

P
A
N

11593

10

Prof. Dr. K. Twardowski

W SPRAWIE REFORMY 11593

SZKÓŁ ŚREDNICH

napisał

Ks. Dr. Aleksander Pechnik.



TARNÓW.

Nakładem Redakcyi Dwutygodnika katechetycznego i duszpasterskiego.

1900.

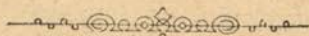
Prof. Dr. K. Twardowski

W SPRAWIE REFORMY
SZKÓŁ ŚREDNICH.

NAPISAŁ

11503

X. Dr. Aleksander Pechnik.



W TARNOWIE.

Drukiem Józefa Styry w Tarnowie.
1899.

Wielmożnemu Panu
Profesorowi
Drogi Karimierzowi Twardowskiemu
w dowód
najzłotejszego poświęcenia
ofiaruję

11593 autor



Odbitka z „Dwutygodnika katechetycznego“ z roku 1899.

K
10.12.88
A. 100

H-123323

Świeżo wydane „Sprawozdanie stenograficzne z obrad ankiety w sprawie reformy szkół średnich, odbytej w dniach 27., 28., 29. i 30. października 1898“ zawiera obok myśli, świadczących o nieznamości pedagogii, dużo cennego materiału, nad którym powinni się zastanowić wszyscy nauczyciele, a w szczególności także XX. Katecheeci. Prawda, że zwołujący ankietę zapomnieli zupełnie o istnieniu duchowieństwa, któremu przecież szkolnictwo krajów chrześcijańskich niewątpliwie bardzo wiele zawdzięcza i które dziś jeszcze nie przestało się niem zajmować; zaproszono do uczestnictwa w obradach reprezentantów towarzystwa lekarzy galicyjskich, Związku Rodzicielskiego, towarzystwa imienia Szewczenki, ale nie zaproszono ani jednego kapłana, chociaż (jak słusznie zauważył hrabia Tarnowski) „w tem zebraniu jeden duchowny byłby może nie zszpecił całości“ (s. 117). Nie widzę w tym fackie (nad którym później ubolewał sam czełgodny p. Marszałek hr. Stanisław Badeni) objawu zlej woli ani niechęci do Kościoła. Jest to tylko znak czasu, w którym żyjemy; ludzie przyzwyczaili się już do tego, że księdza zapytują o jego zdanie tylko w sprawach nauki religii (choćby niekiedy przypomina mu się dosyć wyraźnie, że według ustawy ma władza świecka i w tej dziedzinie głos decydujący), ale nie ma potrzeby zasięgać jego rady, kiedy jest mowa o innych przedmiotach. Tu zaś chodziło o wniosek posła Rotter'a, zmierzający do utworzenia nowej szkoły średniej (jednolitej), więc nikomu na myśl nie przyszło, że możeby warto uwzględnić także zdania Katechetów. Nie przypuszczano zresztą, że któryś z członków ankiety zaczepi naukę religii. A tymczasem stało się to rzeczywiście w sposób dla nas bolesny (o czem poniżej).

Ale nie traćmy czasu na spóźnione rekryminacye. Starajmy się raczej rozpatrzeć w materiale, dostarczonym przez ankietę i oddzielić wypowiedziane tu prawdy od błędów.

I. Główne myśli nowatorów.

Jakkolwiek zdania uczestników ankiety, żądających reformy gimnazyów, rozbiegały się w różnych kierunkach i były poniekąd sprzeczne pomiędzy sobą, to przecież w pewnych punktach zasadniczych schodzili się wszyscy przeciwnicy obecnego nstroju szkół średnich. Uderzano prawie wyłącznie na gimnazyum, ponieważ ono nie zgadza się z duchem czasu (jak mówiono), nie kształci dla życia, urządzone jest całkiem niepraktycznie a przypisuje sobie bez słusznego powodu wyższość nad szkołą realną, której należy się przeciwie pierszeństwo, chociaż i ona nie jest wolna od niedostatków. Żyjemy w wieku pary i elektryczności, który nie ma już czasu zajmować się gramatyką języków starożytnych, a zwłaszcza greckiego. „Praktyczna celowość jest właściwością, jest prądem obecnej epoki. Czy kiedy dzieła Arystotelesa dokonały takiego przewrotu, jakiego dokonała para?“ (powiedział hr. Rey p. s. 3). Rozum polityczny nakazuje nam zrobić pewne ustępstwo publiczności, nie zadowolonej z dzisiejszego gimnazyum i poświęcić greczyznę (s. 4). Wykształcenie klasyczne jest wymysłem rządów, dążących do absolutyzmu, które od czasów reformacji „zaczęły poskramiać ducha niezależności i aby swego celu dopiąć, poczęły główny nacisk kłaść na gramatykę tych języków (starożytnych) tak, że mało tylko zostało czasu na nauczanie ducha i całej działalności starożytnych ludów“ (s. 3).

Dalej żądano jednolitej szkoły średniej z powodu, że wszystkie zawody specjalizują się coraz bardziej i ludzie, pracujący na różnych polach, przestają już jedni drugich rozumieć. „Trzebaby temu zanadto daleko posuwającemu się specyfikowaniu zawodów, temu rozpylaniu się społeczeństwa także i przeciwwagę położyć, a taką skuteczną przeciwwagą będzie jedna wspólna szkoła średnia dla wszystkich, którzy w dalszem życiu mają się rozdzielić na najrozmaitsze zawody, jak techniczny, kolejowy, w instytucjach rachunkowych, bankowych, lub też studyować w uniwersytetach, politechnikach itd. W przeciwnym bowiem razie każdy zawód będzie miał odmienne pojęcie o świecie i w ten sposób coraz bardziej się rozstrzelimy, co się już i obecnie objawia“ (Dr. Kadyj s. 5.). Nadto ma jednolita szkoła uchylić „tę wielką wadliwość, że w 9tym czy 10tym roku życia rozstrzyga o (sic!) przyszłym kierunku zawodu. A przecież w tym wieku nie można wiedzieć, czy umysł będzie do zawodu technicznego czy innego bardziej zdolny“ (p. Romanowicz s. 7).

Dalej zarzucono gimnazyom, że opuszczający je uczniowie nie umieją logicznie myśleć ani też „dostrzegać — i tego, co spostrzegają, uwidocznicie rysunkiem“ (p. Rotter s. 10). Jakkolwiek jednak dużo jest niedostatków w ich wykształceniu i pod niejednym względem stoją niżej od realistów, to przecież mają wszelką swobodę w wyborze zawodu, kiedy przeciwnie realista nie może zostać ani urzędnikiem ani lekarzem itd. (ten sam s. 11.). Powiedziano dalej, że filolodzy pragną zachować dzisiejsze gimnazyum dla jednej tylko znacznie mniejszej części (około 20⁰/₀) umysłów wybranych, dla mniejszości, która „na grymasy idzie“ (?!), a innych odsyłają do szkół realnych, przemysłowych itd., czyli odsuwają od nauki (Dr. Warmcki s. 13).

Inni ubolewali nad tem, że młodzież jest zanadto obarczona pracą (p. Soleski s. 20) i że większa jej część traci w szkole zdrowie i opuszcza ją anemiczna, zdenerwowana, nie zdolna do czynu (Dr. Jordan s. 18). Jest ona zarówno pod względem cielesnym, jak i umysłowym całkiem niedołązną; posunięto się nawet do twierdzenia, że „bardziej niedołążnego umysłu, jaki (sic!) dziś u przeciętnej młodzieży się objawia, chyba wyobrazić sobie nie można“ (p. Soleski s. 20). Nowe odkrycia naukowe „ignoruje gimnazyum zupełnie, bo opiera się na przestarzałych i zupełnie nieodpowiednich zasadach“. Przytem klasyfikuje się ostro i bezwzględnie (ten sam str. 21 i 22), a „nam potrzeba szkoły, któraby słabszym dopomogła a silniejszych utrwaliła“ (p. Dzieślewski s. 23). Innym znowu zdawało się, że możnaby w tym samym czasie daleko więcej nauczyć, że „nauka języka, rozłożona na 7 lub 8 lat, jest tylko „mitręgą, od której chłopiec głupieje“ i że młodzież trzeba kształcić „przeważnie w kierunku matematyczno-przyrodniczym“ (p. Szczepanowski s. 25) ale zarazem trzeba w niej zaszczipiać pierwiastki idealne; u nas tych pierwiastków nie ma, z wyjątkiem tylko „entuzjastów narodowych, zapaleńców socjalistycznych i entuzjastów *ultramontańskich*“; zresztą jest „wszystko pogrążone w błocie codziennego życia.... To jest rezultat naszego wychowania i nauki w szkołach średnich. A wynika to stąd, że celem nauki jest u nas natłoczenie w umysł tych wiadomości, jakie są potrzebne do zdania egzaminu i zajęcia stanowiska, a nie wyrobienie samodzielności umysłu, zamiłowania do nauki i metody uczenia się“ (ten sam s. 27).

Oskarżano też szkołę dzisiejszą, że nie jest przejęta duchem „narodowym“ (p. Romanowicz s. 6, Soleski s. 22) i że mało się

troszezy o *wychowanie* młodzieży (p. Romanowicz s. 7, br. Rey s. 30, Ks. Czartoryski s. 87 i inni).

Inne zarzuty nie zwracały się przeciw samemu planowi; ale przeciw nauczycielom i władzom szkolnym. Powiedziano n. p., że w nauczaniu historii trzymają się dotychczas systemu pamięciowego (s. 30), że „studya przyrodnicze są udzielane metodą filologiczną“ (s. 25), że Katecheci źle pojmują swoje zadanie (Ks. Czartoryski s. 87), że profesorowie tracą dużo czasu „na pytanie i klasyfikowanie“ zamiast uczyć (Dr. Warmcki s. 81), że są zanadto skrepowani przepisami (p. Soleski s. 68 sq.) itd.

Ostatecznie przyjęto większością głosów (18 przeciw 13) wniosek hr. Reya:

„Podstawę reformy ma tworzyć system szkoły średniej o wspólnej nauce w niższych klasach i przy zaprowadzeniu w dalszych klasach bifurkacyi na kierunek humanistyczny i realny z łaciną.

„W klasach o kierunku humanistycznym zamiast greki podawaną będzie wyczerpująca nauka o kulturze greckiej. Nauka języka greckiego pozostaje przedmiotem względnie obowiązującym.

„Przystęp do uniwersytetu przysłużyć będzie maturzystom obydwóch kierunków“.

Za tym wnioskiem głosowali ci członkowie ankiety, którzy oświadczyli się przeciw dzisiejszemu podziałowi szkół średnich na gimnazya i szkoły realne i domagali się reform radykalnych, a nawet i ci, którzy poprzednio przemawiali za całkowitem usunięciem filologii klasycznej. A więc pokazało się ostatecznie, że chodziło im głównie o to, żeby 1e) wybór „kierunku humanistycznego“ lub „realnego“ następował dopiero w klasach wyższych, żeby 2e) język grecki nie był obowiązkowy dla wszystkich uczniów szkół średnich; żeby 3e) realiści zapoznawali się także z językiem łacińskim, który okazuje się jeszcze dzisiaj w licznych zawodach potrzebnym, a wreszcie 4e) żeby realiści mieli na równi z gimnazyalistami przystęp do uniwersytetów i do wszystkich zawodów, które dziś są dla nich zamknięte. Przeciw wnioskowi oświadczyła się mniejszość, ale mniejszość bardzo poważna, do której należeli też najwybitniejsi właśnie reprezentanci umiejętności, jak Œwikliński, Tarnowski, Zakrzewski. Nie potrzebuje zaś dowodzić, że w takich szczególnie wypadkach trzeba głosu nie tylko *liczyć*, ale i *ważyć*. Nie chcę ubliżyć żadnemu z szanownych uczestników ankiety, którzy głosowali za wnioskiem hr. Reya, ale nie trudno stwierdzić, że wielu z nich okazało zupełną nieznaną pedagogiki i szkolnictwa.

Wprawdzie nie dawno powiedział jeden z nich w swoich „Aforyzmach o wychowaniu“¹⁾, że o celach i kierunkach wychowania powinni decydować nie „urzędowi pedagogowie“, lecz „obywatele kraju“, podobnie jak o dobroci butów ma prawo sądzić ten, dla którego są zrobione i który „odezuwa nagniotki“, (s. 4); — jednakowoż jest to porównanie bardzo kulawe: każdemu bowiem wolno zganić robotę obuwia, jeżeli jest za ciasną, ale stąd nie wynika, że szewcy i inni obywatele, nie znający się na szkolnictwie, mają je reformować; wszakże i naprawę butów źle zrobionych i sporządzenie nowych powierza się tylko majstrom szewskim a nie innym „obywatelom kraju“! Nie chcę przez to powiedzieć, że pedagogowie i władze szkolne nie powinny wcale się troszczyć o zdania rodziców, że powinny trzymać się zasady pewnego dyrektora niemieckiego, który posunął się aż do twierdzenia: „Wo der Vater anfängt, hört der Verstand auf“! — Owszem trzeba uwzględniać skargi rodziców i innych obywateli i badać, o ile są uzasadnione; ale kto chce zabierać głos w sprawie reformy szkół, powinien wprzód zapoznać się gruntownie z pedagogiką i dydaktyką i nabyć na tem polu pewnego doświadczenia. Obywatele zaś nieświadomi stosunków szkolnych i sądzący o nich tylko na podstawie wspomnień osobistych, albo też na podstawie tego, co mają sposobność zauważyć u kilku uczniów, którzy obecnie do szkoły uczęszczają, będą uogólniali wypadki odosobnione, będą nieraz wydawali wyroki niesprawiedliwe a nawet sprzeczne. Kiedy np. niektórzy członkowie ankiety zapewniali całkiem ogólnikowo, że młodzież gimnazjalna jest obarczona nad miarę, powiedział p. Szczepanowski: „Ja muszę przyznać, że poza szkołą prawie nic dla szkoły nie zrobiłem, a widzę, że mój syn w domu nie nie robi“ (s. 26). Jedni wyrażali się

1) Pomimo zaprzeczeń „Słowa Polskiego“ nie ulega wątpliwości, że „Piastem“ jest p. Szczepanowski, który zresztą powtórzył w ankiecie niejedną myśl, zawartą w „Aforyzmach“, jak np. że dzisiejsza szkoła austriacka zabija zdolności, z którymi do niej uczniowie przychodzą (s. 25), że Anglicy powinni być dla nas wzorem, że *każdy* z nich wyposażony jest wielkim zasobem „myśli idealnych“ (? ! 26; ale w tem samem przemówieniu czytamy zdanie dla nas pochlebne, że „my wzorów nie potrzebujemy“! — s. 27.) itd. Nie zaprzeczył on też słowom p. Majchrowicza, który przytoczywszy kilka zdań z „Aforyzmów“, dodał całkiem wyraźnie: „Autor broszury oświadczył we wczorajszej swej bardzo rozumnej i duchem obywatelskim owianej mowie“ etc. (s. 65).

pesymistycznie o wadach dzisiejszej młodzieży naszej wogóle, a p. Szczepanowski wydał jej najpochlebniejsze świadectwo, mówiąc: „Skoro się tylko u chłopca polskiego czy ruskiego poruszyło sprężyny szlachetności uczuć, ambicyi, to w tej chwili osiągało się bez najmniejszego wysiłku to, do czego żadna metoda i żaden system doprowadzić nie-zdoła“ (s. 109)!— Wielu przemawia przeciw nauce języka greckiego głównie z tego powodu, że ona zapisała się bardzo niekorzystnie w ich pamięci z winy profesora, albo że ich synowie nie mogą sobie dać z nią rady, a drudzy wynieśli przeciwnie najmiłsze wspomnienia z lektury Homera i Sofoklesa ¹⁾. — Ks. Czartoryskiemu dał się znów we znaki jeden z *Katechetów*, albo też może słyszał nieuzasadnione skargi na kilku księży, uczących w szkołach, więc wnioskuje na tej podstawie, że „w naszych szkołach, począwszy od szkoły ludowej aż do matury w szkole średniej, *religia nie jest tak wykładana*, jak właśnie człowiek, który ma głębokie uczucie religijne, tego wymaga i wymagać musi, jak społeczeństwo tego wymaga“, — że „forma góruje nad treścią“, że niema „miłości“ itd. (87). Czyż jednak nie możnaby przeciwstawić temu Katechecie wielu innych, serdecznie miłujących młodzież, albo nawet zanadto miękkich i pobłażliwych? — Podobnych przykładów możnaby znaleźć więcej w tem sprawozdaniu.

II. Odpowiedź na powyższe zarzuty.

a.) *Wadliwości obecnego planu i niektórych urzędzeń szkolnych.*

Zacznę od tych niedostatków, które według mego zdania wytknęli całkiem słusznie naszemu planowi uczestnicy ankiety. Tu zaliczam najpierw *dwustopniowość* w nauczaniu historyi naturalnej i powszechnej, która powoduje wielką stratę czasu a nie przynosi spodziewanego pożytku, bo łatwo się przekonać o prawdziwości słów następujących doświadczonego profesora historyi naturalnej, dyrektora Petelenza: „Zaprowadzenie nauki historyi naturalnej w niższych klasach motywuje się rzekomem spostrzeżeniem, że chłopcy

¹⁾ „Sophocles hat uns geradezu *begeistert*“ powiedział nie-filolog, dyrektor Reichel o sobie i swoich kolegach „(Der Gymnasial-Lehrplan und die Instructionen etc. Verhandl. des Vereines „Inner-öster. Mittelschule“ in Graz“. Wien 1886 s. 70).

przynoszą wielkie zamięłowanie do historii naturalnej. Zamięłowanie to polega jednak w istocie na ciekawości właściwej dzieciom. Jak długo pokazuje się chłopcom rozmaite twory przyrody, a nade wszystko potwory, — tak długo wszystkich to zajmuje, bo jest to przyjemną zabawą. W chwili zaś, gdy się rozpoczyna nauka, t. j. dokładne oglądanie i opisywanie okazu, niknie zamięłowanie, ustaje chęć, bo to już za trudne dla chłopca na tym stopniu rozwoju. Wyjątkowo tylko chłopcy, i to jeżeli w domu byli tak prowadzeni, okazują wybitniejszy zmysł spostrzegawczy. Cała nauka w niższych klasach jest przeto powierzchowną. Nie więcej z historii naturalnej tu się uczeń nie nauczy, aniżeli przyniósł ze szkoły ludowej“..... i „nie przynosi do wyższych klas nic tak dalece, że np. pomimo odbytego kursu zoologii w klasach niższych, w klasie szóstej jeszcze chrząszcz, pająk, rak, dżdżownica, pijawka, wszystkie te i inne piękne zwierzęta są dla niego „chrobakami“ (s. 45). Zdanie to potwierdził inny przyrodnik, prof. Dzieślewski, dodając, że gdyby zniesiono dwustopniowość, zaoszczędzonoby w szkołach realnych w 1ej klasie 6 godzin tygodniowo, w drugiej 7, w trzeciej 7, w czwartej 4 godziny (s. 149). To wszystko zaś, co przytacza się w obronie obecnego planu, da się łatwo odeprzeć. Tak np. tensam Dyr. Petelenz sądzi, że dwustopniowość da się uzasadnić względami „praktycznymi“, bo daje „pewien zasób wykształcenia ogólnego“ także tym uczniom, którzy opuszczają gimnazyum po ukończeniu czterech klas niższych; ale jakże to zdanie pogodzić z faktem, przez niego samego stwierdzonym, że uczeń nie nauczy się z historii naturalnej w niższych klasach „*nic więcej*, aniżeli przyniósł ze szkoły ludowej?“

Inny znów członek ankiety, dyrektor Kulczyński, jest do tego stopnia przeświadczony o doskonałości austriackiego planu, że nawet oczywiste fakta nie mogą w nim obudzić żadnego powątpiewania. Dlatego też zapewnia on, powołując się tylko na „względy psychologiczne i praktyczne“, którymi Zarys Organizacyjny uzasadnia dwustopniowość, że ona „jest wielką zaletą naszych szkół, pomysłem tak trafnym i szczęśliwym, że dziwić się należy, iż nie we wszystkich szkołach średnich na świecie ją wprowadzono“ (por. „Przegląd Polski“ z grudnia 1898 s. 488). Na to wystarczy przytoczyć odpowiedź, którą mu dał p. Dzieślewski: „P. K. wierzy w Zarys idealny i sądzi także, że wszystko tak być musi w istocie, jak jest w Zarysie, a ponieważ tam twierdzi się, że młodzież w tym okresie pamięta, więc i on jest tego zdania“ (s. 149). Zarys jest

dziełem głęboko obmyślanem i nie zasługuje na takie lekceważenie, jakie go spotkało ze strony kilku zbyt śmiałych „reformatorów“, ale dziś już dowiodło nam długoletnie doświadczenie, że pewne zmiany są w nim konieczne. Gdybyśmy poddali wszystkich uczniów klasy piątej ścisłemu egzaminowi z całego materiału, z którym mieli się zapoznać w gimnazyum niższem w zakresie zoologii, botaniki, mineralogii, fizyki i historii powszechniej, pokazałoby się z pewnością, że największa część mało co pamięta i nieokazuje żadnego zamiłowania do tych nauk (do wyjątków należą też uczniowie, którzy w bibliotece szkolnej proszą o książki z zakresu nauk przyrodniczych). Nie można zaś obwiniać o to nauczycieli, między którymi są przecież bardzo dobrzy: oni temu nie winni, że dziecko zajmuje się więcej człowiekiem niż minerałami i roślinami, że więcej mają dla niego uroku opowiadania, działające na jego wyobraźnię i uczucie, niż związki chemiczne lub budowa organizmów zwierzęcych. Dobrze jest niewątpliwie kształcić obok wyobraźni i uczucia także zmysł spostrzegawczy, zniewalać umysły dziecięce do przypatrywania się wszystkim składnikom otoczenia i prowadzić je powoli w dziedzinę nauk przyrodniczych, ale to da się zrobić z większym pożytkiem, skoro dwustopniowość będzie usunięta i uczyć się będzie historii naturalnej raz tylko w 3 godzinach tygodniowo w klasie 5ej i 6ej. W gimnazyum zaś niższem można czytać z uczniami na lekcjach języka ojczystego także obrazki z życia zwierząt, opisy itd., pokazując im przytem jak najwięcej tworów przyrody. Nadto będzie uczyła ich spostrzegać geografia, zapoznawając ich z fizycznymi warunkami ludzkiego życia, i nauka rysunków, która powinna być obowiązkową (jak przyznawali *wszyscy* uczestnicy ankiety).

Także historia powszechna nie powinna stanowić osobnego przedmiotu naukowego w klasach niższych i należałoby ją zastąpić barwnymi opowieściami o wielkich mężach i czynach, które mogą czytać uczniowie na lekcjach języka polskiego i niemieckiego. Dziś już uznało samo ministerstwo oświaty, że właściwa nauka historii nie nadaje się do gimnazyum niższego, bo przekonano się, że dzieci jej nie rozumieją, że nie budzą w nich żadnego interesu ani przyczyny i skutki wypadków, ani najdonioślejsze nawet ustawy i t. d., że dlatego też nie przynoszą do klas wyższych prawie żadnych wiadomości z tej dziedziny wiedzy. Pozostawiono jednak „opowiadania historyczne“, które w połączeniu z geografją stanowią dziś jeszcze osobny przedmiot. Otóż to urządzenie powinno być,

jak sędzę, zmienione w sposób powyżej wskazany. Zmiana ta przyczyniłaby się z kilku powodów do ulepszenia planu: 1e) Klasy niższe byłyby uwolnione od historyka-specjalisty, który często żąda od uczniów zbyt wiele i każe im pamiętać dużo szczegółów całkiem zbytecznych, znajdujących się także w nowym podręczniku Dra Semkowicza; ¹⁾. — 2e) Szczupła ilość godzin, użytych języcowi ojczystemu zwiększyłaby się o jedną tygodniowo, co by spowodowało 3e) ten dobry skutek, że młodzież nauczyłaby się lepiej myśli swoje wyrażać w słowie i piśmie.

Nadto powinien być m. zd. plan nauki historii zmieniony w ten sposób, żeby uczniowie klasy najwyższej zapoznali się także z rozwojem cywilizacji (o ile to jest rzeczą możliwą w szkole średniej ²⁾). Dzisiaj prawi już dzieciom klasy piątej podręcznik Zakrzewskiego o Platonie i Arystotelesie, a chłopcom klasy szóstej, którzy nie znają jeszcze elementów logiki, o sporze między nominalistami i realistami (!) i o filozofii scholastycznej (s. 84); dalej uczą się o humanizmie w czasie, kiedy jeszcze nie mogą mieć dobrego wyobrażenia o literaturze klasycznej. Nie zatem dziwnego, że tych rzeczy nie rozumieją. W klasie zaś ósmiej, kiedy już czytali Iliadę i Odyseję, Wergilego, Horacego, Goethego itd, kiedy już słyszeli o klasykach i romantykach i mogliby pojąć istotę humanizmu, zajmuje się ich historią i statystyką monarchii austro-węgierskiej! Gdyby zaś głównym przedmiotem nauki w zakresie historii uczyniono dzieje cywilizacji, przyczyniłoby się to niewątpliwie do umysł-

¹⁾ Mówiąc np. o wojnie siedmioletniej, wylicza p. S. także bitwy mniejszego znaczenia; nadto porusza on niejedną kwestyę dla dzieci niezrozumiałą, kiedy n. p. gani (na str. 114 części III.) mieszczaństwo francuskie za to, że nie chciało ludowi wiejskiemu użyć swobód, które samo zdobyło, albo kiedy gani zapędy centralistyczne Józefa II. (o którym zresztą wyraża się aż nadto oględnie.) Całkiem też niepotrzebnie rozpisuje się p. S. w części II. o walce Hohenztaufów z papieżami, przyczem poddaje niesprawiedliwej krytyce postępowanie Namiestników Chrystusowych wobec Fryderyka II, który był, jak wiadomo, jednym z najzaciętszych wrogów Kościoła i którego całkiem zgodnie z prawdą charakteryzuje podręcznik dla klasy VI (Zakrzewskiego) jako „przewrotnego niedowiarka“.

²⁾ W kolegiach francuskich przeznaczona się w klasie najwyższej 2 godziny tygodniowo na „dzieje cywilizacji i sztuki“. Por. „Plan d'études et programmes de l'enseignement secondaire moderne dans les lycées et collèges“ etc. (Paris. Delalain. 1897 s. 68 sqq.)

wego rozwoju uczniów a nadto ułatwiałoby im egzamin maturalny, bo zarazem powtarzaliby sobie najważniejsze wypadki polityczne. Obecnie zaś muszą oni (z wyjątkiem niewielu najzdolniejszych, których uwalnia się przy maturze od egzaminu z historii) powtarzać sobie w domu cały ogromny materiał klasy 5ej, 6ej i 7ej, co dzieje się najczęściej mechanicznie i bez pożądanej korzyści a z uszczerbkiem zdrowia.

Zresztą co się tyczy *nadmiernego obciążenia* uczniów szkół średnich i jego następstw szkodliwych dla duszy i ciała, jest to rzecz, o której sami nauczyciele wypowiadają zdania całkiem sprzeczne: jedni mówią, że młodzież ma zbyt wiele wolnego czasu, z którego nie umie dobrze korzystać, drudzy zaś, że wymaga się od niej za dużo i że dlatego większa jej część karłowacieje umysłowo i fizycznie; — jedni mają na oku chłopców bardzo uzdolnionych, którzy oddają się chętnie próżnowaniu a przeciwie przesuwają się z klasy do klasy; inni zaś litują się nad jednym i drugim dzieckiem bardzo pracowitem a nie mogącym sobie dać rady z ośmiu przedmiotami, których uczy się jednocześnie. Lekarze wymieniają cały szereg chorób, którym dziś wielu uczniów podlega, jak: kongestye, atonię żołądka (i inne słabości narządów trawienia), niedokrewność, słabości piersiowe, skrzywienie kręgosłupa, choroby nerwowe i umysłowe, a tymczasem dyr. Petelenz zapewnia, że ma w szkole realnej „800 chłopców zdrowych jak rydze“ (s. 101)!

Otóż jest to sprawa, wymagająca szczegółowych badań statystycznych: trzeba by poddawać dokładnym oględzinom lekarskim wszystkie dzieci, wstępujące do pierwszej klasy, dla przekonania się, czy przychodzą zupełnie zdrowe, a następnie ponawiać od czasu do czasu te oględziny, uwzględniając warunki, w których każdy chłopiec żyje, rodzaj jego pożywienia itd.; wtenczas dopiero można by powiedzieć coś stanowczego o szkodliwym wpływie studyów gimnazjalnych na zdrowie. Ale gdyby nawet się przekonano, że niejeden chłopiec słabych zdolności a przytem chorowity doznaje na sobie ujemnych skutków zbyt długiego ślęczenia nad książkami, nie można by z tego wnosić, że w ogóle wymagania powinny być niższe, tylko że pewna część młodzieży, uczęszczająca do gimnazjum, za wiele musi pracować. W innych znowu wypadkach zabiera wyuczenie się lekcji pewnym jednostkom za wiele czasu dlatego, że zaniedbały się w pierwszych miesiącach roku albo nie przyniosły z klas niższych dostatecznego zasobu wiadomości grammatycznych lub innych; ale i w tym razie szkoła nie zasługuje na

żadne zarzuty, bo przecież niepodobna jest zmieniać planu naukowego dla przyjemności i ze względu na zdrowie tych wychowanków. Dopiero wtenczas zarzut nadmiernego obarczenia okazuje się słusznym, kiedy nawet uczniowie średnich zdolności i zawsze pracujący sumiennie muszą uczyć się do późnej nocy i nie mają czasu ani na przechadzkę ani na lekturę prywatną. Otóż jest rzeczą władz szkolnych, a w szczególności dyrektorów, powściągać nieroztropną gorliwość niektórych nauczycieli zbyt młodych albo też bezwzględnych, którzy mają na oku wyłącznie swój przedmiot naukowy i chcieliby w nim doprowadzić wszystkich uczniów do największej biegłości, którzy zadają za wiele z lekcji na lekcję albo wykładają całymi tygodniami, ażeby potem dopiero egzaminować z całej partii ¹⁾ itd., o samym zaś planie obowiązującym nie można twierdzić ogólnikowo, że on zmusza młodzież na wszystkich stopniach nauki do nadmiernej pracy. Możliwyby jednak bez szkody dla uczniów zmniejszyć cokolwiek materiał przepisany, pozostawiając tylko rzeczy takie, które powinny pozostać własnością ucznia na całe życie i bez których niema wcale mowy o przysposobieniu do studiów uniwersyteckich. Przez to nie obniży się jeszcze wcale poziom wykształcenia umysłowego naszych abiturientów, jeżeli mniej będą umieli szczegółów z fizyki, z historii, z dziejów literatury, jeżeli nie będą przesyceni wiedzą encyklopedyczną i nie przetrawioną, jeżeli za to nauczą się lepiej pracować, lepiej łączyć i wyrażać swoje myśli, jeżeli wreszcie będą mieli jaśniejsze pojęcia o właściwym celu wszelkiej nauki. Ujemne strony dzisiejszego systemu są najbardziej widoczne w klasie ósmej, bo znaczna, nawet większa część uczniów nie ma wtedy już ani ochoty ani dość czasu na lekturę domową, na wykonanie staranne ćwiczeń w języku ojczystym i niemieckim, a za to ślęczy po nocach nad fizyką, matematyką i historią, powtarzając materiał z lat poprzednich do egzaminu końco-

¹⁾ Zwłaszcza to egzaminowanie z partii staje się często powodem obarczenia; nie można wprowadzić tych egzaminów zupełnie zaniechać, owszem trzeba jak najczęściej powtarzać materiał lekcji poprzednich, ale w taki sposób, żeby uczeń, przygotowujący się sumiennie na każdą lekcję nie potrzebował wiele czasu na powtórzenie partii. Wiadomo zresztą każdemu, kto przypatrzył się bliżej zajęciom domowym uczniów, że zazwyczaj najuciążliwsze są dla nich „partye“ z matematyki i fizyki, a więc z zakresu tych umiejętności, którym przeciwnicy filologii chcieliby jeszcze więcej użyć miejsca.

wego. Nie potrzebuję zaś dodawać, że i pod względem moralnym nie wydaje dobrych owoców nadmierne obciążenie młodzieży, bo z jednej strony nie ma ona czasu w klasie najwyższej na częstą Spowiedź, na dłuższą modlitwę, na czytanie duchowne i oświecanie się w rzeczach wiary, a z drugiej strony wiadomo, że wyężdżająca praca umysłowa wywiera wpływ drażniący na narządy płciowe.

Nie można się więc dziwić, że z wielu stron odzywają się głosy poważne, żądające zniesienia t. z. egzaminu dojrzałości. Czytamy też w sprawozdaniu ankiety, że wielu „wskutek matury trwały szwank ponosi na zdrowiu“, że jednego ucznia przypawiła nawet o śmierć (s. 83; — jednakowoż dr. Jordan poddaje tylko myśl, czyby nie był lepszym „tego rodzaju egzamin, jakiego władze wojskowe żądają, mając ocenić, czy młodzieniec nadaje się umysłowo na jednorocznego ochotnika“). Niedawno potępił t. zw. „baccalauréat“ (czyli po naszymu „maturę“) jeden z uczonych francuskich (Ernest Lavisse w „Revue de Paris“ Nr. 24 z r. 1898), nazywając go „wrogiem wychowania“ i przypisując mu same tylko ujemne następstwa. Żąda on, żeby przynajmniej najlepsi uczniowie otrzymywali tylko (dopóki egzamin ten nie będzie całkiem zniesiony) poświadczenie studyów w swoim zakładzie bez egzaminu, dla innych zaś mają być złożone komisye nauczycieli szkół średnich (obecnie pytają tam tylko profesorowie uniwersyteccy), na których czele mają stać reprezentanci uniwersytetu. Także w Austrii i w Niemczech oświadczyło się już wielu przeciw egzaminowi maturalnemu; samo ministerium oświaty uznało konieczność pewnych ułatwień, ale zbłądziło niewątpliwie w wyborze środków zaradczych, bo postanowiło uwolnić wszystkich uczniów od egzaminu z *religii* (o czem będzie mowa poniżej) a nadto uwalnia się od egzaminu z historii i fizyki tych, którzy otrzymali w ośmiu półroczach ostatnich, a względnie w czterech, takie cenzury, że wypadła im nota przeciętna: „bardzo dobry“. Jednakowoż z tej ulgi korzystają tylko najzdolniejsi, którzy jej właśnie najmniej potrzebują, inni zaś nie mogą pomimo usilnej pracy uzyskać pożądanej cenzury w ciągu półrocz. Lepiejby zatem było egzamin zreformować w ten sposób, aby przestał być nawet dla sumiennych i dosyć uzdolnionych uczniów postrachem, a nadto należałoby w myśl uchwały, powziętej na 7em Walnem Zgromadzeniu Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych (por. „Muzeum“ z r. 1890 ss. 315 i 412“ rzeczy najważniejsze i zasadnicze powtarzać w miarę potrzeby po kilka lub kilkanaście razy

w klasie ósmej, co przedewszystkiem okazuje się rzeczą konieczną przy nauce fizyki i historii.

Zupełne zaś zniesienie „matury“ przyczyniłoby się niezawodnie do obniżenia poziomu wiedzy u znacznej części uczniów gimnazjalnych, którzyby się przesuwali zbyt łatwo z klasy ósmej na uniwersytet, nie nabywszy wiadomości do dalszego kształcenia się koniecznych i nie nauczywszy się pracować sumiennie. Wszakże już dzisiaj trzeba się nieraz dziwić, jak ten lub ów młodzieniec, który nie przeczytał nawet Pana Tadeusza i nie posiada wiadomości elementarnych w zakresie gramatyki łacińskiej, greckiej lub niemieckiej, mógł dostać się do klasy najwyższej; — czyż więc nie jest uzasadnioną obawa, że byłoby jeszcze daleko gorzej, gdyby uwalniano wszystkich abiturjentów od egzaminu, przy którym liczne niedostatki w ich wykształceniu wychodzą na jaw wobec grona nauczycielskiego i reprezentanta władzy przysłanego dla kontroli?

A więc przedewszystkiem w klasie ósmej potrzebne są pewne nowe zarządzenia, któreby zapobiegły nadmiernemu obarezeniu młodzieży; ale nadto konieczna jest ogólna rewizya wszystkich podręczników szkolnych, której już nieraz żądano, której też żądał, jako uczestnik ankiety, dyrektor Borkowski (por. s. 57). Nie trudnoby mi było wykazać, że niejedyn podręcznik szkolny zawiera mnóstwo zbytecznego i wcale nie kształcącego materiału; tak np. dowiadują się uczniowie z zarysu dziejów literatury polskiej, w którym roku Franciszek Morawski został kapitanem; w wypisach niemieckich Petelenz'a-Werner'a dla klasy 8ej jest tyle niepotrzebnych dat i drobiazgów i tyle ustępów, nie nadających się do lektury szkolnej, że objętość książki możnaby zmniejszyć o połowę bez szkody dla uczniów; mineralogia dla kl. 5ej obejmuje stron 126 materiału w znacznej części bardzo trudnego, który ma być wzięty w jednym półroczu tj. w 36u (mniej więcej) godzinach itd.

„Przywileje“ gimnazjalistów a upośledzenie realistów. O filologii klasycznej i naukach przyrodniczych. Znaczenie propedeutyki filozoficznej.

Jedną z najważniejszych przyczyn, które w szerokich kołach wywołują niezadowolenie z dzisiejszego ustroju szkół średnich, jest uprzywilejowane stanowisko, przyznane wychowankom gimnazjów. Kiedy bowiem ci mają przed sobą po egzaminie ostatnim wszystkie drogi wolne i mogą sobie wybrać według upodobania teologią,

prawo, medycynę, wydział filozoficzny, politechnikę lub którąkolwiek wyższą szkołę zawodową, wolno realnie poświęcić się tylko pewnemu zawodowi praktycznemu, wstęp do uniwersytetu jest dla niego zamknięty (jedeny wyjątek zrobiono w ostatnich czasach dla tych, którzy chcą się poświęcić matematyce lub naukom przyrodniczym). O wyższych urzędach zabraniają mu nawet marzyć (choć jego ambicya bywa nieraz większa niż u wielu gimnazjalistów), bo nawet na kolejach powierza się w Austrii naczelne kierownictwo z reguły tylko prawnikom; najtępszy wychowanek gimnazjum patrzy na niego z góry, przypisując mu niższy stopień wiedzy i inteligencji. Na to żalili się także członkowie ankiety, żądający szkoły jednolitej; w niektórych przemówieniach objawia się nawet wielkie rozgoryczenie (por. np. ss. 12, 22, 136.) Zwolennicy nauk klasycznych mówią nieraz o sobie albo raczej wogóle o wychowankach gimnazjów jako o „arystokracji duchowej“, której z natury rzeczy należą się wszystkie stanowiska wyższe w społeczeństwie: „Bez względu na formę rządu“ pisze n. p. Paweł Popiel¹⁾ „każde społeczeństwo musi mieć klasę ludzi—Leplay nazywa ją *les classes dirigeantes*,—która górując nad innymi wysokiem wykształceniem, szerokim poglądem, właściwy i prawy życiu społecznemu nadać winna kierunek. Powiemy więcej: im liberalniejsza forma rządu, tembardziej tego rodzaju ludzi potrzebuje, bo w takim razie nie na działanie władzy rządowej, ale na własną samopomoc liczyć musi. Jest to rodzaj arystokracji ducha, nie na urodzeniu, nie na bogactwie, ale na własnej pracy, wyrobieniu i nieustannem poświęceniu polegającej. Szkoła o wyrobienie takich ludzi starać się winna, a jeżeli choćby niewielką liczbę tego pokroju jednostek wyda w każdym pokoleniu, spełniła najważniejszą i najpiękniejszą część swego zadania. Na to jednak nie wystarcza wyrobić choćby najsumienniejszych pracowników, najbieglejszych specjalistów; na to potrzeba ludzi z sądem, miarą, podniosłością ducha, z tą ogładą i polorem niel błyskotliwym, ale rzeczywistym, który pociąga i czarujący niemal wpływ na masy społeczne wywiera. Tego rodzaju wykształcenia, tego wykwinu duchowego, z którego wyrastają później wybitne i miarodajne w społeczeństwie jednostki, szkoła średnia z kierunkiem wyłącznie, bądź przeważnie przyrodniczo-ścisłym, wydać nie

¹⁾ „W sprawie ref. szk. śr.“ („Przegląd Polski“. Luty 1899 str. 272 sq.)

jest w stanie. Dla swych celów i dążeń nie potrzebuje ani wymowy, ani stylu, ani połotu ducha; wystarcza jej zupełnie skrzętna praca, ścisłość badania, poprawność metody. Zapatrzona jest jedynie na praktyczne i codzienne potrzeby życia, nie obchodzi jej wyższe zadania społeczne; dbała o dobrobyt i materialną cywilizacyę stronę, nie sięga dalej, wyradza oschłość umysłu i serca, a idąc konsekwentnie w tym kierunku, wytworzy pokolenie, może pracowite i praktyczne, ale które, pozbawione idealów, w chwili potrzeby do poświęcenia zdolnym nie będzie. Mamy głębokie przekonanie, że to wyższe wykształcenie, które dla każdego narodu jako „sal terrae“ jest potrzebnem, bez wykształcenia klasycznego możliwym nie jest. Że na kilkaset młodzieży, kończącej rok rocznie szkoły średnie, znajdzie się zaledwie kilkunastu, którzy zapamiętają, czego ich na ławie szkolnej uczono i w pośród życia praktycznego obowiązków wrócą do źródła natchnienia, zaczerpniętego u mistrzów starożytności, a korzystając z tej dźwigni, coraz wyżej piąć się będą, — to nie dowodzi. Dość, że są możliwi, że im szkoła daje do tego sposobność. Zamknijmy im drogę do tego raz na zawsze, a będziemy mieli społeczeństwo dorobkiewiczów z niepowetowaną dla życia narodowego szkodą“.

Przytoczyliśmy ustęp ten w całości dlatego, że wyraża on wiernie a zwięźle główne myśli, powtarzane nieraz przez obrońców urzędów dzisiejszych. Wszakże i w latach ostatnich mówili ministrowie oświaty pp. Gautsch i Madejski o owym wzniosłym „idealizmie“, którym ma przejmować gimnazjum swoich wychowanków; mówili też o nim uczestnicy wymienionej ankiety; tak np. powiedział Dr. Jordan (s. 85), że „greka i łacina zaszezepiają w umyśle pierwiastki piękna, bohaterstwa i szlachetności“. A Dr. Danysz (s. 80): „Tu nie chodzi o trochę więcej łaciny i greki, ale o tę atmosferę, w której się młodzież gimnazyalną ma utrzymać. My chcemy utrzymać młodzież gimnazyalną zdala od świata, zdala od niskich i płaskich jego potrzeb. Chcemy ją trzymać w kole idealnem, w najprzystojniejszym towarzystwie, w towarzystwie bohaterów starożytnych, chcemy w tej młodzieży wyrobić pewną arystokrację umysłu, aby ją mierzyć było można nie łokciem krawca, lecz łokciem Fidyasza“.

Otóż nie ulega wątpliwości, że głębsze poznanie literatury i sztuki klasycznej, że atmosfera, w której ona utrzymuje młodzież, może w pewnych warunkach obudzić szlachetny idealizm, wznoszący ducha ludziego wysoko po nad „nizkie i płaskie potrzeby“

codziennego życia, po nad samolubne dążenia kupców i fabrykantów. ¹⁾

Arcydzieła poezji klasycznej, postaci bohaterów starożytnych nie przestają do dnia dzisiejszego zapalać wielu dusz młodocianych i zachwycać nawet siwiejących już mężów; i nie dziwnego, że miłośnicy studyów humanitarnych spoglądają z niechęcią na cały kierunek realistyczny. A jednak od czasów Komeńskiego wzmaga się ciągle zastęp reformatorów, domagających się natarczywie, żeby młodzież zapoznawano przedewszystkiem z „rzeczami“, z przyrodą, ze światem, w którym żyje i w którym ma później pożytecznie pracować. „Nam nie potrzeba“ wołają „uczonych filologów, idealistów, marzących o zamarłej przeszłości, ale ludzi praktycznych, dzielnych przemysłowców, którzyby umieli pomnażać bogactwo materialne kraju! A zresztą — jakże daleko odbiega rzeczywistość od waszych ideałów! Na całym kontynencie europejskim staje się coraz powszechniej głównym celem dorastającej młodzieży gimnazyalnej zdobycie dobrze płatnej posady rządowej; zapelnia ona sobie głowę wiadomościami, które jej w życiu nie przydadzą się na nic i ślęczy nad poetami greckimi dlatego jedynie, żeby mogła pozdać egzamina przepisane i otworzyć sobie podwoje kancelaryi państwowych. A potem zaczyna prowadzić spokojne, jednostajne, wygodne życie biurokratów, którzy z dnia na dzień załatwiają mechanicznie „wpływające kawalki“, nie wycężając sił swoich, nie myśląc samodzielnie, nie troszcząc się wcale o rzeczywiste potrzeby

¹⁾ W ostatnich czasach uderzył w tę strunę jeden z najznakomitszych naszych filologów, prof. Kazimierz Morawski, tworząc poemat na cześć Sofoklesowej Elektry, z którego przytaczam zwrotkę pierwszą i ostatnią:

„Wychodzisz z domu dziewczyno na pole,
Nie dla wesela, jak Twoi rówieśni,
Lecz by wynurzyć Twe męki i bóle,
Zakląć je w rytmy nieśmiertelnej pieśni
I przez przekleństwa i twardych słów chrzęsty
Rzucić ogniście, krwawe hasło zemsty.

.....
Twój mściciel przyszedł,—pierzchły wrogów mocy,

Poległa tłuszcza piekielna.

Ujrzałaś pogrom—a wśród wieków nocy
Świecisz Ty odtąd, wierna, nieśmiertelna,
Jak łzami tkana tęcza jaśniejąca,
Zwiastunka pomsty i słońca“.

(„Przegląd Polski“ z r. 1899. Luty ss. 207—209).

społeczeństwa, o postęp ludzkości. Ale i u tych, którzy nie chcieli się zaprząć do wozu państwowego, u lekarzy i adwokatów nie widać najeczęściej żadnych dążności idealnych⁴.

Takie skargi odzywają się i u nas i we Francyi (por. książkę Dèmolins'a „O wyższości Anglosasów“, którą streścił w kilkunastu fejletonach „Ruchu katolickiego“ hr. Adam Krasieński, a z której widocznie czerpał p. Szczepanowski, pisząc swoje „Aforyzmy“) i w Niemczech.¹⁾ A nie można powiedzieć, że skargi te są całkiem nieuzasadnione: owszem przekonujemy się nieraz, że nawet lepsi uczniowie klas najwyższych nie okazują żadnego zamiłowania do pracy umysłowej, uważają za ciężar lekturę pisarzy klasycznych a opuściwszy mury gimnazyalne, odrzucają wszystkie książki ze wstrętem; skoro zaś zostaną urzędnikami lub lekarzami, nie myślą wcale o wyższem posłannictwie, które ma spełnić „arystokracja duchowa“, o poświęceniu dla dobra bliźnich, o jakichkolwiek „idealach“. A cóż powiedzieć o inteligencji pruskiej, która z nielicznymi wyjątkami okazuje się tak nieszlachetną a nawet i brutalną? albo o urzędnikach włoskich i francuskich, którzy marzą jedynie o wielkich dochodach i dostojenstwach?

A więc aż nadto widoczną jest rzeczą, że miłośnicy nauk klasycznych bardzo przeceniają wpływ uszlachetniający kierunku humanistycznego. Jeżeli istotnie zaledwo „kilkunastu“ z pomiędzy naszych uczniów (jak pisze p. Popiel) na kilkuset, opuszczających rok rocznie gimnazjum (w ostatnim roku uznano za „dojrzałych“, jak czytamy w Sprawozdaniu Rady szk. kr. na s. 11ej: 691 uczniów publicznych i 60 eksternistów) „wraca później do źródła natchnienia, zaczerpniętego u mistrzów starożytności, w takim razie reforma gimnazyów okazuje się konieczną i trudno będzie nadal utrzymać przyznane im przywileje. Czyż bowiem dlatego, że nieznaczna mniejszość urzędników, lekarzy i adwokatów przejęta jest owym

¹⁾ Por. książkę G. M. Pachtler'a S. J. „Die Reform unserer Gymnasien“ (Paderborn. 1883) i licznych, przytoczonych tam pisarzy. Jeden z nich (Mayer) posunął się aż do twierdzenia, że wychwalane przez wielu gimnazjum niemieckie jest właściwie „wielkiem kłamstwem“: „Unser Gymnasial-Schulwesen ist eine von den grossen Lügen, an denen unser Leben krankt. Es ist, als sähe man die Regierungen, die philologischen Schulmänner und die Familien in einem Spiele begriffen, bei dem man übereingekommen ist, sich gegenseitig mit falscher Münze zu bezahlen“ etc. (Pachtler s. 142 sq.)

idealizmem i zastanawia się głębiej nad sprawami świata, muszą być wszystkie posady wyższe powierzane wyłącznie wychowankom gimnazyów a realiści nie mogą mieć przystępu ani do urzędów, ani do adwokatury, ani do studyów medycznych? A czyż z drugiej strony nie może się znaleźć w szkole realnej młodzieniec lepiej i szlachetniej myślący i bardziej uzdolniony do owych nauk od większej części gimnazjalistów? Albo czy istotnie jest rzeczą pewną, że najzdolniejszy i najpilniejszy nawet uczeń nie potrafi korzystać z wykładów medycznych i prawnych i zdać przepisanych egzaminów, jeżeli nie uczył się filologii klasycznej? Przecież nazwy greckie chorób i łacińskie formułki prawa rzymskiego nie mogą tu stanowić poważnej przeszkody?

Nie chcę przez to wcale powiedzieć, że kierunek humanistyczny nie ma z natury rzeczy, uważany sam w sobie, znacznej wyższości nad realistycznym. Żaden bowiem z licznych argumentów, które przytaczają przeciwnicy filologii, nie może się ostać wobec faktu, stwierdzonego doświadczeniem wieków, że gramatyka języków starożytnych i czytanie arcydzieł greckich i rzymskich w oryginale przyczynia się znakomicie do rozwinięcia umysłu i do wykształcenia estetycznego. Najlepsze tłumaczenie będzie tylko surogatem, który nie zastąpi nigdy oryginału, a zwłaszcza greckiego lub rzymskiego. Każdy język ma swoje właściwości, swoje szczególne wyrażenia, które na inny nie dadzą się przełożyć; weźmy tylko epiteta Homero-
rowe: jak dziwnie wygląda niejedno z nich po niemiecku albo po polsku! A szczególnie w poezji jest forma zewnętrzna tak ściśle zespolona z treścią, że nie można jednej od drugiej oderwać, nie psując zarazem mniej lub więcej wrażenia, które wywołuje oryginał. A dalej nie zgadza się z prawdą twierdzenie, że nauka filologii nie zapoznaje „z rzeczami“, z życiem i światem, bo ona wprowadza w świat najbardziej godny naszej uwagi i największe budzący zajęcie, w świat ducha, prowadzi młodzież do samej kolebki cywilizacji europejskiej, do źródła, z którego czerpali najwięksi poeci, myśliciele, mowcy i cała ludzkość oświecona.

Z pomiędzy uczestników ankiety streścił może najlepiej Dr. Őwikliński to wszystko, co powiedziało już i napisało wielu znakomych badaczy i pedagogów o nauczaniu języków starożytnych (p. ss. 49—55). Ale i w innych przemówieniach znajdują się zdania stwierdzające, że nauczanie to przynosi korzyść nieocenioną. Tak np. powiedział jeden z nowatorów, przyrodnik dr. Kadyi, że „nauka gramatyki (języków klasycznych) jest bardzo skutecznym

sposobem kształcenia młodego umysłu i uprawiania w myślenie“ (s. 36) i że „zupełne usunięcie greki ze szkół średnich pociągnęłoby skutki gorsze i niebezpieczniejsze dla ogólnej oświaty w kraju, niż przypuszczają ci, którzy się tego domagają“ (s. 37). „Ja stanowczo w wielu względach przyznaję wyższość gimnazjum i wyższość tę uzasadniam właśnie tem, że podstawą kształcenia są tam nauki filologiczne“ (s. 122). A dalej uznał ten sam mówca, że „sama łacina nie wystarczy ani do formalnego ani do klasycznego kształcenia, że więc obok niej trzeba uczyć także jęz. greckiego (s. 123).

Inni jednak chcieliby całkiem usunąć naukę „o słowach“, a zastąpić ją nauką „o rzeczach“. Najbardziej radykalne i prawdziwie zdumiewające zapatrywanie wygłosił o tej materii dr. Warm-ski: „Między uczeniem się stolarstwa a wiedzy potrzebnej, którą dają w szkole, niema żadnej różnicy (?!)“; — „człowiek uczyć się może tylko patrząc i robiąc, a u nas w szkole uczy się tylko słuchając i nie robiąc“; — „sposób nauczania całego potrzeba koniecznie poprowadzić na drogę naturalną, aby dziecko zmysłami swoimi..... wiedzę samo sobie zdobywało, a nie żebym ja mu wkładał coś, nie wiedząc, czy ono w tej chwili czuje potrzebę dowiedzenia się tego. A nasza szkoła co robi? Nie tylko średnia, ale i ludowa, od 6go roku życia biorą dziecko rodzicom razem na 12 lat i to dziecko, które biegając, skacząc, słuchając, uczyło się, siedzi przy książce, założy ręce i słucha“ (132). Nauka języków nie kształci wcale, bo jeżeli się np. dowiem, jak się nazywa zwierzę po grecku albo po łacinie, nie powiększyłem przez to wiedzy mojej, tylko obciążylem pamięć kilku słowami (s. 131); cała metoda książkowa nie ma wartości, dziecko powinno raczej uczyć się, patrząc na rzeczy a przytem coś robiąc; a więc „realia mają być wykładane z młotkiem, miarą, wagą w rękę, z lupą, mikroskopem“ (s. 134). Podobne myśli wypowiedział inny przeciwnik filologii, prof. Bizoń w „Słowie polskiem“ (zob. Nr. 300 i 302 z r. b.); z pomiędzy zaś uczestników ankiety zbliżają się niektórzy przeciwnicy dzisiejszego systemu do zapatrywań dra Warmskiego, ale żaden nie okazał się równie skrajnym „realistą“. Nie trudno w tych poglądach dopatrzeć się wpływu Rousseau'a, który całe nauczanie szkolne i książkowe uznał za „przeciwne naturze“ i żądał, żeby dzieci wzrastały na łonie przyrody, zażywając zupełnej swobody. A przecież codzienne doświadczenie dostarcza nam aż nadto wiele przykładów dowodzących, że dziecko nie wiele się nauczy, „biegając

i skacząc“ po świeżem powietrzu, że umysł biednego pastuszka, który nie uczęszcza do szkoły, albo terminatora rzemieślniczego nie rozwija się sposobem pożądanym, że nieraz nie potrafi on zrozumieć najprostszego zdania, a weale już nie jest zdolny do analizy logicznej. Nikt zresztą nie zaprzecza, że sama nauka języków nie kształci wszechstronnie, że trzeba zaprawiać także młodzież do dokładnej obserwacji, do samodzielnej pracy nie tylko umysłowej, ale i fizycznej, że byłoby nawet bardzo dobrze, gdyby uczono pewnych robot ręcznych na wszystkich stopniach nauki, gdyby każde gimnazjum posiadało wielkie jakieś warsztaty i laboratoria;—stąd jednak nie wynika bynajmniej, że cały system dzisiejszy zasługuje na potępienie. Nie można też, jak już powiedzieliśmy wyżej, zgodzić się z twierdzeniem, że nauka języków „obarcza tylko pamięć“ wokabulami, że rozróżniając np. przypadek pierwszy od drugiego lub trzeciego, „ut finale“ od „ut consecutivum“, nie kształci się umysł dziecięcy (zob s. 134), że to są niezrozumiałe dla niego i niepożyteczne „logiczne subtelnosci“,—ale jest raczej faktem, stwierdzonym przez doświadczenie, że te „subtelnosci“ uczą rozróżniać pojęcia, rozbiierać, łączyć i układać zdania, że uczą myśleć i myśli swoje jasno i poprawnie wyrażać.

A teraz zastanówmy się jeszcze cokolwiek nad pytaniem, czy przeciwnicy filologii nie przeceniają wiadomości „realnych“, któremi chcą zastąpić naukę języków klasycznych? Czy rzeczywiście mogą nauki przyrodnicze przyczynić się lepiej do wykształcenia młodzieży? Temu zaprzecza wielu przyrodników pierwszorzędnych, jak Liebig, Helmholtz, Lothar Meyer i inni, ¹⁾ przekonawszy się, że uczniowie, posiadający wykształcenie klasyczne, okazują się lepiej przygotowanymi do samodzielnego badania także w zakresie nauk przyrodniczych, niż wychowawcy niemieckich „gimnazyów realnych“, co da się wytłómaczyć w sposób następujący. Samo zapewnianie młodocianego umysłu licznymi wiadomościami z zoologii, botaniki, mineralogii, geologii i fizyki nie czyni go jeszcze zdolnym do właściwej pracy naukowej, która wymaga połączenia tych wiadomości zapomocą teorii, wyjaśniających następstwo zjawisk. Dopóki chłopiec nie potrafi zrozumieć, jakie zachodzą związki przyczynowe między zjawiskami, dopóki nie pojmuje, czym jest prawo natury i na jakiej podstawie stwierdza się istnienie prawa, co można

¹⁾ Por. także Struve'go „Wstęp krytyczny do filozofii“ (Warszawa. 1896. ss. 654 sqq. i 666 sqq.).

uważać za niewątpliwe odkrycie a co jest tylko hipotezą mniej lub więcej prawdopodobną, dopóty nie stanął jeszcze na progu umiejętności, chociaż już zapoznał się z wielkim mnóstwem zwierząt, roślin, minerałów itd. Otóż można i trzeba wprowadzać młodzież dojrzewającą w dziedzinę nauk przyrodniczych, ale o właściwym, samodzielnym, umiejętnym badaniu niema jeszcze co mówić w szkole średniej. Im większy zaś jest zasób rzekomej „wiedzy“ przyrodniczej, której tu uczeń nabywa, tem mniej przynosi ona rzeczywistego pożytku. Szkoła średnia spełni i pod tym względem swoje zadanie, jeżeli wszystkim uczniom swoim udzieli pewnych wiadomości elementarnych o życiu, działaniach i prawach przyrody, a niektórych zachęci do dalszej w tym kierunku pracy. Codzienne doświadczenie przekonywa, że daleko większe zajęcie budzi w umysłach młodocianych świat ducha niż zjawiska materyalne (największa część nie chce czytać najlepszych nawet książek z tego zakresu wiedzy), że więc zdanie „*realistów*“ nie ma psychologicznej podstawy i że Struve ma słuszość, kiedy pisze w dziele przytoczonym: „Zarówno obserwacya, jak i wszystkie inne czynniki metodologiczne przyrodoznawstwa: doświadczenie, eksperyment itp. mają poważne znaczenie tylko wtedy, gdy niemi kieruje myśl dojrzała, posilkująca się tymi czynnikami, jako środkami do rozwiązania pewnych, jasno postawionych zadań naukowych. Samodzielna zaś działalność myśli, jako czynność dodatkowa, uzupełniająca bierne odtworzenie danych obserwacyi, prowadzi do celu i w ogóle ma sens tylko w takim razie, gdy umysł zawładnął zasobem wiedzy, niezbędnym do należytego zrozumienia i wyjaśnienia owych danych. Rzecz jasna, że takiej obserwacyi i takiego wyjaśnienia faktów nie można wymagać od ucznia, niezdolnego przyswoić sobie w sposób należyty teoretycznych zasad przyrodoznawstwa. To też „samodzielne“ obserwacye uczniowskie mają zazwyczaj charakter bardzo przypadkowy, dotyczą tylko rażących zewnętrznych właściwości zjawisk i przedmiotów, a nie dokonywają się pod kierownictwem własnej przewodniej myśli niedojrzałego obserwatora. Są raczej rozrywką, aniżeli samodzielną pracą umysłową; rozrywką, często bardzo przyjemną i pożądaną dla ucznia, gdy odpowiada jego zdolnościom i nastrojowi indywidualnemu, mającą atoli za skutek, jak każda rozrywka, nie ześrodkowanie działalności umysłowej w pewnym ściśle określonym kierunku, lecz jej rozproszenie stosownie do siły i jakości czynników zewnętrznych, oddziaływających na zmysły“ (s. 657). —

Ale jakkolwiek można, ogólnie mówiąc, stwierdzić wyższość umysłową gimnazjalistów, którą w znacznej mierze zawdzięczają filologii klasycznej, oświadczamy się przecie, jak już powiedzieliśmy, za przypuszczeniem realistów do studyów uniwersyteckich i do urzędów. Nie da się bowiem udowodnić, że nawet najzdolniejszy i najcnotliwszy człowiek nie będzie dobrym prawnikiem, lekarzem lub profesorem, jeżeli nie odbył studyów gimnazjalnych; owszem pokazuje się nieraz, że talent i sumienna praca znaczy bez porównania więcej od wiadomości, nabytych na ławie szkolnej; a zresztą przecie będą musieli wszyscy słuchacze poddawać się ścisłym egzaminom uniwersyteckim i państwowym, jeżeli zechcą uzyskać dyplom doktorski albo posadę rządową, rzeczą zaś egzaminatorów będzie powstrzymać i do innego zawodu odesłać kandydata, który nie podola ich wymaganiom.

Co się zaś tyczy projektu *szkoły jednolitej*, uważanej przez wielu za ideał, o tym wystarczy powiedzieć tyle, że jednakowy dla wszystkich szablon nie da się pogodzić z wielką różnicą zdolności i skłonności, która pomiędzy młodzieżą występuje na jaw. Owszem trzeba raczej dążyć do tego, żeby każdy mógł rozwijać się w sposób dla jego indywidualnych właściwości najstosowniej, żeby więc uczniowie, okazujący talent i zamiłowanie do pewnego przedmiotu, nie byli zmuszeni do równie wyłożonej pracy w zakresie innych przedmiotów, lecz mogli zająć się przeważnie jedną tylko umiejętnością i mieli dość czasu na lekturę prywatną; przyczem rozumie się samo przez się, iż szkoła nie może dopuścić do takiej jednostronności, żeby zaniedbali zupełnie którykolwiek z przedmiotów obowiązkowych i do wykształcenia ogólnego koniecznych. Zwolennicy zaś szkoły jednolitej chcieliby przeciwnie wszystkim umysł w jednake przybrać uniformy i wszystkim wyznaczyć jednake zadania, co przyczyniłoby się niezawodnie do upadku oświaty (dziś ma szkołę jednolitą tylko Hiszpania, która na żadnym polu nie przoduje obecnie ludzkości). Także i t. zw. „bifurkacya“ w klasach wyższych, za którą oświadczyła się ostatecznie większość ankiety, nie byłaby szczęśliwym rozwiązaniem problemu. Po pierwsze bowiem niema potrzeby zmuszać wszystkich chłopców żadnych wyższego wykształcenia do uczenia się łaciny; po drugie: nauka języka greckiego poniosłaby wielki uszczerbek, gdyby ją rozpoczynano dopiero w klasach wyższych, gdyby więc chłopcy piętnastoletni, którzy już mogą czytać z korzyścią i przyjemnością Homera, uczyli się dopiero deklinacyi, konjugacyi i prawideł składni; a po

trzecie zachodzi wielkie pytanie, czy oba oddziały posiadałyby zawsze dostateczną liczbę uczniów; łatwo bowiem mogłoby się zdarzyć, (jak zauważył Dr. Kulezyński, s. 9.), że na kilkudziesięciu uczniów, którzy skończyli klasę czwartą, wybrałoby sobie kierunek jeden lub drugi tylko dwóch albo trzech uczniów, dla których pozostałoby sześciu (jeżeli nie więcej) profesorów; gdyby np. profesor matematyki (do której większa część uczniów nie ma zamiłowania) uchodził za bardzo surowego, woleliby wszyscy (z nielicznymi może wyjątkami) schronić się do oddziałów humanistycznych.

Lepiej więc będzie pozostawić gimnazyja a obok nich szkoły realne, które jednak jeszcze bardziej potrzebują reformy, a mianowicie w tym kierunku, żeby kształcąca się w nich młodzież nauczyła się lepiej myśleć i myśli swoje wyrażać, a nadto zapoznała się cokolwiek z piśmiennictwem greckim i rzymskim (do czego zmierza Instrukcyja Rady szk. kraj. ogłoszona w Sprawozdaniu za rok 1898 s. 14 sq.). Dla usunięcia zaś istniejącej teraz wielkiej niedogodności, że w wielu miastach muszą rodzice oddawać synów swoich do gimnazyjów, — chociaż ci synowie mają więcej uzdolnienia i ochoty do nauk matematyczno-przyrodniczych, — z powodu, że w miejscu ich zamieszkania niema szkoły realnej, a na wysłanie dziecka gdzieindziej nieposiadają potrzebnych środków, — dla usunięcia, mówię, tej niedogodności należy zakładać, gdzie się tylko da, szkoły realne obok gimnazyjów.

Tu jednak musimy jeszcze inny zarzut uwzględnić, który czynią dzisiejszej dwoistości szkół średnich zwolennicy szkoły jednolitej, a który już przytoczyliśmy powyżej (str. 2. odbitki a 42. Dwutyg.): Oto mówią nam, że wychowawcy gimnazyjów i szkół realnych nie rozumieją jedni drugich, bo wynoszą ze szkoły całkiem odmienne poglądy na świat i na potrzeby społeczeństwa. Zarzut ten może wydać się niejednemu uzasadnionym, bo rzeczywiście zazwyczaj spostrzegamy w całym sposobie myślenia humanistów i realistów różnice bardzo doniosłe i zasadnicze: jedni okazują więcej skłonności do konserwatyzmu, drudzy do reform radykalnych; jedni słuchają głosu przeszłości i widzą w historii „mistrzynię życia“, drudzy zajmują się więcej teraźniejszością; jedni przebywają chętnie w krainie ideałów i rozkoszują się w arcydziełach poezyi i sztuki klasycznej, — drudzy więcej myślą o potrzebach codziennego życia, o przemyśle i handlu; jedni są wierzącymi chrześcijanami albo przynajmniej (jeżeli wiarę stracili) nie chcą występować jako nieprzyjaciele religii, — drudzy mniemają, że miłośnik „postępu“ po-

winiem koniecznie wojować z Kościołem itd. Są to przeciwieństwa rzące i najgłębszego godne ubolewania. Ale czyż one są wynikiem dwoistości szkół średnich? — Czy szkoła jednolita może je usunąć i czy wogóle poradzi tu zmiana urzędzeń szkolnych? — A z drugiej strony byli przecież i są pierwszorzędni matematycy i fizycy, żywą przejęci wiarą i odpychający wszelkie nowatorstwa rewolucyjne, — są też liczni filolodzy (zwłaszcza w Prusiech), odznaczający się zawziętą nienawiścią przeciw religii.

Otóż nie można spodziewać się od szkoły, że potrafi wytworzyć u wszystkich wychowanków swoich jednakowe zapatrywania na świat i życie ludzkie, ale można od niej żądać, żeby do tego celu zdążyła, używając przysługujących jej środków; ma ona pouczać, wskazywać drogę obowiązku i enoty, podawać wskazówki, z których pomocą potrafi później młodzieniec w niej wykształcony odróżniać prawdę od błędu. Prawda zaś jest jedna i myślenie logiczne musi być u wszystkich jednakowe (jak mówi także Dr. Kadyi na s. 5), ale stąd nie wynika (jak sądzi ten sam uczestnik ankiety), że wszystka młodzież musi się uczyć tych samych przedmiotów, tylko że pewne składniki wykształcenia muszą być wszystkim szkołom wspólne. Wyższy i rozumny pogląd na świat, na stosunek człowieka do Boga i do bliźnich, na wartość każdej nauki i sztuki itd. wytwarza w pierwszym rzędzie religia, ale i wszystkie inne nauki szkolne przyczynią się do tego, jeżeli tylko nauczyciele będą każdą sprawę oceniali ze stanowiska filozofii chrześcijańskiej. Szczególnie zaś *propedeutyka filozoficzna* oddałaby także realistom wielkie usługi, gdyby ją wprowadzono do klasy 7mej i 8mej (pomnożenia obecnej liczby klas o jedną żądają pedagodzy powszechnie). Niestety jednak nie zajmuje się największa część nauczycieli filozofią, i dlatego nie umie ocenić pożytku, jaki przynosi dobre nauczanie psychologii i logiki. To też i w ankiecie mówiono wprawdzie dużo o „myśleniu logicznem“ i uznawano, że przedewszystkiem trzeba młodzież nauczyć dobrze myśleć, ale o propedeutyce wspomniało tylko dwóch członków i to z największem, prawdziwie zdumiewającym lekceważeniem! Dr. Jordan sam zwrócił uwagę na fakt, że chłopiec dojrzewający zaczyna „głębiej myśleć, *filozofować*“, ale o propedeutyce wyraził się, nie uzasadniając wcale swojego wyroku, że „zupełnie jest niepotrzebna“ (s. 86); — jak jedno z drugim pogodzić? — Więc dlatego, że uczeń zaczyna w klasach najwyższych zajmować się wyższemi zagadnieniami, że umysł jego staje się zdolnym do abstrakcyi, że zastanawia się nad sobą, nad życiem

duchowem własnem i bliźnich, — dlatego *nie* trzeba go uczyć logiki i psychologii? Było to potwierdzeniem słów p. Rotter'a (który zresztą nie zgadza się w zasadniczych punktach z Drem Jordanem), że „z propedeutyki filoz. sami profesorowie gimnazyalni się śmieją“ (s. 39)!

Otóż to lekceważenie propedeutyki tłómaczy się po prostu *nieznajomością rzeczy*. Największa część profesorów szkół średnich nabrała z wykładów logiki i psychologii, które słyszeli na ławie szkolnej, jak najgorszego wyobrażenia o tych umiejętnościach i widzi w nich tylko subtelnosci i łamigłówki nieprzydatne nikomu. W logice bowiem gimnazyalnej panowała od r. 1849. bezduszna, niemądra formalistyka, trapiąca uczniów „kontrapozycyą sądów“, i takimi sylogizmami, jak następujący: „Wszyscy historycy są prawdomowni (?); wszyscy prawdomowni są uczciwi; — a więc niektórzy uczciwi są historykami“. W psychologii zaś obciążano ich pamięć spekulacyami szkoły Herbartowskiej, która usiłuje napróżno sprowadzić wszystkie zjawiska duchowe: rozum uczucie i wolę do wyobrażeń, ¹⁾ dochodząc do wniosków całkiem niezgodnych z doświadczeniem. A jeżeli do tego jeszcze dodamy, że propedeutykę powierzano nieraz nauczycielom niedbałym i niedołężnym, którzy powtarzali tylko osnowę książki i rysowali na tablicy kółka, wyobrażające zakres i stosunki pojęć, — nie będziemy się dziwili, że cała ta „nauka“ wydawała się chłopcom marnowaniem drogiego czasu.

¹⁾ Por. Lindner'a - Kulczyńskiego „Wykład psychologii empirycznej“ (Kraków. 1895. §§. 59, 78 i inne). Tu warto jeszcze zauważyć, że tłómacz nie uwzględnił najważniejszych poprawek, dokonanych w wydaniu 11em Lindner'a (choć pisał na karcie tytułowej: „według wydania 10. i 11. opracował“ etc.). Kiedy bowiem wydawcy Lindner'a uznają już teraz wolę ludzką za *wolną* (w §. 87), stoi jeszcze Dr. Kulczyński (zob. jego §. 94.) na stanowisku *determini-mu* i uczy, że „człowiek z wolą swoją nie jest wyrwany z łańcucha związków przyczynowych, z którym wiąże się wszystkie zjawiska w naturze“, że wolność wyboru jest tylko złudzeniem itd. Kiedy więc w niemieckich prowincjach Austrii zarzucono już determinizm (niema go także w świeżo wydanej książce Höfler'a), kiedy nawet i republika francuska nie pozwala w szkołach średnich zaprzeczać wolności woli (por. „Instructions concernant les programmes de l'enseignement secondaire classique“. Paris 1892 s. CXIV sqq.), utrzymują się jeszcze niestety w szkołach galicyjskich błędy tego rodzaju.

Kto jednak zapoznał się bliżej z logiką i psychologią, przyzna zupełną słuszność obrońcom propedeutyki, którzy, jak np. Meinong („Die philosophische Wissenschaft und ihre Propädeutik“. Wien 1885) w sposób przekonywający dowodzą jej potrzeby. Mówi się dużo w szkole o pojęciach, o prawidłowym, rozumnym myśleniu, o uczuciach, namiętnościach i charakterach (każe się nawet uczniom klas wyższych pisać „charakterystyki“), o wpływie wyobraźni na nasze życie duchowne, o kształceniu i wolności woli itd.; — czemuż więc uczniowie nie mają w klasach najwyższych posłuchać systematycznego wykładu o tych materyach? Gdyby ich należało oświecać, jakie są konieczne warunki rozsądnego myślenia, w jaki sposób rozróżnia się prawdę od błędu, jaki wpływ wywierają uczucia i pożądanja na nasze myślenie, jak trzeba się wystrzegać nieuzasadnionych uogólnień, na czem polega mądrość w właściwym tego słowa znaczeniu i czem się różni od wielkiego zasobu wiadomości itd., — podniosłaby taka nauka z pewnością bardzo znacznie poziom umysłowy abiturjentów, zarówno gimnazyów jak i szkół realnych, którzy też mogliby się w każdej sprawie jedni z drugimi łatwiej niż dzisiaj porozumieć. Prawda, że logika nie da rozsądku umysłom tępym i do wyższych studyów niezdolnym, że i najzdolniejszym nie zapewni nieomyślności, a z drugiej strony są ludzie, odznaczający się praktycznym rozsądkiem i są badacze, wnioskujący prawidłowo w swoim zakresie, którzy nie uczyli się logiki, jednakowoż stąd nie wynika, żeby ona nie była pożyteczną i potrzebną. Niejeden pisarz bardzo uczony popełnia rażące błędy w swoim rozumowaniu, którychby się ustrzegł, gdyby znał i uwzględnił wskazówki przez logikę podawane.

Trzeba więc koniecznie zapoznawać młodzież szkół średnich najpierw z psychologią, która ją pobudzi do zastanawiania się nad rozlicznymi objawami życia duchowego, ułatwi jej zrozumienie etyki, arcydzieł poetycznych i historii, a zarazem uchroni ją od wielu bardzo szkodliwych błędów; w klasie zaś najwyższej będzie miejsce stosowne dla logiki elementarnej i dla pewnych wskazówek, odnoszących się do metodologii w ogóle a w szczególności do zadania i metody filozofii.

Trudno dziś wprawdzie spodziewać się jakiegś pod tym względem reformy wobec chaotycznego niemal zamieszania, jakie panuje w literaturze filozoficznej i w obec faktu, że największe powagi, profesorowie uniwersytetów, których rady zasięgają władze i naczelni kierownicy szkolnictwa, nie wiedzą jeszcze, czego właściwie

propedeutyka powinna nauczyć. „Przecież czytamy np. w „Instrukcyach“ ministerjalnych z r. 1884, że psychologię należałoby zastąpić krótkim wstępem psychologicznym do logiki, ponieważ zdaniem bezimiennego autora nie podaje dziś jeszcze psychologia dosyć wiadomości, któreby żadnej nie ulegały kwestyi! Jednakowoż z czasem muszą się rozjaśnić i w tym względzie pojęcia pedagogów i musi się między nimi rozpowszechnić przekonanie, iż obie te umiejętności są w szkole średniej potrzebne i zasługują, żeby je traktowano z większą niż obecnie troskliwością.

Działalność naszych szkół średnich pod względem wychowawczym.

„Vigila — admone — labora — pasce — ama — exspecta — time!“ — w tych siedmiu słowach, które św. Franciszek z Asyżu wyrzekł do braciszka Eliasza, streszczony jest cały traktat o wychowaniu, jak mówi słusznie X. Le Monnier. ¹⁾ Trzeba koniecznie nad młodzieżą czuwać, trzeba ją upominać i przestrzegać, żeby nie zesłała na bezdroża i naprawiała popełnione błędy, trzeba nad nią usilnie pracować, trzeba ją prowadzić na dobre pastwiska i zdrowy podawać jej pokarm, oczekiwać cierpliwie owoców swej pracy, nie tracąc nadziei, ale zarazem trzeba o nią się lękać. Otóż nie da się niestety zaprzeczyć, że ogólnie mówiąc, szkoła dzisiejsza troszczy się zbyt mało o wychowanie młodzieży. Prawda, że są między nauczycielami pedagogzy, spełniający sumiennie i dobrze swoje obowiązki i że prawie wszyscy, którzy piszą i mówią o zadaniu szkoły, każą jej w pierwszym rzędzie dążyć (zgodnie z austryackim „Zarysem Organizacyjnym“) do wytworzenia „szlachetnego charakteru“; — ale w praktyce jest wychowanie najczęściej na drugim planie z wielu powodów. Oto 1e) nauczyciele szkół średnich nie zajmują się prawie całkiem w czasie studyów uniwersyteckich pedagogią i rozpoczynają swą pracę bez żadnego w tym kierunku przygotowania; największa też część sądzi, że ich zadaniem jest tylko uczyć i żądać od chłopców uwagi i pilności, — ale co uczeń czyni poza szkołą, jakie wpływy na niego działają, jakie uczucia budzą się w jego duszy, jak się rozwija jego charakter, to ma dla szkoły znaczenie tylko o tyle, o ile objawia się

¹⁾ Cytat ten wyjąłem z książki wybornej, pierwszej w swoim rodzaju, p. n. „Psychologia Świętych“ przez Henryka Joly. Przełożył X. M. Fulman. (Warszawa. 1899 s. 164).

na zewnątrz w postępkach jego lub w pewnych wykroczeniach, które zakłócają porządek szkolny, albo też świadczą o zepsuciu moralnym ucznia i muszą dlatego być uwzględnione przy klasyfikacji z obyczajów. 2e) Władze szkolne poprzestają zazwyczaj na ogólnikach, polecających nauczycielom, żeby z młodzieżą obchodzili się uprzejmie, po ojcowsku, żeby czuwali nad jej moralnością, itp. — a zresztą są zupełnie zadowolone z profesora, jeżeli nie wpływają na niego skargi uzasadnione, jeżeli nie daje publicznego zgorszenia, a przy hospitacjach i egzaminie maturalnym pokazuje się, że uczniowie jego nabyli zasobu wiedzy, wymaganego przez przepisy. ¹⁾ 3e) Dyrektorzy mają również często na oku przeważnie obok spraw administracyjnych i dotyczących porządku zewnętrznego postępy młodzieży w naukach.

4e). Znaną jest rzeczą, że od czasów Rousseau'a i pod wpływem jego „Emila“ zaczęto coraz mniej zajmować się w szkołach kształceniem charakteru, bo mniemano, że człowiek jest dobrym z natury i rozwinię się najlepiej, idąc za popędami, które mu są wrodzone. Już twórca dzisiejszego gimnazjum pruskiego F. A. Wolf nie wiele dbał o wychowanie; jako główny zaś cel wytknął nauczycielom uprawę filologii klasycznej, która miała przynosić duszę młodzieży w świat pogański i niejako wskrzeszać go na nowo w tych duszach idealnie. Samo poznanie owych wielkich poetów i mędrców miało wytwarzać charakter; gimnazjum miało być nie

¹⁾. „Kiedy jest wizytacja, to cóż bije w oczy? Zamieciono na korytarzach, w salach i wszędzie, ale w klasie co bije w oczy? — Odpowiedź: wiedza, bo kiedy uczniowie nie umieją to profesor odpowiada i dostaje nosa..... Nauczyciele nie mają czasu ani swobodnej głowy, żeby dbać o wychowanie“ powiedział emer. dyrektor Borkowski w toku obrad ankiety (str. 58.) Inspektor zaś dr. *German* wyraził zdanie, dziś bardzo rozpowszechnione (s. 32.), że „*samo nauczanie jest już wychowaniem*, jest to przygotowanie do życia, do ładu i porządku, do poczucia i obowiązku. Zetknięcie się ucznia z ludźmi, którzy mają nad nim władzę, obcowanie z równymi sobie kolegami ma także wychowawczy wpływ, którego w żadne formułki ująć nie można, który jednak działa sam przez się.... Każdy podawany w szkole przedmiot ma na celu wychowanie w najrozmaitszych kierunkach..... Jest dość przejść niebezpiecznych w życiu młodzieży dojrzewającej, w których rodzina może poradzić wiele radą, perswazyą, wyrozumiałością, ale gdzie idzie o masy młodzieży, tam *tylko rygor* może być zastosowany“.

zakładem wychowawczym, ale szkołą uczonych, przedsiönkiem uniwersytetu. Także w „Zarysie Organizacyjnym“ nie uwzględniono prawie całkiem zadania wychowawczego szkoły, bo nie podano żadnych pod tym względem wskazówek oprócz ogólnika (str. 9): że „idee religii i moralności mają być punktem środkowym, do którego wszystkie przedmioty naukowe zmierzać powinny“ i drugiego o „dobrej dyscyplinie“, która nauczy młodzież panować nad sobą i ulegać prawu. Że autorowie „Zarysu“ sami nie umieli podać nauczycielom zasad pedagogicznych, dowodzą słowa *Bonitz'a* w „Zeitschrift für d. öster. Gymn.“ z r. 1859 (s. 730 sq.): „Pedagogika jako umiejętność jest dopiero w zawiązku. Nikt nie wąpi, że ukształcenie szlachetnego charakteru jest celem wychowania. Skoro jednak umiejętność pedagogiczna ma wyluszczać warunki i środki do osiągnięcia tego celu, sprawia już samo sprowadzenie tego pojęcia do koniecznych jego założeń wielkie trudności; jaki wpływ wywiera istotnie wiara religijna, jaki ukształcenie umysłu przez naukę w najszerszym w tego słowa znaczeniu, jaki wreszcie nawet zewnętrzna karność i nawyknienie do pewnych obyczajów na osobistość wychowanka,—o ile to wszystko przyczynia się do wykształcenia moralnego, pod tym względem wiele jeszcze brakuje do zgody“ itd. Jest to wyznanie bardzo charakterystyczne: ponieważ niema zgody pomiędzy uczonymi pedagogami (głównie zaś miał *Bonitz* na oku *Herbarta* i jego uczniów, którzy wywarli wpływ najdonioślejszy a z wielu względów szkodliwy na rozwój szkolnictwa austriackiego), więc trzeba zdać całą sprawę wychowania na „roztropność i takt nauczycieli“ (jak czytamy w „Zarysie“). Także i najnowsze instrukcye ministerjalne z roku 1885 („*Weisungen zur Führung des Schulamtes*“) nie podają żadnych uwagi godnych wskazówek pedagogicznych. Wobec sporu, jaki toczyli pomiędzy sobą najwybitniejsi pisarze, nie wiedzący jeszcze, czy i o ile religia i jaka religia jest potrzebna dla celów szkoły, poprzestano na tem, że ją pozostawiono w rzędzie przedmiotów naukowych i powierzono jej nauczanie osobnym „profesorom“ stanu duchownego, ale nie oznaczono bliżej, jak ma się odbywać wychowanie „religijno-moralne“. Dość powiedzieć, że nie wydano dotąd ogólnego przepisu, któryby obowiązywał nauczycieli szkół średnich do uczęszczania razem z uczniami na nabożeństwo niedzielne! Zdarza się więc w prowincyach innych austro-węgierskiej monarchii, że sam tylko katecheta prowadzi młodzież do kościoła i z nią się modli (w Galicyi wyznacza się przynajmniej po kilku profesorów do „wy-

konywania nadzoru“ w czasie egzorty i nabożeństwa, (a są też zakłady, w których całe grono uczestniczy w nabożeństwach szkolnych); w biurach zaś ministeryalnych uważają jeszcze za rzecz „naukowo“ nierozstrzygniętą, czy obecność profesorów na mszy św. jest ze względów pedagogicznych potrzebna!

5e) Pisano już nieraz o szkodliwych następstwach panującego obecnie systemu nauczycieli zawodowych ¹⁾. Już w klasach najniższych pracuje nad dziećmi jednocześnie 6u, 7u, 8u profesorów, albo i jeszcze więcej, bo są i przedmioty nieobowiązkowe: kaligrafia, śpiew, gimnastyka, rysunki, język francuski. Ze stanowiska naukowego ma to urządzenie zalety niezaprzeczone, bo więcej mogą uczniowie korzystać, kiedy mają do każdego przedmiotu specjalistę, posiadającego gruntowne wiadomości w pewnym zakresie, niż korzystali dawniej, kiedy filolog uczył wszystkiego oprócz religii. Ale pod względem wychowawczym okazuje się ten system bez porównania gorszym od dawniejszego. Jeżeli bowiem nauczyciel ma tylko 2 lub 3 godziny w klasie, chociażby nie bardzo licznej (a wiadomo, że klas nielicznych jest u nas mało), nie może nawet w ciągu całego roku poznać należycie każdego dziecka, więc też nie może uwzględniać właściwości jego indywidualnych, nie może wiedzieć, jak ma z każdym postępować, jak postępy jego oceniać, jakich używać środków do jego wydoskonalenia. Zdarza się nawet, że niejeden taki „specjalista“ do historii naturalnej lub powszechnej nie zna fizyognomii swych uczniów przy końcu półroczu, kiedy ich klasyfikuje! Skoro zaś po roku zaczął się zawiązywać bliższy cokolwiek stosunek z młodzieżą, przemasza się nauczyciela do innej klasy lub innego zakładu; zmiany bowiem profesorów należą do rzeczy zwyczajnych, zwłaszcza w klasach niższych, które dostają się najczęściej suplentom. W takich stosunkach niema prawie mowy o jakiejś dodatniej pracy wychowawczej a nieobliczone szkody wynikają z faktu, że profesorowie nie znają usposobienia, uzdolnienia, stosunków domowych i t. d. każdego ze swoich uczniów. Zdarza się nieraz, że chłopiec dużo zadaje sobie pracy, ale nie ma wielkich zdolności a przytem jest łękliwy, nie ufa swoim

¹⁾ Por. np. rozprawkę Lindner'a: „Erziehung und Unterricht etc. w Heft für die öst. Gymn. r. 1859 s. 853, Pachtler'a l. c. ss. 189—206, który też przytacza rozprawę wydaną bezimiennie w Wiedniu w r. 1863 p. n. „Der öffentliche Unterricht im Lichte der Verfassung“ i kilku pedagogów doświadczonych, zwalczających ten system.

siłom i dlatego źle odpowiada, (nauczyciel zaś karci go za próżniactwo i odbiera mu ostrą nagana rzeszę odwagi a zapewnieniom rodziców, że dziecko jest pilne, nie chce dać wiary; drugi wymierza karę za jakiś uśmiech niewinny albo za ruchliwość, wynikającą z żywego temperamentu; innego znów, którego charakter rozwija się w kierunku ujemnym, który jednak siedzi spokojnie i śmiało odpowiada, stawia się za wzór dzieciom daleko lepszym itp. Wiadomo, że przy klasyfikacyi odzywają się całkiem sprzeczne sądy o uczniach i nie zawsze cenzura z obyczajów i pilności, uchwalona większością głosów, wydaje się sprawiedliwą i uczniom i nauczycielowi, znajdującemu klasę najlepiej; a przecież jak z jednej strony zaufanie wychowawcy i zasłużona pochwała staje się dla dziecka bodźcem, tak z drugiej strony odbiera mu nieraz ochotę do pracy i budzi w nim gorzkie uczucie: mylna ocena, niesłuszne posądzenie lub kara. — A jeżeli dodamy do tego różnicę, jaka zachodzi między nauczycielami każdej klasy pod względem zdolności, wymowy, zapatrywań i wymagań, jeżeli dodamy, że dzieci widzą tę różnicę, porównują jednego nauczyciela z drugim i przenoszą jednych nad drugich dla ich pobłażliwości, wymowy, dowcipu itd., — okażą się jeszcze wyraźniej niedogodności, połączone z systemem obecnym. Uznało je już także ministerstwo oświaty, które wydało w roku 1882 rozporządzenie, że w klasach niższych powinna pracować zawsze jak najmniejsza ilość nauczycieli (p. Marenzeller „Normalien“ etc. II, s. 633). Jednakowoż rozporządzenie to nie weszło wcale w życie (jak wiele innych!) wobec przeważających względów na postęp nauki albo i na życzenia profesorów: niejednen bowiem filolog nie potrafi dobrze uczyć języka polskiego (nie mówiąc już o niemieckim), inny znów woli uczyć tylko łaciny lub greczyzny, żeby nie potrzebował zajmować się żmudną korekturą ćwiczeń w języku ojczystym, naturalista znów nie chce lub nie może objąć matematyki itp.

Cóż więc wobec tego wszystkiego mamy sądzić o następującem twierdzeniu p. dyrektora *Kulczyńskiego* (p. „Przegląd Polski“ zeszyt grudniowy z r. 1898 s. 489): „Nauką i bezpośrednio zwracaniem uwagi na postępowanie (czyje? — zapewne: młodzieży) nauczyciele, którzy w sprawie wychowania w całości (?) z pewnością więcej są biegli niż ci, którzy się szkołą nie zajmują, wywierają na młody umysł wpływ stały według jednego planu, który *musi skuteczny wynik osiągnąć*“? Warto się nad tem zdaniem cokolwiek zastanowić, bo ono jest echem zapewnień, które słyszy

się nieraz z ust reprezentantów dzisiejszej pedagogii urzędowej: wszakże i p. inspektor dr. German mówi nam, że „samo nauczanie jest już wychowaniem“ (p. wyżej) że więc działalność szkoły naszej musi być i pod względem wychowawczym zbawienną, skoro w każdej godzinie nabywa młodzież pewnych wiadomości a zarazem przyzwyczajają się do ładu, do posłuszeństwa, do spełniania obowiązków. W swoim czasie (w r. 1879) mówił i pruski minister Falk w parlamencie o „wychowaniu przez nauczanie“.

Otóż nie można zaprzeczyć, że dobre nauczanie przyczynia się w pewnej mierze do wykształcenia charakteru, bo oświeca umysł, zniewala do refleksyi, budzi szlachetne uczucia, zaprawia do pracy; niezawodnie też dochodzilibyśmy do lepszych i pod względem wychowawczym wyników, gdyby wszyscy uczniowie nasi przywykli do sumiennego spełniania swoich obowiązków, gdyby profesorów nie oszukiwali, gdyby nie spuszczaali się na swoje zdolności albo na czyjąś protekcję itp. Ale z drugiej strony przekonanywa doświadczenie codzienne, że chłopiec może czynić najlepsze postępy w naukach, może odznaczać się zdolnością i żądzą wiedzy, a jednocześnie upadać bardzo nisko pod względem moralnym, że więc ów „stały wpływ“ nauczycieli „nie musi osiągnąć skutecznego wyniku“ (jak twierdzi dr. Kulczyński). Jest to jeden z głównych błędów pedagogiki Herbartowskiej; która największy wpływ wywiera niestety w Austrii od lat 50u, że spodziewa się wszystkiego po dobrem nauczaniu, sądząc, iż charakter *musi* się rozwijać w sposób pożądany, jeżeli tylko podsuwa się systematycznie umysłowi młodocianemu stósowne wyobrażenia i pobudki, zmierzające do tego celu. Jeżeli zaś młodzież okazuje się w końcu zepsutą, zwala się winę po części na błędne wykonanie obowiązujących przepisów, a w większej części na wpływy pozaszkolne (o których będzie mowa poniżej).

Ale już z tego, co powiedziałem, wynika, że jedna z przyczyn złego tkwi w samym systemie obecnym i w urządzeniach szkolnych: gdyby *wszyscy* nauczyciele zajmowali się pedagogią i przyswoili sobie jednolite zasady, oparte na tradycyi *chrześcijańskiej*, wypróbowanej doświadczeniem 19u wieków, gdyby zastanawiali się nad rozwojem duszy dziecięcej i nad tem wszystkim, co przyczynia się do wykształcenia charakteru, gdyby uważali siebie w pierwszym rzędzie nie za *docentów*, ale za *wychowawców*, gdyby na dyrektorów wybierano zawsze najwytrawniejszych i najsumienniejszych pedagogów, gdyby zredukowano w każdej klasie

liczbę uczących w niej profesorów do minimum, powierzając każdemu po 2 lub 3 przedmioty, gdyby „gośpodarzem klasy“ zostawał zawsze człowiek starszy i doświadczony, któryby oświecał młodszych kolegów i wywierał na nich wpływ zbawienny, gdyby unikano corocznych zmian w rozkładzie przedmiotów, gdyby z młodzieżą postępowano zawsze po ojcowsku, ale bez zgubnej pobłażliwości, która nie może się nawet zdobyć na usuwanie najgorszych jednostek dla dobra całego zakładu; — natenczas byłoby z pewnością w szkołach naszych daleko lepiej niż jest obecnie.

Co się tyczy innych powodów złego, muszę na pierwszym miejscu wymienić pomieszanie działy katolickiej z *żydami*. Znaną jest a nawet urzędownie już stwierdzoną rzeczą, że — z niezliczonymi może wyjątkami — najniżej stoją zawsze pod względem moralnym uczniowie wyznania żydowskiego. „Jeżeli zważymy, jak wielki stosunkowo procent stanowią uczniowie wyznania żydowskiego (17·57%) — w zeszłym roku już 18·89%, — większy nierównie, niż procent ludności żydowskiej w kraju, jeżeli zważymy, co ta młodzież ze sobą do szkoły często przynosi, obok wad tradycyjnych, wyniku całych stuleci, wszystko złe, co się gnieździ w najbrudniejszych zaułkach, *cynizm w zepsuciu, kłamstwo i przewrotność, wyżysek i brud moralny*, — przedstawi nam się obraz straszny, bo ujrzymy, że szkoła, która ma kształcić, ulepszać, uzaeniać, mimowolnie może dać młodzieży złe przykłady i *zgorzenie* wśród kolegów i towarzyszy. Cóż pomoże słowo z katedry, jeżeli podszepty z ławki szkolnej niweczą jego wpływ, a często podają je w pogardę i z góry nieufność ku niemu budzą?“¹⁾ Nie jest to więc bynajmniej fanatyczna jakaś wyłączość i niechęć przeciwko żydom, która każe żądać katolikom wierzącym szkoły wyznaniowej, ale tego odłączenia chrześcijan od żydów domagają się usilnie względy *pedagogiczne*. Znany jest powszechnie wpływ ogromny, wywierany przez środowisko moralne na każdą jednostkę, która w niem się obraca. Nie nie pomoże zachęcanie do cnoty i przytaczanie budujących przykładów, jeżeli dzieci mają ciągle przed oczyma przykłady gorszące, jeżeli obcują z kolegami, którzy rozmawiają z upodobaniem o rzeczach sprośnych, pokazują im bezwstydnne obrazki i podkopują w nich wiarę. Pierwsze krople trucizny, która sączy się już w szkołach ludowych do dusz dziecięcych i szerzy w nich spustoszenie,

¹⁾ Ustęp ten znajduje się w referacie inspektora dra *Germana*, odczytanym na konferencji dyrektorów (w r. 1893).

zawdzięczają uczniowie nasi najczęściej kolegom - Izraelitom. Im więcej zaś jest w klasie uczniów tej rasy, im większe posiadają zdolności, im lepiej umieją pozyskać sympatyę katolików, świadcząc im przysługi koleżeńskie, pożyczając pieniędzy i książek, pomagając w naukach, deklamując o swoim „polskim patriotyzmie“, o „świętej sprawie wydziedziczonych“, o „ideałach ludzkości“, tem skuteczniej potrafią paraliżować wpływ katechety i nauczycieli wierzących. Wielu zaś stosunkowo żydów, uczęszczających do szkoły, odznacza się wymową, bujną wyobraźnią, zamiłowaniem do sztuk pięknych, bystrością umysłu, imponującą kolegom ich śmiałością poglądów, pragnieniem wiedzy, więc chociaż pokazuje się najczęściej w życiu późniejszym, że więcej było w tem wszystkim błyskotliwego pozoru, niż rzeczywistego talentu, to przecież w szkołach średnich ci właśnie uczniowie wysuwają się na czoło, pozyskują też sobie rówieśników i nauczycieli, z których niejeden, dobrej zresztą woli człowiek, już ze względu na nich nie chce nie słyszeć o szkole wyznaniowej. Dyrektor Borkowski mówił w toku obrad ankiety o „antysemityzmie“, który ma się pojawiać wśród naszych nauczycieli (s. 62), ale jest to zarzut zarówno niesłuszny, jak i drugi przez niego uczyniony „szowinizmu polskiego“: raczej możnaby powiedzieć przeciwnie, że pewna ich część okazuje predykecyę do żydów, udzielając im zawsze poparcia, nawet wówczas, kiedy ci uczniowie dopuścili się najcięższych wykroczeń. Jedną zaś z przyczyn tego objawu (który sprowadza naturalnie dla szkoły następstwa bardzo niepożądane), bywa też fakt, że niejednen uczeń Izraelita pozyskuje sobie życzliwość profesora swoim przykładnem zachowaniem się wobec niego i postępami w naukach. Mogło się wprawdzie zdarzyć tu i ówdzie, że grono nauczycielskie osądziło surowiej żyda za występki całkiem podobny do popełnionego przez katolika, ale to tłumaczy się przekonaniem, opartem na innych faktach i całym zachowaniem się żyda, że jego przewinienie dowodzi moralnego zepsucia. Uczniowie zaś pilni i nie dający powodu do nagany lub kary, otrzymują najlepsze nawet cenzury bez względu na swoje wyznanie i nigdy nie skarżą się na „antysemityzm“ nauczycieli katolików, owszem umieją cenić ich sprawiedliwość. Byłoby to nawet zjawiskiem anormalnem i przeciwnem naturze ludzkiej, gdyby znalazł się profesor, nienawidzący i krzywdzący swoich uczniów spokojnych i pilnych jedynie dlatego, że należą do innej rasy i wyznają inną religię, chociażby ta religia była według jego przekonania najbardziej oddalona od prawdy. Nie tu

miejsce rozwozić się nad przyczynami, które w szerokich kołach wywołują antysemityzm a które zresztą są powszechnie znane: gdyby synowie Izraela przestali z samolubstwem bezwzględnem oszukiwać i wyzyskiwać chrześcijan, gdyby zechcieli słuchać przykazań prawa przyrodzonego, które jest także w ich sercach zapisane, gdyby pozbyli się swego cynizmu i swojej odpychającej arangancyi, nie byłoby żadnej przeciwko nim nienawiści wśród społeczeństwa katolickiego. Nie ma też i w szkole naszej antysemityzmu; bywają tylko wypadki, że między uczniami albo i u profesora budzi się mimowolnie antypatya przeciw jednostkom wyznania żydowskiego moralnie i fizycznie brudnym — takich wydała się (według przepisów), jeżeli dopuszczają się ciężkiego wykroczenia, albo zasłużą sobie w obu półroczach na „stopień trzeci“, nie wyrządza się im jednak żadnej krzywdy przez złe traktowanie lub niesprawiedliwą klasyfikację. Nie zgadza się też z prawdą twierdzenie p. Borkowskiego (ib.), że antysemityzm krzewi się wśród naszej młodzieży i wywiera na nią wpływ demoralizujący, owszem szkoła dzisiejsza wywołuje objaw wprost przeciwny, ale także nie pożądaný: zawiązują się stosunki bardzo poufale i przyjacielskie z żydami, następuje zupełne zbratanie, w którym zapomina się o różnicy religii i pojęć moralnych i którego skutkiem bywa poddanie się nieogłędne wpływowi zdolnych i sympatycznych reprezentantów rasy żydowskiej, a w dalszem następstwie demoralizacja, przerażająca szczerych miłośników młodzieży.

To wszystko jednak nie przekonywa obrońców szkoły mieszanej, którzy i teraz powtórzą swoje argumenty, znane nam od dawna: że katolicy chcieliby dzieci żydowskie odesłać do hajderów, utrzymać w ciemności i przez to przeszkodzić asymilacji żydów, że przecieź ta młodzież oświeca się i uszlachetnia pod wpływem nauczycieli i kolegów chrześcijan, że wyrasta na dobrych obywateli kraju, że nieraz ci uczniowie lepsi są od katolików, że nie godzi się ich odpychać, skoro się garną do światła i chcą do nas się zbliżyć, że szkoła wyznaniowa oddzieliłaby znowu społeczeństwo żydowskie murem nieprzebytym od katolickiego itp. Na to odpowiadam, że 1e) nie sprzeciwiamy się wcale zakładaniu osobnych gimnazyów dla młodzieży żydowskiej, w których mogą uczyć nauczyciele tego wyznania (jest ich już kilku, a wnet będzie więcej, bo z początkiem roku 1898/9 zapisało się siedemnastu żydów na wydział filozoficzny uniwersytetu lwowskiego) i profesorowie bezwyznaniowi. We Lwowie i w Krakowie możnaby po prostu jed-

no z istniejących już gimnazyów ofiarować na użytek żydów. Mniej pożądanę byłoby tworzenie oddziałów równorzędnych, składających się z samych uczniów Izraelitów, ale i takie urządzenie byłoby bez porównania lepsze od dzisiejszego. 2e). Że zupełna asymilacja żydów jest niemożliwa, o tem powinni się byli już do dnia dzisiejszego nawet najbardziej zapaleni jej zwolennicy przekonać; wszystkie bowiem usiłowania, zmierzające do tego celu, dostarczyły jedynie narodowi żydowskiemu licznego zastępu ludzi wykształconych i mówiących mniej lub więcej poprawnie po polsku, którzy zostają jego przywódcami jako adwokaci, lekarze, rajcy gminni, posłowie do sejmu i do rady państwa itd. a nieraz wywierają nawet przemożny wpływ na nasze sprawy publiczne, wszyscy jednak a przynajmniej prawie wszyscy (przypuszczam bowiem, że są między nimi wyjątki) mają więcej na oku interes swoich współwyznawców niż dobro całego kraju. 3e) Nie chcę zaprzeczać (choć o tem trudno powiedzieć coś stanowczego), że obcowanie z młodzieżą katolicką może przyczynić się do umoralnienia niektórych jednostek rasy żydowskiej, — ale z drugiej strony wiemy przecież wszyscy, że zazwyczaj działa na młodzież daleko skuteczniej zły przykład, niedowiarstwo, zgnilizna moralna kolegów zepsutych, niż enotliwość innych, że trudno spodziewać się po dzieciach, które jeszcze same nie mają charakteru ustalonego, iż potrafią uszlachetnić swoich rówieśników, zamiast ulegać ich wpływom. 4e). Praca wychowawcza nie może osiągnąć swojego celu i wykształcić charakterów dzielnych, jednolitych, konsekwentnych, jeżeli jej brakuje niezbędnej do tego *jednolitości*, jeżeli w niej niema jednej myśli przewodniej, jeżeli wszystkie nauki, uczniom udzielane, nie nawiązują do ich pojęć religijnych, jeżeli oni nie widzą, że wszystko, co słyszą od swoich wychowawców, opiera się na niewzruszonej podstawie prawd wiary. ¹⁾ Kiedy więc katolik uczy młodzież żydowską, może on ją zapoznać cokolwiek z religią i etyką naszą, ale ta etyka będzie zawsze dla niej czemś. obcym, nie połączonem organicznie z pojęciami, które ona przynosi z domu rodzicielskiego i dlatego też nie przyczynią się te nauki do wykształcenia jej charakteru, ale raczej wywrą wpływ niekorzystny przez podkopanie

¹⁾ Dużo cennych myśli wypowiedziano w tym względzie na pierwszym i drugim wiecu katolickim; por. książki pamiątkowe, wydane w Krakowie w r. 1893 (ss. 235—336) i we Lwowie w r. 1898 (ss. 385—465).

jej wiary (wypadki zaś szczerego nawrócenia są niestety bardzo rzadkie). A więc i dla żydów byłoby lepiej, gdyby ich wychowywano na jednolitej podstawie etyki starozakonnej.

Dopóki zaś rozdział młodzieży według wyznania nie da się przeprowadzić, musimy naturalnie przestawać na stanowczem i konsekwentem stosowaniu środków, które przynajmniej pewną jej część mogą uchronić od demoralizacyi. Trzeba więc z jednej strony usuwać uczniów zepsutych (którzy przecież mogą przejść na studyum prywatne, jeżeli mają do tego chęć i zdolności), a z drugiej strony zasłaniać młodzież naszą od grożących jej niebezpieczeństw i starać się o wzmocnienie wpływu, jaki na wychowanie wywiera religia. Gdyby urzeczywistniono żądania, zawarte w pamiętnikach naszych dwóch wieców katolickich i dwóch zjazdów XX. Katechetów, w licznych artykułach „Dwutygodnika Katechetycznego“ i „Muzeum“, podniosłoby się niewątpliwie nasze szkolnictwo pod każdym względem. Najważniejsze z tych postulatów są następujące:

a.) *Nadzorowanie t. zw. „stancyi“ przez grona nauczycielskie.*

Uznają to wszyscy pedagogowie, że stosunki domowe uczniów nie mogą być dla szkoły obojętne, ponieważ ona nie zdoła celu swego osiągnąć, jeżeli dziecko nie ma po za szkołą należytego dozoru, jeżeli na nie działa zły przykład domowników, jeżeli ono wzrasta w otoczeniu osób, prowadzących życie niemoralne. Dlatego też wydało i austryackie ministerstwo oświaty jeszcze w r. 1849. reskrypt, polecający nauczycielom roztropną kontrolę nad „stancjami“ (por. Marenzeller'a „Normalien“ I. Nr. 159). Ale z reskryptem tym stało się podobnie, jak z wielu innymi: rozesłano go wszystkim dyrekeyom, które go złożyły „ad acta“, a później nie troszczono się w biórach ministeryalnych o jego wykonanie. Sprawa więc była pozostawiona dobrej woli dyrektorów i nauczycieli, z których niejeden nawet nie myślał o zastosowaniu się do wskazówek władzy a przecież otrzymywał od niej największe pochwały. W r. 1891 zwróciła nasza Rada szkolna krajowa ponownie uwagę na sprawę stancyi i wydała kwestyonaryusz, żądając od grom nauczycielskich dokładnego zbadania stosunków, w jakich żyją uczniowie zamiejscowi, poczem przedłożyła dotyczący tej kwestyi referat pierwszej konferencyi dyrektorów szkół średnich w r. 1893. W r. 1897. przypomniano znów z Wiednia rozporządzenie ministeryalne z r. 1849 i polecono wydanie „regulaminu dla osób, utrzy-

mujących w swych domach uczniów szkół średnich“ (por. Sprawozdanie Rady szk. kr. o stanie szkół śr. gal. w r. 1897/8 ss. 20—21). Jednakowoż na drugiej konferencyi dyrektorów zapadła ostatecznie po długich rozprawach uchwała, że sprawę nadzoru stancyi należy pozostawić dobrej woli i roztropności grom nauczycielskich! A więc zachodzi znowu niestety obawa, że w pewnych miastach, a w szczególności we Lwowie i w Krakowie (gdzie nadzór powinien być jeszcze troskliwszy), nie będą się dyrekcye zajmowały weale stancyami! A przecież zdarzają się wypadki, że w domach, w których mieszkają uczniowie, odbywa się nierząd, w najwyższym stopniu gorszący, że samo otoczenie dziatwy przyczynia się w sposób bezwstydnny do jej demoralizacyi, dyrektorzy zaś i nauczyciele nie chcą się o tem przekonać naocznie, podając racye weale nie przekonywające. Twierdzą bowiem, że jest rzeczą samych rodziców postarać się o dobrą stancję dla swego dziecka, a profesor powinien baczyć na jego zachowanie się w szkole i postępy w naukach, zapisywać mu cenzury i usprawiedliwiać abseneyę na podstawie przyniesionego świadectwa; wszelako nie jeden ojciec nie zna stosunków miejscowych i nie dowiaduje się od nikogo, co jego syn robi po za szkołą; nierzadkie są też wypadki, że uczniowie starsi zmieniają samowolnie w ciągu roku mieszkanie; — niebrak zresztą rodziców tak nieoświeconych albo tak skąpych, że dbają wyłącznie o tanióść, kiedy umieszczają synów na stancyi.

Inni znów nauczyciele tak rzecz wystawiają, jak gdyby kontrola stancyi była czemś podobnem do śledzeń policyjnych i ze względów pedagogicznych szkodliwą; a przecież rozumie się samo przez się, że ona powinna być wykonywana oględnie i z życzliwością ojcowską, że nie powinna budzić niechęci do nauczyciela, ale raczej zacieśniać węzeł miłości między nim a młodzieżą. Nie będzie więc zadaniem nauczyciela lub dyrektora zakradać się co kilka dni w ciemnościach nocnych pod okna mieszkań studenckich, wpadać znienacka do izby, przetrząsać wszystko, co się w niej znajduje itp.; ale raczej wyobrażam sobie kontrolę nad stancyami w ten sposób, że gospodarz klasy lub inny profesor przyjdzie z początkiem roku dla przekonania się, czy uczeń napisał prawdę, podając mu ulicę, numer domu, nazwisko dozorey odpowiedzialnego i wszystkich współmieszkańców, czy izba jest obszerna, czy nie ma w niej wilgoci, czy kaźden ma swoje łóźko (jak przepisuje regulamin w §. 8), czy niema dziewcząt dorosłych w domu, w któ-

rym mieszkają uczniowie starsi, (gorsze jeszcze bywają następstwa, kiedy młodzieniec dojrzewający mieszka u wdowy nie podeszłej jeszcze w latach) itd. W ciągu zaś roku niema wcale potrzeby odwiedzać często uczniów bez specjalnego powodu; skoro jednak uczeń zachoruje, wymaga sama już miłość bliźniego, żeby zaglądnąć, co się z nim dzieje i czy ma dobrą opiekę: takie odwiedziny pobudzałyby uczniów do serdecznej wdzięczności a zarazem zmniejszyłyby się znacznie, gdyby je wszędzie praktykowano, liczba absencyi nieusprawiedliwionych: dziś bowiem nie przychodzi wielu uczniów bardzo często do szkoły bez słusznego powodu a dozorca odpowiedzialny podpisuje im kłamliwe świadectwo, że przyczyną absencyi była choroba, profesorowie zaś nie wiedzą nic o jego niesumienności. Dużo też złego sprawia wspólne pożycie na stancyi dzieci klas niższych z młodzieńcami, którzy już moralnie upadli; nie zaradzi zaś złemu przepis „regulaminu“ (§. 8): „W domach, gdzie więcej mieszka uczniów, należy przeprowadzić taki rozdział, aby starsi spali osobno, a młodszy osobno“; trzeba by raczej dążyć do zupełnego rozdzielenia młodszych od starszych i wyjątkowo tylko odstępować od tej zasady.

Tego rodzaju kontrola stancyi niewiele zabiera czasu (wielką część uczniów, albo nawet większą, mieszka u rodziców i osób, znanych dobrze gronu nauczycielskiemu i posiadających jego zaufanie) a przynosi owoce zbawienne, bo zbliża profesora do uczniów, którzy (jak mogę zaręczyć na podstawie własnego i innych doświadczenia) przyjmują go z radością (z wyjątkiem bardzo już zepsutych, udających chorobę, lub dopuszczających się jakiegoś występku w czasie odwiedzin), jeżeli ich pozdrowi po chrześcijańsku, rozmówi się z nimi po przyjacielsku o ich stosunkach domowych, o ich rodzicach i rodzeństwie, zachęci ich do pracy itd., jeżeli w ogóle nie wzbudzi się w nich uzasadnionego podejrzenia, że odwiedziny nie mają na celu ich prawdziwego dobra. Także sumienny dozorca odpowiedzialny wita profesora u siebie z zadowoleniem, a żaden nie okaże mu niechęci, bo wszyscy wiedzą, że dyrekeya może każdej chwili nakazać uczniom, aby poszukali sobie innego mieszkania.¹⁾ Po pewnym zaś czasie będzie już grono znało wszystkie stancye swojego miasta i będzie mogło udzielać rodzicom w tym względzie dobrych rad i wskazówek.

¹⁾ W „Muzeum“ z r. 1893 wspomina prof. M. Lityński (na s. 293) o „tysiącnych niezasłużonych przykrościach“, na które ma na-

Płonną jest wreszcie obawa, że rodzice ubodzy nie będą mogli synów swoich posyłać do gimnazyów, jeżeli zabroni się ich umieszczać w domach, nie zasługujących na zaufanie, bo niejeden uczciwy rzemieślnik, dyurnista itd. przyjmuje uczniów na stancye za 2 lub 3 zlr. miesięcznie, nie żądając już osobnego wynagrodzenia za przyrządzanie żywności z jarzyn, ziemniaków itd., których rodzice dostarczają z domu.

rażać odwiedzanie uczniów i przytacza jako przykład odstrasza-
jący, że „kiedy w pewnym mieście prowincjonalnym zarządzono
takie wizyty, przekonali się wprawdzie nauczyciele o *okropnym
stanie rzeczy*, przechodzącym wszelkie wyobrażenie, niczemu
jednak zaradzić nie mogli, bo spotkali się z tak groźną postawą
utrzymujących stancye i samej młodzieży, że musieli zaniechać
dalszych badań, nie chcąc siebie i swych rodzin narażać na nie-
bezpieczeństwo, zagrażające zdrowiu a nawet i życiu. Pewien
nauczyciel, któremu za to wielkimi kawałami rąbanego drzewa
wybito okna, cudem tylko uniknął kalectwa!“ Na to jednak
wystarczy odpowiedź, że 1e) można bardzo wątpić, czy samo
odwiedzanie uczniów spowodowało owo wybicie okien, a 2e)
fakt ten jeszcze nic nie dowodzi; w miastach naszych prowincy-
jonalnych (gdzie niema policji, czuwającej i w nocy na wszyst-
kich ulicach) zdarza się wybijanie szyb dosyć często z rozma-
itych powodów; jednemu n. p. bardzo zresztą lubianemu przez
młodzież profesorowi wyrzuciło tę przykrość kilku uczniów za
to, że uwiadomił dyrektora o pewnym ich wykroczeniu; drugie-
mu za to, że przestrzegał przed tajnymi związkami itp.; naj-
częściej zaś bywa powodem tak niegodnej zemsty ścisła klasy-
fikacya, bo nic bardziej nie drażni uczniów zepsutych i źle wy-
chowanych w domu, jak odmówienie promocyi, jeżeli roszczą
sobie do niej pretensyę pomimo braku pilności. Czyż więc oba-
wa podobnych następstw, (których zresztą zwykle nie sprowa-
dza odwiedzanie uczniów) ma nas także powstrzymać od su-
miennej klasyfikacyi? — Owszem takie wybryki, które bardzo
źle świadczą o stosunkach domowych pewnej części uczniów
gimnazyalnych powinnyby nakłonić władze szkolne do stanow-
czego polecenia dyrekcjom, żeby zajęły się jak najtroskliwiej
sprawą „stancyi“. Co się zaś tyczy *nauczycieli, uczących na
prowincyi*, którzy istotnie narażeni są na większe przykrości od
uczących w miastach stołecznych, należałoby pomyśleć o nieja-
kiem ich ubezpieczeniu albo wyznaczyć im osobne dodatki, żeby
mogli szyby swoje zasłaniać okiennicami lub wybierać sobie
mieszkania w miejscach mniej zagrożonych. Takie bowiem przy-
krości wywierają nieraz wpływ szkodliwszy na działalność nau-
ciela, niż sądzą ludzie, nie znający tajników życia szkolnego.

b). *Zmiana obowiązujących obecnie przepisów szkolnych.*

Pięćdziesiąt lat bez mała minęło od chwili, kiedy stworzono dzisiejsze gimnazyum austriackie, ale dopiero w ostatnich czasach pomyślano o wydaniu przepisów ogólnych, wskazujących uczniom, jakie są ich obowiązki, co im wolno czynić, a czego nie wolno i na jakie narażają się kary, jeżeli dopuszczą się nieposłuszeństwa. Jest to fakt charakterystyczny dla naszej „pedagogii urzędowej“, że przez pół wieku wolno było każdemu gronu nauczycielskiemu układać własne „prawa szkolne“ i że w różnych zakładach panowały całkiem różne zapatrywania na to, co ma w oczach szkoły uchodzić za postępowanie, zasługujące na pochwałę a co za występki. Prawda, że gorzej jeszcze było we Francji, bo tam do r. 1890 nie uznawano nawet za rzecz potrzebną, żeby każdy zakład posiadał jakiś regulamin, żeby profesorowie i uczniowie wiedzieli czego się mają trzymać. ¹⁾ A przecież pewna jednolitość jest w tym względzie potrzebną, jeżeli przepisy szkolne nie mają uchodzić w oczach uczniów i ich rodziców za jakieś wymysły dowolne jednostek, jeżeli one mają posiadać należną im powagę. A zresztą zdarzało się w niektórych zakładach, że zbyt wielkie dawano uczniom liceneye, w innych zaś nie czyniono żadnej różnicy między działwą klas niższych a młodzieżą dojrzewającą. Dobrze więc się stało, że uzyskaliśmy przepisy ogólne dla szkół średnich całego kraju. Są one zredagowane starannie i posiadają zalety niepoślednie: zmięszają do zmniejszenia liczby kar, użyczają większej swobody uczniom starszym, którzy powinni już zaprawiać się do samodzielności, uwzględniają też niebezpieczeństwa, na które młodzież jest narażona poza szkołą i dlatego zakazują uczęszczenia na widowiska nieprzyzwoite, na bale publiczne, komplety, do kawiarni, piwiarni i szynków, wypożyczenia książek z czytelni publicznych, czytania książek i pism, „których dążność skierowana jest przeciw religii, moralności lub państwu“ itd. (por. §§. 16 — 23). Wszelako już dziś można stwierdzić stanowczo, że niektóre paragrafy tych przepisów powinny uleść znacznej modyfikacji: §. 17. pozwala uczniom klas wyższych uczęszczać do teatru i na inne „przyzwoite widowiska“ bez osobnego pozwolenia, ale „dyrektor może wzbronić

¹⁾ Por. „Instructions concernant les programmes de l'enseignement secondaire classique“ etc. (Paris, Delalain, s. 173).

uczęszczania na pewne przedstawienia“. Otóż paragraf ten dalby się utrzymać, gdyby 1e) w teatrach dzisiejszych grano tylko wyjątkowo utwory gorszące;— gdyby 2e) wszystkie utwory były każdemu dyrektorowi znane. A tymczasem wiemy, jak się ma rzecz istotnie: z pomiędzy ulubionych dzisiaj fars, operetek i dramatów niewiele można wybrać dla młodzieży stósownych, a znaczna ich część nie jest nawet ogłoszona drukiem. Nie potrzebuję zaś rozwodzić się nad spustoszeniem, jakie szerzą w duszach młodocianych owe plody bezmyślne a sprośne Muzy podkasanej, zwracającej się do instynktów najniższych, sztydzącej z religii i moralności i jawnie głoszącej ateizm, a panującej w czasach obecnych prawie niepodzielnie w naszych teatrach. Nie potrzebuję wykazywać, jak dalece są w błędzie posłowie sejmowi i dziennikarze, którzy zaliczają się do obozu katolicko-konserwatywnego, a przeciw skargi na demoralizacyę, przez teatr szerzoną, nazywają „frazesami“ i prawią o „wpływie jego kształcącym“. Już Arystoteles żądał, żeby osobna ustawa zabraniała młodzieży przypatrywać się komedyom i przysłuchiwać się tak zwanym „jambom“ („De republica“ VII. 17): jakżeż to zawstydzą dzisiejszych chrześcijan, którzy dopuszczają uczniów nawet najmłodszych na przedstawienia takich komedyi, jak np. „Lizystrata“, którą poganin zaliczał do widowisk gorszących; mówi bowiem o „komedyi“ w ogóle a nie ulega wątpliwości, że myślał w pierwszym rzędzie o Arystofaniesie! Prawda, że poeta grecki pisze wyraźniej, dosadniej i rubaszniej niż nasi współcześni, którzy unikają dowcipów zbyt grubych i przenoszą nad nie dwuznaczniki, którzy lubią rzucać zasłonę wykwinną a przejrzystą na rzeczy poczuciu moralnemu wstrętne; — ale z drugiej strony komedia grecka była o tyle mniej niebezpieczną od dzisiejszej, że role niewieście grali mężczyźni, że tam nie ukazywały się bezwstydnne aktorki, strojne, ponętne, w mocno wyciętych sukniach, na pół obnażone, itd., że tam nie było owej zmysłowości subtelnej, wyrafinowanej, posługującej się dowcipem lekkim, wytwornym, którą technie największa część komedyi i operetek nowoczesnych. Wiemy przecież, jaki urok wywierają aktorki ponętne, śpiewaczki, tancerki itd. nieraz na mężczyzn dojrzałych, żonatych, zwłaszcza w tych rolach, w których mogą całkiem swobodnie rozwinać sztukę kokieteryi, wypowiadać słowa, technące żarem namiętności i działające silnie na wyobraźnię: a czyż kto zechce twierdzić na seryo, że młodzież szkolna jest na te uroki mniej wrażliwą, że ślizkie operetki i farse mniej silnie na nią będą działały od powieści gor-

szących, które tak wielu roznamiętniają, nasuwając im myśli lubieżne i czyniąc ich głuchymi na wszelkie rady i upomnienia rodziców i nauczycieli? Kto miał sposobność przypatrzeć się gromadzie uczniów, oklaskujących w teatrze utwory pewnego rodzaju, pojmie odrazu, czemu ta młodzież nie okazuje zamiłowania do pracy, czemu nie czei i nie kocha rodziców, czemu z każdym rokiem pomnaża się liczba wykołejonych, zawodzących położone w nich nadzieje, liczba sceptyków, duellantów i — samobójców! ¹⁾.

Ale na to wszystko odpowiadają niektórzy, że nie powinno się ogłaszać uczniom przepisów, których wykonanie dopilnować się nie da, a właśnie co się tyczy teatru niepodobna jest temu zapobiedz, szczególnie w miastach większych, żeby uczniowie nie uczęszczali na zabronione im widowiska. Nie trudno jednak ten argument odeprzeć: gdyby bowiem nawet rzeczywiście uchodziło uczniom najczęściej bezkarnie odwiedzanie teatru, nie byłoby to jeszcze racyą, dla której należałoby znieść wszelkie pod tym względem ograniczenia, bo jest obowiązkiem wychowawcy przestrzegać młodzież przed widowiskami niemoralnemi; ona przecież nie zna całej literatury dramatycznej, nie potrafi zaś osądzić z tytułu komedyi ani nawet z osnowy, podanej przez recenzenta teatralnego, czy to lub owo przedstawienie będzie dla niej stósowne. Można by wprawdzie zamiast formalnego zakazu udzielać tylko rady, ale kto zna cokolwiek młodzież, będzie z reguły wolał milczeć w obecniej o teatrze, niż takimi przestrogi wskazywać jej utwory gorszące, bo nieraz skutek będzie wprost przeciwny, uczniowie zaś nieposłuszni jego radom nie potrzebują żadnej obawiać się kary.

Tu jednak nasuwa się inny zarzut natury zasadniczej: „dobry wychowawca“ mówią niektórzy reprezentanci pedagogii nowoczes-

¹⁾ Niedawno zdarzyło się w jednym z miast galicyjskich, że młodzieniec 19letni, niepoślednich zdolności, który złożył „z odznaczeniem“ egzamin maturalny, zakochał się w prostytutce i postanowił sobie razem z nią zakończyć życie, które mu się już tak wczesnie sprzykrzyło; jednakowoż kochanka jego miała więcej rozumu i cofnęła się przed samobójstwem, jemu zaś zdołano jeszcze na szczęście uratować życie. Otóż zdaje się być rzeczą pewną, że jednym z głównych czynników, które go doprowadziły do tej aberracyi, był teatr dzisiejszy, idealizujący bardzo często nierząd a niekiedy zachęcający nawet do zawierania związków małżeńskich z kobietami upadłemi.

nej „obehodzi się bez kar“; trzeba pozyskać sobie miłość i zaufanie młodzieży a wtenczas podda się ona dobrowolnie wpływowi nauczyciela i chętnie stósować się będzie do jego wskazówek; zakazy zaś i kary nie wywierają zazwyczaj dodatniego wpływu na charakter wychowanka“. Na to odpowiadam: nikt nie zaprzecza, że samem zakazywaniem i karaniem, że ostrą dyscypliną koszarową nie osiągnie szkoła swojego celu, że trzeba jak najmniej posługiwać się karami a zawsze i wszędzie okazywać dzieciom życzliwość ojcowską; ale z drugiej strony jest rzeczą, doświadczeniem wieków stwierdzoną, że wielu uczniów i wielu synów przestaje się liczyć ze słowami swoich wychowawców, skoro tym uczniom wszelkie wykroczenia uchodzą bezkarnie: zdarzało się już nieraz owym pedagogom liberalnym, że uczniowie uciekali im z leceyi całemi gromadami albo grali pod ławką w karty, zamiast uważać, albo dopuszczali się gorszych jeszcze wykroczeń w ich obecności, że wprost odmawiali im posłuszeństwa itd. Dziś mówi się dużo i pisze o duchu „humanitarnym“, który ma w szkołach naszych panować i żąda się od nauczycieli, żeby jak najrzadziej używali jedynej pozostawionej im jeszcze kary (karceru), — nowe przepisy nie pozwalają żadnemu nauczycielowi ani nawet dyrektorowi wymierzyć nawet najmniejszej kary na własną rękę ¹⁾, ale też nie mo-

¹⁾ Por. §. 33; według tego §. trzebaby po kilka razy w tygodniu zwolywać konferencye klasowe i całego grona, bo w każdym zakładzie liczniejszym zdarza się prawie codziennie (zwłaszcza w klasach niższych), że uczeń jeden i drugi nie spełni swego obowiązku, albo okaże się nieposłusznym i krnąbrnym, albo pobije kolegę w sposób brutalny itd.; ale z drugiej strony nie można żądać od nauczycieli, żeby z tak błahych powodów, które nie dają nawet materyału do dyskusyi, schodzili się na naradę; więc też w praktyce wykonywa się §. 33. zazwyczaj w ten sposób, że nauczyciele porozumiewają się między sobą i z dyrektorem w czasie pauzy, jeżeli który z nich zechce pewnego ucznia ukarać, wiele zaś wykroczeń mniejszego znaczenia, jako też opieszałość i lenistwo, które zasługują również na ukaranie, puszcza się płazem. Otóż inni najliberalniejsi nawet pedagodzy domagają się większych praw dla nauczyciela w interesie szkoły: tak np. wypowiada i Huther („Grundzüge der psychologischen Erziehungslehre“ etc. Berlin. 1898. s. 89 sqq.) zdanie, że nie można się obejść w wychowaniu bez środków przymusowych i dyscyplinarnych, że dziecko - zawsze powinno

żemy się bardzo chwalić ostatecznymi naszej pracy wynikami: oto wielka część młodzieży zaniedbuje się w naukach, lekceważy sobie przepisy szkolne, odwiedza szynkownie i domy nierządu itd. a chociaż mało wykroczeń dochodzi do wiadomości nauczycieli, którzy nadto jeszcze nie zawsze chcą wykryć całą prawdę, — to przecież mnoży się ciągle liczba wydaleń,¹⁾ a wynik klasyfikacji bywa często w najwyższych nawet klasach niepomysłny (mała tylko część uczniów, wstępujących do gimnazjum, dochodzi do klasy ósmej i zdaje egzamin końcowy). Możeby więc przecież pewne zaostrenie dyscypliny okazało się korzystnym dla rozwoju umysłowego i moralnego młodzieży! („Albowiem któryż syn, którego by ojciec nie karal?“ pisze św. Paweł w liście „do Żydów“ XII, 7). Bardzo trafne wskazówki podaje w tym względzie także wytrawny pedagog A. Matthias w dziele p. n. „Praktische Pädagogik“ etc.²⁾, przestrzegając z jednej strony przed owym tonem ostrym, ciętym, wojskowym, który dziś zapanował w przeważnej części szkół państwowych (a zwłaszcza pruskich), przed surowością bezwzględną i całkiem niezgodną z zasadami zdrowej pedagogii, — a z drugiej strony przed zgubną dla młodzieży pobłażliwością. Są tu zalecone między innymi i takie środki dyscyplinarne, wypróbowane doświadczeniem wieków, których w Austrii zabrania dziś bezwzględnie ministerstwo oświaty, powodując się obawą możliwych zawsze nadużyć, a przecież środki te okazują się niekiedy w praktyce koniecznymi i bardzo zbawiennymi. Tak np. niewolno dziś w Austrii ucznia niespokojnego nawet postawić w kącie ani wydalic z klasy, chociaż drwi sobie z upomnień nauczyciela i powstrzymuje prawidłowy tok nauczania, nie wolno go zatrzymać po lekcjach ani przez kwadrans, niewolno go pozbawić wolności nawet na godzinę bez

wiedzieć, iż ulegnie karze, jeżeli wychowawcy swemu odmówi posłuszeństwa.

- 1). Według sprawozdania ck. Rady szk. kraj. za rok 1897/8 (s. VII) wydano w tym roku 83 uczniów szkół średnich, ale w tej cyfrze nie mieszczą się owe wypadki bardzo liczne, w których zakład pozbywa się uczniów niepoprawnych bez ekskluzji formalnej, dając im t. zw. „consilium abeundi“ albo nie przyjmując ich z początkiem roku szkolnego.
- 2). „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. Herausgegeben von Dr. A. Baumeister IIter Band, 2te Abth. München. 1895. str. 118 — 205.

uchwały konferencyi ani innym, dotkliwszym ukarać sposobem, — a przecież są to środki nieszkodliwe i z dobrym używane skutkiem gdzieindziej a także w prowincyach austriackich (pomimo wszystkich zakazów ministerjalnych) ¹⁾.

Otóż wracając do sprawy teatru, trzeba koniecznie także grozą kary powstrzymywać młodzież od uczęszczania na widowiska gorszące i zmienić §. 17. nowych przepisów szkolnych w tym sensie, żeby uczniowie mogli bywać w teatrze tylko za zezwoleniem gospodarza klasy. Prawda, że nie można żądać od nauczycieli, żeby uczęszczali na wszystkie przedstawienia dla przekonania się, czy nie znajdzie się tam jeden lub drugi nieposłuszny im uczeń; — jeżeli jednak od czasu do czasu pojawi się w teatrze na galerii i w parterze sam dyrektor albo w jego zastępstwie jeden ze starszych nauczycieli, przyniesie to z pewnością więcej pożytku niż owe długie sprawozdania, owe „obrazy klasyfikacyi“ itp., które żadnych praktycznych nie wywołują skutków. A zresztą zdarza się dosyć często, że nauczyciele spotykają uczniów na ulicy, wracając do domu w czasie, kiedy kończą się widowiska teatralne; otóż gdyby istniał przepis, zabraniający uczniom chodzić do teatru bez pozwolenia, możnaby ich w takich razach pociągać do odpowiedzialności, przypuszczając na racjonalnej podstawie jedno z dwojga: że albo przepis ten przekroczyli, albo mają inną pobudkę naganną do nocnej włóczęgi. Obecnie zaś każdy może się wymawiać, że był w teatrze, jeżeli tylko zna treść utworu właśnie przedstawionego, a nauczyciel widzi się bezradnym wobec takiego oświadczenia. Szczególnie w miastach prowincjonalnych dałoby się bez wielkich trudności zapobiedz demoralizacyi, którą szerzy dziś teatr, ale i w stolicach jest kontrola w tym kierunku możliwą, chociaż nie wszystkie wypadki przekroczenia przepisów dojdą do wiadomości dyrekcji. Także *mundury*, zaprowadzone niedawno w szkołach galicyjskich, oddałyby pewne usługi w tym względzie, gdyby na czapkach uczniów i kołnierzach widniały z daleka cyfry, oznaczające gimnazyum, do którego każdy z nich uczęszcza, gdyby nadto jeszcze każdy miał swój numer porządkowy. W obecnym zaś stanie rzeczy mundury raczej utrudniły kontrolę, bo łatwiej było rozpoznawać uczniów, kiedy odróżniała ich także barwa i forma kapeluszy, czapek, ubiorów. —

¹⁾ Mathias l. c. ss. 124, 154, 157, 159 i inne.

c). Zmiana instrukcyi, odnoszących się do nauczania w szkołach średnich i do lektury uczniów.

Że całe nauczanie szkolne powinno zmierzać do wytworzenia w umysłach młodzieży jednolitego na świat i życie ludzkie poglądu, że więc trzeba koniecznie wyłączać z materiału naukowego, z podręczników i lektury wszystko, co z tym celem nie da się pogodzić, to należy do prawd, powszechnie przyjętych w literaturze pedagogicznej. Nie trzeba więc dowodzić, że ani w książkach, dostających się do rąk młodzieży, ani w zapatrywaniach jej profesorów nie powinny ujawniać się żadne niekonsekwencye i sprzeczności, że władze szkolne powinny chronić ją jak najtroskliwiej przed wszystkim, co może przyczynić się do podkopania jej wiary. Nie znaczy to oczywiście, że religia i moralność ma być zawsze na pierwszym planie, że wszystkie podręczniki i wszyscy nauczyciele mają przemawiać do uczniów w tonie kaznodziejskim ¹⁾; — chodzi jedynie o to, żeby na lekcjach poświęconych historii, filologii, propedeutyce itd. nie wygłaszano twierdzeń, które rzucają w dusze młodociane ziarno sceptycyzmu a które człowiek wierzący musi uznać za błędne, — żeby też dzieła poetyczne i inne, przez uczniów czytane, nie sprzeciwiały się nauce Kościoła, nie przedstawiały występków w postaci ponętnej, nie nasuwały obrazów lubieżnych itd. A przecież zdarzało się i w naszych szkołach (a może zdarza się i obecnie), że nauczyciele świeccy zaprzeczali mniej lub więcej otwarcie temu, co młodzież słyszała od katechety i innych profesorów wierzących, że np. drwili sobie z cudów Mojżeszowych, że wychwalali działalność wolnomularstwa, że mówiąc o zatargach cesarzy niemieckich z papieżami, przyznawali pierwszym słuszną zupełną, że oświadczały się przeciw celibatowi duchownych i t. d. Niejeden profesor, zawdzięczający swoje wykształcenie przeciwnikom Kościoła, których nie brak niestety na naszych uniwersyte-

1.) Z pomiędzy pedagogów najnowszych, nie należących do obozu katolickiego, zasługuje na przytoczenie zdanie Mathias'a (l. c. s. 22), chociaż jest zbyt ogólnikowe: „Jeszcze jedną bardzo praktyczną cnotę, która wszystkie inne wspiera i podtrzymuje, wypada nam wymienić: jest to cnota prostej religijności. Jak prawdziwa miłość cicho drogą swoją postępuje, tak i ona powinna kroczyć swoim gościńcem, nie powinna dużo gadać, ale ujawniać się i okazywać w całym tonie i działaniu; nie powinna być z siebie zadowolona, lecz dążyć do doskonałości“.

tach, jest przekonany, że nauka katolicka nie da się — w niektórych przynajmniej punktach — obronić przeciwko czynionym jej zarzutom, i że historia kościelna przedstawia pewne fakta w świetle fałszywym; a więc pozwala on sobie bez skrupułu udzielać uczniom wiadomości, nabytych w czasie swoich studyów, nie pytając się wcale, o ile te wiadomości dadzą się pogodzić z zapatrywaniem katechety. Władze zaś szkolne zakazują wprawdzie wszelkich wycieczek przeciwko religii, ale z drugiej strony nie żądają wyraźnie od nauczycieli, żeby wszystkie kwestye sporne rozstrzygali w szkole ze stanowiska katolickiego, a nawet wydają instrukcye, w których oni mogą upatrywać zachętę do swobodnego wygłaszania swoich zdań osobistych wobec młodzieży i aprobujać podręczniki, zawierające ustępy, na które katolik zgodzić się nie może. W „instrukcyach“, wydanych w r. 1884 przez ówczesne ministerium wyznań i oświecenia dla gimnazyów austryackich, poleca autor (bezimienny) wskazówek, odnoszących się do nauczania historii powszechnej, nauczycielom, żeby nie poprzestawali na samem zestawianiu faktów i wysnuwaniu z nich wniosków, także nie ulegających żadnej uzasadnionej wątpliwości, żeby raczej roztaczali szersze i *nowe* poglądy na postęp dziejowy ludzkości, żeby zapoznawali uczniów z prawami jej rozwoju, a nawet odsłaniali im owe nieuchwytnie prądy, które nurtują w jej ducha głębinach i wywołują przewroty religijne i społeczne (s. 156). Niema zaś w Instrukcyach ani wzmianki o tem, czy profesorom wolno wygłaszać wobec uczniów szkół średnich także zdania całkiem niezgodne z poglądami, na które się piszą wszyscy dziejopisarze wierzący i pewne fakta wystawiać w takim świetle, w jakim je widzą badacze nieprzychylni religii. Czyż wobec tego nie jest aż nadto uzasadnioną obawa, że niejedyn profesor niedowiarek, żyd lub protestant, będzie wykladał dzieje wieków średnich, reformacyi i t. d. ze stanowiska antykatolickiego? Także lektura szkolna i historia piśmiennictwa polskiego i niemieckiego dostarcza licznych sposobności do wygłaszania zapatrywań, na które katolik nie może się zgodzić. A są nawet nauczyciele i autorowie podręczników szkolnych, którym nie można zarzucić tendencyi antykościelnej, którzy jednak mimo swej wiedzy i woli odstępują w pewnych punktach od prawdy, ulegając wpływowi pisarzy, przeciwko nauce „rzymskiej“ uprzedzonych. Tak np. przedstawia Dr. *Semkowicz* walkę Fryderyka II. (z domu Hohenstaufów) ze Stolicą Apostolską w taki sposób, jak gdyby słuszność była po stronie cesarza (którego podręcznik Zakrzewskiego

dla kl. VI. nazywa zgodnie z prawdą „przewrotnym niedowiar-kiem“). Czytamy bowiem w jego „Opowiadaniach“ (Część II. Lwów 1894), że Fryderyk „w kilka dni po odplynięciu (do Ziemi świętej) powrócił chory do Włoch“, ale „papież nie wierzył w chorobę Fryderyka, cisnął nań klątwę i wysłał bullę do wszystkich monarchów europejskich, piętnującą w groźnych wyrazach cesarza jako kłamcę i obludnika, który przez 12 lat odkładał krucyatę, wskutek czego chrześcijanie palestyńscy nieobliczone ponieśli szkody“ (s. 70). A dalej dowiadują się uczniowie z tej książki, że układ cesarza z sultanem w sprawie Ziemi świętej był „wielkim tryumfem“ dla Fryderyka, że ten „bez rozlewu krwi dokonał dzieła, o które najpotężniejsi władcy przez 40 lat nadaremnie się pokuszali. Ale radość cesarza niedługo trwała. Papież potępił ten układ“. Poniżej zaś uczy Dr. Semkowicz, że Innocenty IV. „postanowił wytepić ród Hohenstaufów i ogłosił przeciw Fryderykowi krucyatę „jakby przeciw jakiemu heretykowi“, że „cios za ciosem“ spadał na głowę „sędziwego i nieszczęśliwego“ cesarza (ss. 71—72). A przecież nie ulega wątpliwości, że Fryderyk był rzeczywiście „obludnikiem i kłamcą“, (choć wielu pisarzy Kościołowi niechętnych nie chce tego przyznać), że był „zażartym przeciwnikiem“ następców Innocentego III (jak pisze sam Dr. S. na s. 70), że nie był katolikiem wierzącym, że nie miał wcale ochoty do walki z Islamem, ale z nim raczej sympatyzował, że jego układ z sultanem nie był wcale korzystnym dla chrześcijan, bo im nie zapewniał posiadania Jerozolimy itd.

W części zaś III. czytamy o Zygmuncie Starym, że nie chciał zwalczać luteranizmu, bo „szanował religijne przekonania swoich poddanych“, a o Zygmuncie Auguście, że „także nie chciał być sędzią sumienia ludzkiego“ (s. 14). Tu najpierw nasuwa się uwaga, że uczeń nie potrafi pogodzić zdań właśnie przytoczonych z tem, czego go uczą inne podręczniki. W Rawera „Dziejach Ojczystych“ czytamy na s. 98 (1go wyd. ¹). „Zygmunt Stary, szczerzy i gorliwy katolik, zabraniał surowo rozpowszechniania nowych nauk i hereetycznych książek“; — a w podręczniku Zakrzewskiego: „Zygmunt Stary, wielki przyjaciel duchowieństwa i gorliwy stróż prawowier-

¹). W wyd. 2em dodał jeszcze Autor (na s. 102): „utrudniał młodzieży udawanie się na obce, herezyą tchnące akademie“. Jednakowoż o Zygmuncie Auguście wyraża się p. Rawer podobnie jak p. Semkowicz, że „nie chciał być sędzią w rzeczach wiary i sumienia“ (tamże).

ności, nie dopuszczał krzewienia nauk kacerskich“ (t. III. s. 70). „Zygmunt August, wykształcony na sposób włoski, uparty, lecz chwiejny i lubiący wszystko odkładać, obcował najchętniej z protektorami reformacyi (Radziwiłłami), spraw religijnych jednak nie śmiał samowolnie rozstrzygać“ (ss. 71 — 72). Jest to sprzeczność uderzająca. A po drugie musimy się zapytać: czy da się pogodzić ze stanowiskiem katolickiem pochwała, udzielona królom katolickim za to, że nie starali się przeszkodzić rozkrzewieniu „nowinek protestanckich“? Tak zwana „tolerancya cywilna“ może być niekiedy rzeczą dobrą albo nawet konieczną, ale monarchowie, którzy tolerowali zgubne nauki predykantów heretyckich i pozwalali narzucać „reformację“ biednemu ludowi, nie spełnili z pewnością swojego obowiązku.

Opowiadając o powstaniu Niderlandów (s. 29 sq.), zwała Dr. Semkowicz (równie jak to czynią pisarze protestancy) całą winę wyłącznie na Filipa II. i jego doradców, kiedy tymczasem mamy już dziś wiele dokumentów, dowodzących, że wprawdzie Filip, samowładca dumny i bezwzględny, popełnił liczne błędy, że jednak szlachta, na której czele stał obłudny spiskowiec, Wilhelm Orański, pragnęła wywalczyć sobie niepodległość, zanim jeszcze Filip zaczął się srożyć. Ani „ustanowienie trzech arcybiskupstw (sic!) w Niderlandach“²), ani „srogie rozporządzenia przeciw heretykom“ (któ-

¹) Właściwie rzecz miała się tak, jak uczy prof. Zakrzewski (s. 83): „ustanowiono 16 biskupstw (a w tej liczbie 2 arcybiskupstwa), na których uposażenie przeznaczono majątek licznych i bogatych opactw; że zaś opatami bywali wybierani pospolicie młodszy synowie rodzin szlacheckich z okolicy, przeto szlachta była nowej organizacyi bardzo niechętna, cała zaś ludność obawiała się, iż liczniejsi biskupi będą ostrzej nadzorować i ścigać protestantów“. W ogóle znajdujemy w książce p. Semkowicza dużo uderzających niedokładności, które zebrał i sprostował p. *F. Bostel* w „Muzeum“ z r. 1898 (ss. 849—876). Przy tej jednak sposobności muszę odeprzeć zarzut, uczyniony mi przez tegoż recenzenta (na s. 862): „Że autor nie jest skrajnym“, pisze p. Bostel „że zachowuje zawsze miarę w swych poglądach, że stara się światła i cienie sprawiedliwie rozdzielić, to w książce szkolnej, przeznaczonej dla uczniów różnych wyznań, uważam za zaletę. Sądzę zatem, że nie jest słusznem podnoszenie pewnych wątpliwości co do poglądów autora na sprawy kościelne i pojejrzywanie o jakieś umyślne wyginanie faktów, jak to miało miejsce w recenzji X. Dr. Al. P. (Przegląd Powszechny 1897. t. LIII. ss. 416—424). Inna rzecz, jeżeli chodzi o błędy rze-

re wydał już Karol V.), ani „srogi prześladowca“ Granvella (który był w rzeczywistości człowiekiem bardzo umiarkowanym i roztropnym) nie wywołał powstania.

czowe, co do tych może mieć X. P. słuszność, byle usterek naukowych nie mieszać z przekonaniem i poglądami osobistymi, bo w takim razie niemal wszystkim naszym podręcznikom można zrobić zarzut antykościelnych poglądów, jeżeliby się wyjęło ten lub ów szczegół, nie całkiem korzystnie o duchowieństwie świadczący. Na to odpowiadam: Ani ja, ani żaden w ogóle katolik, miłujący prawdę, nie żąda od autorów książek szkolnych, żeby byli „skrajnymi“, żeby nie „zachowywali miary w swoich poglądach“, żeby nie „starali się światła i cienia sprawiedliwie rozdzielić“, żeby nie podawali żadnych „szczegółów, nie całkiem korzystnie o duchowieństwie świadczących“. Tylko pisarze, uprzedzeni przeciw katolicyzmowi, podsuwają nam takie pragnienia. Nam chodzi o to, żeby nie przedstawiano młodzieży faktów w świetle fałszywym, żeby np. takiego Fryderyka II. nie brano w obronę, na którą nie zasłużył, przeciw papieżom. Nie chcemy bynajmniej zapewniać uczniów, że całe duchowieństwo spełniało zawsze swoje obowiązki, że polityka papieża była zawsze wolną od błędów, że każdy z nich był świętym, (przecież Aleksandra VI. ganiał wszyscy historycy bez wyjątku, a nawet Piotr św. ściągnął sobie naganę św. Pawła), ale nie możemy zgodzić się na to, żeby nawet najgorszym ich nieprzyjaciółom przyznawano słuszność bez podstawy faktycznej (jak to czyni wielu protestantów). Prawda, że książka Dra Semkowicza przeznaczona jest dla uczniów „różnych wyznań“, ale stąd nie wynika, że należało jej przynajmniej gdzieś dać takie zabarwienie, jakie podoba się żydom i protestantom (nie twierdzą jednak, że Dr. S. zrobił to umyślnie i z całą świadomością). Dziś zresztą mogę stwierdzić z zadowoleniem, że szan. Autor uwzględnił niektóre przynajmniej moje zarzuty w 2em wyd. Części III. (Lwów 1899. Część druga nie pojawiła się jeszcze niestety w nowej edycji). Nie czytamy już tutaj o Zygmuncie Starym, że nie występował przeciw luteranizmowi, bo „szanował religijne przekonania swoich poddanych“, ale na s. 20 pisze Autor: „Zygmunt Stary trwał niezachwianie przy wierze katolickiej, wydawał edykta przeciw różnowiercom, lecz tylko wówczas srogo ich karał, jeśli przemocą chcieli zdobyć sobie swobodę przekonań religijnych“. Mówiąc dalej o Zygmuncie Auguście, opuścił Autor frazes, że król ten „nie chciał być sędzią sumienia ludzkiego“. Także przyczyny, które wywołały powstanie Niderlandów, przedstawione są już lepiej w wydaniu 2em (kardynał Granvella nie jest już nazwany „srogim prześladowcą“ itd.). Ale i tutaj znać jeszcze wpływ poglądów protestanckich, bo według p. S. właściwymi powodami rewolucji były: „ustanowienie kilkunastu nowych biskupstw“

Mówiąc o Józefie II, zarzuca mu Dr. Semkowicz, że chciał „usunąć wszelką samoistność prowincjonalną i narzucił wszystkim ludom, podlegającym jego berłu, jedno prawo i jeden język“, ale o jego reformach kościelnych“ wyraża się zbyt oględnie, bo nadmienia tylko (na str. 109.), że one „wywarły w Rzymie bolesne wrażenie“, nie wypowiadając zresztą żadnego sądu o skutkach tej polityki. Lepiej, choć krócej, pisze o niej prof. Rawer w 2em wydaniu swych „Dziejów Ojczystych“: „Reformy Józefa II. na polu kościelnem, dążące do poddania Kościoła w Austrii pod wyłączną zależność państwową, były nieprawne i wprost szkodliwe, a Stolica apostolska czuła się niemi dotkniętą i w swych prawach pokrzywdzoną“ (s. 174). Także podręcznikowi prof. Zakrzewskiego nie można w tym punkcie zrobić żadnego zarzutu (p. s. 243).

Jednakowoż i w tej książce (która jest zresztą daleko lepszą od dawniejszych podręczników do nauki historii) nie wszystko może nas zadowolić: p. Zakrzewski nie przytacza nigdzie właściwego powodu, któremu biskupi rzymscy zawdzięczali i dotąd zawdzięczają swoją potęgę, ale w ustępie p. n. „Wzrost znaczenia papieży“ (s. 9. tomu II.) zdaje się ją przypisywać (w myśl pisarzy niewierzących) wpływowi pewnych okoliczności dla papieństwa korzystnych, a szczególnie pracom i zabiegom św. Grzegorza I; opowiadając zaś cały przebieg walki pomiędzy papiestwem a cesarstwem, nie stawia wszystkich jej momentów w tem świetle, w jakim je stawiać powinien podręcznik, przeznaczony dla młodzieży katolickiej (por. ustęp: „Przewaga Henryka III. nad papiestwem s. 63). Nie mogę się także zgodzić na niektóre wyrażenia, odnoszące się do pewnych heretyków: o Abelardzie czytamy (na s. 85), że „kładąc silniejszy nacisk na rozum niż na wiarę, podał się w podejrzenie o herezję i uległ prześladowaniu“; — więc Abelard był całkiem niesłusznie „prześladowany“ przez prawowiernych fanatyków, na których czele stał sam św. Bernard? więc pomylił się i papież, kiedy potępił jego naukę? — Z ustępu o Albigenach (str. 110. i nast.) odniesie uczeń takie wrażenie, że owa „sroga i mordercza wojna“, którą im wydano, była wynikiem katolickiego „fanatyzmu“; czytamy tu o powstaniach „prześladowanej ludności“, ale te-

i srogie rozporządzenia przeciw heretykom“, wydane przez Filipa (s. 37).—O „reformach kościelnych“ Józefa II. nie wypowiada p. S. i w 2em wyd. żadnego sądu, lecz tylko stwierdza, że one „wywołały w Rzymie bolesne wrażenie“.

go autor nie mówi, że była to sekta, grożąca zagładą i religii katolickiej i całemu porządkowi społecznemu, że palono kościoły, gwałcono niewiasty, że tu nie chodziło o różnicę przekonań, ale był to, jak mówi Hergenröther („Handbuch der allgemeinen Kirchengeschichte“. 1879 s. 941) „najniebezpieczniejszy rokosz przeciw Kościołowi i państwu“. Na s. 203 dowiaduje się uczeń o Dekameronie (o którym lepiej w szkole nie wspominać), że jest to zbiór „barwnych opowiadań, malujących wybornie obyczaje ówczesne“.

Także w zarysie literatury niemieckiej, zawartym w nowych wypisach Petelenz'a-Werner'a, są wyrażenia, na które ze stanowiska katolickiego niepodobna się zgodzić: „Natan“ Lessing'a ma głosić „ewangelię miłości“ (s. 161), — a przecież główna myśl dramatu wyrażona jest dosyć jasno w słowach bohatera (III, 7): „Der rechte Ring war nicht erweislich, — fast so unerweislich als uns jetzt — der rechte Glaube“; — w rzeczach wiary nie ma żadnej pewności i dlatego lepiej nie upierać się przy dogmatach, a całą religię zasadzać na dobrych uczynkach i miłości bliźniego (jak mówi dalej Natan), — to jest aż nadto widoczna tendencya dramatu, który dziś jeszcze przyczynia się do rozszerzenia indyferentyzmu. Dążność pisarzy, nazywających się „młodymi Niemcami“, zwalczających chrześcijaństwo i oparte na niem urządzenia społeczne, a zmierzających do „emancypacyi ciała“, wystawiona jest ze strony najidealniejszej: oni palali miłością ludu i chcieli go uwolnić od pańszczyzny („von Robot und Hörigkeit“ s. 387)!

O podręcznikach logiki i psychologii wspomnieliśmy już na innem miejscu. ¹⁾

Co się tyczy *lektury* szkolnej i domowej, rozumie się samo przez się, że młodzież powinna czytać wyłącznie rzeczy najlepsze i nie budzące obawy zgorzenia. A przecież, kiedy minister Gautsch zarządził przed 14u laty rewizyę bibliotek szkolnych i kazał z nich usunąć książki, budzące wątpliwości zasadnione pod względem „religijnym, moralnym i patryotycznym“, podniosły się głosy przeciwnie i skargi, że władze chcą zamknąć uczniom przystęp do najcenniejszych skarbów literatury. Tak np. czytamy w „Muzeum“ z r. 1886 (s. 132 i nast): „Gdybyśmy w ocenianiu względu moralności chcieli być zbyt skrupulatnymi,.... musielibyśmy rzucić ana-

1.) P. str. 27.

temat na wszystkich niemal klasyków niemieckich, ... polskich.; nie dotykajmy ręką świętokradzką (!) arcydzieł klasyków, pozostawmy w pokoju Schillera, Goethego, Lessinga, Szekspira, Mickiewicza, Krasińskiego“ i t. d.

Wobec tych i podobnych głosów muszę przede wszystkim stwierdzić, że żaden artysta prawdziwy nie może się wyłamać z pod praw ctyki i nie próbuje się nawet wyłamać, dopóki nie przestaje być artystą, dopóki jedynym jego celem: utworzyć dzieło piękne. Dlatego równie jak poganin Sofokles, tak i wielbiciel Grecyi pogańskiej Schiller nie pisał utworów niebezpiecznych dla moralności i z dekalogiem niezgodnych (choć wypowiedział niejedną myśl błędną). Tak samo ani Ifigenia Goethe'go ani Pan Tadeusz i t. d. nie zawierają nic zdrożnego i nie zasługują na to, żeby je pomieszczono na indeksie. Niema więc wcale powodu do obawy, że arcydzieła poezyi musiałyby uleść wyrugowaniu ze szkoły, gdybyśmy do nich przyłożyli probierz moralności. Nic nie może być doskonale pięknem, co obraża moralność, nigdy też z drugiej strony Kościół nie potępił żadnego arcydzieła sztuki. Tylko co do pewnego rodzaju utworów, posiadających zalety artystyczne, ale telnących żarem zmysłowości albo zbyt jaskrawo malujących występki, mogą powstawać różnice zdań nawet między znawcami i miłośnikami sztuk pięknych, czy są rzeczywiście dla młodzieży niebezpieczne. W takich jednak wypadkach nie poniosą uczniowie szkody, jeżeli zwycięży zdanie *surowsze*. Że utwór jest dziełem Goethe'go albo innego mistrza, stąd nie wynika jeszcze, że byłoby aż „świętokradztwem,“ gdybyśmy go nie dali do czytania gimnazyalistom; wszakże sam Goethe powiedział: „für die Jugend ist das Beste gerade gut genug“, a przy innej sposobności oświadczył się przeciw prowadzeniu dziewcząt do teatru na komedye Molierowskie, przypominając, że kiedy Molière pisał, trzymano dziewczęta w szkołach klasztornych. Nie uważał też Goethe z pewnością wszystkich płodów swojego ducha za lekturę dla wyrostków. Zresztą nie można przecież spodziewać się od ucznia szkoły średniej, żeby przeczytał z dobrem zrozumieniem wszystkie dzieła Goethe'go, Lessing'a, Szekspira, Moliera, Byrona i t. d. oprócz najrozmaitszych z literatury starożytnej i ojczyznej, — czemuż więc nie ma on poprzestać na wydaniach oczyszczonych i zawierających tylko rzeczy najlepsze? Wielkość Homera np. nie polega na owych wzmiankach, powtarzających się stereotypowo, o bliższym stosunku, który miał łączyć tego lub owego bohatera z pewną niewiastą; nikt więc nie poniesie szkody, jeżeli

te wiersze będą opuszczane w wydaniach szkolnych. Mogą też uczniowie ocenić piękność Odysei, chociaż nie przeczytają znanej historii o cudzoloſtwie, popełnionem przez Aresa i Afrodytę¹⁾. Podobnie i geniusz Szekspira nie objawia się w owych dowcipach rubasznych, które znajdują się gdziegdzie w jego dziełach a które dziś opuszcza się zwykle w przedstawieniu scenicznem (jak np. koncept Hamleta w rozmowie z Ofelią w 2ej scenie III. aktu, słusznie opuszczony w wydaniu Graeser'a).

Trzeba więc dążyć do zaopatrzenia bibliotek szkolnych wydaniami arcydzieł literatury powszechnej, przeznaczonemi dla młodzieży (jakich już cały szereg zawdzięczamy nauczycielom i księgarzom niemieckim). Piśmiennictwo polskie wymaga stosunkowo najmniej pracy w tym kierunku, ale nie obejdzie się bez niej całkowicie. Nie sądzę np., żeby młodzież potrzebowała koniecznie poznać pomiędzy mistrzowskimi utworami Mickiewicza także wierszyk p. n. „Zaloty“, który znaleziono po jego śmierci a którego sam poeta nie byłby zapewne ogłosił drukiem. Nie należałoby też poić uczniów poczytą *erotyczną*; na cóż bowiem ma sama szkoła przyczyniać się do ich rozmarzenia i zachęcać ich do szukania owej rozkoszy, którą jeden i drugi poeta znalazł chwilowo w swoich stosunkach miłosnych? Jeżeli poczyta ma istotnie wywierać wpływ uszlachetniający na młodzież, jeżeli ma ją oświecać, zapoznawać z życiem i duszą ludzką, podnosić ku najwznoślejszym ideałom, trzeba wyłączyć z lektury, dla uczniów przeznaczonej, dzieła, których treść jest całkiem błaha, albo które, co gorsza, wprost wzy-

¹⁾ Myli się dr. Jordan, kiedy sądzi, że takie ustępy, przeczytane w oryginalach greckim, nie wywierają wpływu szkodliwego na młodzież: „Podając uczniowi niedojrzalemu“ (czytamy w Sprawozd. z obrad ankiety na s. 84) „do czytania w tłumaczeniu ustępy, odnoszące się do Heleny Parysa, miałbym uczucie, że prowadzę go na „Piękną Helenę“ Offenbacha(?). W oryginalnym tekście greckim uczeń tego wszystkiego się nie doczyta, co znajduje w tłumaczeniu; znajdzie on tu nazbyt mało osłony“. W tym punkcie trzeba raczej przyznać słuszność p. Rotterowi, który na zdanie powyższe dał odpowiedź następującą: „Albo się oryginal rozumie, albo nie. Jeśli się go rozumie, to się rozumie i rzeczy piękne i brzydkie. Niezdolny do zrozumienia brzydkości nie potrafi zrozumieć i piękności. Mnie się nawet zdaje, że uczeń rzeczy mniej piękne, jak je scharakteryzował prof. Jordan, prędzej znajdzie, bo będzie ich szukał, bo zwykle się raczej dybie na to, co jest trochę... piquant,—wówczas uczeń i słownika nie będzie żałował“ (s. 125).

wają czytelnika do zapomnienia o celu naszego życia, o Bogu i o wieczności,—choćby to były dzieła pisarzy najgenialniejszych. Nie żądam, żeby w szkole miała przewagę poezya albo proza religijna i moralizująca; podobnie bowiem jak długie kazania chybiają wobec młodzieży swojego celu, tak i lektura zbyt poważna, bezbarwna i zmierzająca wyraźnie do pouczania w rzeczach wiary i obyczajów i do zbudowania, nie jest, ogólnie mówiąc, zastosowaną do jej właściwości umysłowych, chociaż jest rzeczą bardzo pożądaną, żeby uczniowie starsi poświęcali codziennie kilkanaście minut lekturze duchownej i dlatego powinniśmy im dostarczać także dobrych, zajmujących, działających na wyobraźnię i na uczucie książek treści religijnej. Religia powinna być wprawdzie niejako ogniskiem, skupiającem w sobie wszystkie promienie nauki szkolnej, ale nie trzeba przecie ciągle wskazywać na to ognisko, aby wpoić w uczniów przekonanie, że przedewszystkiem człowiek wykształcony powinien wiernie służyć Panu Bogu,— że nie może być rozumem, dobrem i pięknem, co sprzeciwia się prawdzie objawionej,— że byli wprawdzie geniusze pomiędzy poganami i niedowiarkami, że jednak przestawali tworzyć dzieła piękne, ilekroć pisali coś przeciwnego religii i moralności. Nie potrzebuję zresztą dowodzić, że trzeba przyznać miejsce poczesne w lekturze szkolnej dziełom takim, jak „Boska komedya“ Dantego, jak „Księżę niezłomny“ Calderona, jak poezye religijne Kochanowskiego, Mickiewicza, Zaleskiego;— chociaż już doszliśmy do tego, że niektórzy pedagodzy radzą usuwać z Wypisów utwory, noszące charakter wybitnie katolicki—ze względu na uczniów wyznania mojżeszowego! (p. „Museum“ z r. 1895 s. 569).

Zważywszy więc to wszystko, muszę wyrazić przekonanie, że rewizya naszych podręczników i bibliotek szkolnych okazuje się konieczną. Należałoby także wydać spis książek dla młodzieży stósownych.

Tu jeszcze jedna nasuwa się uwaga, dotycząca obowiązkowej lektury prywatnej polskiej. Dobrze się stało, że ją wprowadzono, bo szkoła może i powinna żądać od uczniów dojrzewających, aby zapoznali się z pewną liczbą arcydzieł literatury ojczyznej i niemieckiej oprócz tych, które czyta na lekeyach, zamiast szukać rozrywki w romansach lichego gatunku.¹⁾ Jednakowoż przepisy obecnie

¹⁾ Są wprawdzie pedagodzy, którzy oświadczają się w zasadzie przeciw wszelkiemu w tym kierunku naciskowi; tak np. mówi

obowiązujące nie mogą pod każdym względem zadowolnić: po pierwsze bowiem wyznaczono niektórym klasom za wiele tomów (dla 6ej aż 19) oprócz licznych ustępów, zawartych w Wypisach które mają również przeczytać w domu. Po drugie: jeżeli nauczyciel będzie domagał się dokładnego sprawozdania z każdej powieści i z dzieł tego rodzaju, jak Orzelskiego „Rzecz o bezkrólewiu“, stanie się lektura prywatna dla uczniów wstrętną, zamiast im sprawiać przyjemność, a słabsi będą musieli notować sobie szczegóły i nazwiska i uczyć się ich na pamięć; jeżeli zaś wcale nie będzie wchodził w szczegóły przy egzaminie z lektury prywatnej, może być pewny, że niejedyn przegłębnie książkę pobieżnie albo się dowie od kolegi ciekawszego, co stanowi treść jej główną. Po trzecie: Warto by jeszcze rozważyć, czy także czytanie *powieści* powinno być nakazane (w „Instrukeyach“ ministeryalnych niema wcale mowy o powieściach), a zwłaszcza takich, jak „Spekulant“ i „Kollokacya“ Korzeniowskiego i co też może po nich pozostać w duszach młodocianych? Pominąwszy bowiem pytanie, czy wartość tych utworów nie jest przez estetyków przecenioną, są one mojem zdaniem już z tego powodu dla młodzieży mniej stósowne, że niema w nich myśli głębszej ani wzniosłego ideału. Nie chcę powiedzieć, że powieść musi mieć wyraźną tendencję moralną, ale cóż uczniom po historii człowieka, który ożenił się w podeszłym wieku z dziewczyną młodą, kochającą innego, a który przez swoją cierpliwość, abnegacyę i szlachetność zdobywa w końcu serce swojej żony? W „Kollokacyi“ zaś są szczegóły bardzo niesmaczne; opowiadanie o pojedynku między Starzyckim a Podziemskim może zachęcić niejednego młodzieńca do naśladowania i w tym punkcie bohatera, który jest zresztą człowiekiem prawości nienagannej; rozcięcie węża przez nagłą śmierć Prezesa nie należy wcale do pomysłów mistrzowskich i t. d. „Powrót do gniazda“ Kraszewskiego zawiera szczegóły wyborne, ale w końcu pozostawia wrażenie przykre i może niejedyn uczeń dopatry się w książce tego jedynie „sensu moralnego“, że

Matthias (l. b. s. 200): „Nur beföhle man hier nichts, dann geht der Reiz jener freieren Thätigkeit verloren.“ Otóż i to zdanie powinni uwzględnić nauczyciele, którzy lekturę prywatną czynią dla uczniów ciężarem i nie pozostawiają im czasu na pracę dobrowolną. Wszelako sędzę, że można żądać od wszystkich uczniów, żeby przeczytali kilka przynajmniej arcydzieł literatury ojczyznej i niemieckiej w klasach najwyższych prywatnie.

wiara katolicka budzi „srogi a zgubny fanatyzm“, że rodzice Janusza powinni byli pozwolić mu na oderwanie się od Kościoła i na poślubienie pięknej, dobrej i kochającej Frydy, chociaż była Niemką i protestantką i córką mieszczaną.

Jakkolwiek więc zgadzam się na przepis „Instrukcyi“, wprowadzający lekturę prywatną obowiązkową w języku ojczystym, to przecież sądzę, że 1) e tylko mała liczba arcydziel pierwszorzędnych powinna być tym nakazem objęta, a 2) e, że cel lektury prywatnej (zarówno obowiązkowej, jak i dobrowolnej) byłby chybiony, gdyby uczeń wiedział, że będzie z niej egzaminowany z pedantyczną ścisłością. Wszakże i bez takich egzaminów może nauczyciel przekonać się w toku nauki całorocznej z odpowiedzi ustnych i z ćwiczeń pisemnych swoich wychowanków, czy idą rzeczywiście za jego radą i starają się rozszerzyć swój widnokrąg umysłowy przez dobrą lekturę, czyli też jedynym celem ich pracy jest posunięcie się do klasy wyższej i ukończenie studyów gimnazjalnych.

d). Wzmocnienie czynnika religijnego w szkołach średnich.

Że całe wychowanie szkolne powinno opierać się na podstawie religii, na to zgadzają się wszyscy ludzie doświadczeni i z pedagogią obeznani. Skoro jednak zastanowimy się dokładniej nad stanowiskiem religii w szkole i rozglądamy się za środkami, które mają zapewnić jej wpływ na wykształcenie charakterów młodocianych, przekonywamy się zaraz, że wielu mówiących o tem, ma o religii pojęcie bardzo niejasne i całkiem odmienne od katolickiego. Tak np. uznał jeden z członków ostatniej ankiety cały sposób uczenia religii, rozpowszechniony w krajach katolickich, za błędny, bo zdaniem jego nie powinno się żadnej prawdy wiary *dowodzić*, trzeba tylko budzić w dzieciach *uczucie* religijne, zapoznawając je z biblią i przyrodą: „Kto umie się przypatrywać przyrodzie i zachwycać nią, ten stoi na gruncie religijnym, chyba, żeby był z góry (sic!) i z gruntu zepsutym człowiekiem, gdyż poznanie przyrody i jej tajników jest poznaniem wszechmocy Tego, który ją stworzył, jest drogą do Jego uwielbiania..... Sprawy religijne są rzeczą wiary; gdzie ona jest, nie potrzeba dowodów“ etc. (s. 42). Z jednej więc strony nie podoba się tym reformatorom szkolnictwa, że Kościół każe uczyć dogmatów i wykazywać, dlaczego wszelki rozum powinien je uznać za prawdy niewątpliwe; — z drugiej zaś strony nie rozumieją oni dobrze praktyk religijnych a nawet są

im mniej lub więcej niechętni. Niech tylko uczeń pozna przyrodę i rządzące nią prawa, a wtedy „odezuje“ w niej Boga; — więcej zaś nie trzeba mu wcale: nie trzeba mu jasnych pojęć Boga, religii, grzechu; będzie on człowiekiem i obywatelem dobrym, jeżeli tylko będzie uznawał nad sobą „Istotę najwyższą“ (którą czcił po swojemu nawet wielbiciel Rousseau'a — Robespierre!). Tak mniema dziś wielu nieprzyjaciół Kościoła. Inni (jak p. Rotter l. c. i p. Szczepanowski na str. 109.) polecają także czytanie biblii, która przecież nie może się obejść bez interpretacyi autentycznej: wszakże na wyrażeniach Pisma św. oparto już setki i tysiące nauk między sobą sprzecznych i niewątpliwie fałszywych.

Otóż te zapatrywania i inne do nich podobne nie dadzą się pogodzić z katolickim pojęciem wychowania religijno-moralnego. My nie możemy odstąpić od żądania, żeby plany szkolne przeznaczały dość czasu na naukę wiary i obyczajów i żeby praktyki religijne zajmowały w nich to stanowisko, jakie zajmować powinny. Co się tyczy najpierw czasu, — ten jest wymierzony zbyt skąpo na wszystkich stopniach nauki; na każdym zmuszony jest katecheta do traktowania rzeczy pospiesznego, nigdzie nie może dość często urządzać repetycyi. Trzeba więc dążyć do pomnożenia liczby godzin o jedną we wszystkich klasach szkół średnich a zwłaszcza w ósmej, jeżeli uczniowie mają wynosić wiadomości gruntowne z zakresu religii. Nie chodzi tu o balast szczegółów pamięciowych a nieprzydatnych do wykształcenia umysłu i serca, ale o należyte wyświecenie prawd wiary i obyczajów, o zapoznanie uczniów z Pismem św. i dziejami Kościoła. Dopóki jednak liczba kapłanów będzie tak niedostateczna, jak jest obecnie (ten brak powołań do stanu duchownego rzuca również światło niekorzystne na nasze stosunki szkolne i społeczne), musimy poprzestawać na liczbie godzin, którą plan dzisiejszy wyznacza nauce religii. ¹⁾ Natomiast możnaby

¹⁾ Że obecny rozkład materiału naukowego w zakresie religii zupełnie odpowiada wymaganiom dydaktycznym, a mianowicie w klasach wyższych, to starałem się wykazać w referacie, odczytanym na pierwszym zjeździe XX. Katechetów i w rozprawce p. n. „O potrzebie wprowadzenia apologetyki do szkół średnich“. (Tarnów 1898. Odbitka z „Dwutygodnika Katechetycznego“). Wprawdzie dotąd twierdzą niektórzy, jak np. Dr Jougan (p. Dwut. Kat. Rok III. Nr. 12. s. 242.), że plan wprowadzony w roku 1849, jest „dziełem mistrzowskiem i wzorem prawidłowej dydaktyki“, jednakowoż argumenty, przytoczone przez jego

ureczywistnić bez żadnych trudności inne żądanie XX. Katechetów, którzy oświadczyli się już kilkakrotnie a całkiem słusznie za wliczeniem religii do przedmiotów egzaminu *maturalnego*. Kiedy niedawno ministerium oświaty uznało obecność katechety przy tym egzaminie za konieczną, ujrzeni w tem niektórzy wielkie ustępstwo dla religii, która przecież ma i nadal podzielać los propedeutyki filozoficznej, bo pozostaje od egzaminu wyłączoną. Otóż przyznaję, że powaga katechety podniesie się cokolwiek w oczach uczniów, jeżeli będą wiedzieli, że głos jego jako członka komisji egzaminacyjnej może przechylić szalę w wypadkach wątpliwych na korzyść jednego lub drugiego abiturienta, ale samą religię będą oni i nadal uważali za jeden z przedmiotów mniej ważnych, do których trzeba się o tyle tylko przykładać, żeby uzyskać cenzurę postępową.

Co się zaś tyczy praktyk religijnych, należałoby koniecznie użyć wszelkich środków potrzebnych do wzmocnienia zbawiennego ich wpływu i usunąć tamujące ten wpływ przeszkody, do których należy najpierw brak kaplic osobnych, dla młodzieży szkolnej przeznaczonych. Egzorty niedzielne i świąteczne głosi się w izbach szkolnych, w których jest miejsce dla stu co najwyżej uczniów, a w których siedzi i stoi trzystu albo i więcej. W takich warunkach trudno oczywiście o uwagę, o skupienie ducha, o pożytek duchowny; jeszcze zaś trudniej o to wszystko w czasie Mszy św., której uczniowie muszą słuchać w kościele parafialnym pełnym publiczności pobożnej i niepobożnej (są niewiasty, które przychodzą z reguły umyślnie na mszę studencką, zwracając na siebie uwagę młodzieży starszej strojem i urodą). ¹⁾ O ileż lepsze mogłoby być

zwolenników, nie wytrzymują, jak sędzę, krytyki. Nie mogą się oni powołać na żaden wzgląd dydaktyczny, któryby usprawiedliwiał taki rozkład materiału naukowego, że dowody najtrudniejsze, przypadają na klasę V. i VI. Na domiar zaś złego wprowadzono podręczniki napisane w sposób dla chłopców 15 letnich nieprzystępny, do których muszę zaliczyć także „Dogmatykę ogólną“ Ks. Dra Jougana (por. artykuł p. n. „Jeszcze o podręcznikach do nauki religii“ (w Dwut. Katech.) Rok. III. Nr. 8. i 9.) Na uwagi polemizujące Ks. Dra Jougana (ib. Nr. 11.) odpowiadam tylko tyle, że poziom nauki religii nie obniży się, ale raczej podniesie, jeżeli uczyć się będzie jedynie rzeczy istotnie ważnych i potrzebnych z podręczników, zastosowanych do stopnia umysłowego rozwoju młodzieży i do czasu, którym katecheta może rozporządzać.—

¹⁾ Niedawno opisał nabożeństwo szkolne żywo i zgodnie z prawdą

ich usposobienie, gdyby mieli dość miejsca, dość powietrza, gdyby im nie przeszkadzało! A dodajmy jeszcze, że oni potrzebują nadzoru i dobrego przykładu, a tymczasem widzą, że wielu profesorów uczęszcza tylko wtedy do kościoła, kiedy na nich przypada „inwigilacya“, że niejeden widocznie uważa modlitwę za całkiem niepotrzebną, że nie oddaje czci należnej Najświęt. Sakramentowi nawet w czasie Podniesienia i nie dba też o pobożność swoich wychowanków. Jeżeli katecheta nie czuwa sam nad zachowaniem się młodzieży w kościele z powodu, że musi dla niej odprawiać Mszę św., czyni nabożeństwo szkolne tu i ówdzie wrażenie bardzo przykre: młodszy uczniowie rozmawiają, potrącają się i figlują, czego nie widzą profesorowie, siedzący w oddaleniu w ławkach; starsi zaś przyglądają się przechodzącym lub koło nich siedzącym niewiastom i patrzą z góry, z przeświadczeniem swojej wyższości, na pobożnych prostaczków, którzy klęczą u stóp ołtarzy.

Jeżeli więc samo nabożeństwo szkolne nie ma przyczynić się do osłabienia wiary w duszach młodocianych, trzeba żądać od

jeden z XX. Katechetów w „Ruchu Katolickim“. Najpierw wprowadza nas do sali, w której młodzież ma słuchać egzorty: Sala mała, przeznaczona na 80 uczni, a tu zepchano do niej na egzortę 300—400, uczni, stąd ścisk, pisk, ni im stać, ni siedzieć, gorąco i duszno. Katecheta z jakimś nadludzkim wysiłkiem to wszystko uspokoił i rozpoczął egzortę. Uczeń zemdłał; szmer, rumor, ogólne poruszenie; ucznia trzeźwią, wynoszą, dalej o egzorczie już nikt nie myśli—trzeba ją zakończyć i na przyszłość uchwalić, by katecheta dłużej nad kwandrus nie mówił. Wiele z tej, choćby najlepszej egzorty wśród tych okoliczności pożytku?—Ale przecież jeszcze ma katecheta dla swoich uczni nabożeństwo w kościele, pełne wysokiego nastroju i moralnego wpływu na uszlachetnienie serca młodzieńca! Zobaczmy, jak to i w szkolnej praktyce wygląda! Idzie 400 uczniów szeregiem długim, którego ani początku ani końca nie widać, bo rzadko się rozstawiają, gdyż co chwila przejeżdżają w poprzek drogi firy, doróżki, tramwaje; wielu uczniów gdzieś w drodze zniknęło, bo wiedzą, co ich czeka w kościele. Kościół bowiem parafialny po brzegi zapełniony parafianami i ludem z okolicy, bo w bościele przez cały październik nabożeństwo różańcowe, w maju nabożeństwo majowe, w tę niedzielę odpust, a w tamtę poświęcenie sztandaru straży ogniowej itd. itd.; zawsze jakaś inna przeszkoda. Uczniowie wtoczyli się przemocą do kościoła i każdy pojedynczo, gdzie mógł znaleźć miejsce, to się umieścił; a tu jedni ludzie wchodzą, drudzy wychodzą, we wszystkie strony rozsuwając młodzież, która wśród tego na wszystko inne zwraca uwagę, tylko nie na nabożeństwo,

wszystkich nauczycieli (a tem bardziej od dyrektorów), żeby bez względu na swoje przekonania osobiste przychodzili przynajmniej w niedziele i święta do kościoła z uczniami, żeby tam zachowywali się sami w myśl nauki katolickiej i czuwali nad zachowaniem się młodzieży, żeby w ogóle popierali usiłowania katechety i innych kolegów swoich wierzących. Przytem jednak rozumie się samo przez się, że *każdy* katecheta powinien być mężem światłym i pełnym Ducha Bożego, że powinien do swoich egzort przygotowywać się sumiennie, ucząc się wymowy od Ojców Kościoła i innych wielkich kaznodziejów, że powinien wygłaszać swoje nauki z namaszczeniem, w sposób żywy i porywający z pamięci, że powinien jak najstaranniej unikać wszystkiego, coby mogło zniechęcić uczniów do jego osoby a tem samem do pobożnego słuchania jego nauki.

Wybór zresztą środków, zmierzających do ożywienia praktyk religijnych, powinien być pozostawiony władzy duchownej, która przecież potrafi rozpoznać najlepiej, jakim sposobem można zaprawić młodzież — nie do fałszywej dewocji, nie do hipokryzji faryzejskiej, ale do pobożności prawdziwej. ¹⁾

bo nawet księdza przy ołtarzu dla tłumów nie można widzieć. Ani myśli o jakim porządku, bo ten jest wprost niemożliwy; katecheta musi nasłuchać się tylko skarg: ten uczeń to powiedział w kościele, ten tak się zachowywał, ale zarządzenie złemu nie leży w mocy szkoły, a tem mniej katechety. Ale przecież po wielu szkołach są aule, gdzie się odprawia Msza święta? Aule, jak każdy półśrodek, są tylko chyba na to, żeby odrzec katolickie nabożeństwo z jego wspaniałego w kościele uroku, odzwyczaić na całe życie młodzież od kościoła“ itd.

- ¹⁾ W sprawie praktyk religijnych przyjęto na 1ym wiecu katolickim w Krakowie rezolucye następujące: 1). „Wiec kat. wyraża przekonanie, że należy dążyć do wprowadzenia nowych praktyk religijnych do szkoły przez skłanianie uczniów do dobrowolnego ich przyjmowania, wszelkie zaś krępowanie katechetów w tej mierze uważa za niewłaściwe“. 2). „Urządzenie rekolekcyi wielkanocnych w ostatnich dniach przed wyjazdem na święta jest nieodpowiednie“. 3). „Młodzież szkolna powinna przynajmniej cztery razy do roku przystępować do Sakramentów świętych“. 4). „W każdym zakładzie szkolnym powinien się znajdować przybytek, w którymby młodzież nie tylko w niedzielę i święta, lecz codziennie Mszy św. wysłuchać mogła“. 5). „Nie powinno być wzbronione młodzieży należenie do bractw religijnych, przez Kościół młodzieży zaleconych“. („Księga Pamiątkowa“ etc. str. 214). Także na IIgim wiecu kat., który odbył się we Lwowie

e) Dodatnie i ujemne strony szkół państwowych.

Zdanie, przypisujące szkołom państwowym wyższość bezwzględną nad prywatnymi, jest dziś tak rozpowszechnione w krajach europejskich (z wyjątkiem Anglii), że trudno już z niem wojować: „Od czasu, jak państwo zajęło się szkolnictwem, widocznym jest na tem polu postęp ogromny w każdym kierunku; miejsce zakonników nieoświeconych albo fanatyków bez serca, i nauczycieli świeckich, nie powołanych, mało umiejących i źle wynagradzanych, zajęli pedagogzy uczeni, zdolni, poświęcający się zawodowi swojemu z zamiłowaniem i lepszą otrzymujący płacę; miejsce bezdusznej rutyny zajęło nauczanie, oparte na zasadach dydaktyki umiejętnej i posługujące się metodą znacznie ulepszoną; — miejsce owego mnóstwa zakładów, dowolnie i bardzo rozmaicie urządzonych, zajął plan jednolity, głęboko obmyślany, nad którego wykonaniem czuwają inspektorzy fachowi, rady szkolne, ministrowie oświaty“ itd. Takie i podobne pochwały szkół państwowych słyszy się bardzo często od ich zwolenników. A przecież z drugiej strony odzywają się coraz liczniej głosy, domagające się zupełnej, radykalnej reformy całego szkolnictwa; wielu potępia wszystko, co zrobiono w Austrii, w Niemczech, we Francyi itd. dla gimnazyów, wielu domaga się zniszczenia monopolu państwowego i wskazuje na wzory angielskie i amerykańskie, widząc w nich same tylko zalety; — inni zaś wskazują na dawną szkołę klasztorną, jako na wzór godny pod każdym względem naśladowania¹⁾.

Otóż i z jednej i z drugiej strony wypowiada się nieraz wyroki zbyt ogólnikowe i wywołujące zarzuty bardzo poważne. Wielbicielé gimnazyów dawniejszych nie chcą w nich widzieć żadnych stron ujemnych, dodatnie zaś przeceniają i idealizują. Powołują się oni chętnie na poczet znakomitych pisarzy i mówców, jak Bossuet, Corneille, Fenelon, Bourdaloue, Tasso, Segneri, Vieira, Skarga (Kleutgen l. c. s. 216), którzy byli „dawnej szkoły“

¹⁾ Por. *Pachler'a* „Die Reform unserer Gymnasien“. 1883. *Kleutgen'a* „Die alten und die neuen Schulen“ (1869). *Petschar'a* „Die Socialen Zustände und das Gymnasium“ (1899) etc. Szczególnie zaś godne uwagi jest zdanie jednego z najznakomitszych pedagogów dzisiejszych, cenionego także w obozie liberalnym *O. Willmann'a*, którego sądy cechuje zawsze jak największe umiarkowanie i zupełna bezstronność, a który w swojej „Dydaktyce“ (Braunschweig, 2 tomy, 1882 i 1889) uwydatnia wadliwość szkół państwowych (por. np. koniec 1-go tomu, a w 2-im s. 488 sqq.)

wychowankami, a natomiast nie nie przyznają dobrego systemowi nowszemu. Zwolennicy zaś urządzeń dzisiejszych wystawiają je w świetle zbyt korzystnym w swoich pismach i przemówieniach publicznych, chociaż w rozmowach prywatnych wyrażają się nieraz bardzo pesymistycznie o wynikach naszej pracy nad wykształceniem i wychowaniem młodzieży. Nie można więc przyznać ani jednym ani drugim słuszności zupełnej. Łatwo jednak stwierdzić już na podstawie tego, co piszą o gimnazjum państwowem sami jego przyjaciele w Austrii, w Niemczech i gdzieindziej, że ono wprawdzie posiada pewne zalety, ale też nie jest wolne od niedostatków bardzo szkodliwych, nad których usunięciem powinny pracować jak najusilniej czynniki, do tego powołane.

Kiedy dawniej uczono w szkole średniej prawie wyłącznie obok religii języka łacińskiego, ponieważ biegłość w tym języku była warunkiem niezbędnym wyższego wykształcenia, resztę zaś przedmiotów naukowych, wchodzących obecnie w zakres studyów gimnazjalnych, przekazywano t. zw. „liceom“ (których miejsce zajął w Austrii dwuletni kurs „filozofii“) i uniwersytetom, — nabywa dzisiaj młodzież już na najniższym stopniu nauki wiadomości elementarnych z historii naturalnej i powszechnej, z geografii, matematyki, zapoznaje się z językiem niemieckim i greckim, z właściwościami języka ojczystego²⁾, a później z jego literaturą. Kiedy dawniej pracował w każdej klasie jeden tylko nauczyciel, którego wykształcenie nie było stwierdzone ścisłym egzaminem państwowym, — kiedy także w dzisiejszych zakładach prywatnych angielskich i amerykańskich uczą nieraz ludzie nie posiadający wiadomości gruntownych w żadnym zakresie wiedzy, — szczytą się gimnazya państwowe licznym zastępem uczonych filologów, historyków, naturalistów itd. Kiedy w zakładach prywatnych odbywa się często nauka bez należytej

²⁾ Mylne jest zdanie Pachtler'a (l. c. s. 171) i innych zwolenników dawnego systemu, że językowi ojczystemu nie trzeba wcale poświęcać lekcyi osobnych; doświadczenie bowiem przekonywa, że lekcyi takich potrzebuje ogromna większość uczniów (nie mówimy o genialnych poetach), jeżeli mają nabyć owej biegłości w wysłowieniu ustnem i piśmiennem, która jest najlepszym probierzem wykształcenia. Owszem nie trzeba żałować czasu na lekturę pisarzy narodowych, na wyjaśnianie ich arcydzieł, na ćwiczenia ustne w języku ojczystym, na korekturę zadań domową i szkolną itd., bo samo tłumaczenie autorów klasycznych nie prowadzi jeszcze do wymienionego celu.

kontroli i w sposób całkiem niemethodyczny, — czuwa nad każdą szkołą państwową oprócz dyrektora inspektor, rada szkolna i ministerstwo oświaty, zniewalając nauczycieli do posługiwania się najlepszą metodą i do korzystania z najnowszych zdobyczy umiejętności i dostarczając im środków naukowych, na które nie mogą zdobyć się zakłady prywatne, a które dawniej wcale nie były znane. Kiedy wreszcie szkoły prywatne pobierają znaczne opłaty i nie są dla wszystkich przystępne, mogą w szkołach państwowych kształcić się synowie rodzin najuboższych, nie ponosząc żadnych prawie kosztów.

Przypatrzmy się jednak i odwrotnej stronie medalu. Oto przedewszystkiem szkoła państwowa troszczy się zbyt mało, jak już powiedziałem wyżej, o *wychowanie* młodzieży. Głównem jej dążeniem jest wykształcenie wszystkich umysłów według przepisanej szablonu; byleby tylko każdy uczeń nabył pewnego zasobu wiedzy i zachowywał się w sposób, nie zakłócający porządku szkolnego, a cel szkoły średniej będzie osiągnięty. O bliższem zaś, serdecznem, ojcowskiem stykaniu się profesorów z uczniami mówi się wprawdzie, ale w praktyce należą takie objawy do wyjątkowych, a nawet są dyrektorzy, którzy je uważają za dowód słabości, którzy wprost żądają od nauczycieli, żeby młodzież trzymali od siebie z daleka i nie chcą, żeby ona zbliżała się do swoich wychowawców bez obawy i z zaufaniem dziecięcym! Dobroć zaś i wyrozumiałość pojmują się nieraz w ten sposób, że dla interesów jednostki poświęca się dobro ogólne: nie pozwala się np. wydalić uczniów bardzo zepsutych, dopóki nie dopuszczają się jednego z najcięższych wykroczeń, a nawet w taki h wypadkach przyjmuje ich się niekiedy zbyt łatwo na nowo, lecz do innego zakładu. Zimny intelektualizm, wszystko uniformujący, nie rozumiejący potrzeb ludzkiego ducha, występuje na jaw aż nazbyt często w pedagogii urzędowej. Samą istotę rzeczy poświęca się nieraz dla formalnego zadosyćuczynienia przepisom władzy, — a potem uważa się jeszcze za rzecz dziwną i niewytłómaczoną, kiedy ten sam intelektualizm okaże się panującym wśród młodzieży, kiedy profesorowie się przekonają, że znaczna (jeżeli nie większa) część ich wychowanków nie objawia żadnych uczuć wyższych i szlachetniejszych i nie poczuwa się wobec nich do wdzięczności. Zamiast pedagogii prawdziwej, która zniża się do działalności z miłością, ale zarazem umie ją zniewolić do posłuszeństwa, która stara się dogodzić potrzebom jej serca i uwzględnić właściwości indywidualne każ-

dego ze swoich wychowanków¹⁾, która wlewa w ich duszę wiarę w Boga i w ludzi, zapala do wszystkiego, co dobre i piękne i wytwarza dzielne charaktery, napotykamy dziś w szkole państwowej (nie mówię o *wszystkich* jej nauczycielach) tylko surogat pedagogii, streszczający się w pewnych przepisach i wystarczający zaledwie do utrzymania jakiej takiej karności w budynku szkolnym.

Trzeba więc w pierwszym rzędzie dążyć do tego, żeby wszyscy nauczyciele przechodzili do szkoły należycie przygotowani do swego zawodu. Dziś żąda się od nich pewnego zasobu wiedzy w zakresie jednej umiejętności, którą sobie wybrali, a nadto przepisuje jeszcze tylko ostatnie rozporządzenie ministeryalne (z 30 sierpnia 1897), żeby słuchali przez jedno przynajmniej półrocze wykładów z dziedziny filozofii i pedagogiki albo pracowali w seminarium filozoficznym lub pedagogicznym. Pominąwszy jednak fakt bardzo godny ubolewania, że brak sił nauczycielskich zmusza władze do przyjmowania wielu suplentów nieegzaminowanych (między którymi są nawet słuchacze prawa i medycyny¹⁾, można przytoczyć argumenty bardzo poważne, które każą najznakomitszym pedagogom uznać takie przygotowanie do zawodu profesorskiego za niedostateczne. Godzienne bowiem doświadczenie przekonywa, że prawie wszyscy młodzi ludzie, przychodzący z uniwersytetu do szkoły średniej po studiach świeżo odbytych, popełniają w pierwszych latach zawodu nauczycielskiego mnóstwo błędów bardzo szkodliwych, którychby się ustrzegli, gdyby im jakiś wytrawny pedagog podał był już w ciągu studyów uniwersyteckich pewne wskazówki, jak mają zniżać się do poziomu umysłowego młodzieży i jak z nią postępować. Nie przeczę bynajmniej, że w czasie swoich studyów powinien kandydat na profesora szkoły średniej zapoznać się przedewszystkiem z umiejętnością, której początków ma później uczyć, ale jestem przekonany, że nie powinien on tak wyłącznie w niej się zatapiać, żeby aż stracił z oczu swój przyszły zawód. Badania umiejętne nie uzdalniają same przez się do udzielania wiadomości elementarnych, ale raczej do niego zrażają. Nieraz można nawet powiedzieć, że im więcej młody nauczyciel umie, tem gorzej dla powierzonych mu dzieci, bo żąda od nich za

¹⁾ Dużo pożytku mogłyby przynieść *charakterystyki* roczników, skreślane przez ich profesorów, które między innymi zaleca także dyr. Matthias (l. c. ss. 211 — 213).

wiele, a nie wykląda w sposób dla nich przystępny. Trzeba więc zniewolić wszystkich kandydatów, żeby zapoznali się z pedagogiką, dydaktyką i psychologią o tyle, o ile znajomość tych nauk jest każdemu nauczycielowi niezbędną.

Trzeba dalej dążyć do tego, żeby wszyscy kandydaci wytworzyli sobie pewien *pogląd jednolity* na obowiązki, które mają spełniać, a przede wszystkim na sprawę wychowania, żeby tę sprawę pojmowali ze stanowiska chrześcijańskiego. Nie można wprawdzie żadnego z nich zmusić, żeby został katolikiem wierzącym, jeżeli ma pod tym względem swoje wątpliwości albo może nawet wiarę postradał, — ale można w nich wpoić przekonanie, że jakiegokolwiek byłyby osobiste ich zapatrywania, to przecież powinni jako wychowawcy stanąć na gruncie pedagogiki chrześcijańskiej, a więc postępować z młodzieżą po ojcowski, chronić ją od zepsucia, unikać wszystkiego, co by mogło wiarę jej osłabić. Nie potrzebuję zaś dodawać, że dziś musi nawet młodzież zauważyć ogromne różnice w poglądach i całym zachowaniu się swoich profesorów; w każdym gronie ścierają się zdania całkiem różnorodne; są też zakłady, w których tworzą się stronnictwa, zwalczające się z poażowania godną zaciętością (w Galicyi wschodniej biorą nieraz profesorowie Rusini swoich młodszych rodaków w opiekę nawet w takich razach, kiedy uczniowie ci nie przykładają się wcale do nauki, lub dopuszczają się ciężkich wykroczeń).

Chociaż więc nie piszę się na sądy pesymistyczne, przez wielu już wypowiedziane o szkole średniej państwowej w ogólności, a w szczególności o galicyjskiej ¹⁾, nie mogę przecież z drugiej strony przyznać zupełnej słuszności tym, którzy ją idealizują

¹⁾ Tak np. napisał śp. Szujski w „Sprawozdaniu komisji w sprawie reformy szkół średnich, powołanej przez Akademię Umiejętności w Krakowie“ (Kraków. 1881): „Zdanie, że gimnazya nasze w ciągu kilkunastu lat ostatnich upadły, jest powszechne i dlatego już zasługuje na baczną uwagę. Zarzuty podnoszone tyczą się tak dobrze naukowej, jak moralnej ich strony, stwierdzają obniżenie się poziomu wiedzy w każdym szczególnym przedmiocie, czemu znowu towarzyszą skargi na brak fizycznego i moralnego zdrowia, brak energii w pracy, brak zamiłowania naukowego, na czczość i powierzchowność pokolenia, opuszczającego szkoły średnie“ etc. (s. 8). Podobnie brzmiących wyroków możnaby cały szereg przytoczyć z wielu książek i czasopism i ze Sprawozdania z ankiety, która w zeszłym roku obradowała nad reformą szkół średnich.

kosztem szkół prywatnych a zwłaszcza klasztornych, znajdujemy w niej bowiem braki i wadliwości rozliczne w każdym kierunku.¹⁾ Zarówno plany naukowe, jako też instrukcje, odnoszące się do ich wykonania, wytykają cele zbyt wysokie, niepodobne do osiągnięcia, — wyniki zaś rzeczywistej ośmioletniej pracy gimnazyalnej bywają w wielu wypadkach tak lichy, że nasuwa pytanie: co właściwie robili ci uczniowie przez cały czas rzekomych swoich studyów?²⁾ Inni znów uczą się dużo, ale tak mechanicznie, że rozśmieszają kolegów, lepiej rozwiniętych, bezmyślnością swoich odpowiedzi. Przeszedłszy zaś na uniwersytet, nie okazuje znaczna część naszych abiturjentów ani ochoty ani uzdolnienia do pracy naukowej, do której mieli się

1) Tu muszę przytoczyć kilka artykułów własnych, zamieszczonych w „Muzem“, a uzasadniających cokolwiek dokładniej zarzuty, które czynię powyżej naszym gimnazyom (choć nie przypisuję bynajmniej artykułom tym wartości i znaczenia): „O nadmiernem obciążeniu młodzieży w naszych gimnazyach“. „W sprawie egzaminu dojrzałości“ (Rocznik VI. 1890). „Kilka uwag o stosunku władz szkolnych do nauczycieli“ (R. XII. 1896). „Nauczanie języka i literatury polskiej w naszych gimnazyach“ (R. XIII). „Kilka uwag z zakresu higieny szkolnej“ (R. XIV). „Niektóre wadliwości naszych gimnazyów“ (R. XV). Porównaj nadto rozprawki: „O reformie t. zw. propedeutyki filozoficznej“ (Tarnów. 1892) i „Zur Propädeutikfrage“ w „Zeitschrift für die öster. Gymnasien“ z r. 1898.

2) Niedawno np. przelczył jeden z abiturjentów w zadaniu maturalnem zdanie: „nisi speciem boni viri prae se feras“ (Cic. Off. II, 11) w taki sposób: „jeżeli nie przekładasz nad sobą pozorów dobrego męża!“ Drugi przetłmaczył słowa: „in loco retentis militibus“ — „jeżeli żołnierze będą rozprószeni!“ Inny abiturjent (także uczeń publiczny) stwierdził przed kilkunastu laty, że pod Maratonem „zwyciężyli Persowie;“ — zdarza się też dość często, że nie umieją nawet tak sławnych krajów, jak Egipt, pokazać na mapie, chociaż ją rógli przez 8 lat studyować. Takich przykładów możnaby przytoczyć więcej. Niejeden bowiem uczeń przesuwa się z klasy do klasy pomimo braku pilności dlatego, że wskutek *przepełnienia klas* nie dadzą się postępy każdego należycie kontrolować. Wielu też korzysta z instytucji t. zw. „egzaminów promocyjnych“, których zniesienia żądał słusznie śp. Samolewicz w artykule, zamieszczonym w „Zft. für d. ö. t. Gymn.“ („Supplementheft“ z r. 1886 s. 150.) Zresztą rodzice używają wszelkich środków możliwych, żeby chłopca „przepchać“: proszą, tłómaczą licho postępy jego słabowitością, zapewniają, że już po wakacjach nie wróci do gimnazjum, wzywają orędownictwa dostojników miejscowych itp.

w gimnazyum przysposobić (na wydziale prawniczym przepada obecnie we Lwowie i w Krakowie *połowa* słuchaczy przy egzaminach!). Gorszy jeszcze stan rzeczy da się nieraz stwierdzić pod względem religijnym i moralnym, chociaż i tu nie chcę być pesymistą, nie chcę uogólniać pewnych objawów bardzo zasmucających. A wreszcie i dla zdrowia *cielesnego* młodzieży należałoby w naszych szkołach państwowych czynić daleko więcej niż czyni się obecnie. Ale i tutaj mówi się dużo i układa się przy zielonym stoliku piękne przepisy, których potem nie wprowadza się w życie. Dostyc powiedzieć, że są gimnazyja, w których zamiatanie klas odbywa się tylko dwa razy na tydzień i to „na sucho“, w których niema nawet mowy o zastosowaniu się pod tym względem do wymagań higieny!); — że wiele zakładów nie posiada ani sali gimnastycznej ani boiska, że izby klasowe są zwykle nie dosyc obszernie w stosunku do ilości uczniów, — że nie mamy dotąd lekarzy szkolnych, którzy już gdzieindziej działają z pożytkiem²⁾; — a żądanie reformy okaże się i w tym kierunku uzasadnionem.

Otóż jasną jest rzeczą, że skoro państwo wzięło już raz na siebie sprawę wychowania, jest też jego obowiązkiem nie szczędzić kosztów i starań, których wymaga koniecznie pomyślny rozwój szkolnictwa. A tymczasem nie zaspokaja się nieraz przez długie lata potrzeb najbardziej naglących, wymawiając się brakiem funduszków, które jednak dałyby się zebrać, gdyby rządy i parlamenty nie odsuwały spraw oświaty na plan ostatni. Kiedy raz n. p. zwiędzał jeden z ministrów austriackich szkoły średnie w Galicyi, był sam niemile zdziwiony, przekonawszy się, jakie ubikacye niektórym z nich wyznaczono, a przecież dotąd nawet w stolicy kraju nie posiadają gimnazyja budynków pod każdym względem odpowiednich.

Co się zaś tyczy nadzoru i kierownictwa szkół państwowych, odzywają się również z różnych stron zarzuty, którym nie można odmówić wszelkiej słuszności, chociaż i to jest prawdą, że pewna część krytykujących stosunki obecne wpada w dwie ostateczności: jedni bowiem pragnęliby uwolnić profe-

¹⁾ Por. cenne dzieło: „Handbuch der Schulhygiene“ v. Bürgerstein-Netolitzky (Jena. 1895 s. 127, 343 i inne).

²⁾ We Francyi i w innych krajach oglądają lekarze corocznie wszystkich uczniów rozebranych, co okazuje się i z tego powodu pożytecznem, że naprowadza na wykrycie onanii i pobudza do użycia środków zaradczych.

sorów od wszelkiej kontroli, wychodząc z tego stanowiska, że nie powinno się krępować indywidualności nauczyciela, że raczej trzeba mu zostawić swobodę w wyborze dróg i środków, którymi chce prowadzić młodzież mu powierzoną do celu szkoły średniej; — drudzy zaś idą za daleko w przeciwnym kierunku, bo chcieliby wszystkim jeden narzucić szablon i we wszystkich zakładach naukę „zuniformować“. Otóż pewna roztropna kontrola jest z wielu względów, jak uczy doświadczenie, potrzebna. Żaden nauczyciel nie obejdzie się w początku swego zawodu bez rad i wskazówek, opartych na praktyce dłużej, starsi zaś przywykają nieraz do błędnej manieri, odstępującej daleko od prawideł, powszechnie w pedagogii przyjętych, jeżeli mogą się kierować jedynie osobistym zapatrywaniem. Kiedy n. p. dydaktyka słusznie poleca egzaminować w taki sposób, żeby wszyscy inni uczniowie klasy przy tem korzystali i nie radzi długo zajmować się jednym uczniem, to przecież nie brak profesorów (o czem można się przekonać już z katalogów klasowych), którzy egzaminują rzadko i w równych (mniej więcej) odstępach, przez co zachęcają uczniów, żeby przygotowywali się tylko wtenczas, kiedy na nich przychodzi znów kolej; — inni egzaminują tylko z całych partii (czego słusznie zabraniają przepisy); — jeszcze inni nie uwzględniają wcale ćwiczeń pisemnych nawet w języku ojczystym, które przecież najlepszy podają probierz do ocenienia zdolności i postępów ucznia (tak np. byłoby rzeczą bardzo pożyteczną, gdyby i nauczyciel *historji* zadawał od czasu do czasu, jak dzieje się już w Anglii, wypracowania pisemne z zakresu swojej umiejętności) itd. Wiadomo też powszechnie, jak wielkie są różnice w wymaganiach profesorów, uczących w różnych zakładach, albo też należących do tego samego grona: jedni obarczają uczniów nadmierną pracą domową, drudzy przeciwnie dadzą się zadowolić zbyt łatwo; jedni przyzwyczajają młodzież do uczenia się całkiem mechanicznego, drudzy nie zniewalają jej do żadnej pracy pamięciowej itd. Otóż jest rzeczą kierowników szkolnictwa sprowadzić pewną jednolitość w tym względzie, o ile ona jest możliwa bez szkodliwego skrupowania indywidualności nauczyciela i czuwać nad całym jego postępowaniem. Kontrola ta nie zniechęca nikogo, jeżeli nie jest dokuczliwą i zbyt drobiazgową, jeżeli raczej wykonywa się ją w sposób życzliwy, koleżeński i z *chrześcijańskim* poczuciem obowiązku. Mało zaś będzie pożytku z kontroli formalistycznej i biurokratycznej, do której szczególniejszą skłonność okazuje

wielu funkcyonaryuszy państw nowożytnych; takich zadowolą najprędzej nauczyciele, którzy więcej dbają o zdanie przełożonych niż o dobro młodzieży, umieją zgrabnie urządzić popis w czasie hospitacyi, unikają wszystkiego, czemby mogli się narazić osobistościom lub stronnictwom wpływowym, wolą się kierować literą przepisu niż własnem przekonaniem, są wobec uczniów sztywni i obojętni, nigdy żadnego nie odwiedzą, ale wogóle zachowują się wobec nich w sposób „prawidłowy“ itd. — jednym słowem: zalety biurokratów gładkich, inteligetnych zyskują nieraz i nauczycielom szkół państwowych największe pochwały, a natomiast nie żąda się od nich na seryo działalności wychowawczej na podstawie gruntownych studyów w zakresie pedagogii ¹⁾ Zdarza się też często, że władze wydają rozporządzenia dobrze obmyślane, które mogłyby mieć doniosłość nie-małą, ale potem już nie pytają się, czy i o ile wprowadzono w życie owe przepisy (jak było n. p. z okólnikiem, o którym wspomniałem, mówiąc o „stancyach“, albo ze wskazówkami, odnoszącemi się do konferencyi grona nauczycielskiego a zawartemi w „Weisungen zur Führung des Schulumtes“ z r. 1885).

Wogóle więc można powiedzieć o szkołach państwowych, że w nich łatwo rozpowszechniają się błędy i wadliwości, od których są wolne zakłady prywatne, kierowane przez pedagogów światłych i pracujących z poświęceniem. Stąd nasuwa się sam wniosek, że z jednej strony nie powinno się czynić trudności korporacyom religijnym i obywatelom, którzy chcą nowe zakładać szkoły, że nie należy im narzucać planów naukowych, uznanych w ministerstwie za idealnie dobre, że z drugiej strony całe społeczeństwo a przedewszystkiem Kościół nauczający musi baczną zwracać uwagę na działalność szkół państwowych i dążyć do ich udoskonalenia. Co się zaś tyczy specyalnie Austrii, powinnyby m. zd. Rada Państwa przeprowadzić najpierw w tym kierunku reformę, żeby na czele ministerstwa oświaty stał zawsze *pedagog*, któryby miał przy boku radę szkolną, złożoną z nauczycieli szkół niższych, średnich i wyższych, z reprezentantów duchowieństwa i obywatelstwa. Rada ta spełniałaby zadanie francuskiego „Conseil superieur“. Wprawdzie i dzisiaj może minister w każdym wypadku zasięgać opinii nauczycieli i powoływać ich do biur swoich a nadto jest odpowiedzialny przed

¹⁾ Żeby zapobiedz błędnemu zrozumieniu tych uwag, nadmieniam wyraźnie, że nie są one skierowane przeciw żadnej osobistości.

Radą Państwa; — jednakowoż obecny stan rzeczy nie jest dla szkoły pomyślny z kilku powodów: po pierwsze trudno jest człowiekowi, nie obeznanemu ze szkołą, chociażby zresztą największe miał zdolności, oceniać wartość czynionych mu projektów reformatorskich; — po drugie nauczyciel, mianowany urzędnikiem ministeryalnym lub inspektorem, nie może wypowiadać zdania swego tak swobodnie, jakby to czynili członkowie rady od ministra niezawisli; — a po trzecie wiemy, co dzieje się w Radzie Państwa ze sprawami oświaty: jeden i drugi poseł wypowie mowę, minister odeprze zarzuty czynione szkołom dzisiejszym, zapewni, że będzie pracował nad ich rozwojem i nad usunięciem niedostatków wytkniętych, jeżeli rzeczywiście istnieją, — i wszystko pójdzie znowu trybem dawniejszym.

Kończę wyrazem nadziei, że i u nas w Galicyi nie zejdzie przed czasem z porządku dziennego sprawa reformy szkół średnich, która należy do najpilniejszych i najbardziej zasługujących na poparcie usilne wszystkich ludzi dobrej woli. Nie możemy jej wprowadzić załatwić samodzielnie, ale możemy przyczynić się do pomyślnego jej załatwienia, jeżeli Sejm i Koło Polskie wezmą ją sobie do serca, jeżeli uczynią wszystko, co leży w ich mocy, dla dobra młodzieży, dla przyszłości narodu.



Spis rzeczy.

	Strona.
Główne myśli nowatorów	4
Wadliwość obecnego planu i niektórych urządzeń szkolnych	8
„Przywileje“ gimnazjalistów a uposledzenie realistów. — O filozofii klasycznej i naukach przyrodniczych. Znaczenie propedeutyki filozoficznej . . .	15
Działalność naszych szkół średnich pod względem wychowawczym	29
Postulaty:	
a) Nadzorowanie t. zw. „stancyi“ przez grona nauczycielskie	39
b) Zmiana obowiązujących obecnie przepisów szkolnych	43
c) Zmiana instrukcyi, odnoszących się do nauczania w szkołach średnich i do lektury uczniów	49
d) Wzmocnienie czynnika religijnego	60
Dodatnie i ujemne strony szkół państwowych. — Wykształcenie nauczycieli szkół średnich. — Naczelne tych szkół kierownictwo. — Zakończenie	65





