjścia“.
I nie kpijmy z tej sytuacji: człowiek ten może
już mieć syna, któremu winien wychowanie, ma
ojca lub matkę, którym winien kąt spokojny, żonę,
której zapewnić pragnie bodaj chleb powszedni!

Człowiek ten ma słowem skalę potrzeb już
tak wysoką i ustaloną, że ustąpić nic z niej nie

może. Stąd ta potęga „posady“ w społeczności, gdzie panuje system „dyplomu“.

Inaczej tam, gdzie wychowanie wcześniej stawia młodzieńca na nogi i każe mu zdobywać byt wtedy, gdy jest jeszcze w całej pełni sił, gdy młodość pozwala na wszelkie ofiary z własnego budżetu, gdy nikt na niego nie liczy, gdy ambicyja może się jeszcze zadowolić myślą o przyszłości, gdzie zatem nie myśl o „posadzie“, lecz dążenie do samodzielnego stanowiska hamuje lub przyspiesza krok młodzieńca, gdzie wreszcie czas pozwala na jedno i drugie doświadczenie, na poszukiwania — na walkę.

Nie trudno zrozumieć, że oba te typy — tak dalekie od siebie pozornie — i typ wypędka z 5 gimnazjalnej i odległy odeń o jakieś 10 klas i kursów typ „skończonego“ przyrodnika w akcji lub takiegoż prawnika na kolei — że oba te typy są wyrazem tych samych zasadniczych wad systemu wychowawczego: system ten nie stwarza fachów, lecz stwarza dyplomy, nie stwarza zdobywców stanowisk, lecz kandydatów na posady, zgoła system to oparty nie na realnych, lecz na konwencyonalnych potrzebach egzystencji.

Otóż, jeżeli jeszcze jako tako z tą dyplomomanią może radzić sobie Francya, kraj o olbrzymiej machinie biurokratyczno-konwencyonalnych urzędów (posady), to jest to ciężarem śmiertelnym dla kraju biednego, gdzie „posad“ do zajęcia mało,

gdzie jednostka z konieczności sama na sobie oprzeć się powinna.

Słyszę już zdala stentorowy głos ludzi praktycznych, którzy zawołają „po prostu“, że trzeba nam „więcej posad“ i rzecz cała będzie ubita.

Istotnie — Rzeczpospolitą ubić może raz na zawsze ta nasza posadomania...

II.

Gdyby spytano mnie, jaki system wychowania uważam za najlepszy — odpowiedziałbym bez wahania: ten, który zapewnia jednostce maximum życiowej samodzielności przy minimum wysiłku edukacyjnego.

O doskonałej bowiem samodzielności stanowi w społeczeństwie dzisiejszem li tylko doskonałe zaostrenie i wyćwiczenie wszystkich dzielności (władz) osobnika.

Z drugiej zaś strony jest rzeczą jasną, że minimum wysiłku edukacyjnego jest znów warunkiem ważnym zarówno dla społeczeństwa, któremu na tem zależy, aby załatwiać swe sprawy najszybciej i najlepiej, jak i dla jednostki, która przecież lat i usiłowań do roztrwonienia nie ma!

Uznajemy uroczyście w pewnej danej chwili człowieka za pełnoletniego — to znaczy, że od tej chwili przysługuje mu pełnia praw i pełnia obowiązków, związanych z życiem ogółu. Czyż nie

jest rzeczą nie już godziwą, lecz wprost konieczną, aby moment ten był zarazem momentem, gdzie osobnik osiąga i pełnię sił i uzdolnień, niezbędnych do obrony tych praw i pełnienia tych obowiązków.

W zasadzie tak być powinno — w praktyce tak nie jest.

W społeczeństwach zachodu, gdzie oddawna zrozumiano, że „błędy dzieci, słabych i głupich — są winą starszych, silnych i mądrych“ (Wiktor Hugo) — wszczął się od lat kilkunastu ruch naprawy systematów wychowania publicznego, dojrzała świadomość zła, uwidoczniła się wreszcie i droga przyszłych przeobrażeń wychowania. W społeczeństwach anglo-saskich nasamprzód, potem na kontynencie starej Europy przemówiły sumienia i szereg znakomitych mężów stanął do pracy nad przyszłością pokoleń. Ci zamierzili przedewszystkiem doprowadzić do zgody interes jednostki z interesem ogółu w wychowaniu.

Istnieje bowiem pewna zasadnicza rozbieżność między interesem jednostki a interesem ogółu w sprawie wychowawczej.

Jednostce świadomie czy bezwiednie chodzić musi o przystosowanie swego wychowania do swego kapitalnego interesu życiowego — szczęścia. Ogółowi chodzić musi o przystosowanie wychowania do swej zbiorowej normy życiowej spo-

łecznego ustroju. Jedno i drugie bynajmniej się wzajemnie nie pokrywa. I nic tu nie pomogą frazesy o altruizmie i „summum bonum” i t. p., gdyż, co innego sentyment altruistyczny jednostki lub jego osobista koncepcja dobra ogółu, a co innego znów realny dany ustrój społeczny, wyraz swój mający przedewszystkiem w — państwie. Tu możliwość a nieomal konieczność konfliktu rozumiemy bardzo dobrze.

Otóż nie ulega kwestyi, że sprawę wychowania publicznego reguluje przedewszystkiem to ostatnie, względnie zaś „usus” społeczny, nie pytający się zgola o opinię osobnika, przyszłego wychowanka i przyszłego obywatela. Przeciwność tu bardzo głęboka, gdyż, jak mówi Goethe:

Prawa, ustawy to wątki dziedziczne,
Ciagną się niby choroby chroniczne,
Rozum w nierozum, cześć w plagę przechodzi,
Biada ci, żeś jest wnukiem — biada, biada!
Bo o tem prawie, co z tobą się rodzi,
Ani pytania nikt sobie nie zada.

Mocą szczególnej swej niezmienności ciężki i skomplikowany mechanizm wychowania publicznego najsilniej tę przeciwność odbija.

Jakkolwiek więc twierdził Staszic, że „prawdziwe i własne dobro każdego nie różni się od dobra towarzystwa”, to wszakże wiemy, że „to-

warzystwo” t. j. ogół ma swoje interesy, jednostka zaś swoje. Zwłaszcza, gdy się zważy, że „towarzystwo” wypowiada się przez pośrednictwo państwa — państwo zaś nie zawsze jest, najskromniej sądząc, wyrazem tych interesów jednostki, wiecznie zmiennych, ruchomych, dążących do indywidualizacji z jednej strony, a interesów ogółu, wyrażonych w prawie, tem samem dążących do pewnej stałości i do generalizacji — przeciwności tej zaprzeczać nie mamy prawa.

A i powodu nie mamy, bo inicjatywa jednostki jest właśnie tym zbawiennym czynnikiem, który przygotowuje drogę nowym formom bytu, nowym prawom — zgola przyszłej powszechności.

Należy ją raczej cucić, gdzie nadto omdlała... Weźmy kilka przykładów dla zrozumienia tej sprawy. Oto np. samo owo pojęcie pełnoletności. Pojęcie to wyrodziło się od bardzo dawna i oznaczało ongi po prostu chwilę zupełnego fizycznego rozkwitu władz jednostki. Pamiętajmy zaś, że i wychowanie dawniejsze było właściwie fizykiem przysposobieniem jednostki do ciężkich zawodów tamtych epok: rękodzielnictwa, pracy na roli, rzemiosła wojennego. Wychowanie naukowe i moralne było tylko właściwie przydatkiem: uzupełniać je miała „szkoła życia”. A w tych warunkach dzień pełnoletności harmonijnie odpowiadał owej chwili osiągnięcia pełni sił — chwili słowem usamodzielnienia się człowieka.

Dziś — wszystko to zmieniło wzajemny stosunek niemal wprost w odwróceniu, pozostały jednak same owe dawniej treść mające formy. Moment pełnoletności nie odpowiada wręcz niczemu. Inne potrzeby duchowe, inny wzrost fizyczny — wszystko zmienione.

Oto drugi przykład. Uznajemy dość powszechnie obowiązek społeczeństwa do dania jednostce t. zw. elementarnego wychowania. Otóż ongi formułka tego wychowania była niezmiernie prosta: chodziło o to, aby przyszły obywatel umiał „czytać, pisać i rachować“.

Dziś rozumiemy doskonale, że to nie wystarcza. Tymczasem jednak szkoła elementarna nic ponadto nie daje. Nie koniec na tem. Jesteśmy dziś podobno demokratami. Rozumiemy, że ogół cały ma prawo do t. zw. wykształcenia ogólnego. Tymczasem dotąd utrzymujemy niedorzeczny i kasty podział trzystopniowy systemu wychowawczego, który nie odpowiada żadnej realnej potrzebie społeczności. Mamy więc szkoły elementarne, których ukończenie jest niewystarczające. Dalej mamy szkoły średnie, które uczą nas za dużo, jeśli chodzi o wiadomości niezbędne, za mało zaś, jeśli mamy na myśli naukę.

Mamy wreszcie wychowanie wyższe — mandarynat udyplomowany, dostępny właściwie dla wybrańców z uzdolnienia i uposażenia, ku któremu jednak pchamy całą naszą młodzież, jak ku jedynej

bramie zbawienia! I cały ten trójjedyny system, jest właściwie zamaskowanym instytutem kastowości, niczem więcej, co zresztą zrozumiał już zachód oświecony i z czem się rozprawiła Anglia, z czem Francya walczy od lat kilkunastu, co w Stanach Zjednoczonych przeżyło zwycięsko kryzys.

Mówi prof. Ernest Lavitte, chluba wszechnicy paryskiej:

„...Obecna metoda wychowania nie odpowiada potrzebom epoki. Zbyt wiele w niej przeżytków przeszłości... Wychowanie po tylu rewolucjach, które przeobraziły świat, jest dziś jeszcze takim samem prawie, jakim było ongi. Wychowanie nowe powinno założyć sobie dostarczanie społeczności nowoczesnej ludzi takich, jakich ta społeczność potrzebuje t. j. ludzi samodzielnych — podobnie jak wychowanie dawne dostarczało dawnej społeczności przede wszystkim — ludzi uległych“.

I na każdym szczeblu, na każdej konwencyonalnej „klasie“ tego systemu wychowawczego, obserwatorowie współcześni ze zgrozą widzą marnotrawstwo siły publicznej i osobistej, bezcelowość i chybione zamiary. Typ szkoły średniej zwłaszcza obfituje w te przykłady.

Oto co mówi o typie tym Juliusz Lemaitre, ten przecież prawdziwy arbiter elegantiarum w rzeczach literatury:

Szkice pedagogiczne

„Przeciętny maturzysta klasyk jest to młodeń, który nie umie łaciny, ni greki, lecz który nie zna także ani języków nowożytnych, ani geografii, ani nauk przyrodniczych — jest to słowem potworek swojego rodzaju — jedno cudowne nic“.

Tyle o „klasykach“.

Realistów zaś inny świetny przedstawiciel reformy szkolnej, profesor i historyk Ernest Lavitte, nazywa „młodzieńcami, nadzianymi niestrawionymi kawałkami encyklopedyi“.

Szczególna rzecz!

Z któregokolwiek punktu rozpoczynamy rozglądać się krytycznie w stosunkach szkoły współczesnej — dochodzimy do tych samych typowych zjawisk, do tych samych zwichnięć. Te same utyskiwania na posadomanię we Francyi i w Niemczech, co u nas, zrodziła szkoła, której celem jest dyplom. Te same typy „wielkiego cudownego nic“ wypuszcza w świat wszędzie, gdzie istnieje. Tę samą budzi w ludziach czujących i myślących tęsknotę za szkołą, któraby zerwawszy z konwencjonalnym „systemem“, stanęła raz oko w oko z realnemi potrzebami życia.

Tu — „wypędki“, tam — jałowi inteligenci, gdzie indziej — Hamleci w akcyzie, a wszędzie — niedobitki życia, zwyciężeni przed walką!

I nieuchronnie, czy to w naszych ubogich stosunkach, czy w przebogatej Francyi — potrzeba

wyzwolenia przyszłości od tej zmyły konwencjonalnego wychowania — prowadzi umysły do zrozumienia wielkiego pewnika: że wychowanie jest to — usamodzielnienie człowieka.

III.

11605
Ów „człowiek samodzielny“, idealny produkt idealnego wychowania — nie jestże jakąś utopią w rodzaju „człowieka natury“, nie jestże pokorną fikcją szlachetnie nierozumnych marzycieli? I nowy system wychowawczy, który ma takiego człowieka w życie wprowadzić — nie jest li jednym z obłędów, na które łatwo zapada nasz mózg przemęczony, w dawnym wychowawczym systemie?

Czy wreszcie, gdy pierwsze i drugie nie jest mrzonką, czy podobna sprawę wychowawczą jasno wyłożyć setkom i tysiącom rodzin, znękanych troską o byt dzieci, lecz nieświadomych dróg i sposobów?

Spróbujemy po kolei odpowiedzieć na te pytania.

Oto n. p. świadectwo, stwierdzające istnienie „człowieka samodzielnego“.

— My (t. j. Francuzi), produkujemy „inteligentów“. Anglicy kształcą ludzi. W energicznym uścisku dłoni młodego Anglika przeczujemy przyszłego zdobywcę. Jest to młodzian o krzepkich mięśniach, zdrowy na ciele i duchu. Można go śmiało pchnąć na drogę życia: pójdzie po niej bez wahania, ale i bez fanfaronady, pójdzie spokojnie, z prostotą. Wszystko to zaś dlatego, że w szkole angielskiej dziecko się kształci, podczas gdy w naszej — zniekształca.

A oto, mówiąc o straszliwej stracie czasu na jaką młodzież naraża nasza szkoła średnia, zwłaszcza klasyczna, Demolins stwierdza, że w „Anglii, ani w Stanach Zjednoczonych trudność ta wcale nie istnieje. Wyjawszy niewielką liczbę takich, dla których znajomość języków starożytnych jest bądź to istotnie potrzebną, jak n. p. księża, uczeni, bądź też służy niejako do ozdoby, jak synowie bogatych domów, ogromna większość łaciny i greki wcale się nie uczy, lecz w odpowiednich szkołach przygotowuje się odrazu do zawodów: rolniczego, handlowego, przemysłowego“.

Kto zaś pragnąłby się dowodniej przekonać o tem, że „człowiek samodzielny“ nie jest fikcją, i że system wychowawczy, produkujący takich ludzi, istnieje i owoc daje — ten niech rozejrzy się po świecie. Jest to łatwiejsze bądź co bądź od przestudyowania historii wychowania, która

doprowadza do tych samych pewników. Tym, którzy nie mogą naocznie przekonać się, jak kipi życie tam, gdzie dzielność ludzka sama sobie wyrąbuje drogę, gdzie pionierstwo leży we krwi zdrowych organizmów, gdzie stanie o własnych siłach nikogo nie dziwi, niech wreszcie wystarczy obfita zresztą i pouczająca literatura w przedmiocie „nowego wychowania“ we wszystkich językach.

Tu jednak, gdzie nie możemy przytoczyć entuzjastycznych sprawozdań uczniów paryskiej szkoły politycznej, ni ankiet Demolins'a, ni debatów prasy francuskiej, ni programów i dat szkolnictwa angielskiego lub amerykańskiego, tu rzecz zamknąć musimy w toku samego rozumowania.

Dla samej jednak ciągłości myśli narodowej stwierdzimy tu przede wszystkim, że schyłek wieku XVIII był w Polsce momentem potężnego ruchu w kierunku tejże „nowej szkoły“ i ideału „samodzielnego człowieka“. To nawet nas skrzepi w rozterce obecnej.

I wówczas zwalano konwencyonalną i przestarzałą szkołę, której treść stanowiła zwietrzała i epoce nieprzydatna teologia i scholastyka — na miejsce ich wprowadzając — naukę. Otóż „teologia“ była ongi czemś praktycznym w społecznościach rządów duchowieństwa podległych, nauka zaś stawała się potęgą dla społeczeństw nowoczesnych. A zbawienne skutki naprawy rosły cu-

downie szybko, jeśli wierzyć mamy historykom. W społeczeństwie przeziąkniętem przesądami, gdzie świątłego wizytatora szkół, kanonika Jezińskiego, szlachta zsadziła ze stanowiska za to, że śmiał jej dzieciom doradzać pracę i zasługę osobistą, a nie chęłnienie się klejnotem herbowym, w społeczeństwie, o którym Ignacy Potocki wyraził się, że mu wiedzę wszczepiało tak żmudnie, jak ci, co ewangelię dzikim ludom opowiadają — w społeczeństwie tym jednak reforma się dokonała — i jak skutecznie! — A osią reformy i tam była troska o usamodzielnienie człowieka.

Na miejsce oto starej szkoły, z której „wychodził młodzik nadęty, że umiał cokolwiek języka, którym nigdy nie miał mówić“ (łaciny naturalnie) — stanęła szkoła nowa, która była „źródłem czystym i obfitym prawdziwego i użytecznego oświecenia“ (Świtkowski cyt. przez Smoleńskiego). Zamiast sporów i dysput jałowych wprowadzono naukę „fizyki“ a przy niej zalecano, że uczniowie „niekiedy uwiadamiać się będą o cenie rzeczy na targach i w kramach, przypatrywać się rzemiosłom i dziełom różnych kunsztów, uważać sposoby w robocie, roztrząsając ich dokładność i wady“.

Zaznaczono, iż „rozsądniej stanie się, gdy czas do nabywania bardziej ciekawych, niżli potrzebnych wiadomości wyznaczony, będzie zużytym na ciała zmocnienie, ukształtowanie i zręcznie-“.

Jan Śniadecki w swej mowie inauguracyjnej tak oto w jędrnym słowie jądro nowego wychowania określał: „Człowiek, będąc właścicielem wszystkich skutków przyrodzenia, uczyć ich się najtroskliwiej powinien, aby poznawszy ich związki z sobą, mógł ich na swoją potrzebę i swobodę użyć“.

Prawdziwie, czytając te cytaty, które mają dziś po lat sto z okładem — czytelnik, gdyby nie ich stara polszczyzna, mógłby myśleć, że to poglądy reformatorów dzisiejszej „nowej szkoły“, że to może słowo wstępne do programów słynnych kolegów z Eten Harrow lub Abbotsholm, że to zdanie z mów Ernesta Lavitte lub z książek Demolins'a!

Pragnąłem tylko przypomnieć, jak proroczo w przyszłość sięgały umysły mężów takich, jak Śniadeccy, Potocki Ignacy, Piramowicz, Staszic, Kołłątaj, Poczobutt, Konarski i jaka jedność myśli wiąże po przez wieki wszelką naprawę Rzeczypospolitej, „sub specie aeternitatis“ poczętą.

I prawdziwie rozumiemy, że myśl mądra do głębi nie może płodzić bezdusznych nowinek i dziwolągów, lecz w każdym stuleciu musi koło tych samych żywotnych założeń bytu zabiegać.

Jakież bowiem było cierpienie dawnego systemu wychowawczego, z którym walczyła nasza Komisya edukacyjna i obecnego, z którym dziś walczy oświecona ludzkość?

Oto oba produkowały konwencyonalną a nie rzeczywistą wiedzę — oba wykolejały raczej, nie zaś przysposabiały ludzi — oba przez gradusy i dyplomy wiodły do posad nie do zawodów — oba stały w sprzeczności z odnośnym tokiem życia. Tam i tu reformatorowie upominali się o żywą treść w szkole, tam i tu obierali za punkt wyjścia użyteczność wiedzy szkolnej, za cel zaś — człowieka samodzielnego. Nie wchodzimy tu, rzecz prosta, w rozbiór metod nauczania w pojmowaniu stosunku nauczyciela i ucznia, choć znaleźlibyśmy we wszystkim tę samą krępką, mądrą myśl przewodnią.

Nie, „człowiek samodzielny“ nie jest utopią: człowiek ten żył zawsze w geniuszu jasnowidzących drogi ludzkości — człowiek ten szedł zawsze wszystkimi szlakami pracy twórczej — człowiek ten stanowi i dzisiaj dzielne jądro swych uprzywilejowanych niezachwianą niczem w dziejach swobodą społeczeństwach, jak Anglii.

Bo „człowiek samodzielny“ to przedewszystkiem człowiek dzielny, t. j. do działania pochopny i zaprawiony. Człowiek, który nie cofa się przed inicjatywą życia i sam raczej powołanie stwarza, nie zaś je od społeczności przyjmuje. Jest to więc człowiek znający życie, wyćwiczony w pracy i uposażony w wiedzę praktyczną.

Człowiek na wstępie do życia nie zgrzybiały, ale młody, nie zalekziony, lecz odważny, nie

sztywny, w poczuciu swego stopnia, swej „kasty“ dyplomem zawarowanej, lecz owszem, giętki młodością i sprawnością: bo pierwszej mu szkoła nie odebrała, drugą w nim wyrobiła.

Istnieje więc i system wychowawczy — bodaj przybliżony do ideału — który młodzież taką kształci.

Tu może niejeden ojciec troskliwy o los syna, a nawet o „koszty“ nie dbający, chciałby od razu dostać adres takiej szkoły i syna tam posłać — bodaj za Atlantyk.

Niestety: takiej szkoły dla Polaka niema poza — Polską.

IV.

Nie chcę tu świecić paradoksami. Po prostu więc z góry zaznaczę, że żadna najwzorowsza szkoła — kwestyi szkolnej nie rozwiązuje.

Nie o samą szkołę, jak zaznaczyłem na wstępie, lecz o cały system wychowawczy, lub lepiej jeszcze o całokształt wpływów wychowawczych nam chodzić powinno.

Szkoła jest tu tylko jednym z czynników, potężnym zapewne, lecz nie jedynym i kto wie, czy najważniejszym? A i tak nawet — nie każda fabryka dyplomów jest szkołą.

Poza szkołą — istnieją inne instytucje wychowawcze niezmierniej doniosłości. Do nich w pierwszym rzędzie zaliczyć należy wpływ kształtujący środowisk życiowych takich, jak rolnictwo, przemysł, rzemiosło, handel. Tu, w postaci praktykantów kształci się ogromna większość młodzieży każdego społeczeństwa. I jeżeli poziom tych środowisk jest wysoki, jeżeli ich dzielność własna

jest wielka — to wpływ, który wywierają, będzie bardzo znaczny.

Poważny dom handlowy, fabryka dobrze prowadzona, wzorowy folwark, warsztat biegłego majstra — to najświetniejsze szkoły specjalne. O tem społeczność cała winna pamiętać i czuwać nad tem, winna przynajmniej tyleż, co nad szkołą właściwą. — Dalej, rozwój ogólny techniczno-kulturalnej pracy w społeczeństwie musi z konieczności wpływać na rozwój szkolnictwa. W interesie własnym przedsiębiorcy wpływają na prawodawstwo w kierunku tworzenia odpowiednich szkół, szkół potrzebnych dla danej gałęzi wytwórczości. Łożą sami na szkoły fachowe, popierają odpowiednią inicjatywę, fundują stypendya, wysyłają za granicę i t. p. W interesie również gospodarki krajowej leży, aby ogół pracowników stał na pewnym poziomie rozgarnięcia umysłowego. To nie filantropia, lecz interes.

W kraju wreszcie, gdzie wiedza techniczna sięgnęła wysoko w praktyce — musi obudzić się i ruch ogólnie kształcący, jak np. ruch uniwersytetów popularnych, samokształcenia, związków artystycznych, literackich i naukowych — w całej dzisiejszej Europie.

Otóż zadanie wychowawcze ogółu wobec tego bynajmniej nie ogranicza się posyłaniem dzieci „do szkoły“, nawet wzorowej, lecz wyrazić się musi w rozciągnięciu świadomej opieki

nad całą tą wyżej określoną dziedziną wpływów wychowawczych.

Pragnąłbym być zrozumianym dokładnie. Jeżeli prawdą jest, że społeczeństwa mają rządy, na jakie zasługują, to o ileż namacalnierzym pewnikiem będzie ten, że społeczeństwa mają młodzież taką, jaką zdolne są wydawać, i odwrotnie potem „zawsze takie Rzeczypospolite będą, jakie ich młodzieży wychowanie“ — jak mówi Jan Zamoyski. Gdy zaś mówimy „wychować“ — to rozumiemy (niestety) od razu, że tu nie o szkołę chodzi.

Spółczeństwo całe jest wychowawczem środowiskiem dziecka. Od kolebki („będzie księdzem... będzie mecenasem... będzie jasnym panem“) aż do chwili „objęcia posady“ — społeczeństwo — a więc rodzina, znajomi, rówieśnicy — koncypują wraz z młodzieńcem jego przyszłość. Jego to pierwsza kategoria wpływów wychowawczych ogółu na jednostkę — suggestya zbiorowa.

Następnie — ogranicza naturalnym biegiem rzeczy zakres wychowawczy ten lub inny kompleks szkół. Trudno, żeby młodzieniec kończył te, których... niema. Tam więc, gdzie braki na tem polu są znaczne — znacznym też bardzo musi być stopień utajonego przymusu w wyborze zawodu, tj. zadatku na przyszłe zwichnięcie, wykołajenie i zniechęcenie.

Wreszcie jako trzecią i ostatecznie decydującą o przyszłości młodzieńca kategorię wpływów,

wskazać należy zakres i stopień ogólnej kultury kraju. Handel, przemysł, rolnictwo, jak wskazywa-
liśmy, kształtują w ten, czy inny sposób znaczną
część młodzieży.

Otóż właśnie: w ten, czy w inny sposób?

To zależy od poziomu techniki w tych dzie-
dzinach, od ich poziomu etycznego, od żywotno-
ści kraju, od związku i stosunku tych dziedzin
z odpowiednimi sferami działania poza granicami
kraju itd. itd....

Jak widzimy, już ten skrócony i pobieżny
szemacik jawi nam niepospolite komplikacje wy-
chowawcze — cóż dopiero życie. Istnieją, prawda,
w społeczności pewne środki poprawcze czy za-
radcze, których stosowanie jednak bywa bardzo
mdłe, gdy ogół cały nad tą sprawą nie czuwa.

Do środków tych — aby nie wychodzić ze
sfery szkolnictwa — zaliczyć mamy przedewszyst-
kiem szkołę prywatną. Niestety, ta ostatnia bywa
li tylko t. zw. szkołą „bez praw“ lub szkołą „z pra-
wami“, lecz zawsze tak czy owak szkołą typu kon-
wencyjonalnego, urzędowego. To więc właściwie
niczego nie zmienia.

Dopiero dzielniejsze środki wychowawcze po-
daje inicjatywa prywatna tam, gdzie czerpiąc na-
tchnienie bądź z jakiejś nowej doktryny pedago-
gicznej, bądź ze zrozumienia realnych potrzeb
kraju — stwarza szkołę zastosowaną do przemy-
słu, handlu, rolnictwa miejscowego. Tu przynaj-

mniej wychowanek będzie się mógł zaprawić i do
jakiejs pracy i wyjść raz z zaczarowanego koła
niższej, średniej i wyższej patentomachii urzędo-
wej. Dalej, lecz już poza właściwą sferą szkolną,
istnieją wpływy wychowawcze instytucji społecz-
nych. I tam, gdzie społeczeństwo samo jest ży-
wotne, dzielne — wpływy te są po prostu zba-
wienne. Tak w Anglii, gdzie usus ustalił formę
terminowania i praktyki od wczesnej młodości
w domach handlowych, w przedsiębiorstwach fa-
brycznych, na roli, w marynarce i t. p. Tam bar-
dzo wczesnie młodzieniec czuje się usamodziel-
nionym i wchodzi na „wojenną ścieżkę“ życia,
gdzie krok każdy zbliża go do stanowiska. Do
stanowiska — nie do „posady“, to nie to samo.

Młody Anglik w 14–15 roku obiera zawód
swoj i oddaje się mu niepodzielnie. Nie dziw, iż
tam w 20 roku życia ludzie dochodzą do nieza-
leżnego bytu, w trzydziestu do renty. Że tam ho-
dowca bydła może się wykierować na Darwina,
a geometra na Spencera.

Gdy zaś społeczeństwo angielskie spostrzegło
się, że młody Anglik, maszerujący w ten sposób,
jest jednak trochę zamało ukształcony „ogólnie“ —
w lat kilka rozwiązało tę kwestję, bynajmniej
zresztą nie na drodze dyplomu, lecz stwarzając
za wzór całemu światu dziś służący najpiękniej-
szy ruch wychowawczy t. zw. „university exten-
sion“. Ta poprawka systemu wychowawczego

stała się punktem wyjścia wielkiej reformy edukacyjnej dla całej ludzkości.

Gdyż wszędzie już świta humanitarniejsze rozumienie zadań uniwersytetu. Polega zaś ono na uznaniu hilaterulnego charakteru uniwersalności. Oto wszechnicą powinna się nazywać ta instytucja nie tylko dlatego, że obejmuje w zasadzie wszechwiedzę swojej epoki, lecz i dlatego również, że szerzy ją wśród całej swej społecznej powszechności. A tak więc, aczkolwiek uniwersytet pozostanie zapewne długo jeszcze ową wysoką Kamerą Dyplomów, otwierającą synom uprzywilejowanej kasty podwoje kariery („*carrière universitaire*“ chociażby) — to z drugiej jednak strony na Zachodzie całym dokoła tego starego jądra instytucji dzierzga się ośnova nowej treści — ów przepiękny ruch rozszerzenia wszechnic, owo uprzyśpieszanie i najwyższych zakresów wiedzy nie tylko patentowanym podmandarynkom „średniej“ szkoły, lecz zgoda każdemu, kto pragnie zasiąść na ławie i słuchać.

Kiedyś znowu zacniem rozumieć, dlaczego wszechnica zwała się ongi Alma Mater.

Właściwie całkowita formuła uniwersytetu w rozumieniu nowoczesnym brzmi tak:

Uniwersytet — jest to całokształt instytucyj naukowych, obejmujących w treści całą wiedzę epoki, w formie zaś przez planowe ustopniowanie

poziomów udostępniający tę wiedzę — całej powszechności.

Rozumiemy tu od razu, czego brak naszemu uniwersytetowi, przypuściwszy już nawet, że nie brak mu zasadniczego warunku wszechnicy t. j. wiedzy. Otóż brak tej dodatkowej nadbudowy kursów i wykładów wolnych i dostępnych, któreby poza t. zw. obowiązującymi (dla dyplomowców naturalnie) przedmiotami, podawały ogółowi potrzebne mu wyższe poziomy wiedzy.

Prawdziwie, tak jak jest dzisiaj, uniwersytet prywatny mógłby być bardzo groźnym współzawodnikiem urzędowego, mimo monopolu dyplomów! Bo społeczność wiedzy łaknie i potrzebuje koniecznie. A jest to już na szczęście „nie jakaś chwilowa moda na wykłady“, lecz wprost rezultat ogólnego poziomu kulturalnego, rozwoju techniki, rozbudzenia inteligencji, zgoda samego stanu życiowej sprawy ogółu.

W debarkaderach wielkich przystani są całe gradacye kamiennych szczeblowań, że bezpiecznie tam wysiąść można i w odpływ i w przypływ, i z małej barki rybackiej i z transatlantyckiego parowca.

Otóż, uniwersytet winien być taką przystanią, gdzie z każdego poziomu można trafić na stopnie, wiodące do wiecznego grodu myśli.

V.

Nie mogło ująć baczności czytelnika, że dotychczasowy tok naszych uwag nie ograniczenie tematu i zamknięcie jego w paru definicyach miał na względzie, lecz wręcz przeciwnie: rzecz wychowawczą ująć pragnął we wszystkich jej żywotnych i koniecznych ustosunkowaniach.

Dlatego to, zaczawszy od wytknięcia najsmiertelniejszej skazy wychowawczego systemu — wykołowania się szkolnego i poszkolnego — podkreśliwszy powszechność tego zjawiska — dotknęliśmy wraz zagadnienia konwencyonalizmu szkoły dzisiejszej i sprzeczności jej zadań z zadaniami nowoczesnego społeczeństwa w całym trójstopniowym systemacie. Zaznaczyliśmy dalej nieuchronność zależności szkoły we właściwym rozumieniu od środowiska kulturalnego. Wreszcie przypomnieliśmy, że jak dziś na Zachodzie, tak przed stuleciem u nas samych — reformatorem szkoły i wychowania nie z czem innym walczyli i walczą.

Pragnęlibyśmy bardzo, ażeby każdy czytający te uwagi przejął się wynikającymi z dotychczasowego ich toku konsekwencjami, a mianowicie:

Że, po pierwsze, wszelka reforma szkolna z jakiegobądź stopnia wszczęta, musi z konieczności dążyć do objęcia całości systemu wychowawczego, a więc musi rozwiązać sobie zagadnienia ukształcenia specjalnego i ogólnego, niższego i wyższego, podporządkowując cały system edukacyjny pewnej naczelnej organicznej zasadzie.

I że, powtóre, osią zagadnienia takiego lub innego systemu wychowawczego był, jest i będzie stosunek jego do życiowej sprawy społeczeństwa, rozwikłanej z punktu interesów jednostki. Czyli innemi słowy w każdym rozumnym ujęciu zadań wychowawczych ogółu postawimy sobie najpierw pytanie: jaką mieć chcemy jednostkę w społeczności, następnie zaś w stosunku do odpowiedzi — obmyślimy tej jednostce całkowity system wychowawczy, ugruntowując tenże na całej wiedzy epoki. I stosunek wzajemny tych czynników będzie zawsze organiczną — świadomą lub nieświadomą — zasadą sprawy wychowawczej.

Tu jeszcze raz powróćmy do poglądu na rzecz Komisji Edukacji Narodowej — najpierw dlatego, że to najświadomiej i najorganiczniej dotychczas wypowiedziana zasada wychowawcza w społeczności polskiej i że z nią łączy i łączyć nas będzie zawsze niezerwany związek ciągłości histo-

rycznej — powtóre zaś, że lot umysłów tamtej epoki sięgnął naprawdę proroczo w przyszłość i dziś jeszcze światłem i radą wśród nas się jawi. Otóż Komisya Edukacyi Narod., gdy sprawę rozważała, ustanowiła nasamprzaw zasadę obywatelską wychowania, następnie rozważyła obowiązki i kwalifikacye stanu nauczycielskiego, dalej ustanowiła typy szkół narodowi najpotrzebniejsze i określiła istotę moralną ucznia w tej szkole — wreszcie zaś — przemówiła i do powszechności całej, przypominając jej obowiązki względem dzieci przedszkolne i pozaszkolne. W ten sposób ustawy Komisji Edukacyjnej są pomnikowej wartości założeniem, które nie tylko wolno, lecz należy w każdej rozprawie nad wychowaniem w Polsce wziąć za punkt wyjścia.

Oto więc przedewszystkiem gorąca praca tych pięknych duchów ustaliła jak gdyby dwa bieguny idei wychowawczej: Jednym jest ojczyzna, idea dobra polspolitego — drugim jednostka, idea dzielności czy samodzielności jej.

„...Jako zaś wzgarda cnoty, nieposłuszeństwo prawom i zaniedbanie obowiązków powinnyh ze złej i niedoskonałej naywięcej wpływają edukacyi, tak jey poprawa, i naygruntownieysze ustanowienie: miłość oyczyzny wymaga, aby szczegulnieyszą w Stanach Seymujących znalazła uwagę i względność.

„Mówić o Edukacyi jest wspomnieć o naypierwszym narodu szczęściu, iest wydobyć źródło nayobfitszych dla całego kraiu pomyślności, iest nakoniec rzucić wyborne nasienie pożytecznych, trwałych i niezawodnych dla nas i następców naszych zysków i owoców“ — tak mówi Małachowski, a wraz Staszic mu odpowiada: „Końcem (t. j. celem) edukacyi kraiowej być powinna użyteczność obywatela“. Bo użyteczność tylko zapewnia mu szczęście a „prawdziwa człowieka szczęśliwość dobrej edukacyi naypierwszym być celem powinna“.

I tak przez ciąg cały narad i stanowień nad sprawą wychowania narodowego, od zagajęń sejmowych aż do rozpamiętywania żałosnego przeszłości, gdy nagle terażniejszości zabrakło — mężom tej epoki przyświeca doskonałe zrozumienie obywatelskiej zasady wychowania: dobro powszechne przez dzielność jednostki urzeczywistnione. Myślą tą przesiąknięte po prostu ustawy same komisyi.

Rozumiała komisya, że ustanowiwszy organiczną nowego wychowania jedność — musi stworzyć i stróżów jej wiernych, ludzi, którzyby ją godnie w społeczeństwie realizowali. Dlatego też rozpoczyna dzieło swe powołaniem, zgoda stworzeniem w Rzeczypospolitej nowego stanu — stanu akademickiego, t. j. jakbyśmy dziś mówili, ciała nauczycielskiego: „W potrzebie opatrzenia nadal

dla młodzi polskiej zgodnych nauczycieliów za najprzyzwoitszy środek osądziłmy założenie w Koronie i Wielkiem Księstwie Litewskiem stanu z powołania i obrania na ten jedyny koniec poświęconego, aby nieustannie dostarczał w narodzie ludzi przez oświecenie, przez cnotę, przez gorliwość zdatnych do dawania publicznej edukacyi". Mieli to być ludzie „z powołania i obrania na ten jedyny koniec", poświęceni, nie zaś pospolite ruszenie ratujących „karyerę", nie ruchawka przygodna.

Nie inaczej też postąpi trzecia republika we Francyi, gdy zacznie od podstaw przebudowywać wychowanie publiczne po klęsce pruskiej, nie inaczej poczynają dzisiejsi reformatory zachodu: stan nauczycielski jest przecież rękojmią wychowania w kraju i ci, co mówią, „że lepsza zła szkoła, niż żadna" — są po prostu barbarzyńcami, nieumiejącymi z łupiny słów wyłuskać jądra rzeczy. Ustawy komisji pieczętują i szczególnie, z męską stanowczością i rozumem określają obowiązki, kwalifikacye, prace, przywileje, kary i nagrody „stanu akademickiego" od rektorów i prorektorów do nauczycieli ludowych.

Z kolei idzie szkoła sama. Nie tylko tu klasę ma na względzie komisya, lecz całość szkoły — Dom — wraz z jego otoczeniem najbliższem, a więc wraz ze stosunkiem do miejscowego kościoła,

z pieczołowitą myślą o ogrodzie i podwórzu, o bibliotece i muzeum.

W samym zakresie nauczania szkolnego stwierdzamy przede wszystkim powołaną już dążność do oparcia wychowania na nauce, nie na teologii, jak dawniej. Miarodajnym jest tu zespół nauk przyrodniczych z nauką moralną — obydwóch zaś związek ścisły z życiem, a więc bądź z przyrodą i techniką kraju, bądź jego prawami i historią.

Tu widać ciągle, jak przez szkołę — mały świat — pragną wychowawcy przysposobić młodzież do oryentowania się w wielkim świecie, w szkole życia. „Non scholae sed vitae discis". Więc nasamprzód już organizacya sama całej szkoły, jako Domu, przewiduje tysiąc związków żywotnych ucznia z życiem i nie tylko wtedy, gdy „na gwałt dzwonienie zaleca, a prefektowi szczególnie z dyrektorami takowe ułożenie, aby do obrony od ognia i sami przybywali i z sobą dorosłych uczniów sprowadzali".

Potem zaś ten zespół pracy szkolnej z czekającą młodzieńca później pracą rzeczywistą podkreślany ustawicznie.

Wszystko tu, wszystko w tej najżywotniejszej sprawie wychowania wypowiedziane: potomność ma już tylko skalę tych przystosowań życiowych rozszerzać i związać je z biegiem własnego życia. I jaka przestroga, jakie bijące źródło życia dla

tych wszystkich, którzy przestali rozumieć istotę szkoły, znieprawiając mózg i wolę w manipulacjach biurokratycznych dzisiejszej konwencyonalnej fabrykacji dyplomów!

Dalej określają ustawy stanowisko, istotę że tak powiem ucznia. Więc w nierozdzielnej całość żywą w nim się wcielać winna organiczna zasada wychowania narodowego: ma on, uczeń, „sposobić się do przyszłych usług w oyczyźnie i własnego swego szczęścia“ i znowu przypomnienie: „mając w dalszym wieku swemi lub cudzemi potrzebami zawiadywać, za istotną część edukacji swojej poczytają starać się znać cenę rzeczy, sposób, jakim się robi, z kąd się dostają (w czym od nauczycieli i dyrektorów kierowani będą)...“ Zgoła powszechność uczniowska w ustawach tych rozumianą jest jako powszechność ludzka, tem się od społecznej różniąc, że więcej pierwiastków idealnych wszczepiać władna w swoją, niż tamta w swoją egzystencję. I tak, nie inaczej czuć musieli mężowie, dla których dzieci były po prostu małymi ludźmi, nie zaś dużymi lalkami.

Nie możemy tu wchodzić w pobieżny nawet rozbiór typów szkół, przez ustawy przewidywanych. Dość, gdy powołując się na to, cośmy dotąd przytaczali, stwierdzimy, że szkoły te dziś jeszcze za wzorowe organiczne całości każda na swoim szczeblu uważane być mogą. Szkoła parafialna czy szkoła sześcioklasowa — każda w swo-

jej sferze przygotowywała małych ludzi rzetelnie do życia. A gdy się zważy, że miały te szkoły służyć społeczności niemal wyłącznie szlacheckiej i rolnej, to wprost podziwiać trzeba rozsądną ich planowość.

Tę samą myśl organiczną stosując do szkół dzisiejszych, a więc uwzględniając zaszły w kraju przewrót stosunków przemysłowych i handlowych — jakież znakomity, życiu pomocny mieliśmy typ szkoły!

Wreszcie nawet i w sprawie, dziś za anglomanie niemal uważanej, wychowania fizycznego, wypowiedziała się komisja stanowczo, zalecając ćwiczenia, gry, sporty, jakbyśmy dziś rzekli, zajęcia na wolnym powietrzu itp. A wyliczając gry męskie, dzisiejszym „tennisom“ i „footballom“ podobne, nie zapominają ustawy nawet o „ciskaniu kamyków ponad wodą“...

Jakież to inne od papierowej mędrkowatości i śmiertelnej nudy, zięjącej od naszych rozpraw pedagogicznych. Nawiasem mówiąc, już i wówczas społeczeństwo wyraźnie niewieściało i zaniedbywało się fizycznie, kto wie od jak dawna, skoro już Kochanowski wołał:

„Nie umie syn szlachecki na koń wsiść i w łowy
Na dziki zwier z oszczepem jechać nie gotowy...“

W każdym bądź razie komisja licznych w tym względzie nie szczędzi przestróg i uczniom, i społeczeństwu. Do uczniów mówi: „Zabiorą wcze-

sny wstręt miękkości, ospalstwa, delikatnego z sobą obchodzenia się, niewieściej lęklivosti". Do społeczeństwa zaś przemawia całym finałem swych postanowień: „Nieprzerwana osnowa starań około dziecięcia od pierwszych jego życia początków, około zdrowia, czerstwości i sił jego, starań stosowanych do pomnażającego się wieku, a zawsze za cel mających uczynić człowieka szczęśliwym i do wykonania powinności zdolnym — takowa osnowa starań jest edukacją fizyczną”.

A i całe swe dzieło wychowawcze, pełne równie złotych myśli, oddawała komisya w opiekę ogółowi polskiemu, a znając aż nadto jego wady, przestrzegała z góry: „Przychodzi to dzieło przed sąd powszechności, byle ten godnemi światley i przyzwoitey krytyki pobudkami miarkowany, zupełnego rzeczy objęcia oraz pilnego i bezstronnego roztrząśnienia nie uprzedzał”...

Nieprzebrzmiała prawdziwie treścią dźwięczą i dzisiaj po latach wielu te słowa: Jenó: „zamyślijmy się, jaka ma być edukacya w Rzeczach pospolitych, aby człowiek był użytecznym i szczęśliwym”... Spróbujmy jeno tak się „zamyślić”, a wraz jak żywy głos ocknie się w sumieniach naszych, myśl owa cna i zbożna, mądra i żywotna, umiłowania pełna a stanowcza nieśmiertelnych twórców ustaw komisji edukacyjnej.

Zamyślijmy się naprawdę.

VI.

Kiedy mówimy tu „ogół”, kiedy wskazujemy mu zadania wychowawcze do spełnienia — mamy oczywiście na względzie jednostkę żywą, w pełni władz swych i obowiązków świadomą, a Rzeczpospolitą wynoszącą po nad wszelkie względy chwilowego osobistego lub partyjnego interesu.

I do takiej tylko jednostki zwracamy swoje uwagi.

W pisemku ulotnem potrafić zaledwie mogliśmy każdą ze spraw, których związek stanowi właściwą sferę wychowania. Widzieliśmy jednak, jak się wiąże w całość nierozdzielalną, jak jedna od drugiej zależna i jak wreszcie po przez wieki ustala się ciągłość historyczna tej jak każdej dziedziny bytu narodowego.

Otóż to jasno i stanowczo widzieć powinna i każda jednostka myśląca. Bo chociaż setki i tysiące pracowników zatrudni sprawa wyczerpania zagadnień wychowawczych, a jednostka najdziel-

niejsza pracą własną objąć może tylko setną i tyśiączną częśćką całości — to jednak widzieć przed oczyma duszy tę całość powinna, inaczej praca jej będzie ślepa i bezduszna.

Tomy rozpraw, a co ważniejsza i lepsza — liczne instytucje powstać muszą, aby tę lub inną sprawę sporną lub przesądzoną, a dotkniętą w toku naszych uwag jakimś jednym zdaniem, rozwikłać i zrealizować.

Tymczasem jednak ogół, t. j. świadoma jednostka, pełnić musi swój obowiązek, musi zatem z gęstwy spraw wychowawczych wybrać te, które najkapitałniej streszczają w sobie naczelne zasady całej sprawy, a więc i najbardziej nadają się do zaliczenia w poczet powinności powszechnych jednostki.

Spróbujmy więc teraz sprawę wychowawczą, którą dotąd staraliśmy się niejako skomplikować przez uwzględnienie wszystkich jej zakresów, — uprościć i wyrazić w kilku zasadniczych założeniach.

Co w niej stanowi istotę powinności powszechnej?

Nie możemy pomyśleć sprawy wychowawczej poza trzema żywiołowymi jej warunkami, a mianowicie: 1) społecznością, 2) wychowawcą i 3) wychowankiem. Może zabraknie szkół i akademii, praw i przywilejów — niemniej w społeczności wychowawcy chować będą jej dzieci. Nie może

zabraknąć żadnego z tych trzech pierwiastków sprawy wychowawczej.

Więc pierwszą powinnością jednostki w tej sprawie, jak w każdej innej — jest idea solidarności i współpracy ze swą społecznością.

W sprawie wychowawczej, jak w każdej sprawie zbiorowej — bardziej niż w każdej innej — czuć się powinna jednostka przede wszystkim — obywatelem kraju, spadkobiercą idei jego rozwojowej, słowem członkiem Rzeczypospolitej. Inaczej bowiem jakż sens mieć może „chowanie” dzieci, jaką treść i jaki cel?

Pozornie pewnik to tak jasny, że wprost na tragizm zakrawający. Proszę jednak z tego tragizmu wyciągnąć żywą treść: a więc proszę lenistwo myśli własnej przemódz i zmusić siebie do zaciągnięcia się w szeregi tych, którzy czynem walczą o prawo narodu do życia. Czy i wtedy „tragizm” będzie tak łatwy do wykonania? Czy w gruncie rzeczy nie widzimy, że tylko nieliczne z pośród nas jednostki zdobywają się na obywatelską odwagę czynu w walce o prawo? Czy nie oglądamy z przerażeniem i bolem tysięcy okazów zdżiczenia obywatelskiego, nie mówiąc już o zaprzaństwie i zdradzie? A jednak społeczność, która powołaniu wychowawczemu ma sprostać godnie — musi przede wszystkim utrwalić i podnieść w sobie miarę obywateli. Bo jeśli nie szczenięta gwoli żerowania chowamy, lecz

dzieci własne, to te rosnać mogą tylko na obywateli własnej ojczyzny.

Bankructwo wszelkiej treści wychowania, rozkosz tajny lub jawny synów przeciwko ojcom grozi tam, gdzie ci ostatni ponad miarę obniżą poziom swej dzielności obywatelskiej. Tam nie masz wychowania — tam jest tylko zwierzęca sprawa żeru i zdobyczy, a społeczność taka jest jak wilczyca, gdy swe małe wygryza poza rodzime gniazdo...

Tu więc pierwsza powszechna powinność każdej jednostki, godności swej i obowiązków świadomej: z obywatelskiej miary mierzyć ma potrzeby wychowania.

Rzecz wyraźna, że z naczelnej tej zasady pierwszej powinności swej wychowawczej jednostka sama wyprowadzi wskazania, czasom i warunkom swej pracy miarodajne. Będzie więc zawsze walczyła o prawa, wraz ze społecznością przeciw wrogowi zewnętrznemu i o naprawę Rzeczypospolitej walczyć będzie wewnątrz tejże.

To pierwsza rękojmia i pierwsza powinność wychowania w kraju. Najlepsze akademie dadzą ojczyźnie sprzedawczyków, gdy ta powinność zaniedbana.

Drugą z kolei powinność ma ogół względem swych — wychowawców.

Zrozumiała to, jak widzieliśmy, komisya Edukacyi Narodowej, skoro na czele swych reform

postawiła utworzenie „stanu akademickiego”. W rzeczy samej: pod wyrazami szkoła ludowa, realna, klasyczna, uniwersytet — jakaż żywa treść się kryje, jeśli nie ów „stan akademicki?”

Poziom tego stanu, jego dzielność, obywatelskość, to wszystko. Nieprawdaż, że i to zakrawa na „tragizm” — jużci muszą być wychowawcy, skoro o wychowaniu mowa. Ale czy są?

Pospolite ruszenie ludzi, z musu nieraz i ostatniej biedy chwytających się tego kawałka chleba, nie stwarza jeszcze „stanu akademickiego”. Wiemy aż nadto dobrze, co na to wpływa poza warunkami wewnętrznymi; wiemy, że do Polski spędzono seminarzystów z całej Rosyi na wychowawców naszej młodzi, a bez litości wyrzucono swoich pedagogów. Wiemy, że dziś, kto chce uczyć czytać i pisać w tym kraju, jest ścigany i karany jak zbrodniarz.

Lecz społeczeństwo samo poza walką z tem bezprawiem, ma jeszcze obowiązki inne względem swego „stanu akademickiego”, których zaniedbywać nie powinno. Gdzież to mamy dotacje i schronienia dla tych biedaków, całe życie nękanym za nauczanie naszych dzieci? Uposażenie nauczyciela jest u nas niskie: do oszczędności budżetowych, nie do wydatków należy u nas t. z. korepetytor, bona, guwerner i nauczycielka...

Być może, iż w poniżony stan ten wkradły się dziś jednostki niepowołane, lecz jakąś dziką,

bezduszną ironią chłoszcze tych ludzi społeczeństwo, gdy oto w listach otwartych pomawia ich gremialnie niemal o rachubę nawet w takich sprawach, jak sprawa bojkotu! Tu upadek opinii jest bądź co bądź straszniejszy, niż upadek stanu. Zaczem drugim naczelnym obowiązkiem jednostki czy ogółu w sprawie wychowawczej być musi piecza nad wszystkim, co się ściąga do podniesienia materyalnych, moralnych, umysłowych warunków stanu nauczycielskiego w Polsce. Nie miała nauczycieli Rzeczpospolita po zniesieniu jezuitów — nie mamy i my dzisiaj tego stanu jako stanu. Klemens XVII i Milutin byli sprawcami dwóch największych przełomów w naszym wychowaniu. Tylko gdy pierwszy, znosząc jezuitów, uwolnił nas zarazem od złych nauczycieli, drugi — usuwając resztki dawnego stanu akademickiego — zanieczyścił szkolnictwo nasze dżiczą „diejatielej“.

Lecz i wtedy i dziś leży przed nami zadanie ustanowienia stanu akademickiego. Resztkami sił goniąca Rzeczpospolita była zapewne silniejsza, niż my dziś w zaraniu „nowej ery“ — lecz powinność trwa i spełnić ją musimy. Musimy powołać do nauczania najdzielniejsze z pośród nas siły — musimy natchnąć je ideą apostołską, musimy ich godność i dzielność wzmóc na miarę wielkich naszych potrzeb — musimy wreszcie zabezpieczyć byt tym, którzy dzieciom naszym mają zabezpieczać przyszłość życiową.

Tu znowu łatwo każdy wysnuje szczegółowe konsekwencje założenia naszego: niech sypią się dary na seminaria nauczycielskie, niech młodzież wyzwoli w sobie ducha apostołstwa, jak ongi młodzi „filozofowie“ w akademii krakowskiej i wileńskiej, wezwani przez komisję, niech najskromniejszy a najważniejszy w społeczeństwie członek stanu akademickiego — nauczyciel ludowy — poczuje kim jest, jakby go Piramowicz błogosławił, a społeczeństwo niech się nim zaopiekuje, niech powstaną wykłady wakacyjne, wydawnictwa, pomoce, stowarzyszenia, niech świadomi zredagują „magistratury“ dla nieświadomych nowicyuszów, niech słowem ruszy społeczność całym pogotowiem swych środków ratunkowych, lecz stan akademicki musi być stworzony i podniesiony. I to jest błoga powinność powszechna myślącej jednostki.

Jest wszelka rękojmia, że tam, gdzie ogół spełni pierwszą i drugą powinność swoją, gdzie potrzebę wychowawczą mierzą miarą obywatelską, a stan akademicki podniesiony — tam i system wychowawczy, system szkół odpowie zadaniom.

Jednakowoż, i tu dotykamy trzeciej zasadniczej powinności ogółu w dziedzinie wychowania, powinności względem dzieci — samo istnienie szkół, by najlepszych, nauczycieli najodpowiedniejszych, nie stanowi jeszcze o skuteczności wycho-

wania publicznego. Ogół obywatelski, gdy już jedno i drugie zbudował na trwałym zrębie godności i praw narodowych, nie może spocząć na laurach.

Gmach szkoły narodowej trzeba zapełnić uczącym się ludem dzieci, ogół ma tu najświętszą powinność czuwania nad tym, aby i najubożsi ze szkoły korzystać mogli. W społeczności ludzkiej, jak nie powinno być ludzi bezdomnych, tak nie powinno być dzieci bez szkoły. Jeśli zaś nie możemy ziszczyć od razu nauczania obowiązkowego, a co za tem idzie bezpłatnego i powszechnego, to ku urzeczywistnieniu tych założeń dążyć powinniśmy z całą świadomością.

Myśl wielkiej Macierzy szkolnej, instytucji, któraby przysposobiła pomoce naukowe, opłacała wpisy za niezamożnych, czuwała nad taniem dla niej pomieszkaniem i żywnością przy szkole — myśl takiej Macierzy, tulącej dookoła siebie najuboższą działwę, już rzucona. Ogół winien ją podjąć i urzeczywistnić.

Nie koniec na tem. Ogół winien pomnożyć bezzwłocznie szczupłą liczbę naszych zapisów stypendyalnych i fundacyj, naszych uposażeń i nagród, bibliotek i pracowni.

Korporacje zawodowe, jak lekarze, prawnicy, inżynierowie, rolnicy, kupcy; jednostki terytorjalne, jak parafie i powiaty, miasta i miasteczka; związki i stowarzyszenia na ten cel po kraju za-

łożone, wszystko to powinno fundować swoje stypendya, swoje uposażenia, swoje pomoce dla uczących się, nie oglądając się bynajmniej na sutą ofiarność jednostek, lecz rządnością i powszechnie wykonywaną bodaj groszową ofiarnością, stwarzając miliony, potrzebne dziś na sprawę wychowania.

Nie liczymy na testamenty hojnych ofiarodawców, na darowizny przedśmiertne, lecz sami za życia pełnijmy najświętszą powinność względem dzieci polskich.

Toż one same przykładem nam świecą, gdy nie czekając pełnoletności, życie i przyszłość dają narodowi od Wrześni do Warszawy.

W tych trzech zasadniczych założeniach: idei obywatelskiej w podstawie wychowania, godnego jej stanu akademickiego i powszechnego do szkoły powołania dzieci, streszcza się zdaniem mojem powinność każdej myślącej jednostki względem sprawy wychowania publicznego narodu. O tem myśleć i przykładać się ku temu winien cały ogół — o resztę zaś, a więc o całą wewnętrzną budowę szkolnictwa troszczyć się będą ludzie zawodowi, których pieczy społeczność sprawę powierzy.

Olbrzymie, piękne zadanie mamy do spełnienia. Mamy oto zerwany przez tyle lat wątek myśli wychowawczej polskiej nawiązać do najszlachetniejszej narodowej tradycji. Niezniszczalne

dzieło komisji wychowania narodowego ma ożyć
dziś za naszą sprawą. Jej środki, jej poglądy,
jej ideały możemy wziąć za punkt wyjścia w dal-
szym rozwoju, dumni i szczęśliwi, że w tej do-
linie zamętu o taką spuściznę oprzeć możemy
dzieło samopomocy narodowej!

II.

SZKOLNICTWO FRANCUSKIE

OD 1870 DO 1895 R.

I.

Okres rządów trzeciej republiki przedstawia takie bogactwo faktów, taki bujny rozrząd życia w dziedzinie kształtowania się instytucji oświaty publicznej, że zdumienie i podziw, graniczące ze czcią, ogarnia badacza — im bardziej zagłębia się w ten chaos pozorny, im gruntowniej przenika kierunek, zakres i nateżenie tej pracy twórczej. „To nie prosta ewolucja, — powiada profesor H. Marion, — jest to przebudzenie społeczeństwa, — jest to odrodzenie“. Niestety jednak: dotychczas sama nawet Francja nie zdobyła się na książkę, ogarniającą całokształt tego, w oczach naszych powstającego dzieła. Tak więc nie możemy mieć pretensji do podania w szkicu pobieżnym jakiejś całości historycznej, obejmującej naraz i ruch samej teorii pedagogicznej, i krystalizowania się jej w instytucjach oświaty. Jest jednak kwestya, która z natury swojej może służyć za probierz rozwoju wszystkich naraz zjawisk w dziedzinie

wychowania, kwestią tą jest stosunek społeczeństwa do szkolnictwa publicznego w każdej danej chwili. W stosunku tym odbijają się zarazem i postępy teorii i ruch praktycznych zastosowań, streszcza się w nim niejako i filozofia i technika zagadnienia. W szkicu więc niniejszym ciągle będziemy mieli na względzie ten właśnie stosunek, jako jedyny probierz całości, jako wypadkową wszystkich wpływów, działających w tej niezmiernie skomplikowanej dziedzinie. Stosunek społeczeństwa do całokształtu szkolnictwa publicznego jest pouczający jeszcze i z tego względu, że stanowi rdzenną kwestię socjologii wychowania.

Ażeby jednak w najogólniejszych zarysach zdać sobie sprawę z ruchu pedagogicznego we Francji w latach 1870–1895, trzeba ciągle mieć w pamięci dwa poprzedzające je okresy:

Przypomnijmy sobie główne z nich fakty. Niewidziany w dziejach wysiłek zbiorowej myśli ludzkiej, stwarza na schyłku XVIII wieku, rzecz można, pierwszą syntezę wychowania, jako zarazem umiejętności i funkcji społecznej. Rousseau i La Chalotay, Diderot i Encyklopedyści, Talleyrand i Condorcet, Mirabeau i Robespierre, Lakanal, Le Pelletier i Rome, zgromadzenia prawodawcze i stany prowincjonalne, ludzie nauki i mówcy uliczni, salony i autorowie memoriałów z 1789 r., wszystko to bierze udział w improwi-

zowaniu, tworzeniu, krytyce teorii pedagogicznych, prawodawstwa światowego i w zakładaniu podstaw pierwszej narodowej organizacji wychowania. Tak przedziwnie różnorodne grono współpracowników, rzecz szczególna, pozostawiło jednak po sobie nie rozstrzelone paradoksy, nie chaos fragmentów, lecz właśnie wzorowo jednolitą koncepcję reformy, której się po społeczeństwie spodziewało. Po raz to pierwszy w historii Francji spotykamy wszechstronne sformułowanie zasad i praktyki społecznego systemu wychowania. Dwa zwłaszcza punkty powtarzają się we wszystkich tych projektach i stanowią ich podstawę. Po pierwsze, — wszystkie niemal domagają się upaństwowienia wychowania. Teoretycy zasady „wszystko dla ludu przez lud“, uznający państwo za zorganizowaną wolę narodu, w upaństwowieniu wychowania widzą ideał, konieczność dziejową, warunek niezbędny postępu. Szkoła ma być prowadzona przez państwo, wojna kościołowi, który w dotychczasowej anarchii sam jeden był opiekunem szkoły, zostaje wypowiedziana. Upaństwowienie szkoły, którego konsekwencją jest odsunięcie od niej kleru, oto pierwszy zasadniczy punkt reformy.

Drugi punkt stanowi koncepcja jedności trójstopniowego wychowania: wychowanie ma być na wszystkich trzech swoich stopniach wzajemnie uzupełniającym się systematem środków, dążących

do uobywatelnienia, do harmonijnego rozwoju wszystkich. Dla różnych klas i różnych płci, dla każdego kto chce, (a chcieć winien każdy, rzecz to państwa, tę chęć szczepić), dla wszystkich, słowem, ma być tak pojęte wychowanie dostępnem, przynajmniej w swem minimum, niezbędnem dla uformowania oddanych narodowi obywateli. Z tych zaś dwu założeń, z upaństwowienia szkoły i z trój-jedynego, narodowej obywatelskiej jego postaci, dają się już wyprowadzić wszystkie konsekwencje praktyczne. Jeśli państwo ma być opiekunem szkoły, niema w niej miejsca dla kleru; jeśli szkoła jest instytucją dla wszystkich, niechże da możliwość korzystania wszystkim, t. j. niech będzie bezpłatną; jeśli będzie bezpłatną i służyć ma celom obywatelskim, celom narodowym, nie powinna być obowiązkową? Te i tysiące innych konsekwencji, związanych z sobą teoretycznie, składały się na poszczególne projekty. Raz fala żądań wraz z falą ekstazy podnosiła się i tworzyła wymarzone, idealne utopie pedagogiczne, w których społeczeństwo miało być jako młodzież w grodzie platońskim... To znowu brutalna rzeczywistość, brak funduszy w kasach ciała rządzącego, praktyczny zmysł prawodawców, poszanowanie lub bojaźń wobec stróżów tradycji, obniżały ten poziom żądań, stwarzały projekty oparte na kompromisach, jak projekt Talleyranda

lub organiczne prawo 3 brumaire'a roku IV-ego. Ale w najbardziej nawet oportunistycznym tchnących pracach schyłku konwencji, dwie zasadnicze idee szkoły nowożytnej są uszanowane. Jeszcze nawet dyrektoryat, jeszcze konsulat nie umięją zerwać wyrażnie z tą tradycją wielkiej epoki... Aż oto pierwsze cesarstwo redukuje budżet wychowania elementarnego do śmiesznej sumy 4250 franków rocznie i przeznacza tę sumę — nowicyatowi szkół katolickich... Jesteśmy zatem w punkcie, gdzie kończy się okres wielkiej improwizacji dziejowej: testament pierwszej republiki został już sporządzony, lecz niema jeszcze jego wykonawców.

Okres drugi, obejmujący mniej więcej czas od 18 brumaire'a do powstania trzeciej republiki, uderzy nas przedewszystkiem nadzwyczajnie wolnym, przerywanym, pełnym sprzeczności ciągiem prac na polu oświaty publicznej. I tutaj dwie zasadnicze idee „testamentu pierwszej republiki“ mogą nam służyć za probierz w rozwoju szkolnictwa. W jakim stosunku stoją fakty tego długiego okresu do upaństwowienia szkoły? Jak się organizuje szkolnictwo co do wzajemnego stosunku trzech swoich stopni i co do ostatecznego swego celu harmonijnego, obywatelskiego ukształcenia narodu?

Co do upaństwowienia szkoły, już Napoleon wraca do kleru, i zastrzegając sobie wpływ na

młodzież, którą chce mieć, że tak powiem pod ręką, resztę ustępuje kongregacyom.

Rok 1830 i 1848 znoszą ten stan rzeczy na krótką chwilę, ale za to w roku 1850 uchwalone zostaje słynne prawo, oddające szkołę publiczną napowrót w ręce kościoła. Biskup Dupanloup pisze w tajnej broszurze, przeznaczonej dla użytku Watykanu, że prawo to czyni kler więcej panem sytuacji, niż był kiedykolwiek. Jeszcze prawa z 1873 i 1875 roku stanowią dalszy ciąg tego stanu rzeczy, który w ręce biskupów, proboszczów i zakonników oddawał szkołę publiczną, co było oczywiście abdykacją państwa. Jeżeli w rozmaitych czasach i dla rozmaitych celów prawodawca stara się wzmocnić powagę państwa i ster oświaty publicznej wytrącić z rąk kleru, to praktyka zawsze stwierdza, że właściwie te kongregacje i niepoliczone bractwa są nauczycielami Francji. Walka między kościołem a państwem, walka o jedynowładztwo w dziedzinie wychowania publicznego toczy się ciągle z różnem szczęściem, lecz z widoczną przewagą kościoła, któremu niektóre rządy sprzyjają bezgranicznie.

Co się tyczy pytania drugiego, to żeby zdać sprawę z sytuacji, wyobraźmy sobie człowieka chorego na rozdwojenie lub potrojenie osobowości. Wiadomo, iż człowiek dotknięty tą chorobą zatracą pamięć czynów dokonanych w jednym

okresie wówczas, kiedy jest w drugim. Życie takiego człowieka nie jest jednolitem pasmem postępów, stanowiących ciąg nieprzerwany, lecz raczej zlepkiem niezwiązanych, często z sobą sprzecznych, luźnych wysiłków coraz to zmieniających się osobowości. Coś podobnego można powiedzieć o obrazie, który przedstawia stosunek różnych rządów francuskich do wychowania. Każdy z tych rządów, to jakby odrębna osobowość, działająca tylko w swoim własnym interesie. Jeżeli pierwsza republika za dogmat pierwszorzędnym uważa stworzenie publicznej szkoły elementarnej, to Napoleon nie zwraca na nią żadnej uwagi. „Osobowość“ pierwszej republiki powraca na chwilę w prawodawstwie Guizot'a w 1833 roku, w okresie drugiej republiki w 1848 roku. Poza tem zaś nie działa wcale, jest pogrążona w przymusowym uśpieniu. Działa za to inna osobowość: monarchia ma znowu ciąg swoich tradycji, które snuje, ile razy jest w możności to zrobić. Cesarstwo opiera się zwłaszcza na wojsku i urzędnikach; restauracja na starej szlachcie i na pewnej części mieszczaństwa; monarchia lipcowa — na mieszczaństwie, otóż dla wszystkich tych rządów ważną była przedewszystkiem kwestya wychowania średniego i wyższego, nie ważną zaś kwestya ludowej szkółki elementarnej. To też jest to okres kształtowania się szkół wyższych i fakultetów, gimnazyów i internatów. Co do szkoły

ludowej, — cesarstwo nie robi dla niej nic, restauracja zaś oddaje ją w ręce kleru... Jeżeli n. p. rewolucja, wielka improwizatorka systemów, stwarza koncepcję uniwersytetu, jako „bulwaru idei nowożytnych“, to przedziwnym trafem powstają właśnie nie uniwersytety, lecz szkoły specjalne. Tak n. p. w roku 1793 daje się odczuć gwałtowna potrzeba inżynierów wojskowych, powstaje więc szkoła inżynierów; trzeba wojsku medyków, powstaje szkoła medyczna. Konsulat robi to samo, t. j. stwarza szkoły specjalne, w miarę, jak nagle potrzeby, a następnie idzie dalej: ten stan rzeczy, który konwencja uważała za zło przejściowe, konsulat uważa za najlepszy właśnie środek opamowania, okiełznania niespokojnego dziecka, młodzieży. Gdybyśmy tak mogli śledzić za kolejami każdej idealnie pomyślanej przez projektodawców XVIII wieku instytucji, tobyśmy prawdziwie po upływie kilku dziesiątków lat w niewielu poznali pierwowzór. Wszak nawet uniwersytet został powołany do życia, nawet upaństwowienie wychowania w żelaznej dłoni Napoleona znalazło zastosowanie. Jakże jednak ten wielki organizator oświaty niepodobny był do owego areopagu mężów nauki, którym powierzyć chciano młodzież narodu w projektach! Wskrzeszony internat, suto rozdawane stypendya miały znów na celu materialnie i moralnie skrupować synów urzędniczej

klasy przyszłych urzędników; nie tak rozumiał udostępnienie oświaty Condorcet, jeden z ojców koncepcji wychowania nowożytnego. W lat 70 po wygłoszeniu przez mężów stanu hasła szkoły państwowej, jeden z ministrów najwybitniejszych w dziejach Francji, oficjalny kierownik oświaty krajowej, Duruy, będzie musiał staczać walki podjazdowe z zabiegami biskupów i wreszcie ustąpi, patrząc na powrót kleru do coraz wyraźniejszego wpływu w sprawach szkoły państwowej... Dopiero po 70 latach przewidziany już przez Condorcet'a plan szkoły realnej znajdzie pierwsze poważne próby urzeczywistnienia. Co się zaś tyczy szkoły elementarnej ludowej, to jak nadmieniałem już, rozwój jej nie leżał w interesie wielu zmieniających się rządów; jeżeli zaś prywatne, że tak powiem, dzieło Guizot'a znajduje poparcie u prawodawcy z roku 1850, to jedynie pod warunkiem, że ster szkoły ludowej wróci w ręce kościoła... Pobieżne zestawienie kilku dat z okresu, między początkiem wieku a ostatnią jego ćwiercią zawartego, nie ma tu bynajmniej na celu poddania krytyce wszystkiego, co było, chodzi jedynie o zaznaczenie faktu, że stan oświaty publicznej we Francji, w chwili wystąpienia trzeciej republiki, nacechowany był sprzecznościami i wyglądał raczej na paradoksalne dzieło przypadku, niż na konsekwentną budowę społeczną. Niewątpliwie ilość analfabetów zmniejszyła się

bardzo; niektóre szkoły zakwitły i stały się chlubą Francji; szkółka elementarna, choć niebezpieczna i w rękach kleru, przecież istniała. Nie można było wszakże tych rezultatów wiekowej niemal pracy uważać za wystarczające: wykazywano to dowodnie, porównując Francję z Niemcami. Nadewszystko jednak dwa fakty wymownie stwierdzały bardzo pierwotny stopień organizacji wychowania publicznego.

Po pierwsze wychowanie to po dawnemu było właściwie zbiorowiskiem tylko, nie zaś systematem zakładów wychowawczych; po dawnemu koncepcja trójstopniowej szkoły obywatelskiej, szkoły narodowej nie była ucieleśniona. Powtóre zaś, — po dawnemu nie państwo było opiekunem szkoły publicznej, lecz kler. Ani zatem dzieło usystematyzowania i związania trzech stopni oświaty publicznej, ani dzieło upaństwowienia szkoły, nie zostało dokonane. Ponieważ, jak wiemy, te dwa właśnie warunki stanowiły podstawę samą prawodawczej działalności pierwszej republiki, ponieważ zaś z drugiej strony odnajdziemy je w całej rozciągłości i ze wszystkimi konsekwencjami w reformie pedagogicznej 1879—1889 roku, słusznie więc okres ten uważamy za zwrotny w historii oświaty francuskiej. Inauguruje on istotnie dzieło reformy organicznej, która stała się wreszcie urzeczywistnieniem wypowiedzianych na schyłku wieku XVIII dążeń.

„Testament pierwszej rzeczypospolitej“ znalazł swą wykonawczynię w trzeciej.

Zobaczmy teraz, jak się to dzieło wypełnia.¹⁾

¹⁾ Ogólny rzut oka na historię wychowania francuskiego znajdzie czytelnik w „Dictionnaire pédagogique“ Buisson'a, w artykule Francja. Porówn. z dziełem Alberta Duruy'a p. t. „L'instruction et la democratie“. Ciekawe rozdziały kwestyi poświęca Taine w dziele „Les origines de la France contemporaine“. (Le Regime moderne, t. II, l. VI). Również Guyau w dziele „Wychowanie i dziedziczność“ (polski przekład).

II.

Bolesne przebudzenie się Francji po klęsce „roku strasznego“ spowodowało przede wszystkim rozterkę w łonie rządu: mimo pozory, prawie cały pierwszy dziesiętek lat trzeciej republiki, twórcy jej poświęcić musieli na ostateczne opanowanie jej steru. Stąd też w dziedzinie oświaty, jak i w innych, nie od razu zapanował zwrot, który stworzył obecny stan rzeczy.

Hasłem do reform na wszystkich polach było ustąpienie Mac Mahon'a pod parciem nowych sił, nowych stosunków społecznych. Mówimy tu oczywiście o urzędowym wyrazie opinii, nie zaś o samem społeczeństwie. Społeczeństwo, wstrząśnięte ostatnimi wypadkami do głębi, oddawna już poddało bezlitośnej analizie wszystko, czem żyło i z czego umierało w okresie poprzednim. Udział społeczeństwa w formowaniu nowych kadrow oświaty publicznej, wysiłek prawdziwie świetny samopomocy twórczej i plennej, poznamy

później. Obecnie raz jeszcze zaznaczam, że chodzić nam będzie przede wszystkim o scharakteryzowanie zwrotu, o ile nastąpił w samym jeno rządzie i dał wyraz prawny, sformułował niejako w instytucjach widomych niewidomą wolę społeczeństwa.

Tak więc pierwszy dziesiętek lat był areną starcia się starego i nowego porządku rzeczy, przyczem zdawało się na razie, że zwycięstwo będzie udziałem pierwszego.

Nie inaczej można sobie wytłómaczyć uchwały, dotyczące oświaty publicznej, z lat 1873 i 1875.

Prawo z roku 1875 wyszło z zasady swobody wychowania, podobnie jak prawo z roku 1850. Lecz, również jak ustawa tyle sławiona przez biskupa Dupanloup'a, właściwie przez swobodę wychowania rozumiała swobodę zakonów, swobodę uniwersytetów katolickich, tak zwane zaś kursy pojedyncze, wykłady prywatne świeckie, poddawała najściślejszej kontroli. Z drugiej strony, uznając kompetencje komisji mieszanych w kwestyi udzielania stopni, prawo to jeszcze raz wzmacniało wpływ kleru na ster oświaty, ponieważ skład komisji mieszanych był dość jednolicie ultramontański. Tak więc stary porządek obwarowywał się mocno jeszcze w przededniu swego upadku, państwo zaś raz jeszcze ponosiło klęskę, był to jednak ostatni tryumf jego przeciwnika w tym odwiecznym pojedynku.

Od roku 1871 niezmiernie jednolita, niezmiernie energicznie prowadzona kampania nowych żywiołów nie ustaje w protestach.

W r. 1871 po całej Francji krążyły petycje, żądające publicznej szkoły państwowej, żądające nauczania obowiązkowego, który to warunek może być również przez państwo tylko urzeczywistniony. Wyrazem tych dążeń w parlamencie jest Ferry, który odnośny projekt przedstawia izbie w owym czasie. Tenże Ferry występuje z gwałtowną opozycją w izbie przeciwko nowym przywilejom kleru z r. 1875. Ogromna liczba deputowanych w roku 1876 w programie swym wyborczym zamieszcza już trójjedynę hasło szkoły bezpłatnej, obowiązkowej i świeckiej. Odnowiony w roku 1877 skład izby oświadczy się za tym projektem, który zostanie przedstawiony przez Barodet'a i 49-ciu deputowanych. Codziennie przybiera fala reformy, która obali wkrótce dotychczasową budowę, mimo ostatnie poczynione obwarowania.

Ustąpienie Mac Mahon'a i wybór Grevy'ego dla całokształtu polityki, dla oświaty zaś publicznej powierzenie jej steru Ferry'emu — jest punktem stanowczego zwrotu. Jakoż minister, powołany na posterunek w dniu 4 lutego 1879 roku, w tym samym roku rozpoczyna walkę, którą zresztą podjazdowym sposobem prowadził od tak dawna. W projekcie odnośnego prawa, które

Ferry natychmiast przedstawił izbie, czytamy: „Członkowie kongregacji religijnych, nie uznanych przez państwo, nie mogą kierować szkołami ani publicznymi, ani prywatnymi“. Senat prawo to odrzuca w roku 1880; lecz gabinet przeprowadza cały szereg reform administracyjnych, które, relegując z Francji bractwa i zakony (Jezuistów i t. p.), tem samem rozwiązują, a raczej rozcinają kwestyę. Jest to cios, będący tylko zapowiedzią nowych ciosów, a raz na zawsze w sposób brutalnie stanowczy rozstrzygający, która z dwu wielkich instytucyj, sterować będzie nawa oświaty publicznej Francji. Lata 1879—1889 — dziesięciolecie olbrzymich reform wychowania, — są ostateczną fazą pojedynku państwa i kościoła, w której tenże ulega wreszcie po stuletniej walce.

Stan rzeczy jednak, zmienił się nie odrazu, jakkolwiek w kierunku reformy widzimy zwrot stanowczy. Nie jest zadaniem mem rozbiór wszystkich dodatnich i ujemnych ze stanowiska pedagogii następstw tego przełomu. Ważnem jest jednak bezstronne stwierdzenie faktu historycznego: oto po raz pierwszy widzimy w tym okresie prawodawcze i faktyczne przeprowadzenie pierwszego z zasadniczych punktów programów XVIII stulecia, t. j. upaństwowienie szkoły. Lecz jest to zaledwie przygrywka do samego aktu. Ażeby poznać go w całej rozciągłości, rozpatrzmy trzy stopnie wychowania publicznego, uwzględ-

dniając każdy z nich po kolei zarówno w tem, co zrobiło prawodawstwo okresu, jak i w zestawieniu ostatecznych rezultatów reformy. Przedtem jednak należy zwrócić uwagę na jedną jeszcze okoliczność, odsunięcie kościoła przez państwo, upaństwowienie szkoły, którego zapowiedź bardzo wyraźną już poznaliśmy, jest tylko jedną z podstaw programów reformy pierwszej republiki. Drugą, jak pamiętamy, jest stworzenie systemu oświaty publicznej, w którym szkoła elementarna, średnia i wyższa, wzajemnie uzupełniając się, tworzyć miały całokształt wychowania obywatelskiego narodu.

Jakie stanowisko zajmuje państwo wobec tego punktu? Znajdujemy i na to odpowiedź nie mniej jasną w samym początku okresu reform.

W roku 1880 Ferry przeprowadza zupełną reformę najwyższej rady wychowania publicznego — reformę, która jest niejako deklaracją rządu wobec społeczeństwa, w jakim duchu prowadzić będzie upaństwowioną szkołę.

Rada wyższa istniała już od roku 1808, w którym powołał ją do życia Napoleon. Nie wdając się w dzieje tej instytucji, która mając stanowić „mózg“ ministerium oświaty, stanowiła częściej jego dekorację, zaznaczymy tylko jego fazę ostatnią. Za drugiego cesarstwa skład tej rady pedagogicznej stanowili arcybiskupi, biskupi, generałowie i wyżsi urzędnicy, niema w niej

miejsca dla członków ciała nauczycielskiego. To też „ciało“ to przedstawia *dissecta membra*, przedstawia smutny obraz poniżenia i zależności, apatyi i rutyny, z którymi tak bohaterską walkę prowadził niezapomniany Duruy. Ferry usuwa z rady najwyższej wszystkich przedstawicieli kleru i wszystkich urzędników, zarówno cywilnych jak i wojskowych, na ich zaś miejsce wprowadza profesorów, członków akademii, fachowców i weteranów wychowania, dawnych ministrów oświaty (Duruy wchodzi do rady w 1882 r.). Nie koniec na tem: odtąd skład rady wychodzić będzie z wyborów, w których udział weźmie całe ciało pedagogiczne Francji.

W sześć lat po zorganizowaniu w ten sposób rady najwyższej, — tym samym przeobrażeniom ulegną rady departamentowe. W całej więc Francji centrami inicjatywy teoretycznej, kontroli fachowej, ogniskami słowem oświaty publicznej, staną się korporacje ludzi fachowo jej oddanych. Łatwo zrozumieć, jakie życie reforma ta wlała w ciało pedagogiczne, jak zelektryzowane zaufaniem, znaczeniem, posłannictwem wskazanem sobie, zastępy pedagogów francuskich wezmą się do dzieła. Z drugiej strony państwo zaznaczyło na wstępie swych reform, że jednocząc i powołując do takiej roli stan nauczycielski wszystkich trzech stopni w całym kraju, pragnie, ażeby system wychowania, który przy ich pomocy zbuduje, opierał się

na zasadach narodowej jedności, ażeby słowem był całokształtem, systemem pedagogicznym, nie zaś zlepkiem rozbieżnych i przypadkowych usiłowani.

Tak się przedstawiają zapowiedzi reformy, — poznajmy teraz ją samą.¹⁾

¹⁾ Zbiór głównych dokumentów prawodawczych od roku 1789 do dni naszych znajdzie czytelnik w dziele Greard'a: „La législation de l'instruction primaire en France“, oraz w cytowanym już słowniku Buisson'a.

III.

Z trzech stopni wychowania publicznego, w największym zaniedbaniu pozostawiano aż dotąd szkołę ludową. Tam więc zwrócić się musiały pierwsze wysiłki reformatorów. Z drugiej strony, szkoła ludowa była naturalnym początkiem ich dzieła. Organiczne podstawy szkoły elementarnej dzisiejszej odnajdujemy w aktach prawodawczych 1880, 1882 i 1886 roku.

Prawo 1880 roku ustanawia bezpłatność szkoły ludowej, w przewidywaniu ustawy o obowiązkowości wykształcenia elementarnego, które też zostaje wprowadzone w roku 1882. Jeżeli przypomnimy sobie, że Prusy n. p. korzystały z tego prawa od roku 1763, że Austria wprowadziła je w roku 1869, Portugalia 1844 roku i t. d., to zrozumiemy, że już chyba czas był na to dla „przodującej“ Francji. Mogła się jednak Francja poszczycić, że tylko jedna bodaj Szwajcaria i Argentyna dorównały jej w bezpłatności

szkoły publicznej. Przeprowadzenie tych dwu zasadniczych praw szkolnictwa elementarnego było dziełem możliwej tylko przy całym skupieniu energii, na jaką się zdobyć mógł rząd, pragnący odrodzenia społeczeństwa. Lecz trudniej było z przeprowadzeniem trzeciego prawa — prawa o bezwyznaniowości. Przedewszystkiem państwo nie rozporządzało dostateczną ilością nauczycieli świeckich: należało więc pomyśleć o ich stworzeniu. Stąd równocześnie z przygotowywaniem prawa o neutralizacji szkoły, ten olbrzymi ruch w seminariach nauczycielskich, które były rozsądnikiem nauczycieli przyszłej szkoły świeckiej. Nie mówię tu nic o politycznej stronie reformy, która młodej republice nastęrczała groźne powikłania. Sama znów kwestya neutralizacji szkoły rozpadała się na dwa zagadnienia poszczególne: po pierwsze chodziło o neutralizację programu szkolnego, powtóre o neutralizację personelu nauczycielskiego. Pierwszy punkt został przeprowadzony już w roku 1882. W tym czasie, mianowicie, odjęto klerowi dawną władzę kontroli szkółki, zwierzchnictwa nad nią, następnie zaś, — zneutralizowano program.

Art. 23. prawa z roku 1850 opiewał: „Wychowanie początkowe obejmuje po pierwsze: naukę moralności i religii“...

Art. zaś 1. prawa z roku 1882 brzmi: „Wychowanie początkowe obejmuje po pierwsze:

naukę moralności i naukę o obowiązkach obywatela“... Tak więc w szkole elementarnej postawiono obowiązki obywatelskie na miejsce religii, skrócony, entuzjastycznie wyłożony zarys bohaterstw w dziejach ojczystych postawiono na miejsce katechizmu. Naukę zaś religii pozostawiono kościołowi, rodzinie — poza szkołą publiczną. W roku 1886, liczba nauczycieli świeckich i ostateczne ugruntowanie się rządu trzeciej republiki pozwoliły na przeprowadzenie drugiej połowy prawa, które, jak wiemy, ustanawia w szkole publicznej obowiązkową świeckość personelu, wogóle zaś od kierujących elementarnymi zakładami naukowymi wymaga odpowiedniej kwalifikacji, której udziela fachowe ciało z ramienia państwa.

Ogarnijmy teraz okiem całość wychowawczą, która tworzy we Francji pojęcie szkoły elementarnej. Szkoła elementarna jest właściwie systemem pięciu wzajemnie się uzupełniających instytucji:

Stopień 1. Klasy dziecięce lub ochronki, zbliżone do ogródka froeblovskiego dla dzieci do lat sześciu.

Stopień 2. Szkółki elementarne niższe dla dzieci od lat 5, 6 do lat 13, z kursem trzy lub czteroletnim.

Dwie te kategorie są obowiązkowe w zasadzie dla każdej gminy.

Stopień 3. Szkoły elementarne wyższe, z kursem najwyżej dwuletnim; program ich jest zbliżony do pierwszych czterech lat szkoły realnej. Rozwój tych szkół datuje się od r. 1878, ostateczne zaś zorganizowanie nastąpiło w r. 1886 i 1889.

Jest to kategoria, odpowiadająca naszym szkołom miejskim i obowiązkowa dla głównego miasta departamentu, oraz dla każdego miasta, liczącego 6,000 mieszkańców.

Stopień 4. Szkoły elementarne wyższe fachowe, zorganizowane w czasie 1881—1888 roku, i zostają pod podwójną dyрекcyą ministerów: oświaty, oraz handlu i przemysłu. Zadaniem ich jest przysposabianie uczniów (dyplom ze szkoły niższej jest potrzebny) do kariery handlowej lub przemysłowej.

Stopień 5. Klasy dla młodzieży, obowiązkowo w wieku ponad lat 13. Kursy te odznaczają się charakterem raczej specjalnym, dając zależnie od okolicy ogólne pojęcie o fachu, w którym młodzież pracuje. Z drugiej strony kursy te zapobiegają zjawisku recydywy ciemnoty. Organizacya kursów dla młodzieży została dokonana w latach 1886 i 1887 roku.

W ten sposób, w bardzo pobieżnej nawet formie przedstawiona całość szkoły elementarnej, jest, jak powiedzieliśmy, systematem początków ogólnego wychowania fachowego na poziomie

znanych nam szkół miejskich, z dodatkiem elementarnych zakładów rzemieślniczych i fachowych, oraz ogródków dziecięcych dla dzieci najmłodszych. Obowiązkowymi w tym systemacie są tylko dwa pierwsze stopnie; państwo jednak dba o to, ażeby możliwość korzystania ze stopni wyższych i fachowych, zależała tylko od dobrej woli ludności. Inicytywa teoretyczna lub pierwsze próby całego systematu zaprowadziłyby nas znowu do traktatów XVIII w. lub do pełnej poświęcenia działalności Guizot'a i Duruy'a. Zorganizowanie jednak ostateczne, udostępnienie szkoły dla wszystkich okolic kraju — jest dziełem okresu reform organicznych 1879—1889 roku.

Kilka cyfr z ostatniego raportu ministra Poincaré'go pokaże nam, jak pracuje ta kolosalna machina.

W roku 1891/92 liczyła Francya:

Szkół publicznych 71.114

„ prywatnych 16.106

Ogółem było szkół elementarnych 87.944 z liczbą klas 140.656. W tych szkołach znajdujemy 6,263.049 uczniów płci obojej, w wieku od lat 2, 3, do 15, 16. Jeżeli weźmiemy samą tylko Francję europejską, to znajdziemy, że przypada w niej 213 szkół elementarnych na 100.000 mieszkańców lub inaczej 175 szkół na 10.000 dzieci w wieku szkolnym (od 6 do 13 lat). Jest to sto-

sunek, o którym w marzeniu tylko myślały najśmielsze projekty XVIII wieku.

Dla tej armii dziecięcej, tak charakterystycznej dla naszych czasów, jak krzyżowe armie nieletnie dla wieków średnich, potrzeba było stworzyć cały sztab przywódców, całą falangę, niemal drugą armię nauczycieli. Prawo 16 czerwca 1881 roku zniosło, jak wiemy, wszystkie pośrednie formy kwalifikacji do stanu nauczycielskiego, stwarzając ogólnie obowiązujący certyfikat z odpowiedniego egzaminu państwowego. Dalsze prawodawstwo trzeciej republiki odsunęło od zadania wychowawczego tysiące braci zakonnych, oddanych mu dotąd wyłącznie; należało więc: po 1) pokryć pozostały stąd niedobór w ciele nauczycielskim, po 2) stworzyć nowe zastępy dla nowych szkół, które miały powstać w ciągu następnego okresu. Dla zaspokojenia tylu potrzeb państwo stworzyło systemat t. z. szkół normalnych wyższych i niższych, t. j. seminaryów nauczycielskich. Dekrety i prawa z lat 1879, 1881 i 1889, nie mówiąc o innych, ustanawiają kolejno: obowiązkowość dwóch szkół normalnych (męskiej i żeńskiej) dla każdego departamentu, bezpłatność nauczania, oraz ich ostateczny program i wewnętrzna organizację. Niezależnie od tego, w roku 1880 i 1882 powstają dwa modele wyższych szkół normalnych, których zadaniem będzie dostarczanie nauczycieli i nauczycielek do szkół

normalnych zwyczajnych w Fontenay-aux-Roses i w Saint-Cloud.

W roku 1892 liczyła Francja: Seminaryów naucz. męskich 87 z liczbą uczniów 3.873, żeńskich 85 z liczbą uczennic 3.707.

Są to liczby mniej więcej normalne dla bieżącego dziesięciolecia i nieco wyższe niż w dziesięcioleciu uprzednim. Ogółem od chwili utworzenia zakładów dostarczały one od 2 do 3 tysięcy nauczycieli rocznie. W tymże 1892 roku liczy Francja 146,674 nauczycieli obojej płci we wszystkich publicznych i prywatnych szkołach elementarnych. O tem zaś, jak pracują szkoły normalne, niech świadczy fakt, że w pięcioleciu 1886—1891 pozwoliły one pomnożyć zastęp nauczycieli świeckich o 7.059 osób; w tym samym okresie kongregacyoniści zyskali tylko 494.

Z instytucji pomocniczych szkolnictwa elementarnego, należy przedewszystkiem wymienić biblioteki szkolne, pedagogiczne, muzea pedagogiczne i biblioteki ruchome. Główną pozycję stanowią biblioteki szkolne, również stworzone *de facto* po r. 1879, chociaż sięgające początkiem swym czasów Guizot'a. Otóż w roku 1892 Francja liczyła 39.645 bibliotek szkolnych, posiadających ogółem 4,858.120 tomów; ilość zapotrzebowań w tym samym czasie wyniosła 6,862.350. Statystyka ostatniego pięciolecia wykazuje, że ilość

zapotrzebowań wzrosła w porównaniu z poprzednim blisko o 30%.

Biblioteki pedagogiczne znowu obsługują personal nauczycielski; jest ich 2.861.

Niepodobna mi tu wchodzić w dalsze szczegóły tej pracy, chociaż jesteśmy bardzo dalecy od wyczerpania wszystkich przejawów i środków działania, jakimi rozporządza ta potężna organizacja. Sądzę jednak, że harmonijna planowość rozwoju, oraz olbrzymi postęp od roku 1871, widoczny jest już w tych kilku faktach zasadniczych.

Ostateczną i niemal jedyną miarą postępów wykształcenia elementarnego jest liczba analfabetów w armii. Armia francuska liczyła:

w 1826 roku 55·2% analfabetów

w 1876 „ 15·6% „

w 1886 „ 11·7% „

w 1892 „ 7·4% „

Jak widzimy, liczba niepiśmiennych topnieje bez porównania szybciej w okresie 1886—1892, niż w okresach poprzednich. Jest to właśnie wynik reform dokonanych od 1879 roku; dziś dopiero dzieci z owego czasu stanowią klasy popiśmowych. Widzimy, jak szybko wzrasta rocznie nadwyżka stosunku umiejących czytać do analfabetów.

Pozostaje wreszcie budżet szkoły elementarnej. Jest to wymowny szczegół, świadczący, że państwo wydało w 1892 roku 124,803,753 franków

na szkołę elementarną. Ogółem zaś wydatki państwa, departamentów i gmin w tym roku doszły do 180 milionów franków. Są to cyfry prawdziwie uderzające.

Jakiż potężny krok od czasu, kiedy państwo dawało 50.000 fr. rocznie „na książki“! A nawet od roku 1830, kiedy szkoła elementarna w budżecie zajmowała pozycję 4 miliony fr. lub od roku 1878, kiedy pozycja ta już się podniosła do 27 milionów. Świetne rezultaty tego nakładu poznaliśmy już; długoby zresztą warto jeszcze mówić o szkołach pobudowanych w tym okresie, o utensyliach, w które je zaopatrzone, o ogródkach, które n. p. urządzono przy 51.880 szkołkach i t. d.

Przedewszystkiem jednak warto wykazać fakt zabezpieczenia bytu nauczycieli, podniesienia poziomu materalnego całego personalu nauczycielskiego szkoły elementarnej, którego dokonano w roku 1889—93 ¹⁾.

¹⁾ Porówn.: Compayré „Organisation pédagogique des écoles primaires“, Paris 1890; Greard „l'Éducation et l'Instruction“, Paris 1889; Ministère de l'Instr. Publique „Résumé des états de situation de l'enseignement primaire jusqu'à 1891“, Paris 1893; Marion „Le Mouvement des idées pédagogiques en France depuis 1870—1889“, Paris 1889.

IV.

Drugi stopień w całokształcie wychowania narodowego stanowi szkoła średnia. O ile szkoła elementarna słusznie może być nazwaną ludową, o tyle znów średnia jest przede wszystkim szkołą warstw średnich — szkołą mieszczaństwa. To też szkoła średnia nie była nigdy w zaniedbaniu, w którym społeczeństwo francuskie pozostawiało szkołę ludową. Od pierwszych lat XIX wieku prawodawca zwrócił na nią baczną uwagę, nie byłż bowiem szkoła średnia rozsądnikiem młodzieży, idącej na urzędy i tworzącej rdzeń warstw inteligentnych? Troskliwie też opiekował się nią kościół, wiedząc, że młodzież w tej właśnie epoce życia kształtuje swe przekonania i sympatyje, formuje charakter. Nadzwyczaj pouczające są pod tym względem zapatrywania Napoleona. „O każdej danej porze, co do godziny i minuty — powiadał Napoleon — chcę wiedzieć, czem są zajęci uczniowie wszystkich szkół Francyi.” Ta troska, ta czuj-

ność nad kierunkiem młodych, formujących się umysłów, ta dbałość o to, żeby szkoła średnia podobna była do armii jednakowo ćwiczonej i prowadzonej przez zwierzchników, stanowiła zawsze charakterystyczną stronę stosunków na drugim stopniu wychowania narodowego. Dwa środki, karność umysłu i karność charakteru, nastęrczały się tu przede wszystkim: program nauk, oparty na ujarzmionej, nieruchomej dziedzinie studyów klasycznych, oraz internat. Warunki historyczne rozwoju wiedzy, warunki społeczne i ekonomiczne sprzyjały zarówno pierwszemu, jak i drugiemu.

Rozwój szkolnictwa średniego wobec opieki, jaką nad niem rozciągały kolejno kościół i państwo, nie uderzy nas zatem swą stroną materialną, że tak powiem, liczebną. Ilość szkół średnich przed rokiem 1789 nie jest dokładnie znana historykom, bardzo jednak duże prawdopodobieństwo przemawia za cyfrą 100,000 uczniów, których ogółem liczyły szkoły Francyi ówczesnej. Bardzo liczne stowarzyszenia i zakony, zaludniające Francję, stanowiły ciało nauczycielskie. To też projekty 1789—1793 roku nie mówią o stworzeniu wychowania średniego, lecz o reformie jego. Prócz znanych nam punktów reformy w duchu rewolucyi, wysuwają jej przedstawiciele (Condorcet np.) pewien punkt nowy. Powstają mianowicie na przeciążenie szkoły [klasycyzmem i proponują szerokie uwzględnienie w nowej szkole

średniej nauk przyrodniczych. Z drugiej strony podnoszą się głosy o dopuszczenie do szkoły średniej dziewcząt.

Konwencya wreszcie, pragnąc podtrzymać sfery niezamożne w dążeniu do nauki, stwarza stypendya. Od chwili tej, t. j. od schyłku XVIII w., do ostatnich dni, wymienione wyżej pozycje będą stanowiły zasadnicze zagadnienia szkolnictwa średniego. Pogląd na zakres nauki średniej będzie ciągle wahał się w wyborze między uświęconem przez tradycję nauczaniem klasycznym, a nauczaniem nowożytnem, między łaciną i greką z jednej, a historią, literaturą ojczystą i naukami przyrodniczymi z drugiej strony. Jednakże już od czasów Napoleona, nawet pomimo pozornego zaniechania reform w duchu Condorceta i utrzymania w szkole średniej klasycyzmu, przyroda zaczyna zdobywać sobie miejsce coraz poczesniejsze.

Kwestya internatu i stypendystów również, raz postawiona, będzie domagała się należytego uregulowania. Względy polityczne i ekonomiczne stworzyły internat, to też stosownie do panujących poglądów raz będzie on uważany przede wszystkim za narzędzie karności, za formę pozwalającą na okiełznanie młodzieży, lub znowu innym razem prawodawca będzie się starał osłabić tę stronę policyjną, wysuwając raczej jako rację bytu internatu jego znaczenie ekonomiczne,

taniość gospodarki, co dla klas uboższych ma znaczenie doniosłe.

Trzecia z tych kwestyi probierczych — kwestya średniego ukształcenia kobiet — przebywać będzie ewolucję wraz ze społeczeństwem, które powoli, bardzo powoli zmienia swój pogląd na stanowisko kobiety w życiu rodzinnem, publicznem.

„We Francyi opinia panuje, lecz rządzi „rutyna“ — powiedział jeden z reformatorów wychowania, Maneuvrier. Jeżeli zdanie to jest słuszne wogóle, to w szczególności daje się zastosować do zasad, leżących w organizacji szkolnictwa średniego. Trzeba zresztą przyznać, że nigdzie może kwestye sporne co do metody, celu nawet nauczania, kwestye ekonomiczne, a mianowicie kosztowność reform w tej dziedzinie — nie utrudniały tak drogi teoretykom i prawodawcom.

Zasadnicza reforma nauczania średniego, znana u nas w postaci utworzenia szkoły realnej, zabrała Francyi kilkadziesiąt lat prób, które długo nie dawały pożądaných rezultatów. I znowu tu, jak w tylu innych okolicznościach, początek reform, które się utrwały, przypada na epokę Duruy'a. Po niefortunnych próbach biurokracyi i specjalizacyi przedwczesnej, Duruy wprowadza do liceów francuskich t. z. nauczanie specjalne. Nazwa była dość nieszczęśliwa, rzecz jednak, polegająca na zmodernizowaniu i ożywieniu przez nauki przyrodzone nauki średniej, przyjęła się. Na początku naucza-

nie specjalne stanowiło tylko sekcję w szkołach klasycznych, stopniowo jednak zaczynało zdobywać stanowisko samoistne.

I tu wszakże główne reformy zostały dokonane w okresie trzeciej republiki. Już w roku 1872 J. Simon, minister oświaty, stara się natchnąć świeższym duchem szkołę klasyczną, wprowadzając do jej programu pierwiastki ukształcenia nowożytnego i znosząc takie bezpłodne łamigłówki, jak przemowy i wiersze łacińskie. Projekty jego przeszły dopiero w r. 1880; jednocześnie coraz wyraźniej przekonywano się, że system ukształcenia średniego według jednej tylko modły (klasycznej) stanowczo nie zaspokaja potrzeb społeczeństwa nowożytnego. Zapanowywało powoli przekonanie, że wykształcenie średnie musi być wielorakie, jak wielorakiemi są profesye.

W roku 1881 sekcye specjalne szkół średnich otrzymały kompletną organizację z kursem sześciolletnim i bakalaureatem, który je postawił na poziomie gimnazjum klasycznego. Odtąd *baccalaureat ès lettres, ès sciences* i *baccalaureat moderne* stanowią trzy równoznaczne stopnie ukształcenia średniego, odpowiadającego naszej maturze. Ostateczne uświęcenie dzieła i nazwy wykształcenia średniego nowożytnego (w przeciwstawieniu do ukształcenia średniego klasycznego) znajdujemy w prawie z dnia 4 czerwca 1891 roku. Nauczanie nowożytne (*enseignement secondaire*

moderne) daje ukształcenie literacko-lingwistyczne na podstawie badań języków i literatur nowożytnych, następnie zaś szeroko uwzględnia nauki przyrodnicze i humanitarne. Jest to, jak widzimy, znaczny krok naprzód w szkolnictwie średnim.¹⁾

Inicjatywa średniego wykształcenia dziewcząt datuje się również od schyłku XVIII w. Ale po raz pierwszy wprowadza ją w życie śmiały cyrkularz Duruy'a, który organizuje wykłady dla dziewcząt w roku 1867. Były to kursy wolne i godne uwagi tylko jako pierwsza próba. W roku 1878 wegetują one zaledwie na prowincyi, trzymając się znośnie jeno w samym Paryżu pod opieką Sorbony. W tymże jednak roku deputowany Sée składa swój projekt izbie, który staje się prawem w r. 1880 (Ferry). Ustawa ta przekształca wolne kursy dziewcząt w licea i kolegia na podobieństwo męskich, tworzy wyższe szkoły pedagogiczne kobiece — słowem, nadaje niekompletnej próbie Duruy'a organizację, stwarza średnie ukształcenie kobiet. W roku 1886—7 ist-

¹⁾ W obecnej chwili rząd przygotowuje nową reformę wykształcenia średniego. Bakalaureat zarówno klasyczny, jak i nowożytny, ma być zupełnie zniesiony. Natomiast ma być zaprowadzone świadectwo z postępów, w ciągu całej szkoły dokonanych. W samej szkole nauczanie klasyczne ma być zredukowane do 4-ch klas wyższych; wszystkie zaś inne przedmioty mają być wspólne zarówno w szkole klasycznej, jak i t. z. nowożytnej.

nieje już we Francji 35 zakładów średnich dla kobiet z 6,000 uczennic; obecnie jest ich z górą 50. Dzieło to zostało dokonane w ciągu lat dzieściu i w formowaniu się nowego pokolenia odegra olbrzymią rolę. Szkoła wyższych nauczycielek w Sèvres stwarza szybko potrzebny kontyngens przewodniczek średniego wykształcenia dziewcząt, świat kobiecy Francji dojrzewa i wstępuje na szczebel społeczny, na którym stać się musi potęgą w swym kraju. Pewien angielski mąż stanu, mówiąc o doniosłej reformie społecznej, zawartej w słynnem prawie Sée'a, wyraził następującą obawę: „W prawie tem widzę tylko jedną stronę niedogodną: oto, że umiejętnie zastosowane, uczyni Francję republikańską zbyt potężną w Europie“. Niepodobna też w tym kroku nie widzieć zapowiedzi całego szeregu zmian w stosunku płci obojej we Francji, zmian, które tu więcej niż gdzieindziej są pożądane.

Ogólna statystyka szkolnictwa stwierdza, że w r. 1887 miała Francja 997 zakładów średnich dla chłopców z liczbą 158,238 uczniów. Trzecia część mniej więcej (dokładne cyfry nie są jeszcze znane) kształci się w kierunku nowożytnym, reszta klasycznym. Kierunek nowożytny zresztą zdobywa z roku na rok coraz więcej zwolenników. Ogólna liczba dziewcząt, otrzymujących w tym samym okresie ukształcenie średnie, wynosiła około 12,000.

Co do internatu i stypendystów, statystyka wykazuje, że więcej, niż połowa młodzieży w zakładach średnich żyje w internacie; ze stypendyów i ulg wszelkiego rodzaju korzysta mniej więcej ta sama ilość uczniów.

Stypendya są, jak nadmienilem, środkiem zapewniającym dostęp uboższym klasom do drugiego stopnia oświaty narodowej. Leżą więc w podstawie samego współczesnego pojęcia wychowania. W kwestyi internatu sroży się dotychczas walka opinii, która nie pozostała bez pewnego wpływu na ich urządzenie. Internaty dzisiejsze, mimo, że dużo jeszcze pozostawiają do życzenia, pod względem przynajmniej higieny, ćwiczeń fizycznych, zrobiły znaczny krok naprzód. Sama instytucja długo jeszcze będzie najlepszym wyjściem wobec ekonomicznych i moralnych czynników, które pobyt chłopca w rodzinie często czynią szkodliwym dla jego rozwoju moralnego lub niemożliwym dla braku środków. Dlatego też internat znajdzie zawsze obrońców nawet w pośród marzycieli takich, jak Guyau, choć zawsze będzie przedmiotem napaści krytyków, jak Taine.

Pozostaje nam tylko odpowiedzieć na pytanie: o ile dzisiejsza organizacja ukształcenia średniego we Francji odpowiada ideałowi „trójstopniowego systemu edukacji narodowej“? Jest że ona przedewszystkiem naprawdę „drugim stopniem“ ukształcenia? Miliony, które zapelniają szkołę lu-

dową, nie mieszczą się, jak widzieliśmy, w szkole średniej: zaledwie 8—9% ogółu dzieci kształci się dalej po przebyciu szkółki elementarnej. Zda się jednak, że jest to już fakt nie wynikający z organizacji wychowania, lecz z układu społecznego. W każdym razie szkoła średnia taka, jaką stworzyła trzecia republika, nie tylko pozostawia wolny dostęp wszystkim klasom ludności obojej płci, lecz zapomocą stypendyów i internatów stara się jeszcze wesprzeć i pociągnąć ku światłu szerokie warstwy narodu. Z drugiej strony, reformując w duchu nowożytnym, w duchu potrzeb współczesnych programy szkolnictwa średniego, raz jeszcze zacieśnia społeczeństwo francuskie węzeł, spajający w całość żywotną pierwszy i drugi stopień oświaty narodowej.

¹⁾ Porówn.: Maneuvrier „L'Education de la bourgeoisie sous la République“, Paris 1887; Camille Sée „Lycées et Collèges de jeunes filles“, Paris 1891; artykuł w „La Grande Encyclopedie“ p. t. „Instruction“; Marion „Le mouvement des idées“ i t. d.

V.

Jeszcze w roku 1889 znakomity pedagog, Marion, mówiąc o trzecim stopniu wykształcenia we Francyi, musiał zaznaczyć, że w dziedzinie tej wysiłek reformatörów i prawodawców nie doprowadził dotąd do rezultatów, które osiągnięto w szkolnictwie elementarnem i średniem. Jeżeli szkoła średnia nastęrczała już trudności natury bardzo poważnej dla tych, którzy, nawet mając władzę i środki, chcieli ją przekształcać, to cóż dopiero uniwersytet? Uniwersytet miał swoje tradycje, a nigdzie może rutyna i przywiązanie do starych form istnienia nie znajduje tak zagrażających i ślepych obrońców, jak w ciele profesorów i uczonych urzędników szkolnictwa wyższego. Tu zasługi i tryumfy przeszłości są często kamieniem podwodnym, o który rozbija się fala nowych prądów. Tu z drugiej strony samo zadanie instytucji nastęrcza nieustanne trudności, których pokonywanie wyczerpuje aż dotąd energie

najpotężniejszych umysłów. Zadaniem ukształcenia wyższego jest z jednej strony ostateczna specjalizacja ucznia w przededniu objęcia czynności społecznej, z drugiej zaś strony postawienie go na istotnie wyższym szczeblu ogólnego rozwoju ducha, wyposażenie go natchnieniem prawd powszechnych, poczuciem jedności wiedzy i życia, pomimo różności form techniki. Dzieje uniwersytetów całego świata przedstawiają nam niejako ciągle ścieranie się tych dwóch sprzecznych pierwiastków wykształcenia wyższego: porażka i upadek grozi zwykle instytucji, kiedy równowaga między jednym a drugim zostaje zachwiana. Szkoła bowiem albo się staje rodzajem fabryki, sklepu detalicznego drobnych erudycji, drobnych specjalności i stwarza Wagnerów z „Fausta“, jak bywa czasem w Niemczech, albo przeciwnie staje się rodzajem jałowego parlamentu, gdzie wymiana ogólników zastępuje pracę naukową. Nie będę tu przytaczał przykładów tych dwóch chorób uniwersyteckich. Pamiętamy potworne postaci „wielkich“ uczonych niemieckich, którzy obok wiedzy specjalnej zdradzają niekiedy niesłychaną ciasnotę, drapieżność i zaniedbanie kultury ogólnej, moralnej i umysłowej. Znamy również z drugiej strony skargi Francuzów, że dzieło Pasteur'a dokonywać się musiało w laboratoriach Kocha lub że Francję stać było na pierwszeństwo

w teorii syntezy chemii organicznej, lecz nie stać na praktykę i zastosowanie jej.

Do tych wewnętrznych trudności, jakie nasyca sama koncepcja wykształcenia wyższego i jego organizacja, dodajmy jeszcze trudności natury politycznej. We Francji, jak zresztą i gdzieindziej, społeczeństwo zdawna dąży do stworzenia swobodnych instytucji nauki, naukę tylko mających na względzie. Ale we Francji, również jak gdzieindziej, musi być pewna kontrola nad korzystającymi z przywilejów wykształcenia wyższego. Musi społeczeństwo mieć rękojmię, że powierza swe interesy ludziom powołanym i dostatecznie przygotowanym do ich należytego prowadzenia. Stąd system stopni, określających poziom i rodzaj przygotowania, stąd konieczna interwencja państwa w ich udzielaniu. Jaki stosunek ma zachodzić między wolnymi katedrami wiedzy, a instytucją stopni naukowych, mających znaczenie tylko praktyczne; jak i w jakim zakresie państwo ma rozciągać kontrolę nad ukształceniem wyższem, bez narażenia go na zastój mandarynatu — oto kwestye, które, jak widzimy, wkraczają w dziedzinę stosunków między kościołem a państwem, między jednostką a korporacją, między jedną a drugą narodowością — wkraczają słowem w dziedzinę prawa publicznego.

Najdawniejsze pomysły nowożytnej szkoły publicznej wyższej, od chwili przynajmniej, kiedy

walka między kościołem a państwem została wypowiedzianą, następczą wszystkie wyżej przytoczone zawiałości. Zasada filozoficznej jedności nauczania w szkole wyższej w przeciwstawieniu do rozproszenia i rozczłonkowania wiedzy przez przedwczesną specjalizację — została sformułowaną przez Condorcet'a i wielu innych, prawnie wypowiedziana we wspaiałych pomysłach instytutu narodowego, uniwersytetu Francji i t. p. Taż sama epoka, jak wiemy, stawiając zasadę wolności nauczania, państwu pozostawiła przywilej udzielania stopni, dyplomów, czuwania nad sumiennym sprawowaniem specjalnych funkcji w społeczeństwie przy pomocy systemu egzaminów państwowych i t. d. Kościół zdegradowany został na stanowisko wszelkiej innej korporacji czy jednostki, pragnącej na własną rękę stwarzać katedry wolne. W planach Condorcet'a widzimy, że instytucja szkoły wyższej w postaci kilku głównych ognisk ma objąć całą Francję. Ogniska te — to uniwersytety i akademie nauk, cały zaś wysiłek narodu w tej sferze znajdzie swoją syntezę, swój wyraz, swoją apoteozę w instytucie Francji...

Tymczasem praktyka, jak wiemy, popchnęła rzeczy odrazu na drogę niemal wręcz przeciwną temu pięknemu kierunkowi. Oto potrzeba, dająca się gruntownie uczuć, szkół specjalnych, stworzyła je, zaniedbując pomysł wszechnicy. Pozorne

wskrzeszenie jej przez Napoleona osądzimy należycie, jeżeli sobie przypomnimy, że fakultety były właściwie w dalszym ciągu izolowanymi szkołami specjalnymi, fakultet zaś literacki i przyrodniczy zadowalał się n. p. jednym profesorem dla historii i geografii, jednym profesorem dla fizyki, mechaniki, chemii i t. d. W jednej osobie nauczyciela z zakładów średnich łączono kilka gałęzi wiedzy, które dziś mają kilkudziesięciu przedstawicieli. Płynęło to stąd, że uniwersytet Napoleona miał tylko na celu wygotowanie pewnych uznanych przezeń za użytecznych specjalistów i już zupełnie nie troszczył się o naukę w ogólności. Co do literatury... „Z własnego doświadczenia wiem — mówił Napoleon — że wykłady literatury nie nauczają niczego, czego by się nie wiedziało już w czternastym roku życia“.

Pomijam z musu nadzwyczajnie obfitą w pouczające szczegóły historię uniwersytetu we Francji i przechodzę bezpośrednio do skreślenia jego stanu w przededniu reform trzeciej republiki. W okresie tym — między rokiem 1860 a 1870 — istnieją we Francji szkoły specjalne, które funkcjonują dobrze i dają fachowców — inżynierów, aptekarzy, artylerzystów i t. p. Istnieją z drugiej strony fakultety tworzące razem wszechnicę. Zobaczymy, jakie jest ich uposażenie, jakich mają słuchaczy i profesorów. Ankieta z r. 1865 dostarczyłaby nam materiału na zapełnienie tomów

samym tylko, że tak powiem, inwentarzem braków, skarg, nędz, w jakich pogrążona jest wyższa szkoła francuska... Fakultet nauk przyrodniczych n. p. wraz ze wszystkimi swymi laboratoryami otrzymuje... 8.000 fr. zapomogi rocznej od rządu! Jest to suma, która nie wystarczylaby dziś często na jakieś jedno doświadczenie. W „laboratoryach” zresztą nikt nie pracuje, w niektórych niema nawet posługacza... Zresztą jeszcze w roku 1873 Juliusz Simon będzie mógł na kongresie towarzystw naukowych wypowiedzieć te słowa:

Panowie wiecie jak ja, że na naszym fakultecie literackim cała literatura grecka wraz z całą literaturą łacińską — stanowią... jedną katedrę... Co zaś do katedry geografii n. p., to na całą Francję istnieje tylko jedna... Ciało profesorskie... właściwie nie jest to ciało nawet, lecz raczej przypadkowa zbieranina. Najsumienniejsi nie mogą wystarczyć, skoro n. p. zadanie jednego profesora obejmuje czynności, które dziś pełni kilkunastu. Stosownie do takiej organizacji szkoły i personelu profesorskiego formuje się też i kontyngens słuchaczy. Duruy stwierdza, że właściwie na fakultetach francuskich niema studentów. Jest tylko t. z. szeroka publiczność, przypadkowo napływająca do audytorjów. Nikt nie grupuje się koło profesorów, nikt z nimi nie pracuje. Studenci kończą zakłady specjalne dla chleba, dla stopnia, nie idą zaś wcale na fakultety, mające być przy-

bytками nauki. Przybytki te zresztą odstrasżają niedorzeczną rutyną scholastyki lub tem, że na stanowisko „profesora” naznaczają... emeryta szkoły średniej, który nigdy na wykłady nie przychodzi!

Początek odrodzenia wszechnicy francuskiej znowu przypada na ministerium Duruy'a. W roku 1868 została utworzona przezeń słynna dziś instytucja: Szkoła praktyczna wyższych studyów (*École pratique des hautes études*). Dla nas, którzy od dawna znamy się z wszechnicą niemiecką, organizacja tej szkoły będzie zrozumiałą od razu: jest to właściwie system seminarijów literacko-humanistycznych i przyrodniczych. Szkoła wyższych studyów miała dwa główne zadania: po pierwsze rozwinąć metody nauczania wyższego, powtórę podnieść sam poziom wiedzy w uniwersytecie. W epoce, w której wystąpił ze swą inicjatywą Duruy, nauczanie uniwersyteckie we Francji było rodzajem jałowego popisu krasomówczego. Duruy zapragnął z krasomówców zrobić właściwych profesorów, ze słuchaczy zaś mniej lub więcej biernych — pracowników, zgłębiających naukę w sposób praktyczny, zapomocą badań, prowadzonych pod dozorem profesorów. Szkoła wyższych studyów istniała potrosze wszędzie: w całej dzielnicy łacińskiej, w rozmaitych zakładach, muzeach i bibliotekach odbywały się jej wykłady, a raczej konferencye. Konferencye

te zamknięte były dla szerokiej publiczności, otworem zato stały dla każdego, kto, bez względu na stopnie naukowe, zadeklarował zamiar pracowania. Szkoła nie udzielała żadnych dyplomów — znaczenie jej było tylko naukowe, jako wielkiego ogniska pracy duchowej. Rzecz prosta, że Duruy pragnął przede wszystkim pociągnąć do zajęć młodzież z fakultetów — co mu się w zupełności udało. Drugim punktem programu Duruy'a było postawienie na wyższej stopie poziomu wiedzy.

W tym celu trzeba było organizacye wyższych studyów zaopatrzyć w profesorów — specjalistów, stworzyć biblioteki, laboratoria, towarzystwa i t. p. Na to zaś trzeba było budżetu nie skąpiącego na wychowanie wyższe. Duruy w pięcioleciu swej działalności zdołał powiększyć go tylko o 480.000 fr. Nie z temi więc środkami mogły się wcielić w życie pomysły nowatora. Trzeba było kolejnej pracy Waddingtona, Ferry'ego, Pawła Bert'a, Goblet'a, Berthelot'a — ministrów, którzy się najwięcej sprawie wyższej oświaty zasłużyli — ażeby disiecta membra fakultetów natchnąć życiem, spoić w całość i uposażyć do nowej pracy. Szereg reform prawodawczych od 1876 roku stworzył kolejno podstawy materyalne i wewnętrzną organizacyę nowego porządku rzeczy. Państwo, ciągle mając na uwadze przykład świetnie funkcjonujących uniwersytetów niemieckich, zrobiło wszystko, ażeby fakultety swoje zbliżyć do tego ideału.

Nadano więc fakultetom prawa osoby moralnej t. j. pozwolono im (1885) przyjmować dary, uposażenia — słowem posiadać. Jednocześnie stworzono rady profesorów, jako główną instancję ich władz; stworzono wreszcie radę generalną wszystkich fakultetów, na podobieństwo senatu akademickiego. Jest to, jak widzimy, ciekawy proces materyalizacyi, że tak powiem, ducha korporacyjnego: dziś ciała zorganizowane zastąpiły miejsce bezładnego chaosu katedr i słuchaczy. „W przededniu rewolucyi — powiada Liard — uniwersytety dawnego ustroju były w agonii; nazwa tylko istniała jeszcze, gdy sama instytucya już umarła. Dziś nie istnieją jeszcze uniwersytety przyszłości, jako nazwa, lecz istnieją już jako fakt dokonany“.

W tych też słowach streszcza się kierunek reform i doniosłość ich dla Francyi. Zarówno pod względem praw cywilnych, jak organizacyi autonomicznej w zarządzie, zarówno co do okresu i ilości katedr, jak i co do metody pracy w seminariach, zarówno co do składu ciała profesorskiego, w którym inowacyą jest rola privat-docenta, dotąd we Francyi nieznaną, jak i co do budzącego się ducha korporacyjnego w młodzieży samej — fakultety francuskie dążą i stają coraz bliżej pojęcia wszechnicy — takiej, jak ją najidealniejsze umysły Niemiec niegdyś stworzyły. Trzeba więc tylko mieć w pamięci powyższe słowa

Liard'a z jednej strony, z drugiej zaś dane o upadku nauczania wyższego we Francji przed 70 rokiem, ażeby ocenić należycie postępy, w tej dziedzinie dokonane. Nie chcąc rozwodzić się nad poszczególnymi etapami tej pracy, ani nad wewnętrzną reformą nauczania, której opis wymagałby zdaniem Liard'a „tyłu tomów, ile jest fakultetów“, podam kilka danych statystycznych ogólnej natury.

Zacznijmy od budżetu: drugie cesarstwo, rozpoczynając do sumy rocznej 3.938,000 franków, podniosło w przededniu swego upadku cyfrę tę do 5.852,471. W siedm lat potem — mimo kontybuty i wszystkich nieprzeliczonych wydatków — ministerium Ferry'ego znajduje możność potrojenia budżetu nauczania wyższego! W roku wreszcie 1893 budżet ten wynosi — przeszło 22 miliony franków. Sumy te zostały proporcjonalnie do potrzeb użyte na budowę gmachów, uposażenie laboratoryów, bibliotek, pomnożenie katedr i t. d. Jeżeli np. weźmiemy fakultet przyrodniczy przed laty 20, znajdziemy tam ogółem piętnaście katedr; w chwili obecnej liczba katedr i konferencyi praktycznych wynosi około pięćdziesięciu. Olbrzymie również kroki zrobiła prowincya, gdzie powstały i rozwinęły się nowe całkiem ogniska ruchu naukowego.

Co do składu i liczby studentów — dane są niemiennie pouczające. Przy końcu drugiego cesar-

stwa fakultety Francji liczą 9,500 słuchaczy; są to wyłącznie juryści, medycy i farmaceuci; literatura i nauka, jak wiemy, cieszy się tylko pobłażliwością „szerokiej publiczności“. Obecnie wszystkie razem fakultety mają 24,300 studentów. Po roku 1870 Francya miała zaledwie paruset studentów obcokrajowców — mniej w każdym razie, niż na początku wieku, kiedy cyfra ta wynosiła niekiedy pół tysiąca. Uniwersytety niemieckie ściągały młodzież z całego świata — obecnie studenci obcokrajowcy stanowią poważną cyfrę 1,500 osób z górą. Co ciekawsze, to, że fakultety przyrody i nauk humanitarnych liczą dziś razem więcej niż 5,000 słuchaczy, studentów raczej. Co do rozlokowania tej rzeszy studentów po kraju całym — Paryż figuruje w tablicy z cyfrą 10,000 — reszta przypada prowincyi.

Wśród tej rzeszy młodzieży szerzy się coraz wyraźniej duch korporacyjny: powstają towarzystwa na wzór niemieckich, grupy rozpierzchnę po kraju zawiązują pomiędzy sobą stosunki koleżeńskie — rozwija się słowem życie uniwersyteckie, zbiorowe życie młodzieży. Niepodobna w tem miejscu nie wymienić profesora Lavisse'a. Słynny historyk jest gorliwym apostołem wytworzenia się życia we wszechnicy francuskiej w najszlachetniejszym i najszerszym znaczeniu. Gdziekolwiek organizuje się młodzież sama, lub powstaje jakaś zorganizowana jednostka ciała pedagogicznego, La-

visse zagrzewa, zachęca, wypowiada swe świetne mowy i jest słowem duszą ruchu. Parę tomów Lavissee'a, na które złożyły się jego przemowy okolicznościowe, lepiej niż niejedno dzieło poinformuje czytelnika o kierunku i nastroju reform pedagogicznych Francji współczesnej. On to również wraz z innymi luminarzami nauki francuskiej, jak Monod, dawniej Taine, jest najżarliwszym propagatorem reform wewnętrznych w organizacji studiów i egzaminów w uniwersytecie francuskim. Niedawno zaprowadzone ulgi dla ubiegających się o stopnie naukowe, a polegające na zmniejszeniu balastu erudycji, przy egzaminach wymaganego, — należy zawdzięczać poczęści energicznej agitaacji Lavissee'a.

Tu jednak wkraczamy w nową dziedzinę wpływów — w dziedzinę inicjatywy prywatnej. Zanim poznamy, na co się zdobyło i zdobywa samo społeczeństwo — rzućmy raz jeszcze okiem na całość systemu. Nawet z tak pobieżnego szkicu mógł sobie czytelnik zdać sprawę, jakiej olbrzymiej pracy dokonało prawodawstwo szkolnictwa francuskiego od roku 1870. Jest to ni mniej ni więcej tylko stworzenie oświaty elementarnej na zasadach demokratycznych; stworzenie lub zreformowanie szkoły średniej, w duchu wiedzy nowożytnej; stworzenie szkoły elementarnej i średniej dla kobiet; stworzenie wreszcie podstaw przyszłej wszechnicy francuskiej tam, gdzie istniały roz-

pierzchłe zakłady specjalne. Doprawdy nie za dużo się mówi, określając tę pracę przez wyraz „stworzenie“. Zważmy bowiem, że nie tylko przeprowadzono całe szeregi organicznie wiążących się praw ogólnych, zapewniających całej społeczności szkołę i dostęp do niej, lecz odnowiono również metody i samą treść nauczania i to na wszystkich trzech jego stopniach, oraz kosztem miliardów wydanych w ciągu lat 20 — stworzono całą materialną podstawę szkolnictwa — od pokoju szkółki elementarnej, do uposażonych we własne statki przyrodniczych stacji nadmorskich. Nie jestże to akt stworzenia? Jeżeli zaś porównamy dawną „publiczność“ wykładów z dzisiejszą studenteryą, żyjącą w korporacjach i pracującą w seminariach z profesorami, — zgodzimy się i na to, że reforma po r. 70 stworzyła nawet — studentów.¹⁾

¹⁾ Porówn.: Liard „L'Enseignement supérieur 2 v. — Paris 1895.

VI.

„Pierwszym wielkim objawem oficjalnym odrodzenia naszego wychowania — powiada prof. Marion — był cyrkularz J. Simona z 1872 roku“. Cyrkularz ten jednak sam był wywołany, natchniony niejako przez książkę Michała Breal'a p. t. „Kilka uwag o wychowaniu publicznem Francji“. Zestawienie to dokumentu oficjalnego z utworem wolnej myśli i samodzielnych badań, można wziąć za symbol stosunku urzędowych wpływów do inicjatywy prywatnej w wychowaniu Francji.

Inicjatywa prywatna jest wszędzie źródłem ruchu odrodzenia — państwo, czerpiąc z tego źródła swe natchnienia, wciela je w życie; tu zaś znowu inicjatywa prywatna idzie krok w krok za prawodawstwem i budżetem, wspierając ich wysiłki, pomnażając na ochotnika zastępy gorliwych, stwarzając wreszcie na własną rękę instytucje pomocnicze. W dziejach Francji współcze-

snej niema może chlubniejszej karty, od tej, na której zapisały się tysiące nazwisk ludzi prywatnych, dążących i pracujących dla wychowania narodowego. Przejawy tej pracy są — można to twierdzić śmiało — różnorodniejsze jeszcze, bogatsze, niż dziedzina zjawisk urzędowych. Społeczeństwo bowiem szybciej i wszechstronniej może przystosowywać się do nowych prądów, ujawniających się w pedagogii teoretycznej, niż potężna lecz nieco ciężka machina państwowa. Inicjatywa prywatna, będąca wynikiem krytycznej i twórczej pracy jednostek, wyraża się przede wszystkim w literaturze i piśmiennictwie fachowem. Ruch ten, który rozpoczął się znowu po 70 roku od wycieczek do Niemiec — przez czas jakiś nie było myślącej jednostki we Francji, któraby tej podróży nie odbyła — dziś wytworzył nieprzebrane skarby pedagogiki we wszystkich kierunkach. Mężowie stanu jak Ferry lub Gambetta, uczeni specjaliści jak chemik Deville, lub szanowany nawet przez Niemców erudyta Monod, publicyści jak Vacquerie, krytycy teatralni jak Sarcey, filozofowie jak Taine, Guyau, Lafitte, Espinas — wszyscy, literalnie wszyscy wzięli udział w tym ruchu. Jakakolwiek kwestya — czy to przeciążenia szkolnego, czy łaciny, czy gimnastyki — zawsze wywołuje dyskusję, w której bierze udział cały kraj. Pedagogia nie jest dziedziną, pozostawioną na wyłączny użytek zatabaczonych pedan-

tów ani nawet takiej czy innej grupy fachowców — nie, jest ona programową częścią działalności, pracy krytycznej lub twórczej każdego obywatela kraju. Żeby się o tem przekonać — dość przejrzyć n. p. w „Bibliotece Narodowej“ spis podręczników z epoki Pawła Bert'a, kiedy wprowadzano do szkół elementarnych przedmiot moralności obywatelskiej. Kilkaset książek tej treści zawiera opis ten: każda grupa, każda frakcja społeczna śpieszyła z wyrazem własnych ideałów. Całość zaś może być uważana za wyczerpujący repertuar pierwiastków życia moralnego Francji z roku 1880—90. Najodleglejsze zakątki prowincji uczestniczyły w tej pracy: adwokaci, lekarze, ojcowie rodzin, matki występowali z konferencjami, zaznajamiając publiczność ze swym ideałem pedagogicznym. Bo każdy tu miał jakiś ideał i chciał czynnie go w życie wprowadzić. Około roku 1880 biorą początek epokowe wydawnictwa jak Buisson'a „Dykcyonarz pedagogiczny“, jak Brissac'a „Przegląd wychowania wyższego“, który stanowi dziś 30-tomowy zbiór najdoniesieńszych zagadnień wychowania. W tym też czasie powstaje znany za granicą „Przegląd pedagogiczny“. O ruchu tym wreszcie da nam pojęcie następujący fakt. Przed laty 20 Francja liczyła kilkanaście zaledwie wydawnictw pedagogicznych; dziś Paryż ma około 90 pism, poświę-

conych wyłącznie nauczaniu, a drugie tyle wydaje prowincja!...

Lecz prasa i piśmiennictwo wogóle są niejako wyrazem myśli społeczeństwa; wyrazem zaś jego woli, jego wysiłku twórczego są czyny dokonane, krystalizujące się w instytucjach.

W tem miejscu musimy sobie przypomnieć organizację państwowych instytucji wychowawczych a mianowicie organizację rad pedagogicznych departamentów i rady najwyższej, z trzema podziałami odpowiednio do trzech stopni wychowania, przy ministerium oświaty. Mocą praw z roku 1880 organizacja rad pedagogicznych, których zadaniem jest właśnie inicjatywa i krytyka, wyzbyły się całkiem pierwiastku biurokratycznego, związały się natomiast z pedagogicznym i naukowym ciałem Francji.

W ten sposób rady te, rozrzucone po całym kraju, są jakby rodzajem drenów, przez które najdrobniejszy strumyk inicjatywy indywidualnej może się przedostać do świadomości wielkich instytucji centralnych. System ten nadaje wielką sprawność i żywotność urzędowemu mechanizmowi, który w ten sposób zawsze ma zetknięcie z prądami, szukającymi sobie ujścia w społeczeństwie samem. Pomimo to inicjatywa prywatna, nieprzebrana w swych przejawach, znajduje aż nadto pola do krystalizowania się w fakty całkiem

już samodzielne — i to we wszystkich sferach wychowania publicznego.

Rozbudzenie się opinii publicznej towarzyszy wszędzie śmiałym usiłowaniom jednostek: od r. 1870 nie przeprowadzono żadnego prawa, nie stworzono żadnej instytucji bez uprzedniego okresu objawów woli samego społeczeństwa. Wszystkie trzy prawa, stanowiące dziś podstawę szkoły elementarnej, były uprzednio przedmiotem gorliwej agitacji po całej Francji. Petycje, krążące po kraju z żądaniami szkoły bezpłatnej, świeckiej i obowiązkowej pokryte były milionami podpisów. To samo przed każdą znaczniejszą reformą. Kiedy n. p. zaprowadzano pierwsze katedry pedagogiki w Paryżu, 1.100 nauczycieli i nauczycielek wystosowało petycję o to, ażeby wykłady pedagogii odbywały się w godzinach dla nich stosownych. Nie jestże to objaw ustawicznego czuwania opinii nad sprawą oświaty krajowej? Podobny ruch poprzedzał słynne prawo See'a o zakładach naukowych średnich dla kobiet. Sklepy szkolne, wędrowniki i kolonie letnie, kasy oszczędnościowe przy szkołach i t. p. zawdzięczają swe powstanie inicjatywie prywatnej, która często wyraża się w formie zbiorowej (petycje, konferencje, kongresy), często zaś płynie z ofiarności jednostkowej. Wszyscy tu znają n. p. nazwisko p. Tourasse'a, który 500.000 fr. poświęcił na stworzenie kas oszczędnościowych szkolnych i wła-

snym kosztem założył 600 kas w swoim departamencie.

Powstanie potężnej instytucji Muzeum pedagogicznego zawdzięcza Francja również inicjatywie prywatnej. Olbrzymie biblioteki przy szkole medycznej, prawnej, politycznej i t. p. uformowały się z darów — darom również zawdzięcza swój byt niejedna katedra na uniwersytecie. Najcharakterystyczniejszą jednak cechą prywatnej inicjatywy we Francji są dzieła zbiorowe, stowarzyszenia, związki, które po kilkadziesiąt lat nieraz istnieją i których wpływy są prawdziwie olbrzymie. Fundacyi wielomilionowych, którym zawdzięcza n. p. swój rozwój wyższe szkolnictwo amerykańskie, Francja nie posiada niemal wcale. Tem zaszczytniejszym jednak i może bardziej pouczającym jest jej wysiłek zbiorowy.

Nasamprzód więc bardzo znaczna ilość stowarzyszeń wszelkiego rodzaju grupuje się około szkolnictwa elementarnego. Pierwsze miejsce należy się tu bezwątpienia Lidze nauczania, której twórcą był słynny autor popularny Jan Macé. Liga powstała w r. 1866. Pierwsi czterej członkowie stowarzyszenia należą dziś do legendowych imion Francji pedagogicznej; byli to: Antoni Mamy konduktor kolejowy, Jan Petit kamieniarz, Larmier sierżant policji miejskiej i sam Macé, założyciel Ligi... W trzy lata po wydaniu pierwszego wezwania w 1870 roku liga liczyła

59 klubów z 17.856 członków, dochód zaś jej roczny wynosił 78.455 fr.!... Zakrawa to na bajkę, a jednak potęga ligi dzisiejszej i opinia, jaką ma we Francji dzieło Macé'go, stwierdza, że tak być musiało. Pierwszy artykuł statutowi opiewa: „Zadaniem ligi jest rozwijanie w całej Francji ducha inicjatywy indywidualnej na korzyść rozwoju wychowania publicznego“. Tej to lidze zawdzięczała petycja o szkołę świecką i bezpłatną miliony swych podpisów. Głównymi środkami działalności ligi są: 1) tworzenie szkół, odczytów i bibliotek publicznych; 2) podtrzymywanie już istniejących instytucji tego rodzaju. Członkiem ligi może być zarówno stowarzyszenie całe, jak osoba pojedyncza. Tak się rozwijało dzieło poczęte w ewangelicznym prawdziwie ubóstwie w małej alzackiej miejscinie Beblenheimie. Dzisiaj liga jest potęgą, której setki szkół, tysiące bibliotek, mnóstwo wydawnictw popularnych, odczytów i t. p. zawdzięcza swe istnienie.

W roku 1890 powstało inne towarzystwo — równie żywotne i bardzo charakterystyczne dla obecnego stanu opinii publicznej — towarzystwo odczytów publicznych, rozszerzające swą działalność głównie na wsi — miasta bowiem uposażone są od dawna w towarzystwa odpowiednie. Wyciąg z raportu Condorcet'a, drukowany 20 grudnia 1892 roku, streszcza najzupełniej zadania to-

warzystwa. „Odczyty — mówi projekt — będą miały za temat:

1) przypominanie, odświeżanie wiadomości nabytych w szkole;

2) rozwijanie zasad moralności i poczucia prawa naturalnego;

3) rozszerzanie właściwych pojęć o prawodawstwie krajowym, tak niezbędnych dla każdego obywatela;

5) szerzenie wiedzy kulturalnej i artystycznej według odkryć i nabytków najnowszych“...

Jest to więc walka z recydywą ciemnoty i zarazem wspieranie dzieła, rozpoczętego przez szkołę. Rozwój towarzystwa jest podobnie szybki i pomyślny, jak rozwój ligi. W maju 1891 roku wydało ono odezwę do nauczycieli szkółek ludowych, powołując ich do pracy. Istotnie — nauczyciel ludowy, znający najlepiej miejscowe stosunki, jest najodpowiedniejszy na prelegenta. Chodzi tylko o to, żeby mu nie brakło materiału i wskazówek. Tem właśnie zajęło się towarzystwo: 1) stwarzając ruchomą bibliotekę popularnych dzieł, które rozpoczyca prelegentom darmo; 2) stwarzając zasób aparatów i narzędzi, potrzebnych przy odczytach (latarnie czarnoksięskie, mapy i t. p.); po 3) wreszcie — wydając od roku 1893 około 50 odczytów popularnych w najrozmaitszych kwestiach.

Sprawozdanie z r. 1894 podaje następujące rezultaty paroletniej zaledwie działalności. Towa-

rzystwo ma około 3.000 członków prelegentów, nie licząc członków płacących składkę lub pożytecznych w inny sposób. Z tych 3 tysięcy — $2\frac{1}{2}$ stanowią nauczyciele ludowi. W porze zimowej 1893/94 towarzystwo urządziło sześć tysięcy odczytów w całej Francji!... 672 nauczycieli i nauczycielek otrzymało od towarzystwa honorowe dyplomy lub nagrody pieniężne za gorliwe pełnienie zobowiązań. Bilans jak widzimy imponujący.

Niepodobna mi tutaj wymienić nawet, nie tylko opisać, wszystkich główniejszych typów towarzystw francuskich, mających na celu tę lub inną sferę oświaty ludowej. Jest ich legion — a prowincja ma tu swoją pozycję, która z natury rzeczy jest o wiele pokaźniejsza od udziału Paryża. Do towarzystw o rodzaju dwóch powyżej opisanych — są to najbardziej typowe — dodać należy jeszcze stowarzyszenia byłych uczniów. Przy każdej niemal szkole istnieje stowarzyszenie tego rodzaju. Są to po prostu kluby życia towarzyskiego, mające za cel dostarczanie swym członkom pokarmu duchowego, wspieranie się w potrzebie i często bardzo czuwanie nad młodą generacją szkoły. Z drugiej strony uczniowie sami tworzą związki sportowe i koleżeńskie, które są niejako uzupełnieniem ich wychowania fizycznego i moralnego.

Ażeby mieć pojęcie, czym są potężniejsze stowarzyszenia prowincyi, przytoczę jeden przykład: opis Towarzystwa Filomatycznego w Bordeaux. Towarzystwo powstało na początku wieku, od razu mając w programie całości kształt środków, zmierzających do rozwoju oświaty w Gaskonii. W roku 1827 towarzystwo urządziło w Bordeaux pierwszą wystawę artystyczną i przemysłową — w celu pogładowego nauczania publiczności.

W roku 1895 towarzystwo filomatyczne urządziło już trzynastą z kolei wystawę w tym celu. Wystawa ta jest zresztą międzynarodową i powszechną, a zgromadza 7.000 wystawców. Te wystawy są środkiem potężnej propagandy kulturalnej, a jednocześnie podnoszą poziom ekonomiczny kraju całego. Towarzystwo samo liczy dziś 8.000 członków, płacących po 40 fr. składki rocznej. Staraniem jego powstały w Bordeaux szkoły artystyczne i handlowe — nadewszystko zaś wykłady popularne dla młodzieży, które gromadzą co wieczór w rozmaitych salach towarzystwa 2.400 słuchaczy (około 750 kobiet). Wykłady są: ogólne (geografia, historia, algebra i t. p.) w liczbie 18 kursów różnorodnych; handlowe i przemysłowe (języki, rysunek, rachunkowość) — w liczbie 33 kursów; wreszcie techniczne jak nauka kroju, nauka uprawy wina, szewstwa i t. p. — w liczbie 25 kursów.

Nie potrzebuję dodawać, że instytucja tego rodzaju, co towarzystwo filomatyczne w Bordeaux, będąc niejako samodzielnym ogniskiem oświaty w swej prowincji, cieszy się olbrzymią powagą, popularnością i obraca rocznie krociowym kapitałem. Nawet Francja nie może się zdobyć na wiele towarzystw tego rodzaju. Równie potężnym jest może tylko towarzystwo filotechniczne w Paryżu, które n. p. w r. 1893/94 urządziło 147 kursów handlowych, 105 przemysłowych i 155 ogólnych — dla młodzieży stołecznej! Nie trzeba jednak zapewniać, że Lille, Havre, Marsylia, Tulon i t. p. prześcigają się również w dziele inicjatywy prywatnej, potężnie zorganizowanej i działającej dla dobra oświaty krajowej.

W szkolnictwie średnim samopomoc społeczeństwa przejawia się w formie odmiennej. Są i tutaj stowarzyszenia potężne, czuwające nad młodzieżą szkolną we wszystkich kierunkach. Towarzystwa jednak w rodzaju Ligi niemożliwe są w tej dziedzinie przedewszystkiem dlatego, że zadania same są daleko bardziej skomplikowane, bardziej sporne i dotyczące mniejszej części społeczeństwa. Inicjatywa prywatna miała i ma tu przedewszystkiem szerokie pole do krytyki: rozprawy teoretyczne nad internatem, klasycyzmem, wychowaniem fizycznym i t. p. kwestyami zasadniczymi szkolnictwa średniego są ciągle jeszcze w toku. Samo wyliczenie autorów i dzieł zjawia-

jących się w tej dyskusji powszechnej bezustannie, zajęłoby nam sporo miejsca. Plany ogólne reformy wykształcenia średniego, w rodzaju tych, jakie drukował „Przegląd międzynarodowy wychowania wyższego“, są na porządku dziennym. Idą dalej ankiety: niedawno jeszcze (1894) „La Reforme sociale“ drukowała szereg pytań, obejmujących całość wychowania średniego, które w samem sformułowaniu swem dawały niejako krytykę stosunków obecnych. Niektóre instytucje naukowe, jak n. p. szkoła polityczna ostatnimi czasy, wysyłają na własną rękę pedagogów dla zbadania szkolnictwa średniego w innych krajach. Berthelot, Simon, Taine, Guyau, Spuller, Marion, Maneuvrier, Leclercque — zgromadzili z wraz setką innych autorów repertorium nieprzebrane ogólnych i poszczególnych zagadnień, dotyczących szkoły średniej. Co jednak tę sferę pedagogiki francuskiej cechuje bardzo dodatnio — to usiłowania niektórych osób prywatnych, stawiających sobie za cel stworzenie szkoły wzorowej. Dwie zwłaszcza szkoły średnie zyskały sławę wzorowego urządzenia: szkoła alzacka pod dyktando p. Rieder'a i t. z. szkoła Monge'a p. Godard'a. Dobór przedmiotów i rozkład zajęć w tych szkołach doprowadzony został do ideału najsurowszych wymagań pedagogiki nowożytnej i higieny szkolnej. Szkoła Monge'a jedna z pierwszych poszła za przykładem angielskich zakładów nauko-

wych, wprowadzając wychowanie fizyczne uczniów do swego programu. Nie mogę się wdać w opis wewnętrznego urządzenia tych szkół wzorowych, zaznaczam tylko, że są one chlubnem świadectwem pomysłowości i energii osób prywatnych w szkolnictwie średnim. Z instytucji zbiorowych wymienię dla przykładu słynną Ligę młodych i odmłodzonych, powstałą dzięki staraniom pedagoga-amatora Conbertin'a i Juliusza Simon'a. Liga młodych i odmłodzonych jest ogniskiem szerzących się dziś po Francji związków sportowych. Pod nazwą atletyzmu, wychowania angielskiego, stowarzyszeń olimpijskich i t. d., kryje się dziś bardzo poważna reakcja przeciw zbyt intelektualistycznemu nastrowi szkoły współczesnej. Liga organizuje i urządza zbiorowe igrzyska, wywalczając u przełożonych czasem dwa poobiedzia w tygodniu dla ćwiczeń fizycznych więzionych w murach internatu młodzieży. Liga ma na rozkazy swych członków łódki, rowery, wierzchowce, urządza wycieczki zamiejskie, wyścigi pieszych, gry na wolnem powietrzu i t. p. Starsi, pragnący „odmłodzenia“, miesza się też z młodzieżą szkół średnich: wszystko zaś utrzymuje składka, fundusz zbiorowy. Cel, a zwłaszcza środki działania Ligi, zasługują na bardzo ożywioną propagandę. Koszty, przypadające na osobę, są tu bajecznie niskie; w ten sposób instytucja ta jest prawdziwie dostępna dla

szerokiego ogółu. I w tem leży różnica rozpoczynającego się dziś ruchu wychowania średniego francuskiego, od analogicznych urządzeń Anglii. Anglia ma swe słynne zamknięte kolegia, w których sporty są istnym rajem młodzieży, lecz które są dostępne dla nielicznych wybrańców z plutokracji lub arystokracji, z powodu wysokich kosztów utrzymania (przeciętnie około 2.000—3.000 fr. od ucznia). Francja, szerząc wychowanie fizyczne zapomocą wolnych stowarzyszeń, nie tylko, że uprzystępnia je dla szerokiego ogółu, lecz na miejsce angielskiego zamknięcia wprowadza iście grecką zasadę zbiorowych, wielkich instytucji obcowania młodzieży.

Brak miejsca nie pozwala mi zatrzymywać się dłużej nad szkolnictwem średnim. Prócz szkół wzorowych i towarzystw w rodzaju Ligi, możnaby jeszcze dużo znaleźć przykładów interesujących. Za regułę zaś uważać należy to, że wszelka niemal reforma donioślejsza inaugurowana zwykle tu bywa przez inicjatywę prywatną, która dokonywa pierwszych prób. Na granicy szkolnictwa średniego i wyższego stoją zakłady specjalne. We Francji, jak gdzieindziej, zawdzięczają one bardzo wiele usiłowaniom prywatnym. Dość tu przypomnieć dzieje rozwoju szkolnictwa rolniczego: od szkół pastusich, obejmujących elementarny kurs mleczarstwa i chowu bydła, do wyższych zakładów rolniczych i do ferm wzoro-

wych — inicjatywa prywatna stanowiła tu główną dźwignię rozwoju dziś wzorowej gałęzi szkolnictwa krajowego. To samo można powiedzieć o szkołach handlowych i o znacznej części przemysłowych.

Pozostaje nam wreszcie szkoła wyższa. Nie będę tu przypominał darów i fundacji osób prywatnych, które jednak niemałą rolę odegrały w rozwoju nauczania wyższego. Francja nie zna, jak już nadmieniałem, amerykańskiego sposobu stwarzania instytucji naukowych, a przynajmniej nie ten sposób jest tu godny zaznaczenia. Wiadomo n. p., że prywatna szkoła, *Owen's College*, w Stanach Zjednoczonych, powstała z darowizny 2 $\frac{1}{2}$ mil. dol., że tworzone w roku 1880 *Haward College* miało kapitału własnego 5 mil. dolarów.

Przykłady te, dość często podnoszone przez czcicieli stosunków zagranicznych, są raczej świetne niż pouczające. Opis powstania i rozwoju słynnej dziś na całym świecie paryskiej szkoły nauk politycznych pozwoli nam zrozumieć, jak się te rzeczy odbywają we Francji.

Twórcą tej szkoły jest Emil Boutmy, znany autor. Należał on do tych, którzy w klęsce 1870 roku umieli znaleźć punkt wyjścia dla naprawy własnego społeczeństwa. „Ponieważ nie mamy we Francji nauczania politycznego, należy je zorganizować” — powiedział Boutmy. Przy współudziale Vinet'a i gorącym poparciu Taine'a, zgro-

madza Boutmy kilka tysięcy franków i rozpoczyna już w roku szkolnym 1871/2 wykłady nauk politycznych. Liczba tychże wynosiła pięć załedwie, lubo program Boutmy'ego obejmował dyplomację, administrację, kwestye ekonomii i prawodawstwa!

W wyborze profesorów nie krępnje się Boutmy żadnym względem: obok profesorów z tytułem, pozwala wyklądać młodym, których jedynym tytułem jest talent i praca. Zapewne dzięki tej właśnie okoliczności szkoła zaczyna coraz bardziej interesować ogół. W roku 1879 liczyła już ona 23 wykłady i konferencye, studentów zaś 232. Od tego też czasu od ogółu, przekonanego o doniosłości i potrzebie dzieła, napływają dary w pieniądzech i bibliotekach. W obecnej wreszcie chwili szkoła polityczna liczy około 40 wykładów i konferencyi praktycznych, ściągających rocznie około 450 słuchaczy.

Biblioteka szkoły jest najbogatszym w Paryżu księgozbiorem dzieł treści politycznej. Od trzech do czterech tysięcy ludzi otrzymało dotąd w szkole wszechstronne wykształcenie polityczne, z tych 1000 przeszło cudzoziemców. Szkoła rozpada się obecnie na sekcye: finansową, administracyjną, historyczno - prawną i dyplomatyczną. Obecne rządy wysyłają do niej stypendystów, mających się poświęcić wyższej karierze politycznej. We Francji zaś statystyka ostatniego pięciolecia

(1890—1894) wykazuje: w urzędach rady stanu na 16 kandydatów przyjętych 15 ukończyło szkołę polityczną; w urzędach inspekcji finansów, ministerium spraw zagranicznych, izby obrachunkowej — wszyscy przyjęci kandydaci ukończyli dwuletni kurs szkoły politycznej. Dodać należy, że wykłady w tej szkole, prowadzone przez Sorel'a, Leroy-Beaulieu, Stourm'a, Rambaud'a, Levasseur'a i t. d., dużo wpłynęły na zreformowanie wykładów na fakultecie prawnym; że szkoła polityczna wcześniej niż uniwersytet paryski zaprowadziła seminarya na wzór niemieckich. Otóż cały ten świetny rozwój instytucji jest dziełem kilku ludzi, na czele których stoi od lat 25 Boutmy.

Prawda, że potężne współdziałanie Taine'a, znakomite siły profesorów i wreszcie sam szczęśliwy, a pierwszy w Europie, pomysł szkoły tego rodzaju, z góry pozwalały dobrze wróżyć o instytucji. Pozostaje jednak faktem, że jeden z zakładów wzorowych nauczania wyższego już nie tylko we Francji, lecz na całym świecie powstał i rozwinął się tylko z inicjatywy prywatnej. Czytelnik znaczenie przykładu takiego zrozumie: jest ono niewątpliwie głębsze niż podziw na widok wielomilionowych fundacji amerykańskich...

Na tem z konieczności urwać muszę zarys działalności prywatnej na polu oświaty publicznej we Francji po roku 1870. Zgromadzone przykłady nie miały bynajmniej na celu wyczerpania

lub historii tego zjawiska. Dziedzina ta jeszcze zbyt niezbadana, życie płynie tu zbyt wartko, ażeby w pobieżnym szkicu można było podać coś więcej nad kilka znamienitszych rysów. To też miałem na widoku. Postawiłem przed oczyma czytelnika drobny ułamek zaledwie tego bujnego rozkwitu sił społecznych, które cechują tę epokę. Już jednak z ułamku tego można wyprowadzić wnioski, jak doniosłą rolę odgrywa dziś czynnik inicjatywy w tej dziedzinie. Po prostu bez czarodziejstwa energii tych pojedynczych lub zbiorowych usiłowań samego społeczeństwa niepodobna sobie wytłómaczyć zjawiska, które Marion słusznie nazywa odrodzeniem.¹⁾

¹⁾ Porów.: La France Scolaire, rocznik 1895 r. Nr. 4—25; Conbertin „L' Education anglaise en France“, Paris 1889; „Recueil de monographies pédagogiques“, Paris 1889.

VII.

Niektórzy komentatorowie ruchu na polu oświaty francuskiej współczesnej upatrują tożsamość niemal objawów pomiędzy dobą dzisiejszą a epoką 1789—1794 roku.

„Wiek określa w ten sposób rodzaj koła“ powiada gdzieś z tego powodu Buisson. Powołaliśmy się i my wielokrotnie na „testament“, którego wykonawczynią jest istotnie trzecia republika. Plany konwencji — to instytucje dzisiejsze, pomysły Condorcet'a — to punkt wyjścia działaczy obecnych. Nawet walka państwa z klerem, prowadzona chwilami w formie bardzo ostrej, to także, jak wiemy, spuścizna XVIII-go wieku.

Sądzę jednak, że podobieństwa sytuacji nie należy posuwać zbyt daleko. Dużo bardzo zjawisk da się wytłomaczyć po prostu tem, że ideały przed wiekiem wyrażone, a będące w części słusznem sformułowaniem praw społeczności — dopiero dziś mogły wejść w życie. Zarówno bowiem po-

lityczne jak i techniczne warunki bytu społecznego aż dotąd nie układały się dla nich pomyślnie. Są jednak i różnice ogromne, wypływające z głębokich zmian w samej zasadzie organizacji społecznej, jaką wytworzył z ciężkich doświadczeń wiek ubiegły.

Na schyłku XVIII w. widzimy właściwie dwa prądy, dwie opinie: jedna, opierająca się na tradycji, radaby utrzymać kościół na stanowisku zwierzchnika oświaty publicznej; druga, wierząca w potęgę państwa, jemu tylko chce powierzyć rządy. Tem bardziej, że w pojęciach tych czasów państwo a społeczeństwo — to jedno. Naiwne pojmowanie budowy społecznej — razem centralistyczne i reklamujące prawa jednostki — usprawiedliwiała najzupełniej tę wiarę idealnego zarządu interesów publicznych.

Jakże się przedstawia stan rzeczy obecnie? Oto z dwóch działaczy dawnych, zwyciężył prawnie, a i faktycznie w znacznym stopniu, działacz upragniony — państwo. Kościół walczy z tym stanem rzeczy, organizując swe siły, ale fakt jest faktem i na tym punkcie rzeczy zmianie nie ulegną. Społeczeństwo z drugiej strony, po dawnemu uznaje, że pewna sfera wychowania publicznego, zbudowanie jego, że tak powiem, podstaw materialnych, należy do państwa. Jednocześnie jednak nie ustaje w samopomocy i jak to wykazaliśmy, coraz więcej inicjatywy, coraz więcej własnej kon-

troli wprowadza w dziedzinę oświaty. Jeżeli nauczanie, przynajmniej w zakresie elementarnym, jest dziś jeszcze funkcją państwa, to wychowanie właściwe jest prawowitą sferą wpływów samopomocy społecznej. Wraz z decentralizacją wielu funkcji, przedtem stanowiących niepodzielną atrybucję państwa, decentralizuje się funkcja oświaty publicznej. Wytwarzające się w naszych oczach jednostki społeczne, jednostki zbiorowe, powstające na zasadzie podobieństw, pokrewieństw, wolnego doboru indywiduów, — coraz świadomiej występują w roli trzeciego w historycznej kolei czynnika oświaty publicznej „Wyobraźmy sobie człowieka, który przez błędy swych pełnomocników został wciągnięty w jakąś nieszczęśliwą operację finansową, która go doprowadziła o ruinę, o bankructwo. Człowiek ten, widząc pustki w kasie, a komornika w mieszkaniu, zwróci się prawdopodobnie do najuczciwszych ze swych doradców dla zaradzenia najśpieszniejszej z potrzeb . . . To jednak nie wystarczy i jeżeli człowiek ów nie jest upośledzony na umyśle, niewątpliwie sam osobiście zapragnie poznać swe interesy, rozpatrzy się w bilansie i weźmie się do przestudyowania kodeksu, rachunków i papierów . . . Oto jest bez mała sytuacja, w której się znajdujemy obecnie my“ — temi słowy witał Taine projekt szkoły politycznej Boutmy'ego.

W słowach tych zawiera się również po części proroctwo na przyszłość, po części charakterystyka pewnej sfery stosunków wychowania publicznego już w dobie dzisiejszej. Trzydziestolecie bieżące jest bezwątpienia areną energicznej bardzo pracy rządu trzeciej republiki — współzawodniczy jednak z nim społeczeństwo samo i to nie sporadycznie, nie przypadkowo, lecz coraz głębiej przejmując się właściwem pojmowaniem swej roli.

I.

ROK NAUKI.

Z niewesołym sercem rozpoczynałem swój debiut nauczyciela domowego. Jakkolwiek formalnie rzeczy biorąc, nie miałem sobie nic do wyrzucenia, ponieważ swoje kwalifikacje naukowe w odpowiedzi na wymagania przyszłego pryncypała odsłoniłem w całej szczerości, jednak nie czułem się całkiem w porządku. Zdawałem sobie dobrze sprawę z sytuacji: ojciec dwóch chłopców, którymi miałem się zająć, człowiek sumienny i poważny, pragnął dłużej zatrzymać dzieci przy sobie. Nie chodziło tu o zwykłą słabość rodziców, chodziło o gruntowne przygotowanie i wypróbowanie zdolności i charakterów dzieci, przed wielką próbą szkoły publicznej. Z drugiej strony chodziło o zastosowanie takiej metody i takiego systemu zajęć, które będąc uznane za najwłaściwsze

przez pedagogię, nie zawsze jednak są dostępne dla szkoły i dotąd mogą być praktykowane tylko w nauczaniu domowym, pod warunkiem możliwości utrzymania drogiego aparatu pedagogicznego. Do takich n. p. należy dość kosztowne nauczanie przyrody, połączone z wycieczkami, robieniem zbiorów i t. d., które w gimnazjum klasycznym n. p. nie mogłoby już mieć miejsca. Tak więc jedna strona przychodziła do umowy z bardzo poważną troską o przyszłość dzieci i z całą rezerwą uczuć i doświadczeń kilkunastoletnich. Tymczasem druga strona t. j. nauczyciel — przybywał z niezmiernie lekkim bagażem wiedzy pedagogicznej i z bardzo średnimi w tym kierunku aspiracjami.

Proszę mi nie brać za złe tych szczegółów niby — osobistych. Notuję je tutaj jedynie dlatego, że taki właśnie stosunek dwóch stron umawiających się uważam za typowy.

Nie chcę przez to powiedzieć, że wszyscy zamawiający sobie nauczycieli domowych są naprawdę z obowiązku ludźmi poważnymi i zdającymi sobie sprawę z zadań ukształcenia domowego. Jeżeli jednak nie rodzice, to samo już zadanie stawia zawsze te poważne wymagania.

Z drugiej strony nie twierdzę, żeby wszyscy t. zw. guwernerowie byli tak dalecy od ideału pedagoga, jak opisany wyżej debutant. Jeżeli jednak nie wszyscy, to prawdopodobnie ogromna większość znajduje się w położeniu podobnem.

Bo któż to są ci nauczyciele domowi? Są to w pewnej części ludzie wykolejeni, którzy nauczycielskiego chleba chwycili się, nie mogąc n. p. zostać doktorami, adwokatami i t. d., są to dalej studenci, czasowo tylko dla zebrania na wpis i następny rok studyów, pełniący funkcję guwernerów, są to wreszcie ludzie, którzy w każdym razie stan ten traktują jako coś przejściowego, jako zło konieczne swego życia. Jeżeli jest jakiś dodatni rys cechujący tę, zdaniem mojem, większość personalu nauczycieli domowych, to zapewne to, że są oni przeważnie młodzi, dość wrażliwi i dość uczciwi, żeby chcieć i od biedy mózdz pokonywać trudności zadania....

Tak więc, jak prawdopodobnie wielu mych kolegów, odczuwałem na wstępie pewien rozdźwięk, pomiędzy rolą, której miałem odpowiedzieć a swymi kwalifikacjami.

Każdy z nas słyszał coś lub czytał nawet o rozmaitych postępach, jakie zrobiła pedagogia w ostatnich latach. Można nawet powiedzieć, że reformatorskie skłonności przygodnych nauczycieli są w bezpośrednim związku z brakiem fachowego wykształcenia. Człowiek, znający daną rutynę tylko przez pół — z konieczności stwarza rutynę nową. Sądzę, że nauczyciele przygodni wogóle są o tyle skłonni do indywidualizowania, do innowacji w sferze pedagogicznej, o ile sama ta sfera, wzięta jako całość warunków pedagogicznych danego

społeczeństwa, jest właśnie konserwatywną. Słyszałem zdanie, że pedagogiczna praktyka jest niemal tyleż konserwatywną, co praktyka religijna. Sądzę, że w tem dużo prawdy....

Istotnie — czyż zadawanie „stąd — dotąd“ nie trwa przez wieki, jakby jaki kamień niewzruszony? Czy okropna praktyka gramatyki imputowanej malcom, nieumiejącym jeszcze dobrze wymawiać, nie jest spuścizną, urągającą czasom? Czy trzymanie dzieci po 1½ godziny i więcej naraz przy stoliku sakramentalnym nie torturuje ich dotąd, pomimo wszelkich orzeczeń wszechświatowych kongresów pedagogicznych? Czy dzień szkolny malca zimą, wiosną i latem nie jest jednaki zawsze, mimo wymagań nowoczesnej pedagogii stosowania zajęć do pór roku? Oczywiście ograniczam się do kilku przykładów i czerpię jedynie ze świata wychowania domowego.

Być bardzo może, iż w rozmyślaniach swoich na temat powyższy przesadzałem. Faktem jest jednak, że i ja i wielu moich kolegów prócz trudności, które określiłem powyżej, napotykali jeszcze jedną, słuszną czy nie słuszną krytykę panującej rutyny pedagogicznej, a stąd potrzebę zmian jakichś, stworzenia znośnego w swem mniemaniu stanu rzeczy. Któż z nas nie powtarzał frazesów o „bezdusznej“ nauce, o „krzywdzeniu“ dziecka itp.

Dla tych i wielu innych względów rozpocząłem swą pracę z prawdziwą troską.

Najprostszem pozornie rozwiązaniem trapiących mnie zagadnień było rozejrzenie się w literaturze pedagogicznej. W pierwszym rzędzie nasuwał się tu „Przegląd Ped.“, który w ostatnich czasach zaprowadził był dodatek kursów nauczania domowego, w rubryce pytań i odpowiedzi roztrząsał wiele doniosłych praktycznie kwestyi i wreszcie w szeregu artykułów treści rozmaitej snuł nić przewodnią współczesnego pojmowania pedagogii.

Dalej nawet w naszej, tak biednej stosunkowo literaturze fachowej, jest przecież kilka dzieł kapitalnych, traktujących rozmaite strony przedmiotu.

Niestety — stanowisko nauczyciela domowego nie jest stanowiskiem teoretycznego badacza, lecz technika. To znaczy, że po 1) nauczyciel musi szybko zorientować się w położeniu po prostu i rozpocząć lekcye z pewnym planem z góry, po 2) zaś, że gdyby nawet chciał prowadzić badania, to warunki istnienia na prowincyi, na wsi lub w miasteczku, wcale temu nie sprzyjają, nie ma się pod ręką źródeł i biblioteki odpowiedniej i nie ma się na jej sprowadzenie. Jakkolwiek bądź „Przegląd“ i kilka książek pedagogicznych pomódz mogły dużo, lecz nie usuwały kwestyi najważniejszych. Przejście od teorii do praktyki jest zawsze groźną próbą — tem bardziej w dziedzinie pedagogii, która jest właściwie umiejętno-

ścią stosowania wiedzy ogólnej do specjalnych warunków danego otoczenia.

Miałem do czynienia z dwoma chłopcami w wieku 8–10 lat w drugim roku ich nauki systematycznej. Chłopcy byli dość zdolni i pod tym względem warunki nie wymagały specjalnej adaptacji kursu. Natomiast otoczenie ich mocno odskakiwało od szablonu pedagogii, operującej in abstracto.

Chłopcy mieszkali w górniczej części kraju, otoczeni dokoła kopalniami węgla, patrzący co wieczór na wspaniałą lunę hut żelaznych. Dom mieszkalny i najbliższe okolice przedstawiały dziwną mieszaninę wsi i miasta, rodzaj pogranicza przejściowego, przypominającego rozległe przedmieścia wielkich centrów miejskich. Z drugiej strony ojciec chłopców, fachowo traktujący górnictwo i geologię, dawniej już sam zajmował się dziećmi, co nie mogło pozostać bez wpływu na plan naszych zajęć. Bezpośredni następstwem okoliczności powyższych było to, że chłopcy mieli sporo wiadomości z mineralogii, łatwo bardzo oryentowali się w pogadankach geologicznych, używając n. p. bez żenady terminów: lepidodendron, łupek, antracyt i t. d., które były w tych warunkach nie dziwolągami z krainy cudów, lecz po prostu przedmiotami ich dziecinnych kolekcji. Nadawało to pewną specyficzną cechę ich językowi: daleko częściej można było z ust Stasia

czy Mania usłyszeć wyraz szpat polny, wapień, piryt, niż ogólnikowe określenie dzieci „kamień”. Cecha pewnej analityczności, konkretności, cechowała ten język w stopniu wysokim. I można było być pewnym, że Staś n. p. mówiąc „głina”, będzie miał na myśli produkt ściśle odpowiadający wyrazowi. Dzieci miały znaczne zbiory roślin i owadów, wskutek czego również w języku ich mniej było „kwiatków” i „muszek” a więcej siodmaczków, kaczeńców, firletek lub paników i mocarerek. Z drugiej strony owa obfitość szczegółów interesujących w otoczeniu, pewna specjalizacja w poznawaniu przedmiotów konkretnych przyczyniła się do tego, że w sferze operowania pojęciami, w sferze właściwych wiekowi uogólnień — chłopcy byli mniej zaawansowani. Mniej również przebywali w sferze pojęć humanitarnych (moralnych, historycznych) i nigdy n. p. z przedmiotem fiołka nie łączyli pojęcia skromności, a tylko jego cechy przyrodnicze. Wreszcie po pewnym czasie zauważyłem, że brak im typowych wiadomości z zakresu właściwie miejskiego lub wiejskiego otoczenia. Tak n. p. wyrazy ciołek, pęta były dla nich niezrozumiałe, Staś mawiał n. p. krowy paszone w stajni, albo całkiem niespodziewanie dowiadywał się o tem, że istnieją poły, nogawice i t. p.

Pozwolę sobie zwrócić uwagę, że powyższe, pozornie wyjątkowe, warunki otoczenia, wyłączając fachową wiedzę przyrodniczą ojca dwóch

chłopców, istnieją wszędzie. Nie mówiąc o tem, że sam teren górniczy ze wszystkimi swemi „osobliwościami“ jest u nas dość rozległy (Radomskie, Kieleckie, Dąbrowskie, Podkarpacie), ale każda wogóle miejscowość przedstawia cały kompleks cech specyficznych, które w pierwszym rzędzie urabiają dziecko. Pojedyncze prowincje, jak Pojezierza, kraina błot i puszczy, okolice fabryczne, okolice rolnicze, miasta — wszystko to żyje życiem samoistnem i kształci dzieci na swych charakterystycznych objawach dużo wcześniej, niż to robi książka i guwerner. Tylko wyjątkowo jałowe warunki dużych miast lub zgniłych miasteczek nie dają tego bogatego pokarmu dziecięcej duszy i otaczają ją od kolebki widmami istnienia a nie kształtami jego. Stąd też i kwestyę adaptacyi nauczania uważam za istniejącą wszędzie i na samym wstępie nauki systematycznej.

Uzasadnienie poglądu powyższego znalazłem później w dziele J. Wł. Dawida¹⁾ w ustępach, gdzie wykazał autor pierwszorzędną doniosłość metody wykładu w przeciwstawieniu do wyłącznego uwzględnienia przedmiotu. Skoro więc, naturalnie w pewnych granicach, nie co lecz jak stanowi o wartości pedagogicznej kursu — możemy zatem nieraz odstąpić znacznie od szablonu zajęć rocznych, możemy rozmaicie przekładać przedmioty

¹⁾ Nauka o Rzeczach.

i wybierać te, które w danych warunkach będą najodpowiedniejsze, bez względu na to, czy zwykle tak się robi.

W danym wypadku trzy okoliczności wpływały głównie na plan naszych zajęć: Po 1) wzgląd na to, że chłopcy po paru latach mieli wstąpić do szkół publicznych. Należało więc kursy odpowiednio uwzględnić niezależnie od ich wartości pedagogicznej; po 2) to, że ojciec chłopców i ich guwerner zgadzali się w uznawaniu zajęć przyrodniczych, jako niezmiernie doniosłych w formowaniu charakterów, zdolności i nałogów pracy dziecka. Należało więc zajęcia przyrodnicze prowadzić dalej, obok przedmiotów szkolnych; po 3) wreszcie — cały kompleks warunków, o których była mowa wyżej — a więc wielokształtność otoczenia, zaprzatająca dzieci i niedająca im dość wcześnie krystalizować pojęć przy obfитоści wrażeń, i płynąca stąd przewaga rzeczowego i analitycznego poznawania — nad moralnem i uogólniającem. Ta trzecia okoliczność nakazywała wprowadzić do zajęć naszych takie przedmioty, któreby rozszerzały cokolwiek widnokrąg dzieci i przyspieszały opóźniający się proces syntetyczny ich myśli.

Co do pierwszego punktu, to mieliśmy możliwość rozłożenia zajęć nad językami i arytmetyką tak, ażeby prace praktyczne (czytanie, pisanie, opowiadanie, przerabianie zadań) stanowiły kurs

właściwy — zaś teoria była zredukowaną do minimum. W ten sposób dziecko poznawało mnóstwo reguł i prawideł, nie zdając sobie sprawy z ich nazw oficjalnych, sprawę zaś usystematyzowania tych prawideł pod rubrykę gramatyki lub arytmetyki — odsuwaliśmy do czasu dalszego — do czasu opanowania przez dzieci właściwego materiału tych nauk.

Drugi punkt — zajęcia przyrodnicze — doprowadziły od razu do konieczności rozdzielenia roku szkolnego na 2 wielkie grupy zajęć — zimową i letnią. Ponieważ dzieci miały już spory zapas zbiorów i wiadomości z przyrody — więc oczywiście półrocze zimowe należało poświęcić dokładnemu rozpatrzeniu tych zbiorów i uporządkowaniu wiadomości. Zbiory stanowiły punkt wyjścia w naszych lekcjach — ostateczny zaś cel ich: pewien rodzaj klasyfikacji, przystosowany do filozoficznego poziomu malców. W ten sposób można było poniekąd wyzyskać punkt drugi dla trzeciego, w zajęciach przyrodniczych tkwił właśnie naturalnym biegiem rzeczy środek do wprowadzenia malców w sferę abstrakcji, syntezy, przez pojęcia typu, gatunku, klasy i t. d. Jak zaś nieznacznie odbywało się to przejście, można osądzić z przebiegu zajęć. Rozpatrywaliśmy z dziećmi kolekcję ptaków i minerałów. Każdy ptak stawiany był na stole przed malcami i dokładnie przez nich opisywany (ustnie) z natury. W opisie

cech przestrzegało się pewnego porządku ¹⁾, od osoby ptaka przechodziło się do trybu jego życia, od ogółu cech do rodziny, działu. Obok stojące ptaki dostarczały kontrastów, a wreszcie rozstawienie grupami na półkach w szafie — było uzmysłowieniem samej klasyfikacji. Zupełnie ten sam tryb zachowywano przy porządkowaniu zbioru minerałów. Odbywało się to pod okiem fachowca, który jednak klasyfikował zbiór z uwzględnieniem poziomu dzieci, a nie abstrakcyjnych wymagań mineralogii. W ten sposób minerały dzieliły się na kategorie skał, kruszców, palników i t. p., co czyniąc zadość potrzebie uogólnienia, nie zagwazdzało głów balastem przedwczesnej nomenklatury.

To wszakże nie wystarczało do załatwienia się z trzecim punktem, należało wogóle ćwiczyć zdolności operowania pojęciami, przyzwyczajając dzieci do poznawania tych całości, które nie podlegają badaniu rzeczowemu, należało słowem wprowadzić ich w krainę tego, co widzi poeta tylko „przed oczami duszy“. Jednym z lepszych przejść do krainy tej jest to, co pozornie zajmuje się całkiem realnym przedmiotem t. j. geografia. Nie mam na myśli geografii w ścisłym znaczeniu, lecz raczej naukę bardzo jej pokrewną, opartą na zbiorach, mapach i poznawaniu książkowym a noszącą w Niemczech nazwę Heimatskunde. Tu

¹⁾ Taczanowski.

nastręcza się dziecku sposobność poznawania pewnych całości jak kraj, prowincja, przemysł, stan włościński i t. d. już nie w terminach zmysłowego lecz pojęciowego poznania. Nauka ta, poparta odpowiednim doborem książek opowiadających, stanowi już wyraźne przejście w dziedzinę świata moralnego. Dalej następuje rozdział na właściwą historię z jednej i nauki moralne, jak religia, z drugiej strony. Dla tych, już w szkole traktowanych jako oddzielne przedmioty nauk, Heimatskunde jest tem, czem dla przyrody (zoologii, botaniki, mineralogii i t. d.) jest poznawanie zbiorów naturalnych.¹⁾

Rysunki i introligatorstwo uzupełniały plan zajęć zimowych, w ten sposób powstał kurs, którego jednostką pedagogiczną był tydzień, obejmujący następujący rozkład: (patrz str. 141).

Czytelnik zauważy, że rozkład przedmiotów uwzględniał wszystkie pozycje, nie przeciążając jednak dzieci pracą. Co do ekonomii poszczególnych przedmiotów, to naturalnie zastosowaną ona była do specjalnych zdolności. Różnica wreszcie między starszym a młodszym polegała głównie na tem, że starszy otrzymywał więcej do przygotowania samodzielnego. Kurs zimowy trwał od jesieni do pierwszych dni wiosny.

¹⁾ J. Wł. Dawid: „Nauka o Rzeczach”.

Przed południem.					Po południu.		
	8 ¹ / ₂ – 9	9 – 9 ³ / ₄	10 – 10 ³ / ₄	11 ¹ / ₄ – 12 ¹ / ₄	4 ¹ / ₂ – 6	3 – 6 ¹ / ₂	
Poniedziałek	Kaligrafia	Arytmetyka	Język rosyjski	Przygotowanie	Krajoznawstwo	— ¹⁾	Rysunki i introligatorstwo ²⁾
Wtorek	—	—	Język rosyjski	—	Przyroda	—	
Środa	—	—	Język polski	—	—	—	Rysunki i introligatorstwo
Czwartek	—	—	Język rosyjski	—	Krajoznawstwo	—	
Piątek	—	—	Język rosyjski	—	Przyroda	—	Rysunki i introligatorstwo
Sobota	—	—	Język polski	—	—	—	

¹⁾ W wolniejsze popołudzie dzieci miały po 1¹/₂ godziny czytania niemieckiego z boną.

²⁾ Rysunki i introligatorstwo przedzielala zwykle 1¹/₂ lub 3¹/₄ godziny trwająca przerwa, podczas której dzieci odbywały przechadzkę lub przejażdżkę.

W miarę postępowania zajęć, można było oryentować się, czy n. p. wobec specjalnych zdolności dzieci do pewnego przedmiotu, nie należy zmniejszyć ilości lekcji w tygodniu na korzyść słabszego. Odpowiedne zmiany należało wprowadzić w półroczu drugim, które miało być ostatecznym wykończeniem zamierzonego programu.

Hasłem dla zmiany rozkładu zajęć, były pierwsze przyłasczki. Już w czasie kwitnienia leszczyny i wilczego łyka dzieci okazywały wielką ochotę pójść na wycieczkę, czego zresztą nie należało im odmawiać. Kiedy zaś śnieg stał i w wodach leśnych obudziło się ruchliwe życie trytonów i t. p., można było liczyć na pewno, że każda wycieczka będzie zajmująca i pouczająca.

W półroczu letnim zostały pokojowe zajęcia z przyrodą, rozpoczęły się regularnie 2 razy na tydzień wycieczki. Wogóle czas poobiedni stał się rezerwą dla rozmaitych czynności, związanych z gromadzeniem zbiorów wszelkiego rodzaju.

Pozwolę sobie zwrócić uwagę czytelnika na jedną ważną okoliczność. Wszyscy dziś uznają konieczność zmian rozkładu zajęć stosownie do pory roku. Nikt nie zaprzecza, że umysł dziecka, warunki jego rozwoju zyskują na tem niezmiernie, tem bardziej, że jest to konieczną konsekwencją przyznania przyrodzie doniosłej roli w pedagogii.

Ale czy tylko o dziecko chodzi? W stosunku pedagogicznym dziecko i nauczyciel tworzą nie-

rozdzielną całość: żadne z nich nie jest ważniejszym. Otóż zmiana trybu życia, jaką prowadzą ze sobą wycieczki, jest nieskończenie ważną dla nauczyciela.

Zmiana ta daje mu łatwą sposobność wyjścia z fałszywej rutyny, jeżeli w nią wszedł. Tysiące drobnych nędz, niedyspozycji dziecka i nauczyciela, fałszywych kroków, nietaktów, czyha na nich w atmosferze szkolnego pokoju.

Chyba tylko jedna św. Cecylia nie знаła napadów głuchej niechęci, apatii lub fałszywej dumy, którym podlega każdy z nas wobec dzieci. Nie dostrzegalnie wślizguje się w stosunek dziecka i nauczyciela jakiś dziwny antagonizm; często oschłość nieuzasadniona, które podkopują wiarę wzajemną i wartość najlepszego systemu pedagogicznego. Trzeba korzystać z każdego bodźca, podniecającego żywotność moralną, żeby się otrząsnąć z tego, nie poddać się tej dziwnej chorobie pedagogicznej. Zrozumieją mię wszyscy wrażliwsi i mniej doskonali.

Poza tem wreszcie rozprostowaniem członków i odświeżeniem piersi ścieśnionej, daje wiosna jeszcze jeden skarb w ręce nauczyciela. O ile trudno jest wejść z dziećmi w zbyt bliskie stosunki w pokoju dzieciennym, o tyle łatwo w wolnej atmosferze wycieczki. Tu zresztą jest się naprawdę ich towarzyszem, czasem nawet uczniem.

Postaram się zaraz udowodnić, że rola ta ma głębokie znaczenie wychowawcze.

Uczniem swoich uczniów stałem się jeszcze wcześniej, niż nastąpiły wycieczki. Chłopcy, jak wspominałem, mieli znaczny zapas wiadomości przyrodniczych rzeczowych — ja zaś obyczajem dość powszechnym przeczytałem kilka książek popularno-przyrodniczych, zarwałem nieco z filozofii przyrody, wreszcie, wobec nowych zobowiązań, przewertowałem gorliwie parę podręczników zoologii, botaniki i mineralogii. Mimo to wszystko niewiele miałem do powiedzenia, kiedy chłopcy zaprowadzili mnie do swych skarbów, do szafy z ptakami, do gablot z motylami, do szuflad pełnych minerałów.

Pamiętam dziś jeszcze ów niepewny uśmiech, którym się ratowałem wobec pytań chłopców: „Czy pan to już widział?“ „Widzi pan to... to... jak się nazywa, panie?“ „Widzi pan, jaki ładny dolomit!“ Dolomit!... Później przyszedł piryt miedziany i piryt żelazny. Chłopcy przypomnieli sobie, że jest polska nazwa „bardzo dobra“ pirytu. Ja sobie nic nie przypominałem.

Kto rozumie, jaka to wstętna rzecz i śmieszna kłamać przed dziećmi bodaj niepewnym uśmiechem, ten również odgadnie, jak postąpiłem. Oto korzystając z rozmaitych łagodzących okoliczności, przyznałem się chłopcom, że nie wiem ani o pi-

rycie — iskrzyku ani o tem, jak najlepiej odróżnić dolomit od zwykłego wapienia.

Później zacząłem formować zbiór minerałów na własną rękę, w czym mi chłopcy dopomagali i uczyli, sami nie wiedząc o tem. Łatwo zrozumieć, że zapas ich wiedzy ostatecznie szybko się wyczerpał, i że z łatwością zdobyłem przewagę nad swymi mistrzami. Studenci z miasta, klasycy wobec dzieci, stykających się z przyrodą, wreszcie każdy obcy w otoczeniu dobrze znanem dziecku — często staje w podobnej „fałszywej“ sytuacji. Wtedy jak sędzę jest najlepszym wyjściem — krótki kurs poglądowy u swego ucznia. Nie koniec na tem: swobodna inicjatywa dziecka, która oczywiście w takim prostym i uczciwym stosunku, ma szerokie pole zastosowania — oddaje i nadal usługi nauczycielowi.

Raz, tłumacząc Stachowi przyczyny niebieskiej barwy atmosfery, użyłem klasycznego przykładu nagromadzenia bezbarwnych szkieł. Przykład zapewne znany wszystkim. Tymczasem Stach wziął kawałek szkła i po prostu postawił go sztorcem do światła:

— I tak można — prawda, panie? — Było to prawdziwie lepsze od mojego „nagromadzenia“. Drugim razem określaliśmy jakiegoś motyla, wszystkie cechy odpowiadały opisowi, tylko nasz motyl był biały, a na obrazku — niebieski. Znowu Stach rozwiązał kwestyę, kładąc motyla na białym

kawałku papieru: okazało się, że i nasz motyl był niebieski.

Przykłady powyższe mogłyby świadczyć, że mój uczeń posiadał specjalne uzdolnienia malarskie. Jakkolwiek tak nie było, ale pedagog i z tem musi się liczyć i istotnie, nic dziwnego, jeśli dziecko, inaczej uzdolnione niż nauczyciel, wspiera go w swym specjalnym zakresie.

Raz wreszcie oglądaliśmy rano atlas zoologiczny. Obrazki były wykonane dość starannie, dopiero dzieci zwróciły uwagę na niekonsekwencje różne, wskazując n. p. białego niedźwiedzia, podmalowanego na zielono.

— Pocóż tu trawa, kiedy on żyje pod biegunem? Tu już nie specjalne zdolności, tylko dziecinna logika, wsparta ostrym myśłem spostrzegawczym, była źródłem krytyki.

Ale ostateczną przewagę pod pewnymi względami zdobyli chłopcy podczas wycieczek. Pierwsze wycieczki urządziliśmy w 6 osób, ponieważ przyłączył się do nas nauczyciel z 2-ma chłopcami z sąsiedztwa. Po przybyciu do lasu, ustawiliśmy się w linii o kilkanaście kroków jeden od drugiego, żeby objąć znaczniejszy teren. Ja i mój kolega mieliśmy niby pełnić funkcje oficerów ekspedycji, kierowników. Bohaterami dnia zostali jednak chłopcy, którzy jeden przed drugim robili odkrycia, szli bez zmęczenia i wreszcie nas zmusili do współzawodnictwa ze sobą. Żaden pęd

młodej rośliny, żadne gniazdo, koczowisko nie uszło ich uwagi. Malcy pracowali wężem, słuchem i wzrokiem i często tam, gdzie ja przeszedłem, mimo wytężonej uwagi nic nie znalazłszy, któryś z chłopców dostrzegł coś ciekawego. Wtem samem położeniu znalazł się i mój kolega — przyrodnik z teorii i praktyki. Wycieczki rozświetliły mi kwestię owego pomawiania dzieci o przesadę, którą im starsi tak często zarzucają. Dzieci nie przesadzają, lecz widzą, słyszą i spostrzegają wprost inaczej niż my, dużo ostrzej, jaszkawiej. W tym związku wzajemnej pomocy, jakim powinien być stosunek uczniów i nauczyciela, należy okoliczność tę wyzyskać jak najsumienniej. Ta świeżość dziecięcego wrażenia powinna być niejako dalszym ciągiem zdolności spostrzegawczych nauczyciela, bo jeżeli on jest głową małego organizmu pedagogicznego — dzieci są jego zmysłami.

Przykłady i uwagi powyższe mogą się spotkać z zarzutem, że spisujący te zeznania debiutant po prostu był za mało przygotowany w swym fachu i stąd doświadczenie jego nie jest pouczającym. Bo oto n. p. dobry przyrodnik z góry będzie wiedział, co może w danym czasie i danej okolicy odkryć na wycieczce i nie da się ubiedz dzieciom. Uwaga w pewnej mierze słuszna, istotnie dobry a zwłaszcza doskonały przyrodnik widzi lepiej niż klasyk n. p. Czy jednak wychowanie

domowe spoczywa dziś w ręku dobrych przyrodników?

Z dalszego ciągu obserwacji przekona się czytelnik, że trzeba być również dobrym psychologiem, dobrym lingwistą, dobrym rzemieślnikiem, a przede wszystkim geniuszem intuicji i przytomności umysłu, ażeby uprzedzić samorzutną inicjatywę dziecka; odpowiedzieć przedziwnej intensywności jego funkcji życiowych. Dotychczas takie wcielone panaceum pedagogiczne nie pełniło funkcji nauczyciela domowego. Ci zaś, którzy przypuszczają, że t. zw. ogólne wykształcenie może tu być środkiem odpowiednim — zdradzają zupełny brak zmysłu pedagogicznego.

Pedagogia jest nauką techniczną i musi opierać się na technicznej wiedzy. Otóż, jeżeli teoria i filozofia pedagogii mogą się oprzeć na ogólnych zasadach wiedzy, to praktyka pedagogiczna musi powstać z umiejętnej analizy swego własnego materiału doświadczenia.

Ta sama opisowa metoda, metoda ścisłego przeprowadzenia i sumiennego notowania obserwacji, faktów, która oddała olbrzymie usługi wszystkim naukom, stworzy i w zakresie wychowania środki i rutynę, jakich osobiście nikt nie posiada i posiąć nie może. Wychowanie domowe każdego kraju, pomijawszy wypadki całkiem nadzwyczajne, ma zawsze do czynienia z kilkunastu lub kilkudziesięciu typami stosunków w świecie

rodzinno-dziecięcym. Umiejętność pedagogiczna w kraju może powstać tylko pod warunkiem zbadań i opisania tych typów.

Cały ten bieg myśli, wywołany nie żadnym uprzedzeniem z góry powziętem, lecz codzienną obserwacją moich chłopców, zmusił mię w końcu do rozpoczęcia notatek. Nie zdawałem sobie sprawy z tego, czy dojdę do jakichś wniosków pozytywnych przy pracy, czy nie.

Czułem tylko potrzebę niezmarowania tego bogactwa młodego życia, które miałem przed oczyma. Czułem, że oto jestem świadkiem sprawy niezmiernie ciekawej — sprawy formowania się człowieka i że, bodaj bezskutecznie, powinienem się pokusić o pochwycenie jej paru szczegółów.

Kwestya przeciążania dzieci pracą jest w znacznej mierze kwestyą metody i rozkładu zajęć. Zwracano na to uwagę niejednokrotnie. Ja zaś pod wpływem obserwacji chłopców, przychodzę do wniosku, że dziecięca zdolność do asymilacji, pojemność młodych mózgów jest niemal bezgraniczną.

Rozkład zajęć, który podałem wyżej, okazał się w praktyce zupełnie dobrym. Przerwy w czasie lekcji, krótkie, mniej niż godzinę trwające ciągi danego przedmiotu i zupełna swoboda, jaką mają chłopcy po lekcjach, wystarczają zupełnie na normalny wypoczynek.

Chłopcy w końcu dnia są całkiem rzeźwi, nie mętnego w ich usposobieniu nie zauważyłem nigdy. Tymczasem sami jeszcze czytują sporo, a w niedzielę i święta upominają się o pogadanki. Zaniedbałem niestety systematycznego notowania nowych materyi, które chłopcy w ciągu roku przyswajają. Trzebaby formalnej statystyki tych nabywanych wiadomości, bo są to istotnie, ilościowo nawet biorąc, liczby kolosalne. W języku ruskim znają dziś niewątpliwie parę tysięcy wyrazów, w niemieckim w każdym razie paręset. W języku polskim przy samem czytaniu, na wycieczkach, w rozmowach musieli zdobyć kilkaset. A teraz przychodzą pojedyncze przedmioty, jak arytmetyka, krajoznawstwo, przyroda. Ostatecznie przyswajanie każdego z tych przedmiotów wyraża się przedewszystkiem w nabywaniu nowych terminów. Samych imion własnych w geografii i nazw zwierząt, roślin, minerałów w przyrodzie zapamiętali kilkaset. Pamiętają wszystko świetnie, podczas kiedy ja doznaję pewnego zakłopotania w utrzymywaniu dawniej nabytych nazw. W każdym razie liczba samych wyrazów, które weszły w tym roku w ich język, wynosić musi kilka tysięcy. Jest to niczem prawdopodobnie wobec ich pamięci zmysłowej, jest dla mnie rzeczą zupełnie wyraźną, że malcy mają w głowie wszystkie barwy, dźwięki i zapachy swoich minionych doświadczeń. Jak długo pamięć ta przetrwa? W sporach o dawne

rzeczy rozstrzygają często kwestyę przypomnieniem jakiegoś szczegółu, niemającego żadnego związku z rzeczą, prócz tego, że był istotnie. W sposób np. o złapanie jakiegoś motyla przekonali się w ten sposób:

— A pamiętasz — ty jeszcze miałeś wtedy tamto ubranko granatowe i tyrolski kapelusz.

— Pamiętam, co to Zdzisław nie chciał tego dnia bawić się z nami?

Tysiąc razy słyszałem podobne szczegóły w odniesieniu do wypadków z przed roku lub dawniej. Chłopcy stanowczo pamiętają każdy ruch siatki na motyla, każdą pozycję ćmy złapanej pod balkonem czy w gąszczu ogrodu. Do jakiej cyfry należałoby podnieść ten balast pamięciowy — nie wiem.

Trudniej jeszcze zdać sobie sprawę z postępu procesów kojarzenia i wnioskowania. I znowu sama ilość zasad funkcjonujących stale w głowach malców, reguł, które stosuje, wogóle pewnych kadrów myślenia, pomnożyła się w ciągu roku ogromnie. Otóż trzeba pamiętać, że są to wszystko nabytki zasadnicze, jak np. w arytmetyce, pojęcia z przyrody itd. Prawdziwie głowa dziecka podobną jest do chaty słowiańskiej, której ściany rozszerzają się w miarę napływu gości.

Zdaje mi się, że choć nie bez trudności, ale możnaby przeprowadzić rodzaj statystyki główniejszych nabytków dziecka w ciągu pewnego

czasu. Z tem zaś bezpośrednio wiąże się niezmiernie ważna kwestya — kwestya techniki przyswajania. Zauważyłem, że każdy z dwóch moich chłopców miał swoje fortele i sposoby w przewycięzaniu trudności. Nie mówiąc o tem, że jeden, starszy mianowicie, dość chętnie uczył się na głos, młodszy zaś prawie zawsze po cichu, praktykowali jeszcze inne sposobiki. Starszy np. przy odrabianiu zadań zawsze musi zabazgrać mnóstwo papieru. Rozpoczyna zadanie bez planu i cały przebieg uzmysławia sobie na papierze, w razie zmyłki to samo da capo. Młodszy najczęściej przed rozwiązaniem namyśla się długo, jakby ogarniał całość roboty, i wtedy dopiero zaczyna pisać. Otóż każdemu z nich robi różnicę wyjście ze swego przyzwyczajenia. Przy uczeniu się wierszy na pamięć, młodszy uczy się małymi kawałkami, powtarzając aż do skutku, następnie łączy po kilka — wreszcie recytuje cały wiersz. Robi to wszystko z zacięciem automatycznym. Starszy lubi sobie przypominać treść całego wiersza, powtarza go, myli się, zagląda do książki i znowu odczytuje wszystko. Starszy zdaje się zawsze być więcej zajęty treścią utworu i często wpada w rozmyślanie, kojarzące się z jakimś frazesem lub wyrazem z lekcji. Charakterystyczną cechą starszego jest silne faworyzowanie jednych przedmiotów i niechęć do drugich — młodszy traktuje wszystko dość obojętnie. Szczególne uzdolnienie zdradza

starszy w kierunku przyrody i wogóle zajęć technicznych, które traktuje z całym oddaniem się. Chwilami jest wprost roznamiętniony do jakiegoś układania roślin, wyklejania, czasem zresztą zrobienia dobrego opisu itd. Chodzi mu zawsze o wykonanie czegoś, o stworzenie.

Młodszy ma pewien rodzaj sceptycyzmu względem własnych prac, pewną żartobliwość — zajmuje go rzecz podczas samego procesu — cel ostateczny, wykonanie mniej go obchodzi. Co dziwne, że starszy mimo zamięłowania do przyrody, wcale nie jest bystrzejszym spostrzegaczem od młodszego. Przeciwnie — młodszy widzi i słyszy ostrzej, ma ogromną pamięć zmysłową. Tylko, że starszy idzie do dna rzeczy, a młodszy tej pasji nie podziela. Rok wieku, jaki ich dzieli, jest, jak się zdaje, ważną przyczyną pewnych różnic — nie tłumaczy jednak wszystkiego. Zauważyłem, że dojrzałość dziecka najłatwiej jest kontrolować podczas czytania. Starszy akcentuje logiczny szyk myśli i uczuć bardzo trafnie — młodszy ma jeszcze charakterystyczną monotoność i krzykliwość w czytaniu. Pomimo to rozumie wszystko na równi ze starszym, tylko mniej dobitnie — więcej też ma kłopotu z techniką czytania. Kiedy czytają po cichu — starszy nie czyta, ale wprost fizycznie opanowuje książkę — prawie na nią włazi. Młodszy siedzi dość correct, o ile nie małpuje Stasia. Wreszcie starszy zdradza tro-

chę krótkowzroczności — młodszy jest dalekowidzem. Na pytanie, który z nich zdolniejszy? nie umiem odpowiedzieć całkiem wyraźnie. Młodszy ma niewątpliwie lepszą pamięć i wytworniejsze, łatwiejsze formy wszelkiej pracy. Pisze cienie, nie robi kleksów — tożsamo w rysunku. Starszy ma, że tak powiem, brutalną rękę. Ale zato nigdy w młodszym nie widzę zapamiętania się w pracy, pochłonięcia przedmiotem. Starszy może nie słyszeć i nie widzieć zatopiony w robocie — młodszy się wcale nie zatapia. Tę pasję starszego uważam za jego przewagę — pamięć jest przewagą młodszego, pozostaje wreszcie wystowienie się: obaj popełniają stale pewne niegramatyczności. Młodszy zwłaszcza chętnie mówi „rozumię“.

Pomimo to młodszy wogóle ma szyk i formę wystowienia się lepszą, bardziej, że tak powiem, correct niż starszy. Starszy zato i tu jak wszędzie zdradza pewne predyspozycje i pewną głębokość — udają mu się czasem nazwy, porównania itp. Cała wreszcie przewaga młodszego wyraża się w sile wyobraźni: jest on rodzajem bajkotwórcy w otoczeniu. Zwłaszcza podczas zabaw, gdzie chodzi o jakiś wykręt, umotywowanie fikcyjne postępków — młodszy góruje. Stach jest znacznie prostszy, szerszy. Maryanek fantastyczniejszy z wyraźnym odcieniem kazuistyki, sofisteryi.

Cały ten zapas szczegółów o charakterystycznych cechach ich życia duchowego i o sposobach

pracy nie daje podstawy do żadnych wniosków. Roczna obserwacja, przytem obserwacja bardzo niezupełna, to jeszcze nic, tam, gdzie chodzi o jakieś pozytywne wnioski. Pamiętam, że w swoim czasie chwycił nieraz rzeczy bardzo na razie uderzające, że fortelów i sposobów pracy mają chłopcy dużo więcej, niż przytoczyłem, i że wreszcie pewien antagonizm dwóch natur przejawia się stale, ciągle, w każdej czynności. Szczególną wagę przywiązywałbym do notowania sposobów pracy dzieci, w nich zdradza się zwykle zasada najmniejszej straty sił dla dopięcia największych rezultatów. Zasada ta i w pedagogii należy do najważniejszych, a samorzutne objawy ekonomii pracy, przejawiające się w fortelach dziecinnych, mogą dużo dopomóc metodom nauczania. Nieuniknioną wreszcie kwestyę w małym społeczeństwie szkoły domowej jest kwestya t. zw. „pokierowania“ dzieci. Zadawaliśmy sobie z ojcem chłopców nieraz to pytanie: który i jakie ma specjalne zdolności? Tu nauczyciel może istotnie dużo wyjaśnić, trzeba tylko, żeby dużo i trafnie obserwował. Ostatecznie zgodziliśmy się, że starszy ma pewne kwalifikacje do pracy zawodowej, technicznej, wymagającej całkowitego oddania się — młodszy zaś do zajęć bardziej formalistycznych jak urzędnictwo, adwokatura, wymagających przeciwnie nie tyle namiętnego traktowania, ile panowania nad całością, nad formami. Czy dwa te rodzaje zawo-

dów odpowiadają istotnie dwom odrębnym typom psychologicznym? Zdaje się, że tak. Zdaje się, że pamięć ogólna, łatwość formy, łatwość dyalektycznego objęcia przedmiotu tworzą ludzi ogólnie zdolnych, a w pewnych warunkach ludzi wziętych w sferze stosunków towarzysko-społecznych, podczas gdy pasja do pewnych gatunków pracy, zdolność zatapiania się w przedmiocie tworzy specjalistów.

O dalszej specjalizacji dwóch tych typów psychospołecznych stanowią warunki zewnętrzne i w części specjalniejsze jeszcze ich uzdolnienie.

Powolywałem się w jednym miejscu na pogląd, że nie tyle sam przedmiot, ile metoda nauczania jest rdzenną kwestią pedagogii. Sądzę, że jedno tylko może być praktyczne zastosowanie tego poglądu, oto że po metodzie względem decydującym w wyborze przedmiotów będzie stopień ich użyteczności w danym okresie rozwoju dziecka.

Chodzi wszakże o to, żeby ten wysiłek mózgu i tę wrażliwość dziewczą ucznia zużytkować jak najsumiennie, wedle możności wyzyskać. Tymi względami kierowaliśmy się w układzie programu, ten również wzgląd zmusił mnie do pewnych na oko niebezpiecznych innowacji.

Ponieważ, jak zaznaczyłem wyżej, gramatykę w formie kursu skończonego, uważałem za przedwczesną dla chłopców — w pierwszym półroczu

usunąłem ją całkiem prawie z rozkładu zajęć, zastępując pewnym ciągiem reguł, wyjaśnianych przy sposobności, tj. przy czytaniu i przy dyktandzie. W końcu półroczu należało jednak rozpoznać kurs właściwy. Otóż przedtem spróbowałem następującego sposobu: wprowadziłem gramatykę do rubryki dyktanda. Parę razy tygodniowo zamiast zwykłego dyktanda robiłem z chłopcami dyktando gramatyczne, w którym w formie elementarnej podałem krótki kurs gramatyki. Rzecz ciekawa, że przedmiot, który zawsze nuży i nudzi dzieci, w tej formie podany, wprost zajmował je, chłopcy sami się upominali o dyktando gramatyczne i dużo więcej interesowali się definicją rzeczownika, zasadami odmian itp. niż to jest we zwyczaju. Dyktando gramatyczne uważane jednak było jako dyktando i stopień stawiałem nie za zapamiętanie podyktowanych reguł, tylko za błędy.

Przedtem korzystałem z dyktanda w inny sposób: oto za temat ćwiczenia brałem zwykle te wiadomości z lekcji krajoznawstwa, które chciałem w pamięci chłopców jak najbardziej utrwalić. Wogóle starałem się zawsze zużytkować czas dyktanda, nie używając go wyłącznie na ćwiczenia ortograficzne. To samo stosowałem w nauce czytania. Tak np. podczas lekcji czytania mieliśmy raz historię biblijną, drugi raz tematy z przyrody, trzeci wreszcie coś z krajoznawstwa, zawsze równoległe do odpowiednich kursów.

Wszystko to wobec rutyny, uważającej ortografię i technikę czytania za przedmioty same w sobie, może być uważane za herezję. Wiem jednak ze swojej praktyki, że systematyczny wybór czytanek, jak również ćwiczeń piśmiennych wcale nie przeszkadzał nam zwracać uwagi na ich technikę. Sądę, że każdy zauważył, jak dzieci w najbardziej szablonowych lekcjach czytania i pisania szukają treści żywotniejszej. Sądę, że zabrahowanie techniki od treści jest mrzonką pedagoga, za którą dziecko nigdy w gruncie rzeczy nie idzie. Sądę wreszcie, że owe specjalne dyktanda ortograficzne jak i czytanki dla czytania są wprost błędem. Dziecko zawsze zwraca uwagę na treść a stąd lepiej z góry przewidzieć to i wyzyskać dla celów pedagogicznych. Niewątpliwie w ten sposób prowadzona nauka ortografii będzie trwała dłużej — zyskują zato inne przedmioty. Przedewszystkiem zaś dziecko będzie stykało się z ortografią od razu w tych warunkach, w jakich później przez całe życie tj. jednocześnie myśląc o treści i formie swej pracy. Proszę przypomnieć sobie znany fakt, że uczeń, świetnie znający regułę ortograficzną i dobrze piszący „dyktando na wyjątki“, popełnia najelementarniejsze błędy w liście lub w piśmiennym wypracowaniu z przyrody. Jest to właśnie skutek owego fałszywego rozdzielania formy i treści.

Znowu przypominam zasadę zbiorów naturalnych z przyrody: jak najmniej sztucznych podziałów, jak najwięcej analizy, całości istniejących. Język jest również taką żyjącą całością i poznać go na stole prosekcyjnym gramatyki, w ćwiczeniach czysto technicznych nie jest żadną zasadą, tylko, jak dotąd, koniecznym złem. Ile zaś razy można od tego odstąpić, będzie to zawsze z wielką korzyścią dla ucznia i samego przedmiotu. Całkiem niespodziewaną pomoc w ćwiczeniach językowych i logicznych okazała nam przyroda.

Przy wspomnianych opisach ptaków, mineralów, zwracałem ściśłą uwagę na dobrą formę wypowiedzenia się, na ścisłość, zwięźłość itd. Z drugiej strony charakterystyczne cechy przedmiotów opisywanych, (barwa, kształt itd.) wymagając orzeczeń i nazw nie ogólnikowych, lecz specjalnych, substylizowały i wzbogacały język dzieci zapasem synonimów, odcieni przedtem im nieznanych.

Jakże często ćwiczenia językowe dzieci redukują się do stereotypowych „opowiadań z książki“. Nie mówię już o niesumiennych, którzy wprost z lenistwa codzien powtarzają dziecku „opowiedz, coś przeczytał“, ale zdaje mi się, że wogóle za dużo przypisujemy tej formie ćwiczeń. Błędem jest odkładanie samodzielnych opisów z natury do wyższych klas i starszego wieku. Opis z natury jest elementarną formą mowy ludzkiej, jest jej pierwiastkiem, jest wreszcie niemal jedynym

źródłem bogactwa języka, jedyną próbą ścisłości i właściwości przyswajanych przez dziecko wyrazów.

Tak więc — korzystanie z ćwiczeń językowych dla celów innych, równolegle wykładanych przedmiotów i odwrotnie, wyciąganie nawet z przyrody jej materiału formalistycznego, językowego, uważam za rzecz w praktyce nie tylko możliwą, ale pożądaną, konieczną.

Konieczną, ze względu na intensywność nauki, na wyzyskanie wszechstronne godzin pracy, oraz ze względu wielkiej współczesnej zasady pedagogicznej, zasady zbliżenia nauczania do życia, zasady zbiorów i całości naturalnych istniejących, jako właściwego przedmiotu pierwszych lat kształcenia naukowego. Ani metoda, ani stosunek dziecka do lekcyi nie stoją temu na przeszkodzie — stoi na przeszkodzie rutyna, często niestety, niesumienność, a jeszcze częściej bierność nauczyciela. Istotnie: takie systematyczne korzystanie z dyktanda, lub pogadanki przyrodniczej, wymaga skupienia uwagi, często wprost przygotowania się — podczas gdy zazwyczaj godzina dyktanda lub sakramentalne „opowiedz, coś przeczytał“ są hasłem drzemki. A może ktoś powie, że nie trzeba zamęczać biednych dzieciaków lub, że najgorzej gościć dwa zajęcia naraz.

II.

ROK ZABAWY.

Jest pewna dziedzina, którą uważam za świętą prawie, za nietykalną w jej naturalnych swobodach, w której traci moc nawet wielka zasada intensywności w nauczaniu, i w której pedagog powinien być tylko widzem, a nigdy kierownikiem.

Niestety — na tę właśnie świętą sferę życia dziecięcego robi najczęściej zamach wygórowana troskliwość starszych. Mówię o czasie rekreacyjnym, o zabawach dzieci.

O ile pożądanem jest, ażeby czas na naukę przeznaczony wyzyskać jak najbardziej — o tyle byłbym przeciwny wprowadzeniu nauki do zabawy. Nie mówiąc o samej fałszywości założenia, fałszywości pierwszych kroków dziecka w dziedzinie, która zawsze będzie wymagać powagi, skupienia i pracy, a nie łatwego ślizgania się po przedmiocie, jest dużo innych względów przeciwko

temu zwyczajowi. Przedewszystkiem rozbawienie nauki jest całkiem zbyteczne tam, gdzie nauka jest istotnie dla dziecka zajmującą, gdzie przedmiot go pochłania, wysiłek umysłu wówczas sam ma ową moc podniecającą, której szukają czasem w sztukowaniu nauki piosenkami itp.

Ale nie koniec na tem: sfera zabawy jest w życiu dziecka jedyną sferą samodzielnej całkiem przeróbki wrażeń świata zewnętrznego. Prowadzone, kierowane, przestrzegane i wogóle ciągle urabiane dusze dziecięce — tutaj odzyskują swoją inicjatywę, samodzielność, stają się twórcze. Stan mniej lub więcej biernego wchłaniania ustępuje wówczas przed samorodną grą wszystkich władz dziecka. Z najtajniejszych zakątków duszy, z pod pokładu wpływów zewnętrznych wydobywa się wówczas „ja“ dziecięce. Zabawa jest emanacją czy promieniowaniem indywidualności dziecka.

Nie będę tu przytaczał znanych przykładów zdradzania się charakteru dzieci od najwcześniejszych lat w ulubionym rodzaju zabawy — zaprowadziłoby to nas w sferę zagadnień wychowania moralnego, których na razie nie chcę poruszać. Zresztą na tę stronę zabawy stosunkowo więcej zwracano uwagi.

Tymczasem ten świat dziecięcej samodzielności wart jest jak najpilniejszego poznania nie tylko dla tych względów ubocznych, lecz przede-

wszystkiem dlatego, że przedstawia najwłaściwsze pole dla badań nad psychologią dziecka.

Psychologia zabawy — roznaczy psychologia najautentyczniejszych dokumentów, najbezpośredniejszych przejawów życia dziecięcego, pokazuje nam to życie w ruchu i organicznej jedności.

Pojedyncze obserwacye nad pamięcią, zdolnością przyswajania, siłą wyobraźni itd. niejako dyssekuja przed nami duszę dziecka, pozwalając widzieć zawsze tylko jakąś jej część czy funkcję pojedynczą, jakiś jeden organ. Obserwacya zabawy pokazuje nam wszystkie te funkcye i organy w pełnym biegu, we wzajemnym stosunku i oddziaływaniu.

Proszę tylko przypomnieć własne dzieciństwo, każdy odnajdzie w niem taką skarbnicę żywych wzruszeń i interesów w sferze swych zabaw, jaką później przedstawia samo życie. Pomiędzy zabawą dzieci a rozrywką starszych niema żadnej analogii. Rozrywka jest czemś przemijającym, czemś dodatkowem w dobrze urządzonem życiu człowieka. Tymczasem zabawa wprost wypełnia większą część czasu dziecka. Zabawę można przeciwstawić godzinom nauki w tem znaczeniu, jak wszystkie prace ulubione, wszystkie stosunki, wszystkie rozkosze i smutki w życiu rodzinnem, towarzyskiem, społecznem, duchowem człowieka można przeciwstawić jego obowiązkowej pracy na chleb. „Dzieci się bawią“. To może znaczyć równie

dobrze, że dzieci słuchają opowieści niańki, jak że puszcza ją latawca, że urządzają „wojnę“ lub że bawią się „w szkołę“, że przeglądają obrazki lub że zajęte są prześladowaniem i dokuczaniem wzajemnem, że rysują bajecznie dziwne bohomazy na starych kajetach lub że przyglądają się godzinami życiu w sadzawce, że urządzają wielką podróż po całym domu lub skaczą na jednej nodze. To cały świat zjawisk tak różnorodnych, jak na to pozwala różnorodność władz duchowych i fizycznych, warunki otoczenia.

Otóż psychologia tego świata godna jest być podstawą kształcącej się dziś nauki psychologii dziecka.

Tych kilka słów wyjaśnienia niech mię tłumaczy przed czytelnikiem z dalszego ciągu tych notatek. W miarę wtajemniczania się w życie swych uczniów z konieczności musiałem sferę swych obserwacji nieco specjalizować. Niepodobna bowiem podjąć całej różnorodności życia dziecięcego.

Po zanotowaniu ogólnych warunków życia i nauki moich uczniów, a raczej punktów, które mię najbardziej w nich uderzyły, całą uwagę skupiłem na ich zabawach, ponieważ tam właśnie, jak mi się zdawało, działy się rzeczy najciekawsze.

Pierwszą zabawą chłopców, która zwróciła moją uwagę, była „zabawa w stopnie“. Zabawy dziecięce przypominają niekiedy manie lub cho-

roby i udzielają się im naraz, pochłaniają dziecko całkowicie i przemijają, jak przyszyły. „Zabawa w stopnie“ rozpoczęła się w krótkce po zaprowadzeniu przezemnie dziennika, w którym rzeczywiście stawiałem chłopcom stopnie dla podniety i dla własnej kontroli. Oczywiście więc była to zabawa z naśladownictwa. Ten rodzaj zabaw jest niezmiernie powszechnym i to, że „dzieci naśladują starszych“, jest dziś niemal zdaniem z wypisów. Ale dlaczego naśladują? jak naśladują? Co w danej czynności najbardziej ich zajęło i jak ją zrozumieli, odtwarzając? Prawo naśladownictwa w psychologii jest bardzo często tylko ułamkiem ogólniejszego prawa podobieństwa, i powiedzieć, że dziecko „naśladuje“ starszych, to jeszcze nic nie powiedzieć.

Tak np. w „zabawie w stopnie“ nie chodziło wcale chłopcom o współzawodnictwo między sobą, nie urządzali żadnych egzaminów ani pytań. Po prostu zabazgrywali kajety według wzoru 5 5 4 5 3 2 3 2 4 5... do nieskończoności. „Ja niby to tobie stawiam a ty mnie“ było tylko pretekstem: właściwym momentem psychologicznym był sam proces stawiania stopni, kombinacja cyfr. Zdaje się, że istotną rozkoszą tej zabawy była dla nich stonkowo nowa idea wyrażania wartości, wiedzy w cyfrze. Nie sprawili sobie chłopcy nawet kajecików (dziennik), nie udawali nauczycieli, jedynie tylko zapisywali szeregi całe cyfr — ocen, z lu-

bością żyjąc w ich atmosferze. Tymczasem pamiętam z własnej praktyki, jak w klasie wstępnej i pierwszej wielu z nas miało dziennik z rubrykami, jak sam za odpowiedzi uczniów stawiałem im stopnie. Była to również zabawa z naśladownictwem, lecz całkiem inaczej zrozumiana.

Drugą manią chłopców było zbieranie marek. Zabawa również bardzo powszechna. O co im właściwie chodziło? Czy o samą ideę zbioru? Zbiórów mieli pod dostatkiem. Czy o naśladownictwo znowu? Mogło to być istotnie pierwszą pobudką. Zdaje się jednak, że i tu dzieci miały całkiem swoje, specjalne zapatrywanie.

W każdym razie przez pewien czas dominującym w zbieraniu marek momentem było uczucie posiadania, rozkosz wielkiej obfitości, czar gromadzenia. Chłopcy często liczyli swe skarby, układali je setkami, tysiącami. Następnie drugą rozkoszą była próba biegłości w odróżnianiu rozmaitych herbów, w końcu stali się specjalistami i umieli z łatwością określić markę najdokładniej zasmarowaną masą drukarską. Czasem znowu zajmowali się kwestią wymiany marek na przedmioty inne, ceną kolekcji marek. Nie zbierali w każdym razie dla „chińskiego sieroty“ ani na „wykupienie czarnych z niewoli“, jak to robiły duże dziewczynki z mojego dzieciństwa. Ja sam zbierałem marki przez parę miesięcy, marząc o wyklejeniu niemi „całego kuferka“. Prawdziwą nie-

spodzianką w zabawach chłopców była ich zabawa „w kropki na tablicy“. Kiedym zeszedł ich po raz pierwszy na tej czynności, chłopcy ogromnie się śmiali i udawali tajemnicę. Chodziło o to, że jeden pisał pierwszą literę i pewną ilość kropek, mówiąc przytem, że ma to być nazwa miasta, rzeki itd., drugi miał odgadywać.

Otóż zabawa ta powstała bezpośrednio po wprowadzeniu krajoznawstwa do naszego kursu i stamtąd tylko czerpała materiał. Chłopcy bawili się w ten sposób przez długi czas, przez czas prawie trwania pogadanek, zmieniając trochę formy nazwy. Kiedy przeszliśmy do rysowania map, zamiast kropek przychodziły na tablicę zygzaki i rysunki, sztuka polegała na tem, że trzeba było odgadnąć, jaka to część kraju, rzeki itp. Później, kiedy chłopcy byli dość biegli w przedmiocie, zabawa znowu przedstawiała się inaczej. Staś np. musiał się rozbujać na trapezie, wówczas Maniek wskazywał mu na ścienną mapie jakiś punkt, Staś powinien był od razu wymienić nazwę odpowiednią. Przyznaję, że odkrycie tej zabawy chłopców było dla mnie punktem wyjścia dla całej domorosłej filozofii zabaw. Uderzył mnie fakt, że zabawa może być środkiem kontroli w samej nauce. Przekonałem się niebawem, że wszystko, co interesowało dzieci w nauce, istotnie znalazło zastosowanie w ich rekreacjach. Z zastosowania zaś samego nieraz mogłem sobie zdać sprawę,

jak dzieci przedmiot rozumiały, co je w nim uderzyło? To bowiem wszystko, co musowe i co mechaniczne w nauce, co obce i nieprzyjemne dziecku, nie znajdowało zastosowania, wolny wybór, nieprzymuszona inicjatywa świata zabaw dawały rękojmię, że jeśli coś tu znajdę ze szkoły, będzie to właśnie to, co dziecko najchętniej, najlepiej przyswaja.

Tu nie mogę się powstrzymać od ogólniejszej uwagi. Kiedy dziś przypominam sobie, ile sam w dzieciństwie wnosilem do zabaw ze swych zajęć szkolnych, widzę tylko ową zabawę w stopnie, dalej kilka razy zbiorową zabawę w szkołę i nic więcej. Tymczasem przeglądając spis zabaw swoich chłopców, spotykam na każdym kroku reminiscencye z kursu rocznego. Jest to zapewne w związku z postępem, jaki pedagogia uczyniła przez te lat kilkanaście.

Spostrzeżenia moje nad zabawami chłopców obejmują rok szkolny 1892/93, z wyjątkiem lipca miesiąca wakacyjnego, który jednak uzupełniłem w odpowiednim okresie r. 1894. W ten sposób tablica niżej podana ma pretensję objąć cały rok dziecięcy. Powiadam „ma pretensję“ ponieważ, niestety, nie mogę powiedzieć, ażebym zanotował wszystko. W dwa lata po rozpoczęciu tych notatek, całkiem przypadkowo dowiedziałem się, jak ważne objawy życia dzieci uszły całkiem mej uwagi.

Cały zanotowany materiał podzieliłem na cztery kategorie, które odnajdzie czytelnik w tablicy. Podział ten ma jedynie na widoku ugrupowanie elementarne głównych czynników, które na zabawę dziecka wpływają. Często bardzo niepodobna oddzielić ściśle tych wpływów, często zabawa przebywa całą gradacyę ewolucyjną, kolejno czerpiąc z rozmaitych źródeł. Starałem się to wykazać. Usunąłem wreszcie z tablicy zabawy, których opis uważałem za stosowne rozszerzyć. W każdym miesiącu pod L. 1. zamieszczone są „zabawy różne“; pod 2. „zabawy w związku z porą roku“; pod 3. „w związku z zajęciami starszych“; pod 4. „w związku z nauką“.

Zabawy:

Rok 1882. Październik. 1. Zwykle gonitwy, wojny i t. p., zabawy chłopców na dworze.

2. Gimnastyka na dworze. Październik bardzo pogodny, wskutek czego zabawy na dworze trwają w całej pełni. W pokoju bawią się mało.

3. Urządzenie kopalni — kopanie szybu. Jest to zabawa znana chłopcom od paru lat. Rzucają ją na długi czas, później powracają.

4. Zbieranie minerałów, zbierają sami, na przechadzkach ze mną. W domu dużo się zajmują układaniem dawnych zbiorów.

Listopad. 1. Gimnastyka w pokoju, zwłaszcza sztuki i ćwiczenie na trapezie.

Zbieranie marek (zabawa dawniejsza).

2. Czas brzydkiej. Czasem chodzą na przechadzkę, czasem wypadają na gimnastykę.

3. Zabawa w kopalnię w pokoju. Zabawa polega na prowadzeniu administracji kopalni: mają dyrektora, kasyera, prowadzą księgi rachunkowe. Czytanie.

4. Nauka introligatorstwa wywołała prawdziwą manię wycinania i klejenia.

Grają „w stopnie“ (po zaprowadzeniu dziennika). Zabawa w egzamin.

Grudzień. 1 Trapez w dalszym ciągu; gra w chowanego w pokoju; gra w „godziny“, polegająca na taczaniu kul drewnianych po pokoju. Prastara gra chłopców, której początki giną w przeszłości. Ojciec inicjuje grę w „maszerowanie“, myśl przyjęta: chłopcy maszerują chętnie naokoło stołu — na jednej nodze, tyłem, na czworakach. Do zabawy przyjęta 4-letnia siostrzyczka.

2. Lepienie ze śniegu. Bombardowanie kulami ze śniegu i zapewne wojna. Przewaga zabaw pokojowych.

3. Przebieranie się w różne stroje egzotyczne, zabawa stara, w związku z szopką i Herodami. Czytanie.

4. Stawianie stopni. Klejenie.

Rok 1893. Styczeń. 1. Marki w dalszym ciągu. Godziny na trapezie, gra w chowanego. Zabawa

na trapezie modyfikuje się w grę „w majtków“. Marki (bardzo mało). Czytanie.

2. Ślizgawka. Lepienie ze śniegu.

3. Szopka z wierszami improwizowanymi.

4. Gra w majtków na trapezie, po pogadance o morzu. Gra w „dzikie zwierzęta i w polowanie“ po pogadankach z zoologii.

Znowu biorą się do układania minerałów, po części z inicjatywy ojca.

Luty. 1. Gra w majtków. Marki. Czytanie.

2. Dużo zabaw na dworze.

3. Gra w karty, po asystowaniu przy preferansie. Gra w administrację kopalni. Zabawa w doktorów po niedyspozycji siostrzyczki. Zabawa w krawców (chłopcom robią nowe ubrania). Fechtunek, o którym trochę było mowy.

4. Rysowanie po pierwszych lekcjach rysunków. Po lekcjach krajoznawstwa zabawa w góry: dają nazwy okolicznym pagórkom, mierzą ich wysokość. Zabawa w kropki na tablicy. Zabawa w odczytywanie map. Zabawa w odczytywanie nazw na mapie z trapezu. Minerały.

Marzec. 1. Marki. Zbieranie plomb, zabawa z otrzymanymi podarkami w chowanego. Piłka (z podarków). Pistolety znajdują zastosowanie w zabawie w „dzikie zwierzęta“. W końcu marca prawie wszystkie zabawy pokojowe zaniechane.

2. Zabawa w wojnę, polegająca na ścinaniu chwastów zeszłorocznych. Najbardziej w tym mie-

siącu interesują chłopców rozpoczynające się zajęcia w ogrodzie.

3. Zabawa w ogródek. Najpierw powstaje niby — ogród z badyli; następnie chłopcy urządzają własne grządy, którymi mniej lub więcej będą się zajmować całe lato.

4. Ale najmielszą rozrywką są wycieczki. Byliśmy na brzegu lasu, przy gliniankach. Chłopcy dużo mówią o przyszłych wycieczkach.

Kwiecień. 1 i 2. Dużo czasu trawia w ogrodzie.

3. W marcu brano dzieci na przedstawienia amatorskie. W kwietniu często widywałem Stacha przed lustrem — rozpytywał się wszystkich o akcesorya sceny. Rzucają się chłopcy do czytania komedijek w „Wieczorach Rodzinnych“. Grają „Figlarza“. Wieczorami grają „Nr. o 2-ch łózkach“, który, nawiasem mówiąc, zrozumieli i zapamiętali znakomicie.

4. Wycieczki coraz bardziej ich zajmują. Sami ciągle układają zielnik i przeglądają atlasy; z własnej ochoty zajęli się sprawdzeniem, ile ptaków posiadają w zbiorze, a ile jest w atlasie. Z atlasu botanicznego zadają sobie zagadki t. j. określają rośliny.

Maj. 1. Wojna i wyprawy „w nieznane kraje“ t. j. na łąkę, do gaju.

2. Zabawy przeważnie na dworze.

3. Ogródek.

4. Zagadki z atlasów. Układanie, suszenie roślin. Odkrywanie nowych okazów na własną rękę.

Wycieczki.

Czerwiec. 1. Zabawa w fortecę albo w kre-tów na kupie siana.

2. Obfitość uciech naturalnych powoduje, że chłopcy nie wysilają się na pomysły.

Bawią się na dworze — wszędzie ich pełno.

3. Zabawa „w węgrów“ — po wizycie węgry.

4. Wycieczki.

Sierpień. 1. Ciągłe na dworze. Na letniem mieszkaniu sama nowość otoczenia dostatecznie ich zajmuje.

2. Zabawa w konie fornałskie i powozowe; wyganie koni (patyków) na noc; Sprzęt zboża.

3. Wycieczki — rośliny zbierają z nowem zajęciem, chcąc poznać florę kielecką.

Rok 1894. Lipiec. 1. i 2. Podczas pobytu w Zakopanem góry i otoczenie góralskie wyciskają piętno na wszystkich czynnościach dzieci. Dzieci mówią o górach, „rysują je, wyrzynają w drzewie“ i t. d. Czytanie.

3. Budowanie chałupy i szałas. Wojna z Lip-takami. Wyrzynanie z drzewa — gra na skrzy-pcach wskutek gry przewodnika i Sabały.

Chłopcy układają wiersze po znalezieniu rękopisu wierszy nauczyciela.

4. Gorliwie zbierają na wycieczkach rośliny i wogóle co się da. Góry, skały i doliny otrzymują nazwy w związku z pogadankami historyi.

Oto jest najbardziej typowa część zabaw moich chłopców. Jakkolwiek nie jest to jeszcze ich całość organiczna, jednak pozwalają one poniekąd na skontrolowanie opinii o zabawach, wyrażonych wyżej. Widzimy rzeczywiście, jak przyroda w porach roku najbardziej charakterystycznych zastępuje wyobrażenie dziecka i sama stwarza jego zabawy — przeciwnie, w porach przejściowych, jak słotna — jesień, praca ta jest najintensywniejszą. Ale tuż obok widzimy, że nawet w otoczeniu najbardziej absorbującym (góry) dziecko nie zadawalnia się kontemplacją, lecz właśnie jest niezmiernie czynne, pomysłowe. Widzimy, że zajęcia starszych znaczą w jego życiu wiele — ale widzimy również, że proces t. z. naśladownictwa nie jest wcale mechanicznym powtarzaniem rzeczy widzianych, lecz często bardzo skomplikowaną przeróbką.

Widzimy wreszcie, że udział nauki w zabawie w pewnych warunkach staje się bardzo znacznym: nawet lato, nawet wieś nie wstrzymują tego rozpędu całkiem dobrowolnych zajęć z przyrody, z krajoznawstwa. Wiemy tymczasem z drugiej strony, jak mało po lekcji zajmuje się dziecko nauką zazwyczaj.

Przy głębszem wejrzeniu w ten świat zabawy widzimy, że wszelkie ogólnikowe określenie nie tłumaczy nam go wcale, że trzeba i warto zająć się tem poważnie dla wielu względów. Jest to bowiem w istocie odrębny świat.

Trzy pozycje w spisie wymagają wyjaśnienia bliższego. Po pierwsze w rubryce zabaw w związku z nauką pomieściłem wycieczki. Nie znaczy to wcale, żebym wycieczki przyrodoznawcze traktował jako rozrywkę. Owszem: obowiązek zaopatrywania się i niesienia przyrządów, jak puszek, rydelki, siatki, eter i t. p. ciążył na chłopcach zawsze.

Na samej wycieczce bezwzględnie pierwszym ich zadaniem było znalezienie i dostarczenie potrzebnych okazów. Po wycieczce wreszcie musieli wszystko doprowadzić do porządku, sprzęty pochować, owady rozpiąć, kwiaty położyć pod prasę lub do wody. Pomimo jednak tego rygoru dzieci same domagały się o wycieczki, ich inicjatywa zawsze wyprzedzała moją. Przyjmowały również bardzo czynny udział w robieniu planów na przyszłość. Tak n. p. proponowały, żebyśmy kolejno poznawali las, łąkę, błota, pagórki, życie w rzeczulce i t. p. Plan ten zastosowany został wedle możliwości i sędzę, że w tem kwitło źródło niewyczerpanej uciechy wycieczek.

Poznanie, nawet połączone ze znacznym wysiłkiem, jest niewątpliwie rozkoszą dla dziecka zarówno jak dla starszego.

W styczniu r. 1882 i w sierpniu 1894 zanotowałem w zabawach w związku z zajęciami starszych pisanie i improwizowanie wierszy. Objaw tego wierszowania uważam za bardzo powszechny wśród dzieci, bynajmniej nie świadczący o jakiejś zdolności poetyckiej. Wiersze moich chłopców były niezmiernie niskiej wartości — w stosunku do znanych mi przykładów wierszowania dziecięcego. Oto są te loty natchnienia:

1) Była raz wieczorna pora

Jadzia wyjechała z dwora
Dużo domów przejeżdżała
Wtem do gości przyjechała.
Tam dostała dwa koniki
I bardzo dobre pierniki.

Bohaterką utworu jest siostrzyczka chłopców — myśl zapożyczona z epizodu z Życia Jadzi — forma oryginalna.

2) Po burzy.

Ucichła już burza.

Deszczyk przestał kropić

I rozwinęła swoje płatki róża

I trawka zaczęła rosą się poić

Z pod płatka róży wyleciał motylek niebieski

Inny poleciał w górę

Żeby obejrzeć tam jaką chmurę

W tem nadleciało stado wron

I duży skowron

A motyle rozpierzchły się w kilka stron.

Jest to rodzaj fantazyi, może z tematu deszczu, który padał owego dnia, kiedy utwór powstał. Forma oryginalna.

Pierwszy i drugi utwór należy do Stasia, starszego, młodszy napisał również parę wierszyków:

3) Wiatr duje, duje

Nad jarem

A ja śpiewam śpiewkę

Nad ślicznym rankiem.

4) Jak ja pójdę na wycieczkę

To pewnie nie wrócę,

Polecę ja ze Świnnicy

Polecę, polecę...

Ale gdzie ja tam leciałem

Nikt tego nie widział,

Bo ja leciał, leciał

I w dołek przyleciał.

5) Kiejmy raz szli na wycieczkę

Nad górami chmury

A znów Garłuch stojąc nagi

Patrzył na nas z góry.

Pochodzenie tych wierszy nie potrzebuje komentarzy: wszystkie powstały według polskiego wzoru śpiewek góralskich:

Oj hory, hory

Wy moje komory

Bukowe listeczki

Nasze poduszeczki!

Co się tyczy styczniowych improwizacji, to nie przedstawiają one więcej interesu nad utwory powyższe. O ile rozumiem, wiersze dziecięce są wyrazem budzenia się elementarnych potrzeb rytmiki. Powstają (podobne improwizacje chłopców) najczęściej z polecenia t. j. z wyrzucania mnóstwa wyrazów dziwolężnie kojarzonych, rymowanych. Nie chodzi wtedy o znaczenie — tylko o rym. Jest to zapewne stadium w rozwoju zdolności językowych, warte uwagi i studyów lingwistów, psychologów. W pewnych warunkach (przykład, zachęta) rymowane plecenie dzieci rozwija się bardziej i daje powód do uważania zwykłego objawu za specjalne uzdolnienie „cudownego dziecka“.

Pozostaje wreszcie pozycja trzecia: czytanie:

Wogóle chłopcy na początku roku robili na mnie wrażenie mało obytych z książką. „Wieczory Rodzinne“ przychodziły, nie wywołując nigdy wielkiego zajęcia: często znajdowałem numer nie rozcięty, a w rozciętych, jeśli co ich istotnie interesowało — to najprędzej luźne artykułiki z obrazkami o ptakach, zwierzętach i t. p. Podsuwałem im nieraz książki — Staś (starszy) jeszcze się trochę brał do czytania, młodszy mniej. Nie nastawałem jednak bardzo, ponieważ zdawało mi się, że wiek a zwłaszcza ostatki pogody nie sprzyjają książce. Bardzo jednak prędko — mianowicie po nastaniu pory deszczowej, chłopcy wzięli się

do czytania. Interesowały ich nadewszystko książki z opisami przyrody (zwierząt głównie), których mieli dużo. W ten sposób uzupełniali materyał z pogadanek. Następnie, znów po części pod wpływem mojej ironicznej ostentacji, z jaką kładłem przed nimi nierozcięte z przed miesiąca „Wieczory“, rzucili się do roczników pisma. Zwłaszcza starszy pochłaniał powieści historyczne, opowiadania przyrodnicze i t. d.

Rozpoczęła się mania czytania: można było widzieć chłopców nad książką na każdym miejscu i o każdej porze. Sądzę, że w ciągu miesiący zimowych przeczytali po kilkanaście utworów. Najciekawszym jednak objawem czytania dziecinnego jest specjalizacja. Przynajmniej w moim wypadku występowało to bardzo wyraźnie. Tak n. p. podczas manii teatralnej, Staś przewertował wszystkie komedijki dziecinne w pismach. Toż samo działo się w Zakopanem: Staś ile mógł, czytał nawet „Na przełęcz“ Witkiewicza, przy pogadankach znowu przeglądał książki, w których mógł znaleźć coś w związku z nauką.

Natomiast nie zauważyłem żadnej ogólnej predylekcji w chłopcach, często n. p. mówią, że dzieci w tym wieku zaczytują się podrózkami lub, że przepadają za powieścią historyczną. Otóż tych „właściwych wiekowi“ skłonności chłopcy nie objawiali zbyt silnie. Wybór rzeczy czytanych był w związku z rozmaitymi epizodami ich życia.

Z nastaniem pory wiosennej mania książkowa ustała, pozostał już jednak nałóg na stałe, jakiego przedtem chłopcy nie mieli. Wogóle co do czytania dzieci zauważyłem, że po 1) istniejące książki dzieciinne wcale nie wyczerpują zakresu ich potrzeb. Tak mógłbym przytoczyć wiele przykładów, gdzie dzieci korzystały z książek starszych. Zdaje się, że należałoby dziś podać do powszechnego użytku spis tych utworów i ustępów z literatury starszych, któreby dzieciom były dostępne. Po 2) że budzi się potrzeba czytania najczęściej w związku z jakimś żywotnym interesem dziecka, jak n. p. w przykładzie z teatrem chłopców. Że zatem nie chodzi o podsuwanie dzieciom książek ciekawych wogóle, lecz ciekawych w szczególności. Po 3) wreszcie, że dzieci współczesne czytają zazwyczaj nienormalnie dużo. Tam, gdzie warunki otoczenia i nauka dostarczają dziecku bogatszego materiału, tam potrzeba czytania budzi się później, jest jakby zdrowszą, normalniejszą. Z porównania przykładów znanych mi wyniosłem odragę dla wczesnego i obfitego karmienia dzieci bibułą, które niestety, jest u nas często równoznaczne ze „starannem wychowaniem“.

We wrześniu r. 1894 dzieci zachorowały na lekki tyfus. Choroba przerwała naturalny ciąg ich życia — i więcej jeszcze — cofnęła ich w pewnym stopniu w nauce i zabawie. Co do nauki,

to rzecz prosta, że miesiąc straty w ściśle obmyślanym kursie zaznaczył się dotkliwie. Płynęła stąd nauka, że kurs, jak budżet, powinien być układany ze znaczną rezerwą na „wydatki nieprzewidziane“.

W zabawach przerwa trwała parę tygodni, ale sprawiła równie znaczne zmiany. Oto przede wszystkim nastąpiła przymusowa zabawa w pokój, zamiast na dworze. Następnie zaś słabe siły rekonwalescentów wpłynęły na rodzaj zabaw.

Pierwszą ich rozrywką, po apatii, w którą zapadli, było wycinanie i wyklejanie żołnierzy.

Chłopcy od dawna już zarzucili ten rodzaj wojny. Zabawa z żołnierzami wyklejonymi trwała bez przerwy cztery dni — nawet po wstaniu z łóżek. Następnie bierne ustawianie żołnierzy zmieniło się w bardziej ruchliwe zabawy, gdzie chłopcy sami należeli do wojska: biegali po pokoju, szukali kryjówek i t. d. W końcu pierwszego tygodniu rekonwalescencji — żołnierzy chłopcy zarzucili, przeglądali obrazki, zwłaszcza zaś upominali się o to, żeby im czytano. Słuchali najchętniej krótkich powiastek z życia dziecięcego. Przed chorobą ten rodzaj utworów najmniej ich zajmował.

W tym samym mniej więcej czasie poprosili o pokazanie zielników i zbiorów przyrodniczych — i zaraz potem naglili mnie, żebym sam chociaż chodził na wycieczki, bo „tyle kwiatów przekwi-

tnie". Faktem jest, że podczas pierwszego tygodnia rekonwalescencji ani razu o swych ulubionych zajęciach nie wspominali. Podczas moich samotnych przechadzek za roślinami chłopcy układali i bawili się minerałami.

Wreszcie znikły stoliki z lekarstwami, rzeczy wróciły do dawnego mniej więcej trybu. Jako jedyna spuścizna po chorobie pozostała chłopcom zabawa w lekarstwa, która narodziła się w chwili uprzątnięcia pokoju ze szczątków szpitalnych.

Ciekawą jest w tym epizodzie kolej budzenia się normalnych funkcji dzieci, oraz fakt ich niewątpliwego zdziocinnienia bezpośrednio po chorobie.

Rodzaj powiastek, wyklejanie żołnierzy, brak inicjatywy — wszystko to przypominało stan malców z przed paru lat. Rzecz prosta, że wytłómaczyć to należy osłabieniem ogólnym — niemniej przebieg szczegółowy jest pouczający.

Na tem się kończą bezpośrednie moje obserwacje nad chłopcami. Jakkolwiek niekompletne, stanowią one wszakże dostateczną ilustrację pewnych twierdzeń ogólniejszych lub praktycznych, które miejscami pozwoliłem sobie wypowiedzieć. Jest jednak pewna cecha zachowywania się, obyczajów dziecięcych, której ani tablica, ani opis nie uwydatnia dość silnie, a która jest ogólniejszym rysem psychiki dziecięcej, niż potrafiłem sobie określić. Oto czy w chorobie, czy w zdro-

wiu, czy na dworze, czy w pokoju, czy w zabawach sam na sam, czy w grach zbiorowych — każda wolna czynność dziecięca dąży do skryzostlizowania się w pewne formy dogmatyczne. Każda zabawa, każde zajęcie dzieci przyjmują kształt ściśle połączony z pewnymi obrządkami, któreby można nazwać dziecięcem prawem obyczajowem. Nic mniej anarchicznego jak życie dzieci: są one formalistami najściślejszymi — rygor każdej zabawy przestrzegany jest tu z całą surowością, jak obrządki prastare wśród plemion pierwotnych. Oto n. p. zabawa w „dzikie zwierzęta“. Od razu na wstępie uczestnicy określają ściśle pewne prawa. Tygrys nie śmie wyłazić z pod stołu; lew może podchodzić do tego krzesła; jeżeli myśliwy trafi tygrysa 3 razy, to tygrys już zdechł; jeżeli tygrys dziubnie myśliwego łapą — to myśliwy nie śmie więcej strzelać. Wszystkich tych praw podczas zabawy przestrzegają ściśle — następnie tradycya ich, usus stają się obrządkiem koniecznym w zabawie w „dzikie zwierzęta“.

Różne kłótnie i komy kłótnie i komy dziecięce, które na pierwszy rzut oka wydają się błahemi — są w istocie o wiele głębsze. Często dziecko, które nie ma racji na pozór wobec starszego — w gruncie rzeczy ma rację wobec swego „prawa zwyczajowego“. Jest to rzecz bardzo ciekawa i pouczająca ten wczesny i silny rozwój poczucia prawa. Prawa te, jak każde prawa, dążą do wyrażenia

się w formie dogmatycznej, stąd w języku dziecięcym spotykamy zawsze ogromną ilość lokucyi, zdradzających poczucie nakazu: trzeba, nie śmie, powinien, każdy — zawsze, nikt — nigdy i t. d.

Nie wdając się w bliższą analizę tego zjawiska typowego, które zapewne każdy z nas obserwował, sędzę, że jest ono przedewszystkiem w związku z charakterem pozostawianej dzieciom dziedziny swobód. Ta swobodna wymiana stosunków między małymi obywatelami byłaby areną ciągłych kłótni i swarów, gdyby nie ów umysł prawny, dogmatyczny, który jest rękonią porządku w państwie zabawy. Jest więc prawo obyczajowe wśród dzieci pierwszą koniecznością ich życia zbiorowego.

Z drugiej strony — prawo to stoi w ścisłym związku nie tylko z realnym światem stosunków dziecięcych, lecz również z zasadniczą cechą psychiki dziecięcej — ze swą nieustanną, intensywną pracą wyobraźni, która stanowi grunt wszystkich procesów duchowych dziecka.

Łatwość kazuistyki, łatwość tworzenia fantazyi wszelkiego rodzaju, łatwość wyszukiwania jakichś jaskrawych przykładów, łatwość nadawania wspaniałych, imponujących pozorów swoim żądanom, twierdzeniom — zapewnia dziecku uprzywilejowane stanowisko wśród rówieśników. Każdy dogmat działa na dziecko, ale pewien organiczny zbiór dogmatów działa najsilniej. Świat urojony

nadaje nieraz ostateczną sankcję całkiem realnej zabawie. Oto n. p. bieganie, przechadzka, gimnastyka — przetwarzają się zawsze w polowanie lub wojny, w podróże i sztuki. Zawsze się wyłania jakaś hierarchia i tytuły — przychodzą prawa i zwykłe bieganie staje się wielce skomplikowaną organizacją „wojny i polowania“ z tysiącem dogmatów, urzędów, zwyczajów, fikcyi, opowieści, tworzących razem całość organiczną. Ta dążność do wytwarzania organicznych całości, odrębnych światów jest poniekąd uzupełnieniem instynktu prawa i gry wyobraźni dziecka i tworzy zdaniem mojem punkt wyjścia dla zrozumienia świata zabaw, dla badań nad ich psychologią.

III.

DOKUMENTY ŻYCIA DZIECIĘCEGO.

Przyjacielski stosunek z chłopcami i traf szczęśliwy pozwolił mi na uzupełnienie tych notatek w dwa lata po ich rozpoczęciu, dokumentami autentycznymi życia dziecięcego. Podczas miesiąca wakacyjnego, który spędziłem z chłopcami w ściślejszym niż zwykle zbliżeniu (z powodu warunków mieszkania letniego), podczas wycieczek wspólnych, uderzyły mnie niektóre frazesy z rozmów chłopców między sobą.

— A pamiętam — mówił Maniek — to było jeszcze wtedy, kiedyś ty był w pierwszej klasie. Innym razem słyszałem spór o to, kto zwyciężył w jakiejś walnej bitwie: Mańscy czy Fencowie? O jakim gimnazjum mowa, jakież to nowe narody Mańscy czy Fencowie? Tych rzeczy wcale nie pamiętałem z czasu swych obserwacji.

Chłopcy nie bez pewnej żenady opowiedzieli mi, że się bawili jeszcze za moich czasów w „gi-

mnazyum gimnastyczne“, co się tyczy Mańskich, to tak nazywają się w ich wojnach nieprzyjaciele, z którymi od dawna nie walczą. Fencowie — to także taki naród. Od jak dawna trwa wojna z Mańskimi? Okazało się, że już od lat 4 może 5, chłopcy dokładnie daty nie pamiętają.

Uprosiłem następnie chłopców, ażeby mi opowiedzieli, co pamiętają z tych zabaw. Opowiedziałem im, że wogóle bardzo mnie to wszystko interesuje, że nawet i dawniej zapisywałem ich zabawy, żeby wiedzieć, jak się dzieci bawią. Wreszcie uprzedziłem, że teraz w opowiadaniu nic nie mają wymyślać na nowo, tylko przypominać stare rzeczy.

Staś bardzo się zainteresował moją prośbą i pierwszy rozpoczął opowiadanie. Maniek kontrolował go, przypominał mu rozmaite wypadki. Miałem zupełną rękojmię w charakterze moich chłopców i w pewnej rywalizacji „o prawdę“ podczas opowiadania, że dowiem się rzeczy, które istotnie miały miejsce. Podczas opowiadania notowałem co mogłem dosłownie — resztę dopełniałem natychmiast po wyjściu chłopców.

Sądzę, że nic swojego, dowolnego w te „dokumenty“ nie wprowadziłem.

* * *

1) O gimnazjum gimnastycznym.

Staś. To było sobie takie gimnazjum gimnastyczne.

Maniek. Nie było, ale i jest. Staś. Jest takie gimnazjum. Wie Pan, Józio opowiadał nam, że w Szczawnicy oni mieli gimnastykę i że były trzy klasy. Tam im dawali odznaki. Ale nasze gimnazjum wcale, zupełnie co innego. My sobie powiedzieliśmy, że każdy powinien umieć rozmaite sztuki, a później zdawać egzamin. Maniek był już w tej szkole bardzo dawno. Ja. Dlaczego? Maniek. A bo ja sam bardzo dawno chodziłem na gimnastykę, przedtem, jak zaczęliśmy się bawić w gimnazjum. Staś. I już był cztery lata w gimnazjum, ale tylko we wstępnej klasie. To gimnazjum było bardzo trudne. Maniek miał pisać cały program. Ja i Zdzisławy byliśmy w drugiej — myśmy od razu zdali do drugiej. Maniek także przeszedł do drugiej. Maniek. W drugiej trzeba było umieć dać na trapezie koziołka na dwie strony, usiąść naprzód na koziołku, później żabkę. Staś. I koziołek w kółkach igigantować. Maniek chciał zdać do trzeciej, ale nie zdał i teraz my wszyscy jesteśmy w drugiej. Ale jednego rana wybuchła u nas wojna. Wie Pan, myśmy mieli nauczyciela, który stawiał dobrym pałki, a złym piątki. Swemu synowi zawsze piątki. Myśmy się z nim kłócili. Ja. Któż był tym nauczycielem? Staś. Nikt, wie pan tylko, że niby tak było. Ten nauczyciel był z Mańskich. Myśmy go nie chcieli, więc zaczęliśmy ogromnie hałasować w szkole. Później zaczęliśmy brać łuki, miecze, dzidy, jeden

miał strzelbę — naprawdę jeden chłopiec przychodził z taką fuzją — i rzuciliśmy się. On zabrał trochę Mańskich, trochę Turków. Nam też wojsko trochę dopomogło. Mańscy nie chcieli strzelać, a Turcy uciekli. Później znów był napad.

Maniek. A wie pan, jak myśmy niby zabijali? Ja. Jak? Maniek. Jak kto strzelił z łuku tak, że strzała przeszła środkiem bramki przy trapezie, to znaczyło się, że zabił. A jak trafił n. p. w drzewo, to znaczyło, że ktoś u nas zabity. Staś. Wojsko nie umiało nas uspokoić — wtedy znów zerwaliśmy się. Nieprzyjacieli potajemnie zbudował sobie fortecę. (Wie pan, pod płotem były wióry i deski). I były rozmaite utarczki — myśmy brali siekiere ogrodnika. Później trzeba było rozwalić tę fortecę i ja zupełnie zwyciężyłem pod spodem. Ale Zdzisław zsunął się z deski — to musiało znaczyć, że myśmy przegrali. Wtedy chcieliśmy się bić między sobą i zaczęliśmy dokazywać. Maniek. A pamiętasz Kalinkowskiego? Staś. Był także jeden uczeń bardzo silny i zręczny — Kalinkowski. Ja. Któż to taki? Staś. To także niby, to Maniek wymyślił. Wtedy na wiórach zaczął nam opowiadać o Kalinkowskim. Ja. Maniek, skąd się tobie wziął Kalinkowski? Maniek. Bo ja wiem? Staś. Więc ten Kalinkowski zdał już do 7-ej klasy. A była także jedna Jadwiga — bardzo śliczna, ona już była w 8-ej klasie i pilnowała 2-giej klasy. Pierwsza była gałgańska i Jadwiga

nie chciała jej pilnować. Jadwiga była cioteczną siostrą królowej Jadwigi. Kalinkowski ją bardzo lubił i chciał się żenić. Maniek. Wie pan, ja wtedy czytałem powiastkę „Kalinowe listki“ i tak mi jakoś przyszło powiedzieć „Kalinkowski“. Staś. Ale Jadwiga nie chciała się żenić. Kalinkowski wtedy powiedział po cichutku: „Kiedy nie chcesz się ze mną żenić, to zobaczysz, co się z tego stanie“. Myśmy na niego rzucili się — on się ukrył. A ja panu nie mówiłem, że byli także u nas rozmaici uczniowie z przezwiskami. W drugiej klasie był jeden Lubaska i Żyła. Oni napadli na Kalinkowskiego i zbili go. Bo ten Żyła dlatego tak się nazywał, bo był silny. Kalinkowski ich gonił i chciał zabić. Potem on Jadwigę złapał i poszedł z nią do jakiegoś lasu. Jadwiga uciekła, a myśmy jej pilnowali. Maniek. A gwizdki? Staś. Dwa gwizdki znaczyły, żeby Jadwiga nie szła do lasu, bo teraz w nim jest świnia morowa. To Kalinkowski raz się przemienił w morową świnie. Świnia morowa miała na sobie białe gumowe ubranie, łojem wysmarowane, które nawet w wodzie było suche. Jeden gwizdek znaczył, żeby Jadwiga uciekała do jałowcowego lasu, bo trzeba się przebrać. W lesie byli ciągle podejrzani ludzie. Ja przebrałem się za jelenia, Jadwiga za sarnę i tak uciekałyśmy. Lubaska wtedy palnął do sarny, ale w tym miejscu była głowa a nie Jadwiga. Później myśmy wszyscy wrócili do gimnazjum. Jadwiga była zra-

nioną trochę w lewą rękę. Kalinkowski uciekał i błąkał się.

Później go widziano, jako słonia, jako morową świnie. Lubaska na niego polował. Ja. Jakże się ta historia skończyła? Staś. A... nas wtedy zawołali na kolację. My się ciągle bawimy w gimnazjum — tak czasem wypadamy na gimnastykę!...

Dziwne bardzo wrażenie sprawiła na mnie ta opowieść chłopców: było w niej takie pomieszanie rzeczywistości z fantazją, jakiś ton naiwnie — bogaty, który przypomina wszystkie mitologie i opowieści z czasów bajecznych, wszystkie baśnie ludowe naraz.

Dużo szczegółów zapewne chłopcy pominęli w opowiadaniu, lecz to, co zostało, było jeszcze dość imponujące, jakże to inaczej wyglądało, niż proste:

„Chłopcy są na gimnastyce“.

Powracam jednak do dokumentów. Druga opowieść chłopców jest już epopeją, wobec której urywek o gimnazjum jest tylko jednym rozdziałem. Podczas opowiadania tej epopei chłopcy wiele razy przerywali sobie tem, „że niepodobna wszystkiego opowiedzieć“ i że sami mnóstwo pozapominali. Opowiadał znowu Staś, czasem Maniek. Czas, w jakim się rzecz działa, mogłem określić z rozmaitych zajęć, wplątanych w opowieść. Zapisywałem bardzo dokładnie. Dwie mapki

jedna Mania, druga Stasia zrobione zostały przez chłopców z pamięci, na podobieństwo tych, które robili podczas zabawy. Mają być zdaniem ich bardzo dokładne.

O wojnie z Mańskimi.

„Pamięta pan, cośmy to zawsze biegali na hałdy? Tośmy właśnie wtedy prowadzili największe wojny. Nawet panu nie powiem, kiedy to się zaczęło — my ogromnie dawno już się w to bawimy i zawsze, zawsze. Zaraz panu powiem, skąd się wzięli Toporkarze i Mańscy. Bardzo już dawno Mań wycinał z papieru rozmaitych ludzi, między nimi byli tacy z toporami. To się nazywało Toporkarze. Z Mańskimi to było całkiem inaczej. Poszliśmy raz na bal dziecienny do klubu. Tam poznaliśmy jedną dziewczynkę Manię Dietrich. Ona mnie się bardzo podobała — dużo z nią tańczyłem i wymyśliłem z tego kraj Mańskich. Ona była niby królową. Później przestaliśmy lubić Mańskich i zaczęliśmy się z nimi bić. Ja. Czy i Manię Dietrich przestaliście lubić? Staś. Nie, ale nam ciągle wszyscy tą Manią dokuczali. Mań. Mówili, że Staś chce się z nią żenić. Myśmy także mieli króla i królowę — król Józef II. i królowa Jadwiga I. (Józef i Jadwiga — imiona pierwszego, bardzo lubianego przez chłopców, nauczyciela i ich matki). Nasz król był mały, ale bardzo

bogaty, myśmy mieli bursztyn i złoto, był jeden brzeg morski, były góry, mieliśmy też dużo kolei. A kraj nasz miał taką jakby szyję — na to miejsce zawsze Mańscy robili napady. Mańscy mieli ogromny kraj naokolutko naszego. Dlategośmy się ciagle bili.

„Była raz walna bitwa. Były w ogrodzie dwa rzędy kapusty włoskiej, już zupełnie zmarzłej. Nie można było ani kijem dobić; ani nic. Ale myśmy rozbili kapustę, wszystko było albo ścięte, albo z korzeniem wyciągnięte, ale nie rękami, tylko pikami i mieczami. Wtedy nawet mieliśmy kamasze czerwone od krwi kapuścianej przedźgniętej. Ze dwadzieścia tyk połamaliśmy. Wtedy Mańscy strasznie przegrali.

„Myśmy raz złapali ich królowę Manię, ale to już była Mania II. Oni mieli także króla, ale król nic nie mógł. Wszystkim rozkazywała królowa. I było jeszcze kilka Mań — jej gwardya. Ale powiedzieliśmy sobie: „Po co one mają umierać, zrobmy lepiej co innego“. Zaczęliśmy je wypytywać, gdzie ich najgłówniejsza królowa i co ona chce z nami zrobić? A one skłamały, że u Mańskich już wszystko przepadło. Bo Mańscy byli bardzo jeszcze dzicy. Tymczasem Mańscy czatowali z ogromnem wojskiem i zbili nas pod Toporkową górą. Wie pan, tak nazywała się jedna hałda (Hałda — wał z łupków gliny, odpadków węgla, formujący się przy kopalni węgla) w kraju

Toporkarzy. Wtedy Mańscy zgromadzili dużo łupów i pochowali w dwóch zamkach: na hałdzie i w altance, tam były różne misy złote, drogic kamienie.

„Później bywały rozmaite małe bitwy i myśmy im te zamki odbierali. Później koło ogrodu zasiali łubin. Ten łubin był ogromny, czasem gruby na pięść. I tak drżał od wiatru. Tam była królowa Mańskich i rozmaici ich magnaci. Wtedy znowu była wielka bitwa pod Łubinami. Myśmy przeszywali łubin dzidami. Wtedy znowu Mańscy przegrali. Ale później ogrodnik pozrzucał łubin z płotu — to znaczyło, że oni uciekli. Więc musiała być wojna na nowo. Ja. Kiedyżeście wy przegrywali? Staś. A jeżeli np. który z nas upadł, albo złamał dzidę, a najczęściej wołali nas na podwieczorek albo na kolację, wtedy bitwa była nierozstrzygnięta. Także smagaliśmy georginie, wie pan, łodygi. Najgrubsza była Mania. Myśmy ją obwinęli w rogożę i mieli pochować. Ale wtedy Maniek zaproszył mi oczy piaskiem. To znaczyło, żeśmy przegrali. Maniek sam to wymyślił i niby mnie złożył raport, więc znowu zaczęliśmy się bawić. Mania zgnęła, a szczątki jej były pochowane w tem miejscu ogrodu, gdzie teraz są maliny. Po tej wojnie myśmy zbudowali skarbiec.

„Później było dużo bitew z Mańskimi na lodzie. Jeżeli który z nas upadł, tośmy przegrywali. Zdobyliśmy drugi zamek Mańskich — altanę.

„Wtedy przybył Zdzisław z pomocą i wszyscy byliśmy zawsze w pogotowiu. Przy hałdzie w śniegu tak wydeptaliśmy, że było czarno. To także znaczyło, żeśmy prowadzili ciągle utarczki. Ale raptem oni porwali naszego króla i królowę i uciekli na szczycy gór.

„Wtedy była największa z ostatnich bitew.

„Mańscy, Toporkarze, Jankowscy (Jankowscy, o ile wiem, powstałi podczas pobytu w domu chłopców, panny Janiny znajomej), Turcy połączyli się razem. Myśmy się ogromnie raz zmęczyli, bośmy musieli ciągle bombardować. Aż wtem przybiegł Lord (wyżej sąsiada chłopców). Lord zaczął skakać, myśmy powiedzieli, że nam przybyły posiłki, Lord się nazywał Pan generał i był głównym rycerzem.

(Uwaga. Jest to szczegół bardzo charakterystyczny; najwyższe dostojeństwa w zabawach piastuje najczęściej osoba wymyślona, a nie żadne z dzieci. Może to być Lord, Kalinkowski, Mania itd. „Puszczamy teraz latawca — pisze do mnie Stach — po sznurku puszczamy do niego kartki niby wiadomości o naszych wojnach, niby telegramy z dołu. Latawiec oznacza dowódcę, który uciekł z naszego kraju przed wojną“. Dziwna reminiscencya i skojarzenie. Tym razem latawiec jest wcieleniem idealnych cech w zabawie. Jest to nadzwyczaj ciekawy objaw poczuwania się

w swej niedoskonałości — swojego rodzaju „dążenie do ideału“).

„Lord przy ogonie miał mnóstwo mieczów, na pysku kolce i drugi szereg zębów — same kły. Więc pędzimy z Lordem, wpadamy w śnieg po szyję, a on się tarza przy nas i kładzie trupem nieprzyjaciół. Później musieliśmy suszyć się. I znowu urządziliśmy kanonadę z hałdy w dołek. Nareszcie zrobiliśmy atak. Ja, Mań, Zdzisław i Lord mieliśmy po 4000 żołnierza i armaty. Mańscy armat nie znali i to nam pomogło. Później im przyszła pomoc. I to było takie ogromne wojsko. Musieliśmy je zbombardować. Trupy nasze to robiliśmy tak: jeden padał w śnieg i odbijał się, to znaczyło, że tu leży nasz zabity. Wreszcie zabiliśmy króla Mańskich, królowej już dawniej nie było i Mańscy rozproszyli się. Ale na ostatek napadli Tatarzy. To stało się tak: kiedyś już zbombardowali tego człowieka ze śniegu, chcieliśmy się dowiedzieć, czy już nieprzyjaciół wytępiony. Więc napuliliśmy na kamień i rzuciliśmy Lordowi — Lord wrócił i kamienia nie przyniósł, to znaczyło, że gdzieś w bliskości czatuje nieprzyjaciół. Później zaczął się wicher i zamieć. Zewsząd zaczął padać śnieg, to znaczyło, że chmury Tatarów nas opadły. Myśmy zatrąbili do odwrotu.

„To była ostatnia wielka bitwa. Ale było jeszcze kilka po nich. U nich także zostały jeszcze dwie Manie. Jedna Mania uciekła od nich, bo się

pokłóciła z drugą i opowiedziała nam wszystko. Myśmy napadli na Mańskich zniemacka. Mańscy upadli zupełnie, Turcy i Tatarzy wyjechali, Pomorscy osiedli na jednej wyspie i myśmy już nie mieli żadnych wrogów.

„Ale zrobiło się tak jakoś dziwnie cicho, żeśmy zaraz domyślili się, że ktoś na nas chce napasać, bo to było podejrzane.

„Raz jeden przybiega i mówi, że na hałdzie jest mnóstwo ludzi z toporami. To byli Toporkarze. U tych Toporkarzy żyli także Jankowscy — był to mały kraik, ale z bardzo silnymi ludźmi. Wtedy zaczęliśmy rąbać gałęzie.

„Było jeszcze dużo utarczek, bośmy wypadali w przerwach, ale takiej ogromnej wojny już nie było“.

Ostatnie epizody walk odgrywały się już w moich oczach w Zakopanem. Przybył wówczas chłopcom nowy naród, imieniem Fencowie. Fencowie i Jankowscy były to plemiona górskie, walczące ze sobą nakszałt Zakopiańców z Liptakami.

Zbyt dużo rzeczy ciśnie się pod pióro, ile razy powracam do tych utworów dziecięcych i do wielu innych wspomnień własnego dzieciństwa, ażebym mógł je wszystkie wypowiedzieć. Uważny czytelnik, zestawiając „gimnazjum gimnastyczne“ z epopeą o Mańskich, zauważy sam, że pierwsze jest to tylko jednym z epizodów drugiego. Zestawiając zaś epopeę całą — wraz z tem, czego

chłopcy nie dopowiedzieli — z powyższym Rokiem zabawy, łatwo przekonać się, że znowu epopea jest tylko ułamkiem tej całości. Naostatek wreszcie proszę sobie uprzytomnić, że całe moje notatki zdołały scharakteryzować zaledwie cząstkę ich życia, że pomiąłem całkiem świat uczuciowo-moralny, świat równie bogaty, jak ten, który opuszczamy. Nie wprowadzałem nigdzie w opowiadaniu dowolności. Jeżeli czytelnik zauważył naiwne bezpośrednie przejście od wymysłu do rzeczywistości, od złamania kija do przegranej batalii — to znaczy, że mój spis był dobry. Bo w opowiadaniu chłopców, jak w życiu, dwa te światy istnieją całkiem nierozdzielnie, jak w bajce i życiu ludowym.

Jest też wspólna z bajką łatwość tworzenia nazw i wyrazów, łatwość uogólnienia, jest wreszcie personifikacja ideałów, zawsze stojących ponad poziomem bawiących się. Wspólne są jeszcze owe rysy naiwnej krwiożerczości, które zapewne czytelnik zauważył. Chłopcy wyjątkowo mało słuchali bajek w dzieciństwie, a cały kierunek wychowania był raczej zbyt racjonalny, nie pobudzający w tym kierunku.

Są to więc objawy żywiołowe, spontaniczne.

Wyobraźnia dziecięca, jak bóstwo Maja, dobywa ze siebie coraz to nowe obrazy, miraż i wysyła je nieskończonym szeregiem w świat rzeczywisty, z którym wreszcie tworzą jedność.

Jeszcze jeden szczegół: ostatnią zabawą chłopców, o jakiej jestem poinformowany, stało się notowanie zabaw własnych. Być bardzo może, że podzielę się z czasem z czytelnikiem jeszcze autentyczniejszymi niż powyższe dokumentami.

Prośba o chleb powszedni.

Pedagogia wytwarza niewątpliwie nałóg moralizowania, jak stosunek z dziećmi przyzwyczajają do używania dogmatycznej formy literackiej.

Stąd zapewne nie powściągniona chęć wypowiedzenia paru prawd subiektywnie odczuty w związku z powyższymi notatkami. Nie będą to zresztą karkołomne hipotezy teoretyczne.

Rok nauki, rok zabaw, parę dokumentów, całe to żniwo bardzo mizerne na polu bajecznie urodzajnem w normalnych warunkach, mogłoby urósć do rozmiarów obserwacji mniej więcej sześćdziesięcioletniej, bo taki okres nauki przedszkolnej, domowej, jest pożądanym i często u nas praktykowanym. W dobrych więc warunkach może to być istotnie dokument wielkiej wartości. Zbiór zaś takich dokumentów, powstających w odmiennych a typowych warunkach otoczenia, może się stać podwaliną pedagogii praktycznej — wskazówką dla setek nowicyuszów, którzy za mało ich dziś posiadają.

Co może wpłynąć na to, żeby nauczyciele nasi podjęli pracę w tym kierunku? Zapewne

w pierwszym rzędzie i o tem pisał już „Przegląd Pedagogiczny“, lepszy niż dotychczas stosunek materialny i moralny między nimi i rodzicami. Ten lepszy stosunek nastaje, ponieważ głębszem jest rozumienie wielkiej doniosłości zadania z obu stron, ponieważ potrzeby nowych metod pedagogii są odczuwane dotkliwiej.

Zdaje się jednak, że do nauczyciela należy ostatnie słowo w tej kwestyi. Ta młodzież, przygodnie pełniąc obowiązki guwenera, jest często tak pełna lepszych aspiracji, że tylko brakiem rutyny odpowiedniej można wytłómaczyć dziwną obojętność względem sfery, w której żyją, pracują i zarabiają. Śmieszna rzecz — widziałem jednak młodzieńca, który „studytował“ psychologię, ale całkiem obojętnie patrzył na dzieci, żywe źródła obserwacji psychologicznej. Co prawda młodzieniec był bardzo zaszuszony i bardzo „oczytany“.

A trzeba właśnie żywotności, trzeba pewnej werwy, może nawet naiwnej, ażeby w dzisiejszym ruchu pedagogicznym stanąć na miejscu właściwym. Bo ruch ten jest właśnie prądem życia, które chce, rozsadzając formułki, po brzegi wypełnić szkoły.

Kto uczuje w sobie ten prąd — ten zapewne zrozumie, że nie botanikę ma studyować, ale rośliny — nie geografję, ale kraj — nie elewa będzie miał przed sobą, ale człowieka, a ciasne ściany szkoły rozszerzą się wówczas, odkrywając piękne

i długie perspektywy. Trzeba tylko odczuć to przyspieszone tętno dziecięcego obiegu krwi, bodaj raz przytulić gorącą głowę dziecka do siebie — stamtąd spłynie podniecające energię i uczciwość — natchnienie.

Dużo uwag i wskazówek szczegółowych, małych i wielkich prawd trzeba, żeby w tym nowicyacie, który jest udziałem większości nauczycieli domowych, dać sobie radę. Może jedną z ważniejszych jest przejęcie się tą myślą, że pedagog, który sobie gwałtownie zastrzega swobodę po godzinach lekcyj, nie jest pedagogiem. Choć tu nieraz rodzice zbyt naiwnie rozumieją rolę guwenera, jako niańki płci męskiej.

Ale najukochańszą dla mnie myślą o tym stosunku jest dążność do ściślejszego, bardziej zażyłego związku dziecka z nauczycielem. Nie chodzi o samą przyjaźń, chodzi o dotrzymanie kroku w swoim zakresie tej wiecznie czujnej, bogatej, ruchliwej grze wszystkich władz, która cechuje dziecko. Chodzi o przeniknięcie w jego świat, bo tym tylko sposobem można wlać życie w naukę.

Jak to się robi? Rozmaicie. Jednakże trzeba się zgodzić z tem, że w wielu wypadkach rzeczywiście należy „stać się uczniem swojego ucznia“, ażeby celu dopiąć.

Stara szkoła, jak stary system stosunków ludzkich, była niezmiernie hierarchiczną, stąd nieraz sztywna, stąd też ten ruchliwy żywioł dziecięcy

przelewał się przez jej skostniałe ramki, jak żywe srebro przez drucianą siatkę — bez śladu.

Ale od dawna świeciły przykłady innego porządku rzeczy, od bardzo dawna powstawały teorie szkoły współdzielczej, stosunku zażyłego i prostszego od dziecka. Dziś chodzi o to, żeby te piękne przykłady i głębokie teorie stały się chlebem powszednim.



59322



5267

11605