

**Elżbieta Tymoczko–Tichoniuk**

## PROBLEMY OŚWIATY NA ŁAMACH „KRYTYKI”

Schyłek XIX i początek XX wieku to w dziejach naszej kultury okres rozkwitu nauki i sztuki. Filarami działalności naukowej i kulturalnej – oprócz Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu we Lwowie, Akademii Umiejętności oraz Towarzystwa Naukowego – stały się niektóre czasopisma i dzienniki. Im przypadła rola kreowania, a także popularyzowania poglądów społecznych, kulturalnych i politycznych. Do takich czasopism zaliczyć można krakowską „Krytykę”, która dość szybko zajęła jedno z czołowych miejsc. Było to zasługą Ludwika Brunera (pseud. Jan Sten), pierwszego jej redaktora, ale przede wszystkim Wilhelma Feldmana, który objął kierownictwo miesięcznika pod koniec 1900 roku i przez czternaście lat stał na jego czele.

„Krytyka” odegrała istotną rolę w kształtowaniu światopoglądu swoich czytelników. Budziła z obojętności wobec spraw narodowych i społecznych, walczyła z zacofaniem, dokładnie informowała o ważnych wydarzeniach politycznych, społecznych, literackich i naukowych dokonujących się w kraju i za granicą. Do końca też była wierna hasłom postępowym oraz niepodległościowo–społecznym. Przez całe swe istnienie szerzyła kult wiedzy i akcentowała sprawy oświaty, bowiem jej redaktorzy uważali, że tylko wykształcony naród może dążyć do zmian gospodarczo–politycznych służących rozwojowi nowoczesnego kraju.

Pragniemy, aby treść naszego pisma odpowiadała w zupełności tytułowi widniejącemu na okładce. [...] Dla każdego, kto widzi zło i umie spokojnie, poważnie a bystro źródeł jego szukać, stoją łamy naszego pisma otworem, [...] najwięcej gorącego pragniemy postępu<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>W. Feldman, *Od Redakcji*, „Krytyka” 1900, t. I, s. 1–4.

## Oświata i szkolnictwo początku XX wieku

Ucisk narodowy wpływa na stan polskiego szkolnictwa i na jakość myśli pedagogicznej. Rusyfikacji i germanizacji łatwiej poddawało się społeczeństwo ciemne, ubogie, zastraszone. Z tego też powodu ograniczano sieć szkół i poziom wykształcenia – chociaż w zależności od zaboru nasilenie tego zjawiska było różne. Helena Orsza, pisząc o sytuacji oświatowej w Królestwie, zauważyła:

[...] dotychczasowa polityka tłumienia oświaty doprowadziła kraj do tego, że szkół elementarnych istnieje zaledwie 2600 [...], a potrzeba ich 26 000, że z 993 000 dzieci w wieku szkolnym do szkoły uczęszcza zaledwie 177 000<sup>2</sup>.

W tym czasie w Prusach funkcjonowało prawie 3000 szkół elementarnych, a w Galicji było ich 5200<sup>3</sup>. Pod tym względem szkolnictwo gimnazjalne przedstawiało się znacznie gorzej. Stanisław Łucki, prezentując oficjalną statystykę, dowodził, że na 3 998 702 Polaków zamieszkujących Galicję [brak danych, jaki procent stanowiła młodzież w wieku gimnazjalnym; E. T.–T.], tylko 21 933 uczniów uczęszczało do gimnazjum, tworząc 527 oddziałów liczących średnio 42 uczniów<sup>4</sup>.

Nauka w szkołach średnich i wyższych dostępna była niewielkiej części ludności nie tylko ze względów materialnych, ograniczały ją również zaniedbania w oświacie podstawowej. Nieskuteczność nauczania początkowego, a także brak poważania dla wykształcenia przez osoby wzbogacone w pierwszym lub drugim pokoleniu, które pamiętały, że nie nauką zdobyły pieniądze – przesądziły o niskiej randze, jaką nadawano temu typowi wykształcenia<sup>5</sup>.

To, że szkolnictwo w swej podstawowej warstwie jednak funkcjonowało, było wynikiem określonej polityki prowadzonej przez zaborców. Rozumieli oni, po pierwsze, że państwu przydatny jest obywatel, który potrafi czytać i liczyć, a po drugie – docenili rolę szkoły będącej narzędziem polityki germanizacyjnej i rusyfikacyjnej. Skoro więc szkoły elementarne miały głównie służyć tym dwóm celom, niezwykle uproszczono ich organizację formalną.

<sup>2</sup>H. Orsza [Helena Radlińska], *Ze spraw wychowawczych, część I*, „Krytyka” 1907, t. I, s. 100.

<sup>3</sup>I. Ihnatowicz, A. Mączak, B. Zientara, J. Żarnowski, *Spółczesność polskie od X do XX wieku*, Warszawa 1988, s. 579.

<sup>4</sup>S. Łucki, *Kulturalny stan współczesnej Rusi Galicyjskiej, Część I*, „Krytyka” 1904, t. I, s. 35.

<sup>5</sup>I. Ihnatowicz i in., *op. cit.*, s. 580–581.

Dzieliły się one na jednoklasowe i dwuklasowe, obejmujące swym zasięgiem albo całą gminę (szkoły gminne), albo wieś (szkoły wiejskie). Program nauczania ograniczony był do nauki czytania, pisania, działań arytmetycznych i początków katechizmu. Program szkół miejskich w zasadzie odpowiadał programowi szkół wiejskich, z tym, że istniały w miastach osobne szkoły niedzielne dla młodzieży pracującej, o programie na ogół nie przekraczającym zakresu nauczania w jednoklasowych szkołach wiejskich<sup>6</sup>.

Niski poziom edukacji niepokoił m.in. wielu pedagogów, uczonych i publicystów. Dał temu wyraz Wilhelm Feldman w artykule „Ta trzecia”, pisząc o randze nauki:

[...] wiedza to potęga! [...] Ciemnotą zginęła Polska. [...] Uczmy się! Hasło samokształcenia powinno u nas zająć równorzędne miejsce obok hasła emancypacji politycznej i ekonomicznej. Jednostki, które przestały się uczyć, przestały się rozwijać; społeczeństwa, które przestały się uczyć, umierają [...]<sup>7</sup>.

Kolejna wypowiedź idzie dalej: fakt, iż trzeba się uczyć jest poza wszelką dyskusją, teraz należy zabiegać o to, aby „Myśl i Nauka były wolne, to jest żeby żadne pojęcia, żadna doktryna, żaden dogmat nie był im narzucany przez władzę publiczną”<sup>8</sup>. Jak dalece postulat ten odbiegał od rzeczywistości, świadczyć może kolejny głos w dyskusji o kondycji polskiej oświaty. J. Baudouin de Courtenay, relacjonując przebieg i uchwały zjazdu szlacheckiego, pisał:

[...] wystąpiono z wielką energią przeciwko szkołom i oświacie ludu. Dostęp do szkół powinien być utrudniony wszelkimi sposobami. Opłatę szkolną należy podnieść do ogromnych rozmiarów. Jak najwięcej szkół zamknąć. [...] W szkołach i uniwersytetach zgromadzić wyłącznie młodzież wyznającą zasady „prawdziwie rosyjskie” [...] przy najmniejszych objawach oporu karać bez litości<sup>9</sup>.

Inny obraz, tym razem szkoły galicyjskiej, przedstawiła w swym wystąpieniu Helena Orsza. Zwróciła ona uwagę na to, że każda chwila, każde uczucie ucznia ujęte zostało w przepisy pobożności, posłuszeństwa, szacunku. Wykluczenie ze szkoły groziło uczniom na przykład za wypożyczanie książek z czytelni publicznych, czytanie książek, których treść skierowana była przeciw moralności, religii i państwu, należenie do stowarzyszeń (lub samo

<sup>6</sup>R. Wroczyński, *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przelocie XIX i XX wieku*, Warszawa 1955, s. 33.

<sup>7</sup>(f) [Wilhelm Feldman], *Ta trzecia*, „Krytyka” 1903, t. II, s. 197, 199–200.

<sup>8</sup>J. Radliński, *Wolna myśl*, „Krytyka” 1906, t. I, s. 13.

<sup>9</sup>J. Boudouin de Courtenay, *Z ciemni wszechrosyjskiej*, „Krytyka” 1907, t. I, s. 421–422.

tylko uczestnictwo w zebraniach). Wszelkie zaś zgromadzenia organizowane w celu kształcenia się lub zabawy musiały mieć zezwolenie i dozór nauczycielski. Opis ten kończy autorka sarkastycznym stwierdzeniem: Dla uczniów 2-ch klas najwyższych został zrobiony wyjątek co do palenia papierosów – nie co do korzystania z bibliotek!<sup>10</sup>

Inny znany pedagog i działaczka społeczna – Kazimiera Bujwidowa – przedstawiła stanowisko młodzieży, pragnącej takiej szkoły, w której obowiązywałyby odmienne od dotychczasowych prawa:

[...] chcemy poszanowania w nas ludzkiej godności (zniesienie kar karceru i nagany publicznej, [...] obelżywych przezywania, poszanowania tajemnicy listowej), chcemy samodzielnego rozwijania się [...] (kółek samokształcenia, czytelni), chcemy prawa samoobrony (prawo przesyłania wyjaśnień) [...], chcemy szkoły na dzisiejszym, a nie starożytnym i średniowiecznym światopoglądzie opartej, [...] chcemy szkoły bezpłatnej, dostępnej dla wszystkich, by nędza rodziców nie skazywała z góry dziecka na niedorozwój jego władz ducha i umysłu!<sup>11</sup>

Atmosfera zastraszenia, zastąpienie myślenia nakazami, a wreszcie bicie – były zjawiskiem powszechnym. Wszechobecny, demoralizujący lęk, jednostajne czynności, do najdrobniejszych szczegółów opracowany każdy krok ucznia, wdrażały go do takiej uległości i posłuszeństwa, że stawało się ono nałogiem, „a taką martwą, jednolitą bryłą można dowolnie kierować [...] podług swej woli”<sup>12</sup>. Iza Moszczeńska jednoznacznie oceniła przyczyny tego stanu rzeczy: [...] „uległość i ślepe posłuszeństwo poddanych ułatwia zadanie rządcom, a zatem uległość i ślepe posłuszeństwo są najcenniejszą zaletą ucznia”<sup>13</sup>.

Moralne bankructwo szkoły, która była bardziej instytucją państwową i urzędniczą niż pedagogiczną, a do tego pozbawioną wpływu społeczeństwa i młodzieży na jej kształt, doprowadziło do konieczności przeprowadzenia radykalnych zmian w oświacie. Nim jednak do nich doszło, przez łamy wielu postępowych czasopism i dzienników przetoczyła się istna batalia o przyszły kształt szkoły: jej funkcje, zadania, programy, metody.

<sup>10</sup>H. Orsza [Helena Radlińska], *Ze spraw wychowawczych, Część II*, „Krytyka” 1907, t. I, s. 196.

<sup>11</sup>K. Bujwidowa, *Młodzież o „polskiej” szkole w Galicji*, „Krytyka” 1906, t. I, s. 86.

<sup>12</sup>Przegląd miesięczny: I. Przegląd prasy. Z., „Muzeum”. „Krytyka” 1904, t. II, s. 204.

<sup>13</sup>I. Moszczeńska-Rzepecka, *Nacjonalizm w wychowaniu*, „Krytyka” 1904, t. I, s. 203.

## Oświata i szkolnictwo w obliczu reform

Pod koniec XIX wieku starły się w pedagogice dwie skrajne teorie wychowania. Jedna z nich, wywodząca się z filozofii Immanuela Kanta<sup>14</sup>, oparta była na presji i przymusie. Głosiła ona, iż wartość moralną mają tylko te czyny, które wykonywane są z obowiązku (wszystkie inne, np. skłonności przyrodzone, mogące obrócić się w zło, nie są dobrem bezwarunkowym). Konsekwencją praktyczną takiego stanowiska była aprobata surowej dyscypliny, bezkrytycznego posłuszeństwa wychowanka oraz usankcjonowanie rygoryzmu krępującego szkolne i pozaszkolne życie ucznia. Zniesienie nauczania w języku ojczystym oraz stosowanie represji i policyjnego nadzoru, wywoływało protest uczniów. Jedno z takich wystąpień zamieściła „Krytyka”:

[...] na łaskę i niełaskę profesorską zdany, [...] na każdym kroku śledzony, [...] każde śmielsze słowo swoje z pogardliwym śmiechem odrzucane, a godności swojej bronić nie mogąc, inkwizycyjną presję bez protestu znosząc, nagany publiczne z [...] czci go rabujące cierpiąc, karę karczeru demoralizującą i poniżającą odsiadując, śmieciami odpadów wiedzy [...] zbytecznie sobie mózg zaprzatając... rozkwita młody człowiek i rośnie na większą cześć i chwałę szkoły, ojczyzny, społeczeństwa i państwa!<sup>15</sup>.

Druga teoria, wywodząca się z utopii pedagogicznej Jeana-Jacques'a Rousseau<sup>16</sup>, w myśl której wychowanie powinno być naturalne i rozwijać tylko to, co leży w psychice ludzkiej i co jest indywidualne dla każdego człowieka (a więc pozbawione schematu) – znalazła wybitnych rzeczników w osobach m.in. Lwa Tołstoja, Ellen Key, Izy Moszczeńskiej. Zasady tzw. swobodnego wychowania, tj. naturalnego rozwoju dyspozycji psychicznych ucznia, przeciwstawiano szkole biernej i formalizmowi wychowania.

Trzeba dziecko uczynić zdolnym do tego, aby [...] umiało żyć w określonych warunkach społecznych [...], dlatego tak ważna jest praca nad zdolnościami dziecka i jego indywidualnością, a nie mechaniczne gromadzenie balastu oderwanych od siebie wiadomości. [...] Życie dziecka nie jest ściekiem, któremu trzeba ciągłych morałów. [...] A charakter i cała psychika zależy od tysiąca okoliczności, których nawet przewidzieć niepodobna [...]<sup>17</sup>.

Iza Moszczeńska wytykała ówczesnemu systemowi wychowania to, że kształtował dziecko nie według zasady: „czym może się ono stać”, lecz we-

<sup>14</sup>W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, Warszawa 1983, t. II, s. 178.

<sup>15</sup>K. Bujwidowa, *Reforma szkolna w Galicji*, „Krytyka” 1906, t. II, s. 90.

<sup>16</sup>W. Tatarkiewicz, *op. cit.*, s. 153.

<sup>17</sup>M. Odrzywolski, *Stulecie dziecka*, „Krytyka” 1904, t. II, s. 11, 15.

dług zasady „czym je zrobić trzeba w myśl tego lub owego społecznego, politycznego lub ekonomicznego programu”<sup>18</sup>.

Kolejny zarzut, jaki stawiany był szkole, dotyczył nadużywania w procesie kształcenia metody pamięciowej. Miała ona przeciwdziałać krytycyzmowi, tłumić samodzielność myślenia i działania – co w efekcie pozbawiało młodzież „największego uroku, jaki życie daje: twórczości [...] uczuciowej, myślowej i czynnej [...]”<sup>19</sup>. Nieznajomości duszy dziecka (jak nazywano psychikę) przypisywano bezmyślność wychowawczą i hołdowanie przeżytym sposobom nauczania.

Jeżeli ludzkość musi żyć z oczyma [...] w przyszłość zwróconymi to [...] wzorować się musi nie tyle na wielkich dziadach, ile na marzeniu o wielkich wnukach. [...] Ideały nawet odwieczne nie są wieczne<sup>20</sup>.

Część dyskusji toczyła się wokół kierunku kształcenia: czy powinien dominować realny, oparty na naukach przyrodniczych, czy klasyczny, w którym prym wiodły języki i kultura starożytna. Aleksander Świętochowski, Adolf Dygasiński (zwolennicy idei Herberta Spencera), byli przeciwnikami szkoły klasycznej ze względu na jej filologiczne nachylenie, niedostatecznie – ich zdaniem – aktywizujące ucznia. Wskazywali oni na potrzebę większej samodzielności wychowanków, co zapewniłoby kształcenie oparte na racjonalnych przesłankach, uwzględniające nauki ścisłe (matematykę, fizykę, chemię), przyrodoznawstwo oraz najnowsze osiągnięcia techniki. Krytykowali także nadmierny, jałowy werbalizm, prowadzący do jałowej erudycyjności. Opinie te spotkały się z nieprzychylną oceną m.in. I. Moszczeńskiej, która nie zaakceptowała tę kolejną skrajność, nazywając ją ciasnym praktycyzmem. Była ona zwolenniczką takiej szkoły, która potrafiłaby korzystać z nauki, sztuki, wynalazków, pojęć religijnych, obyczajów, wytworów pracy i przemysłu innych narodów<sup>21</sup>, nie ograniczając się tylko do „ciaśniutkiej, kochanej starej swojskości”, stawiającej polskość „wyżej od rozumu, talentu, głębi uczuć, siły woli”. To kształcenie umysłów i charakterów powinno „przechodzić od bliższego do dalszego, od znanego do nieznanego, od prostego do złożonego [...] by na bliskim, znanym i prostym nie poprzestawać”<sup>22</sup>.

Nasilający się ucisk polityczny dotknął w szczególności oświatę. Stało się to przyczyną powstania swoistych form kształcenia – zarówno oficjalnych,

<sup>18</sup>I. Moszczeńska-Rzepecka, *op. cit.*, s. 204.

<sup>19</sup>S., *W sprawie młodzieży szkolnej*, „Krytyka” 1904, t. I, s. 488–489.

<sup>20</sup>S., *Przegląd pedagogiczny*, „Krytyka” 1905, t. II, s. 82–83.

<sup>21</sup>I. Moszczeńska-Rzepecka, *op. cit.*, s. 206.

<sup>22</sup>Idem, *Nacjonalizm w wychowaniu, Część II*, „Krytyka” 1904, t. I, s. 386, 391, 393.

jak i nieoficjalnych. Nie chodziło już o nowoczesną szkołę, ale o jakąkolwiek możliwość edukacji. Zadanie to spełniały m.in. kursy, tzw. powszechne uniwersytety, prywatne szkoły, pensje, koła szkoły ludowej, nauczanie domowe i tajne. Uwzględniając fakt, iż w zaborze rosyjskim oświata ludowa była przez 40 lat przestępstwem państwowym, karanym więzieniem<sup>23</sup>, a w innych zaborach działalność ta w większości wypadków musiała być samofinansująca się, to osiągnięcia na tym polu były niebagatelne, mimo różnych szykan, mających na celu zdławienie rozprzestrzeniającego się ruchu edukacyjnego<sup>24</sup>.

Brak w drugiej połowie XIX wieku liczących się w Królestwie wyższych uczelni, instytucji naukowych i kulturalno-oświatowych, likwidacja w 1869 r. Szkoły Głównej i utworzenie w Warszawie rosyjskiego Uniwersytetu o bardzo niskim poziomie naukowym (spadek liczby studentów z 1302 w 1866 r. do 445 w 1872 r.) oraz powołanie do życia w Puławach Instytutu Rolniczo-Leśnego o całkowicie rosyjskim charakterze i poziomie kształcenia bliższym liceum niż szkole wyższej – powodowały masowy exodus młodzieży do Krakowa oraz do innych państw zapewniających możliwość kształcenia się. Nie zmieniła tej tendencji powstała w 1898 Politechnika Warszawska<sup>25</sup>. W tej sytuacji w jednym ze swych artykułów „Krytyka” zaapelowała o to, aby studenci przebywający za granicą nawiązywali kontakty z różnymi instytucjami naukowymi, a także z wydawnictwami, i przywozili do kraju wszelkie dozwolone materiały naukowe po to, by nie tracić kontaktu z nauką światową:

Jest to tym ważniejsze, że społeczeństwo polskie nie posiadające od 40 lat szkolnictwa wyższego w Królestwie, musi ten brak zastępować w inny sposób [...]<sup>26</sup>.

Był to jednak półśrodek bez większych perspektyw. Działać należało na miejscu, i to na niższych szczeblach edukacji, skoro w 1897 roku odnotowano w Warszawie 42% analfabetów wśród mężczyzn i 55% wśród kobiet, a w Łodzi odpowiednio 55 i 66%<sup>27</sup> (zatem prowincja była jeszcze bardziej pod tym względem zaniedbana).

<sup>23</sup>H. Orsza [Helena Radlińska], *Literatura ludowa*, „Krytyka” 1907, t. I, s. 533.

<sup>24</sup>Varsoviensis [Bronisław Gubrynowicz], *Kronika warszawska*, „Krytyka” 1904, t. I, s. 408.

<sup>25</sup>R. Wroczyński, *op. cit.*, s. 108.

<sup>26</sup>*Młodzież polska za granicą*, „Krytyka” 1908, t. I, s. 579.

<sup>27</sup>E. Maliszewski, *Opis ziem zamieszkałych przez Polaków*, t. II: *Królestwo Polskie. Szkolnictwo i oświata*, Warszawa 1904.

Z licznych organizacji oświatowych, które powstały w tamtym czasie, sporą popularnością cieszyły się: Polska Macierz Szkolna, Towarzystwo Wyższych Kursów Wakacyjnych w Zakopanem, Towarzystwo Szkoły Ludowej, Towarzystwo Kultury Polskiej, „Światło” w Lublinie, Kursy im. Asnyka w Kaliszu, Towarzystwo Krzewienia Oświaty w Łodzi, Warszawski Uniwersytet dla Wszystkich, Uniwersytet Ludowy Ziemi Radomskiej, Stowarzyszenie Kursów dla Analfabetów Dorosłych, Towarzystwo Czytelni m. Warszawy, Koło Uniwersytetu Ludowego, Uniwersytet Ludowy im. A. Mickiewicza w Krakowie<sup>28</sup>. Tę masową akcję nauczania oparto nie tylko na nauczycielach i naukowcach, ale także na siłach społecznych. Treści kształcenia były zróżnicowane stosownie do szczebla nauczania, np. kursy Wolnego Uniwersytetu Wakacyjnego obejmowały filozofię, nauki przyrodnicze, językoznawstwo, historię i literaturę polską, estetykę, nauki społeczne, ekonomię polityczną i prawo<sup>29</sup>; Towarzystwu „Światło” podlegało 26 szkół i czytelni, 3 ochronki, koła chłopskie i teatr amatorski; TKO w Łodzi odnotował na wykładach w ciągu 7 tygodni (od listopada 1906 r.) 27000 słuchaczy; warszawski Uniwersytet dla Wszystkich obsługiwał 10 punktów dla analfabetów (2 godziny nauki codziennie), i była to liczba wysoce niewystarczająca<sup>30</sup>. Rok później wykładami objął już 41160 słuchaczy, zorganizował 59 kompletów nauki elementarnej dla 21243 uczniów i 3 komplety z zakresu szkoły średniej, dla 151 osób. Koło Uniwersytetu Ludowego tworzyło grupy kształceniowe w zależności od poziomu przygotowania, np. język polski obejmował pięć stopni. Największą liczbę uczących się Koło to odnotowało w grupach języka polskiego (35%) i arytmetyki (27%). Ogółem do 110 kompletów KUL zapisanych było 4867 słuchaczy<sup>31</sup>.

Niestety, tak prężnie działające galicyjskie instytucje oświatowe otrzymały dotkliwy cios:

Generał-gubernator [...] Skałkon zamknął „Polską Macierz Szkolną” jako „szkodliwą dla porządku państwowego i spokoju społecznego, tym samym zniweczył zorganizowaną działalność 116 341 ludzi, zgrupowanych w 781 kołach „Macierzy”, pozbawił Królestwo

<sup>28</sup>Por. *Ogłoszenie Towarzystwa Wyższych Kursów Wakacyjnych*, „Krytyka” 1904, t. I, s. 419; K. Krauz, *Wolny Polski Uniwersytet Wakacyjny*, „Krytyka” 1904, t. I, s. 455; (f) [Wilhelm Feldman] *Z wycieczki do Królestwa*, „Krytyka” 1907, t. I, s. 119; *Z towarzystw oświatowych*, „Krytyka” 1907, t. I, s. 280; Helena Orsza [Helena Radlińska] *Ze spraw wychowawczych i towarzystw oświatowych*, „Krytyka” 1908, t. I, s. 86.

<sup>29</sup>K. Krauz, *op. cit.*, s. 455.

<sup>30</sup>(f) [Wilhelm Feldman], *Z wycieczki...*, s. 119.

<sup>31</sup>H. Orsza [Helena Radlińska], *Ze spraw wychowawczych i towarzystw oświatowych...*, s. 87.

141 szkół, 317 ochron, 505 bibliotek i czytelń, przeciął możliwość korzystania z nauki 63 000 uczniów, 400 544 czytelnikom<sup>32</sup>.

### Walka o polską szkołę

Systemy oświatowe, które na przełomie XIX i XX wieku dominowały w poszczególnych zaborach, wyraźnie różniły się od siebie. Szczególnie uwidoczniło się to na szczeblu szkolnictwa podstawowego, zwanego wówczas „ludowym” (bo będącym punktem wyjścia upowszechniania oświaty). W Królestwie szkolnictwo elementarne podlegało absolutnej rusyfikacji od 1885 roku, a średnie – od 1869, jednocześnie reprezentowało bardzo niski poziom i nie nadążało liczebnie za wzrostem ludności (w 1901 roku około 82% dzieci w wieku szkolnym nie było objętych edukacją), do tego przeniknięte było duchem policyjnym, opartym na szpiegostwie i denuncjatorstwie. Stan ten nasilił się za czasów Aleksandra Apuchtina, osławionego polakożercy. W zaborze pruskim traktowano szkolnictwo jako podstawowy instrument germanizacyjny i dlatego rozwijano sieć szkół elementarnych, doprowadzając na początku XX wieku do likwidacji analfabetyzmu (w 1901 roku tylko 0,32% dzieci pozostawało nie objętych szkolnictwem). Od 1887 roku wprowadzono tam język niemiecki jako wykładowy (nawet do nauki religii), co spotkało się z gwałtownym protestem. W przeciwieństwie do sytuacji w zaborach rosyjskim i pruskim szkolnictwo zaboru austriackiego uległo w latach sześćdziesiątych XIX wieku polonizacji. W 1866 r. powstała Rada Szkolna Krajowa kierująca szkolnictwem ludowym i średnim, dążąca do rozbudowy sieci szkół, aby zrealizować postulat powszechnego nauczania i likwidacji analfabetyzmu. Jednak od 1844 rozpoczęło się stopniowe odchodzenie od tych zamierzeń. Zmniejszony budżet hamował rozwój oświaty (w 1901 roku 41% dzieci nie chodziło do szkoły), skutkiem czego wprowadzono dwa typy szkół ludowych: miejski, o szerszym programie nauczania, i wiejski, o węższym zakresie przekazywanej wiedzy<sup>33</sup>.

Bezwzględne narzucanie kultury oraz języka rosyjskiego i niemieckiego, konsekwentna polityka wynaradawiania społeczeństwa polskiego, której szczególnym narzędziem stała się oświata – wywołały bunty młodzieży szkolnej. Jesienią 1904 roku została rzucona myśl zorganizowania strajku szkolnego, 28 I 1905 nastąpił jego wybuch w Warszawie, a dwa dni później

<sup>32</sup> *Op. cit.*, s. 86.

<sup>33</sup> J. Buszko, *Historia Polski 1864–1948*, Warszawa 1983, t. III, s. 178–181.

– w Kaliszu i Zagłębiu Dąbrowskim<sup>34</sup>. Stopniowo strajki objęły Lwów, Kraków, Tarnów<sup>35</sup>, Wielkopolskę, Mazury i Śląsk<sup>36</sup>. Usprawiedliwiając uczniów, „Biblioteka Warszawska”, a za nią „Krytyka”, stwierdziły, że była to naturalna reakcja przeciw gwałtownej rusyfikacji i germanizacji, i nazwały ten zryw „dziecięcą wojną krzyżową”<sup>37</sup>. H. Orsza daje następujący obraz tych wydarzeń:

Pierwsze porywy rewolucyjne w Królestwie obaliły szkołę carską [...] dotychczas uśpione przemówiło potężnie Poznańskie [...], w listopadzie liczono ich [dzieci; E. T.–T.] 70 000, w połowie grudnia 130 000, które oddają katechizmy niemieckie, odmawiają odpowiedzi na niemieckiej nauce religii – znosząc za to mężnie chłostę, odsiadując codzienny areszt, a co gorsza, były oddawane [...] do domów poprawy jak nieletni zbrodniarze<sup>38</sup>.

Ta sytuacja, pełna polityki i napięć, odbiła się na codziennym życiu szkolnym w Galicji. Zaniepokojona K. Bujwidowa pisze:

niestety faktem znamionym dla młodzieży gimnazjalnej [...] jest jej przerażające rozpolitykowanie. Już 5-to, a nieraz 4-to klasiści dzielą się na narodowych demokratów, socjalistów, separatystów, [...] sodalisów i „biskupów” (wychowawcy burs księży) [...], ale wspólne jest im jedno dążenie: chcą polskiej szkoły<sup>39</sup>.

Radykalni warszawscy studenci parokrotnie protestowali przeciw atmosferze ucisku i despotyzmu na uczelni. Bunt młodzieży, nazwane „schodkami” (na wzór podobnych wydarzeń w Rosji), odegrały znaczącą rolę w walce z powszechnym oportunizmem i ugodą<sup>40</sup>. Walka w zaborze rosyjskim o unarodowienie szkolnictwa i jego demokratyzację trwała trzy lata. Młodzież chcąc studiować próbowała immatrykulować się na uniwersytetach austriackich (z uwagi na bliskość tychże i ze względu na język wykładowy). Niestety, w wielu wypadkach było to niemożliwe:

Jaskrawą sprzecznością z zachwytnymi nad strajkiem szkolnym są utrudnienia, stawiane przez zwierzchność Uniwersytetu, przy przyjmowaniu Królewaków do Uniwersytetu<sup>41</sup>.

<sup>34</sup>R. Wroczyński, *op. cit.*, s. 184.

<sup>35</sup>K. Bujwidowa, *Młodzież...*, s. 84.

<sup>36</sup>H. Orsza [Helena Radlińska], *Ze spraw...*, s. 98.

<sup>37</sup>Przegląd miesięczny: w. g. [Władysław Gumpłowicz], „Biblioteka warszawska”, „Krytyka” 1905, t. II, s. 191.

<sup>38</sup>H. Orsza [Helena Radlińska], *Ze spraw...*, s. 97, 98.

<sup>39</sup>K. Bujwidowa, *Młodzież...*, s. 84.

<sup>40</sup>R. Wroczyński, *op. cit.*, s. 109; [„schodki” – po ros. „zebrania”].

<sup>41</sup>Z. Drozdowicz, *Z życia młodzieży*, „Krytyka” 1907, t. II, s. 378, 381.

O innych przeszkodach wspomina Wilhelm Feldman. Dostarczyły one uniemożliwienia organizowania wieców na rzecz szkolnictwa polskiego:

Gdy komitet zwołał wiec do Poronina, [...] c. k. Starostwo w Nowym Targu odbycia wiecu zakazało... z powodu epidemii szkarlatyny. O epidemii tam wprawdzie mowy nie ma, ale wiec się nie mógł odbyć. [...] Zwołał następnie komitet wiec w Krynicy, [...] tutaj epidemii jakoś nie można było skonstruować, c. k. starosta z Nowego Sącza w dwie godziny przed wiecem zakazał użyczenia komitetowi sali<sup>42</sup>.

Walka ze spaczonym przez obce systemy szkolnictwem o wprowadzenie języka polskiego jako wykładowego, zniesienie policyjnego nadzoru młodzieży, ograniczenie ilości szkół wyznaniowych i narodowościowych przyniosła pewne efekty: pod presją żądań nastąpił szybszy rozwój szkolnictwa podstawowego, zawodowego i średniego (choć to ostatnie z uwagi na wysokie opłaty stało się elitarne); z wyższych uczelni nadal liczyły się w skali ogólnopolskiej uniwersytety galicyjskie (krakowski i lwowski), ponieważ zabór pruski pozbawiony był szkoły tego szczebla, zwiększono także nakłady budżetowe, zarówno na oświatę miejską, jak i wiejską (choć tylko na elementarną). Sytrajki szkolne i ich skutki „Krytyka” podsumowała jednoznacznie:

Kwestię szkolną dźwignęła na swych barkach młodzież swym strajkiem szkolnym – i moralnie wygrała<sup>43</sup>.

### **Nauczyciel w dobie przemian edukacyjnych**

Na przełomie XIX i XX stulecia szkoła tradycyjna, oparta na dydaktyce herbartowskiej, stała się przedmiotem ostrej krytyki. Potępiono jej rygoryzm, autorytatywność (nakazy, zakazy, rozkazy, pouczenia, kary), podający tok nauczania (odwołujący się głównie do pamięci ucznia), ciasny schemat lekcji (bez względu na przedmiot i typ szkoły), jednostronny intelektualizm.

Postulowano, aby nie uwzględniające potrzeb i zainteresowań uczniów programy nauczania oraz nie przystosowane do właściwości psychicznych dzieci i młodzieży metody kształcenia, charakterystyczne dla „szkoły herbartowskiej”, zostały przebudowane w myśl hasła: „szkoła na miarę

<sup>42</sup>F. [Wilhelm Feldman], *Infamia dziennikarska wobec walki o szkołę polską w Królestwie*, „Krytyka” 1905, t. II, s. 212.

<sup>43</sup>(f) [Wilhelm Feldman], *Z wycieczki...*, s. 116.

dziecka” (Eduard Claparède). Zaczęto eksponować potrzebę zbudowania „szkoły nowej”, „szkoły aktywnej” (Henryk Rowid), „szkoły pracy” (Georg Kerschensteiner), „szkoły życia” (Owidiusz Decroly), „szkoły społeczniającej” (Peter Petersen) i wreszcie „szkoły stulecia dziecka” (Ellen Key). Ogólnie rzecz biorąc, domagano się takiej szkoły, która by: uwzględniała zainteresowania uczniów, rozwijała ich intelekt na równi z uczuciami i wolą, uczyła myślenia i działania, była miejscem twórczej pracy, wdrażała do współpracy, indywidualizowała treść oraz tempo nauki i przygotowywała uczniów do uczestnictwa w życiu społecznym. Twórcą tej koncepcji, a jednocześnie jej najbardziej radykalnym rzecznikiem był John Dewey, który wizję takiej szkoły określił jako nowe wychowanie (przeciwstawiając je tradycyjnemu) i nazwał postępowym (progresywnym)<sup>44</sup>.

Jeżeli szkoła miała być nowa i twórcza, to przede wszystkim nowoczesny i twórczy powinien być nauczyciel. Tymczasem:

[...] pośród nauczycieli szkół średnich przynajmniej trzy czwarte ogółu uważa bicie za jedyny środek wychowawczy [...], nauczanie wywołuje u uczniów nudę i zniechęcenie, [...] szkoła zabija indywidualność, nie wytwarza osobowości lecz typy – pisał M. Odrzywolski<sup>45</sup>.

Tym nauczycielom dedykuje „Krytyka” jedenaście przykazań z książki Gotthilfa Salzmana „Wychowanie wychowawcy”:

1) Bądź zdrowym, 2) bądź wesołym, 3) naucz się mówić i obchodzić z dziećmi, 4) naucz się dziećmi zajmować, 5) staraj się o gruntowną znajomość przyrody, 6) naucz posługiwać się rękoma, 7) oszczędzaj czas, 8) wyrabiaj w sobie zdolność przekonywania dzieci o potrzebie pełnienia obowiązków, 9) mów tylko to, w co sam wierzysz, 10) postępuj zawsze tak, jak chcesz, aby postępowali twoi wychowañcy, 11) obierz zawód pedagogiczny wtedy, gdy czujesz w tym kierunku powołanie<sup>46</sup>.

Poziom wykształcenia nauczycieli nie zaprzętała zbyt uwagi władz oświatowych. Ukaz z 1886 roku powołał Kursy Pedagogiczne, które zmienił z czasem na seminaria nauczycielskie. „Treść nauczania w seminarjach była niezwykle niska, ograniczała się do umiejętności czytania, pisanie, pewnych elementów historii i nauki moralnej”<sup>47</sup>.

Za niepożądaną uznano też inną prawidłowość systemu oświaty tamtych lat. Otóż wśród nauczycieli pracujących na wsi dominowali ludzie nie wywodzący się z niej:

<sup>44</sup>C. Kupiszewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1982, s. 32–44.

<sup>45</sup>M. Odrzywolski, *Stulecie...*, s. 13, 15.

<sup>46</sup>*Sprawozdania*, „Krytyka” 1904, t. II, s. 472.

<sup>47</sup>R. Wroczyński, *op. cit.*, s. 88.

[...] przeważnie są to mieszczychy [...], którzy o tym marzą, aby ich do miast przeniesiono, uważając swój pobyt na wsi za rodzaj przykrego wygnania. Dlatego to, choć w r. 1904/5 było 5400 nauczycieli w 3740 szkołach wiejskich – działalność ich szersza, kulturalna, skromnie się bardzo przedstawia<sup>48</sup>.

Poza tym praca nauczycieli była nędznie opłacana:

Od 30 lat bezskutecznie prosili o regulację płac – w odpowiedzi od sejmu słyszeli – że oszczędność w sprawach oświaty jest czynem obywatelskim<sup>49</sup>.

Przepełnione klasy i różnego rodzaju prześladowania dopełniają obrazu sytuacji nauczyciela początku stulecia:

Choćbyśmy dali szkole [...] i najlepszych nauczycieli, wszystko na marne, jak długo przeciętne klasy nasze liczyć będą po 50–60 uczniów [...]. Ten wyzysk pracy i zdrowia nauczyciela [...] mści się na miejscu, zmniejszoną [...] wydajnością jego pracy, zanikiem sił fizycznych i moralnych nauczyciela i ucznia<sup>50</sup>.

Ignacy Daszyński, przybliżając problemy ówczesnej oświaty, pisał:

Nauczyciele doprowadzeni obojętnością sejmu i szykanami protegowanych inspektorów do rozpacz, krzyczą już głośno na swoich wiecach; mówcy w sejmie regalizują ich zgniłymi morałami [...] i zalecają, żeby biedne nauczycielki składały rodzaj kar pieniężnych, jeżeliby wyszły za mąż i [...] miały kiedy dzieci. Kraj blisko 7 i półmilionowy nie wstydzi się brać [...] opłat za czasowe zastępstwo jej w klasie szkolnej!<sup>51</sup>

Winę za katastrofalny stan szkolnictwa przypisywano nie tylko jej złej sytuacji finansowej: „Blisko 300 000 dzieci naszych nie chodzi do żadnej szkoły, ale ostatnia sesja upamiętni się urwaniem pół miliona koron z budżetu szkolnego [...]”<sup>52</sup>, lecz także niekompetencji nadzoru pedagogicznego i jego rażącego nieuctwa:

Pierwszym złem jest zasada stawiania na czele Rady Szkolnej [...] ludzi nie znających szkoły i jej potrzeb. [...] Dalszym złem jest znaczny procent nieodpowiednich dyrektorów. Znajdują się wśród nich ludzie, których kwalifikacje na kierowników zakładów nauczająco-wychowawczych są wprost zagadką<sup>53</sup>.

<sup>48</sup>S. Kelles-Krauz prezentuje „*Ekonomistę*”, „*Krytyka*” 1907, t. II, s. 296.

<sup>49</sup>H. Orsza [Helena Radlińska], *Ze spraw...*, s. 103.

<sup>50</sup>Przegląd prasy: M., „*Muzeum*”, „*Krytyka*” 1906, t. I, s. 526.

<sup>51</sup>Ign. Dasz. [Ignacy Daszyński], *Sejm galicyjski*, „*Krytyka*” 1904, t. II, s. 367.

<sup>52</sup>*Ibidem*.

<sup>53</sup>Przegląd prasy: M., „*Muzeum*”, *op. cit.*, s. 526.

Na wąską granicę oddzielającą oświatę od polityki zwrócił uwagę m.in. Wilhelm Feldman<sup>54</sup>, z kolei polaryzację poglądów tej grupy zawodowej przedstawiła Kazimiera Bujwidowa. Relacjonując przebieg obrad nauczycieli szkół wyższych, opisała ona gwałtowną reakcję części słuchaczy na jedno z wystąpień, w którym domagano się polskiej szkoły:

oburzenie [...] tak brutalne i wprost nieprzyzwoite, mające przy tym za treść bezwzględną obronę galicyjskiej szkoły, że doprawdy zdawać się mogło obecnym, że widzą przed sobą przedstawicieli nowej narodowości, tj. Austriaków mówiących po polsku [...]<sup>55</sup>.

Niejednomyślność tego środowiska w istotnych dla edukacji sprawach, spowodowała podział nauczycielstwa na dwa obozy, czego odbiciem było powołanie w 1905 roku dwóch organizacji zawodowych: radykalnego Związku Nauczycielstwa Polskiego i zachowawczego Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego.

Ówczesna sytuacja polityczna i społeczna przyczyniła się również do tego, że spora grupa ludzi nauki została pozbawiona pracy<sup>56</sup>, a część nauczycieli szkolnictwa średniego i elementarnego sama z niej zrezygnowała, nie wytrzymując stałego nadzoru policyjnego i administracyjnego oraz absolutnej zależności od władz oświatowych<sup>57</sup>. Odbiło się to odczuwalnie na słabej i bez tego kondycji szkoły. Pewną poprawę przyniósł dopiero rok 1907, zamykający 3-letni okres strajków o polską szkołę i polskiego w niej nauczyciela.

Do problemów związanych z oświatą i kształceniem „Krytyka” wracała niejednokrotnie, co próbowałam udokumentować odpowiednim zestawieniem faktograficznym. Ponieważ objętość prezentowanej rozprawy narzuciła pewne ograniczenia w doborze materiału ilustrującego omawiane zagadnienia, przedstawiony tu stan polskiej edukacji końca XIX i początku XX wieku oraz opinie i stanowiska w tej sprawie są z oczywistych przyczyn fragmentaryczne i zawężone chronologicznie, co jednak nie powinno podważać ich autentyczności, wiarygodności oraz historycznej już wartości.

<sup>54</sup>(f) [Wilhelm Feldman], *A tyś zląkł się – syn szlachecki!* „Krytyka” 1904, t. I, s. 422.

<sup>55</sup>K. Bujwidowa, *Młodość...*, s. 85.

<sup>56</sup>K. Krauz, *Wolny...*, s. 463.

<sup>57</sup>R. Wroczyński, *op. cit.*, s. 88.