

IZA MOSZCZEŃSKA-RZEPECKA

lic. Pedagog.

Lp. 208

W SPRAWIE  
REFORMY SZKOLNICTWA

1927

SKŁAD GŁÓWNY W KSIĘGARNIACH SP. AKC. KSIĄŻNICA-ATLAS  
WE LWOWIE I WARSZAWIE

IZA MOSZCZEŃSKA-RZEPECKA

371  
48

# W SPRAWIE REFORMY SZKOLNICTWA



государственное
<del>7915</del>
просвещение

~~12.10.248~~

37



Lp.  
~~№ 208.~~

~~№ 208~~

1927

SKŁAD GŁÓWNY W KSIĘGARNIACH SP. AKC. KSIĄŻNICA-ATLAS  
WE LWOWIE I WARSZAWIE

Komputer



222083

BIBLIOTEKA GŁÓWNA FILII UW  
w Białymstoku



FUW0027315

805076  
9-140/94

Skład i druk wykonano w Zakładach Graficznych Sp. Akc. „Książnica-Atlas“  
we Lwowie.

30.009-

W najbliższym czasie społeczeństwo polskie może być zaskoczone reformą, której wyniki sięgną dalej i głębiej, niż sądzą przeciętni czytelnicy gazet. Dotyczy ona wychowania publicznego, t. j. sprawy, którą ogół bardzo chętnie pozostawia specjalistom, gdyż nie należy ona do rzędu sensacyjnych i roznamiętniających. Specjaliści, t. j. świat nauczycielski, daremnie usiłują zwrócić na nią uwagę powszechną. Dyskutują ją dotąd między sobą, skąd może powstać wrażenie, że chodzi tu o jakąś sprawę wewnętrzną, w której jedna grupa nauczycieli walczy o lepsze z drugą, a najwyższa władza szkolna rozstrzyga spór bezapelacyjnie.

Tak jednak bynajmniej nie jest. Rozstrzygnięcie nastąpi w sejmie, sprawy szkolne bowiem wyjęte są z pod zakresu nadzwyczajnych pełnomocnictw, udzielonych władzy wykonawczej. Ostateczna decyzja zapadnie w sejmie, decyzja więc zależy od ogółu, którego prawnomocni przedstawiciele dadzą jej wyraz.

W tym wypadku ogół, to nietylko wyborcy, to przede wszystkim rodzice; nie członkowie tej lub owej partii politycznej, lecz ojcowie i matki, zobowiązani dać dzieciom odpowiednie przygotowanie do życia i dążyć do tego celu wszystkimi przysługującymi im drogami, więc zarówno przez opiekę domową, staranny wybór szkoły i nauczycieli, jak również przez oddziaływanie w miarę możliwości na takie ukształtowanie ustroju i kierunku wychowania publicznego, by ono ich potomstwu dawało sposobność pomyślną do osiągnięcia wykształcenia, odpowiadającego jego życiowym zadaniom.

Jak dalece wady ustroju szkolnego ciążą nad życiem prywatnym jednostek, jakie tragedje wnoszą do ognisk domowych, jakim załamaniem i wykojeniem grożą młodzieży, tego nas nauczyła epoka niewoli. Ustawiczna walka między domem i szkołą wytwarzała i podtrzymywała nastrój opozycyjny względem zaborczego rządu. Harmo-nijny stosunek ufności i przywiązania polskiego społeczeństwa do polskiego rządu utrwalił się i umocnił w miarę tego, im ścisłejsze nastąpi porozumienie między domem a szkołą.

Początkiem malkotectwa w życiu publicznym są te skargi i narzekania, te gorycze i zawody, które zakwaszają szkolne lata dziecka, podlegającego systemowi szkolnemu nie przystosowanemu do jego natury i jego potrzeb.

Stąd też każda reforma w dziedzinie szkolnictwa ma wielkie znaczenie dla państwa i dla ogółu obywateli, a doniosłość jej sięga wgłąb i wszcz dalej, niż np. reformy administracyjne, podatkowe i t. p.

Następstwa jej nie są doraźne; wartość jej nie da się zmierzyć i ocenić na krótką metę. Eksperyment chybiony nie może być naprawiony przez proste cofnięcie go i zastąpienie innym. Może powiedziałabym za wiele mówiąc, że nie może być naprawiony wcale, jednakże w wielu wypadkach tak jest istotnie, gdyż stwierdzenie oczywistego błędu przychodzi zwykle tak późno, iż żadnych jego następstw cofnąć nie można. Dopiero gdy z dziecka wyrośnie człowiek dorosły, można stwierdzić, jakie trudności życiowe wynikły dla niego z błędnego kierunku wychowania; w czym i o ile okazuje się on nieprzystosowany do warunków, w jakich mu żyć wypada.

Toż samo co o jednostce powiedzieć można i o całej młodzieży szkolnej danego narodu. Jakie wyniki dają nowe typy szkół i nowe systemy nauczania, dowiemy się dopiero w kilkanaście lat po wprowadzeniu zmiany. To nakazuje wielką ostrożność przy przeprowadzaniu reform, bardzo gruntowne zbadanie ich potrzeby i bardzo wszechstronne rozpatrzenie ich ewentualnych wyników.

Ostrożność wskazana jest przedewszystkiem w Polsce dla przyczyn tak widocznych i powszechnie znanych, że aż dziwno, iż o nich przypominać potrzeba.

W ciągu roku dobiegającego do końca mieliśmy kolejno czterech ministrów oświaty. Z tych dwaj, nie licząc obecnego kierownika ministerstwa, mieli własne, całkiem gotowe pomysły reform i wielką skwapliwość doraźnego wprowadzania ich w życie. Między programem ministra Grabskiego a ministra Sujkowskiego nie było niemal żadnych punktów stycznych. Po każdym z nich pozostały w ustroju szkolnictwa pewne realne pamiątki, bądźto w postaci ustaw i rozporządzeń, bądź też programów, przepisów egzaminacyjnych, zmian personalnych, redukcji urzędów czy nawet zakładów naukowych i szkół. Wszystko to są zapoczątkowania bez dalszego ciągu i bez koordynacji z tem, co jest przekazane z dawniejszego czasu, lub też z tem, co jest zamierzone na czas najbliższy.

W obecnem ministerstwie rodzą się projekty innych przeobrażeń i to również obliczonych na szeroką skalę i na długie trwanie, mimo

że już w samem założeniu istnieje tymczasowość na najwyższym urzędzie, niema bowiem ministra, jest tylko kierownik ministerstwa.

Ten brak ciągłości musiałby się pomścić na każdej najlepiej nawet obmyślanej reformie, a cóż dopiero na takiej, która jest raczej wyrazem dominującego w danym momencie prądu politycznego, niż dojrzewającej zwolna myśli pedagogicznej.

Tem ważniejszą i pilniejszą jest sprawą, by migawkowym zmianom u góry oświecony ogół przeciwstawił zorganizowaną i dokładnie uświadomioną opinią zdołu. Gabinety zmieniają się z dnia na dzień; dążenia i potrzeby rodziców i dzieci są dziś te same, co wczoraj.

\* \* \*

Na najbliższym planie są obecnie następujące reformy:

1. Skasowanie gimnazjum niższego, t. j. trzech najniższych klas szkół średnich, a pozostawienie jedynie pięcioklasowej szkoły średniej jako nadbudowy siedmiodziałowej szkoły powszechnej.

2. Skasowanie w centrali Ministerstwa odrębnych Departamentów szkół średnich i powszechnych, a połączenie ich w jedną całość pod nazwą Departamentu Szkół Ogólnokształcących.

Co do tej ostatniej reformy, do której powracać nie będę, jako pośrednio tylko związanej z właściwym tematem niniejszej pracy, to już na pierwszy rzut oka uderza fakt ogromnej niewspółmierności tego Departamentu ze wszystkimi innymi.

Szkół średnich ogólnokształcących było w Polsce w 1925 roku 776, seminarjów 200, szkół powszechnych niespełna 30.000. Liczba uczniów liczy się na miliony, liczba nauczycieli na dziesiątki tysięcy. Jeden departament ma objąć zwierzchni nadzór i kierunek nad całą tą olbrzymią i tak różnorodną machiną. Departament szkół wyższych, którego atrybucje są i tak z natury rzeczy ograniczone skutkiem autonomji uniwersytetów, istnieje tylko dla pięciu uniwersytetów państwowych i jednego prywatnego, dwóch politechnik i jeszcze kilku specjalnych akademij. Nikt nie powie, że niema on racji bytu, zadania jego są bowiem bardzo odrębne i z żadnymi innymi połączyć się nie dają; czemuż jednak uzasadnić skupienie w rękach jednego urzędu tak olbrzymiej ilości spraw różnorodnych a zasadniczej wagi, jaką ma objąć Departament ogólnokształcący? Czyż taka akumulacja nie odbija się szkodliwie na samym biegu urzędowania, któremu dotąd nikt nie zarzucał nadmiernej sprawności i szybkości działania.

Wyjaśnienie jest tylko jedno. Chodzi o zmanifestowanie jednolitości szkolnictwa, któremu rzekomo ma się sprzeciwić podział na szkoły średnie i powszechne.

Łączy się to już z samą nazwą szkoły powszechnej, z hasłem, które przyświecało ustaleniu tej nazwy. „Powszechna“ — to szkoła jedna dla wszystkich a podzielona tylko na stopnie kolejne. W tej koncepcji szkoła średnia jest jedynie pięcioklasową nadbudową siedmiodziałowej szkoły elementarnej, pięcioletnim etapem na drodze wiodącej od a, b, c, do uniwersytetu.

Dla urzeczywistnienia tej jednolitości, dla tem zupełniejszego podporządkowania dotychczasowych gimnazjów owej szkole powszechnej, zamierzone jest skasowanie niższych klas gimnazjalnych, aby zmusić wszystkie dzieci do przejścia przez ów etap podstawowy, siedmioletniej nauki początkowej.

Myśl sama nie jest wcale nowa. Jako hasło, jako idea wytyczna, została ona uznana i przyjęta przez tak zwany sejm nauczycielski w Warszawie w kwietniu 1919 roku, i nosi na sobie cechy chwili dziejowej, w której się zrodziła. Było to przecież w samym zaraniu niepodległości, której wschód żarzył się czerwonym blaskiem rewolucji bijącym od wszystkich ościennych krajów. Trony padały, korony toczyły się po ziemi, socjaliści przychodzili do władzy. W tych warunkach nie dziw, że nawet prawica polska obwołała „Polskę ludową“ (gabinet Świeżyńskiego) a wszystkie prace około budowy państwa zmierzały do oparcia jej na jak najniewątpliwiej demokratycznych fundamentach. Odbiło się to na konstytucji, na ordynacji wyborczej, więc oczywiście też na planie ustroju szkolnictwa.

Najprzód więc zrywano z tradycją; to, co jest, nie może wywierać wpływu na to, co będzie. Wszystko jest możliwe, bo wszystko zaczynamy od początku. Reformy, które w innych krajach omawiano jako postulaty przewidywanej na dość odległą metę przyszłości, u nas mogą i powinny wejść w życie odrazu. Wzorów szukano tylko w najdemokratyczniejszych republikach Zachodu. Nie krępowano się różnicą struktury społecznej, boć przecież właśnie o to chodziło, by i tę strukturę doraźnie z gruntu przerabiać. Po cóż przystosowywać szkołę do warunków, które są, jeśli te warunki mają zostać zasadniczo zmienione i to według gotowego wzoru, z którym harmonizować będzie właśnie owa nieistniejąca szkoła przyszłości, poczęta z tej samej idei demokratycznej, co i inne zamierzone reformy społeczne.

Jeżeli uchwały nie odrazu weszły w życie, jeśli nie skasowano natychmiast niższego gimnazjum dla oparcia budowy szkolnictwa na

podstawie siedmiodziałowej szkoły powszechnej, wynikało to wyłącznie z technicznej niemożliwości, nie zaś ze względów ostrożności i rozważli. Ośmioklasowe szkoły średnie były, miały uczniów i nauczycieli; siedmioklasowe szkoły powszechne trzeba było dopiero zakładać. Nie było dla nich ani budynków szkolnych, ani nauczycieli. Trudno opierać to, co jest, na tem, czego niema. Odroczone zatem wykonanie reformy do chwili, gdy się ona stanie wykonalną a dla przyspieszenia sprawy zabrano się najprzód intensywnie do kształcenia i dokształcania nauczycieli oraz do zakładania szkół powszechnych i podnoszenia ich poziomu.

I dziś jeszcze siedmiodziałowe szkoły powszechne stanowią nikłą mniejszość wśród ogólnej liczby szkół, ponieważ jednak znajdują się przeważnie w większych miastach, t. j. tam, gdzie istnieją i gimnazja państwowe, przeto zwolennicy radykalnej reformy mogą się powoływać na uchwały sejmu z 1919 r. i domagać się kasowania gimnazjum niższego. Formalnie zatem są w zupełnym porządku.

Inna sprawa, czy rzeczowe względy nie upoważniają do rewizji uchwały, czy osiem lat praktyki życia państwowego nie nakazuje poddać zamierzonej reformy krytycznej analizie i nie zobowiązuje do postawienia sprawy na zupełnie nowej płaszczyźnie. — Dziś wiemy już, że w polityce zasadniczą wagę ma zamierzony i przewidywany wynik, a nie założenie i punkt wyjścia. Polityka, to nie matematyka, operująca abstrakcjami i dopuszczająca zawsze tylko jedno rozwiązanie każdego zagadnienia, dające się ściśle obliczyć, z niezmienną, absolutną pewnością, niezależną od tego, kto, kiedy i gdzie je rozwiązuje. — Polityka, mając do czynienia z wielką różnorodnością, zmiennością, najbardziej skomplikowanych zjawisk, jakie istnieją, to jest społecznych, musi operować tylko możliwościami, prawdopodobieństwami, i nawet przy samym stawianiu zagadnień liczyć się z danymi, których nie stwarza, nie formuluje, ale przedewszystkiem poznaje i wyświeta, aby oprzeć przewidywania na gruncie rzeczywistym i osiągać nie fikcyjne i teoretyczne, lecz również rzeczywiste wyniki.

Demokratyczna teoria zastosowana w życiu prowadzi nieraz do zupełnie antydemokratycznych następstw.

Wzór przeniesiony żywcem z obcego środowiska daje na wręcz odmiennym terenie rezultaty wcale niepodobne do tych, jakie osiągnąć zamierzano.

Sprawa zamierzonej czy postanowionej reformy szkół średnich jest w całym znaczeniu tego wyrazu zagadnieniem polityki szkolnej, co wyznał zresztą otwarcie jeden z najzarliwszych jej obrońców,

p. Władysław Gacki, na Międzynarodowym Kongresie Szkolnictwa Średniego w Warszawie. Domagał się on tam: 1) reformy szkoły średniej przez zmniejszenie zakresu nauk teoretycznych, 2) skasowania niższych klas gimnazjum, 3) skasowania szkół pośredniego typu, jak u nas „wydziałowe“, w Niemczech „Mittelschule“, w Ameryce „Junior Highschool“, we Francji „Ecoles primaires supérieures“, 4) szkoła średnia (liceum) winna być dostępna dla szerokich mas a w przyszłości obowiązująca dla wszystkich, 5) cały świat nauczycielski winien otrzymać jednakowe wykształcenie, takie same prawa, i takie same pobory.

Pan W. Gacki nie przemawiał we własnym imieniu, lecz całej licznej korporacji nauczycielskiej, zgrupowanej w dwóch związkach zawodowych. (Związek Nauczycieli Szkół Średnich i Związek Nauczycieli Szkół Powszechnych).

W tym samym kierunku idą postulaty klubu parlamentarnego „Wyzwolenia“, przedstawione dnia 22 maja b. r. kierownikowi ministerstwa, J. Mikułowskiemu-Pomorskiemu, domagające się skasowania w bieżącym roku szkolnym klasy I-szej w gimnazjach państwowych i wogóle zaprzestania układania programów dla gimnazjum niższego, które ma mieć program identyczny z siedmiooddziałową szkołą powszechną.

W tymże duchu zabiera głos p. Rowid na łamach Ruchu Pedagogicznego w nr. 8. Twierdzi on, że kształcenie nauczycieli w seminarjach jest „przeżytkiem dawnej ery“, a zamiast tworzenia seminarjów w małych miasteczkach żąda zakładania Instytutów Pedagogicznych w miastach uniwersyteckich, gdyż tą drogą usunie się „kastowość“ ze świata nauczycielskiego, — co odpowiada poprzednio sformułowanemu żądaniu zrównania nauczycieli szkół wszystkich stopni pod względem wykształcenia, praw i poborów.

Ten kierunek reformatorski, zainicjowany, jak się rzekło, na sejmie nauczycielskim z 1919 r. ma silne poparcie w lewicowych partjach politycznych, w inspirowanych przez nie zawodowych związkach nauczycielskich i wydawanej przez nie prasie, ma rzeczników i w samym ministerjum oświaty, a znalazł wyraz w książce p. W. Radwana szeroko omawianej swego czasu w prasie pedagogicznej i dziennikach.

Na Międzynarodowym Kongresie Nauczycieli w Warszawie, w końcu sierpnia 1924 r. był on szeroko dyskutowany i przedstawiciele szkolnictwa średniego państw zachodnio-europejskich wyrazili o nim swą opinię na mocy doświadczeń wyniesionych z własnej ojczyzny.

Opinia ta wypadła naogół ujemnie. Uchwalona rezolucja stwierdza, że „wszelka reforma szkolna powinna się kształtować pod wpływem otoczenia społecznego, szczególnych warunków, właściwych każdej narodowości, jej tradycji i doświadczeń pedagogicznych, przeto Kongres VI wypowiada się w sposób następujący: „Ponieważ próba połączenia trzech pierwszych klas szkoły średniej z trzema ostatnimi klasami szkoły elementarnej dotychczas nie została dokonana we wszystkich krajach, obecnie więc nie należy jeszcze przesądzać ostatecznie, czy klasy niższe szkół średnich mają być zastąpione przez klasy wyższe szkoły elementarnej. Jednakże Kongres nie przeciwstawia się próbom, podejmowanym w tym kierunku w tych krajach, gdzie warunki na to pozwolą“.

Przyjmijmy tę rezolucję jako punkt wyjścia naszych rozważań i zastanówmy się, czy w obecnym momencie w Polsce „otoczenie społeczne, warunki właściwe naszej narodowości, tradycje i doświadczenia pedagogiczne“ wskazują potrzebę danej reformy i obiecują z niej dodatnie wyniki.

\* \* \*

Zamierzony ustrój szkolny wzorowany jest niewątpliwie na szkolnictwie amerykańskim. Tylko tam zasadniczym typem szkoły jest szkoła powszechna ośmiooddziałowa, a czteroklasowa szkoła średnia stanowi jej nadbudowę, etap przejściowy między wychowaniem początkowym a wyższymi zakładami naukowymi: Colleges i Universities. Tylko tam również szkoły średnie nie mają tych tradycji historycznych, jakie im są wspólne we wszystkich państwach europejskich.

W myśl wskazań Kongresu należałoby tedy najprzód zbadać, czy istotnie warunki polityczne i społeczne w Polsce są tak bliźniaczo podobne do amerykańskich, że można śmiało przenosić żywce wzory z za Atlantyku na nasz rodzimy grunt, oraz czy wyniki osiągnięte przez amerykański system szkolny zachęcają do ślepego naśladownictwa. Prostu postawić pytanie na mocy tego, co wiemy o stosunkach szkolnych w Stanach Zjednoczonych, czy można i czy warto reformować nasze szkoły na podobieństwo tamtejszych?

Przedewszystkiem w Ameryce nigdy nie było i nie może być hasła szkoły jednolitej, prosto dlatego, że wszelki unitarjanizm, centralizm, etatyzm jest wręcz przeciwny zarówno tradycjom, jak i organicznym skłonnościom amerykańskiego społeczeństwa. Dotąd przeciwstawia się opinia amerykańska stanowczo wszelkim próbom ustanowienia jakiejś ogólnopństwowej władzy szkolnej, któraby ile-

kolwiek przypominała europejskie ministerja oświaty i mogła rościć pretensje do ingerencji w sprawy szkolne poszczególnych stanów, choćby w najłagodniejszej formie subwencjonowania pewnych gałęzi wychowania publicznego. Propozycja powołania do życia urzędu centralnego, któryby w ten sposób ujął w swe ręce walkę z analfabetyzmem, amerykanizacją imigrantów, kształcenie nauczycieli, wychowanie fizyczne i t. p., spotkała się z nieprzełamaną opozycją. Każdy stan ma własne ustawodawstwo szkolne, własny system finansowania szkolnictwa, kształcenia, mianowania i opłacania nauczycieli i t. p. Nie dość na tem: szkoła jest w zasadzie instytucją lokalną. Każda gmina, każde miasto tworzy sobie szkoły, jakie chce i jakie odpowiadają jego potrzebom, interesom, widokom. Nawet personal nauczycieli rekrutuje się przeważnie z sił miejscowych. Jeżeli mimo to nastąpiło pewne ujednostajnienie typu szkół, to dokonało się to tylko pod wpływem przykładu, naśladownictwa, ogólnokrajowych organizacji nauczycielskich, a także przedewszystkiem pod naporem konieczności życiowych, mniej więcej jednakowej skali potrzeb kulturalnych na poziomie najniższym, t. j. w zakresie szkoły elementarnej. I tu jednak zrównanie jest bardzo względne; szkoły wiejskie w mało zaludnionych okręgach ani pod względem uposażenia, organizacji i poziomu nauczania, ani nawet co do długości roku szkolnego nie zbliżają się do szkół powszechnych w wielkich miastach i okręgach przemysłowych.

Tak samo jak zakładanie szkół i układanie programu szkolnego, tak i wszelkie reformy w dziedzinie szkolnictwa są dziełem inicjatywy prywatnej. Jak się wyraził sławny pedagog, Monroe, na konferencji w Warszawie w Ministerjum W. R. i O. P.: „Szkoła amerykańska — jest eksperymentem“, i dodał z uśmiechem filozoficznym: „Cała Ameryka jest eksperymentem“ zapewne pod wrażeniem obserwacji zebranych w Europie, gdzie szkolnictwo jest tworem długiej ewolucji historycznej, wyrasta z korzeni tkwiących w głębinie wiekowej kultury.

Ameryka przystosowuje charakter swych szkół do życiowych potrzeb własnych, aktualnych i lokalnych nie krępując się żadnymi teorjami, ani gotowemi wzorami. Tworzy więc tu i ówdzie także to, co nazywamy szkołą jednolitą, t. j. drabinę szkolną, której najniższym szczeblem jest czteroletnia szkoła elementarna, drugim czteroletnia grammar school, trzecim high school, inaczej secondary school, t. j. nasza szkoła średnia, jako przygotowanie do studjów wyższych w College lub jednym z wielkich uniwersytetów o niezliczonej ilości

i różnorodności wydziałów, wśród których spotykamy i wydział ogrodniczy, rolniczy, handlowy, mechaniczny obok ściśle naukowych.

O tej amerykańskiej drabinie szkolnej pisał już przed wojną w pedagogicznej prasie angielskiej pedagog angielski Harald E. Gorst, który zwiedzał szkoły Nowego Jorku i naogół wyrażał się z wielkiem uznaniem o systemie, otwierającym przed dziećmi biedaków takie same perspektywy, jak przed dziećmi miliardów, gdyż nauka jest bezpłatna na wszystkich stopniach nauczania z uniwersytem włącznie. Był on obecnym w jednej z olbrzymich szkół Nowego Jorku (o 3000 uczniów) na uroczystości rozdania świadectw tym wychowañcom, którzy złożyli egzamin dający wstęp do City College. Było ich czterystu, przeważnie dzieci najuboższych obywateli trudniących się handlem ulicznym. Marzeniem ich było osiągnąć przez studja uniwersyteckie stanowisko lekarza lub prawnika. Na zapytanie, ilu z pomiędzy nich ten cel osiąga, odpowiedziano mu: „Mało co więcej niż 12, to jest przeciętnie 3%“. „To jest tragedia drabiny edukacyjnej — mówi Gorst — że najwięcej obiecujące dzieci popycha do pogoni za karierą, narażając większość z nich na zawód i wykojenie. Poświęca masę dla wybranej garstki, najzdolniejszej z pomiędzy zdolnych“. „W takich warunkach drabina szkolna staje się raczej pułapką, niż dobrodziejstwem“. Powiedzmy, że taki wynik bynajmniej nie odpowiada demokratycznym ideałom.

W okresie powojennym amerykańskie szkolnictwo stało się przedmiotem bardzo poważnej i gruntownej krytyki społeczeństwa amerykańskiego, a zwłaszcza jego świata pedagogicznego. Odbływały się zjazdy ogólno-amerykańskie dla zaradzenia temu, co nazywano „kryzysem narodowym wychowania publicznego“. Wśród wielu innych poważnych bolączek (np. braku wykwalifikowanych sił nauczycielskich, co spowodowało zamknięcie 18.000 szkół), stwierdzono również brak koordynacji między różnymi stopniami nauczania, a w szczególności bardzo niezadawalniający poziom szkoły średniej. Uczniowie ośmioletniej szkoły powszechnej przychodzili tak źle przygotowani do czteroletniej szkoły średniej, że większość odpadała po pierwszym roku nauki. Z drugiej strony wychowañcy szkoły średniej nie posiadali odpowiedniego przygotowania do studjów uniwersyteckich.

Konieczność zaradzenia złemu zrodziła reformę wręcz odwrotną do tej, jaka jest proponowana u nas. Skrócono naukę w szkole powszechnej o dwa lata i powołano do życia Junior high school, czyli dwuletni kurs przygotowawczy do szkoły średniej, oraz nadbudowano

tę ostatnią o dwuletnie Junior College, czyli kurs przygotowawczy do uniwersytetu. Odgradzono tym sposobem szkołę elementarną od szkoły akademickiej ośmioletnim etapem przejściowym, t. j. tem właśnie, co się u nas skasować zamierza.

Drabina szkolna amerykańska sprowadza jeszcze ten wynik, że znacznie przedłuża pełny okres edukacji dla tych, co chcą osiągnąć naukowe stopnie. Przeciętny student amerykańskiego uniwersytetu jest znacznie starszy niż bywają zwykle europejscy studenci, którzy przechodzą normalne przygotowanie gimnazjalne w przewidywanem tempie, t. j. otrzymując z roku na rok promocje. Nawet tam, gdzie nauka jest bezpłatną na wszystkich stopniach, od przedszkola do dyplomu uniwersyteckiego, takie nadmierne przedłużenie okresu szkolnego czyni ją niedostępną dla tej młodzieży, którą warunki materialne i rodzinne obowiązki zmuszają do wczesnego rozpoczęcia samodzielnej pracy.

O ileby zamierzona reforma miała u nas do tego samego wyniku doprowadzić, co zgóry przewidzieć można, to nie odpowiadałaby ona ani potrzebom społeczeństwa, ani dążeniom demokracji.

Obawa o obniżenie poziomu szkoły średniej znajduje — jak widzimy — pełne uzasadnienie w doświadczeniach szkolnictwa amerykańskiego. Tu jednak warto zaznaczyć, o ile groźniejsze następstwa pociągnąć by to mogło dla Polski, niż dla Stanów Zjednoczonych.

Niski poziom szkoły średniej to znaczy tyle, co umysłowy niedorozwój inteligencji, osłabienie ruchu umysłowego, wyjałowienie myśli, zubożenie kultury narodowej. Szkoła średnia bowiem daje wykształcenie ogólne tym, którzy w dalszem życiu mają się oddać zawodom naukowym lub wprost pracować nad rozwojem nauki. Gdy oświata powszechna kształci umysły tych, którzy mają spożywać owoce narodowej kultury, biernie uczestniczyć w duchowym dorobku narodu, wyższe szkolnictwo kształci twórców tej kultury, ludzi, których zadaniem jest duchowy dorobek wspólny pomnażać i doskonalić. Gdyby Stany Zjednoczone w jakiegokolwiek fazie swego rozwoju całkowicie zaniedbały kształcenia swej klasy inteligentkiej, nie groziłby im nieuleczalny zastój i upadek, mogą bowiem czerpać pełną dłońią z nieprzebranego bogactwa nagromadzonego dla nich przez Anglię, z jej uniwersytetów, dzieł naukowych, arcydzieł literatury. Mogą nawet sprowadzać sobie uczonych profesorów i pierwszorzędne siły fachowe dla każdej gałęzi pracy umysłowej: lekarzy, inżynierów, pedagogów lub kaznodzieji z całego brytyjskiego impe-

rium. W analogicznem położeniu jest Belgja względem Francji, Szwajcarja względem Niemiec, Francji i Włoch. O tem nigdy zapominać nie trzeba, gdy zestawiamy swój system wychowania publicznego z istniejącym w tych krajach, złączonych wspólnością języka z narodami o starej i bogatej kulturze.

U nas, tak samo zresztą jak u wszystkich narodów, posiadających mowę odrębną i wyłączną, każde osłabienie i zubożenie życia umysłowego na wyższych i najwyższych szczeblach tłumi samo źródło oświaty; beznadziejnie cofa się naród wstecz i odgradza go od cywilizowanego świata. My nie możemy od nikogo pożyczyć ani uczonych, ani nauki, ani książek, ani autorów, ani nauczycieli, ani podręczników naukowych. Wszystko musimy sami stworzyć dla siebie. Jeśli masy ludowe nie mają być ciemne i zacofane, muszą mieć wysoko wykształconą inteligencję, która dla nich utrzymywać będzie kontakt ze światem myśli, wiedzy, odkryć naukowych i wynalazków technicznych.

Rozumieją to doskonale inne narody cywilizowane będące w tem samem co my położeniu, np. narody skandynawskie. Szwecja nie mniej niż my dba o oświatę powszechną i demokratyczną, a jednak za nic się nie zrzeknie swych pięciu starych uniwersytetów, to jest jednego na milion mieszkańców, i nie zgodzi się obniżyć poziomu tych szkół, które kształcą dla nich słuchaczy. Delegat Szwecji na warszawskim Kongresie Międzynarodowym, p. Lene, prof. liceum w Jönköping, oświadczył, że w Szwecji myśl szkoły jednolitej wedle propagowanej u nas koncepcji była dyskutowaną i została odrzuconą, taka kombinacja bowiem przedłużała studia. Wyższe klasy szkoły elementarnej nie mogą być równe niższym klasom szkoły średniej.

Podobną opinię, popartą innemi jeszcze argumentami, wygłosił delegat Czech, p. Veitz. W Czechach proponowana reforma upadła, obawiano się bowiem obniżenia poziomu szkoły średniej, a przeciążenia w szkołach początkowych, które tam są w rzeczywistości powszechne, t. j. uczęszczane przez dziesiątkę wszystkich klas społecznych. Radzi on opierać selekcję poprostu na cenzurach szkolnych, a przyjmować do gimnazjów najzdolniejszych uczniów szkół początkowych, na mocy egzaminu wstępnego, składanego mniej więcej w 11 roku życia do najniższej klasy gimnazjalnej. Dwaj reprezentanci szkolnictwa belgijskiego również stanęli w opozycji do zamierzonej reformy. P. Pecqueur, prof. z Liège, oświadczył, że szkoła jednolita jest raczej szkodliwą dla demokracji, gdyż stanowi ryzyko,



że kierunek spraw narodowych dostanie się w ręce ludzi nie posiadających należytego uzdolnienia. Poparł go drugi belgijski kolega mówiąc, że demokracja wymaga tylko licznych stypendjów dla zdolnych a ubogich.

Przeście ze szkoły do szkoły w 14 roku życia jest nieodpowiednie dla tych, którzy w 14 roku edukację kończą. Równość wymaga tylko, by każdy mógł rozwinąć swe zdolności do najwyższej miary, na jaką go z natury stać.

P. C. Roger z Paryża nawoływał do postawienia zagadnienia na gruncie zdrowego sensu. Inne zadanie ma szkoła średnia, inne szkoła powszechna. W tej ostatniej nauczanie musi być w pewnej mierze dogmatyczne, gdy druga musi ćwiczyć i szkolić umysł do pracy umysłowej.

Wreszcie p. Boucher, profesor z Boulogne sur Mer, również przeciwny skasowaniu niższych klas gimnazjów dla zrealizowania szkoły jednolitej, zwrócił uwagę na jedną stronę sprawy bardzo ważną, gdy się ją ujmie z punktu widzenia polityki szkolnej, t. j. na jej doraźne następstwa praktyczne. „Państwo albo wyda to prawo tylko dla własnych szkół i kasując niższe klasy w swoich gimnazjach popelni samobójstwo, albo też równocześnie ustanowi państwowy monopol nauczania“. Czy w naszym Ministerstwie W. R. i O. P. wzięto pod uwagę to przewidywanie?

Ma ono szczególną wagę w naszych warunkach, więc warto się nad niem bliżej zastanowić. Wedle ostatnio ogłoszonej statystyki istnieje na całym obszarze Rzeczypospolitej Polskiej ogółem szkół średnich ogólno-kształcących 776, w tem 267 państwowych a 519 prywatnych. W szkołach państwowych kształci się 89.222 uczniów, 22.127 uczenic, razem 111.349 dzieci i młodzieży. W prywatnych 51.274 uczniów, 58.299 uczenic, razem 109.573 dzieci obu płci. Ustanowienie monopolu nauczania zmusiłoby tedy rząd do podwojenia liczby państwowych szkół średnich lub też pozbawienia połowy młodzieży szkolnej możliwości kształcenia się. Na pierwsze skarb zdobyć się nie może, drugie byłoby krzywdą przeszło stu tysięcy młodzieży.

Przyopuszczenie to zresztą u nas niema podstawy; wobec wielkiego rozwoju prywatnego szkolnictwa średniego, jego pięknej tradycji walki o szkołę polską w zaborze rosyjskim, jego nierównomiernego rozprzestrzenienia po kraju, wywołałoby to zbyt poważne komplikacje. Ucierpiałoby na tem przedewszystkiem województwa centralne ze stolicą włącznie, oraz wschodnie kresy, t. j. część

kraju największej pieczy wymagająca ze strony władz oświatowych, gdyż była przez długie dziesięciolecia terenem polityki rosyjskiej zwróconej nietylko przeciw oświacie polskiej, lecz oświacie wogóle. W szczególności szkolnictwo elementarne było w stosunku do innych dzielnic utrzymywane na tak niskiej stopie, że długich lat będzie potrzeba, zanim poziom kulturalny i umysłowy mas zrówna się z ich poziomem w dzielnicach zachodnich i Małopolsce. Szkolnictwo prywatne tutaj przychodzi z pomocą skarbowi w zadaniu, któremu bez tego nie mógłby sprostać żadną miarą.

Natomiast słusznem jest przewidywanie, że skasowanie najniższych klas w gimnazjach rządowych przerzuci znaczną część młodzieży do szkół prywatnych, które w dalszym ciągu swe niższe klasy zachowają, że spowoduje w nich nawet przepełnienie. Ucierpią w pierwszym rzędzie te kategorie uczniów i uczenic, które w najwyższej mierze na pomoc i ułatwienie w nauce zasługują, t. j. dzieci ubogiej inteligencji pracującej. Jest to klasa najbardziej upośledzona materialnie w powojennych społeczeństwach, a nietylko w naszym, zarazem zaś ta, której potomstwo przez wychowanie domowe i dziedziczność najlepiej jest usposobione do osiągnięcia w nauce wyników wyżej niż przeciętnych. Z punktu widzenia polityki szkolnej, to jest interesu publicznego, nie jest bynajmniej rzeczą obojętną ilościowy i jakościowy plon nakładów czynionych na szkolnictwo. Nie opłaci się łożyć wiele na kształcenie wielkiej liczby miernot, które przebrnąwszy z mozołem przez promocje szkolne i egzamina uniwersyteckie i tak w żadnym zawodzie nie uzyskają powodzenia i nie przyniosą szczególnego pożytku. Lepiej jest ten sam nakład poświęcić na kształcenie jednostek zdolnych, które w krótszym czasie bez uszczerbku sił fizycznych i umysłowych dochodzą do najwyższych szczebli naukowego rozwoju i przystąpić mogą do samodzielnej pracy z nieuszczerplonym zasobem energii twórczej i inicjatywy.

Zarówno przygodne obserwacje jak ankiety i badania statystyczne wykazują, że najwyższy procent takich osobników dają klasy społeczne, które już co najmniej w drugim pokoleniu dziedziczą aparat mózgowy wyszkolony przez umysłową kulturę, a których położenie materialne nie zwalnia od konieczności pracy i wysiłku<sup>1)</sup>. Można to samo zjawisko wyjaśnić w sposób prostszy jeszcze: dzieci, których rodzice sami otrzymali staranne wychowanie, a nie mają środków ani ochoty wyręczać się w opiece nad

<sup>1)</sup> Ciekawe dane co do tego podaje J. Wł. Dawid w swej książce „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“.

dziećmi płatną a niewykwalifikowaną pomocą cudzą, lecz bezpośrednio czuwają nad wychowaniem swego potomstwa — mają najlepsze widoki rozwinięcia swych zdolności w okresie przedszkolnym, który niejednokrotnie decyduje o ostatecznych wynikach szkolnego wykształcenia.

W tem znaczeniu, ale też tylko w tem, można i dziś jeszcze nazwać inteligencję klasą uprzywilejowaną, jednakże chodzi tu o przywilej, którego kasować nie warto i kasować nie wolno. Istotnie jedyny realny, najwyższy przywilej, jaki dziecko otrzymać może już przy urodzeniu, to mądra, czuła, sumienna opieka jego pierwszych wychowawców-rodziców. Istnieją co prawda doktryny, istnieją już nawet eksperymenty wychowawcze, zmierzające do skasowania tego przywileju, do zrównania całej dziatwy w pryncypialnie ustanowionem sieroctwie, odbierania dzieci rodzinie, uczynienia z nich podrzutków, hodowanych i kształconych od pierwszych dni życia w zakładach publicznych. Nie jest przecież jednak ideałem demokratycznym równość między duchowej, ani między materialnej.

Skasowanie niższych klas gimnazjalnych w szkole średniej państwowej pozbawia całą tę kategorię dziatwy nauki bezpłatnej lub taniej i skutecznej, o ile jej nie zmusi do trwonienia długich lat na wyuczanie się w szkole powszechnej w niedostatecznym zakresie tego, co mogłaby sobie przyswoić w znacznie krótszym czasie i w pełniejszej mierze metodami odpowiadającymi jej uzdolnieniom i nawyknieniom. Ta nauka, nawet bezpłatna, jest również dla niej za kosztowną.

Z opinii wygłoszonych przez uczestników danego Kongresu, z głosów prasy pedagogicznej zagranicą i sprawozdań ze stanu szkolnictwa w obcych krajach wynika, że żaden z krajów europejskich o starej zachodniej kulturze nie kwapi się z wprowadzeniem w życie reformy, która u nas wydaje się krańcowym rzecznikom demokracji tak bardzo palącą.

Przyczyna różnicy między europejskiem a amerykańskiem szkolnictwem tkwi jeszcze głębiej niż w odrębnościach ustroju i warunków; bierze ona początek w rozwoju dziejowym. W cywilizowanej Europie szkoła nie jest eksperymentem, jest wytworem tradycji. Dla skrajnych reformatorów, dla doktrynerów — to jedna racja więcej, by zerwać z ustrojem szkolnym, będącym przeżytkiem przeszłości, narzędziem panowania umarłych nad żywymi. Dla ewolucjonistów tradycja jest gruntem, z którego się wyrasta, aby ponad nią przerosnąć, jest przytem czemś, co ma swoją własną logikę i konse-

kwencję, którą zbadać należy najprzód, zanim się ustali w jakim kierunku i jak daleko chce się od niej odbiegnać.

Dzieje kultury wskazują nam, że w kolejnym następstwie wieków najprzód zrodziła się nauka i to w swej najbardziej oderwanej od życia postaci, oświata powszechna zjawiła się jako ostatni etap rozwoju. Europa miała uniwersytety już w XII wieku; powszechne nauczanie dopiero w końcu XVIII w. zjawiło się jako postulat, a dopiero w XIX w. zaczęło wchodzić w życie.

Szkolnictwo średnie rozwijało się i kształtowało w ciągu okresu objętego temi dwoma terminami i to najprzód jako przygotowanie do studjów naukowych, a dopiero później jako system wychowania klas przodujących. Były przecież czasy, gdy klasa uprzywilejowana, rycerstwo, uważała dla siebie za rzecz zbyteczną, a nawet poniżającą, trudnienie się czytaniem i pisaniem, gdyż stać ją było na opłacanie tych, co dla niej pisali i czytali. Im bardziej komplikowały się warunki życia, tem większa stawała się użytkowa wartość nauki i oświaty i tem szersze ogarniała kręgi społeczeństwa. Te użytkowe, praktyczne względy rozstrzygały o demokratyzacji szkolnictwa.

Ten porządek historyczny jest zarazem porządkiem logicznym: gdyby nie było nauki, ogół nie miałby czem karmić swego umysłowego głodu. Najprzód trzeba pisać księgi, zanim je można czytać, a jeszcze pierwiej trzeba wynaleźć pismo i — last not least — mieć coś do napisania. Źródła wiedzy biją w górach, stamtąd spływają do rzek i użyźniają szerokie niziny. Zasypanie źródeł zamieniłoby płaszczyny w pustynie.

Ta logika rzeczy, którą uwydatnia historia, i dzisiaj nie traci mocy. Nigdy szkoła elementarna nie wyhodzi z średniej ani ta ostatnia uniwersytetu; zawsze i wszędzie dziać się musi odwrotnie. Szkoła średnia powstała tedy wszędzie raczej jako podbudowa uniwersytetu, nie zaś jako nadbudowa szkoły elementarnej — i dotąd zachowała cechy swego pochodzenia.

Ten jej charakter rozstrzygał o roli, jaką odegrała w dziejach kultury narodów europejskich, mianowicie w ustaleniu wspólności najprzód, potem łączności tej kultury.

Wspólność istniała póty, póki łacina była wyłącznym uniwersalnym językiem uczonego świata. I później jednak, dzięki ustaleniu się pewnych ogólnie przyjętych norm tej podbudowy, jaką była szkoła średnia, ludzie żądni nauki mogli ją czerpać nietylko z rodzimych źródeł, lecz korzystać z tych, jakie istniały poza granicami ich ojczyzny. Wymiana ludzi, wymiana myśli, krążenie nowych idei i no-

810378



wych naukowych prawd od jednego narodu do drugiego, znakomicie przyczyniły się do przyspieszenia tempa umysłowej i cywilizacyjnej ewolucji narodów europejskich.

Było to dobrodziejstwem dla wszystkich narodów ale przede wszystkim dla takich jak polski, który przy wysokich aspiracjach i wielkiem uzdolnieniu miał jednak często trudne do zwalczenia przeszkody w swym kulturalnym rozwoju i niemal zawsze więcej brał niż wnosił do ogólnego bogactwa. Najbardziej dało się to odczuć w stuletnim okresie niewoli, kiedy młodzież nasza musiała masowo emigrować zagranicę po wiedzę, albo dlatego, że jej się w kraju uczyć nie było wolno (gdy ją karano wydalaniem ze szkoły), albo że nie było warto (gdy zamykano wyższe uczelnie lub utrzymywano rozmyślnie na niskim poziomie).

Jeszcze w ostatnim dziesięcioleciu przed wojną kwestja wyjazdów młodzieży polskiej na zagraniczne wszechnice stała się bardzo żywotną, wręcz palącą, a w związku z nią wielką rolę odegrała równorzędność naszych matur gimnazjalnych z zagranicznymi, zatem upodobnienie programu i zakresu wykształcenia w naszym szkolnictwie średnim z przyjętymi na Zachodzie. Dziś zamiast przedwojennych dwóch — mamy już 5 uniwersytetów polskich, wszystkie prawie są przepelnione, nad czem ubolewamy słusznie i niesłusznie, bo gdy poziom oświaty podniesie się i obejmie ogół mieszkańców, gdy wewnętrzne gospodarstwo udoskonali się, kultura materialna i produkcja wzrośnie, niewątpliwie okaże się, że nie mamy więcej powodów ubolewać na hiperprodukcję inteligencji niż Szwecja, ze swymi pięcioma uniwersytetami na 5 milionów mieszkańców. Mimo to jednak, że dziś już nasza młodzież nie jest zmuszona szukać nauki wyższej zagranicą, nie zechce nikt twierdzić, by nie było warto takich wypraw podejmować. Po wojnie światowej — jak wiemy — dążenie do pokojowego współżycia narodów, do ich kulturalnej współpracy jest żywsze niż kiedykolwiek, jakgdyby zniszczona, zubożała i zdziczała przez zniszczenie wojenne Europa instynktowo rwała się do pokrycia swych strat, gojenia ran i broniła się przed zagładą swej cywilizacji.

Stąd to nieustanne kongresy i zjazdy międzynarodowe, stąd powstają zrzeszenia, instytucje dla umysłowej współpracy, dla celów naukowych, humanitarnych, wychowawczych o międzynarodowym charakterze, wreszcie wzajemna wymiana uczniów między szkołami dla zbliżenia i zaznajomienia młodzieży różnych narodów. Jeżeli Polska w tym ogólnym ruchu ma uczestniczyć w charakterze rów-

norzędnego, równouprawnionego członka, nie wzgardzonego Kopciuszka, musi dbać o to, aby w nim być dobrze reprezentowaną, by mieć równie wykształconą inteligencję, równie uczonych przedstawicieli nauki, równie biegłych w danej specjalności fachowców jak ci, którzy reprezentują narody nadające ton i kierunek obradom. — Ten wysoki umysłowy poziom pośredników między wszechświatowym ruchem umysłowym a kulturą narodową jest zresztą niezbędnym warunkiem korzystania z ogólnego cywilizacyjnego dorobku. Już nietylko o to chodzi, jaką opinię Polska mieć będzie w świecie, lecz i o to, czego się sama o szerokim świecie dowie. Choćbyśmy usiłovali w naszych daleko sięgających reformach przeskoczyć najdalej posunięte narody Zachodu, pozostaniemy krajem zacofanym, jeśli nas nasza własna ignorancja odetnie od źródeł postępu i twórczych prądów ideowych.

Polityka szkolna w stosunku do szkoły średniej winna więc pilnie baczyć na to, by jej poziom utrzymał się na wyżynie zachodnio-europejskiej, by wyhodowana przez nią inteligencja mogła czerpać z łatwością wiedzę z jej najjaśniejszych ognisk i utrzymywała jak najżywszą styczność z tym światem myśli, z którym ją zbliżyły jej wielkie cywilizacyjne tradycje i z którym ją łączą wspólne widoki przyszłości.

Stąd wynika jedno czysto praktyczne wskazanie: Obecnie, gdy nikt nam obcej mowy w szkole nie narzuca i nie potrzebujemy w cudzoziemstwie widzieć symbolu wrogiego jarzma, winniśmy z zupełnie innego punktu widzenia patrzeć na naukę języków obcych. Są one dla nas narzędziem kulturalnego rozrostu i potęgowania naszych wpływów i stosunków. Polska jest już mocarstwem i ma stąd wyższe narodowe potrzeby; samoobrona, w której wyczerpywała swą energję, gdy jęczała pod jarzmem, już dziś nie może być wyłącznym celem narodowego wychowania. Ponieważ zaś język polski nie należy do ogólnoswiatowych, nasza inteligencja musi sobie przyswajać znajomość obcej mowy, któraby jej służyła w utrzymywaniu stosunków z innymi narodami. Można być bardzo rozumnym i oświeconym obywatelem kraju poprzestając tylko na tym zakresie wiedzy, jaki się mieści w polskim piśmiennictwie, nie można jednak być wykształconym pracownikiem umysłowym w Polsce, jeśli się nie zna żadnego języka prócz własnego. Skondensowanie programu gimnazjalnego w pięciu klasach mści się przede wszystkim na nauce języków obcych. Nie stanowi to o zubożeniu treści przyswajanej wiedzy, lecz zmniejsza jej użyteczność dla dal-

szego wykształcenia oraz dla samokształcenia, mającego trwać przez całe życie, jeśli wyniki wychowania w szkole średniej nie mają iść na marne. Miał słuszość pan profesor Roger, że szkoła średnia ma inne zadanie niż powszechna.

Wszystkie powyższe wywody leżą w dziedzinie polityki szkolnej w najszerszym i najpełniejszym znaczeniu tego słowa. Jednakże u nas wyrazem „polityka“, a więc także i polityka szkolna, obejmuje się przedewszystkiem inną kategorię zagadnień a bynajmniej nie interes państwowy i ogólnonarodowy. Politykę utożsamia się z grą antagonizmów wewnętrznych, walką stronnictw, walką klas, a wreszcie różnych szczebli tej samej klasy społecznej. Robotnik niewykwalifikowany, wykwalifikowany, wreszcie majster fabryczny i technik, każdy wyodrębnia swe interesy i przeciwstawia je interesom przemysłu, który ich wszystkich żywi; toż samo dzieje się w dziedzinie rolnictwa między małą, średnią a wielką własnością. Dlaczegożby więc nauczyciel ludowy nie miał się przeciwstawiać nauczycielowi gimnazjalnemu, ten zaś profesorowi uniwersytetu? O dziwo! W „Polsce ludowej“ nikt się nauczycielem ludowym nazywać nie chce; nikt się tem mianem nie szczyci! Jest tylko nauczyciel szkoły powszechnej i o równouprawnienie tego nauczyciela z kolegą, dającym lekcje w gimnazjach toczy się ta zawzięta walka. Na czemże tutaj nierówność praw polega i jak należy rozumieć wyraz „prawa“, zastosowany do szkolnictwa?

Pojęcie „praw“ wywodzi się stąd, że po ukończeniu pewnego cyklu nauki otrzymuje się poświadczenie, iż nauka programem objęta została przez daną jednostkę z pomyślnym rezultatem przyswojona.

Ze świadectwa tego wynika, że człowiek, który je uzyskał, jest dostatecznie przygotowany do studjów fachowych, które tego rodzaju wyszkolenia umysłowego wymagają, lub do pełnienia funkcji, którym bez niego nie umiałby podołać. Równość praw wywodzi się z równości uzdolnień — bynajmniej zaś nie z ideału sprawiedliwości społecznej. Byłoby przeciwnie naruszeniem sprawiedliwości i krzywdą demokracji, gdyby na przykład dano równe prawa leczenia chorych i podejmowania operacji znachorom, posługaczom szpitalnym, felczerom i dyplomowanym medykom. Bolszewicy wprawdzie próbowali mianować ordynatorami szpitali posługaczy szpitalnych, ale gdy to zwiększyło śmiertelność pacjentów, bardzo rychło ten eksperyment zarzucili.

Równość praw między szkołami różnego typu może nastąpić dopiero po wykazaniu równych rezultatów nauczania. Inaczej byłaby

wprowadzaniem w błąd młodzieży i rodziców, pułapką, nie zaś demokratyczną sprawiedliwością.

Jeśli chodzi o nauczycieli, to konsekwentnem jest jedynie żądanie tych, którzy dla nauczycieli gimnazjów i szkół powszechnych domagają się nie tylko równych praw, lecz równego wykształcenia. Przyznając, że jest ono konsekwentnem, nie przesądzam jednak, czy jest uzasadnionem. Czyż naprawdę nauczyciel szkoły elementarnej potrzebuje takich samych kwalifikacyj i takiego zasobu wiedzy, jak nauczyciel gimnazjum? Rozmyślnie używam wyrazu „szkoła elementarna“, gdyż samo żądanie, by uznać ją za równorzędną niższym klasom gimnazjalnym stwierdza, iż zajmuje ona w stosunku do dalszych faz nauki szczebel początkowy, odpowiada elementarnym stopniom umysłowego rozwoju.

Oczywiście jest rzeczą pożądaną, by nauczanie od samego początku spoczywało w rękach sił wykwalifikowanych a jeśli chodzi o uzdolnienie pedagogiczne, jest ono jeszcze w wyższym stopniu niezbędne tym, którzy mają do czynienia z dziećmi młodszymi, oraz z materiałem surowym, nieprzygotowanym do szkolnej nauki przez wychowanie domowe. Nauczyciel szkoły powszechnej musi być przedewszystkiem wychowawcą, pedagogiem; więcej zależy na tem, by umiał uczyć, rozwojem umysłowym dzieci pokierować, niż by sam bardzo wiele umiał. Erudycja, jakiej się od niego wymaga, winna być wszechstronna, systematycznie uporządkowana i dobrze przetrawiona, lecz nie potrzebuje być bardzo rozległa. Więcej chodzi o to, by rozbudził umysł i zaszczepił im dobre nawyki, niż aby je zubożył dużą ilością wiedzy. W żadnym razie siedmioletnia nauka szkolna nie da dzieciom, pozbawionym przedszkolnego wychowania, takiego zasobu wykształcenia, który mógłby im wystarczyć na resztę życia, chodzi więc tylko o to, by przez rozbudzenie i wyćwiczenie umysłów, zaopatrzenie ich w jasne i dobrze uporządkowane wyobrażenia podstawowe z każdej dziedziny, oraz uzbrojenie w takie środki techniczne przyswajania wiadomości, jak czytanie, pisanie, rachunki — uzdolnić je do zdobywania takich wiadomości i umiejętności, jakie im się w życiu potrzebne okażą. Każda zresztą nauka szkolna — na jakimkolwiek stopniu nauczania — o tyle osiąga cel, o ile toruje drogę do samokształcenia, które musi trwać przez całe życie i towarzyszyć pracy człowieka, jeśli ona ma być owocną a jego wysiłki nie mają iść na marne.

Jeśli ma to być praca umysłowa, wtedy i wyszkolenie umysłu trwać musi dłużej i zasób ogólnego wykształcenia, stanowiący ja-

koby kapitał zakładowy dla dalszych studjów i samokształcenia, musi być obfitszy. Nauczyciel, który przysposabia młodzież do studjów uniwersyteckich, musi sam wykształcenie uniwersyteckie posiadać. Oczywiście i on musi być pedagogiem, umieć uczyć, lecz jego zadanie wychowawcze jest łatwiejsze, gdyż ma do czynienia z materiałem już w znacznej mierze wychowanym.

Zbytaniem uproszczeniem zagadnienia jest takie stawianie kwestji, że przez kasowanie niższych klas gimnazjalnych, zwolni się pewną liczbę nauczycieli szkół średnich i zmusi się ich do pracy w szkołach powszechnych, co przyczyni się do podniesienia poziomu tych ostatnich. Wcale nie jest rzeczą pewną, czy dobry nauczyciel gimnazjum będzie dobrym dla szkoły powszechnej, czy w niej będzie pracował z lepszym powodzeniem, niż odpowiednio wykwalifikowany nauczyciel elementarny. Raczej należy się spodziewać wręcz przeciwnego rezultatu. Tak samo zresztą zdolny profesor uniwersytetu może wcale nie kwalifikować się do dawania lekcji w szkole a często byłby wręcz lichym kierownikiem ochrony dla małych dzieci.

Tu nie chodzi tylko o stopień uzdolnienia lecz o jego rodzaj, nietylko o wyższe wykształcenie, lecz o lepiej przystosowane do każdego rodzaju zadania metody.

Dla wyjaśnienia sprawy weźmy taki przykład: Dobrze jest, aby nauczyciel szkoły powszechnej był muzykalny, choćby dlatego, aby rozpoznał i rozbudził talent muzyczny, o ile się wśród uczniów pojawi, aby umiał się posługiwać odręcznym rysunkiem, prowadzić wycieczkę szkolną lub gry ruchowe.

Wszystkie te umiejętności dla nauczyciela łaciny albo matematyki w szkole średniej są równie zbędne, jak dla nauczyciela szkół powszechnych łacina lub wyższa matematyka.

W jakim celu tedy jeden i drugi mieliby się koniecznie uczyć razem, uczyć tak samo i tego samego?

Całe szczęście, że wykształcenie potrzebne nauczycielowi szkoły powszechnej można sobie przyswoić w krótszym czasie, bowiem potrzeba nam szybko mnożyć liczbę szkół i liczbę nauczycieli, jeśli mamy wytepić ciemnotę i analfabetyzm. Słusznie jednak jest, by ten, kto dłużej się gotuje do swego zawodu i na przygotowanie to łoży więcej pracy i kosztów, osiągał z niego większą materialną korzyść, gdyż ta musi być zapłatą nietylko bezpośrednio za wykonaną pracę, lecz za poprzednią, przygotowawczą, ta bowiem jest jakoby długiem zaciągniętym w chwili obecnej z terminem wypłaty w przyszłości.

Niejednokrotnie jest nim w dosłownym znaczeniu.

W tem, co wyżej powiedziano, znajduje się już odpowiedź na żądanie, by obecne seminarja, będące już „przeżytkiem“, zastąpić instytucjami pedagogicznymi, zakładanymi wyłącznie w uniwersyteckich miastach. Seminarjów mamy 200; uniwersytetów pięć, a z lubelskim — sześć. Uczonych specjalistów do katedr pedagogicznych jest w Polsce tak znikomo mało, że nawet dla tych pięciu czy sześciu uniwersytetów braknie ich do skompletowania wydziału pedagogicznego. Oczywiście tej dojmującej bolączce trzeba będzie zaradzić, aby najprzód wykształcić choćby dostateczną ilość nauczycieli przedmiotów pedagogicznych dla seminarjów, jeśli się jednak mówi o instytucjach pedagogicznych w miejsce seminarjów, to jest to taką muzyką przyszłości, o jakiej obecne pokolenie tylko marzyć może.

Mysł zresztą nie nasza, zrodziła się ona w Niemczech, gdzie sprawa znacznie bardziej jest dojrzała i zaczyna wchodzić w życie. I tam jednak niema narazie mowy o kasowaniu seminarjów. Na początek, tytułem próby, mają powstać cztery akademje pedagogiczne i w nich jednak nauka ma być prowadzona w inny sposób, a nie wzorem zwykłych studjów uniwersyteckich. Program tworzy całość wykładów ogólnie obowiązujących dla wszystkich słuchaczy; niema mowy o dowolnym wyborze kursów, o specjalizacji. O ile próba da dobre wyniki, stopniowo typ seminarjów ma ustępować a nowe uczelnie zajmować ich miejsce. Tak oto ostrożnie przeprowadzają swą reformę Niemcy, którzy jednak już od szeregu lat mają katedry pedagogiczne w swoich licznych uniwersytetach.

U nas tylko każdą reformę zaczyna się od części negatywnej: najprzód kasować to, co jest, a potem myśleć, czem się to zastąpi.

Właściwa droga reform jest wręcz odwrotna. Biorąc za punkt wyjścia to, co jest, rozwijać i doskonalić to, co pożyteczne, a usuwać tylko rzeczy szkodliwe, nie zaś niezadowolniające.

Droga do doskonałości prowadzi etapami: dobre, lepsze, najlepsze, a nie skokami od ciemnoty i analfabetyzmu do powszechnego, bezpłatnego i obowiązującego wykształcenia szerokich mas obywateli na poziomie uniwersyteckim. Nie trzeba się denerwować nierównościami, które wynikają z natury rzeczy i zgodne są z interesem ogółu.

\* \* \*

Od tych rozważań z dziedziny polityki szkolnej przejdźmy na grunt pedagogiczny, do zagadnień wewnętrznych szkoły.

Szkolnictwo winno być tak zorganizowane, by każda jednostka mogła osiągnąć taki stopień rozwoju umysłowego i wykształcenia, do

jakiego ją uzdolniła przyroda. Z tego jednak nie wynika, by każdy do tego swojego minimum mógł iść tą samą, co wszyscy inni, drogą, w tym samym czasie i z takim samym wynikiem. Jeśli do zbiorowej pieszej wycieczki zgromadzimy młodych, starych i dzieci, silnych i słabych, wytrawnych piechurów i nawykłych do siedzącego życia mieszczuchów, jedni będą zawadą dla drugich, wszyscy się zmęczą a bardzo niedaleko zajdą. Tak samo mają się rzeczy i z postępowaniem umysłowym. Ideałem pedagogicznym nie jest bynajmniej, by wszyscy uczyli się razem i w taki sam sposób, lecz by każdy otrzymał naukę w tej postaci, w tej kolei i w takich dozach, aby ją mógł z największym dla siebie pożytkiem przyswoić. Zbiorowe nauczanie daje raczej moralną niż umysłową korzyść, choć przyznać należy, że moralne podniety mogą na sprawność umysłu działać również dodatnio, o ile dane zbiorowisko uczniów takich podnieć dostarcza.

Wyniki nauczania w szkole powszechnej (jak w każdej innej zresztą) nie zależą wyłącznie od programu, metod, kwalifikacji nauczycieli, lecz także od jakości materiału, jaki do szkoły napływa. Nawet na najniższym stopniu nauczania nauki nie zaczynamy od początku, lecz od punktu, do którego rozwój umysłowy dziecka doszedł, nim przyszło do szkoły. Jeżeli tego punktu nie ustalimy, to nauczanie będzie albo nieprzystępne, albo zabójczo nudne a w obu wypadkach bezskuteczne.

Bardzo ciekawe i pouczające uwagi, z własnego doświadczenia czerpane, wypowiada panna Zofja Bassakówna w pracy p. t. „Szkoła powszechna i średnia“, drukowanej w książce zbiorowej, wydanej 1925 r. w Łodzi p. t. „Z aktualnych zagadnień szkolnictwa średniego“.

Stwierdziwszy najprzód, że wychowawcy szkół powszechnych przy egzaminach do klasy IV gimnazjów wykazują przeważnie tak niedostateczne przygotowanie, iż zaledwie niewielki ich procent może być przyjęty (przeciętnie 26% do gimnazjów państwowych), że procent ten jest znacznie wyższy, o ile chodzi o egzamin do niższych klas gimnazjalnych I, II i III, dowodzi, że jednak niesłusznie opiera się na tych faktach ujemną opinię o szkole powszechnej. Te szkoły w Kaliszu, które dostarczały kandydatów, o których mowa w opracowanej przez nią ankiecie, były to szkoły o poziomie wysokim. Spotykała się nieraz z oceną kompetentną pracy ich sił nauczycielskich, ze zdaniem, że niejedno gimnazjum nie posiada sił równie uzdolnionych i przygotowanych fachowo, a jednak wyniki ich pracy

bynajmniej nie odpowiadały przewidywanym i wymaganym w urzędowym programie szkoły powszechnej. Przypisuje to ubóstwu umysłowemu środowiska, z którego wychodzą te dzieci.

„Co do zasobu pojęć ogólnych, t. j. takich, jakie dziecko ze sfer inteligentnych posiada i przyswaja sobie wprost z powietrza, pierwszy raz w takiej masie spotkałam się ze światkiem tak maleńkim, o tak ograniczonym widnokręgu“. Przytacza też cały szereg odpowiedzi na pytania bądźto dotyczące faktów z dziedziny historii czy geografii, jak i z codziennego życia, świadczących, jak maleńkim zasobem wyobrażeń operują te dzieci, jak mało mają zainteresowań umysłowych a przeto, jak mało im daje bezpośrednia obserwacja otoczenia.

Jeśli większość dzieci w klasie trzeba dopiero nauczyć patrzeć, słuchać i pytać, jeżeli nie interesuje ich kwestja, jak się nazywa rzeka płynąca przez miasto, ani sam fakt, że jest rzeką i płynie, lecz nazywają ją poprostu „wodą“, jeżeli nie umieją powiedzieć, jak wyglądają liście drzew rosnących przed domem, bo to są „zwyczajne“ liście, ani czem się trudni tато na kolei, bo go się nie pytają, to jest wręcz niepodobieństwem przyswoić im wiadomości objęte programem w czasie przewidzianym. Dzieci, które wiele wiadomości o świecie otaczającym zaczerpnęły „z powietrza“ i nie przestają je wciąż czerpać w swem przedszkolnym życiu, nietylko przejść mogą ten kurs wiele prędzej, lecz będą go umiały inaczej.

„To nie szkoła powszechna urabia pewien typ z jego dodatnimi i ujemnymi cechami umysłowymi, emocjonalnymi i kulturalnymi — to ten typ ze wszystkimi swymi właściwościami nappełnił i opanował szkołę powszechną“.

„Należałoby ustawicznie mieć na pamięci, jak niesłuchanie trudnym materiałem operują szkoły powszechne zwalczając jego inercję umysłową i odporność kulturalną, dziedziczną a spotęgowaną wśród wojennych i powojennych warunków“.

Ankieta dotycząca przygotowania wychowawców szkół powszechnych do nauki w szkole średniej, zebrana w szkołach średnich okręgu łódzkiego, dała wynik ujemny. Z 53 szkół, które nadesłały piśmienne sprawozdania, 33 wypowiadają się przeciw likwidacji niższych klas gimnazjalnych, 14 nie dając kategorycznej odpowiedzi, dostarcza jednak argumentów popierających tę samą opinię. Naogół przeważa zdanie, że reforma taka możliwa lub nawet pożądana w przyszłości, narazie okazałaby się niewykonalną lub szkodliwą.

„Wszyscy pragnęlibyśmy, żeby jak najprędzej zapanowały u nas

stosunki szwajcarskie — pisze panna Bassakówna — a zastanawiamy się tylko nad tem, czy wprowadzenie do naszego życia jednego tylko czynnika z tych stosunków, podczas gdy wszystkie inne w dalszym ciągu pozostałyby odmienne, przybliżyłoby nas skutecznie do celu, nie obniżając jednocześnie poziomu i sprawności całego pokolenia, czy może wielu pokoleń inteligencji zawodowej“.

Autorka zwraca uwagę jeszcze na jeden ważny punkt tej kwestji: głos rodziców ma tu przecież wagę; od zajętego przez nich stanowiska zależy, czy reforma się przyjmie czy nie.

Na pytanie zwrócone do rodziców inteligentnych „czy posłaliście dzieci swoje do szkoły powszechnej“, nawet najgorliwsi w zasadzie zwolennicy reformy, nawet nauczyciele szkoły powszechnej, odpowiadali przecząco: „do szwajcarskich, amerykańskich, — niektórzy dodawali do małopolskich — tak; tutaj za nic w świecie“. Zresztą widzimy na każdym kroku fakty dowodzące, że rozpęd reformatorski zatrzymuje się u progu własnego ogniska domowego a rodzicielskie sumienie silniejszym głosem przemawia niż doktryna. Argumenty uzasadniające to postępowanie są częściej oparte na względach moralnego i fizycznego wychowania niż umysłowego. Rodzice starannie wychowujący swe dzieci nie chcą, by one w szkole wchodziły w kontakt z brudem moralnym i fizycznym, w jakim — niestety — tkwi jeszcze u nas wiele z tej działy, której dopiero szkoła powszechna ma dać najelementarniejszą kulturę obyczajową.

„Co innego pracować z całych sił na zmianę takich wołających o pomstę warunków społecznych, a co innego skazywać swoje dzieci na współżycie towarzyskie z ofiarami nierówności ekonomicznych“.

Gdyby dobrze wychowane dzieci stanowiły masę, a zaniedbana działy uliczna garstkę, ta ostatnia przystosowywałaby się do otoczenia i podnosiła tem szybciej na wyższy poziom. U nas jednak jeszcze tak nie jest; zamiast tedy uobyczajania dzieci ludu nastąpiłoby zdziczenie tej wybranej elity, której jedynym przywilejem jest „skarby kultury domowej“ — jak się wyraża p. Bassakówna. — W wieku od 7—14 lat nie można obarczać dziecka ciężarem misji apostołskiej.

Te obszernie cytaty ze sprawozdania z ankiety lokalnej, umieszczono tu nie dlatego, by sama ankieta, nie obejmująca zbyt szerokiego terenu ani bogatego materiału cyfrowego, mogła zaważyć na decyzji, lecz że autorka bardzo wszechstronnie i gruntownie oświetliła samo zagadnienie, a niewątpliwie jest zwolenniczką daleko idących reform społecznych.

Wywody jej pozwolę sobie uzupełnić jeszcze jedną uwagą.

Istnieje u nas powszechne i dobrze uzasadnione mniemanie, że na terenie Małopolski stosunki znacznie lepiej sprzyjają reformie, poziom umysłowy i obyczajowy masy ludowej, posyłającej swą działy do szkoły powszechnej, jest znacznie wyższy, a równocześnie też i klasy inteligentne nie unikają dla swej działy korzystania z nauki w teże szkole. Jednakże, jeśli chodzi o naukowe wyniki, są one i tam na obszarze lwowskiego kuratorjum szkolnego wcale nie zachęcające. Z pomiędzy kandydatów składających egzamin do II, III i IV klasy szkoły średniej, wychowawcy szkół powszechnych stanowili 97% reprobowanych w pierwszej, 91% w drugiej a 95% w trzeciej kategorii. Zaledwie 3—9% wykazało przygotowanie dostateczne.

Na takich wynikach nie można oprzeć reguły, lecz tylko narazie godny życzliwego poparcia wyjątek. — Inaczej mówiąc: zamiast wszystkie dzieci przeprowadzać przez szkołę powszechną, która najoczywiściej nie daje tego samego przygotowania, co gimnazjum niższe, dla każdego ucznia szkoły powszechnej, wykazującego uzdolnienie dostateczne, stworzyć jak najkorzystniejsze warunki dalszego kształcenia się aż do najwyższych stopni naukowych włącznie. — Ani interes kraju, ani zasady demokracji narazie nie wymagają niczego więcej.

Wynik ten przestanie nas dziwić, gdy go zestawimy z doświadczeniami amerykańskimi. Jeśli tam, gdzie już od dawnego czasu typową szkołą ogólnokształcącą jest ośmioletnia powszechna, gdzie czteroklasowa szkoła średnia już w samym założeniu stanowiła tylko pomost między nią a szkolnictwem zawodowym lub uniwersyteckim, ogromna większość wychowanków tej ośmioletniej szkoły musiała z braku dostatecznego przygotowania po rocznej próbie zaniechać dalszego kształcenia się w high school, to widocznie zachodzi tu objaw stały i nieunikniony, jakaś omyłka w rachunku, na którym opiera się plan szkoły jednolitej wedle naszych planów a amerykańskiego wzoru.

Pozostaje zawsze jeszcze nierozstrzygniętą kwestja, jakimi drogami osiągnąć to, by wszystkie zdolne dzieci mogły swoje zdolności rozwijać i otrzymać wykształcenie najwyższe, na jakie je z natury stać?

A oprócz tego i druga jeszcze, równie ważna, by każde dziecko wyniosło ze szkoły jakiś harmonijny, w organiczną całość ujęty zasób wiadomości i umiejętności, nie zaś zbiór początków nauki, urwanej w połowie i nie wiodącej do żadnego określonego celu. Inaczej —

jak uniknąć przysparzania krajowi ludzi niedouczonej i wykolejonych?

Na pierwsze pytanie mamy gotową odpowiedź w doświadczeniach cudzych i własnych.

Wśród dyskusji na wyżej wspomnianym Kongresie, delegaci cudzoziemscy najkategoryczniej przeciwstawiający się kasowaniu niższych klas gimnazjalnych, t. j. francuscy, przeczyli, by obecny system tamował dzieciom z szerokich warstw ludowych osiągnięcie wyższego wykształcenia. „My wszyscy jesteśmy dziećmi ludu“ stwierdzili o sobie ci profesorowie liceów i kolegów francuskich. Toż samo mogli oświadczyć i Czesi. Obecny prezydent, uczony profesor Masaryk, na kilka lat przed wojną będąc w Warszawie, w kole naszych postępowców i demokratów, których zachwycił demokracizm czeskiego społeczeństwa, oświadczył, że to wynika z konieczności, cała bowiem inteligencja czeska jest demokratycznego pochodzenia. „Ja sam jestem synem woźnicy“. („Ja sem syn kuczera“). Nie szukając tak daleko, przedwojenna Galicja, mająca w przeciwieństwie do Czech duży zastęp szlachty, arystokracji rodowej i pół arystokracji, wychowała jednak w swych wszechnicach i liczną inteligencję pochodzącą z chłopskich i robotniczych rodzin. Świadczą o tem już nawet nazwiska wybitnych osobistości ze świata naukowego, artystycznego, politycznego i urzędniczego.

Dokonało się to bez misternych i skomplikowanych systemów szkolnych, bez wyrafinowanych metod selekcji: bezpłatna nauka w szkole średniej dla wszystkich niezamożnych uczniów, wykazujących pożądaną postępy i niezatrzymujących się w klasie, pomoc naukowa dla tych, którzy sposobią się do egzaminu wstępnego przy przejściu do nowej szkoły, bursy i stypendja dla zdolnych, pracowitych a ubogich studentów.

Sądzę też, że może zbyt wiele czasu i trudu poświęcono na obmyślenie najodpowiedniejszych środków selekcji, na roztrząsanie sprawy, czy ma się ona opierać na egzaminie pedagogicznym, czy też badaniu psychologicznem. Ani jeden, ani drugie nie może dać wyników zupełnie pewnych i bezwzględnie ścisłych. Pierwszy — gdyż przeważnie dotyczy tylko ilościowego zasobu umysłu a nie jego funkcjonalnych właściwości, drugie — gdyż służy przeważnie do sprawdzenia tylko najprostych, najniższych zjawisk psychicznych a nie obejmuje tych skomplikowanych czynności, od których wynik pracy umysłowej zależy. — To, co w szkole nazywamy zdolnością wrodzoną, co decyduje o postępach uczniów w szkole i o uposażeniu,

jakie z niej na dalsze życie wynoszą, nigdy nie jest w bezpośrednim i prostym stosunku do ich wrodzonej zdolności uważania, pamiętania, wyobrażania i t. p. — Wchodzą tu jeszcze w grę inne czynniki natury uczuciowej i wolowej, oraz podniety potęgujące lub paraliżujące uczucie i wolę. Czasem silnie rozbudzona ambicja, ciekawość umiejętnie podtrzymywana, gorąca chęć spełnienia jakiejś umiłowanej misji, działa tak elektryzująco na sprawność umysłową, że uczeń pierwsiastkowo mniej uzdolniony w rezultacie wyścignie kolegów hojnie obdarzonych przez naturę, lecz pozbawionych silnych podnieć, lub nieprzystępnych dla głębokich i trwałych uczuć.

Egzamin szkolny daje miarę tego, co uczeń wie; psychiczny — co najwyżej — o ile i jak może przyswajać wiadomości; o tem, czy chce i jak dalece chce pracować nad ich przyswajaniem, możemy sądzić dopiero z jego zachowania się w szkole i czynionych postępów.

A przecież to jest czynnik decydujący nietylko dla sukcesów szkolnych, lecz dla ich spożytkowania w dalszym życiu.

Dajmy tedy sposobność kształcenia się każdemu, o ile chce i może. Usuwajmy przeszkody zewnętrzne, a wewnętrzne możliwości same się ujawnią.

Dla jednostek zdolnych, energicznych i wytrwałych trudność przejścia ze szkoły do szkoły nie jest i nigdy nie była nieprzezwyciężoną zaporą.

Niebezpieczeństwo wykojenia się, przerwania nauki w połowie, powstaje dopiero tam, gdzie zachodzi błąd w samym założeniu, gdzie rodzice i młodzież widzą w szkole tylko drogę do kariery, szafarkę praw i przywilejów społecznych, nie ognisko wiedzy, i warsztat pracy umysłowej. Jeżeli uczęszczają na lekcje nie na to, by umieć, lecz na to, żeby zdać, wówczas zdawanie przychodzi im coraz trudniej im dalej posuną się szczęśliwym trafem z klasy do klasy, aż dojdą do mety, której już przebrnąć nie mogą i zostają po drodze z bezładnemi okruciami wiadomości, których wogóle na nic spożytkować nie mogą.

Dlatego też nic nie może zgubniej działać dla mnożenia zastępu niedouczonej i wykolejonych, niż te fałszywe teorie równościowe, które głoszą, że wszystkie różnice wykształcenia są krzywdą społeczną, wyrazem kastowości, które można i należy tępić.

Sprawiedliwość wcale nie wymaga, by wszyscy posiadali równe wykształcenie czyto jakościowo czy ilościowo. Nikt nie potrzebuje się czuć pokrzywdzonym przez to, że nie posiada dyplomu uniwer-



syteckiego lub matury, że nie może się mierzyć z innymi znajomością matematyki, łaciny lub historii, tak samo jak nikt nie widzi w tem krzywdy, że nie umie naprawiać zegarków, wyrabiać mebli lub jeździć konno. Każdemu jest niewątpliwie potrzebny pewien stopień ogólnego umysłowego wykształcenia, zręczności i wprawy w ręcznych robotach, sprawności i siły fizycznej, by osiągnąć życiową samoistność, nie stać się niewolnikiem własnej ignorancji, niezaradności, niedołąstwa, żyć pełnią życia, a nie wegetować.

Poza tem jednak każdy celować może tylko w pewnym kierunku, w tym, który leży w zakresie jego planu życiowego, jego powołania, jego roli w społeczeństwie, jego indywidualnych możliwości i ambicji. Zasada Lubbocka „Something of everything and everything of something“, t. j. „cośkolwiek ze wszystkiego i w czemkolwiek wszystko“ — umieć, pozostanie pewno zawsze trafną wskazówką dla wykształcenia jednostek.

Nauka powinna być drogą do celu, ale nie torem wyścigowym z nagrodą dla zwycięzcy.

System szkolny dążyć winien do tego, by każdy znalazł dla siebie cel, który osiągnąć warto, i drogę, która do niego skutecznie prowadzi, nie zaś do tworzenia ciżby, deptającej sobie po piętach i roztrącającej się łokciami z ryzykiem połamania kości.

Obmyślenie i zorganizowanie takiego systemu nie może być dziełem jednego człowieka, ani jednego gabinetu, a wprowadzenie go w życie, dziełem jednego lub kilku lat.

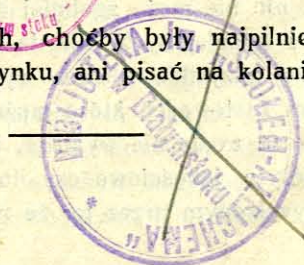
Do zadania tego musi przystąpić ciało zbiorowe, niezależne od chwilowych fluktacyj politycznych, mające zapewnioną ciągłość pracy i nie obradujące w gorącej atmosferze wiecowej z rezonansem na zapelnionej galerji.

Dla osiągnięcia wielkiego celu, jaki przyświecać ma takiej wzniesionej Komisji Edukacji Narodowej, warto wezwać do zgodnej współpracy najwybitniejsze umysły odrodzonej Polski, a pedagogów przedewszystkiem; warto także sięgnąć do skarbnicy wiedzy i doświadczeń cudzych.

Planu reform doniostych, choćby były najpilniejsze, nie warto i nie można uchylać na rynku, ani pisać na kolanie.



222088



©10378