

Pedagogiczna
Biblioteka Wojewódzka
KSK w Białymstoku

46729

WYDAWN

GEBETHNERA i WOLFFA.

Mk. fen.

<i>Baranowski M.</i> Dydaktyka uzmysłowiona zasadami logiki do użytku seminarjów nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych. Wyd. 7.	3.-
<i>Baranowski M.</i> Pedagogika do użytku seminarjów nauczycielskich, nauczycieli szkół ludowych. Wyd. 9-te, przygotował dr. F. Majchrowicz.	5.-
<i>Boole M. E.</i> Przygotowanie dziecka do wiedzy ścisłej. Z ang. przełożyła M. Sadzewiczowa.	3.-
<i>Chrzyszczawska J. i Warnkówna J.</i> Na wieczornicy I. Podręcznik dla ochroniarek.	4.-
<i>Foerster Fr. W. dr.</i> Etyka płciowa i pedagogika. Nowe uzasadnienie prawd starych. Przekład z niemieckiego J. J. Rapackiego.	3.-
<i>Foerster Fr. W. dr.</i> Szkoła i charakter. Przyczynek do pedagogiki posłuszeństwa i do reformy w szkole. Przekład M. Lopuszańskiej	3.-
<i>Foerster Fr. W.</i> O wychowaniu obywatelskiem. Zasadnicze zagadnienia etyki i pedagogiki politycznej. Z 2-go wydania przełożył dr. J. Kretz.	9.-
<i>Heilpern M.</i> Szkoły zawodowe rzemieślnicze i niszczące techniczne.	3.-
<i>Le Bon G. dr.</i> Psychologia wychowania. Przekład I. Moszczeńskiej.	4.-
<i>Nicolay F.</i> Dzieci źle wychowane. Opracował E. Lubowski. Wyd. 2-gie.	3.50
<i>Orterloff W.</i> Wychowanie obywatelskie i oświata powszechna.	6.80
<i>Perez B.</i> Psychologia dziecka. Trzy pierwsze lata życia dziecka. Przekład M. Dzierżanowskiej. Wyd. 2.	3.50
<i>Plater-Zyberkówna C.</i> O potrzebie reformy szkoły średniej dla dziewcząt.	-0.75
<i>Spencer H.</i> O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym. Przełożył M. Siemiradzki. Wyd. 6-te.	4.-
<i>Sprawy szkolne i wychowawcze</i> , odczyty wygłoszone w wydziale wychowawczym Tow. hyg. Serya I.	3.-
<i>Stallerówna H.</i> Jak uczyć matematyki w szkołach ludowych na wsi i w mieście. Garść uwag metodycznych do użytku nauczycieli ludowych.	1.25
<i>Weryho M.</i> W sprawie ochron. Wskazówki dla osób zakładających ochronę wiejskie, z wzorami i planami budynków i urządzenia wewnętrznego.	-0.50
<i>Weryho M.</i> Jak zająć dzieci w wieku przedszkolnym. Pogadanki, rozmowy, zabawy i robotki. Wyd. 3-je z rys. i wzorkami. Mk. 3.-. Kart.	4.50
<i>Zarzecki L.</i> O wychowaniu narodowym.	1.-

JULJA KISIELEWSKA

O POTRZEBIE REFORMY
SZKOŁY ŚREDNIEJ
DLA DZIEWCZĄT



NAKLAD GEBETHNERA I WOLFFA
WARSZAWA — LUBLIN — ŁÓDŹ
KRAKÓW, G. GEBETHNER I SPÓŁKA

H. Grodzińska
X

JULJA KISIELEWSKA

O POTRZEBIE REFORMY
SZKOŁY ŚREDNIEJ
DLA DZIEWCZĄT



NAKLAD GEBETHNERA I WOLFFA
WARSZAWA — LUBLIN — ŁÓDŹ
KRAKÓW, G. GEBETHNER I SPÓŁKA



Tłocznia

WŁ. ŁAZARSKIEGO

w Warszawie.

I. W pogoni za karierą.

Od czasu ustąpienia Rosjan z Warszawy mówi się bardzo głośno o szkodliwym wpływie wymagań rządowych na rozwój prywatnej szkoły polskiej i wszelką odpowiedzialność za wszystko złe, jakie się w tej dziedzinie działo, składa na karb stosunków politycznych i ewakuowanej władzy. Niewątpliwie jest w tym sądzie bardzo wiele słuszności, warunki, na jakich reakcja rosyjska zgodziła się na istnienie szkoły polskiej, były bardzo ciężkie, zależność od programów oficjalnych znaczna, kontrola rozporządzeń dokuczliwa i przykra.

Przeciążenie programów szkolnych w tych ramach musiało wynikać z podwójnego celu, jaki szkoła miała przed sobą: przygotowania jaknajwiększej ilości ucz-

niów do matury rządowej i dania im oprócz tego pewnego zasobu wiadomości z kultury ojczystej.

Było to zwłaszcza złem koniecznym w szkołach męskich, ponieważ zdawanie matury rządowej dawało prawa służby jednorocznej oraz dostęp do wyższych studiów. Inaczej co do szkół żeńskich.

Dlaczego właściwie matura siedmioklasowego gimnazjum żeńskiego, nie dająca ani wstępu na uniwersytet, ani żadnych ulg w wojskowości, ani dostępu do urzędów państwowych, ani wogóle nic, poza prawem nauczania i zakładania szkół, była tak powszechnie, tak namiętnie, tak koniecznie przez ogół uczących się dziewcząt upragniona, dlaczego tyle dla niej ponoszono kosztów, ofiar zdrowia, czasu, rozwoju umysłowego — tego do tej pory nie mogę pojąć, a wszelkie już za i przeciw rozbierałam i oceniałam argumenty.

Matura rządowa potrzebna była dziewczętom dwóch kategorii: nauczycielkom i osobom społecznym, które, chcąc założyć szkołę, mogły dostać koncesje na swoje imię.

Karjera — zresztą względnie skromna

karjera, jaknajmniej wymagająca osobistego wysiłku—to ideał, poza którym widzi się bardzo mało — prawie nic.

Na ten cel wystarczyłoby, aby dwie pensje w Warszawie i jedna na prowincji postawiły sobie za zadanie przygotowanie do matury rządowej. Ale nie. Rodzice tak znaczny nacisk kładli na to, aby dziewczyna, skończywszy średni zakład naukowy prywatny, mogła po jakim roku, czy paru miesiącach podgrzania egzaminowego starać się o patent rządowy, o „prawa“, tak cenili „wysokość“ i „poziom nauk“ danej pensji według tego, czy gorzej lub lepiej odpowiadała temu warunkowi, że wymagania inspektora z tej strony zyskały niespodziewane a niesłychanie silne poparcie. W ostatnich latach, kiedy zwątlala opinia i solidarność narodowa, bardzo wiele dziewcząt przenoszono bądź do gimnazjów rządowych, bądź do tak zwanych „prywatnych z prawami“, które różne dowcipne panie Rosjanki i Żydówki zakładały jako przedsiębiorstwo, licząc właśnie na ten owczy pęd naszej burżuazji, której nie mieściło się w głowie, jak można żyć „bez praw“.

Przeciążenie programów szkolnych na pensjach nigdyby nie mogło być tak dokładne, solidne i rujnujące zdrowie, gdyby tylko podlegało wymaganiom władzy, żaden inspektor, żaden kurator okręgu naukowego nie zdołałby przeprowadzić swych postulatów, gdyby szkoła mogła traktować źle przedmioty narzucone. Odpowiedzialność więc za ten kierunek, jaki szkoła polska, wywalczona bohatersko, przyjęła w ostatnich czasach, odpowiedzialność za spaczenie pojęć o celu wychowania dziewcząt, odpowiedzialność za zwałone nerwy i brak istotnego przygotowania do życia wielu tysięcy młodych kobiet ciąży na opinii publicznej, na społeczeństwie samem.

W społeczeństwie naszym od lat kilkadziesiąt odbywa się proces przetwarzania, modernizowania życia i całego ustroju. Wśród tego procesu tradycyjny typ życia patriarchalnego, z surowym poczuciem obowiązku i odpowiedzialności, wyrobionem przez głęboką religijność coraz mniej władztwa ma nad duszami, niezbyt też licznie reprezentowany jest ten typ życia nowożytnego, który się wspiera na sil-

nym imperatywie godności ludzkiej, dąży do prawdy przez sumiennosc naukowego badania, a cześć dla dobra dokumentuje czynem. Pomiedzy temi punktami etyki chrześcijańskiej i etyki niezależnej rozciąga się filisterskie bagno. Bagno ogarnęło większość przeciętnego ogółu, który z chrześcijańską etyką zerwał, choć zachowuje pewne pozory przynależności do kościoła katolickiego, o Kanta się nie oparł, znajdując niezwalczone przeszkody w namiętnościach swych i zbyt małym przygotowaniu umysłowem: natomiast wyrobił sobie na codzienny użytek własną, przystosowaną do sposobu życia teorię, która, pod płaszczykiem różnych frazesów, ubóstwia jedynie — powodzenie, szuka jedynie — użycia, szanuje jedynie — pieniądz, marzy jedynie o wygodzie i dąży jedynie do — karjery. Stosownie do temperamentu, uzdolnień, usposobień i skłonności, różne są wśród tego świata stopnie enotliwości obyczajowej, zalet towarzyskich i społecznych, życzliwości dla bliźnich, uczynności i energii — ale w stosunku do życia wewnętrznego — niema żadnej busoli moralnej. Zatraciło się wprost poczucie bez-

względnej wartości człowieka i konieczności zdania ścisłego rachunku przed Bogiem. I dlatego wychowanie dzieci w takim środowisku pozbawione jest racjonalnej podstawy. Z jednej strony kieruje nim jakaś przeczulona tkliwość, z drugiej względ na możliwą karierę. A że zważalnie podpór moralnych wyrabia często brak zaufania we własne siły, a nadmierną cześć dla protekcji, świadectw, przepisów władzy, wszelkich wogóle objawów cudzej opinii, które jakoby stanowią o powodzeniu, stąd wynika bałwochwalcze przywiązanie do pewnych papierów, bez względu czy ich uzyskanie przynosi jednostce prawdziwą korzyść umysłową — czy nie.

I jakież prerogatywy dawał ten papier rządowy zdobywany trudem wielu nocy, przesłęczonych nad niepożytecznym balastem formalnych jedynie wiadomości? Co po zdobyciu go robiły te dziewczęta? Oprócz jakiejś dziesiątej części tych, co zostały nauczycielkami i którym wobec władz patent był przydatny, oprócz niewielkiego procentu takich, co zdawały 8-ioklasową maturę męską i szły na uniwersytet — inne tak samo kierowały swemi losami, jak

gdyby owych „praw“ wcale nie miały. Jedne pracowały w biurach prywatnych, inne w telefonach, inne „w biurze u tatuścia“, to robiły studia artystyczne, to zdobywały jakiś zawód, a z tych wszystkich po kilku latach dwie trzecie mniej więcej powychodziło zamaż.

Jednakże na „wszelki przypadek“ (ciekawie jaki?) przezorni rodzice uważali za najświętszy obowiązek zaopatrzyć je w rodzaj tabu, w rządową „bumagę“, ale nie sądzili, że nierównie ważniejszą rzeczą byłoby „na wszelki wypadek“ wzmocnić dziewczynę fizycznie i moralnie, nauczyć ją czegoś, coby się realnie w życiu przydało i coby dawało poczucie ludzkiej, godnej samodzielności. Materjalna zależność pensji prywatnych od żądań większości klienteli wraz z ciągłą, denerwującą opieką inspekcji sprawiły, że szkoła żeńska musiała pójść po linii najmniejszego oporu — i skonstruować system, z którego szponów do tej pory jeszcze nie może się wydobyć. Wszystkie dziewczynki, które ani potrzeby, ani zamiaru nie miały ubiegać się o gimnazjalną maturę żeńską, musiały ponosić ciężar silnego śrubowania rosyj-

skich przedmiotów—wszyscy rodzice rozsądni, bolejący nad przeciążeniem, schylali się w pokorze przed koniecznością, reprezentowaną przez inspektora.

Najważniejsze sprawy, stanowiące o przyszłości pokoleń, reguluje się dotąd według formuły: „Jaki popyt, taka podaż“—ponieważ szkoła jest prywatna, skazana na zależność od wpisów, na konkurencję, na wpływy mody i snobizmu.

Psychologicznie ciekawym momentem byłoby jednak dowiedzieć się dlaczego ten przeciętny ogół takie właśnie ma żądania i taką, a nie inną wywiera presję.

I tutaj dochodzimy do zagadnienia socjologicznego, którego rozjaśnienie wytłomaczyć nam może nietylko tę jedną kwestję, ale również wiele objawów, które podczas wojny mieliśmy sposobność zaobserwować.

Kłęski elementarne mają tę własność, że prześwietlają tkanę społeczną jak promienie roentgenowskie. Dopiero wojna wykazała straszną nikłość tego ujęcia życia, tej filozofji, jaką owa bezimienna większość rządziła się w dniach dosytu i drzemki. Gdy zesunęła się pod wpływem wstrząś-

nień—maska dobrego tonu, towarzyskiej oglady i życiowego rozpędu, które ujmą całą w pewne ramy przyzwoitości, dopiero odsłonił się widok przejmujący litością i trwogą. Ktokolwiek miał sposobność obserwować w pierwszych dniach wojny to mrowie ludzkie, zaskoczony bezradnie, tłoczony się w największej panice na kolejach podmiejskich, bez najmniejszej racji, jedynie ze strachu przed niewiadomym złem, kto widział tę bezwzględność w spychaniu cudzych dzieci i cudzych paczek dla umieszczenia własnych, tę kołowacizną pojęć, to niedołęstwo zarządzeń, ten całkowity brak sensu i miary krytycznej w przyjmowaniu i podawaniu pogłosek, tę tragiczną bezideowość spadającą aż do granic tępej bezmyślności, ten wie, co sądzić o tych ludziach, jak się zachowają w warunkach pomyślnych, w nieszczęściu cudzem i własnym, jak będą wychowywać dzieci, jakie im dadzą przykłady i zasady. Głupota, egoizm i podłość—w różnolitych amalgamatach—wyłaniają się z pod pozorów kultury zewnętrznej dziwnie jaskrawo i niedyskretnie. „Nie kocha Boga ni ludzi, nie wierzy

w diabła — kocha siebie, a boi się biedy i choroby“. Tak mniej więcej streściłby można credo każdego z wielu jednakowych. I na taką to niewychowaną, nieprzygotowaną do znoszenia trudów i do mężnej decyzji ludność, spadają okropne doświadczenia, nędza i pokusy wojny: popłoch przymusowej i dobrowolnej ewakuacji, utrata mienia i stanowiska, orgja drożyzniania i szanse spekulacyjne.

Czyż można się dziwić, że jedna połowa idzie na dno z bezradnością, której wszelki ratunek społeczny nie zdoła doratować, a druga święci triumfy ohydnych zarobków, bezczelnie urągając nakazom etyki obywatelskiej, a nawet nie zdając sobie sprawy z natury swojego przestępstwa.

Nie będę daleką od prawdy, poczytując za jedną z najpoważniejszych przyczyn zdeprawowania średnich warstw naszego społeczeństwa — spacone wychowanie kobiety. Wykształcenie jej przypadkowe, przedewszystkiem książkowe, lub słuszniej powiedzmy szkolarskie w dziedzinach mało z życiem związanych, duchowa kultura zaniedbana w najwyższym stopniu, mo-

ralne podstawy zwątlale, umiejętności praktyczne przeważnie niedostateczne, wymagania znaczne, częstokroć przez wielką ruchliwość i chęć użycia jeszcze podniesione — oto co składa się na wytworzenie takich wartości, jakich rezultaty mamy nieszczęście oceniać. Weźmy przeciętną taką rodzinę warszawską, bytującą przed wojną w atmosferze płaskiego utylitaryzmu i lekkomyślnej pogoni za rozrywką. Czy pomimo dużego egoizmu familijnego, ciągłego leczenia, ciągłej niemal chorowitości — zachowane były w stosunku do własnych potrzeb, do własnego elementarnego interesu wskazówki zdrowego choćby rozsądku i logicznego rozumowania? Nikt bardziej nie troszczył się nie o zdrowie — ale o chorobliwość dzieci, nikt bardziej nie lękał zarazków, nikt gorliwiej nie wpajał tego lęku w młode pokolenie, nikt tyle nie wydawał na lekarstwo, co właśnie te rodziny, które wiodły tryb najniehigijeniczniejszy w świecie i w nim dzieci chowały. Powszechnie niemal, długie wysiadywanie po nocach, szczupłość i duszność pokojów sypialnych dla posiadania salonu, przewaga wędlin i herbaty w od-

żywianiu, przy zewnętrznej elegancji, nadmierne wydatki na przyjemności życia miejskiego, a nikłość potrzeb intelektualnych — to są tak ogólnie znane przestępstwa przeciw higienie fizycznej i duchowej, że w takich warunkach wychowane pokolenie musiało być nerwowe i słabowite. W turkocie, w hałasie, w piekle wiecznego śpieszenia się i spóźniania, wychowywały się przyszłe matki i gospodynie domu, przeciążone pracą umysłową, bo ambicja rodziców siłała się o umieszczenie ich w klasie wyższej nad wiek i rozwój, obyte z kinematografem, a następnie z operetką, nie obce kabaretowej kulturze i najnowocześniejszej lekturze, oswojone z zepsuciem, jeżeli nie wciągnięte w jego grząskie zasadzki; sprytne, miłe, nierzadko pełne wdzięku i naturalnych zdolności. Jakże trudno wśród okoliczności tak nieodpowiednich wydobyć z własnej duszy siłę moralną, poczucie obowiązków społecznych i cześć dla wielkich idei ludzkości. A jednak skutkiem promieniowania polskiej kultury, ideału patriotyzmu i sprawiedliwości, skutkiem cudownych przymiotów naszej rasy, nierzadkie bywają

wypadki zjawiania się dusz jasnyc, gorących, szlachetnych, twórczych na tych pastwiskach pospolitości i bezwładu. Część z nich zdobywa swobodę działania i cel życia, a część marnuje się w uściskach familijnej gnuśności, zaduszona w tej atmosferze interesowności i ciasnoty. Bo nigdzie może niema młodzieży tak bogato uposażonej, tak podatnej do dobrego wychowania, jak nasza; jeżeli przy tej ohydnej, rabunkowej gospodarce wychowawczej, jaką się u nas prowadzi, nie jesteśmy jeszcze całkowicie zrujnowani moralnie, to zawdzięczamy to w dużej mierze dobremu gatunkowi dzieci, w których atawistycznie odradzają się jakieś energje i szlachetności pokoleń, co żyły i myślały porządnie.

Tem większy żal ogarnia serce, a oburzenie przepelnia duszę na widok tego, co się dzieje, jeżeli się ma pewność, że z tym samym materiałem otrzymałby można rezultaty znakomite przy konsekwentnej, racjonalnej i gruntownej pracy.

Czyż jednak nie wszędzie w naszych demokracjach współczesnych dominuje ten żywioł życiowo silny i sprytny, ale filozo-

ficznie nijaki, a moralnie niewarty? Czy nie wszędzie stanowi on tę filisterską większość, która kamieniuje świętych i apostołów, a utrudnia pochód ludzkości i obniża jej każdoczesną wartość. Tak, zapewne. Nie sędzę nawet, aby ta sfera u nas miała być gorsza od francuskiej, niemieckiej, czy angielskiej, ale jest inna; nie otrzymała edukacji nawet elementarnej w pewnych zakresach i dyscypliny wewnętrznej, choćby w dziedzinie kultury materialnej. Dlatego jest szkodliwsza społecznie. A pozatem w społeczeństwach normalnych nie ona decyduje o kierunku szkolnictwa, o programach, o typie szkół! Na miły Bóg — przecież nie można sobie wyobrazić nieznośniejszej tyranji nad to przewodzenie przypadkowej większości głupich nad mądrymi, profanów nad znającymi się na rzeczy.

Z tą lichszą częścią naszego społeczeństwa nie powinniśmy się solidaryzować, mówi Wyspiański, powinniśmy ją mieć w rękę. A jakże ją mieć w rękę, jeżeli się od niej zależy materialnie i do jej dyrektyw dostosowuje bardzo posłusznie wszystko z poświęceniem zasadniczych

praw pedagogiki i zdrowego rozsądku. Jakże ją mieć w rękę, jeżeli się jej niekonsekwentnym popędem ciągle ustępuje, nie próbując nawet protestować, opierać i zwalczać.

Najracjonalniejsze dążenia, największe zdobycze postępu i cywilizacji wobec fałszywego zastosowania staną się jak miecz w rękę szalonego. Wybryki ambicji i pretensji niedojrzałej, rozhazardowanej ludności zdołają spaczyć najrozumniejszą ideę. Tak oto, gdy nareszcie możliwość zdobywania wiedzy przez studia uniwersyteckie stała się nietylko teoretycznie, ale i materialnie dostępna dla kobiet i mielibyśmy wszelki powód do radowania się z takiego obrotu rzeczy—rodzi się w podświadomych instynktach tej stadowości jakiś pęd owczy, podobny do tego, który w pierwszym roku wojny całą niemal żeńską ludność Warszawy skłonił do przeszkadzania doktorom po szpitalach i zdołał skompromitować szczytne powołanie sanitariuszki, ten pęd ogarnia bez wyboru wszystko, co żyje i zmusza władze uniwersyteckie do szukania obrony w komisjach egzaminacyjnych, jak przed najazdem szarańczy.



Niech powiedzą ci, co mieli tę przykrość, że czytali wypracowania maturalne, w jakim stosunku były dobre treści aspirantów do ich kwalifikacji.

Jeżeli równouprawnienie kobiet co do wyższych studjów, a zatem i odpowiednie przygotowanie przeprowadzone racjonalnie może dać społeczeństwu znaczne korzyści, to pchanie większości, jeżeli już nie ogółu dziewcząt do specjalnych studjów przygotowujących maturę, z zaniedbaniem wszystkich dziedzin, sposobających do życia, uważać należy za rodzaj nagminnego obłędu, a ten rodzaj pośpiesznego podwyższania programów, jaki się od dwóch lat praktykuje, za zorganizowaną zbrodnię przeciw zdrowotności i rozwojowi umysłowemu młodego pokolenia.

Nie wiem jak się dzieje w wyższych klasach szkół męskich; co do dziewcząt stwierdzić mogę na podstawie obserwowania egzaminów i piśmiennych prac egzaminacyjnych 7-ej i 8-ej klasy różnych pensji z lat ostatnich, że uczą się bardzo dużo, bardzo pilnie, przerobiły ogromny materiał w różnych kierunkach wiedzy, ale naogół nie umieją pracować umysłowo:

pracują słabo, dają z siebie mniej, niż się ma prawo wymagać, a zdolne są wyuczyć się więcej, niż należałoby sobie życzyć. Niewolnicza zależność od nauczyciela, od podręcznika nie jest wcale znakomitem przysposobieniem do studjów uniwersyteckich.

Przeciążenie programów wpływa ujemnie (na rozwój inteligencji), na jakość wysiłków i obniża ich wartość.

Nie znajduję wcale, aby *poziom wykształcenia*, mimo przeładowania i podwyższania programu, był za wysoki — jednostki wybitnie zdolne zaledwo osiągają normę, klasa, jako całość, przeważnie jej nie dorasta, rezultaty są raczej mierne, jeżeli bierzemy pod uwagę umiejętność myślenia, a nie odpowiedzi wyuczone z książki czy notatek.

Jednakże „wysokość“ poziomu nauczania sądzi się u nas nie po wynikach, ale po zamiarach; o „wysokości“ mówi program i możliwość zdania egzaminu, a dzieje się to dlatego, ponieważ ludzie, którzy wybierają szkoły dla swych dzieci i o tych niższych czy wyższych programach żywo dyskutują, bardzo często używają słów,

których znaczenia istotnego wcale nie rozumieją, wiedzą jednak dobrze, iż chodzi im o jedną rzecz pozytywną: o ułatwienie kariery.

Ta sama bowiem przyczyna, która zdecydowała o zdobywaniu patentów rządowych, obecnie skłania do ubiegania się o maturę. Jak dawniej „udareńja“ i geografja Rosji — tak obecnie łacina i matematyka stały się tym środkiem, który otwiera drzwi sezamu. Wychowawcza i kształcąca wartość tych przedmiotów nie odgrywa prawie żadnej roli, stały się wartością „an und für sich“, jako klucz do otwarcia furty losu. Dlatego też tak mało ustalony, tak powierzchowny jest stosunek do wiedzy, do pracy naukowej tych studentek z pierwszego roku, które mniej jeszcze od swych kolegów zdają sobie sprawę, po co one tu właściwie przyszły i jaka jest różnica między nauką szkolną a uniwersytecką.

Bo jeżeli ta szkoła średnia, z przybudowaną ósmą klasą, z łaciną podgrzewaną, bez właściwego filologicznego kształcenia, z przeładowaniem różnemi przedmiotami—nie przygotowuje do życia prak-

tycznego — to w równej mierze nie przygotowuje również i do uniwersytetu, jeżeli przez termin ten rozumiemy uzdolnienie do samodzielnych studjów w jakiejś dziedzinie umiłowanej. Taka jak jest, jest wogóle do niczego.

Zamiast jednak robić samodzielne próby reformy, które mogłyby dostarczyć doświadczeń i materiału do budowy przyszłej szkoły państwowej — wolimy „ujednostajniać“ programy, zaprowadzać na wszystkich pensjach ten sam schemat, ażeby jaknajmniej ryzykować materialnie, i mieć najmniej trudów pionierstwa pedagogicznego.

Dostosowując się do prądu powyższego, częstokroć bez przekonania, tylko dla względów praktycznych — wyczekujemy reformy narzuconej z góry, wzdechamy, aby przyszłe ministerjum oświaty swojemi nakazami, przepisami, programami ujęło w karby szkolnictwo prywatne, aby postawiło wymagania dla wszystkich szkół i pilnowało biurokratycznie ich wykonania.

Byłoby to bardzo wygodne: ministerjum miałoby całą odpowiedzialność, można by na nie dowoli wymyślać, gdyby

zarządzenia nam się nie podobały, ale kierownictwo szkoły byłoby zwolnione od obowiązku szukania nowych dróg, probowania nowych metod. Mamy w naturze tak wiele zamięłowania biurokratyczności, że bez trudu przyjęlibyśmy wszelkie „stąd — dotąd“, wszelką jednolitość obowiązującą, nie zdając sobie sprawy, że właśnie odmiennosc typów szkół i dążność do reform stanowić będzie o celu i potrzebie istnienia szkoły prywatnej obok rządowej.

Oczywiście wobec takiego stanu rzeczy, jaki się rozpanoszył przez te dwa lata, będzie musiała pierwsza władza państwowa ukrócić konkurencyjne zabiegi, zamknąć niektóre sklepiki z „ersatzami“ nauki, rozpostrzeć pewną kontrolę, ale reformy winny się wypracować przy warsztacie żywych doświadczeń, a nie przy zielonym stole ministerjalnym. To też zamiast oczekiwać rozporządzeń, powinniśmy raczej tak poruszyć opinię społeczną i pedagogiczną, tak przygotować ją na konieczność zmian zasadniczych, aby mogła z całym zrozumieniem dostosować się do racjonalnych wskazań, współpracować

od podstaw z ruchem reformy szkolnictwa i wychowania publicznego.

Pierwszym do tego krokiem może być dokładne zdanie sobie sprawy, jakie są przyczyny obecnego przeciążenia i niedouczenia oraz zbadanie jak się w istocie ta rzecz przedstawia w naszych szkołach żeńskich, poprzerabianych na 8-ioklasowe gimnazja.

II. Metody i programy.

Hr. Platerówna w broszurze „O potrzebie reformy“ podkreśla wadliwość programów, ale równocześnie podnosi udoskonalenie metod nauczania. Nie mogę, niestety, tego optymizmu w całej rozciągłości podzielać. Niewątpliwie niejedno od czasów, kiedy nas uczono, zostało racjonalnie opracowane i daje dobre rezultaty; niewątpliwie w Warszawie pracuje kilkadziesiąt, a może nawet paręset osób, które wyrobiły sobie metodę nauczania, pogłębianą doświadczeniem i coraz nowymi studjami, praca ich wyróżnia się dodatnio i wpływa stanowczo na podniesienie poziomu szkół, w których wykładają, ale

wysiłki ich paraliżuje kilkaset do paru tysięcy osób obojej płci w szkolnictwie ludowym i średnim, które metody nie mają żadnej, uczą od przypadku do przypadku, różnie; albo też mają metodę gimnazjalną rosyjską, podpartą przez wieloletnią rutynę. Stąd jeżeli możemy mówić o pewnym ujednostajnieniu programów, do czego coraz większa objawia się dążność, to o ujednoczeniu metod nauczania nawet w obrębie jednej i tej samej szkoły—mowy nawet dotąd niema. Obok nauk przyrodniczych, w których najwięcej zrobiono pod względem metodycznego opracowania i podjęto szczęśliwe próby obudzenia samodzielności ucznia, będzie w tej samej szkole geografja dajmy na to, zupełnie rosyjskim systemem, z masą nazw bezmyślnie wkuwanych, bez *atlasu* do użytku domowego ucznia, będzie historia Polski na stopniu niższym bez ilustracji obrazami, opowieściami, wierszami, w suchy szereg faktów ujęta, będzie też historia na stopniu wyższym traktowana filozoficznie, w szeregu uniwersyteckich wykładów profesora.

Jeden z nauczycieli rozwinie usiłowania

do wykrzesania odpowiedzi własnych z ucznia, inny nie dozwoli, aby odpowiedź mogła wypaść inaczej, niż to podaje podręcznik lub wykład. Ta rozbieżność metod i poglądów nauczycieli na cele nauczania stanowi jedną z ciężkich plag, szczególnie odczuwanych w szkolnictwie żeńskim, gdyż wiele przedsięwzięć dość słabych finansowo musi z konieczności posługiwać się personelem mniej przygotowanym, wśród którego jaśnieją od czasu do czasu nazwiska wybitnych pedagogów, z małą ilością godzin, wprost dla firmy. Na prowincji panują jeszcze niektóre tradycje, trącające wprost Alwarem, nie mówiąc o tem, że uczenie się na pamięć i wydawanie lekcji „stąd dotąd“ oraz cały obrządek szkoły rosyjskiej utrzymują się siłą bezwładności, jako jedyna metoda, z którą nauczyciele są należycie obeznani.

Kwestja metody wiąże się tak ściśle z kwestją programu, że niepodobną traktować ich odrębnie.

Niebezpieczeństwo przeladowania programu zmniejszyłoby się niepomierne, gdyby cel i zadania nauczania w szkole średniej zostały dokładnie ustalone, a środki

działania opracowane. Ten sam program przeprowadzony w klasie, mającej zamiast 40 do 50 uczniów — od 20 do 25, w szkole, która od najniższych klas ma nauczycielki pedagogicznie wykształcone zamiast początkujących pańienek, w szkole, gdzie są odpowiednie pomoce naukowe i dobrze obmyślony system nauczania — może dać rezultaty jaknajlepsze — a wykonany fabrycznie i tandetnie zacieży ogromnie nad nauczycielem i uczniami. Współcześnie z rewizją programu powinna być podjęta intensywna praca nad przygotowaniem najkonieczniejszych pomocy naukowych, a więc i podręczników, zastosowanych do nowoczesnych teorii pedagogicznych, i wskazówek metodycznych dla nauczycieli, i tablic poglądowych. Przedewszystkiem zaś winny być określone ideały zasadnicze polskiej szkoły. Wyobrażenie jasne i wyraźne, do czego zmierza nauczanie, jakie są jego cele i zadania wychowawcze i praktyczne musi przeniknąć kierownictwo szkół oraz rady pedagogiczne, musi wycisnąć piętno twórcze na całość kształcenia, aby te wpływy szkoły rosyjskiej, jakie wyczuwamy jeszcze na każdym kroku

w organizacji nauczania, w systemie egzaminowania, w podręcznikach i w psychice nauczycieli jaknajprędzej usunąć i unicestwić.

Wystawa szkolna z roku 1916-go wykazała nam wprawdzie wielką sprężystość, rzutność i żywotność społeczeństwa, które w czasie wojny nie zaniedbuje pracy oświatowej, umie zorganizować w ciągu paru tygodni zbiorową akcję i urządzać estetyczną całość, ale też równocześnie dozwoliła ocenić te bolesne i dotkliwie braki, z jakimi walczymy, pozostając w tyle pod względem książek szkolnych nie tylko za Europą zachodnią, ale także i za Rosją. I tutaj nic nas absolutnie nie tłumaczy. Dlaczego nie mamy podręcznika do historii Polski na kurs wyższy, odpowiadającego pojęciom współczesnej dydaktyki: bo przecież znakomita skądinąd książka Smoleńskiego nie jest podręcznikiem szkolnym, a Lewicki nie odpowiada już nowożytnym wymaganiom. Dlaczego do literatury XIX-go wieku niema książki szkolnej? Dlaczego nie zdobyliśmy się dotąd na rzecz pierwszorzędnej wagi przy nauce dziejów ojczystych sposobem elementarnym — na ta-

blice historyczne do dziejów Polski? Odpowiemy może — cenzura, niewola. Ależ w Krakowie można było to wykonać od lat 30-tu, a u nas w granicach cenzuralnych od 12-tu!

Podaję tylko dla przykładu kilka takich zasadniczych braków, ale ich jest na każdym kroku tyle, że niepodobna wyliczać.

Najpilniejszą może zatem potrzebą, którą szkolnictwo winno przedstawić swej najwyższej magistraturze przy obejmowaniu przez nią dyrekcji, jest stworzenie czegoś naksztalt „Komisji do ksiąg elementarnych“, komisji, któraby wyplenila grasujące jeszcze, zwłaszcza na prowincji, produkty księgarskiej reklamy i autorskiej nieudolności, któraby wyróżniła i poleciła dobre książki szkolne, jakie już posiadamy, a równocześnie skupiła ludzi wybitnych dla powierzenia im zadań poszczególnych co do nowych podręczników i korzystała z prywatnej inicjatywy, ocenionej przez kompetentnych fachowców.

Przejrzenie krytyczne programu szkoły średniej z pewnością usunie z niego niejedną rzecz obciążającą bez potrzeby i to zarówno szkołę męską, jak i żeńską, dąż-

ność do tworzenia różnolitych typów szkoły średniej, ujawniająca się coraz wyraźniej w naszej myśli pedagogicznej, prawdopodobnie, prędzej czy później, obali dzisiejsze gimnazjum encyklopedyczne (bo klasycznym, czy filologicznym nazywać go niepodobna), wtedy więc samą siłą rzeczy ustali się konieczność zróżniczkowania także edukacji kobiet i założenia całego szeregu wyższych szkół średnich, dostosowanych do różnych potrzeb życia. Dlaczegoż jednak tak gwałtownie i namiętnie w czasie przejściowym stawiać przybudówki i nadbudowy, które nie mogą mieć trwałości? Dlaczego zwiększać partactwo? Nie sam program bowiem, ale słabość jego wykonania, jak już zaznaczyłam, stanowi tej kwestji stronę najciemniejszą. Czyż można uwierzyć, aby aż 28 wyższych zakładów naukowych żeńskich naraz zdobyło doskonałe siły nauczycielskie do wszystkich klas, celem dobrego przeprowadzenia podwyższonego programu, jeżeli wiele zostawało do życzenia pod tym względem przy programie łatwiejszym?

Zagadnienie szkoły żeńskiej nie polega wyłącznie na rozwiązaniu problemu, czy

dla kobiet, których umysłowość i natura jest inna, potrzeba innej szkoły niż dla mężczyzn, ale także, w znacznej mierze, na postawieniu pytania, czy wychowanie i kształcenie dziewcząt jest dla społeczeństwa tak samo ważne jak chłopców, czy przedstawia taką samą wartość i czy społeczeństwo zechce na nie to samołożyć.

Tak więc kwestji tej nie można izolować, ale winno się ją rozważać łącznie z całym szeregiem zasadniczych postulatów naszego przyszłego szkolnictwa.

Reforma szkoły średniej w ogólności jest zagadnieniem, które przed wojną niepokoiło najęźsze umysły w całej Europie i do którego po zawarciu pokoju natychmiast powrócą zarówno ministerja jak i korporacje pedagogiczne ze zdwojoną energją, wobec skręcenia tyłu przesądów i przewartościowania tyłu pewników.

Wśród usiłowań do stworzenia nowej szkoły nie powinno brakować i naszej pracy teoretycznej i naszej własnej koncepcji szkolnictwa, wyrosłej na gruncie polskiej tradycji, a podparte] najnowszemi zdobyczami pedagogiki doświadczałnej.

III. W]kształcenie kobiet a matematyka i łacina.

Dochodzimy do jądra sprawy. Przekształcenie 7-ioklasowych pensji żeńskich na gimnazja 8-ioklasowe polega przede wszystkim na wprowadzeniu od 5-ej klasy łaciny, obowiązująco lub fakultatywnie oraz na zrównaniu programu matematyki i fizyki z programem gimnazjów męskich. Dodany rok nauczania zaledwie wystarcza na te zmiany. Rodzi się pytanie, czy edukacja taka jest przydatna i potrzebna dla ogółu kobiet, po drugie czy daje należyte przygotowanie do wyższych studjów tym jednostkom, które się w tym kierunku sposobią.

Na obydw] pytania odpowiadam bez wahania: nie.

Dlaczego? Czyż każdemu człowiekowi wykształconemu, a więc i kobiecie, nie jest potrzebne i przydatne wykształcenie humanistyczne, rozszerzające horyzont myślenia, wprowadzające w treść kultury europejskiej i dające środki do orjentowania się w dziedzinie badań naukowych?

Czyż każdemu nie jest równie użyteczne wzmocnienie logiki rozumowania, rozjaśnienie całych krain abstrakcji przez ćwiczenia matematyczne i matematyczną jasność myśli i wyobraźni? Gdybyśmy istotnie w szkole średniej zapomocą tych dyscyplin: łaciny i matematyki, taki cel osiągnęli, nie byłoby wątpliwości, że odpowiedź na pytania poprzednie byłaby twierdząca.

Wtedy tylko należałoby usuwać przez surową klasyfikację jednostki niezdolne do przyjęcia tej dość wysokiej edukacji i założyć dla nich łatwiejsze szkoły ogólnokształcące i zawodowe.

Niestety, kwestja nie przedstawia się tak prosto.

Łacina i matematyka, tak, jak się obecnie praktykuje w nowokreowanych gimnazjach żeńskich, stanowią nie środek edukacyjny, ale cel sam w sobie.

Spadają na umysły niedostatecznie przygotowane w klasach niższych jako trud nie do przewyciężenia i pochłaniają mnóstwo wysiłków prawie bezużytecznie dla ogólnej kultury umysłu i ducha. Łacina jest jednym więcej językiem obcym do opanowania, nie daje przeważnie ani filo-

logicznej podstawy, ani humanistycznego rozwinięcia; matematyka nie dlatego w wyższych klasach daje wyniki słabe, że zbyt rozwijanie w kierunku abstrakcji źle działa na większość umysłów kobiecych—ale poprostu dlatego, że tych umysłów wcale nie rozwija. Do tych pokładów, w których inteligencja asymiluje daną wiedzę i przerabia ją na własność umysłu — ta nauka poprostu nie przenika.

Zdaje się to wprost trudne do wiary, aby nauka, wymagająca przedewszystkiem dokładnego zrozumienia, mogła być tak wybornie ogarnięta pamięcią i powierzonym sprytem, jak to się dzieje z matematyką, szczególnie z algebrą. Gdybym specjalnie tej rzeczy nie obserwowała na uczenicach z różnych klas, od 3-ej do 8-ej, o różnym typie umysłowości, nigdybym nie przypuszczała, jak ten objaw jest częsty i do jakiego stopnia dochodzi.

Pilność dziewczynek, ich dobra wola i ambicja dokonywają wprost cudów: taka uczenica zdolna jest zapamiętać całe szeregi formuł i ich zastosowań, zdolna jest nawet niezgorzej zupełnie niemi operować podług znanych wzorów, doskonale

pamięta, gdzie należy plus, gdzie minus postawić, jak powinno wyglądać zadanie, aby wyszło dobrze — a jednak naprawdę nie rozumie, o co chodzi. Na klasę z 40 uczenie może 10 zdaje sobie mniej więcej sprawę; te pomagają innym. Chłopcy, którzy tak mało rozumieją, zostają w klasie i albo dojdą do zrozumienia, albo odpadają od wyższego kształcenia się, ale dziewczynki przechodzą z klasy do klasy i wcale nieźle. Dzieje się tak nie dlatego, aby były faworyzowane, coraz bardziej ustala się bowiem w szkole żeńskiej dawanie stopni sprawiedliwe i raczej surowe. Sta-je się to faktem przez pracowitość, przez jakiś wdech intuicyjny, przez spryt. Oczywiście przychodzi od czasu do czasu taka klasówka, która nieporadność wykrywa. Ale na jedną „dwóję“ z klasówki mogą przypaść dwie piątki z odpowiedzi ustnej, jakies zadania odrobione z pomocą domową — i wreszcie wszystko wyrównywa się na stopień dostateczny, a nawet dobry. Profesorowie matematyki nieraz kręcą głową nad dziwnym tym jakimś objawem nierówności pracy uczenie, ale dopiero w internacie, od wewnątrz, przy korepe-

tycjach i sposobie odrabiania zadań widzi się dokładnie, jaki to jest proces.

Z każdym innym przedmiotem można robić to samo, ale przy matematyce, najtrudniejszej do pamięciowego obkucia, wymaga to specjalnej sztuki.

Przed paru laty czytałam, że pewien koń w Elberfeldzie wystukiwał kopytem liczby, rozwiązując zadania, za głosem swego pana, na wyciąganie pierwiastków. Nieraz rozwiązywanie zadań algebraicznych przy tablicy przez nasze dziewczynki przypomina mi tego konia: każdy gest, każda informacja nauczyciela naprowadza je na dobrą drogę, zgadują intuicyjnie co trzeba robić, aby było dobrze.

Ten spryt, ta ambicja i ta pracowitość wystarczają do przechodzenia z klasy do klasy. Przy wytrwałem ćwiczeniu dochodzą w końcu pilne uczennice i do pewnego objęcia przedmiotu tak, że mogą zdać nieźle na patent, a nawet na maturę.

Ale przy tego rodzaju zdobywaniu wiedzy nie może być mowy o wpływie danej nauki na wyrobienie intelektu, na logikę rozumowania, na orjentowanie się, jakie zastosowanie w życiu może mieć to, czego

się tak mozolnie uczyć. Robiłam próby, zadając np. na lekcji historii w 7-iej klasie, z okazji skupu czynszów, pytanie o kapitalizowaniu renty. Nie umiała mi żadna z uczenie objaśnić, choć na lekcji matematyki z pewnością każda z nich zupełnie dobrze wydawała, i gdyby jej przypomnieć w jakim to miejscu znajduje się w książce odnośna teoria, mogłaby ją gładko wyrecytować. To samo jest zresztą co do innych przedmiotów nauczania: ten brak łączności syntetycznej między niemi i oderwanie od tła realnych stosunków. Opowiadano mi fakt autentyczny: w czwartej klasie na jednej z pensji warszawskich prefekt zapytuje na lekcji religii: „Gdzie leży Rzym?“—ogólna konsternacja. Wychowawczynie, asystująca na lekcji, poddaje: „dziewczynki, ależ to z geografji!“ Natychmiast wszystkie wiedzą, gdzie jest Rzym. Bo to należy wiedzieć na lekcji geografji, ale nie na lekcji religji! Mniej jaskrawych, ale analogicznych faktów zaobserwować można tysiące, a wszystkie wskazują na jedno, że jeżeli nie zdobędziemy się na reformę zasadniczą od podstaw, która uniemożliwi hodowanie

świegotliwych ptaszków, to wszelkie podwyższanie, czy redukcowanie programu nie będzie miało istotnego znaczenia, bo ten zwinny narodek „banderlogów“ do takich zewnętrznych zmian potrafi się przystosować, a zawsze ocali swą powierzchowność i wstręt do prawdziwego wysiłku umysłowego, do ścisłej, logicznej pracy.

Obserwowałam dość długo różnicę między umysłowością chłopca i dziewczyny w wieku szkolnym. Są to naogół dwa dość wybitne typy: chłopiec rozwija się powolniej, jest mniej pilny, mniej sprytny, mniej obowiązkowy, ale znacznie samodzielniejszy, ciekawszy i dociekliwszy. Jeżeli się raz przedmiotem zainteresuje, to nie potrafi odrabiać równo wszystkich zadanych lekcji; jedne lekceważy, wywija się, opuszcza, a to, co go naprawdę obchodzi, traktuje odmiennie, sam docieka, pyta się, szuka książek, robi doświadczenia. U dziewcząt taki chłopięcy umysł zdarza się dość rzadko. Dziewczęta są naogół dobrym materiałem na tak zwane „wzorowe uczenie“. Przyjmują z wiarą i ufnością teorię nauczyciela, zdolne są zapamiętać niesłychaną ilość nawet mało zro-

zumiałyh rzeczy, entuzjazmują się łatwo do górnego frazesu i pięknej formy wykładu, pasjami lubią się uczyć, to znaczy przyswajając sobie zdania cudze, o wszystkim coś wiedzieć i z łatwością korzystać, a niecierpią pracować umysłowo. Oczywiście są wyjątki.

Nie umiałabym powiedzieć, czy dziewczęta mają specjalne zdolności do nauk humanistycznych, a nie mają do matematyki. Zdaje mi się tylko, że w jednym i drugim kierunku, dopóki chodzi o przyswajanie sobie myśli innych, miewają wybitną łatwość; gdy się zaś zaczyna wymaganie pracy samodzielnej—wyniki są słabsze w stosunku do poprzedniej lotności. Oczywiście przy matematyce jest największej sposobności do wykrywania tej właściwości intelektu i najczęściej potrzeba wysiłku, aby wymaganiom poddać.

Jeżeli więc chodziłoby nam o dostosowanie nauczania do rodzaju umysłowości powszechniejszej wśród dziewcząt, to powinniśmy raczej unikać tego wszystkiego, co daje pole do gimnastyki pamięciowej i powierzchownego chwytania, a kłaść nacisk na to, co zmusza do wysiłku własne-

go, dokładności i ścisłości. Tym sposobem wykształcenie mogłoby przeprowadzić pewną korekturę, niesłuchanie użyteczną dla wychowania. I dlatego sędzę, że matematyka i rysunek stosowane od najwcześniejszego momentu nauki przedszkolnej w sposób racjonalny mogłyby nam oddać znakomite usługi. Mówię z naciskiem matematyka, bo sędzę, że ograniczenie się do arytmetyki na tym stopniu nauczania jest z gruntu fałszywe; przedewszystkiem właśnie geometria elementarna z nauką o kształtach, z ćwiczeniami praktycznymi w patrzeniu i mierzeniu nadaje się do roli wychowawczej, jaką matematyce przeznaczamy. Obawy przed „wysuszeniem umysłu“ będą płonne, jeżeli właśnie nauka ta, złączona z pracą ręczną w warsztatach, z rysunkiem postawionym prawidłowo, nie będzie suchą, ale żywą, zdolną z dziecka wydobyć obserwacje i radość tworzenia. Kwestję matematyki elementarnej omawia szereg prac, które ukazały się w ostatnich czasach; sprawie należytego uwzględnienia rysunku w nauczaniu poświęcił schyłek życia niezapomnianej pamięci pedagog i reformator idei wychowania Adam Szymański.

ski, wydając przed wojną w II-im tomie Reformy szkolnej wiele materiałów do tego zagadnienia i zwracając nań uwagę galicyjskiej Rady Szkolnej Krajowej. Wiele też szkół naszych już pracuje w tym kierunku, wielu nauczycieli sposobi się do przeprowadzenia reformy.

Bardzobym się obawiała, aby wywołane przeciążeniem obecnem oburzenie na „wyśrubowaną matematykę“, nie obróciło się przeciw matematyce wogóle i jej wartości wychowawczej. Chodzi tu o co innego, niż o rozstrzygnięcie kwestji, czy kobietom potrzebna jest matematyka i czy one są do tej nauki naogół niezdolne.

Taka, jak one się jej uczą tej matematyki w tym przejściowym momencie licytacji na wysokość programu, oczywiście nikomu się przydać nie może ani w celach wychowawczych, ani praktycznych. Kosztuje znaczną sumę wysiłków, cierpliwości, niedospanych nocy, ale umysłu nie pogłębia i nie rozwija u ogółu uczenic. Jednakże te wyjątkowo zdolne i głębsze umysły, które naprawdę ujęły istotę rzeczy i przedmiot opanowały nie pamięcią, ale dokładnem zrozumieniem, przez zdo-

bycie matematycznego myślenia zyskują ogromnie jako gatunek inteligencji i wprost jako typ człowieka.

Więc chodzi tu wogóle o zrozumienie różnicy, jaka istnieje między wychowywaniem człowieka, w danym razie kobiety— a tresowaniem pojętnych małą, chodzi o zdecydowaną walkę przeciw całemu systemowi, który może dogadzać przeciętnej publiczności, ale każdego, co myśli poważnie o przyszłości kraju, przejmuje przerażeniem i doprowadza do rozpacz.

I kto jest za ten stan rzeczy odpowiedzialny? Ponieważ jesteśmy na gruncie matematyki, rozważmy konkretne dane. Mówimy, że matematyka, łapana sprytem i pamięcią, nie daje pożądaných rezultatów. Więc kto winien? Nauczyciele? Jeżeli tak uczą, to źle uczą i to ich wina. Czy nauczyciele matematyki w szkołach żeńskich źle uczą swego przedmiotu? Tak i nie. Oczywiście każdy inaczej i różnice indywidualne są olbrzymie.

Naogół jednak można powiedzieć, że swego przedmiotu uczą dobrze, to jest dobrze go znają i wykładają tak, jak to robili w szkołach od szeregu lat, ale

dziewczeta uczą źle. Poprostu nie mają klucza do zrozumienia, jak nikłe są podstawy logiczne tej duszyczki, animula blandula; nie wiedzą, co trzeba zrobić, aby się dostać do wnętrza rozproszonego umysłu, nie oceniają też całej zmyślności i gimnastycznej sprawności tych młodych stworzeń. Zauważyłam z tego powodu całe szeregi nieporozumień pedagogicznych. I cóż ten profesor może zrobić innego, mając kilkaset uczenic w różnych szkołach po parę godzin tygodniowo! Jeżeli jest w równej mierze pedagogiem, co matematykiem, to orientuje się w sytuacji, wykonywa podstępny, daje pytania, przy których wysypuje uczennice, nierozumiejące istoty rzeczy, stara się jasnością wykładu, wyrzucaniem szczegółów, przerabianiem materiału, powolniejszym tempem przeciwdziałać prądowi „obuczania“. Oczywiście nie jest to bez rezultatu pewnego, ale mimo tych wysiłków nie zdoła całkowicie opanować owczego popędu klasy. Jeżeli jest raczej matematykiem niż pedagogiem, to trudne swoje lekcje podług programu odrabia i jest stale przez większość nierozumiany i coraz zwiększa się

dystans między zamierzeniami a rezultatem, przychodzą sądne dni klasówek, mijają, i tak się dobija do końca roku.

Więc któż winien? przełożone, które znają materiał dzieci i ich wybiegi, a nie dobierają nauczycieli, którzy mogliby zrozumieć psychologję dziewcząt i właściwie rzecz postawić. Ależ, gdy wszystkie prawie naraz pensje żeńskie uczą algebry i trygonometriji, skąd wziąć tylu profesorów, którzyby mieli czas, zamiłowanie i ochotę zastanawiać się nad tem. W niższych klasach te dziewczynki uczyły się wprawdzie arytmetyki, ale nie matematycznego orientowania się, patrzenia, mierzenia, porównywania, nie są przygotowane dostatecznie do podwyższonego programu i muszą nadrabiać czem która umie.

Z jednej strony trzeba psychologizować, z drugiej — kurs, ułożony już dla gimnazjum, modyfikować i przerabiać — a przecież hasłem i żądaniem powszechnem jest zrównanie programu!

Czy winne są dzieci, które od wczesnego dzieciństwa mają uwagę rozproszoną na tysiące szczegółów, zabawiane, zagadywane, nauczone przez starszych

o wszystkich rzeczach i niektórych innych. Dzieci, których się po 50 pakuje do klasy i przez cały szereg lat systematycznie wpływa na mechanizowanie ich intelektu; dzieci, które nigdy prawie nie mają spokoju i wolnego czasu, aby myśleć i robić coś po swojemu; dzieci, które tylko szczęśliwej pustocie młodości zawdzięczają, że przy tych eksperymentach, jakie z nimi wyprawiamy, żyją jeszcze i jako tako to wszystko znoszą.

A jednak winni są wszyscy razem: i rodzice, i przełożeni, i nauczyciele, i dzieci — słowem całe społeczeństwo, winni i odpowiedzialni za spaczenie zdrowego sensu w wychowaniu, za bierne przyjmowanie każdej mody, która wprost przybiera formy ordynarnej spekulacji.

Ostatni już czas, aby położyć kres tej zbrodniczej wprost i obniżającej kulturę duchową tresurze mechanicznej, której rezultaty wychowawcze dają nam się coraz bardziej we znaki. Protest energiczny, silny i zdecydowany wyjść musi od tej mniejszości rozumnych rodziców, dla których racjonalne pojęcia pedagogiczne mają istotną wartość, musi wyjść ze sfer

nauczycieli oraz kierowników i kierowniczek szkół średnich, którzy znają się na rzeczy i zdołali już w praktyce przekonać się, jak nieznośnym jest stan obecny, jak konieczną zbiorową i zorganizowaną akcją celem ratowania zdrowia i duchowych wartości młodego pokolenia.

IV. Walka z przeciążeniem programów.

Przeciążenie szkolne, na które skarży się świat pedagogiczny w całej Europie, wynika nie tylko z przeładowania programów, składa się na nie również zbyt słaba kultura domowa ucznia w stosunku do wymagań szkoły, niejednokrotnie zaś, zwłaszcza u nas, niedostateczne przygotowanie pedagogiczne nauczyciela w stosunku do wysokiego programu. Te wszystkie czynniki razem wzięte tworzą dopiero ten labirynt, z którego wyjścia poszukują najtęższe umysły kierownicze—jak dotąd bez rezultatu.

Oczywiście istnieje wielka różnica pomiędzy gatunkiem przeciążenia w filologicznym gimnazjum rządowym w Niemczech, czy przeciążeniem wyższych klas

francuskiego liceum, przygotowującego do „baccalaureatu“ a przeciążeniem prywatnego gimnazjum męskiego, czy żeńskiego w Piotrkowie, Płocku, Lublinie czy Włocławku. Nad pierwszemi ciężą tradycje i duże wymagania egzaminów rządowych, cała maszyna konserwatywna dobrej, mocnej edukacji humanistycznej i matematycznej — drugie cierpią przedewszystkiem wskutek braku doświadczenia pedagogicznego, braku dobrych tradycji u nauczycieli, wskutek przepelnienia klas i słabego rozwinięcia uczniów przez otoczenie domowe.

Przeciążenie, szkodliwe dla rozwoju myślącego i pełnego człowieka, istnieje i w jednym i drugim wypadku, ale jak odmienne są jego przyczyny, tak też i rezultaty znacznie różne: w pierwszej bowiem alternatywie otrzymuje się pewien całokształt umiejętności i pozytywnych wiadomości — powiedzmy nawet „balast“, lecz balast przedstawiający jakąś wartość. Ekwiwalentem przeciążenia jest wyuczanie się różnych rzeczy. W drugim wypadku przeważnie uprawia się sztukę dla sztuki. Uczeń, przeciążony łaciną i językami no-

wożytnemi—niedoleżnie, niezmiernie słabo włada językami, a z nauki łaciny nie wynosi dobrego filologicznego przygotowania do studjów — tylko chaos i znużenie. Co zaś do ilości czasu, poświęconego na odrabianie lekcji, to przy nauczycielu niedokształconym, który się wspiera głównie na podręczniku, i wymaganiami formalnemi zastępuje troskę o istotę rzeczy — stanowczo zużywa uczeń więcej godzin i z większym trudem zadania odrabia, niż przy nauczycielu-pedagogu, który opanował metodę nauczania i umie więcej nauczyć mniejszym kosztem.

U nas przeto kwestja przeciążenia łączy się niezmiernie ściśle z kwestją pedagogicznego przygotowania nauczycieli: tych, których mamy, powinno się rozklasyfikować, i takich, co swoim cenzusem umysłowym, oraz niemożnością przystosowania się do nowych wymagań stanowią zaporę dla postępu szkoły—stopniowo, ale konsekwentnie usuwać. Takim zaś, co zdolni są do kształcenia się ciągłego i do poważnej pracy pedagogicznej, należałoby dać środki do uzupełnienia teoretycznych wiadomości z zakresu nauczania, ograni-

czyć liczbę godzin wykładowych, podnieść płacę za godzinę roczną, aby wyrównać budżet nauczyciela i poprostu wyrzucić presję, aby to samokształcenie stało się hasłem ogółu nauczycielstwa. W takiej atmosferze entuzjazmu do nowych zadań, przy życzliwym i rozumnym kierownictwie ministerstwa, w ciągu lat kilku możemy zdobyć się na znaczną poprawę warunków nauczania.

Tworząc zaś na nowo, mogąc korzystać z długoletniego doświadczenia szkolnictwa na Zachodzie, możemy uniknąć wielu tych błędów, jakie tam popełniono, wskutek zbyt gorliwości o intelektualny rozwój młodzieży, ze szkodą dla wszechstronnego, ludzkiego ukształcenia ducha i ciała.

Pierwszym jednak warunkiem racjonalnego postępu w tej dziedzinie jest, abyśmy opanować zdołali nasze niepoprawne doktrynerstwo, naszą lotność nowinkarską i naszą niepohamowaną bujną pomysłowość prywatną, która tak łatwo przeradza się w szukanie efektów i wrażeń. Musimy stanąć twardo na gruncie doświadczenia: doświadczenia pedagogicznego nad własnymi, polskimi dziećmi, doświadczenia ży-

ciowego, czyli rachowania się z naszymi własnymi stosunkami i warunkami, z takimi siłami, jakie mamy do rozporządzenia i jakie musimy powoli kompletować i dokształcać.

Jeżeli oględny i zbiegliwy realizm nie będzie naszym przewodnikiem w pracy nad budową szkolnictwa narodowego — to strwonimy niesłychanie dużo sił na błędzeniu po manowcach, na efektownej gadanie wiecowej, na poszukiwaniu odległych ideałów — z pominięciem najbliższych zadań.

Jeżeli będziemy chcieli ciągle robić za dużo i za dobrze, to kwestji przeciążenia nigdy nie rozwiążemy, bo jednakże samo przeładowanie programów da się usunąć jedynie zapomocą szczerego, jasnego wyrzeczenia się pewnych aspiracji najwyższości i najlepszości — zapomocą ograniczenia i ustalenia pewnych wymagań, oraz koniecznej redukcji materiału.

Ilekróć w radach pedagogicznych rozpatrywana bywa sprawa przeciążenia, okazuje się, że każdy z nauczycieli ma na swój przedmiot godzin zamało i ani jednej ująć sobie nie pozwala, pragnąc, aby

redukcja odbyła się kosztem przedmiotu z innej dziedziny.

I właściwie wszyscy nauczyciele mają rację. Tylko przy dostatecznej ilości godzin można dany przedmiot poprowadzić racjonalnie: redukcja godzin może być raczej szkodliwą. Natomiast zupełnie pożądaną rzeczą byłaby redukcja *przedmiotów*; im mniej rozszczepiona jest uwaga i zainteresowanie uczniów, tem lepszy rezultat, tem widoczniejsze postępy. Byłoby to możliwe przez umiejętne przegrupowanie zbliżonych działów wiedzy i unikanie zbytecznej specjalizacji, zwłaszcza w niższych klasach.

Bywa tak niejednokrotnie, że już od klasy 3-ej arytmetyka, geometria, algebra, wykładane przez trzech odrębnych nauczycieli, stanowią wprost trzy odrębne i całkowicie od siebie niezależne przedmioty. Bywa tak, że historia powszechna, historia Polski, geografia, historia literatury i historia Kościoła w tej samej klasie zajmują się pewną grupą faktów, ale w ten sposób, że w umyśle ucznia powstaje cały szereg oddzielonych od siebie i zupełnie nieskoordynowanych wyobrażeń. Między je-

dnym a drugim przedmiotem niema wewnętrznej, syntetycznej łączności. Stąd niesłychana strata czasu i sił, stąd ułamkowość wiedzy. Jest to oczywiście w znacznej mierze wina małego rozwinięcia ucznia, że nie potrafi sobie wyprowadzić tej linii na drodze porównań i zestawień przez pracę myśli.

Ale wstręt do syntezy i brak chęci do samodzielnego myślenia wyrabia się w uczniu systematycznie właśnie przez wady programu i przez specjalizowanie nadmierne w wykonaniu.

Wobec tego czekają nas zadania bardzo trudne, ale zarazem jedynie rozwiązujące wiele dzisiejszych komplikacji: — zadania jasnego określenia wymagań, jakie stawiamy szkole średniej danego typu, dalej ustalenia równorzędnych co do poziomu, a różnych co do założeń typów szkoły średniej, wreszcie przeprowadzenia w nauce pewnej idei przewodniej, któraby łączyła w całość wszystkie przedmioty i obowiązywała zespół pedagogów w danej szkole.

Musimy zaś zarówno dla szkół męskich jak i żeńskich znaleźć drogę do gruntow-

nej reformy, a wtedy praca nad ustaleniem typów i programów nie będzie przypadkową, nie będziemy się zastanawiali, co i z jakich względów należy gdzieś skreślić lub dodać, jakie przedmioty są odpowiedniejsze dla chłopców, a jakie dla dziewczynek, ale położymy nacisk na celowość każdego typu szkoły i na organiczne powiązanie jej konstrukcji.

V. *Najpotrzebniejsze typy szkół dla dziewcząt.*

Jednolitość typu szkoły średniej dla dziewcząt wyczerpuje i określa t. z. pensja sześcioklasowa przeważnie przed laty jeszcze 12-tu, później 7-mio, a obecnie już prawie z reguły 8-mioklasowa z kursem gimnazjalnym. Jednolitość ta w nazwie, zakresie i programie, bo nie w sposobie wykonania, odpowiada niezmiernie wyobrażeniom naszej burżuazji o średnim wykształceniu; nie czyni jednakże zupełnie zadość rozlicznym potrzebom społeczeństwa. Zróżniczkowanie typu szkoły średniej mogłoby oddać znamienitą przysługę celowości nauczania i jego pogłębieniu. Oczy-

wście taki pogląd nie będzie miał za sobą tych doktrynerów, którzy utrzymują, że wiedza jest jedna dla wszystkich, i że każdy winien mieć do niej równomierny dostęp: na wsi, czy w mieście, chłopiec czy dziewczyna, zdolny czy niezdolny, bez względu na to, co go w życiu czeka, do czego się przygotowuje. To, co daje szkoła średnia, stanowić może właściwie tylko przysposobienie do zdobywania wiedzy w istotnym znaczeniu tego słowa, albo przysposobienie do życia, do pracy zarobkowej. Przez ujednostajnienie edukacji średniej otrzymujemy powierzchwną encyklopedyczność w różnych kierunkach, z niezmiernie dużym nakładem wysiłku dla ogółu uczniów i uczenie. Naszym zaś celem winno być oszczędzanie sił, jak największe ich pielegnowanie dla użytkowania w sposób pożyteczny dla kraju.

W imię tej ekonomji sił i praktycznego ujęcia zadań szkolnictwa średniego, nie powinniśmy dążyć do jednego, przeważającego typu szkoły średniej, ale owszem starać się o kilka stopni szkoły średniej co do zakresu i wysokości wymagań, oraz o kilka równorzędnych co do zakresu

i praw, a różnych co do kierunku typów wyższej szkoły średniej. Zdaje mi się, że na baczna uwagę, zwłaszcza dla dziewcząt, zasługiwałby typ szkoły miejskiej, czy gminnej, nazwany w Galicji *szkołą wydziałową*, a stanowiący uzupełnienie edukacji elementarnej dla stanu średniego. Ten typ szkoły, o ileby, tak jak w Krakowie, obsadzony był wyrobionymi i wykształconymi siłami nauczycielskimi, odpowiadałby mniej więcej typowi 7-mioletniej szkoły powszechnej (z trzema elementarnymi i 4-ma średnimi klasami) i służył do przygotowania materiału dla szkół zawodowych jak: seminarja nauczycielskie, szkoły rzemieślnicze, kursy handlowe, i t. d. nie wykluczając możliwości dalszego i wyższego kształcenia gimnazjalnego dla jednostek wybitnie uzdolnionych.

Program takiej niższej szkoły średniej powinien zamykać pewną zaokrągloną całość wiadomości, niezbędnych w życiu każdemu cywilizowanemu człowiekowi i traktowanych właśnie ze stanowiska potrzeb życia praktycznego. Nadzwyczaj też ważną byłoby rzeczą, aby dziewczęta z tego

typu szkoły odbywały naukę gotowania, sprzątnania i szycia w specjalnie na ten cel przeznaczonych szkołach gospodarstwa domowego, jak to właśnie praktykuje się na szeroką skalę w Niemczech, a od paru lat w Krakowie i Lwowie. Niższa szkoła średnia (w Galicji wydziałowa, u nas powszechna, czy jak ją nazwiemy) winna już przygotowywać dostatecznie do krótkich kursów zawodowych (pocztowych, telegraficznych, pisania na maszynie, stenografji i t. p.) któreby po egzaminach dawały prawo do rządowych posad biurowych. Szkoły praktyczne ogrodnicze, szkoły pielęgniarek, szkoły zarządzających pensjonatami, szpitalami, kuchniami społecznymi, szkoły gospodyń i instruktorek gospodarczych winny rekrutować uczenice także z pośród dziewcząt, które szkołę powszechną ukończyły.

Ale oczywiście ta szkoła powszechna musi być otoczona pieczęią towarzystw oświatowych miasta, gminy, czy państwa, i nie może być wcale podobną do niższych klas naszych prywatnych pensyjek, na których uczy byle kto, bez metody, bez zdania sobie sprawy z zakresu i celu nauczania na

każdym stopniu, bez pomocy naukowych, oprócz jednego tylko podręcznika. Wiele z naszych dotychczasowych pensji po dokładnej reorganizacji nadawałoby się, ze względu na materiał dzieci, do przetworzenia na porządną, niższą szkołę średnią, ale naogół społeczeństwo jest tak rozbalamucone, że nie chce nic „niższego“, wszystko musi być „wyższe“, choćby to była tylko „wyższa blaga“. Szczere, wyraźne zredukowanie wymagań, czyli, jak się mówi, „obniżenie programu“, celem zapewnienia większej solidności wykonania, naraziłoby zakład prywatny na straty materialne i upadek. Specjalnej protekcji, specjalnego nacisku trzeba będzie ze strony miarodajnej na społeczeństwo, aby zaszczerpić szacunek dla niższej co do pretensji, ale porządnej i sumiennej edukacji w szkole średniej powszechnej oraz w szkołach zawodowych, dotąd bowiem między ogółem rodziców nietylko niema właściwego dla zadań takiej szkoły zrozumienia, ale wprost przeciwnie—tam, gdzie kierownictwo usiłuje jaką pensję w tym duchu przekształcić, spotyka się z oporem najmniej oczekiwanym ze strony warstw pra-

cujących: rzemieślniczych i wyrobniczych. Córki praczek, woźnych, stróżów, przekupniów chcą koniecznie uczyć się obcych języków, wyemancypować się od zajęć domowych, które w całości zwała się na zapracowaną i wyniszczoną matkę; dla młodych zaś „chodzenie na pensję“ stanowi nietyle szczebel do zdobycia zawodu, ile ucieczkę z ciężkich stosunków domowych do innej sfery towarzyskiej, do koleżanek. Otóż stworzenie szkoły o celach praktycznych nie odpowiada wcale ideałowi tych warstw. Trzeba będzie wprost przeprowadzić propagandę celem przełamania pretensjonalności i niepraktyczności rodziców z warstw mało oświeconych, w stosunku do wychowania córek. Trudno sobie wyobrazić, nie dotknąwszy się tego zbliska, do jakiego stopnia rodzice ci są przez dzieci zawojowani i pochłonięci gorączką zmiany losu dla młodego pokolenia; zupełnie zresztą bez planu i bez żadnych konkretnych danych co do rodzaju tej lub innej przyszłości. Uczenie córek na pensji, o ile można darmo, o ile się nie uda, to kosztem ogromnych ofiar i prywatacji rodziców — w wyobraźni tych ludzi przedsta-

wia się, jak trzymanie biletu na loterji. Może wyjdzie duży los, może tylko stawka, ale gdyby się biletu nie miało, nie byłoby szansy, nie możnaby mieć rojeń, które przykrą rzeczywistość czynią możliwą do zniesienia. Tak jest w Warszawie i w większych miastach prowincjonalnych: żadna inna szkoła nie daje tych warunków, o które właśnie chodzi, że dziewczęta nic innego nie robią tylko się ciągle uczą i że mają koleżanki z majątnych domów.

W małych miasteczkach prowincjonalnych, gdzie „pensji“ niema, dziewczęta ledwie trochę nauczone czytać, piszące bardzo słabo, nie mające żadnych pojęć, jakie daje elementarna szkoła — już jednak do roboty prostszej niezdatne i mające do niej bardzo wyraźną odrazę — rosną dziko, bez zawodowego zajęcia, bez edukacji moralnej — spacerują i zdobywają się na różne sposoby, aby się tanio, a jak najporządniej ubrać. Większość posiada pod tym względem bardzo wiele talentu i pomysowości, wiele potrafi sobie wszystko zrobić: uszyć, uprasować, przerobić. Nauczyły się tego same. Bywają jednak takie, które nic, ale to wogóle nic nie umieją;

chodzą z kąta w kąt na plotki i zbijają baki. Matki takich córek upadają pod ciężarem pracy, ale nie umieją zwalczyć przemożnego egoizmu tej młodości, która łaknie rozrywek i dobrego bytu.

Otóż dla małych miasteczek naszych nieodzownym warunkiem podniesienia oświaty i wydajności pracy tam, gdzie jeszcze szkoły powszechnej nie będzie można założyć — byłyby, oprócz porządnych pięcioletnich szkół ludowych — szkoły zawodowo-gospodarcze dla dziewcząt. Szkoły takie miałyby za zadanie uczyć jakiegoś fachu zarobkowego (krawieczyzny, kamasznictwa, czapnictwa, introligatorstwa, koszykarstwa i t. p. zależnie od miejscowych warunków i możliwości zbytu), po drugie uzupełniać naukę szkoły ludowej (względnie narazie podciągnąć miasteczkowe pół-analfabetki do poziomu 5-letniego kursu szkoły elementarnej), po trzecie przeprowadzić kurs gospodarstwa domowego na potrzeby rodziny, a mianowicie: gotowania, sprzątanania, szycia, cerowania, prania, prasowania i nąprawiania bielizny.

Taka szkoła z kursem 2-letnim musiałaby mieć trzy nauczycielki: zawodu, przed-

miotów ogólnie kształcących i gospodarstwa domowego. Według praktyki paroletniej w warszawskich szkołach zegarmistrzostwa i kamasznictwa, te trzy działy można prowadzić z powodzeniem w ten sposób, że 2 godziny dziennie przeznaczają się na kształcenie ogólne, 5 do 6 godzin na naukę zawodu; gospodarcze zaś zajęcia trwające od 8 do 1-ej, odbywają dziewczęta kolejno, partjami złożonymi z 12 uczennic, które w tym celu zwalniane bywają z nauki fachu. Co 2 tygodnie zmienia się partja, a roboty przy gospodarstwie rozdziela się w ten sposób, że 4 dziewczynki idą do kuchni, 4 do szycia i 4 do pralni. Obiad, ugotowany na kilkanaście osób, spożywają wraz z kierowniczką te uczennice, które są przy gospodarstwie. Z nauką praktyczną połączone są i wiadomości teoretyczne, oraz obliczanie szczegółowe kosztu obiadu. Szkoła tego typu tworzy rodzaj domowego ogniska, co, przy stosownym doborze osób kierujących, wywiera ogromny wpływ wychowawczy. Byłoby niesłychanie pożądane, aby każde małe miasteczko miało taką szkołę; tam nawet, gdzie dla rozwoju innych rzemiosł niema narazie widoków,

porządne wyuczenie krawieczyny i hafciarstwa w każdym razie będzie pożyteczne, choćby nawet na własną potrzebę.

Otóż z tak pojętem zadaniem łączą się niezmiernie paląca potrzeba przygotowania ideowo wyrobionego i wykształconego praktycznie personelu nauczycielskiego. Szkoła dla *instruktorek gospodarczych* i szkoła dla *nauczycielek robót*, to najważniejsze obecnie, obok seminarjów nauczycielskich placówki, które jaknajprędzej trzeba założyć, o ile chcemy poważnie myśleć o pokryciu całego kraju siecią szkół zawodowo-gospodarczych. A doświadczenie 10-letnie Zjednoczonego Koła Ziemianek, które stworzyło typ szkoły gospodarczej dla córek włościańskich, typ, dający rezultaty wprost znakomite, dowodzi, że powinniśmy iść właśnie tą drogą: decentralizacji, wychowania całkowitego, zmierzającego celowo do pewnych zadań wychowania racjonalnego, opartego o silne podstawy religijno-moralne, a wiedzionego szczerą troską o rozwój fizyczny i warunki higieniczne dla nadrastających pokoleń. Równouprawnienie kobiet w szkołach wyższych, w uniwersytecie i w politech-

nice wysuwa na pierwszy plan sprawę porządnego, wzorowego gimnazjum filologicznego i realnego dla dziewcząt. W projekcie Komisji Wydziału Oświecenia, która opracowała program szkoły powszechnej, przewidziana jest bifurkacja po ukończeniu szkoły powszechnej tak, że od 5-ej klasy zaczynałoby się dopiero gimnazjum, jako szkoła przygotowująca do studjów uniwersyteckich, a gimnazjum mogłoby być filologiczne lub realne. Projekt przewiduje zupełnie jednakowy program dla chłopców jak dla dziewcząt, zarówno w szkole powszechnej, jak i w gimnazjum.

Otóż gdy myślę o wzorowym gimnazjum dla dziewcząt, to pragnęłabym, aby ono dawało to rozwinięcie intelektualne i tę sumę wiedzy, jakiej probierzem jest matura, a jaka jest potrzebna do korzystania z wyższych studjów—ale zarazem, aby jego program pomyślany był w założeniu jako program szkoły dla dziewcząt. To znaczy powinny być wzięte pod uwagę te cechy fizyczne i psychiczne, które stanowią właściwość kobiet. Dziewczynki od 8-go do 12-go roku życia stosownie zaprawione do pracy umysłowej mogą się bardzo rozwi-

nać i zdobyć znaczny zasób wiadomości, program klas niższych mógłby, przy obsadzeniu doświadczonymi pedagogami, zawierać szerszy i głębszy zakres, aniżeli w szkołach męskich. Natomiast od 12 do 15 roku, w epoce rozwijania—należałoby koniecznie zredukować pracę umysłową, położyć nacisk na praktyczne zajęcia, pracę fizyczną w ogrodzie, rysunki, roboty, wogóle „umiejętności“, oraz na moralną kulturę charakteru i uczucia, a unikać przeciążania intelektu. Po wzmocnieniu fizycznym w tym wieku, tak dotąd zaniedbanym, po takiej przerwie w wysiłku, o ileby umiejętnie był ten czas zużytkowany—możnaby od 16 roku znowu zacząć forsowniejszą naukę bez szkody dla organizmu, już przedtem wzmocnionego i przygotowanego do większych trudów. Mature możnaby z powodzeniem i bez zbytniego wysiłku zdać w 19 roku życia, lub 20-tym, co, ze względu na poważniejszy stosunek do życia, byłoby w uniwersytecie bardzo pożądane: stanowczo zbyt młode studentki nie orjentują się w zadaniach nauki uniwersyteckiej i chodzą na wykłady po pensjonarsku. Szczegółowe opracowanie nauki

gimnazjalnej dla dziewcząt wychodzi poza ramy niniejszego artykułu, którego zadaniem jest w pierwszej linji tylko sygnalizowanie racjonalnych postulatów wychowania dziewcząt. Dopiero po przedyskutowaniu zasadniczym poruszonych tu kwestji, po dłuższej pracy przygotowawczej można przystąpić do nakreślenia całości kształtu takiej edukacji, co do której jednakże można z całą pewnością ustalić, że powinna zerwać przedewszystkiem z tradycją encyklopedyczną „sztuby“, jaką jest obecnie przez swój system i swoje metody szkoła średnia prywatna, a zbliżyć się z jednej strony do wychowania domowego, przez swobodę i skuteczność nauczania, z drugiej zaś strony stosować wiele tych środków, jakimi się posługuje umiejętne badanie, nauka uniwersytecka. Gdyby szkoła średnia w wyższych klasach przygotowała istotnie do samodzielnej pracy na uniwersytecie, nie byłoby tylu nieporozumień, tylu błędów, trudności, rozczarowań, jakie tak często wypełniają pierwsze lata studjów. To szukanie po omacku, ta niemożność zrazu zdania sobie sprawy z istoty rzeczy—ten nowicjat na I-szym seme-

strze, a nawet w ciągu całego roku—nie jest wcale koniecznością. Można by doskonale tego uniknąć, gdyby metody szkoły średniej tak rażąco nie odbiegały od metod uniwersytetów europejskich.

Dziewczęta nawet średnio zdolne, tylko porządnie uczone od klas najniższych, mogą zdać maturę między 18-ym a 20-ym rokiem życia, bez zbyteńnego wysiłku, bez obciążenia błednicą i kucia po nocach, z zupełnym powodzeniem, o ile będą prowadzone racjonalnie przez ludzi, którzy sami coś umieją i mają pojęcie o zadaniach wychowawczych. To należałoby sobie wyraźnie powiedzieć.

Nauka gimnazjalna powszechna i licha zarówno dla chłopców jak dla dziewcząt, daje materiał słaby szkołom wyższym, co obniża poziom pracy naukowej w uniwersytetach i stanowi dla profesorów wielką tamę w ich działalności naukowej, której terenem jest uniwersytet w pierwszym rzędzie. Żadne komisje maturalne, żadne Herodowe rzeźby niewiniątek nie zdołają zabezpieczyć uniwersytetu przed elementem niedojrzałym kulturalnie, dopóki szkoła średnia nie rozwiąże problemu skutecz-

nego rozwijania umysłowości uczniów. We wszystkich szkołach nie uda się przeprowadzić w najbliższej przyszłości takiego zadania, ponieważ mamy zbyt dużą liczbę tępych nauczycieli, nie rozumiejących wcale o co chodzi. Można by jednak dobierać ludzi i kształtować niektóre szkoły wzorowe, których wpływ po pewnym czasie musiałby się odbić na całym szkolnictwie średnim. W stosunku do edukacji dziewcząt za nadzwyczaj celowe i pożądane uważałabym szkoły średnie na wsi. Życie internatu na wsi zbliżone jest do życia normalnej rodziny, tylko znacznie zwiększonej, i w takich ramach winno się utrzymać. Samo położenie szkoły na wsi daje nieobliczone wprost wartości wychowawcze: otoczenie przyrody, zdrową atmosferę moralną, wiele swobody i doskonałe warunki do pracy. Dzieci na wsi czują się szczęśliwe i pewne siebie, rozwijają się mniej gorączkowo, ale za to bujniej i samodzielniej niż w mieście. Przygotowanie do matury można przeprowadzić w takiej szkole zupełnie łatwo podług programu, uwzględniającego mniejszy wysiłek umysłowy w czasie fizyczne-

go dojrzewania, oraz według metody, wyzyskującej indywidualne zdolności i własną pracę uczniów. Niewielka ilość uczniów w klasie czyni pracę intensywną i skuteczną. Trudność największą stanowi finansowanie takiej szkoły. O ile opierałaby się o własny personel nauczycielski, mieszkający na miejscu, to z jednej strony byłaby zbyt kosztowna, z drugiej absorbowałaby znaczny stosunkowo zespół sił nauczycielskich dla wyłącznego pożytku garści wybranych. Zdaje się, że jedyną formą praktycznego rozwiązania sprawy, jest zakładanie szkół tego typu w bliskości stolicy, lub większego miasta i posilkowanie się personelem dojeżdżającym oprócz kilku osób stale mieszkających, oddanych przedewszystkiem pracy wychowawczej. Ale i w tym razie należy sobie powiedzieć, że edukacja taka, dająca tak wiele przywilejów dla zdrowia i wszechstronnego rozwoju *jest i musi być* kosztowna. Warunki wojenne zniszczyły egzystencję szkół na wsi, które się już poczęły doskonale rozwijać; trudność aprowizacji, opału i t. p. nie pozwoliła na ich uruchomienie w czasach obecnych, — nale-

żałoby jednak koniecznie wrócić do tej pracy po wojnie i wykorzystać poczynione już doświadczenia.

Oprócz średniego wykształcenia ogólnego i zawodowego, oprócz wykształcenia wyższego, czy to w kierunku pracy fachowej czy naukowej—potrzebna byłaby jeszcze dla niektórych kobiet wyższa edukacja, obejmująca ich obowiązki i zadania czysto kobiece. Nie chodzi mi tutaj o gospodarstwo domowe i wiadomości praktyczne, bo te winny być uwzględnione w pewnej mierze także przy wszystkich innych studjach. Chodzi mi o wykształcenie filozoficzne i humanistyczne ogólne, jakiego uniwersytet ze swemi specjalnemi studjami właściwie nie daje, a jakie przy obecnym stanie wymagań tak byłoby potrzebne przede wszystkim dla kobiet wychodzących z małżeństw. Towarzyszka życia każdego z ludzi, rozwiniętych intelektualnie i mających do spełnienia wybitne zadania w społeczeństwie, powinna otrzymać porządną edukację. Obecnie taka kobieta nie może, nie powinna być tylko „ładna i głupia“. W każdym razie dużo jest szczęśliwiej, jeżeli będąc ładną, — jest zarazem

dobrą i inteligentną. Otóż inteligencję należy hodować i to wielce umiejętnie, przyszłej żonie i matce należy dać wykształcenie solidne i to w kierunku jej obowiązków. Panią domu trzeba by przygotować do trudnej dziś sztuki rządzenia ludźmi i organizowania pracy, a obywatelkę do podejmowania zadań społecznych w sposób rozumny i umiejętny. Powinniśmy mieć szkołę wyższą, któraby obejmowała umiejętnie zasady pielęgnowania niemowląt, psychologję dziecka, wogóle pedologję*), powinniśmy stworzyć seminarja pracy społecznej, rodzaj kursów, obznajmających z organizacją pracy zbiorowej i z różnemi jej gałęziami, które oczywiście należałoby poznawać w sposób praktyczny przez terminowanie w instytucjach, prowadzonych porządnie. Nie wątpię, że włożywszy trochę trudu i myśli twórczej zdołamy dla kobiet wynaleźć i stworzyć cały szereg placówek i stanowisk równorzędnych co do znaczenia i pla-

*) Do tego rodzaju szkół, spełniających oprócz tego inne zadania, należą np. Kursy Pedagogiczne Katolickiego Związku Kobiet Polskich.

cy z męskimi, a obejmujących te dziedziny życia, które dotąd były zupełnie zaniedbane, lub traktowane w sposób nieumiejętny, dyletancki. Nie przyjdzie to może łatwo, gdyż trzeba robić rzeczy nowe; mamy jednak coraz więcej wybitnych sił kobiecych, które nie zadowolnią się drogą utartą i zechcą do gospodarstwa społecznego, do zarządu majątkiem publicznym, do kierunku wychowania wnieść swoje rozumienie rzeczy, swoje wartości praktycznego ujmowania sprawy, poparte fachowem przygotowaniem. Oby w tym duchu rozwijał się coraz konsekwentniej i coraz gruntowniej ten młody zastęp pracowników, który już korzysta z pełnego równouprawnienia co do zdobywania wiedzy. Na tej drodze jest wiele do zdobycia i wszystko do zrobienia. Od rozumnej i celowej edukacji trzeba wszakże zacząć całą pracę reformy i podniesienia poziomu zarówno moralnego, jak umysłowego tego społeczeństwa, które powołane zostało w sposób niespodziewany do budowy państwa, do odpowiedzialności za swą przyszłość. Kobiety polskie nie mogą się dziś poszczycić, że dobrze wychowały dzieci.

Wychowywały je w ostatnich czasach i wychowują bardzo naogół lichy. Jeżeli jednak można będzie o tem szczerze i jasno mówić, jeżeli otworzą się oczy i wzrośnie krytycyzm, obudzi się wola ku prawie—to w krótkim czasie nastąpić może zasadnicza zmiana na lepsze.

Celem tego artykułu jest wzniesienie alarmu, poruszenie opinii publicznej do głębszego zainteresowania się kwestją wychowania dziewcząt ze stanowiska potrzeb kraju.

Ten взгляд jest obecnie dla nas najważniejszy i decydujący.

Nie wchodzi on jednakże w kolizję z zasadniczymi prawami pedagogiki, ale na nich się wspiera, idzie po tej samej linii wskazań, a musi stoczyć zaciętą walkę tylko z rutyną i bezmyślnością tylko z zastarzaniem tradycjami domu niewoli, tylko z bezwładem przyzwyczajzeń i wyrachowań.

Pod sztandarem reformy staną, da Bóg, wszystkie żywioły twórcze w narodzie i dokonają dzieła, na fundamenty którego dopiero ziemię dziś rozkopujemy.

Od naszych jednakże wysiłków i naszego zastanowienia zależy nakreślenie planu

i ustalenie przeznaczenia całej budowy, niemała przeto bierzemy na siebie odpowiedzialność, niemały czeka nas trud, niemałe piętrzą się przeszkody od wewnątrz własnego społeczeństwa tak, że trzeba skupić całą energję, roztropność i świadomość celu, aby zrobić to, do czego się dąży — najgruntowniej i najdokładniej.

