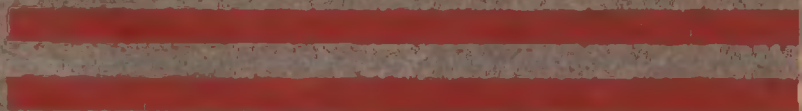


MŁODZIEŻ SPOŁECZEŃSTWU

KILKA UWAG O SZKOLE GALICYJSKIEJ

CENA 50 HALERZY



MŁODZIEŻ SPOŁECZEŃSTWU

MŁODZIEŻ SPOŁECZEŃSTWU

KILKA UWAG O SZKOLE GALICYJSKIEJ.

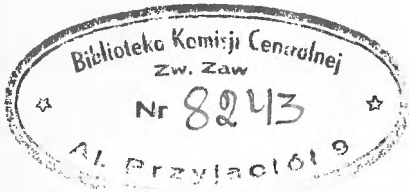


371

KRAKÓW 1906.

NAKŁADEM KOMITETU MŁODZIEŻY KRAKOWSKIEJ.
DRUKARNIA WŁ. TEODORCZUKA W KRAKOWIE.

N^o 69
5366



353559
I

D.-42 / 12780
11.10 / 15,-




T R E Ś Ć.

	Str.
Przedmowa	1
Rozwój akcji w sprawie reformy szkolnej wśród młodzieży galicyjskiej .	5
W sprawie planu nauk i podręczników szkolnych	19
Żądamy zniesienia matury	45
W sprawie nauczania religii	47
Samodzielne organizacje młodzieży	56
Szkoła i człowiek	60
Demokratyzacja szkoły	79
Wykształcenie kobiet	82
Przemówienie na zebraniu w dniu 19. XII. 1905	90



PRZEDMOWA.

 dniu 19 grudnia 1905 r. osoby niżej podpisane zostały zaproszone przez grono młodzieży szkół średnich na zebranie, którego celem miało być nawiązanie nici pomiędzy przedstawicielami młodzieży, walczącej o lepszą szkołę, a gronem osób starszych, którym sprawy wychowania młodzieży leżą na sercu. — Referat wygłoszony przez ucznia klasy 6-tej oraz dyskusya, jaka się potem wywiązała, wykazała obecnym, że atmosfera szkolna w Galicyi jest niesłychanie duszna, że młodzież błądzi samopas, bo rozdźwięk między wychowawcami a młodzieżą doszedł do niezmiernego natężenia, a przede wszystkim, że młodzież ze złego stanu rzeczy zdaje sobie już należycie sprawę, lecz czuje zarazem, że bez współdziałania starszych, bez należytej reakcyi ze strony społeczeństwa — usiłowania jej, zdążające do poprawy stosunków wychowawczych, nie osiągną rezultatu.

Wspomniane zebranie w dniu 19 grudnia, uważamy za zjawisko bardzo charakterystyczne dla ogólnego ruchu szkolnej młodzieży galicyjskiej.

Dowiodło ono bowiem, że przynajmniej w Krakowie młodzież jest na tyle dojrzała, że nie o „pajdokrację“ (czego się obawiają niektórzy), nie o wykazanie swej siły lub wywarcie terroru jej idzie, lecz o prawdziwą i gruntowną naprawę stosunków, dzisiejsze szkolnictwo znamionujących. — Młodzież ta bowiem jasno i wyraźnie oświadczyła: „zaprosiliśmy Was, by się przed Wami wyżalić na zło, które nas gnębi, by Wam otworzyć oczy, że ślepe zaufanie, którem obdarzacie polską szkołę w Galicyi, jest nieuzasadnione, że atmosfera panująca w tej szkole zatruwa nasze młode dusze i zostawia nam kamień w sercu, z którym przez życie iść ciężko. Pomóżcie nam, dzieciom Waszym, których dobra przecież pragniecie, do wpuszczenia świeżych ożywczych prądów do szkolnictwa galicyjskiego, bo my się w tej atmosferze dusimy!“

Ten szczerzy, z serca płynący, głos młodego chłopca na zawsze zostanie nam w duszy! To też obecne na zebraniu osoby starsze opuściły je z wewnętrznym nakazem: nie wolno nam odtąd tej garnącej się do nas młodzieży opuścić, obowiązkiem naszego sumienia jest zapewnić jej takie warunki rozwoju, by wiek szkolny nie „kamień w sercu“ lecz radosne wspomnienia na całe życie mógł jej pozostawić. Wierzimy, że to szczupłe grono, które tworzymy na razie, niebawem się rozszerzy, boć sprawa zapewnienia swobodnych i zdrowych warunków rozwoju przyszłym pokoleniom, to sprawa całej naszej przyszłości, naszego bytu. Musimy stworzyć nową szkołę do dzisiejszych pojęć i naszych właściwości narodowych dostosowaną. A rzecz jest pilna — wprost nagła. Młodzież nie straciła jeszcze wiary w społeczeństwo, ufa mu jeszcze i spodziewa się od niego należytego załatwienia tej, kto wie, czy nie najpilniejszej i najdonioślejszej reformy społecznej.

Nie wolno nam zawieść położonego w nas zaufania, pod grozą wydania wyroku na samych siebie, pod grozą zerwania w sercach młodzieży tych ostatnich, nici wiążących ją z nami. A przedewszystkiem nie wolno nam do miary niedoli tej młodzieży dorzucać jeszcze jednego bolesnego zawodu: niemoc nasza, a choćby tylko obojętność zatrulaby goryczą te młode, ufne i wierzące serca.

O b o w i ą z k i e m więc społeczeństwa jest wejrzeć w stosunki szkolne, zbadać je wszechstronnie, a uświadomiwszy sobie należycie, jakie są potrzeby dzisiejszej młodzieży, postarać się je zaspokoić. — Dziś oto młodzież sama, zabiera głos w sprawie potrzeb swoich.

Przed rokiem niespełna postawiła szereg żądań od szkoły (str. 7). W broszurze niniejszej stara się żądania te uzasadnić i szerzej omówić.

Posłuchajmy zatem uważnie tego głosu!

A teraz parę słów wyjaśnienia, dla czego pomiędzy osobami

piszącymi słowa niniejsze niema, nikogo z pośród sfer nauczycielskich (zawodowych). Obecna na zebraniu dnia 19 grudnia młodzież, zainterpelowana, dlaczego nie zaprosiła swych nauczycieli, odrzekła: „nie chcieliśmy narażać ich na przykrości, bo wiemy, że wszelka akcja wśród młodzieży jest uważana przez władze za rzecz zbrodniczą, a zatem i uczestniczenie w niej profesorów za złe poczytane by im być mogło“. Że młodzież była dobrze poinformowana, dowiodło zajście, które miało miejsce w Krakowie, a którego szczegółowy opis podaje lutowy Nr. „Muzeum“ z r. b., (pismo wydawane przez towarzystwo nauczycieli szkół wyższych). Z opisu zajścia tego wynika: 1. że nauczyciele nie mogą krytykować bezkarnie ani władz szkolnych ani systemu szkolnego, 2. nie mogą współdziałać ze społeczeństwem w sprawie reformy szkolnej, a 3. przedewszystkiem nie mogą uczestniczyć w zebraniach młodzieży, która, notabene, bez pozwolenia i obecności swoich nauczycieli wcale się zbierać nie może. Nic zatem dziwnego, że młodzież nie zaprosiła swoich nauczycieli na „niedozwolone“ zebranie i że natomiast włączyła w swe żądania punkt 3, domagający się większych swobód dla nauczycieli. A wreszcie jeszcze jedno podkreślenie bardzo znamiennego faktu: broszura niniejsza składa się z szeregu referatów i odezw, pisanych przez młodzież, która jednakże musi ukrywać swe nazwiska już choćby dla tego, że § 27 przepisów opiewa, że młodzież pisać może jedynie za zgodą i pozwoleniem swej szkolnej władzy. Jakby się zaś zachowały władze szkolne wobec młodzieży, ośmielającej się krytykować system szkolny, plany nauczania, stosunek wychowawców do młodzieży i t. p., przewidzieć nie trudno. Jeżeli profesorów, krytykujących te sprawy spotkały różne przykrości, to młodzież całkiem śmiało mogłaby się spodziewać „wypędzenia“, jak się w pedagogicznym stylu, kochających młodzież wychowawców, relegowanie ucznia ze szkoły nazywać zwykło (patrz „Muzeum“ Nr. lutowy 1906).

Oto, dlaczego broszurę piszą bezimienni referenci, a przedmowę podpisują tylko „nieurzędowi“ wychowawcy.

Te dwa momenty podnosimy tutaj dlatego, że malują one może najbardziej charakterystycznie nienormalność stosunków, panujących w galicyjskiej szkole i wykazują dowodnie, jak się w niej przejawia prawda i wolność, te najbardziej zasadnicze postulaty pedagogiczne.

Broszurę niniejszą polecamy jak najgoręcej uwadze wszystkich rodziców i wychowawców. Chociażby nawet nie na wszystko, co tam podane, zgodzić się można było bez zastrzeżeń, to jednak powinno się posłuchać tego głosu młodzieży, wzywającej do zmiany warunków, w których jest zmuszona spędzać najważniejsze lata swego życia. A każdy, kto zdaje sobie sprawę z doniosłości wychowania przyszłego pokolenia — niech stanie do szeregu, by zapewnić młodzieży takie warunki rozwoju, w którychby najłatwiej i najpewniej na zacnych i dzielnych ludzi wyrosnąć była w możności.

*Br. Bobrowska. Dr. E. Bobrowski. K. Bujwidowa. O. Bujwid.
J. B. Dobrowolska. Gedeon Gedroyć. Dr. J. Budzińska-Tylicka.
Marya Turzyna.*

ROZWÓJ AKCYI W SPRAWIE REFORMY SZKOLNEJ WŚRÓD MŁODZIEŻY GALICYJSKIEJ.

28 stycznia 1905 r., w dniu wybuchu strejku powszechnego w Warszawie, wiecował uniwersytet, wiecowała politechnika, zostały zerwane wykłady w gimnazyach męskich i żeńskich i w szkołach prywatnych z prawami szkół rządowych: ucząca się młodzież przyłączyła się do manifestacyi ludu polskiego, zrzuciła okowy najeźdźczej szkoły, obcej nam mową, duchem i „kulturą“; na drugi dzień ruszyły się gimnazya prowincjonalne i stało się to, do czego gotowała się młodzież od lat kilku (bo już sprawę Siedlec i Białej gotowe były III. IV. i realne gimnazya poprzeć strejkiem), – szkoła rządowa opustoszała. Nie pomogło otwarcie szkół po wiecu rodzicielskim ze Szwarcem w Muzeum, nie pomogła nagonka: z postanowienia Centralizacyi komitety strejkowe zawracały z drogi sterroryzowanych przez rodziców kolegów i gmachy rządowe pozostały puste.

Młodzież gimnazyalna częściowo rozjechała się do domów, częściowo potworzyła komplety, w których, między innymi, nau czali strejkujący akademicy.

Na wiosnę powstał ruch wśród starszych kolegów, którzy byli w VIII. i VII. klasie i w tym samym czasie nadeszły wiadomości z Krakowa, że się tam projektuje utworzenie VIII. klasy gimnazyalnej dla Królewaków, by się przygotowali do jesiennej matury. Po naradach wielu uczniów pojechało do Krakowa (byli tacy, co pojechali do Rosyi) kończyć nauki, wśród nich wielu niezamożnych; ci ostatni znaleźli się na krakowskim bruku w dość krytycznem położeniu. Wieloma z nich zajął się Związek Pomocy Narodowej, losem pozostałych głęboko się przejęła krakowska młodzież szkolna; wyrazem tego było zebranie młodzieży gimnazyalnej, na którem kol. Grosser z Warszawy w porywającym przemówieniu przedsta-

wił bieg walki szkolnej w Królestwie. [Na zebraniu tem wybrano „Komitet pomocy koleżeńskej“ dla Królewaków, który urzędował w „Czytelni dla kobiet“, i udzielał informacyi co do mieszkań, lekcyj, planów naukowych, wyszukania zajęcia oraz wypożyczył 12 kolegom i koleżankom 346 koron.

Przybywający do Krakowa Królewacy garnęli się do polskiej szkoły, dopytywali się o nią kolegów Galicyan. Ogarniało ich jednak zdumienie i przerażenie (myślę o jednostkach zastanawiających się), gdy zobaczyli, że wychowanie galicyjskie nie daje o wiele lepszych rezultatów od działalności władz rosyjskich; że i tu są „władze“ szkolne, których działalność w kierunku zabicia godności osobistej i poniżenia człowieka w uczeniu, kto wie czy nie owocniejsza jest w skutki, niż w Królestwie.

To była chwila przełomowa dla młodzieży gimnazyalnej w Galicyi. Od lat prowokowana przez bezwzględny system Bobrzyńskiego, uświadamiała sobie w swych pismach długie szeregi doznanych krzywd (patrz roczniki „Promienia“, „Teki“, „Zjednoczenia“).

Bohaterski poryw braci z za kordonu silnie oddziałał na galicyjską młodzież: poczęła ona sobie zdawać sprawę, że i w języku polskim można gnębić dusze ludzkie, nie gorzej niż w rosyjskim.

Ogromne wrażenie zrobił artykuł St. Witkiewicza o katechizmie i nauczaniu religii w „Reformie szkolnej“, tak energicznie poparty w „Tygodniku Illustrowanym“ przez księdza Pieńkowskiego. W tym samym czasie nastąpiły skandale w I. gimnazjum żeńskim w Krakowie: wydalenie uczenicy za zbieranie składek, szykanowania postępowych nauczycielek. Nie przechodziło to bez wrażeń: młodzież zbierała się, dyskutowała, rozważała, w rezultacie uświadomiła sobie wszystko, co jej najbardziej dolega i ciąży; nasunął się cały szereg żądań wydrukowanych w następującej odezwie:

ODEZWA DO MŁODZIEŻY SZKOLNEJ.

Koledzy i koleżanki: Nadeszła chwila obudzenia biernych i śpiących mas młodzieży szkolnej, która bez protestu znosi najróżnorodniejsze tortury moralne i pedagogiczne szkoły średniej w Galicyi i tak już do swego jarzma przywykła, a zarazem tak wiarę w siebie utraciła, że z pokorą i rezygnacją pozwala zabijać w sobie siły umysłowe i moralne. Oto my, dzieci XX. wieku, uczymy się i wychowujemy według systemu, który w głównej swej zasadzie, bardzo niewiele się różni od **średniowiecznego**: klasycyzm i scholastycezm stanowią zasadnicze podstawy **nauczania**, a na bezwzględnym autorytecie i bezkrytycznem posłuszeństwie opiera się **wychowanie**.

Dzisiejsze społeczeństwo domaga się od szkoły, by wychowywała młodzież **na wolnych, do krytycznego sądu i życiowych walk przygotowanych obywateli**, a zyskuje wycieńczone fizycznie, niezdolne do samodzielnej myśli, karłowate duchem, apatyczne i bierne automaty.

I dalej: zamiast ludzi świadomych swej wartości wewnętrznej i człowieczej godności — wytwarza szkoła dzisiejsza pokorne, pełzające, jedynie w protekcję możliwych tego świata wierzące istoty: wytarte czoło młodzieńca jest najpożądaną cechą w oczach klasy rządzącej.

Bo kto bez protestu znosi „wykazania“, „upomnienia“, „nagany publiczne“, kto pozwala sobie bezkarnie obrzucać na każdym kroku karczemnymi wyzwiskami, kto niema prawa w razie niesprawiedliwego nawet ukarania zabrać głosu w swojej obronie, kto przywyka do zamachów na swoją wolność przez karę karceru, kto żyje się z inkwizycyjną, moralną presją — ten nie może rozwinąć w sobie poczucia ludzkiej godności.

To wszystko chcemy w młodzieży uświadomić, **Człowieka** w niej zbudzić, chcemy, by poznała konieczną potrzebę gruntownych zmian w obecnym systemie szkolnym, a gdyby władze szkolne i społeczeństwo, które mają w pierwszym rzędzie obowiązek zastanowienia się nad reformą szkolnictwa, pozostały wobec naszych żądań obojętne — wówczas musimy wystąpić razem wszyscy, celem zwrócenia uwagi społeczeństwa na straszne stosunki, pod którymi cierpi i męczy się młodzież szkół średnich w Galicyi.

Na razie wzywamy Was do uważnego rozpatrzenia i przedyskutowania poniżej sformułowanych żądań, postawionych już przez liczne zjazdy i konferencje młodzieży szkół średnich i abiturjentów:

Żądamy: I. Gruntownej rewizji planu nauk i podręczników szkolnych.

II. Zniesienia matury.

III. Wolności sumienia i przekonań w szkole tak dla uczniów jak i dla nauczycieli.

IV. Poszanowania godności osobistej ucznia w szkole (zachowania tajemnicy listowej, nie obrażania obelgami, ani rzucaniem podejrzeń i t. d.).

V. Zmiany roli nauczyciela-zwierzchnika na nauczyciela-kierownika.

VI. Prawa organizacji samodzielnej. (Kółka samokształcenia, sądy koleżeńskie, stowarzyszenia w celach kulturalnych i humanitarnych).

VII. Prawa podawania zbiorowych petycyj i wyjaśnień na konferencye nauczycielskie.

VIII. Usunięcia opieki pozaszkolnej i systemu policyjnego w szkole i poza nią (rewizyi, badania kolegów, śledzenia i t. d.)

IX. Bezpłatnego nauczania.

X. Zniesienie kar: 1. karceru, 2. nagany publicznej, 3. wydalenia ze szkoły na zasadzie tak zwanych „laufpasów“.

XI. Upaństwowienia istniejących gimnazyów żeńskich i zakładania nowych.

XII. Zniesienia mundurów.

Koledzy i koleżanki! Przykład bohaterskiej walki naszych kolegów, uczniów Uniwersytetu, Politechniki i szkół średnich w Królestwie niechaj będzie dla nas wymowną zachętą do rozpoczęcia pracy i walki o reformę naszych szkół średnich!

Tam, gdzie wszyscy praw pozbawieni, zaczęli energiczną walkę o swoje prawa obywatelskie, o usunięcie krzywd wiekowych, my młodzi upomnijmy się o nasze prawa w szkole, o naszą przyszłość.

Wzywamy Was, abyście rozszerzyli żądania powyżej przytoczone, żądania myślące i gorąco czującej młodzieży, wszędzie gdzie ta młodzież się uczy.

Niech nie będzie wśród nas ani nieświadomych ani obojętnych wobec wspólnego celu naszego: **odrodzenia szkoły średniej w Polsce!**

KRAKÓW, 16 listopada 1905.

Komitet Młodzieży Krakowskiej.

Żądania te już uprzednio uchwaliło zgromadzenie krakowskich abiturientów, odbyte w sali „Eleuteryi“ 28 czerwca 1905 r. pod przewodnictwem kol. J. Baścika, na prowincyi zaś w Podgórzu, Tarnowie, Wadowicach, Bochni i Nowym Sączu (bądź wszystkie 11 punktów, bądź częściowo).

Dalszą pracę podjął po wakacyach „Komitet młodzieży krakowskiej“, wybrany na poufnem zebraniu młodzieży gimnazjalnej męskiej i żeńskiej. Rozpowszechnił on 11 żądań, podniesionych przez abiturientów, jako „najbardziej zasadnicze postulaty mło-

dzieży szkolnej“, zaznaczając, że „żądania te każdy uświadamiony uczeń powinien popierać i dążyć do spełnienia ich w jak najbliższej przyszłości“.

Wkrótce potem, 16 listopada 1905 r. Komitet wydał „Odezwę do młodzieży szkolnej“, poprzedzoną krótkiem uzasadnieniem żądań, z dodaniem 12-ego „upaństwowienia istniejących gimnazjum żeńskich i zakładania nowych“; na zakończenie zaznaczono cel akcji: „odrodzenie szkoły średniej w Polsce“.

Że działalność Komitetu Mł. Kr. była wyrazem żądań młodzieży postępowej, to nie ulega kwestyi; co do młodzieży narodowo-demokratycznej, to ta wypowiedziała się co do wyżej wspomnianych odezw i poruszanych w nich kwestyi.

Niemile, zdaje się, uderzyło ją powoływanie się na „przykład bohaterskiej walki naszych kolegów, uczniów uniwersytetu i politechniki i szkół średnich w Królestwie“. Dla „Głosu Narodu“ już te słowa wystarczyły jako hasło do strejku szkolnego w Galicyi z naszej strony, więc hejże na „żydków“! N. D. prócz tego potrzebowali czegoś solidniejszego, bardziej „rzecowego“ dokumentu, na którym możnaby się było oprzeć, by tem skuteczniej pogrążyć Komitet Mł. Kr. Niema dokumentu? Nic łatwiejszego, jak go sfabrykować: wzięto tedy „żądania“, opuszczono w nich ustęp, „żądania te każdy uświadamiony uczeń winien popierać i dążyć do spełnienia ich w jak najbliższej przyszłości“, dokonano kilku zmian, nie zawsze udatnych, w tekście żądań, a na zakończenie, bagatelka! dodano; „żądania popieramy strejkiem“, podpisano „S.“ krótko i wężłowato!

Posiadamy egzemplarz podobnego fałszyfikatu i znanem jest Komitetowi nazwisko godnego autora, byłego ucznia gimnazyalnego.

I tylko na tym „dokumencie“ mogła się opierać „młodzież II. szkoły realnej“, protestując „przeciw rozrzuconym odezwom“; oświadcza ona, że nie chce być „biernem narzędziem w ręku kilku mających w głowach chaos (!) najrozmaitszych haseł“, bo

„żądania, postawione w tych odezwach, pragną niektórzy osiągnąć przez strejk“....

Znamy dobrze tych „niektórych“! Tej odezwy nie śmiemy N. D. przypisać, przypuszczając, że bądź co bądź stylizacyi i ortografii lepiej w swych odezwach pilnuje, niż „młodzież II. szkoły realnej“. Ale co począć z odezwą „Polskiej młodzieży szkół średnich“, wydanej nakładem wydawnictwa „Tek“!? Poza rzeczową stroną tej odezwy, dotyczącą potrzeb szkolnictwa, „podnoszonych przez społeczeństwo, nauczycielstwo i młodzież“, spotykamy w niej niesmaczne ujadanie na „strejk szkolny“ i insynuacje w kierunku osób „starszych“, którym się to zarzuca „warcholstwo“. Może ten ostatni zarzut weźmie do siebie St. Witkiewicz, może redaktor „Reformy szkolnej“, Ad. Szymański, a może i ktoś inny, tego nie przesądzamy, w każdym razie nie dotyka on Komitetu Mł. Kr., złożonego z „niedorosłych („Głos Narodu“) reformatorów ustroju społecznego“. Ale zarzut propagowania „strejku szkolnego“ pada w tej odezwie na Komitet. Otóż Komitet Mł. Kr. w odezwach z dnia 18 i 20 listopada 1905 r. oświadczył, że „pogłoski o strejku nie pochodzą od nas“; następnie: rozpuszczają je ci, którym zależy na tem, by później ostrzegając młodzież, zdobyć łaski u władz. Rozszerzają je także profesorowie, chcąc czarnem widmem skutków odwieść młodzież od przejrzania“.

Dziś, gdy wiemy, co mogło posłużyć za podstawę dla tych dwóch odezw, widzimy jasno, że albo ich autorowie mają „w głowach „haos“, skoro wyczytali w odezwach to, czego w nich niema, albo też są to ludzie nieuczciwi, opierający się świadomie na sfałszowanym dokumencie. *Tertium non datur.*

Akcyja Komitetu Mł. Kr. nie przeszła bez wrażenia i poza Krakowem. We Lwowie na zeszłorocznym zjeździe „Promienistych“ był obecny przedstawiciel Komitetu i porozumiał się z nimi w sprawie wszczęcia akcyi szkolnej w całej Galicyi. „Promień (7 i 8)

wydrukował odezwę Komitetu i w swej „deklaracji” zajął przychylnie stanowisko wobec naszych żądań.

Wkrótce potem (koniec 1905 r.) ukazała się odezwa „Polskiej młodzieży narodowej bezpartyjnej”, głosząca „wstęp do akcji o unarodowienie i zreformowanie szkoły”; i tu powołują się na „analogiczną akcję w Królestwie”, rzucają szereg żądań w zakresie nauczania i organizacji młodzieży; i tu zaznaczają z naciskiem, że „należy znieść przymus religijny”, „należy znieść system nadzoru nad pozaszkolnem życiem młodzieży, oraz nadzór nad jej przekonaniami” (porównaj z odezwą Komitetu). Następna lwowska odezwa, zaopatrzona podpisami: „Polska młodzież narodowa bezpartyjna” i „Młodzież promienista”, to entuzjastyczne wezwanie do walki o demokratyzację szkoły i szereg postulatów przedstawiających rozszerzenie części żądań Komitetu i uogólnienia.

Nie jesteśmy tedy odosobnieni, mamy towarzyszy w działaniu, z którymi łączy nas wspólność wystawionych postulatów, a ożywia wspólny cel: „odrodzenie szkoły średniej w Polsce”. W ten sposób cel odezwy z żądaniami został osiągnięty: żądania uważnie rozpatrzone i przedyskutowane przez lepszą część młodzieży, która w całej akcji zajęła odpowiednie stanowisko i dąży do wytkniętego celu.

I szerszy ogół zainteresował się sprawą szkolną. W „Naprzodzie” p. Sempołowska poddała słusznej, a nielitościwej chłościę przepisy szkolne, a p. Turzyma omówiła „przymus religijny w szkole”. Mowa p. Daszyńskiego wywołała na posiedzeniu Rady miejskiej ożywioną dyskusję. W „Czytelnicy kobiet” przewodnicząca wygłosiła referat, na którym historycznie wyłożyła przebieg akcji wśród młodzieży wobec wielkiej ilości rodziców oraz profesorów. Dr. Julian Ochorowicz w dwóch feljetonach „Kuryera Warszawskiego” życzliwie omówił żądania komitetu Mł. Kr. Prof. G. Baumfeld wygłosił odczyt „O naszej szkole”, wreszcie 4 ostatnie zeszyty „Muzeum” (1906) są poświęcone sprawom ruchu szkol-

nego. Najpoważniejszy cios jednak zadała dzisiejszemu szkolnictwu galicyjskiemu rozprawa St. Sempołowskiej „Niedola młodzieży w szkole galicyjskiej“, rzecz, którą każdy powinien przeczytać i przemyśleć. Ukazały się też 4 Nry pisma „Szkoła przyszłości“ pani Dobrowolskiej.

Żeby dopełnić całości niniejszego szkicu, który nie rości sobie bynajmniej pretensyi do czegoś skończonego, zaznaczymy, że w grudniu 1905 roku, komitet ogłosił ankietę ¹⁾ w sprawie religii, z której materyał, znajdzie czytelnik wyzyskany przy omówieniu nauczania religii. Ankieta wywołała wzwąw we wstecznej prasie, wystarczy charakterystyczny artykuł w „Postępie“ (Nr. 29, 23 XII. 1905) p. t. „Żydzi (?) spowiednikami“.

Wreszcie 19 grudnia 1905 roku zaszedł fakt ważny dla komitetu, mianowicie na poufnem zgromadzeniu młodzieży szkolnej,

1) ANKIETA W SPRAWIE RELIGII.

1. Płeć, wiek, klasa, wyznanie, środowisko?
2. Wierzący czy nie?
3. Jeśli wierzący, to czy nie skłaniają go do trwania w wierze jakieś zewnętrzne pobudki (względ na rodziców, karyera, bojaźń lub apatya); jeśli nie, z jakich powodów i kiedy wierzyć przestał?
4. Czem zastąpił religię?
5. Dlaczego jest, lub nie jest, moralnym w szkole (nie kłamie, nie oszukuje, uczy się) i poza szkołą (w stosunku do innej płci, do rodziny, współkoлегów i t. d.)?
6. Czy, i o ile, wszczepiło etykę nauczanie religii?
7. Jak reaguje na przymus religijny (jak się zachowuje wobec przymusowej spowiedzi i komunii, przymusowej obecności na nabożeństwach i t. d.)?
8. Czy zwraca uwagę na sprzeczność między naukami ścisłymi a religią?
9. Czy zwraca uwagę na sprzeczność między życiem współczesnem (ustrój społeczny, ekonomiczny, polityczny, stosunki narodowościowe, wyznaniowe, prawne, indywidualne), a zasadniczymi ideami religii (sprawiedliwość, miłość bliźniego, ubóstwo, prawda, równość, poświęcenie, abnegacya, tolerancya)?
10. Czy wychowanie ma mieć charakter religijny czy etyczny?
11. Czy uważa wobec tego za konieczne nauczanie religii i etyki w szkole?

po referacie i dłuższej dyskusji, uchwalono zaprosić do ścisłego wydziału 7 osób dorosłych, znanych ze swej działalności na polu wychowania i szkolnictwa.

Ostatnimi czasy wydał komitet 4 odezwy: w sprawie kształcenia dziewcząt¹⁾, w sprawie praktyk religijnych (patrz str. 14),

1) ODEZWA W SPRAWIE KSZTAŁCENIA DZIEWCZĄT!

Koledzy i Koleżanki! Dzieci słońca i krety, uciekające przed niem w głąb nor swoich, oto, według Gorkiego, obraz dzisiejszej ludzkości. A owych „dzieci słońca“ garstka zaledwie, a owych „kretów“ miliony.

Rozejrzyjmy się uważnie po świecie, a przekonamy się, że ogół ludzkości, owe szare tłumy, owe masy, stanowiące właściwie jądro każdego narodu, są dziś jeszcze prawie bezpodzielnie oddane pod panowanie potęgi ciemnoty. Szkoły ludowe, kursa dla analfabetów, czytelnie, szkoły średnie i wyższe wytwarzają razem zaledwie nikły promień światła, ledwie dostrzegalny w tem morzu ciemnoty, zalegającej naokół. I stan ten rozpaczliwy trwać będzie i nadal dopóty, dopóki w owych masach, w nich samych nie zbudzi się pragnienie wiedzy i światła, dopóki same nie wyciągną rąk do „słońca“.

Więc zbudzić dusze w tych śpiących masach, rozpalic w nich pragnienie wiedzy i dążenie do światła — potrzeba! Każdy, kto już sam o sobie może powiedzieć, że żyje świadomie, powinien budzić świadomość u innych.

A przede wszystkim obudzić trzeba kobiety, której na ocknięcie się do tychczas nie pozwalano, którą przemocą i siłą od wiedzy i światła odpędzano, a każdą, która się mimo wszelkie przeszkody do światła garnęła, dręczono i prześladowano!

Stoimy na progu XX. wieku. Gdzież mamy szkoły dla kobiet? Tylko elementarne szkoły są dla nich dostępne. Szkół średnich nie ma wcale, boć licea nie dają praw żadnych — prywatne gimnazya są liczebnie niewystarczające i tylko dla zamożnych dostępne, a do szkół wyższych dostęp ograniczony! Koleżanki! Zbudźcie się i wołajcie o Wasze prawo do życia! Zdajcie sobie sprawę, że dzieje się wam krzywda i że w każdej rodzinie, gdzie jest kilkoro rodzeństwa, krzywda ta powtarza się stale. Że chłopiec powinien ukończyć szkołę średnią a nawet wyższą, to już zdołano zrozumieć, ale dla dziewczyny wystarczyć musi szkoła ludowa, a w najlepszym razie wydziałowa lub seminarjum nauczycielskie! Tu już kres i szczyt duchowego rozwoju! Koleżanki! Jesteście ludźmi zarówno, jak i wasi mężczyźni koledzy i macie takie samo prawo do światła, jak oni; domagajcie się wykształcenia równego, żądajcie szkół od-

w sprawie „wypędnzonego ucznia“ (patrz str. 15), w sprawie kółek etycznych (patrz str. 16), obecnie zaś puszcza w świat zbiorową pracę swych członków, obstawając wciąż przy żądaniach, które na początku swej działalności postawił, powodowany wciąż jednym pragnieniem: odrodzenia szkoły średniej w Polsce!

K. R.

Koleżanki i Koledzy!

Ministerialanlass 28. X. 1870. L. 3.264.

Ćwiczenia religijne nie stanowią integralnej części składowej nauki religii i z tej przyczyny zarówno uczestniczenie, jakoteż usprawiedliwione nie uczestniczenie w tych ćwiczeniach, nie może wpływać na cenzurę.

Uczniowie w wyjątkowych wypadkach w myśl § 14 zasadniczych ustaw państwowych o ogólnych prawach obywatelskich (rozporządzenie z 1857 r., Nr 142), mają z początkiem każdego półroczia zgłaszać uzasadnione oświadczenia co do niebrania udziału w ćwiczeniach religijnych.

Oto ciekawe zestawienie przepisów normalnych i przerobionych *ad usum* studentów.

A praktyka? — Bezwzględny przymus religijny, najbrutalniej występujący, gdy chodzi o spowiedź. Młodzież niewierzącą, a więc niemogącą uznawać spowiedzi, zmusza się do niej zapomocą środków dyscyplinarnych, a stąd całe morze obłudy i oszustwa

powiednich i w wystarczającej liczbie. Budźcie jedna drugą. Wyciągajcie dłonie Wasze do „słońca“, abyście nie zostały nadal kretami, pełzającymi w ciemnościach.

A gdy ten prąd budzący ogarnie najszersze masy, gdy ogół sam zacznie wołać „światła“, dopiero wówczas skruszy się potęga ciemnoty, a wyzwolona dusza ludzka przejawia się i zwycięży!

Komitet Młodzieży Krakowskiej.

w postaci podrzucanych księdzu kartek, udawanie z musu wierzących przy konfesyjale i t. d.

Brońmy się więc wszystkimi siłami przed tą deprawacją, a zanim zdołamy wywalczyć dalsze warunki normalniejszego rozwoju młodzieży, korzystajmy z praw już dawniej zdobytych!

Komitet młodzieży krakowskiej.

Koledzy i Koleżanki!

Od ucznia wymagają przepisy szkolne, żeby szanował godność swą, jako ucznia szkół średnich i jako człowieka. Bardzo ciekawie przedstawia się młodzieży nauczyciel, pomiatający godnością uczniów, którym z jednej strony nakazuje się być „człowiekiem” — z drugiej zaś nie daje się do ręki żadnych środków do obrony. Zda się, że on wówczas zaznacza wyraźnie: tak, ja mam nad wami, smarkacze, władzę!

Jeden z profesorów wystąpił w piśmie publicznem i to w dodatku, w organie wychowawców, przeciw wysuwaniu na wiecu (wiec rodziców i wychowawców w „Czytelnia dla kobiet“), wypędzonego ucznia, jako przedstawiciela młodzieży. Zapomniał, zdaje się, ów profesor, że młodzież mundurki nosząca jest obowiązana pod karą relegowania (nie wypędzenia mimo wszystko), nie wiedzieć, co się koło niej dzieje, nie odczuwać tego, co ją boli a nadewszystko — milczeć. Nie zdał sobie jednakże sprawy, że mimo, że w mundurkach jesteśmy, na obelgę w formie „wypędzanie” jeszcze zareagować potrafimy oburzeniem!

W § 33 przepisów szkolnych czytamy: „wykluczenie ucznia następuje wtedy, jeżeli dalszy pobyt ucznia w zakładzie okazuje się niebezpiecznym i gorszącym wskutek jego zepsucia i moralnego upadku”. Doświadczenie nas nauczyło, że relegowanie młodzieńca następuje prawie bez wyjątku wówczas, gdy wyrasta on po nad miarę zakreśloną mu przez gimnazjum, a więc dowodzi,

że jest naprawdę młodzieńcem. Ci zaś, co w szkole okiełznać i pomierzyć się dadzą, to najczęściej nie młodzież, to tylko materyał na urzędników, a więc między innemi i „porządnych“ nauczycieli gimnazyalnych. Jak zaś dodatnio działa nasza szkoła na młodzież, najlepszym dowodem jej relegowanie: widać nie czuje się na siłach sprostać zadaniu, kiedy aż „wypędzaniem“ wychowuje młodzież.

Wypędzony uczeń może więc być reprezentantem uczącej się młodzieży, dla tego, że on właśnie wie najlepiej, jak postępuje szkoła z młodzieżą oddaną jej do wychowania i kształcenia przez społeczeństwo.

* * *

Teraz może się nie będą dziwić szanowni nasi wychowawcy, dlaczego młodzież (nie tłum, który szkoła zdołała ogłupić, ale garstka „warchołów“), wysuwa w swoich żądaniach punkt „poszanowania godności osobistej ucznia poza szkołą“.

24 marca 1906.

Komitet młodzieży krakowskiej.

Najwcześniejszą odezwą komitetu młodzieży krakowskiej jest poniższa odezwa w sprawie „kółek etycznych“.

Koledzy!

Wiele jest złego na świecie, tak wiele, że kto chce zwalczać zło w całej rozciągłości, tego ludzie piętnują jako Don Kiszota, porywającego się do walki z wiatrakami.

Źle się ludziom dzieje, cierpią oni wiele, niosą oni jednak krzyż swój w pokorze, skoro się tylko ze złem żyją, otrząskają. Jeżeli jednak zło wciąż rośnie, daje się coraz dotkliwiej ludziom we znaki, jeżeli niszczy rodzaj ludzki, robiąc człowieka trupem moralnym za życia, jeżeli struna się przeciąga, wtedy rozpetane żywioły wybuchają i następuje straszny bezlitosny akt niszczenia

tego, co to złe spowodowało i w czym się ono wyrażało. Oto nieomal w oczach naszych nastąpił straszny wybuch tłumów w Warszawie przeciw największemu złu, jakie jest na świecie — przeciw prostytutcy. To był akt dzikiej rozpaczy przeciw ranie, żywe ciało jątrzącej. Ludzie nie widzieli innego wyjścia z położenia, z którego do otchłani jeden krok zaledwie. A do tej otchłani spychają społeczeństwa setki, tysiące kobiet, korzystając z ich głodu i ciemnoty.

A kto raz nieopatrznie na drogę do tej otchłani wiodącą wstąpi, temu już trudno nieraz zawrócić. Lekkomysłne miłostki, kończące się uwiedzeniem dziewczyny, to pierwszy krok do zguby dla płci obu. Oboje uczestnicy staczają się w przepaść zarówno moralną, jak i fizyczną. 50 procent prostytutek rekrutuje się z naszej służby domowej, uwiedzionej przez młodzież, a często i przez „czcigodnych“ panów domu „zacnych ojców rodzin“. A uwodziciel, który raz już na skrzywdzenie dziewczyny się odważył, stacza się również coraz niżej, by dojść w końcu do kompletnego zaniku poczucia moralnego, by resztki sumienia zagłuszyć sofizmami, na temat konieczności prostytutki, jako rezultatu warunków przyrodniczych, lub ekonomicznych.

Ale nie tylko zwyrodnienie moralne jest bezpośredniem następstwem tego pierwszego, często nieopatrnego kroku. Równolegle idzie i zguba fizyczna. Proszę kolegów! Z pośród młodzieży akademickiej, a niestety i starszej gimnazjalnej — zasięgającej porady lekarskiej jest więcej niż 50 procent weneryków, którzy swą ciężką, a często nieuleczalną chorobę właśnieprostituowaniu się zawdzięczają. Czy wiecie koledzy, co to znaczy? Czy zdajecie sobie sprawę, że to jest wyrok zagłady, podpisany nieraz na kilka pokoleń. Statystyka poucza, że jedna czwarta chorób umysłowych ma swe źródło w alkoholizmie i chorobach wenerycznych. Czy wiecie, że 70 procent chorób wśród kobiet w małżeństwie żyjących, bierze swe źródło w przedślubnej rozpuszcie małżonków? Jakaż to straszna i ciężka odpowiedzialność!

Kolego! Jako czysty i niewinny chłopiec przychodzisz do szkoły. Na samym wstępie dostajesz się pod wpływ przejrzałego koleżki, który z amatorstwem poświęca Cię w tajemnice kultu bocianiego. Po jakimś czasie prowadzi Cię, dziecko nieledwie, do podwójnej zbrodni: względem ciebie samego i względem dziewczyny, z której położenia bez wyjścia korzystasz.

Czas najwyższy, Koledzy, wstrzymać się od staczania w tę przepaść, do której ogół nasz najczęściej bezmyślnie dąży za przykładem starszego pokolenia. Toż jest wielu zacnych między wami, albo szczęśliwych, że do zła okazji jeszcze nie mieli. Wystąpcie tedy Koledzy, by sobie jasno zdać sprawę ze stanu rzeczy, by sobie uświadomić to dobre, co w Was tkwi nieświadomie.

Macie dwie drogi przed sobą: albo pójdziecie utartą drogą do otchłani — albo uznacie w kobiecie człowieka Wam równego i pozwolicie Jej wymagać od Was tego, czego od niej bezwzględnie wymagacie.

Pomyślcie również, że te dziewczyny, o których nas Koledzy, a niestety często i starsi pseudo-przyjaciele pouczają, że są od tego, byśmy z nich korzystali, by później za to kamieniem w nie ciskać — mają braci, mają rodziców. Postawcie siebie w ich położeniu: nie powinno Wam Wasze Ja pozwolić, byście krzywdzili cudzą siostrę, cudzą córkę, byście cudzy głód wyzyskiwali.

Pamiętajcie tedy Koledzy!

1. Brukając ciało, brukacie i duszę; zachowajcie więc czystość do chwili, gdy uczucie prawdziwej, poważnej miłości, a nie czysto zmysłowy popęd ku dziewczynie Was popchnie.

2. Nie macie prawa wymagać od dziewczyny czystości, jeśli sami sobie wymagania tego postawić nie potraficie.

Oto hasła nasze, przy nich się Koledzy zgrupujcie, w ich imię pocznijcie się organizować w kółka etyczne.

Grono młodzieży.

W SPRAWIE PLANU NAUK I PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH.

Uczeń szkoły średniej powinien pamiętać o tem, że nauki, których mu szkoła udziela, mają go przysposobić do spełnienia wyższych zadań życia.

Przepisów szkolnych dla szkół średnich § 1.

I.

Zwykle przez reformę szkół średnich u nas rozumie się akcyę dość już starą, która ma na celu usunięcie z programu szkół średnich nauki języków klasycznych.

Dziwna to zaiste akcyja. Prowadzona ciągle legalnie, wyłącznie w sferach urzędowych, nie znalazła ona rozgłosu, ni poparcia ze strony społeczeństwa. Owocem jej „szkoła realna“. Dziwoląg ten godnym był jej potomkiem, pomścił się na niej niemiłosiernie: wszak słyszymy, że do realnej szkoły oddaje się dziś młodzienia-szka tylko wówczas, gdy zachodzi obawa, że sobie „z łaciną i greką w gimnazyum nie da rady“. Zresztą w niczem nie ustępuje szkoła realna gimnazyum, i tu i tam panuje przeładowanie planów balastem, a w stosunkach ta sama lojalność czarnożółta, obyczajność urzędnicza, pruderya mieszczańska, a to wszystko ukoronowane wybornie zorganizowaną tajną policyą.

Szkoła realna jest więc najlepszym dowodem, że reformę szkolną od podstaw rozpocząć należy. Niech ten żyjący przykład będzie wskazówką tym, którzy na tem polu coś zdziałać zechcą.

Sprawa przekształcenia szkoły klasycznej, średniowiecznej na nowożytną, a w dodatku polską jest jednak olbrzymio ważną częścią akcyi szkolnej. Że powyższe wyrazy czczymi frazesami nie są, przekonać może obraz nauki w dzisiejszem gimnazyum:

Już zaraz na wstępie, w klasie pierwszej zaczyna się delikatne młode umysły rozpychać łaciną w kształcie: *terra est magna*,

mensa, mensae, imionami krajów, miast..., a temi przecennymi wiadomościami, rozszerzającymi „widykrag” myślenia, napawa się dziecko ośm godzin tygodniowo.

6 godzin tygodniowo słyszy stereotypową (ze względu na to, że jej mu się na pamięć uczyć każą) fabułę, że „die Soldaten marschieren” (*Haud ignota loquor*).

To już połowa „godzin” w tygodniu. Z reszty — dwie godziny recytujesz z pamięci katechizm, 3 godziny „opowiada” ustępy „polskie”, lub znowu recytuje wiersze, wreszcie pisze dyktaty, aby „piątki” z zadań nauczyły go, jak należy pisać trzcina, w dodatku tylko uczą go jakiejś geografii, zoologii, matematyki..., wreszcie kaligrafii, o ile uznano, że „brzydko” pisze.

Koniec półroczu, jedyna odmiana stanu rzeczy, zaznacza się tem tylko, że wszyscy gorliwiej „kuja”, że zdaje się „ferzecki”, które są najlepszym świadectwem, jak szkoła uczy, ludzie (się) „oblewają”...

I takie litanie możnaby wypisać o każdej „klasie” z osobna.

Dalej o czem świadczą „konferencye”, „wykazy”, napomnienia? To policzki ciągle młodzieży wymierzane; tak to poniewieranie godnością własną wparłście w młodzież, że nikomu nawet przez myśl nie przejdzie zareagować na ten sposób upadlania, „wykazy” nikogo nie dziwią, wszak wiadomo, że życie szkolne podlega fluktuacji, której okres sięga od jednej do drugiej „konferencji”, „uczcie się, uczcie, bo już konferencya blisko”, oto zupełnie naturalne i zwykłe zachęcanie do nauki ze strony profesorów.

Zdaje się, że takie stosunki wymagają jednak gruntownej naprawy: Samo wyrzeczenie lub zredukowanie godzin łaciny i greki nie wiele pomoże.

Obrońcy nauki języków klasycznych w szkole średniej przytaczają jako jedyną korzyść z tej nauki to, że autorów klasycznych w oryginale czytać można.

Jednak ci sami pedagogowie skarżą się, że młodzież szkolna tak mało zna łaciny i greki, że „zaledwie przy pomocy gotowych tłumaczeń jest zdolna oryentować się w tekście“. Po to traci się cztery lata najlepszego czasu, aby wynudziwszy młodzież łacińską i grecką gramatyką, nie nauczyć nawet tyle języka, żeby przy pomocy słownika jeno mogła tekst rozumieć. Skutkiem tego, że młodzież do czytania autorów w oryginale dostatecznie przygotowana nie jest, nauka doznaje tak znacznych przeszkód, że ani jednego autora w całości poznać nie można, i w rezultacie wynosi się z gimnazyum z lektury klasycznej tyle tylko, że przez pewien czas pamięta się kilka zwrotów, nieco słówek, powoli zmniejsza się zapas tych wiadomości, ginie wreszcie, pozostaje tylko w pamięci obraz profesora, który tych przedmiotów uczył, i tych sztuczek, jakimi się posługujemy, by odnośnego profesora obełgać.

W sprawie tej jednak już dość powiedziano, sami wychowawcy już ją przesądziła, więc możemy poprzestać na tej krótkiej charakterystyce „nauczania klasycznego“, zajmimy się natomiast innemi „przedmiotami“, którymi się młodzież „kształci“, a na które mniej dotychczas zwracano uwagi.

II.

Zaiste zdumienie ogarnia przeglądającego „Wypisy polskie“ dla czterech klas gimnazyum niższego. Co trzeci lub czwarty ustęp traktuje o olbrzymich korzyściach i łaskach, jakie monarchowie austriaccy wyświadczyli naszym „Ojcom“ dawniej, i obecnie nam, młodszemu pokoleniu, wyświadcza. Są tam opisy miejscowości, które dały nazwę świetnym zwycięstwom broni austriackiej. Walki o niepodległość Włoch opisane są ze stanowiska dynastji Habsburskiej. Ustęp p. t. „Bitwa pod Custozzą“ rozpoczyna się następującemi słowy: „Młode Królestwo“ włoskie, czyhające na chwilę sposobną, aby oderwać od Austrii pozostające przy niej prowincye

włoskie..." Tak opisuje się pod rządem Habsburgów walkę uciśnionego narodu o niepodległość w „polskiej” szkole, w „polskim” podręczniku. Zdaje nam się, że jeżeli w wypisach polskich znajdują się ustępy, w których opisane są powstania włoskie przeciw Austrii, to w tychże samych podręcznikach powinny się znajdować ustępy, opisujące powstania polskie przeciw Austrii, Prusom i Rosyi. Ale w wypisach polskich w Galicyi o powstaniu polskim przeciw zaborcom mówić się nie powinno. (Można tylko mówić o walce Czarnieckiego przeciwko Szwedom, bo oni są daleko, za morzem).

W wypisach polskich powinny się znajdować ustępy z Mickiewicza, Słowackiego i t. d. Rozpatrzmy, jak z nimi postąpiono w naszych podręcznikach. Jest kilka urywków z Mickiewicza, a ze Słowackiego ani jednego. Dalej w wypisach polskich jest dwa razy więcej utworów Pola, aniżeli Mickiewicza. Urywków z Szujskiego prawie tyle, co z Mickiewicza. Rozumie się, że urywki te są i muszą być tak dobrane, żeby nie było w niczem aluzyi do rządów zaborczych. Dodajmy do tego bezczelne okrawanie zamieszczonych urywków, a wtedy będziemy mieli umiejętny wybór podręczników i rzeczy w nich zawartych. Musimy wiedzieć, że wychowawcy dusz naszych powyrzucali z utworów naszych „niepotrzebne” zwrotki i wyrażenia, a zastąpili je innemi, lojalniejszymi, byleby się tylko nie sprzeciwić woli rządu i jego przedstawicieli.

Przypatrzmy się dalej podręcznikom Tarnowskiego. Jeżeli podręcznik hr. Tarnowskiego ma służyć do poznania literatury, to przede wszystkim należy z niego wyrzucić historię, historię kultury, jako wiadomości należące do historii polskiej, którą należy także odpowiednio zreformować. Co się zaś tyczy życiorysów, to zdaje się, że niepotrzebne są wszystkie genealogie, daty i wyliczanie utworów danego pisarza. Z samego wyliczania dzieł nic nam nie przyjdzie. Trzeba te dzieła przeczytać, a dopiero potem, znając

je, będziemy może mieli jakieś korzyści z wyliczania. Podręcznik p. Stanisława Tarnowskiego zawiera tylko drobne urywki z dzieł. I tu znów musimy zaznaczyć, że metoda czytania urywków jest zła. My nie potrafimy z urywka, przekręconego i dopasowanego do ram przekonań i potrzeb kliki rządzącej, sądzić danego pisarza. Musimy znać całe dzieło, inaczej sądzić nam go nie wolno. Odpowie się na to: w szkole całych utworów czytać nie można, brak czasu. Dajmy na to, że w szkole całych dzieł czytać nie można. Będziemy dzieła czytali w domu. Choć to zupełnie zbędne, bo czasby się znalazł, gdyby się go chciało poszukać. Ale z tem się łączy inna, drażliwsza kwestya. Dajcie nam bibliotekę szkolną, gdzieby się te dzieła znajdowały. W bibliotekach szkolnych niema nic i to zgoła nic. Bibliotekarz-profesor urzęduje raz na tydzień przez jedną godzinę, to jest za mało. Biblioteki szkolne nie są odpowiednio w dzieła zaopatrzone. Dalej, przepisy Bobrzyńskiego zabraniają uczniowi szkoły galicyjskiej korzystać z bibliotek publicznych, płatnych czy bezpłatnych. W szkole dzieła nie otrzymamy, bo go niema, dlatego też okłamujemy szkołę i wbrew przepisom szkolnym chodzimy do bibliotek publicznych. Niektórzy profesowie wiedzą dobrze o tem, patrzą przez palce na to. To świadczy o dobroci przepisów Bobrzyńskiego. Zreformujcie odpowiednio biblioteki szkolne, sprawcie dostateczną ilość książek. Jeżeli zaś na to pieniędzy nie macie, czem zwykle przed nami się usprawiedliwiacie, nie szpiegujcie nas, nie brońcie nam korzystać z bibliotek publicznych.

Przekonałiśmy się, że podręcznik Jego Ekscellencyi nie jest podręcznikiem naukowym, jest poprostu wstrętną polityczno-agitacyjną broszurą. Ha! ha! umiano w podręczniku postąpić z ludźmi „nielojalnymi“. Hrabia nie bawił się z nimi w kompromisy, poszedł drogą całkiem prostą i krótką. Jeżeli można było pominąć którego z autorów — pominął go. Po co ma młodzież wiedzieć, że jest człowiek „nielojalny“?

Jeżeli zaś autora nie można było pominąć — był dość znany — Tarnowski i z nim sobie poradził. Nie zapominajmy, że w podręczniku jest gotowa krytyka danego autora. Tu było pole wolne, tu można było pisać rzeczy niezgodne z prawdą. Opisał działalność takiego pana stylowo bajecznie w kilku horendałnych wierszach; jeżeli poeta byłwiecziej znany, jak np. Słowacki, na kilku kartkach. To jeszcze nie koniec. Stanisław Tarnowski zrobił odpowiedni wybór utworów danego autora, które miał zamiar zamieścić w podręczniku, opuścił „nie odpowiednie“ ustępy i wyrażenia, zmienił je i zastąpił innemi wyrażeniami, to wszystko zrobił według swego widzimisie i t. d. Takimi wiadomościami szkoła nas karmi, te wstrętne blagi są materiałem, którego się wyuczyć należy.

Tarnowski jest wprost genialnym „w wynoszeniu po nad poziomy“ ludzi lojalnych, ludzi, którzy swoimi czynami i przekonaniami są mu blizcy. I tak twórcza działalność Słowackiego wraz z wszystkimi wyjątkami, których jest zaledwie sześć, zajmuje 53 stronic druku, natomiast w tym samym podręczniku działalność Szujskiego — 49 stronic i urywków siedm, bo Józef Szujski — szkolny kolega Jego Ekscellencyi. Mieczysław Romanowski stron pięć (5), zaś Waleryan Kalinka stron 32. Przeczytajcie ustępy, opisujące wpływ Towianizmu na Mickiewicza i Słowackiego i znajdziecie tam potwierdzenie naszych słów. Pan Tarnowski nie zna zasady, że pokolenie starsze nie powinno i nie ma prawa narzucać swoich przekonań i ideałów pokoleniu młodszemu! Ci wszyscy, którzy wbrew tej zasadzie postępują, popełniają zbrodnię na pokoleniu swych dzieci. Podawanie gotowych krytyk o danym autorze jest zabijaniem wszelkiej samodzielności. Zawsze będziemy powtarzali to, co ktoś sądzi i mówi, a nie to, do czego powinniśmy dojść drogą samodzielnego myślenia. Żądamy nie politycznego podręcznika, lecz podręcznika naukowego.

Z kolei przechodzimy do wady trzeciej. Po przeczytaniu II tomu podręcznika, narzuca się nam pytanie: dlaczego pan Tar-

nowski nie uwzględnia poezji i prozy najnowszej? Odpowiedź nie trudna: „Młoda Polska“ jest postępową, a nasi galicyjscy dobrodzieje, a między nimi pan hrabia, okropnie się boją postępu. W podręczniku Tarnowskiego ani wzmianki o ludziach, którzy piszą obecnie. Chociaż niejednokrotnie publicznie zwracano uwagę nie tylko panu Tarnowskiemu, ale także naszym pedagogom, że trzeba uwzględnić literaturę najnowszą, dotychczas nic w tym względzie nie uczyniono. Odnosimy wrażenie, że tylko Sienkiewicz i Orzeszkowa piszą. Zapytujemy się, czy też naprawdę nikt więcej nie pisze. Odpowiedź, podręcznik, którego używamy, wyszedł w roku 1896, a wtedy najnowszej literatury uwzględnić nie mógł. Ale w roku 1906 powinniśmy mieć nowe wydanie podręcznika literatury polskiej.

Popatrzmy, co Tarnowski o literaturze politycznej mówi. Oświadcza, że literatura polityczna jest bardzo ożywiona, ale tu nie czas i miejsce o niej mówić. Jednak wspomina, że Szujski na polu literatury politycznej przewyższa innych mocą swego rozumowania i ogniem swego uczucia, że w sprawach ogólnej europejskiej polityki pisał Klaczko i Janiszewski; ten drugi napisał dzieło p. t. „Kościół a państwo chrześcijańskie“.

Z charakterystyki ostatniego okresu wynika, że po okresie romantycznym nastąpił okres tworzenia, opartego na bezbożnej filozofii pozytywistycznej; na szczęście znaleźli się ludzie: ks. Pawlicki, prof. Henryk Struve, ks. Morawski, pr. Raciborski (?), pr. Straszewski (?), którzy zaczęli zbijać niedorzeczną i bezbożną filozofię pozytywistyczną. Znalazła się stronica dla Tretiaka, Anczyca, Bałuckiego, Błazińskiego, Gawalewicza, a niema ani linijki dla Wyspiańskiego, Żeromskiego, Kasprowicza, Reymonta, Brzozowskiego, Przybyszewskiego. Wszak niema zwyczaju puszczać „bydła“ (kto bez winy, niech pierwszy rzuci kamieniem!) do pięknie umiecionego pokoju literatury.

Nie będziemy się tu zabawiać w ocenę wartości spuścizny

literackiej ks. Pawlickich, Morawskich, Rostafińskich, prof. Raciborskich i innych Straszewskich, zadowolnimy się tylko uwagą, że nie było w dziele Magnificencji miejsca dla dzieł Sowińskiego, Norwida, natomiast znalazło się miejsce dla wyliczania zupełnie nic nie mówiącego, przecież jednak zabarwionego stronnictwem tendencją wywyższenia, swych kolegów po berle, piórze, czy... w Sejmie...

Tak wygląda literatura p. Tarnowskiego. Życie w przeszłości, to wrażenie, jakie odnosimy z jego podręcznika literatury.

III.

Jakich wiadomości udziela nam szkoła z historii powszechnej, o tem przekona nas poniżej podane zestawienie. W gimnazjum w klasie II, III i IV, za podręcznik do poznania historii powszechnej przyjęto „Opowiadania z dziejów powszechnych“ dra Aleksandra Semkowicza. Przez trzy lata gimnazjum niższego podręcznika tego się używa. O ile się zdaje, podręcznik ten ma być przygotowaniem nas do zrozumienia historii powszechnej, napisanej przez Wincentego Zakrzewskiego. W klasie drugiej szkoły realnej używa się do nauki historii podręcznika Zaleskiego. Jeden podręcznik Zaleskiego zawiera te same „Opowiadania z dziejów powszechnych“, co trzy podręczniki Semkowicza. Tu widzimy, że kolega ze szkoły realnej po przeczytaniu w klasie drugiej podręcznika Zaleskiego, jest tyle przygotowany w myśl ustaw, co gimnazjalista po przeczytaniu w trzech klasach, II, III i IV podręcznika Semkowicza.

Dopiero wtedy, kiedy w klasach wyższych czytamy nieco obszerniejszą historię Zakrzewskiego, przedstawiają się nam w właściwym świetle wiadomości nasze z klas niższych. Porównajmy tylko charakterystyki pewnych wieków, lub też pewnych osobistości, podane przez Semkowicza i Zaleskiego w klasach niższych, a Zakrzewskiego w klasach wyższych, wtedy zobaczymy dopiero olbrzy-

mie sprzeczności tych podręczników. Przeczytajcie np. ustęp o cesarzu Józefie II u Semkowicza w części III na stronie 118–122, a u Zakrzewskiego w tomie III na stronie 165-ej. Zobaczymy, że Semkowicz zachwycą się Józefem II, jego mądrością, jego dobrocią i t. d., a Zakrzewski pisze, że władca ten szerzył wszędzie germanizację, nie bacząc na różnorodność stosunków w swoim państwie, dlatego też — mówi Zakrzewski — reformy jego były nie trwałe. Wobec tego komu wierzyć. A nie są to tylko jedyne wypadki. Będziemy długo pamiętać, że Zakrzewski mówi w III części swej historii, iż „bezpośrednim powodem tego rozbioru (Polski) było wkroczenie wojsk Józefa II na teren Polski“. I nie popsuja nam tego wrażenia panegiryki Semkowicza, ni Rawera.

Podręcznik do historii powszechnej Zakrzewskiego jest bardzo treściwy, wielce przeładowany szczegółami, skutkiem czego nauka historii z podręcznika zasada się na „kuciu na blachę“, bo istotnie nawet konstrukcyi zdań zmieniać nie można bez uszczerbku dla treści. Niektóre zdarzenia wprost olbrzymiej doniosłości są bardzo pobieżnie skreślone. Np. ustępy, traktujące o przeobrażeniu świata starożytnego w średniowieczny, są tak niejasne i ogólnikowe, że należytego z nich wyobrażenia o tak ważnym procesie dziejowym nabrać nie można. W historii nowożytnej nie wiadomo, czemu brak streszczeń, które się znajdują w historii starożytnej i średniowiecznej. Dalej, trzeba usunąć z podręcznika wszystkie zdarzenia, które dziś zapamiętane, jutro z pamięci wylatują. Historia nowożytna jest w porównaniu z historią starożytną i średniowieczną za małą, a właśnie czasy nowożytne powinniśmy dokładnie poznać, przedewszystkiem zaś wiek XVIII i XIX. Najnowsze wypadki, wypadki wielkiej wagi historycznej, jak np. rewolucya rosyjska, powinny nam być dokładnie znane. Tych zdarzeń historycznych dla nas niema; w podręczniku są podane fałszywie i pobieżnie.

Zdaje się, że byłoby lepiej, gdyby zamiast podręczników

historii powszechnej Semkowicza, Zaleskiego i Zakrzewskiego, przyjęto jeden podręcznik obszerniejszy i dokładniejszy. Należy przyjąć taki podręcznik, z któregobyśmy zamiast samych faktów jałowych, trudnych do spamiętania, poznali rozwój kultury, rozwój instytucji ludzkości. Przy historii powszechnej powinniśmy się uczyć wyprowadzać sądy o danej epoce, powinniśmy się uczyć historyografii.

Dużo, bardzo dużo da się powiedzieć o podręcznikach „historii kraju rodzinnego”. Tak, w szkole galicyjskiej „historii polskiej” niema, natomiast jest „historia kraju rodzinnego”. Wszystkim panom, którzy zajmują się reformą szkolnictwa galicyjskiego, rewizją planu nauk i podręczników szkolnych, zwracamy uwagę, że przede wszystkim trzeba usunąć śmieszne i ostrożne wyrażenie „historii kraju rodzinnego”, a zastąpić właściwem wyrażeniem „historii Polski”. Nie wstyďte się panowie tego wyrażenia. Napis „historia kraju rodzinnego” jest obelgą w pierwszym rzędzie dla was, a w dalszym ciągu dla nas, młodzieży.

Oba podręczniki Lewickiego i Rawera pisane są tendencyjnie tak, że czytający tę historię dochodzi do przekonania, że lepiej być nie mogło Galicyi, jak pod panowaniem austriackiem. Historia pana Lewickiego kończy się z III rozbiorem Polski, potem następuje dział pod tytułem „Galicya pod panowaniem austriackiem”. Po 10 stronach historii galicyjskiej następuje wyliczanie łask i dobrodziejstw, wyświadczonych przez rząd austriacki Galicyi. Na tem kończy się historia Polski u Lewickiego. Nie lepiej jest u Rawera. Ani wzmianki w podręcznikach „historii kraju rodzinnego” o powstaniach polskich. O powstaniach w podręczniku szkolnym pisać nie wolno, to nie zgadza się z polityką rządu. Jak Rawer ogólnie pisze: „18-letni monarcha zastał państwo zagrożone z zewnątrz i z wewnątrz”, nic więcej? tylko zagrożone z wewnątrz, a od kogo? Dalej pisze Rawer tak: „Cesarz Franciszek Józef I musiał narazie zawiesić nadaną przez poprzednika

konstytucję, lecz rozglądając się w stosunkach państwa i potrzebach narodów swoich, uznał, że trzeba dać więcej praw obywatelskich i swobód narodowych". Rawer nie wspomina, że każdy punkt tych swobód i praw był krwią naszych ojców okupiony! U Rawera tak nie było, jemu ani kropla krwi nie uszła, co mu o krew innych! Franciszek Józef I nie z łaski nadał prawa i swobody! nie z łaski raz zawieszoną konstytucję nadał! Ojcowie nasi — powtarzam — krwią ją okupili.

Dzieje powstań polskich są w obu „historyach kraju rodzinnego” zapoznane, może być dlatego, iż bezpośrednio „kraju rodzinnego” (Galicyi) nie dotknęły. Wolno nam jednak w takim razie zapytać o to, czy pp. Lewicki i Rawer są Polakami, czy obywatelami „kraju rodzinnego” pod czarno-żółtymi rządami, i czy przemawiają do młodzieży polskiej, czy do przyszłych obywateli Galicyi; nam się zdaje, że tylko o tem ostatniemi świadczą ich podręczniki.

Sytuację polepsza znacznie ta okoliczność, że zwykle kończy się w szkole historję „kraju rodzinnego”, z powodu braku czasu gdzieś na Sasach...

Ot i mamy niewesołe dzieje nadobowiązkowej (bo nawet o to się nie postarano, żeby historia polska była obowiązkowym przedmiotem) historii „kraju rodzinnego” w szkole średniej.

Zdaje się, że zbędne formułowanie naszych żądań w tym kierunku.

IV.

Natural philosophy make men
deep — Bacon.

Nauki przyrodnicze rozszerzają zakres myślenia, stają się podstawą nowoczesnego naukowego światopoglądu, dostarczają szeregu cennych wiadomości, potrzebnych w codziennem życiu, kształcą nasz zmysł spostrzegawczy, zbliżają nas do natury, dzięki wycie-

czkom koniecznym przy naukach przyrodniczych, wyrrywają nas z miasta i przez to mają znaczenie higieniczne, estetyczne i są pomocą przy nauce geografii, a w przeciwieństwie do nauk „książkowych“, jak nauki klasyczne, historyczne — zapoznają nas z życiem.

Znaczenie nauk przyrodniczych w pedagogice podniósł Huxley i Haeckel — jednak głos ich jakoś nie trafia do przekonania, może dlatego, że obaj są gorącymi zwolennikami znieprawdzonej przez szkołę galicyjską — ewolucji.

W szkołach średniowiecznych zaczynało się od Adama i Ewy, a kończono na sądzie ostatecznym, — do tego wystarczało poznanie biblii i klasyków starożytnych. Dziś na poznanie rozwoju wszechświata i wyrobienie sobie naukowego światopoglądu, kilkanaście lat pracować trzeba.

Poznaliśmy nieskończoność wszechświata, niezniszczalność potęg nim rządzących. Ciasne, ograniczone pojęcie o ziemi i o człowieku, bezpowrotnie znikło. Inaczej patrzymy na historię, dziś widzimy całą ludzkość i czasy przed jej pojawieniem. Nierozsądnem byłoby dziś zamykać oczy i uszy na to. Kto chce ograniczyć się na dawnych poglądach, nie mogąc, czy też nie chcąc iść z postępem wiedzy, kto chce propagować fanatyzm ograniczoności, kto z góry twierdzi: tak być powinno, kto nie chce raz wreszcie sięgnąć dalej, ten pozostanie w tyle, a nauka, nie oglądając się na jego protesty, przejdzie obok niego.

Szkoła nowoczesna tak powinna ułożyć nauki przyrodnicze, by na ich podstawie mógł sobie uczeń wyrobić naukowy światopogląd, na który się złożyło kilkanaście nauk.

Dzisiejsze „nauki przyrodnicze“, stojące zawsze w świadectwach i sprawozdaniach na szarym końcu — to szereg luźnych wiadomości encyklopedycznych. Zasadnicza wada, — to ta — że są niektóre z nich rozsypane po podręcznikach szkolnych, a nie zebrane w jedną rzetelną całość. Tak n. p. astronomia jest brana

na wstępie do geografii w kl. I, w klasie IV jako „dodatek“ do fizyki, w klasie V na wstępie do geologii i w klasie VIII jako kosmografia przy nauce fizyki.

Drugą wadą w nauczaniu jest system utrudniający zapamiętanie nabytych wiadomości z powodu wielkiego materiału, wielkiej ilości szczegółów, złego planu nauki, powolnego brania zwykle łatwych partii początkowych, a pospiesznego końcowych, nieraz daleko trudniejszych. Niektóre przedmioty brane są w porządku nieodpowiednim. Geologia powinna być brana po chemii, zoologii, botanice, mineralogii, geografii, gdyż jest syntezą kilku nauk, a nie jak dziś, na początku klasy V przed innymi naukami.

Następną wadą dzisiejszego systemu wykładania nauk przyrodniczych, — to brak powiązania ich w organiczną całość i utworzenia na ich podstawie naukowego światopoglądu.

Zamiast oparcia nauk przyrodniczych na teorii ewolucji i uczenia w tym duchu, — co niesłychanie rozszerzyłoby widnokrąg ucznia, uprzyjemniło i ułatwiło naukę, zasypuje się go szeregiem wiadomości, prawie bez związku, które zapomina on prędzej, czy później, (jeśli już nie na drugi dzień!) Wiadomości, których szkoła udziela, nawet zapamiętane, nie przyniosłyby uczniowi wielkiej korzyści, — gdy tymczasem inne ważne nie są wcale uwzględnione (teoria ewolucyjna), albo niedołężnie i niedostatecznie (geografia, geologia).

Trzecia wada polega na tem, że podaje się wiadomości zupełnie niepotrzebne. Co nam przyjdzie z wzorów chemicznych w mineralogii, albo z stopnia twardości i ciężaru właściwego — gdy nie będziemy znali rozwoju ziemi i ludzkości. Jest to materiał statystyczny, którego nie potrzeba się uczyć, bo są do tego encyklopedye i tablice, tak, jak nikt się nie uczy atlasów geograficznych.

Te są ogólne zasady samego systemu wykładania nauk przyrodniczych w ogólności, — a teraz przejdźmy do krytyki samych podręczników.

Zacznijmy od astronomii.

Co uczeń wynosi z astronomii, nauki mającej mu dać najogólniejsze o wszechświecie pojęcie?

Zaczyna uczyć się najbardziej zasadniczych wiadomości w klasie pierwszej gimnazjalnej. Potem uczy się kosmografii przy nauce fizyki w drugim półroczu klasy IV, z końcem roku szkolnego, kiedy z powodu powolnego brania łatwych partyi początkowych, na kosmografię, zwykle czasu nie staje. W pośpiechu streszcza się materiały tak ciekawy i tak interesujący, — z tem pocieszeniem, że będzie się go jeszcze raz brało w klasie VIII. Przez klasę VI, VII nic się z kosmografii nie bierze. Przychodzi wreszcie ostatnia sposobność: klasa VIII! „Nauka ta znana Wam już z klas niższych“ — to zwykła przemowa profesora. O ile nie bierze się fizyki porządkiem według podręcznika p. Dr. Fr. Tomaszewskiego i A. H. Kaweckiego, 1904 — gdzie kosmografia na końcu umieszczona, na końcu też brana, — nie wiele pożytku przynosi, — ale przed innymi działami, przed magnetyzmem, co często później (niestety!) odbija się niekorzystnie na innych działach fizyki — to wynosi się wreszcie pewną skromną sumkę wiadomości, — zwłaszcza, jeżeli utrwali się je doświadczeniami na przyrządach, które nie każdy zakład posiada. Na ileż to niedogodności narażona jest nauka kosmografii!

Przypuśćmy jednak, że naukę kosmografii wzięto. Rozpatrzmy jej ramy.

Dowiadujemy się z kosmografii w klasie IV i VIII o widoku nieba, wyznaczaniu położenia gwiazd, pozornym ruchu dziennym gwiazd, o ruchach słońca, fazach księżyca, kształcie ziemi, układzie Kopernika, porach roku, kalendarzu, zaćmieniach i t. d. — Są to wiadomości cenne, niezbędne, jest to minimum wiadomości, bez których wykształcony człowiek obejść się nie może. Ale niema nic więcej. Niema żadnej wzmianki o przyrodzie planet, gwiazd stałych, komet i t. d., ani o tem, skąd się to wszystko wzięło.

Wiedza nie polega na gromadzeniu wiadomości, ale na wyprowadzaniu wniosków z pewnych wiadomości. Tymczasem ani śladu tego w naszych podręcznikach. Może ktoś zarzucić, żeśmy w gimnazyach przepracowali, że nie należy powiększać materiału, który należy do wyższej nauki astronomii. Odpowiemy na to, że nikt nie myśli powiększać zakresu pracy umysłowej młodzieży, ale chcemy trochę wiadomości zasadniczych, które mają stać się częścią naukowego światopoglądu, o który nam głównie chodzi, któreby dały wyobrażenie o powolnym rozwoju i nieskończoności wszechświata, o powstawaniu i znikaniu globów. Nie obarczyłoby to nas z pewnością — są to wiadomości, które każdego interesują, trzeba je umieć tylko przedstawić. Ileż to popularnych książeczek o tych zagadnieniach mówi! Szkoła powinna uczyć lepiej, a zamiast rozpraszać naukę kosmografii już i tak skromną, po tylu podręcznikach i po tak długich okresach nauki, czyż nie lepiej byłoby zebrać to w jedną rzetelną całość, uwzględniając nie tylko suche wiadomości encyklopedyczne, ale i wiadomości niezbędne do wyrobienia poglądu na świat, opartego na nauce rozwoju w najogólniejszym tego słowa znaczeniu. Nie trzeba się ograniczać na niewystarczającej już dziś teorii kosmogonicznej Kanta i Laplace'a, ale podać także teorię Faye'a i najnowszą Ernesta Darwina — bo tylko te 3 teorie razem wzięte, są w stanie objaśnić powstawanie planet; to wszystko należy uzupełnić odpowiednią ryciną, o którą nie trudno w popularnych książeczkach, a której nie ma niestety w podręcznikach szkolnych.

Kosmografia, jako podstawa naukowego światopoglądu, koniecznie jasno i obszernie powinna być uwzględniona.

Zoologia. — Zwięzy i jedyny podręcznik zoologii p. Dr. Ignacego Petelenza, podzielony jest na 3 części, z których dwie pierwsze: I. Wiadomości wstępne i II. Budowa ciała ludzkiego obejmują wiadomości z fizjologii, a część III. systematykę zwierząt. W części drugiej ciemno przedstawiona akomodacja oka

i mechanizm obwódki Zinna (str. 49), także trochę niejasno układ naczyniowy (str 66 i 67). Systematyka poprzedzona ogólnymi wiadomościami o systemie. Podane są krótkie wiadomości o teorii Cuviere'a i Darwina, z taką genialną ostrożnością, że niema cienia sympatii dla tej, czy owej teorii. Przykłady przystosowania i paleontologia podane drobnym drukiem, jako wiadomości nie obowiązujące i zawsze opuszczane w szkole.

Jeżeli właśnie co, to teorye ewolucyjne powinny być szeroko uwzględniane. Powinno się w całej nauce zoologii zwrócić uwagę uczniowi na ustawiczny postęp w zwierzęcej organizacyi, czy to w systematyce, czy też w paleontologii. Łatwo przewidzieć zarzut, że należy brać to dopiero na uniwersytecie, gdyż należy to do wyższej zoologii.

Nie chodzi o to, żeby uczeń znał zawile wywodzenia Nägelego, Weismanna, Hertwiga i t. d., słowem teorye, o które się przyrodnicy spierają — ale zasadnicze wiadomości z teorii ewolucyi i to w całej jej rozciągłości, to jest nie wyłącza-
jąc człowieka. Pomijając już to, że wywodzenie ludzkości od zwierząt i zawdzięczenie wszystkich zdobyczy kulturalnych własnemu siłom, nie przynosi wcale ujmy ludziom, jak właśnie wywodzenie swego początku od moralnie zbankrutowanych już w samym zaraniu swego istnienia „pierwszych rodziców“ — teoria ewolucyi powinna być znana dokładnie, bez względu na przekonania filozoficzne, religijne, choćby dlatego, że sprawa ta poruszana od pół wieku rozjaśniła wiele rzeczy, przyczyniła się do rozwoju filozofii przyrody, miała i ma jeszcze potężny wpływ na życie umysłowe.

Nie należy sobie nic z tego robić, że teoria ewolucyi jest specjalnie zniechędzona przez szkołę galicyjską, że ksiądz Jougan, człowiek nie mający pojęcia o naukach przyrodniczych, zabiera w tej sprawie głos w swej „Dogmatyce“ i podaje swe niedorzeczne wywody, jako najnowsze wyniki badań.

Nierozsądnem i wprost tendencyjnym jest narzucanie nam z góry przy nauce religii przekonań, któreśmy powinni sobie wyrobić na podstawie studyów przyrodniczych. Jeżeli chodziło już o stosunek teorii ewolucyi do katolickiego kościoła, to zaznaczać trzeba pojednawczą tendencję kościoła, który niemogąc utrzymać swego autorytetu wobec wielu faktów przemawiających za teorią rozwoju, tak, jak swego czasu wobec nauki Kopernika, stara się coraz bardziej naukę swoją pogodzić z nauką ewolucyi, czego przykładem jest n. p. przyrodnik-ewolucjonista, ksiądz Wassmann.

Nauka rozwoju, podobnie jak astronomia z kosmogonią i geologią, powinny się stać fundamentami naukowego światopoglądu, nie należy tego opuszczać, ale owszem, jak najszerszej traktować, po skończeniu systematyki.

Podręcznik zoologii p. Nusbauma na niższe klasy jest znakomitym podręcznikiem, z rycinami „według fotografii“ zawierający 12 tablic, z których 6 ostatnich jest barwnych (czemu nie wszystkie?). Sam tekst jest nader odpowiedni dla klas niższych.

Botanika. — Podręcznik p. Rostafińskiego na klasy wyższe zwraca główną uwagę na życie roślin. Nie jest to sucha systematyka botaniczna i dlatego sam plan jest zasadniczo dobry. Inna rzecz, że podręcznik jest ciężko pisany, a niektóre partye dla ucznia zanadto ciemne.

W podręczniku na klasy niższe, przy opisie roślin przychodzą wyrażenia techniczne, które powinny być zebrane przed rozpoczęciem systematyki, a nie okolicznościowo opisywane przy tej lub owej roślinie. Należałoby więc na samym początku powiedzieć o podziale liści, kwiatów, nasion, żeby uczeń, spotkawszy niezrozumiałe wyrazy, mógł wyszukać od razu wyjaśnienie na początku, a nie szperać po podręczniku przy pojedynczych opisach. Podręcznik botaniki p. Rostafińskiego na niższe klasy, jest oprócz tego tak ciężko ułożony, że wszystkie wyrażenia, używane przy opisach

roślin stają się pustemi, czczemi oddźwiękami, których uczeń nie rozumie, albo bardzo mało. Taka historia naturalna z tego podręcznika może raczej ucznia zniechęcić niż zachęcić. Oba podręczniki zupełnie trzeba by zmienić.

Mineralogia — jest nauką, która się mija z przeznaczeniem w szkole, powinna być zastąpiona przez geologię. Mineralogia Łomnickiego, na niższe klasy — do niedawna używana, była zbiorem wiadomości bardzo pożądaných w leksykonach i tablicach, ale nie w podręczniku szkolnym. Do mineralogii potrzeba chemii, którą zwykle bierze się pobieżnie z powodu niestosownego rozkładu nauki ze strony profesorów, według którego pierwsze partye, niesłuchanie łatwe bierze się całymi miesiącami, tak, iż na chemię czasu już nie staje. Nadto do mineralogii trzeba dobrze zaopatrzonego gabinetu. Minerały spotykają się w bardzo licznych odmianach, tak, iż trzeba widzieć nieraz kilkanaście okazów, by poznać dany minerał. Na to nie mogą sobie nieraz pozwolić publiczne muzea przyrodnicze, a cóż dopiero skromne gabinety szkolne. Dlatego wynosimy z nauki mineralogii tyle mniej więcej wiadomości, ileśmy przedtem posiadali — przynajmniej nie wiele więcej. Po nauce mineralogii odpada cały encyklopedyczno-pamięciowy balast i poznajemy sól, wapień, gips, tak jak poznawaliśmy przed nauką mineralogii. O innych minerałach nie wiemy, jak nie wiedzieliśmy przed rozpoczęciem nauki.

Usiłowania p. Wiśniowskiego, wprowadzenia innej metody nauczania mineralogii, z większem uwzględnieniem geologii napotykały na tę techniczną trudność, że stanowczo niemożliwe jest wzięcie obu nauk w tak krótkim czasie, jaki mineralogia z geologią ma w szkole wyznaczony. Mineralogia powinna być wyrzucona zupełnie, albo przynajmniej zredukowana do minimum, jako nauka możliwa tylko przy świetnie zaopatrzonych muzeach. Należy dać uczniowi tylko jakieś pojęcie, co najwyżej w dwóch lekcjach o minerałach i mineralogii, a zresztą przejść do zasa-

dnicznych i początkowych wiadomości z geologii. W ten sposób wyrzuci się to, co niepotrzebnie obarcza nasz umysł, nie przynosząc nam większych korzyści, a wprowadzi się wstępne wiadomości z geologii, do późniejszej nauki, w klasie V, a właściwie VIII, gdzie geologia powinna być brana.

Geologia — opiera się częścią o geografję, mineralogję, opierającą się znowu o chemię, fizykę, stereometrię, częścią o paleontologję opierającą się o zoologję i botanikę. Z tego też powodu nierozsądnem, nie-pedagogicznym jest nauczanie mineralogji i geologii przed innemi naukami, ale powinno się ją brać potem wszystkiem, w klasie VIII ¹⁾. Wprawdzie przez wyrzucenie mineralogji nie potrzebaby geologii brać zaraz po chemii, ale koniecznie trzeba ją brać po fizyce, botanice i zoologii. Przeciąg czasu powinien być znacznie dłuższy niż obecnie (jedno półrocze). W geologii fizycznej należałoby zwrócić uwagę na działanie czynników wody, wulkanizmu, powietrza, kształtujących powierzchnię ziemi, powiedzieć o tworzeniu się gór i innych zjawisk, co się zaś tyczy geologii historycznej, należałoby ją rozszerzyć, żeby zajęła bodaj połowę podręcznika. Podać kilka tablic paleontologicznych, takich pięknych, jak tablice w podręczniku zoologii p. Nusbauma, zwrócić uwagę na ewolucję gatunków, do każdej formacji dodać krajobraz idealny, ze względów mnemotechnicznych. W ten sposób zapomocą kosmografi, nabrałby uczeń należytego poglądu na powstanie i rozwój naszego globu. Wiadomości te przyswajałby sobie łatwo i z korzyścią.

Szkoła uczy nas historii powszechnej, która się zaczyna od historii Egiptu. Co się przedtem działo i jak się rodzaj ludzki rozwijał o tem uczeń zupełnie nic nie wie. Trzeba więc uczyć nas także etnologii i trochę o czasach przedhistorycznych. Nie

¹⁾ Jakto zresztą było w pierwszym planie nauk z 18-go wieku, który jednak w następny zaraz zniesiono.

musi tego być zbyt wiele, ale tyle przynajmniej, byśmy cośkolwiek wiedzieli o przedhistorycznym rozwoju ludzkości i o rozwoju kultury.

Oprócz tych nauk, w ten sposób pojętych, trzeba stanowczo wprowadzić naukę higieny.

Co prawda, ważniejszym, niż nauczanie higieny byłoby zastosowanie jej do warunków szkolnych.

Przepełnienie klas.

Zła wentylacja.

Brudne podłogi.

5 godzin z rzędu siedzenia w ławce szkolnej.

Rozmieszczenie szkół wśród murów miasta.

Brak placów do gier i ćwiczeń na pauzach.

Oto najważniejsze braki szkoły dzisiejszej pod względem higienicznym. Dziś, gdy trudno jeszcze marzyć o przeniesieniu szkół na wieś, — ostatni punkt zwłaszcza powinien by zostać bezwarunkowo uwzględnionym. Owa, słusznie nazwana „gramatyką fizyczną“, gimnastyka dzisiejsza, zmuszająca wyczerpanego umysłowo ucznia męczyć umysł w dalszym ciągu przez zwracanie uwagi na dokładne wykonanie nieraz trudnych i skomplikowanych ćwiczeń — to znowu katorga dla wykonawców owej niby to dla zdrowia pożytecznej gimnastyki. To też instynktowo broni się młodzież przed tem dobrodziejstwem i tylko bardzo niechętnie z gimnastyki korzysta. Nawet park dra Jordana w Krakowie, do którego trzeba iść specjalnie w oznaczonej godzinie — nie nęci młodzieży, która natomiast z wszelką pewnością korzystałaby na pauzach z piłki nożnej, krążnika, drążka i t. d. w ogrodzie lub na placu przy szkole na gry przeznaczonym. Gdyby w dodatku można było mieć basen, w którymby na pauzach klasami młodzież korzystała mogła z kąpieli i tak zdrowego i pożytecznego sportu jak pływanie — nauczanie higieny częściowo zostałoby dokonane w praktyce.

Do teoretycznego omówienia pozostałoby jeszcze: fizjologia i higiena oddychania, odżywiania, pouczenie o zachowaniu równowagi w budzecie funkcji fizjologicznych, którego naruszenie jest główną przyczyną chorób wszelakich, sposoby unikania chorób zakaźnych wraz z teorią odporności, pomoc w nagłych wypadkach, oraz specjalnie kwestya dojrzewania płciowego oraz stosunku wzajemnego obu płci do siebie.

Ostatnia kwestya wszakże nie może się ograniczyć tylko do higieny, że tak powiemy fizycznej. Tu trzeba koniecznie higieny moralnej, a tej bez zmiany gruntownej dzisiejszego sztucznego, a nawet zwyrodniałego stosunku obu płci do siebie osiągnąć się nie da.

Chłopiec i dziewczyna, to dziś w okresie szkolnym 2 tajemnicze, zagadkowe światy, wychowane zasadniczo różnie. Jeden z lekarzy określił to dosadnie w warszawskim towarzystwie higienicznym: „Staramy się chować chłopców na buhai, a dziewczęta na gołębice i rozpaczamy później, że przy zetknięciu wzajemnem następuje tragiczne rozczarowanie”. — To musi być zniesione. Młodzież obu płci powinna być jednakowo chowana, by z niej jednako zdrowi i jednako dzielni ludzie wyrosnąć mogli. A różnica płci nie powinna być stanowczo podkreślana, wobec czego dzisiejszy system kłatkowy koniecznie znieść trzeba. Nie drażniona przez rozdzielne wychowanie młodzież męska, rzucać się nie będzie z pewnością na owoc dziś zakazany i odwrotnie, dziewczęta oduczą się owego wstrętnego nad wyraz nęcenia zmysłów męskich. Miłostki, flirt, kokieterya, to wszystko zniknąć musi, by grunt pod posiew prawdziwych czystych stosunków między obu płciami należycie oczyszczony został.

A taka zmiana nastąpi dopiero przy wprowadzeniu koedukacji do szkoły i to przez cały ciąg nauczania.

Toć mamy współzycie w zaraniu życia, w rodzinie, mamy je później w małżeństwie. Czem usprawiedliwić ową sztuczną

przerwę w szkole średniej? Stworzono tę przerwę chyba tylko po to, żeby przez podkreślenie szkodliwości współżycia na tle umysłowej pracy i duchowego rozwoju, (do których to celów ma służyć szkoła), podkreślić tem silniej pożytek współżycia fizycznego. — Oto ironiczna korzyść rozdzielnego wychowywania obu płci! Ze zniesieniem tego nastąpić muszą higieniczne naturalne stosunki.

Na tej podstawie włączamy koedukację do szeregu higienicznych postulatów naszych.

Na zakończenie tego szkicowego przedstawienia żądań młodzieży, odnośnie do reformy nauk przyrodniczych w szkole chcielibyśmy zawołać: uczcie nas więcej czytać w szerokiej księdze przyrody, dajcie nam mniej podręczników map, tablic, preparatów — dajcie nam natomiast więcej powietrza, słońca, gwiazd, zapachu łąk, pól i lasów. My dziś umiemy wyliczyć w szkole ile pręcików i płatków ma dana roślina, jaką twardość ma dany minerał, a nie potrafimy rozróżnić wierzby od topoli, lub wapnia od piaskowca. Przejście w słotny dzień lub zawieję śnieżną z domu do szkoły przyprawia nas o katar, a zrobienie paru kilometrów pieszo, przeżeniem ogarnia.

Geografia fizyczna, astronomia z kosmografią, zoologia z botaniką, mineralogia, geologia, higiena, to wszystko właściwie jedynie podczas wycieczek uczoneм być powinno. W szkole dać należy właściwie tylko, poprzedzające wycieczkę, teoretyczne podstawy, oraz ugrupowanie następce zdobytych przez bezpośrednie zetknięcie z przyrodą wiadomości.

Nauczcie nas patrzeć na świat świadomemi oczyma, żebyśmy na jego piękno nie byli ślepi i umieli współżyć harmonijnie z przyrodą, której częścią jesteśmy.

V.

Teraz, gdy już zasadnicze wady i braki szkolnictwa naszego omówione — trzeba nieco i o estetyce szkoły powiedzieć — jej brak zupełny wytknąć — i jej wpływ umoralniający i podnoszący zaznaczyć. Gdzie piękno — tam i wolność: dlatego też być może tak mało go w naszej szkole — gdzie sale naukowe nudne i jednostajne — zwykle jakimś śmietankowo-odpychającym kolorem powleczone — a idyotycznie żółtymi lub czarnymi meblami przystrojone. Portret (ogromny a lichy) cesarza i maleńki wobec niego krucyfiks dopełniają wraz z tablicą, której ton regularnie kłóci się ze wszystkim naokoło, reszty już nie dysonansu, lecz najpospolitszej a-harmonii. Dodajmy do tego brud i śmiecie i powietrze pięciogodzinnem oddychaniem półseciny płuc popsute — dodajmy plamy atramentowe i zachowanie się nauczycieli — a otrzymamy całokształt tego rodzaju, że dziw zbiera, jak możliwe jest przebywanie w takiej uczelni.

Na korytarzach w większych gimnazyach liche greckich rzeźb fotogramy — lub jeszcze liche z obrazów nieszkodliwych już artystów (Matejki np.) reprodukcje: gdzieś tam tablice synchronistyczne i bazgroty, rysowane przez wychowanków przed kilkunastu laty. To wszystko wisi na obrzydliwie pomidorowych ścianach w towarzystwie wieszadeł i głupich cynicznie lamp gazowych bez najmniejszego pozoru kształtności, typowy krajobraz absolutnej bezideowości. Piękniejsze sale (aule, kaplice, gabinety i t. d.) urągają wszelkiemu pojęciu estetycznemu. Klatka schodowa i „atrium“, które w niejednym budynku dałoby się wspaniale wyzyskać, zaprzepaszczone na śmierć. Na podwórzach skąpo zieleni. Niektóre gimnazya nawet podwórza nie mają, a uczniowie z klas przepełnionych wychodzą na rozpalone słońcem żelazne oszklone krużganki! Ogólny wygląd gmachu szkolnego: koszary wojskowe — budynek typowo-rządowy; więcej do więzienia, niż

do szkoły podobny. Już sam ów nieznosny, żółty kolor gmachu przyprowadza na myśl wszystko inne, tylko nie szkołę.

Jak tego rodzaju budynek wpływać może na duszę ucznia, nie trudno odgadnąć. I tam wszystko jest, co do wykładu potrzebne, a szkole niezbędne — ale jednego brak, (bez czego się szkoła obchodzi): duszy. Duszy pięknej — wolnej — jednoczącej: jak niema jej w nauce, w wychowaniu, tak niema jej i tutaj. A wszakże estetyczny kształt — estetyczne otoczenie jest jedną z najważniejszych dźwigni wychowania. A wszakże to piękno — to tylko zewnętrzny symbol życia. Przez skąpienie go zabija się, lub co najmniej, deprawuje instynkt moralny w duszy ucznia. Powoli przywyknie on do tej brzydoty, przejmie się nią, żyje z tą kancelaryjnością — i umrze moralnie na zawsze. Wiele n. p. zepsucia wśród młodzieży przypisuje się sztuce nagiego ciała: ale należałoby to utyskiwanie usunąć, nie sztuka bowiem demoralizuje lecz brak poczucia piękna zjednoczonego z niezłomną moralnością, który każe reagować w sposób zwyrodniały. Braku tego ważną przyczyną wychowanie szkolne, które nawet tej najłatwiejszej sposobności nie użyło do wypełnienia tego zadania.

Jeśli uczeń widzi dokoła siebie li tylko szablon: jeśli książki i podręczniki jego na ohydny papierze, wstrętnym drukiem odbite, jeśli ich oprawy bezmyślne — jakże on może czerpać z nich owe wymagane ideały?

Trzeba więc wprowadzić do szkoły piękno. Sama jego obecność ustrzeże ucznia od wielu, wielu występków i nawet może wrażliwsi profesorowie powstrzymaliby się od ogromnej ilości obelg i wyzwisk, do których im ściany i sprzęty szkolne dzielnie pomagają. Piękno przyniosłoby nastrój święta — swobody — oczyściłoby atmosferę — uidealniło naukę — wyzwoliło duszę człowieka z poniżenia i wzniosło w tak wymarzony i wiecznie przypominany, a jednak daleki i ironicznie nieosiągalny kraj ideałów!

Tak samo jak monoseksualny charakter szkoły rozkłada duszę ucznia, właściwie w ten sposób podkreślając seksualność — tak i brak piękna podkreśla właśnie najniższe jego objawy: reakcje instynktu. Oboje: monoseksualizm i bezmyślność otoczenia doprowadzają moralność młodzieży do ruiny. Religia sama nie wiele pomoże. Ale religia prawdziwa złączona z pięknem stworzy wszystko — harmonizując w ten sposób to, co obecnie rozbiega się na wsze strony: naukę — religię — piękno. Szkoła albo jest jednolita — albo jest szkodliwa!

Jeśli mówię o pięknie w szkole, nie mam na myśli barokowej obfitości barw i kształtów ale surową i estetyczną ich prostotę — ale takie zharmonizowanie ich, aby wyrażały jedną myśl. Przez to bowiem zyska zakład charakter pewien stały — który odbije się dodatnio na nauce jego i na uczniach.

Czy nie możnaby wprowadzić w szkołach wykładów historii sztuki? Zda się, zaznajomiłoby to młodzież lepiej — bo wewnętrznie — z dziejami rozwoju duszy ludzkiej, niż czynią to suche, nudne, mało bardzo dające „historye“. Tylko i tu uwydatnia się najlepiej konieczność zmiany systemu nauczania, nie można z historii sztuki zrobić przedmiotu, który wszetecznie „wkuwać“ należy, bo sztuki wyuczyć nie można.

Przez historię sztuki nie należy rozumieć tylko dziejów malarstwa i rzeźby z dodatkiem dziejów architektury (zwykle się tak dzieje), w programie wykładów o sztuce w szkole średniej należy uwzględnić nawet dzieje „niższych“ sztuk, nie wspominam już o dziejach muzyki i t. d.

Z wykładów tych wynikałaby potrzeba zaznajamiania młodzieży z arcydziełami sztuki, bo stanowczo protestujemy przeciw „uczeniu“ jej w sposób dzisiejszy podręcznikowy. Podręcznik taki, dający gotowe, patentowane oceny dzieł sztuki, jest najżywszem jej zaprzeczeniem (filisterskim jej sobowtorem). „Nauka“ winna się tu ograniczyć na pokazywaniu dzieł (reprodukcji, lub o ile

można oryginałów, możnaby przecież urządzać wycieczki w celu zapoznawania się z dziełami sztuki) i podawaniu pewnych obiektywnych dat, niezbędnych ze względu na dzieło, przyczem „ja” nauczyciela żadną miarą, powtarzamy, roli komentatora dzieła pełnić nie powinno. Dzieło ma mówić samo.

Łączy się z „wykładami o sztuce” potrzeba koncertów i teatru, tylko nie rodzimych, gimnazjalnych, ich najżywszym wyrazem wieczorki gimnazjalne, do których snadnie możnaby stosować słowa Pisma: „Nie dawajcie świętego psom, ani mieście pereł waszych przed świnię, by ich śnać nie podeptały nogami swemi i obróciwszy się nie rozszarpały was”, bo jak inaczej można napiętnować owo ironiczne odbębnienie „Improwizacyi” i „Widzenia” z myślą o kuflu, który za kulisami czeka Konrada... w mundurku, symbolu niewoli. Wieczorki gimnazjalne to pomnik godny galicyjskiej szkoły, to skutki „nauki” literatury polskiej.

Koncerty, teatr, „wystawy sztuki” powinny być integralnymi częściami edukacji, których nie wolno oddawać na pastwę samowoli dyrektorskiej, „wzbraniającej uczęszczać na pewne przedstawienia”.

Należy więc urządzać koncerty, starać się, by młodzież na nie uczęszczać mogła, choćby tylko ze względów finansowych; nie trzeba się obawiać o zepsucie młodzieży pornografią teatralną, vulgo „komedyami lub tłumaczeniami z francuskiego” zwaną. Gdy młodzież będzie odczuwać sztukę, nie będzie się lubować w śmieciach teatralnych, czy pornografii malowanej, lub pisanej, nie będzie uczęszczała do „szkół tańców”, gdzie we wstrętnej atmosferze grubego flirtu — odwet za monoseksualność szkoły — uczy się wierzenia tem wstrętniejszego, że sparagrafowanego, które ze sztuką nic a nic wspólnego niema, poza tem, że jest wspaniałym symbolem: skaczące, filisterskie stado...

Piękno powinno stapiać w sobie wszystkie składniki szkoły, tworząc syntezę człowieka.

»ŻĄDAMY ZNIESIENIA MATURY«.

Zarzut najczęściej stawiany przeciw zniesieniu matury to ten, że matura jest powtórką.

My nie myślimy temu przeczyć, ale twierdzimy, że powtórka ta nigdy nie przynosi tyle korzyści, ile się po niej spodziewa. Przedewszystkiem niepodobna dobrze opanować tego olbrzymiego materiału, który na gimnazyum jest przeznaczony. Każdy z nas doskonale wie, ile to razy zmuszeni są profesorowie z braku czasu skracać dane rozdziały, żeby wziąć wszystko, co przepisane. Dlatego zdarza się zwykle, że: 1. albo bierze się wszystko, ale pobieżnie, tak, że uczniowi nie wiele z tego pozostaje; 2. albo bierze się pewne działy obszerniej ze szkodą innych. Jeżeli profesor jest zbyt wymagający, jeżeli chce wziąć cały przepisany materiał i wziąć porządnie – to uczeń zmuszony jest do nadmiernej roboty, do przepracowania.

Kto chce powtarzać, ten musi wpierw się uczyć. Powtórka po nauce.

Przy powtórce rozchodzi się o wyrobienie ogólnych poglądów, a te można wyrobić sobie po wyuczeniu się szczegółów.

Powtórzyć wszystkiego ze szczegółami nie podobna, już dlatego, że materiału tego najpierw wyuczyć się trzeba.

Czyż nie jest więc niedorzecznością wymagać od nas, abyśmy powtórzyli to, czego nie zdołaliśmy się wyuczyć?!

Matura ma być egzaminem „dojrzałości”. – Dojrzałość tę poznać się ma z 3 pytań, postawionych uczniowi. Niemożliwem jest, by z tych pytań można było poznać, co uczeń wie o danym przedmiocie, gdyż pytania mogą być postawione z rozdziału, który uczeń zna lepiej, albo z rozdziału, który uczeń zna gorzej. Wynik dużo zależy od szczęścia i od pytającego.

Uczeń nie zdoła powtórzyć tego materiału, którego uczył się codziennie po 5 godzin przez lat 8, w ciągu jednego roku,

albo półrocza i dlatego matura staje się zabójcza dla zdrowia. Zmuszeni jesteśmy do długiego ślęczenia po nocach, zwłaszcza przed samym końcem. Wyczekiwanie tego rozstrzygającego końca, w wysokim stopniu rujnuje system nerwowy ucznia i jest przyczyną wyczerpania i wycieńczenia umysłowego.

Czem jest matura wobec ucznia i profesora?

Ubliża ona jednemu i drugiemu. Uczniowi dlatego, że mu się nie dowierza, pomimo tego, że przez lat 8 zdawał przed profesorem sprawę z tego, czego się uczył — i zadaje mu się 3 pytania, od których zależy cały szczęśliwy lub nieszczęśliwy wynik egzaminu — profesorowi dlatego, ponieważ również mu się nie dowierza, czy jest w stanie poznać i wyuczyć w ciągu kilku lat ucznia i dlatego nasyła mu się obcego człowieka, nie znającego ucznia, który ma go według swego widzimisię wybadać.

Szczególne znaczenie przypisuje się maturze: uczeń z ukończoną klasą ósmą, choćby celujący — ale bez matury, bez tego głupiego patentu na dojrzałość, nie ma dostępu do dalszego zawodowego kształcenia!

Czy matura jest egzaminem, rzeczywiście tak ważnym? Czy uczeń bez matury, który skończył gimnazjum nie jest jeszcze „dojrzałym“?

ABITURYENT.



W SPRAWIE NAUCZANIA RELIGII.

Ja uczę bez dźwięku słów,
bez zamieszania mniemania,
bez nadętości czci, bez potyczki dowodów.
Tomasz à Kempis: O naśladowaniu Chrystusa.

Zabieramy głos w sprawie nauczania religii. Zaznaczamy to wyraźnie, gdyż nie chcemy, by nas źle zrozumiano, by nas posądzano, że przeciw religii występujemy.

Skarżą się dziś, że ateizm znajduje wśród młodzieży coraz więcej wyznawców. Ośmielamy się twierdzić, że zdanie podobne nie zgadza się z rzeczywistością: wśród młodzieży jest bardzo mały procent zupełnie niewierzących, natomiast z górami połowa młodzieży szkół średnich jest pod względem religijnym obojętna i to na swój sposób: praktyki religijne spełnia niechętnie, zimno, o religii wyraża się lekceważąco, ale niechby ktoś odważył się wystąpić ze zdaniem otwarcie antyreligijnem, w tej chwili przybiera się postać najgorliwszego obrońcy wiary po to, aby za chwilę znowu do obojętności powrócić.

Co jest powodem tego bądź co bądź nienormalnego i smutnego objawu. Tylko nauczanie religii.

Postaramy się to wykazać.

Religia jest najważniejszym czynnikiem w życiu ludzkim i można śmiało powiedzieć, że wszystkich wielkich czynów dokonali ludzie tylko dzięki religii.

O ile religia ma być „duszą życia“, jak to św. Augustyn powiedział, nie może być wyrozumowaną, bo rozumowanie nawet najściślejsze, najbardziej przekonywujące – inne rozumowanie snadnie obalić może; a zresztą przecież suche, bezduszne, spekulatywne czysto rozumowanie nigdy nie stanowiło treści życia.

Lecz o ileż gorzej postępują ci, co z religii duszy, religii prawdziwej, która tak silną była, że stateczną była podporą dla tylu

milionów męczenników, chcą zrobić religię rozumu, czyż oni nie widzą, że ją w ten sposób zabijają. Czyż oni nie spostrzegają, że z chwilą przyjęcia dyskusji nad danym dogmatem, zdają go oni jedynie na dyalektykę obrońcy; co czynić, gdy ten nie zdoła go obronić, wszak dogmat wówczas, rozumowo biorąc, staje się głupstwem, czy wolno umyślnie narażać na takie poharńbienie to, co jest dla wielu najdroższem? Pomijamy już to, że dogmaty katolickie rozumem ogarnąć się nie dadzą, nie wolno im przeto nakładać racjonalnego kagańca.

Ale to nie należy do kwestyi nauczania religii.

Znanem jest zjawiskiem, może zanadto znanem, że młodzież przychodząca do szkół średnich jest bez wyjątku bardzo religijna. Dalej spostrzega się powszechnie, że młodzież opuszczająca szkoły średnie jest tak oziębła religijnie, że środki się obmyśla, jakby ją z m u s i ć do przejęcia się religią. Szuka się powodów tego i zwykle składa się całą winę na złe towarzystwo i niewykonywanie praktyk religijnych. Lecz niestety nie widzi się właściwego powodu. Nie odzierajcie religii z szat świętości, zaświatowości, nie róbcie jej czemś aż do znudzenia codziennem, filisterskiem niemal, a będzie młodzież „wierzyła“, nie zaszkodzi jej „złe towarzystwo“.

Wiemy z doświadczenia, że religia dla młodych tylko wówczas jest drogą, gdy jest czemś tak świętem, że jej się tknąć nie waży. Tę świętość burzy sama szkoła: już od najniższych klas podsuwa duszy młodej możliwość niewiary, stawiając alternatywę: albo udowodnisz, że dana prawda ma rację bytu, albo nie udowodnisz, a wtedy...

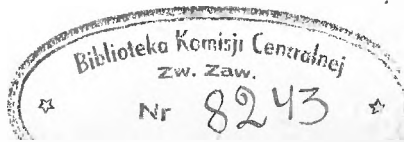
I w ten sposób przyzwyczajają się dusze młode do wiary w to, co kto udowodnić zdoła. Nie trzeba dodawać, jakie to następcza niebezpieczeństwa. Wierzyć w to, co ktoś udowodni, to znaczy nie wierzyć w nic i wierzyć we wszystko, bo wszystkie nawet najskrajniejsze poglądy można uzasadnić przy odpowiedniej dozie wprawy w dyalektykę. A przecież wynika się od ludzi, żeby ich

wiara była tak stała, iżby nią nic zachwiać nie mogło. Lecz nie na tem koniec: nauka wiary podaje wprost sposób sztydzenia z niej. Oto przeprowadza się jakiś dowcipny dowód dla jakiejś prawdy katechizmowej i dogmat ośmieszony, po tej drodze dochodzi się powoli, a co gorsza nieświadomie do wyśmiewania wszystkich prawd wiary.

Złe towarzystwo, ów strach na duszpasterzy, to przecież nie innego jak świat ludzi o poglądach różnych od tych, jakim hołdują katecheci. Wszak zdołają zrozumieć szanowni nauczyciele, że wpływ, jaki mogą rozciągać nad uczniami szkół średnich, ma się utrwalić na całe życie młodzieńca. Jakżeż małostkowym wyda się wobec tego środek, ograniczający się na izolowaniu młodzieńca od tego życia, z którym on prędzej czy później zetknąć się musi; odsunąć starają się to, czego uniknąć nie można, niepomini, że zakazany owoc najsmaczniejszy. Stanowczo źle służą sprawie, skoro się obawiają, że lada podmuch zdolen zburzyć tak mozolnie zbudowany gmach. Kto czuje, że sprawa jego dobra jest, ten nie boi się walki, krytyki.

Jako lekarstwo na oziębłość religijną, pragnie się stosować praktyki religijne. Przedewszystkiem uderza tu zupełna nieznamomość duszy. Wszak zmuszanie do spełniania praktyk, gdy one nie są wypływem stanu wewnętrznego duszy, pogarsza sytuację, osłabia i tak ledwo tlejącą iskrę wiary i zniechęca wprost do wszystkiego, co religią tchnie. Wszak wiemy dobrze, że w szkole wyśmiewają koledzy spełniających gorliwie praktyki religijne.

Dalej o czem świadczy przymusowa spowiedź i komunja 4 razy rocznie. Wszak to najformalniej skodyfikowana religia. Masz rozkaz iść do spowiedzi, oddać „kartkę“, komunikować się, bez względu na to, jaki jest stan twojej duszy. Młodzież przyjmuje to obojętnie, zimno, wie dobrze, że odbyć to musi, więc traktuje to równie obojętnie, jak każdy inny obojętny przedmiot. Lecz kartkę trzeba oddać, rewers, gdyż nie dowierza katecheta nikomu — jeśli kartki od spowiednika nie otrzyma, czyta na godzinie re-



ligii spis tych, których kartek niema i nie wystarczy oświadczenie, że się było u spowiedzi, trzeba przytoczyć świadków, którzy widzieli penitenta. oto do czego doprowadziło nauczanie religii. — Lecz wróćmy do rzeczy: otóż kartkę oddać się musi; są jednak ludzie, którzy jeszcze nie spodleli do tego stopnia, żeby za dobrą notę stać się zdolnymi do kłamania przed sobą. Tacy korzystają z usług młodzieńców, którzy z koleżeństwa, lub nawet za pieniądze godzą się oddawać po kilka kartek naraz. Czyż to nie profanacja Sakramentu? A kto do tego zmusza młodzież? Zdaje się, że ci, którzy chcą, aby była religijna. Jesteśmy przekonani, że tego rodzaju spowiedzi są główną przyczyną demoralizacji i osłabienia uczuć religijnych wśród młodzieży; znamy szereg młodzieńców, którzy dla tych właśnie, studenckich spowiedzi wierzyć przestali. Lecz pozostaje jeszcze Komunia. Oczywiście, młodzieniec, który czuje, że nie ma warunków, aby mógł przystąpić do Komunii, ucieka z nabożeństwa, aby nie popełnić świętokradztwa. Notuje mu się to jako wielkie minus — nazajutrz po spowiedzi zmuszają go kłamać. Oto przymus religijny.

I później żąda się, aby taki uczeń czuł cześć dla tych sprofanowanych ręką samych księży Sakramentów. Nikt się teraz nie zdziwi, gdy ujrzy, że młodzież niechętnie wprost spełnia praktyki: jest to tylko nieświadomy akt samoobrony przeciw popełnieniu podłości.

I w jakich barwach przedstawi się młodzieniaszkowi ksiądz, prawiający z katedry o błogich skutkach Sakramentu Pokuty i Ołtarza. Po prostu będzie go uważał za blagiera i hypokrytę, i stąd ta niechęć i nieufność do katechetów. Nawet dla młodzieży najgłębiej wierzącej spowszednieje, skarleje ta wiara, która ich przymusza patrzeć na takie symptomy życia religijnego. Lecz gruboby się mylił ten, ktoby sądził, że młodzież przeciw temu występuje. Tu zachodzi coś gorszego: młodzież obojętnie na to wszystko patrzy. Ona przywykła do takich obrazów, scen, stało

się to dla niej chlebem codziennym, żyła się z tem tak, że stę-
piała zupełnie. Na te wprost straszne rzeczy patrzy się z uśmiechem.
Jak możliwe jest, aby ludzie, którzy bądź co bądź czują i starają
się na wszystko reagować silnie, bo młodymi są, doszli do takiego
zwyródnienia? Droga to prosta.

Dziecko delikatne, wszystkiemu wierzące, nieznające kompro-
misów, przychodzi do szkoły. Tu zaraz na wstępie spotyka się
z katechizmem, światem dla siebie zupełnie nowym. Ono do-
tychczas słyszało o Bogu tylko tyle, że On jest bardzo wielki, że
jest dobry: dał mu wszystko, co tylko ma. Tu w szkole, słyszy
po raz pierwszy definicyę Boga. Uczy się na pamięć na równi
z łaciną, co jest Bóg, bo wie, że jeśli słowo w definicyi zmyli,
cenzurę złą dostanie. W szkole, na wykładzie opowiada mu ksiądz
o własności boskiej woli i t. d., on tego nie pojmuje — wiemy
to z własnego doświadczenia, w gimnazyum bowiem jeszcze je-
steśmy i dobrze nam te chwile w pamięci utkwily — po godzinnej
tyradzie, z której słowa się nie pamięta, bo chaos w głowie
powstaje, słyszy się konkluzyę: nauczycie się stąd dotąd, zupełnie
jak na każdej innej godzinie. Chłopiec się tego uczy na pamięć —
musi — przemocą wpajają mu w głowę terminy filozoficzne: byt,
wola, niecierpliwość, które są dla niego li tylko tajemniczymi
wyrazami, zmuszony jest do budowania sobie całego systemu
filozoficznego nieświadomie, mechanicznie zupełnie. Lecz ma on
na tyle krytycyzmu na poły świadomego, że widzi, iż to nie jest
ta „wiara“, którą ten przez niego tak ubóstwiany Chrystus głosił.
On widzi, że tu musiało zajść jakieś straszne nieporozumienie.
Wyrazem tego momentu duszy chłopca jest owo charakterystyczne
rozdzielanie pomiędzy wiarą a religią. Ta pierwsza pozostaje gdzieś
w głębi, druga panuje niepodzielnie i operuje się zwrotami: „na-
uczyłeś się religii, nie jeszcze, lub np. tego „pytania nie umiem“.

Mimowoli odbywa się w duszy dziecka utożsamianie religii
z innymi przedmiotami obowiązkowymi, traktuje się ją jak tamte,

szablonowo, aby zbyć, oszukać księdza, wprowadza się taki sam system okłamywania nauczyciela jak i w innych przedmiotach. Słowem, schodzi religia do rzędu najmniej miłych nauk, bo nawet jest do tego stopnia nudna, niezajmująca, że nie może się mierzyć chociażby z naukami przyrodniczymi. Ot i do czego doprowadza nauka religii.

To dopiero prolog. Młodzieniec, któremu w ten sposób przymocą wydarto wiarę, zaczyna dojrzywać. A więc dojrzywa duchowo, zaczyna pojmować istotę tego, co go otacza, słów, którymi operował, nie znając ich „barwy, ni dźwięku, ni duszy“, zaczynają budzić się w nim idee filozoficzne, poczyną się słowem ów znany proces — chodzi nam tylko o jego stosunek do religii — proces wątpliwości w kwestiach religii. Religia broni się formułkami i to do tego czczemi. Duch dziecka już przejrzał i widzi, że tych zasad nikt się nie trzyma, że zasadę miłości heroicznej łamią wszyscy, nawet ten ksiądz, który religii uczy, choćby w stosunku do inowierców. Z czasem przychodzi do przekonania, że te formułki, które dzięki nauczaniu ich mechanicznemu, straciły żywotność, nie mają zastosowania i w życiu. Konsekwentnie idąc, powinien przestać wierzyć, lecz ci, co nad nim moc mają, każą mu wierzyć. Więc z konieczności z jednej strony, a z przytępienia duchowego, wywołanego właśnie dzięki nauce religii z drugiej strony, wierzy. Lecz wierzy tak po uczniowsku, jak to wyżej zaznaczyliśmy. Obumiera dla niego wszystko, co żywotne, wielkie, święte.

Opuszcza szkołę bez zasad. Bo te zasady, które mocą przyzwyczajenia nabył, niczem są. I mamy dzisiaj tylu filistrów niezdolnych do niczego, starających się tylko o swój brzuch. Dziwnem jest zaiste, że ludzie, co zawdzięczają swoje istnienie i wygody pracy tysięcy ludzi biedniejszych od siebie, co w czynie drwią z zasad wszelkich, chodzą „w niedzielę na nabożeństwo“, uznają święta! Mimo, że do spowiedzi nie chodzą, nie poszczą — uważają się przecież za katolików. Co to wywołało?

Lecz to tylko jedna strona rzeczy. Wiadomo, że na zepsucie, niemoralność młodzieży, również dosyć jest skarg. Zdaje nam się, że i tu część winy przypisać trzeba nauce religii. Powszechnie się przyjmuje, że podstawą moralności jest religia. Jakżeż tedy można wymagać od młodzieży, która tak obojętna jest w kwestiach religii, aby była etyczna. Wszak jeśli zważymy, że młodzieniec nie tylko nie ma wiary, ani sobie jej niczem nie zastąpił, ale co gorsza, znajduje się wówczas w stadium rozwoju fizyologicznego, musimy dojść do wniosku, że stan dzisiejszy moralności młodzieży może być istotnie straszny.

Przyjrzyjmy się bliżej systemowi umoralniania młodzieży. W katechiźmie w pierwszej klasie zaraz, uczą rozeznawać grzechy, i wszystko co z tej nauki wynieść można, da się streścić w tem: istnieją grzechy ciężkie i grzechy lekkie, za pierwsze będzie się napewno potępionym — jeśli się ich na spowiedzi nie wyzna, za drugie odpokutuje się w czyściu, lecz niebo się mimo to osiągnie. Wszystkie grzechy można zmyć spowiedzią. Istnieje 7 grzechów głównych, 6 grzechów przeciwko Duchowi Świętemu, 4 grzechy o pomstę do nieba wołające i 9 grzechów cudzych. Z prostego zestawienia, widać już charakter nauki etyki. Jest to li tylko prosta wiwisekcya zwierzęcej strony człowieka. I to ma umoralnić młodzież? Życie etyczne większości młodzieży szkolnej polega na grzeszeniu, spowiadaniu się, znowu grzeszeniu w nadziei ekspiacyi na najbliższej spowiedzi i tak w kółko. Gdy młodzieniec dorasta i te praktyki staną się u niego systemem, przychodzi uwieńczenie tego wszystkiego, filozofia etyki. I tu podobnie jak w katechiźmie na każdym kroku widzi się tylko grzech, grzech, grzech! Cała książka, to traktat o grzechu, o jego sprostności, o tem, że należy nie grzeszyć, daje się dowody z Pisma Świętego na to, że w jakimś zawiłym wypadku jednak jest coś grzesznego i tego wszystkiego należy się wyuczyć. Wreszcie polemika z nieuznanami za dobre systemami etycznymi dopełnia miary. Zresztą pustka. Do tego

stopnia już wyjałowiała etyka podawana młodzieży, że jedynym jej celem jest ustrzeżenie się od zła. Pozytywnego coś dać, to nawet przez myśl nie przejdzie. W podręcznikach szkolnych etyki niema ani słowa o tej nadludzkiej miłości, jaką Chrystus głosił, zupełnie wyraźnie jest zaznaczone, że zwyktemu śmiertelnikowi wystarczy strzedz się grzechu, a tylko dla jakichś wybranych świętych zostawia się cnoty heroiczne. Czyż to nie jest wyraźny patent na filisteryę?

Lecz zamiast walczyć z nieetycznością szerzącą się wśród młodzieży, szkoła ją rozszerza. Wszak w szkole uczy się młodzież kłamstwa, poniżania się. Czy przykładą szkoła rękę do sprawy seksualnego uświadamiania młodzieży? Panuje na tym punkcie prawdziwie nasza pruderya. O tem mówić się przecież nie godzi. Zostawia się tę kwestyę usłużnym koleżkom, którzy świata i jego przyjemności już zakosztowali. A przecież szkoła wie o tem, że ma przed sobą młodzież właśnie w latach dojrzewania płciowego i jeśli kto, to katecheci sprawą uświadamiania zająć by się powinni.

Etyka pojedynczego człowieka tylko wtedy ma wartość życiową, gdy ją dany osobnik przeżył, tylko wskutek tego doświadczenia ogniowego, jakim jest życie, nabiera zasada etyczna nieugiętości, niewzruszalności; dokąd zaś traktuje się ją jako teorię, coś od życia oderwanego, zawsze ten sam efekt, w życiu zapomina się o tych, gdzieś w przestworzu wiszących abstrakcyach. Dlatego też tylko wtedy można mówić o etyce prawdziwej wśród młodzieży, gdy się ma rękojmię, że ta młodzież istotnie ma własne zasady etyczne. A jak to uzyskać? Bardzo łatwa droga. Porzucić nauczanie litanii grzechów, a tylko skłaniać młodzież do sądzenia zupełnie samodzielnie każdego faktu z punktu widzenia etyki. Wtedy tylko etyka staje się częścią duszy młodzieńca i wtedy można śmiało twierdzić, stan etyczny młodzieży się podniesie.

Dopóki więc będzie się w młodzież przemocą wpychać systemat, nie pozwalający na zrobienie ze siebie integralnej części

duszy, lecz zawsze nakazujący uważać siebie jedynie za mentora bez serca, który grzechy tylko wytyka, podłość i nicość stawia przed oczy, wskazuje na to tylko, jak od dyabła się ochronić, póki wszelkie jej wezwania do życia pięknego, do wybrańców Boga tylko odnosić się będą, a zwykły śmiertelnik powinien baczyć, by nie grzeszył, bo nie zna dnia, ani godziny — dotąd taka religia nie zdoła przemówić do dusz młodych, nie zdoła ich pchnąć do czynu, do walki, pustkę po sobie pozostawi na całe życie, jeśli nie niechęć, jeśli nie nienawiść.

C.



SAMODZIELNE ORGANIZACYE MŁODZIEŻY.

Artykuł niniejszy, napisany przez kolegę, znającego doskonale stosunki wśród młodzieży w Królestwie, bo długoletniego członka warszawskiego Koła Centralnego, obejmującego wszystkie Kółka samokształcenia szkół średnich w Warszawie, uważaliśmy za stosowne umieścić w naszej zbiorowej proklamacyi.

K. Mł. Kr.

Jestem pod wrażeniem świeżo przeczytanej „Niedoli” Stefanii Sempołowskiej. Choć nigdy nie miałem zbyt dobrej opinii o szkole galicyjskiej (jestem królewakiem), to jednak teraz dopiero „Szkoła Narodowa” stanęła przede mną w całej swej nagości i teraz dopiero w pełni odczuć mogę słusność żądań abiturientów z czerwca 1905 r.

Młodzież musi się sama ratować, bo inaczej zginie w tej „narodowej” szkole, bo zatraci poczucie godności osobistej, spaczy w tych więzach swego ducha i na jałowych studiach przedwcześnie straci smak i zdolność do nauki. Dlatego też słusznie młodzież galicyjska domaga się między innymi wolności stowarzyszeń i zgromadzeń, gdyż w samych stowarzyszeniach młodzież wiele naprawić może z tego, co szkoła jej złego zrobiła.

My królewacy nie mogliśmy stawiać takich żądań — ale też, nie czekając na zezwolenie władz, stworzyliśmy sami organizacje, z których zawsze dumni będziemy. Już i pamięć ginie o początkach tych kółek, które w swym rozwoju tak wspaniale przygotowały grunt do naszego strejku szkolnego — w każdym razie ostatnie 10 lat grasowania Apuchtinów, Szwarców i im podobnych, to zarazem czas najpiękniejszego rozkwitu życia organizacyjnego wśród młodzieży w Królestwie. Pierwotnie cała praca w kółku polegała na „obkuwaniu” się według obciętych przez cenzurę podręczników historii polskiej, co wydawało nam się, szczytem patriotyzmu i rewolucjonizmu; w krótkim jednak czasie myśl pracy pozaszkolnej coraz bardziej dojrzewała i zakreślała coraz

szersze kregi. Za historią poszła literatura, nauki społeczne i przyrodnicze, tak, że w końcu z wyjątkiem matematyki i języków, stworzyliśmy cały plan nauk, dość ściśle przestrzegany. Pracowano samodzielnie, lub przy pomocy starszych kolegów, a również pod kierownictwem najlepszych sił pedagogicznych i naukowych w Warszawie. Każda organizacja (podział był naturalny — według szkół) posiadała własną bibliotekę, bogato zaopatrzoną w popularno-naukowe książki (przeciętnie od 200 do 400 dzieł). Zorganizowani opłacali stosunkowo wysoką wkładkę (od 60 do 100 hal. miesięcznie), obracaną w części na Bibliotekę, w części na Kasę bratniej pomocy, w części zaś na cele Oświaty ludowej i Więźniów politycznych. Brak mi pod ręką statystycznych danych z obrotu Kas bratniej pomocy, zaznaczę tylko, że pod koniec poczęto oddzielać Kasę od ścisłej organizacyi, co pozwoliło oprzeć tę pożyteczną instytucję na ogóle kolegów, a w najgorętszych czasach istniała nawet wszechorganizacyjna Kasa, ubezpieczająca kolegów na wypadek relegacyi. Młodzież posiadała własne stowarzyszenie Oświaty, które istniało 6 czy 7 lat ostatnich i za jego pośrednictwem wyłącznie przez młodzież rozchodziło się rocznie koło 5.000 książeczek ludowych po kraju. Najjaskrawiej jednak żywotność młodzieży w Królestwie odbiła się może w tych licznych pismach, wydawanych wówczas — były to pisma ulotne, często przerywane i pod nową nazwą się odradzające, pisma lokalne, lub reprezentujące ogół młodzieży, wydawane wśród najcięższych warunków, gdy każdy numer trzeba było przepisywać, a w najlepszym razie odbijać na hektografie, lub na podręcznej drukarence. Wielka to strata dla historii ruchu, że z małymi wyjątkami poginęły te gorące kartki, tak wymownie świadczące o umysłowości, energii i ideałach młodzieży. Opisywane organizacje szeroko rozlały się po całym Królestwie, obejmując zarówno męską, jak żeńską młodzież i wielce się przyczyniły do wyrobienia poczucia solidarności i jedności u ogółu. Choć więc często różniły nas, lub nam się

zdawało, że nas różnią przekonania, to jednak prawie wszędzie utrzymywaliśmy jedność i bezpartyjność organizacji, a gdy szło o rzecz ważniejszą stawaliśmy wszyscy, jak jeden mąż. To też nie dziwnego, że gdy zaświtał rok 1905, gdy nadszedł czas walki na śmierć i życie z caratem, młodzież w Królestwie zarówno polska jak żydowska jedna z pierwszych wystąpiła, a wyjątki są tak nie liczne, że nawet mówić o nich nie warto.

Oto w najogólniejszych rysach historia ruchu młodzieży w Królestwie. Sądziłem, że na tem właśnie miejscu, gdzie młodzież galicyjska głos podnosi za wolnością stowarzyszeń i zgromadzeń, dobrze jest przypomnieć, jak wielką rolę odegrały te tajne stowarzyszenia w Królestwie. Może przemówi to nie tyle do c. k. władz, ile do samych kolegów, a głos mój podnoszę tem śmielej, że już widzę, jak budzi się ferment wśród tutejszej młodzieży, jak ona występuje coraz otwarciej i coraz świadomiej stawia swe zadania.

Na razie jednak drobna cząsteczka młodzieży grupuje się w tutejszych organizacjach, a reszta jałowiej, oddana na pastwę systemu austriackiego, podniesionego jeszcze do wyższej potęgi przez naszych rodzimych arcyaustriaków.

Dwa też zadania ma teraz przed sobą młodzież szkolna w Galicyi — z jednej strony dopóki trwa dzisiejszy system, musi ona, tak jak my, w podziemiach pracować i kryć się z tem, co ma w sobie najszlachetniejszego, a zarazem czynne i dzielniejsze jednostki muszą nie tylko dla siebie pracować, lecz pociągnąć za sobą innych, aż władze szkolne się przekonają, że cała młodzież galicyjska żyje i nie pozwoli się dłużej zatruci dzisiejszym systemem. — Z drugiej zaś strony powinna młodzież krok za krokiem zdobywać wolność stowarzyszeń i zebrań. Niech na początek dadzą młodzieży wszędzie biblioteki, czytelnie i kasy bratniej pomocy przez nią samą prowadzone oraz możność urządzania pozaszkol-

nych wykładów — a może, może kiedyś my naprawdę doczekamy szkół „narodowych“, w których wychowawcy zrozumieją, że młodzieży przede wszystkim potrzeba możności swobodnego rozwoju, i będą jej w tem współdziałać, a nie przeszkadzać.

H.



SZKOŁA I CZŁOWIEK.

Jedynym właściwie celem i usprawiedliwieniem istnienia szkoły jest postulat, jaki się jej ciągle stawia, jaki ona wypełnić musi, gdyż z chwilą sprzeniewierzenia się mu, zamienia się z instytucji koniecznej na siedlisko zarazy i deprawacyi. Postulat ten: wychowanie człowieka.... Z chwilą, gdy społeczeństwo doszło do uświadomienia sobie błędnych dróg, na jakie zesłała szkoła wychowująca mu członków, nadszedł czas zburzenia jej doszczętnego. Inaczej bowiem popełnia samobójstwo, tolerując ognisko śmiertelnej choroby, która prędzej czy później stoczyć je musi. Niema zaś groźniejszego niebezpieczeństwa dla niego nad tworzenie się bezbarwnego i płytkiego motłochu, zwłaszcza wśród t. zw. inteligencji. Inteligentny motłoch jest specjalnym płodem złej szkoły: faktyczne istnienie jego dowodzi, że w jej sferze dzieje się źle. Wartość bowiem szkoły poznać najłatwiej można po wartości ludzi, przez nią wydawanych.

Jakichże ludzi daje szkoła nasza?

Kto raz chociażby przyjrzał się nie przez okulary różowe, czy czarne, ale ot, tak, poprostu, pierwszej lepszej grupie abiturjentów, którzy tylko co wyszli z pazurów szkoły, zapewne niezbyt przychylnie dla niej wyniesie stąd wrażenia. Kto pójdzie dalej i spróbuje porównać ich z ogółem młodzieży w mundurkach, postawi z całą pewnością pytanie: gdzież są tutaj wogóle ludzie?! I pytanie to jest zarazem najgłębszym zarzutem, jaki można szkole postawić.

Znaczy on: znieprawiaś, szkoło, duszę dziecka; oddanego ci w zaufaniu ślepem rodziców, z pąka, mającego rozwinąć się w piękny kwiat człowieka, przez zatrucie go legalnością powolnych trucizn, skrzywiwszy myśl jego życia, wyprowadziłaś sztucznie, może nawet kształtem piękny, lecz bezpłodny i bezideowy okaz cieplarniany — gdzież są ludzie, których wychować miałaś? — oto

widzę automaty z typowem piętnem pustki wewnętrznej i służalczej pokory skopanego nogami pana—psa; oto widzę kształty człowiecze, lecz myśli człowieczej w nich niema, za to żabiemi oczami wylazi ślizga chciwość zblazowanego lowelasa i zwierzęca żądza — oto widzę małpy gadające i małpki tęskniące do „kawałka chleba“, pobożnych osłów i wykwintych mopsów — latające ślepią strachu i prześlągania za winy, które za 9 lat zostaną popełnione — lecz gdzież są ludzie?

Zapytajmy pierwszego z brzegu studenta o „wypędzonych“. Dziś odczytano w tem gimnazjum czterem uczniom reskrypt relegacyjny — wczoraj w tamtem dwom, a kilku lada dzień się spodziewa — kiedyś wydano tych z tego, to z innego zakładu — (kiedyś—przed tygodniem może) — odpowie nam, oglądając się trwożliwie naokoło, dlaczego? — bo się boi, żeby go profesor nie zobaczył rozmawiającego z „podejrzanymi“ ludźmi: to niebezpieczne.

Przyczyną tych licznych wydaleń jest wedle szkoły „stan zepsucia i moralnego upadku“ ucznia — które to „zepsucie“ objawia się zazwyczaj niestosowaniem się do przepisów szkolnych — o wiele rzadziej rzeczywistym występkiem. Już sam wyraz „przepisy“, nasuwa poważne wątpliwości co do słusznych powodów relegacji, a przejrzenie tych przepisów potwierdza podejrzenia w zupełności.

Z głęboką radością należy więc powitać piękny artykuł ¹⁾ kilku nauczycieli gimnazjalnych, ogłoszony w ostatnim zeszycie „Muzeum“ (Marzec 1906) i zawierający surową krytykę obecnego systemu szkolnego. Znaleźliśmy powtórzone tam zarzuty, które stanowiły treść naszych odezw i przemówień, powtórzone postu-

1) „Nasza szkoła średnia, krytyka jej podstaw i konieczność reformy“. Muzeum za marzec 1906. Artykuł podpisany przez profesorów: T. Dropiowskiego, dra K. Krafę, T. Łopuszańskiego, dra K. Nitscha, St. Sobińskiego, I. Steina, dra St. Tołłoczkę, dra Wł. Wasunga, St. Ziobrowskiego.

laty, które podniosła młodzież na swych wiecach — słowem głos nasz zyskał echo tam nawet, gdzieśmy się go najmniej spodziewali. Oto co tam czytamy.

„Tego rodzaju dyrektor pojmuje wychowanie (mowa tu o tych dyrektorach: „których kwalifikacye na kierowników zakładów nauczająco-wychowawczych są wprost zagadką”), nie jako popieranie wrodzonych uzdolnień, jako rozbudzanie samodzielności, ochoty i energii do czynu, ale jako przyzwyczajanie do automatycznego wypełnienia przepisów. Skutek zaś jest ten, że nasza szkoła — choćby nawet nauczyła czegoś, choćby przyzwyczaiła do sumiennego spełniania obowiązków (czego jednak w przeważnej części wypadków nie osiąga), zabija przecież wszelką indywidualność, wszelką samodzielną energię. Dyrektor omawianego typu, mając taki ideał wychowania, żąda tegoż samego od nauczycieli, traktując ich na równi z uczniami, jako obowiązanych do automatycznego wypełniania wszystkich przepisów, a nie szerzej, idealniej pojętych obowiązków“ ¹⁾.

I oto jasne wytłómaczenie relegacyi: wszystko to, co ponad „biurokratyczny łańcuch, krępujący wszystkich i wytwarzający z uczniów takichże urzędników bez samodzielności“ ²⁾ wyrasta, z pod wpływu profesorskiego się wyłamuje i na ustawy szkolne z krytycyzmem spojrzeć się ośmieli i w dodatku dość jest „bezczelnem i rozwarcholonem“, by nie milczeć — wszystko to nazbyt skrętnie szkoła usuwa, iżby nie „demoralizowało“ współkolegów.

Stąd to tak niewiele „ludzi“ w szkole — ostają bowiem tylko ci, co przed argusowym wzrokiem władz swoje człowieczeństwo ukryć potrafią.

Obaczmy tedy szkołę przy pracy — starajmy się poznać przyczyny tego stanu upadku, w jakim się ona znajduje — (a wiele cennych wskazówek dostarczy nam cytowany wyżej artykuł).

¹⁾ Ibidem.

²⁾ Ibidem.

I.

Główną wadą naszej szkoły średniej jest to, że zamarła, że się mieniła w bezduszną maszynę — że uciekło z niej życie — że stała się więzieniem — pustką. Wszystkie kółka kręcą się w niej z przepisaną regularnością, obojętnie przechodząc koło żywych, młodych dusz: nauczyciele zadają pytania, przewidziane instrukcją z przed 50-ciu lat, uczniowie odpowiadają tak, jak przewidziano w instrukcji, z akuracnością chronometru powtarzają się te same wyzwiska, z kamiennem zaparciem się miele młyn szkolny wiecznie to samo ziarno, godziny przelewają się, jak piasek klepsydry nudnie, apatycznie — leniwie.

I młodzież czuje to, widzi dobrze i obojętnie. „Pierwszym takim objawem jest wstręt do szkoły u młodzieży. Jeśliby nawet ktoś słusznie mógł zarzucić, że wstręt ten spostrzega się przeważnie u uczniów leniwych, to na to można odpowiedzieć, że i lenistwo musi mieć swoje powody i że u uczniów pilnych jest aż nadto widoczna dla szkoły obojętność, której nikt już zaprzeczyć nie zdoła i którą stwierdzają nawet najwybitniejsi ludzie, wspominając swoje szkolne czasy“ ¹⁾.

Tak powiadają wychowawcy, pracujący w tej szkole, a więc ludzie, którzy ją chyba znać mogą. Przyznają, że w ten sposób zohydza szkoła naukę, czyni ją dla młodej duszy wstrętną i najskuteczniej młodzież od uczenia się odwodzi. Przyznać muszą, że i zasady moralne i religijne, podawane przez takie ręce, budzą w młodzieży odrazę. Przyznać muszą, że dotknięciem swoim kała szkoła najświętsze nawet rzeczy. Przyznać muszą, że szkoła właśnie najbardziej demoralizuje ²⁾ młodzież, odbierając jej chęć do nauki,

¹⁾ Ibidem.

²⁾ „Że w związku z apatią, z zupełnym zanikiem pilności i obowiązkowości u naszej młodzieży pozostaje wyraźny w ostatnich czasach upadek jej karności i moralności, to każdy z nas dobrze rozumie“. Ibidem.

obrzydzając pracę, zachęcając do lenistwa, niszcząc w jej duszy wszelkie zasady moralne, zabijając w niej siły umysłowe i fizyczne ¹⁾, słowem wytwarzając trzodę bezmyślną, ogłupiałą trzodę urzędniczą.

A społeczeństwo milczy. Złożywszy w ręce szkoły — dzieci, zasnęło spokojnie i zapomniało o tem, „że szkoła nasza jest do dziś dnia jeszcze instytucją jakby (?) wyłącznie rządową, obcą dla niego, poza niem, lub ponad niem istniejącą, ale nie dla niego, nie wśród społeczeństwa, pozbawionego czynnej kontroli nad nią, kontroli uprawnionej i nie poczuwającego się do obowiązku pracy twórczej około przebudowy szkolnictwa“ ²⁾.

Tymczasem zaś szkoła działa — a skondensowanem skryszta-
leniem jej działalności, jej metody, są sławne przepisy Bobrzyń-
skiego, przepisy nieczne nie tylko dlatego, że krępują i w ramach
płytkiego szablonu więżą duszę i życie ucznia, ale także z powodu
tendencyjnego i kłamliwego oświecenia niektórych zasadniczych
rozporządzeń ministerstwa oświaty, które widać ludziom, chcącym
być „kaiserlicher als der Kaiser“, zanadto liberalne się wydały.
Tyczy się to zwłaszcza rzeczy tak niezmiernie drażliwej i ważnej
jak religia i kontrola nad wykonywaniem praktyk religijnych. Nie
dowierzano widocznie świętości wiary i powadze katechetów, skoro
chwycono się tak niegodnego środka, jak przekręcanie niemieckich
ustaw. Niezbyt to dodatnio świadczy o nieskazitelnej prawdzie
szkoły.

Natrętne i drobiazgowe określenie wszystkich powinności

1) „Miarą zupełnego braku inicjatywy na polu wychowania fizycznego jest kłopot, w jaki wprawia wiele grom, kwestya użycia funduszu, składanego koro-
nami co roku przez uczniów na zabawy i oryginalny sposób wyjścia z tego kło-
potu: oto nauczyciele, płacą sobie gdzieś z tych pieniędzy za wycieczki z uczniami, w niektórych gimnazyach nawet za dozór
na podwórzu podczas pauzy!“ Bez komentarzy. — Ibidem.

2) Ibidem.

ucznia, omatanie pajęczę jego kroków i zabronienie mu myślenia samodzielnego, dowiedzenia się czegoś więcej, niż szkoła daje: by broń Boże nie sięgnął po owoc zakazany, a zwłaszcza to nieznosne stosowanie czwartego przykazania Bożego tam, gdzie ono najmniej się nadaje: w stosunku ucznia do nauczyciela, wtedy, gdy uszanowanie nie na nakazie, lecz na wzajemnem zaufaniu oparte być winno, wtedy, gdy uczeń dobrze czuje, że szacunku tam, gdzie niema nici wiążącej go z nauczycielem, żadne przykazanie boskie czy ludzkie wpoić mu nie zdoła — wszystko to sprawia, że w rezultacie nikt nie pomyśli o stosowaniu się do nich, chyba dyrektor, kiedy na ich podstawie żąda ukarania ucznia.

To też nie wdając się w dłuższe omawianie dawno już i przez młodzież i społeczeństwo i nawet nauczycielstwo przesądzonej kwestyi, domagamy się zniesienia tego pomnika niewoli duchowej — tembardziej, że już chyba tylko na papierze istnieje — domagamy się wyzwolenia młodzieży z tych pęt, które hamują jej rozwój, narzucając wstrętne i niewiarogodne wprost ograniczenie.

Poczucie obowiązku trzeba w dusze młode „w których ideały i zapał najlepiej się przyjmują” ¹⁾, wpajać przeżyciem, przykładem, nie zaś litaniami powinności. Nauczyciel winien być tem, czem zawsze w prawdziwym tego słowa znaczeniu był: mistrzem nie urzędnikiem. Z młodzieżą współżycząc, nauczać ją będzie nie tego, co w podręcznikach martwe tkwi, nie pewnej sumy wiedzy, lecz tego, co sam przemyślał, przeczuł, przeżył. W ten sposób stworzy się wokół niego atmosfera rzeczywista cudownego rozkwitania serc i dusz.

Oczywiście, dzisiaj, kiedy „konieczne jest postawienie postulatów, abyśmy (nauczyciele) wśród siebie nie tolerowali złego, a władza, ażeby okazała prawdziwą troskę o dobór ludzi nieskazitelnych, usuwała bezwzględnie jednostki, będące zakałą stanu

¹⁾ Ibidem. („Nasza szkoła średnia“).

nauczycielskiego i szkoły“ ¹⁾), dzisiaj, kiedy wśród nauczycieli „są jeszcze, niestety, zdumiewające przykłady ignorancji, rażącego nieuctwa nawet w rzeczach elementarnych, wiedzy podręcznikowej“ ²⁾ — kiedy, co więcej, ludzie tacy uznawani są nieraz za dobrych nauczycieli ³⁾ i „wiedzą o nich wszyscy, wiedzą doskonale uczniowie, wie dyrektor, znają prawdę koledzy, wtajemniczona jest opinia publiczna ⁴⁾, a mimo to, są niejednokrotnie tolerowani przez władzę ⁵⁾, kiedy w ramach nietykalnego szablonu możliwe jest życie tylko dla jednostek bezmyślnych, które bez żadnych ideałów traktują nauczanie, jako rzemiosło i są nawet zadowolone z istnienia gotowych recept ⁶⁾, dzisiaj musi pozostać to mrzonką niedoścignioną.

Lecz tem goręcej rwać trzeba ów łańcuch biurokratyczny ⁷⁾, tem energiczniej burzyć ów „szablon nietykalny“ ⁸⁾ — zdzierać z rąk uczniów i nauczycieli wspólne pęta — niemasz bowiem szkoły żywej, prócz w wolności.

I głos ów kilku nauczycieli dowiódł, że młodzież nie pomyliła się, stawiając żądanie wspólnej wolności — nie pomyliła się, wierząc w oddźwięk u swych wychowawców — wiedziała doskonale, co jej dolega najwięcej.

A tak samo, jak w więzach szkolnego szablonu szarpie się dusze młodzieży — tak samo, jak skrzętnie „wypędza“ szkoła tych, którzy nagiąć i złamać się nie dali — tak samo dławią się nauczyciele.

Jednostki dzielniejsze, które pragną pracy samodzielnej, są skrepowane systemem ⁹⁾, a nadto traktowane ironicznie przez wielu kolegów, szczycących się ową względem szkoły obojętnością. To też dla niejednego kilka lat służby w takich warunkach, wystar-

¹⁾, ²⁾, ³⁾, ⁴⁾, ⁵⁾, ⁶⁾, ⁷⁾, ⁸⁾; „Nasza szkoła średnia, krytyka jej podstaw i konieczność reformy“.

⁹⁾ Porównaj: St. Sempołowska: „Niedola młodzieży w szkole galicyjskiej“. Str. 52—56.

cza, by go zupełnie wyziębnić; widząc po bezskutecznych próbach, że wszelkie samodzielniejsze wysiłki są stracone, zaczyna bez względu na nicomość rezultatów robić ściśle według szablonu, byle zadowolić władze szkolne, tak łatwe do zadowolenia przez każdego, kto tylko niema żadnych na polu szkolnictwa ideałów. Jeżeli nie jest jeszcze zapóźno, nauczyciel szuka sobie innego pola do wyładowania swej energii i idealizmu, a szkołę „spycha“, jak inni ¹⁾.

Podstawmy jeno w tym cytacie zamiast słowa „nauczyciel“, słowo „uczeń“, a otrzymamy wspaniały i przez samych wychowawców skreślony obraz doli młodzieży w naszej „narodowej“ szkole galicyjskiej.

Czyż dla każdego bezstronnego człowieka nie byłby zupełnie naturalny wniosek współdziałania wyzwajającej się młodzieży z wyzwajającymi się nauczycielami? Cóż prostszego ponadto? Stworzenie silnego odłamu w szkolnictwie, odłamu, składającego się z młodzieży i jej wychowawców, domagającego się w imię człowieczeństwa swego zasadniczej reformy szkolnej, posunęłoby sprawę szybko naprzód — doprowadziłoby ją pewnie do skutku, a nie naruszyłoby godności szkoły, lecz owszem opromieniłoby ją blaskiem zaufania i wspólnej wewnętrznej jedności, podniosłoby ogromnie w górę i utwierdziło na niewzruszonej opoce wolnego Człowieczeństwa.

A jednak jeden z tych „przewrotowych“ profesorów, miesiąc temu oświadczył w tem samem piśmie publicznie ²⁾, iż nie przyłącza się do akcji, „nawiązującej do strejków szkolnych“. Tak dalece ich rewolucjonizm nie sięga.

Dziwna rzecz: te same cele ożywiają uświadomioną młodzież i uświadomionych nauczycieli, te same postulaty podnoszą jedni

¹⁾ „Nasza szkoła średnia“.

²⁾ „Muzeum“ 1906, luty. Ref. prof. Wasunga o „godności stanu nauczycielskiego“.

i drudzy, w tych samych prawie słowach krytykują zupełnie takie samo położenie swoje, wobec systemu szkolnego myślą prawie tak samo jedni i drudzy, jednych i drugich tak samo szkoła gnębi, tak samo wyjaławia, tak samo upadła — a jednak stoją jedni i drudzy nieufnie wobec siebie, prawie wrogo — a jednak nie zbliżyli się do siebie, nie łączą się — coś ich dzieli, coś, czego przemódz nie potrafią, coś ich odpycha od siebie, stało między nimi ironicznie, szyderczo. Młodzież i jej wychowawcy. Zbadajmy, czym jest to, co nie pozwala im zjednoczyć się we wspólnej o wspólne cele walce.

II.

Kiedy odezwy młodzieży były aktualnym przedmiotem dyskusji na godzinach lepszych profesorów, jeden z podpisanych pod owym artykułem nauczycieli oświadczył, że wszystkie postulaty odezwy (K. Mł. Krak.), uważa za słuszne, nigdy jednak nie zgodzi się na zabieranie przez młodzież głosu w tej sprawie i temu zawsze sprzeciwiać się będzie.

Czyli, że, pomimo postulatu budzenia w uczniach ideałów, dążeń, zapału, jednak w stosunku do szkoły, jakąkolwiekby ona była, ma młodzież być uległą. W ustępie artykułu cytowanego, który omawia wychowawczą stronę dzisiejszej szkoły (od słów: „Nakoniec podnieśmy jeszcze jedną kwestyę... aż do cytatu z Kochanowskiego, a więc na czterech przeszło stronicach), nie wspomniano wcale wyrazu: „krytyczny“ (może przypadkowo tylko?) Mówi się co dwa zdania o „ideałach, dążeniach, zapale“, stawiając te trzy określenia ciągle obok siebie, a nigdzie, nawet w miejscach, które konieczniby właśnie tego określenia wymagały i bez niego wprost niezrozumiale wyglądają, nie użyto wyklętego w szkole wyrazu. Zaznaczamy, że tak samo w tym ustępie nic niema o religii i jej udziale w wychowaniu!

A więc znowu ten sam, a w innej szacie tylko, dogmatyzm w szkole!

Konsekwentnie do owego stanowiska dogmatycznego osłonięto artykuł przed możliwym pozorem współlacyi z ruchem wśród młodzieży, jakkolwiek niewątpliwie ruch tejże i jej krytyczny, a przytem pełen „ideałów, dążeń i zapału“ pogląd na stosunki szkolne nieodwołalną poruszenia wśród nauczycieli był przyczyną, pomieszczono bowiem w poprzednim, lutowym zeszyście „Muzeum“ artykuł p. Wassunga, który ten miał zasadniczy cel istnienia, by wykazać dowodnie, iż żaden z podpisanych na późniejszym oświadczeniu profesor stosunków ze zbuntowaną młodzieżą nie utrzymywał. Cel ten tak dobitnie się zaznaczył, że wywołał słowa oburzenia w drugim numerze (artykuł wstępny) „Szkoly Przyszłości“, piętnujące wyraz „wypędzony“, użyty przy wspominaniu jednego z współcześnie relegowanych uczniów.

Jeśli młodzież ma być żywą, nie gnić, jeśli ma się rozwinać, musi na wszystko, a więc i na szkołę i swoich profesorów mieć pogląd krytyczny i nie obawiać się otwarcie i śmiało w razie potrzeby wystąpić. To pierwszy postulat nowej szkoły i reforma szkolna odmawiająca go jest niczem innym, jak połowicznym, a więc do celu w żadnym razie nie prowadzącym środkiem. Podniosły to „Nowe Tory“ w artykule p. Sempołowskiej o „udziale młodzieży w radach pedagogicznych“.

Stąd wynika konieczność gruntownej zmiany wzajemnego stosunku wychowawcy do wychowanka — stosunku, który nie na archaicznej podstawie posłuszeństwa bezkrytycznego ma być oparty, lecz na ufności i rozumnem przedstawieniu ma się wznosić. Nie trzeba dodawać, że zupełnie i wprost strasznie barbarzyńskie są pod tym względem przepisy szkolne.

III.

Zarzuty nasze, odnoszące się do stosunku szkoły do ucznia, musimy rozdzielić na dwie części: po pierwsze te, które samej zasady ustroju się tyczą, po drugie zaś, które to zło omawiają, jakie i przy dzisiejszym systemie ominąćby można, a jakie na wprost ślepym doborze sił i na brutalności i braku taktu u nauczycieli się opiera. Bo i to dzisiejsze skrępowanie przepisami o wieleby przy dobrych pedagogicznych siłach złagodzić się dało, łagodność i ludzkość nauczyciela mogłaby wiele dokonać. Tymczasem zły system, żli profesorzy tem jaskrawiej podkreślają i owszem tem dotkliwiej uczniom swym, których wedle statutów podwładnymi sobie być sądzą, odczuć dają. A tak i błędem ustaw i grubiańskim samodziurawiem swych wychowawców gnębieni uczniowie tem większej i bardziej uzasadnionej niechęci ku nauce nabierają. Bo przez ręce znienawidzone podawana wiedza — tak, jak i religia — wstrętem napawać musi. Młodzież do wiedzy się garnie, dowodem kółka samokształcenia, lecz pragnie ją mieć czystą i zbytnią troskliwością o uwolnienie od hipotez, tych zwłaszcza, które niedogodne są pewnym ludziom i pewnym sferom — nie sfalszowaną. Młodzież uznaje moralność i uznaje religię, dowodem kółka etyczne, eleuteryczne, filareckie i fakt, że najgłębiej wierzący właśnie do owych wyklinanych kółek należą — lecz od cuchnących cystern szkolnych ucieka. Dlatego to szkoła właśnie jest przyczyną upadku zajęcia się nauką i upadku moralności i wiary wśród młodzieży: dlatego nie ma prawa, oświadczamy głośno, mówić w swych przepisach o znieprawieniu relegowanych, przez siebie, bo faktem jest, że przeważna część ich (za wyłączeniem bardzo nielicznych relegowań za złodziejstwo, grę w karty i t. p.), składa się z ludzi nieprzeciętnych, religijnie i etycznie wysoko stojących.

W debacie sejmowej, tegorocznej szczególnie, obszernie rozwodzone się nad złym stanem moralnym młodzieży, zrzucając zresztą winę na otoczenie, na literaturę modernistyczną, na teatr i na wiele innych, z rzeczą czasem wcale związku nie mających czynników. Hr. Tarnowski, arcybiskup Teodorowicz, X. Stojalowski i hr. Piniński, dokumentnie starali się wywieść, że, jak powiada Baudouin de Courtenay, „jeśliby wszystko na świecie spalono, a tylko szkołę galicyjską zostawiono“, dobrzeby było. Szczęście, że Pan Bóg nie dał rogów! Całą tę gadaninę obaliło wyznanie samego nauczycielstwa.

Cóż jest podstawą wychowania w szkole? Co ma tym zgubnie działającym wpływom przeciwdziałać? Czy obostrzenie administracyjnych przepisów? Nam się zdaje, że i tych dotychczasowych jest za wiele i za ostrych. Owszem, możemy się zgodzić, że w dzisiejszej szkole karność wypływająca ze zrozumienia i uznania dobrowolnego obowiązków konieczna jest — ależ przecie karności tej nakazać nie można! A jeśli się ją nakazuje, tedy popełnia się zbrodnię na duszy młodej, zmuszając ją przemocą do czynów jej z samejże zasady obcych i niemiłych. Dziecko tylko kochać umie i słuchać umie tylko tych, którzy miłość jego zdobyć potrafili i którym ono ufa. Miłości zaś i zaufania (a co zatem idzie: posłuszeństwa), powtarzamy to po raz setny, ani prawa boskie ani ludzkie nakazać nie są zdolne — już choćby z tego względu, że są to uczucia, paragrafami ująć się nie dające. Zmuszanie więc do uszanowania dla ludzi, których się w głębi duszy nie uważa za godnych tego, zmuszanie do okazywania na zewnątrz tego szacunku wtedy, kiedyby się najchętniej nie chciało na dany egzemplarz profesora, czy katechety patrzeć — jest wpajaniem w czyste, młode serca kłamstwa, obłudy, służalczej pokory — jest wstrętne i do szkoły w najwyższym stopniu zniechęcające.

Ach prawda — zapomnieliśmy, że młodzież musi być ślepa

i bezkrytycznie na wartość swoich wychowawców obojętna! Czyż jednak zastanowili się autorzy tych przepisów, że jest to wymaganie od żywej i nieujętej w karby duszy martwoty, braku odczucia atrofii, krytycyzmu tam, gdzie właśnie najwięcej go trzeba, gdzie on najlepiej się rozwija. Nic też dziwnego, że po kilku latach takiej gospodarki — otrzymuje się wynik tak rażąco ujemny, że nawet sami zwolennicy i wielbiciela szkoły, załamują ze zgrozy ręce — niepotrzebnie i błędnie zresztą szukając winy tam, gdzie jej niema ni śladu. Nie czynniki zewnętrzne winne są zepsuciu młodzieży (a zepsucie to jest), lecz sama szkoła, nie dająca młodzieży żadnej a żadnej podstawy do oparcia się tym zgubnym, wedle niej, wpływom. Bo cóż wart jest zakład wychowawczy — wyciągamy konsekwencye z debaty sejmowej — który jest wobec złych wpływów bezsilny? Gdzież jego działanie? Gdzież siła? Jeśliby zaprawdę, jak twierdzi szkoła, otoczenie, społeczeństwo tak zdemoralizowane było — wtedyby rzeczywiście nie trudno przyszło szkole, rozbudzając w swych uczniach czyste i wzniosłe uczucia, działając na ich etyczną godność, o cò u młodzieży najłatwiej, uchronić ich od zagłady. Lecz jeśli tak nie jest? Jeśli szkoła właśnie jest stajnią wstecznej ciemnoty moralnej i umysłowej? Wtedy rzeczywiście odwróci się od niej młodzież i nadarmo wołać będzie szkoła swych wielbicieli; nie mając życia w sobie, nie wzbudzi go w innych, a przed głosem życia duszy młodzieńczej nie zamknie.

Trzeba się wreszcie rzec swego stanowiska samowładnego wobec młodzieży, trzeba ustąpić z piedestału nieomylnego wzoru i wyniosłej pychy Dalaj-Lamów. Ale na to trzeba wiele poświęcić — wiele wygodnych rzeczy odrzucić — a do tyła nie doszli jeszcze nawet najrewolucyjniejsi z pomiędzy nauczycieli galicyjskich. Na wszystko się godzą — lecz tego jednego: panowania nad ciałem i duszą swych uczniów poświęcić nie chcą. Bez tego jednakże wszystkie reformy są tylko połowiczne.

Tylko tam, gdzie młodzież ma swobodę wypowiedzania swych myśli i sądów — tam młodzież zdobywa prawdziwą naukę. Dlatego to dostrzega się ten dziwny objaw, że uczniowie w szkole nawet całkiem słabi i nie przykładający się do nauki — garną się do kółek i poświęcają po kilkanaście godzin tygodniowo na uczenie się rozmaitych przedmiotów, których im szkoła nie daje, chociaż są przeciążeni nawałem jej wiedzy. Całe współczesne wychowanie zdążyło do samokształcenia i chęć przeszkodzenia temu dążeniu może, co najwyżej, tylko odstręczyć młodzież od szkoły. Dla tego też chcemy mieć nad sobą nie panów profesorów, na których łaskę i niełaskę bylibyśmy zdani, ale towarzyszków, przyjaciół, doradców — słowem, kierowników w pracy samokształceniowej, skupiającej się nie jak dotychczas około wielu przedmiotów, które jednym rzutem oka ogarnąć trudno, czasem niemożliwą, ale obejmującej niewielką grupę nauk, „branych“ krótko i ściśle. Plany naukowe szkół dzisiejszych wypełnione masą rozmaitej staroświeczyny i klasycznych gratów, mających imitować klasyczne podłoże wychowania, spopularyzowaną wiedzę i rozwodnioną *ad usum delphini* filozofię, pofałszowaną historię i odstraszająco wyuczaną religię, słownikami łatyno-greckimi i zabawkami dla dzieci, wcale nie rozwijają ni umysłu, ni duszy, lecz owszem ciężarem tych czczych, bezmyślnych, bo starających się być najmniej myślącymi, głupich i nudnych śmieci przywalają do reszty i tak już wątki w niej promyk samodzielności. Oczywiście, jeśli do tak ujemnego działania szkoły przyłączy się ujemne działanie otoczenia — człowiek w duchu zamordowany.

Drugim projektem, który się wyłonił w czasie obrad sejmowych jest zamiar pomnożenia godzin religii. Ma się ochotę zawołać: dość już poniżyliście religię na tych godzinach — chcecie ją więcej poniżyć?... Trzy czwarte młodzieży już zubożało pod jej wpływem — czyż jeszcze tego nie dosyć? Czyż nie widzicie jaką rolę religia w wychowaniu odgrywa — przecie jasnem jest,

że podręczniki, wykłady, noty i tak dalej zagłuszyły całe jej działanie — że spadła niżej łaciny i niemieckiego — że zajęła prawie stanowisko gimnastyki? Czego więcej chcecie?

Jest to projekt poroniony.

Ani obostrzenie przepisów, ani zwiększenie liczby godzin religii nie uzdrowi szkoły: jest to bowiem tylko brnięcie dalej — prawdziwe wybijanie klina klinem. Trzeba raczej postąpić odwrotnie. I przepisy i naukę religii z programu wychowania usunąć!

IV.

Ocenę wpływu wychowawczego szkoły daje rubryka w świadectwie, zatytułowana: Obyczaje. Co to za dziwolaż i co przezeń rozumieć — trudno wywnioskować. Czy istnieje gdziekolwiek jakie kryterium do osądzenia, o ile dany uczeń jest „obyczajniejszy“ od drugiego — nie wiemy. Być może, że jest, skoro „na odwrotnej stronie każdego świadectwa drukuje się skalę ocenienia“. Czem różnią się obyczaje chwalebne ucznia celującego od nagannych innego? Stopniem wyładowywanej energii w kierunku zajęć poza nauką stojących? Taby było przecież albo dowodem, że szkoła nie potrafi zwrócić uwagi ucznia na swą naukę, a więc jest niedołączną i złe obyczaje to tylko rodzaj zemsty za jej niedołość (na niewinnym zresztą osobniku), albo za okazanie żywego temperamentu i zdrowej energii ucznia, a więc złe obyczaje w tym wypadku są czemś wstrętne krzywdzącem“. Jeśli zaś obyczajów używa się (jak to w ostatnich czasach się praktykuje), jako środka do uspokojenia zbuntowanej młodzieży, to zaiste smutnie to świadczy o szkole, do tak niskich środków się uciekającej. Tembardziej, jeśli to ma być kara za przekroczenie przepisów!

Tak, czy owak wzięwszy, obyczaje świadczą o niemocy wewnętrznej szkoły. Świadczą o chęci ściągnięcia wszystkich do jednego ogólnego szablonu wtedy, gdy w tym wypadku każdy

osobnik wymaga koniecznie osobnej miary — bo każdy jest inny. Jeśli zaś ma być to pozostałością przestarzałą, to tę pozostałość tem bardziej i tem prędzej odrzucić potrzeba.

Jeśli bowiem nie pozwoli się uczniowi pod grozą 40 koron kary wyładowania energii nadmiernej jawnie, uczyni on to tajnie, kryjąc się — jak? — o tem milczą — wychowawcy.

Zdaje się, że o tem także mogli dyskutujący w sejmie pomyśleć — nie zaś z roku na rok ze starczą niedołężnością nad zepsuciem młodzieży ręce łamać.

V.

System szkolny jest zły, bez wątpienia jest bardzo zły — ale o ileż nieznosniejsi są profesorowie, co własną brutalność do tego ujemnego działania dodają. Tego przecież i teraz możnaby uniknąć, a unikając, osłabić całe zło. Zdaje nam się, że obecny system nie wymaga, by profesorzy pijani na godziny nauki przychodzili — nie wymaga, by lekcye zmieniały się w nieustające litanie, czasem niezwykle wyszukanych wyzwisk, czasem wprost z ulicznego słownika zaczerpniętych — nie wymaga rozbijania uczniom policzków, ani pleców — nie wymaga wyśmiewania tych wszystkich, co od ogólnego tłą odskakują, ani nie wymaga spotykań się w lupanarach z uczniami. Ani protégowania bardziej uległych, ani śledzenia żywszych i więcej inteligentnych. Ani panegiryków dla obecnych stosunków społecznych, ani obrzucania błotem domagającego się swych praw ludu. Ani usprawiedliwień rzezi żydowskich, wypominaniem ich przewinień względem narodu polskiego, ani żalów w naukach ekshortacyjnych, że nie masz teraz takiego drugiego św. Dominika, któryby w morzu krwi socyalistów utopił, tak, jak tamten Albigenzów. Ani szerzenia nienawiści narodowościowych i klasowych przez katechetów, ani setek innych, niemniej haniebných rzeczy, które ze szkoły na

zawsze wyklęte być winny. Jakimże cudem więc rzeczy te istnieją i skąd się one biorą? Że dużą część winy ponosi sama szkoła, rzecz jasna — chociaż nie wszystką w każdym razie.

A cóż powiedzieć na to ciągłe śledzenie każdego kroku uczniów, którzy zmuszeni są kłamać na każdym kroku, kłamać i jeszcze raz kłamać. Kłamią lojalność, kłamią wiarę, kłamią posłuszeństwo, naukę, uczą się wreszcie ukrywać swe przekonania, nie okazywać na zewnątrz swych myśli. Jeśli się coś zdarzy im do profesorów rzec, czynią to z wyraźnem zastrzeżeniem, że mówią *privatissime*, że więc z wynurzenia użytku robić nie życzą sobie — a ileż to razy nawet to zastrzeżenie nie pomaga, ileż to razy nawet słowo dane nauczyciel łamie, zdradzając tego, który mu zaufał?

W taki to deseń układają się stosunki wewnętrzne szkoły. Wzajemna nieufność, hipokryzja, blaga, cechują atmosferę, w której pokolenia wyrastają. Zważmy, że na szkołę przypadają najpiękniejsze wiosenne lata człowieka, najwrażliwsze, w których wszystkie wpływy najsilniej się w duszy odbijają, wiecznie ślady w niej zostawiając, kierunek na dalszą drogę życia wytykając.

Na łaskę i nielaskę profesorską zdany, codziennie wodą wyzwisk oblewany, na każdym kroku śledzony, każdego słowa pilnując, ust swoich niepewien, każde śmielsze słowo swoje z pogardliwym śmiechem odrzucane widząc, a godności swojej bronić nie mogąc, boć mu jej nikt nie przyznaje, inkwizycyjną presję bez protestu znosząc, nagany publiczne, z własnej dla siebie czci go rabujące cierpiąc, karę karceru demoralizującą i poniżającą go odsiadując, śmieciami wiedzy i balastem gratów zbytecznie sobie mózg zaprzatając, rozkwita młody człowiek i rośnie na większą część i chwałę szkoły, ojczyzny, społeczeństwa, państwa!

Gdzież reszta winnych?

Odpowiedzieć na to po części może nam wyżej tak często cytowany artykuł: „Konieczne jest postawienie postulatu, abyśmy (nauczyciele) wśród siebie nie tolerowali złego, a władza, ażeby

okazała prawdziwą troskę o dobór ludzi nieskazitelnych, usuwała bezwzględnie jednostki, będące zakałą stanu nauczycielskiego i szkoły“.

Dobrze, ale dzisiaj nawet od tych najlepszych uczniów nasłuchać musi się epitetów, których dziesiąta część jużby wyprowadziła go z równowagi, gdyby nie to, że za najmniejszy opór spotka go kara — a więc powstrzymuje się od wszelkiej reakcji. Czy ci, tak zresztą rewolucyjni ludzie, nie znają faktu, że i do najszkodliwszych trucizn przyzwyczaić można organizm, ciąglem ich używaniem? Nie wiemy zaś, czy przyzwyczajanie uczniów do bezkarnego obrzucania ich obelgami kształci ich charaktery. Oto skutki tego, że nauczyciele są panami bez apelacji i wykonawcami bezwzględnych swoich własnych rozporządzeń. Gdyby oni wiedzieli, że uczniów będzie mógł swobodnie zareagować na każde ułżenie jego godności człowieczej, inaczejby przedstawiała się ta strona medalu.

Wybornie charakteryzują stosunki wzajemne uczni i nauczycieli fakty, które zaszły w Wadowicach. Na porządku dziennym było tam bicie uczniów po twarzy. Jakiś czas grasowali nauczyciele bezkarnie, aż wreszcie młodzież wadowicka, której za dużo było tego rodzaju metody wychowawczej, wydała dnia 25. IX. 1905 r. odezwę, podpisaną „zdecydowani“ i oświadczyła w niej, że na gwałt odpowie gwałtem. Jakiś czas panowała cisza, ale gdy ośmieleni profesorzy na nowo poczęli uprawiać ten proceder, wybito jednemu z nich szyby. To rzuciło postrach.

Nie widziano tego dotychczas, bo ludzie są złymi obserwatorami — z większą przyjemnością widzi się jasne szczyty, niżli ciemne przepaści. Świetne plamy zakrywają zgniliznę, a na zatrutej wodzie widać tęczowe odblaski — które są bardzo piękne — niemniej przeto zabójcze. Dlatego to nie widziano tego dotąd — nie widziano, że do najniższych klas najgorsze siły pedagogiczne, najniedoświadczeńsze dawano — z oszczędności zapewne — cho-

ciaż każdy inteligentny choć cokolwiek człowiek dobrze rozumie, że im młodszy umysł, tem doświadczeńszej, pewniejszej i wiedzącej trzeba ręki, tem trudniej się oryentować i odpowiednio nim pokierować, tem łatwiej zaszkodzić i złamać go na zawsze. Czy dyrektorowie szkół są tak mało rozumni, że tego nie widzą?

I na pytanie, czegoż wreszcie chcemy – możemy teraz jasno i dobitnie odpowiedzieć — powtórzeniem postulatów, wydrukowanych w naszej odezwie. Nie są one tak małoważne.

Mamy odwagę powiedzieć, że idą dalej, niż wszystkie uczone programy i określają nam stanowisko wyraźniej, niż dobrze układane artykuły.

Dużo pracy ciężkiej przed nami, dużo nam zmódcz trzeba, lecz możemy cieszyć się już teraz rezultatami naszych usiłowań. Pod naciskiem naszych słów przejrzało i rozbudziło się społeczeństwo, powstały pisma pedagogiczne, artykuły, nawet drobne reformy. Nie ustawajmy jednak:

Naprzód młodzi przyjaciele!

SAFR.



DEMOKRATYZACJA SZKOŁY.

Motyw:

— BAKAŁARZ:

Tu się zatrzymam, stąd spojrzeć będę na niwy mego okręgu szkolnego i puszcę wodze mej fantazyi patryotycznej. Jakżeby wszystko wokół ulepszone być mogło. Gdyby chłopci mieli obowiązek chodzić do szkoły, póki się czegoś nie nauczą, musieliby nawet po końcu świata douczać się o chlebie i wodzie przez jakie sześć tygodni. — Następnie, jakież użytku możnaby zrobić z wielkiego lasu dębowego, leżącego tam w dali? Kiedyż nastanie ta błoga doba powszechnej oświaty, gdy las ten cały porąbią na ławki szkolne, ławki poustawiają systematycznie po wszystkich polach, łaknącą wiedzy młodzież na nie spędzą, mnie zaś dyrektorem tego wszystkiego mianują? O, wówczas przy pomocy balonu uczynię słońce mą jaśniejącą katedrą, — wieży kościelnej będę używał jako pióra — jezioro w dolinie będzie mym kałamarzem, — zaś niedalekie wzgórza — kawałkiem słoniny, ofiarowanej mi w dowód wdzięczności przez rodziców i przyjaciół oświaty.

(*Christian Dietrich Grabbe: Żart, Satyra, Ironia i Głębsze znaczenie. Akt II. Sc. III.*)

Szkoła, wychowująca ludzi, winna być demokratyczną, nie zaś ochłokratyczną — dzisiejsza szkoła galicyjska jest ochłokratyczną — szkołą przystosowującą się do wymagań i zachcianek motłochu, będącą w rękach motłochu, fabrykującą motłoch. Pomiot jej — to ci, wszystko sobą kalający, ci, których dotknięcie zaraża a słowa cuchną: ochlos. Zewnętrzną cechą tego stanu rzeczy jest mundur szkolny. Przyczynia się nie do wolnego i rozległego poglądu, lecz wtłoczywszy duszę w szablon ubioru, wytwarza służalczość i stądowy instynkt, bez cienia samodzielności. Jest wybornem spędaniem człowieka i podstawą policyjnego systemu w szkole. Jest odzieżą

więzienną — czyli zasadniczym przeciwnieństwem demokratyzacji, pomimo, że w tym podobno zamiarze został wprowadzony. Równa on uczniów — tak jak się równa trupy.

Młodzież przyzwyczaja się do stempla fabrycznego i przestaje wogóle myśleć o jakimkolwiek wyzwoleniu się kiedykolwiek z pod tego stempla — na zawsze zostaje jednotypową. Oto skutki — wcale nie demokratyczne.

Szkoła demokratyczna nie jest to szkoła zniżająca się do poziomu tych, dla których istnieje, ale podnosząca ich ku światłu swojej arystokratycznej wiedzy i kultury. Nie jest to szkoła popularyzująca wiedzę i wyrzucająca miliony ogłuszonych wyrobów, lecz niosąca światło — słońce. Szkoła-Lucifer.

Demokratyzacja szkoły związana jest ściśle z dobrocią jej programu, z wartością jej nauki — bo, jakkolwiek naościęż dla wszystkich otwarta, nie będzie się wtedy obawiała zalewu śmieci ludzkich — związana jest także z jej niezależnością w każdym kierunku — jeśli nie służy jako środek do celu, jako konieczna a przykra droga, u której końca posada urzędnicza czeka — nie będą zajmować jej miejsc ci, którzy naukę i szkołę nie jako sztukę dla sztuki lecz dla ochłapów cenią.

Słowem demokratyzacja szkoły zależy jedynie od tejże szkoły moralnej i naukowej wartości — i niezależności.

Żadna partya, chociaż może stawiać najsympatyczniejsze żądania, nie da szkoły wolnej: tem gorzej, jeśli szkołą owładnęli ludzie o ciasnych mózgach i zaborczych instynktach, tem gorzej jeśli jest w tych warunkach, w jakich dzisiaj prosperuje szkoła galicyjska, gdzie aż munduru potrzeba, aby wychowankom równość zaszcześcić.

Mówią, że demokratyczność szkoły polega na tem, by możliwie największa część społeczeństwa mogła się uczyć, że zatem potrzeba tylko dać wolny dostęp wszystkim, aby spełnić ten postulat. Mówią „szkoła nasza nie jest demokratyczna, bo mamy 3,000.000 analfa-

betów“ — Sądzę że gdyby nawet owe 3 miliony wprowadzić do szkoły to mimo to, równie daleko byłoby do demokratyczności — zyskaloby się 3 miliony odpadków — wtedy: gdy, jak zupełnie słusznie zaznaczono w sejmie, już i tych istniejących jest stanowczo za wiele — jak na Galicyę. Uwaga ta dyskredytuje do ostatka nędzę szkoły, uwaga ta padła z ust ludzi, którzy szkołę w rękach mają. Oskarżają się sami o marnowanie sił, o zabijanie ich moralne, o atrofię szkolnictwa. Warto zapamiętać te słowa.

Bezpłatność wreszcie nauczania również nie daje szkoły wolnej. Bezpłatność może uzupełniać swobodny wstęp do szkoły, lecz nie ponadto — bez podniesienia ogólnego poziomu szkoły, bezpłatność nie prowadzi do niczego.

Szkoła się musi wewnętrznie zdemokratyzować: to znaczy wyzwolić ze wszystkiego, co ją wiąże, że wszystkich partyi, wyznań, ograniczeń, wtedy dopiero, za wewnętrzną wolnością szkoły nastąpi i swoboda zewnętrzna. Wtedy, gdy szkoła nie będzie się zniżać do mas, lecz masy te uszlachetniać i z ciemnoty wyzwalać pocznie (nie tylko z ciemnoty przesądów, analfabetyzmu, ale także z ciemnoty inteligencji niewolniczej) stanie się ona rzeczywiście wolną — demokratyczną.

SAFR.



WYKSZTAŁCENIE KOBIET.

Że dzieje się ciężka krzywda tym, przez chińskie przesady, do wiedzy przedzierającym się dziewczętom, jeśli się je brutalnie spycha w bagno i ciemność, skąd za wszelką cenę wydobyć się chciały — dowodzić nie trzeba.

Kobieta jest inna — powiada się — więc jej nie wolno się uczyć, jest inna, więc jej nie wolno być człowiekiem, nie wolno przyznawać się do tego, cóż dopiero żądać dla siebie praw człowieka — wszakże jest kobietą! Pod pojęcie „kobiety“ podciągnięto całe minus natury ludzkiej — lecz, jak zwykle, zapomniano o pewnej, całkiem zresztą maleńkiej drobnostce — o tem, dlaczego w kobiecie tej „kobiecości“ tak dużo? Można zupełnie bez obawy twierdzić: kobieta jest dlatego „kobietą“ że świat wtłoczył ją, pogwałciwszy w niej człowieka, w ramy „kobiecości“. I to jest właśnie grzechem, za który odpokutować musi Ludzkość. Krzyk wyzwolenia kobiety — stał się krzykiem pomsty.

Świat uniewolnił duszę kobietą, lecz nie przewidział tego, że ta więziona dusza może się zbuntować — i na promienne słowa budzącej się kobiety odpowiada błotem ulicznem.

Wierni katolicy, słudzy Chrystusa, odmawiają katechety swej religii szkole żeńskiej, bo czują tam drgające tętno życia i boją się go straszliwie.

Uczeni profesorzy, słudzy rządu, odmawiają swych wiadomości naukowych tej samej szkole, bo czują tam drgające tętno życia i boją się go straszliwie.

Obywatele-patryoci, słudzy kraju, odmawiają swych pieniędzy, bo czują tam drgające tętno życia i boją się go straszliwie.

Zwyczajni ludzie, słudzy tamtych wszystkich, chronią swe dzieci od tej szkoły, bo wierzą w swych panów, a boją się życia straszliwie.

Wszyscy: opluwają ją, albowiem w niej po raz pierwszy

u nas otwarcie, czynem, powiedziano: Kobieta nie jest ani katolikiem, ani urzędnikiem, ani obywatelem, ani nawet sługą tych wszystkich ale jest przede wszystkim człowiekiem.

Jest człowiekiem, to znaczy: ma te same prawa, te same potrzeby, te same dążenia i siły, które są własnością człowieka, a które swym przywilejem zagarnął dla siebie mężczyzna.

Ma te same prawa, potrzeby, dążenia i siły, to znaczy: jeśli z tych praw nie korzysta, jeśli tych potrzeb nie zaspokaja, jeśli te dążenia i siły są skrępowane, to jedynie dla tego, że jej prawa wydarto, potrzeb nie uwzględniono, ręce związane — to znaczy: jest skrzywdzona i znieważona, a niesprawiedliwość ta i zniewaga wciąż jeszcze na ludzkości ciąży i że plamę tę trzeba zmazać — zupełnie tak samo, jak zmyto hańbę czarnego niewolnictwa.

Niewola kobiety jest jedną z najcięższych chorób toczących ludzkość — dopóki jej się nie zniesie, nie może być mowy o żadnej sprawiedliwości społecznej w zrealizowaniu — ponieważ wszelka sprawiedliwość dopiero wtedy przestanie być ironią i krzywdą, gdy zniknie z ziemi przemoc i pogwałcenie wolności.

Wyzwolenie kobiety: olbrzymi to krok ku **uczułowieniu** ludzkości!

I.

Ruch kobiecy w Galicyi musiał wiele trudów ponieść, zanim zyskał te silne podstawy, na jakich się dzisiaj opiera. Nie tylko gwałtowny opór ze strony opinii, obryzgującej go błotem, nie tylko szyderskie stanowisko literatury, nie tylko wrogą niechęć ludzi nauki, którzy bardzo nawet uczeni, ludźmi niewielkimi byli, ale także obojętność samych kobiet, często wprost niezrozumienie zupełne. Trzeba było walczyć.

Przedewszystkiem zbudzić kobietę do nauki. Dać jej w ręce broń, której niepodobna stępić. Otworzyć jej oczy. Odrazu na czoło wysunął się problem szkół dla kobiet. Dotychczas bowiem

sądzone, że pierwszym obowiązkiem dziewczyny jest — być głupią — idyllicznie głupią. Wykształcenie dziewczyny kończyło się ze szkołą ludową, co najwyżej wydziałową. Marnowała się tedy ogromna moc najdzielniejszych sił kobiecych, skazywanych z góry konwenansem na bezmyślną martwość, w której gniły zwolna dusze, rozkładem swoim zarażając atmosferę. Energia kobieca, krępowana statecznie na innych polach, musiała wyładowywać się w tych kierunkach, które jej zostawiono: a więc histerya i seksualność. Czyli, że, zdobycie dla niej obszernych dziedzin wiedzy stało się jej zbawieniem.

Małeńka częśćka uznania i praw, jaką zdobyła sobie kobieta, pracując w zawodzie nauczycielskim, jedynym zawodzie, gdzie mogła być czemś więcej niżli ciemną, głupią „Gretchen“, jest zawsze jeszcze znikomą wobec zasług jej rzeczywiście nieocenionych i wobec niczem nie dającego się zastąpić udziału kobiety w wychowaniu dzieci. Traktuje się ją tutaj jak dodatek nadetatowy, cierpiany li tylko dlatego, że sił męskich brak — a równocześnie opowiada się o dobrym i pożądanym wpływie nauczycielki na dzieci. Ogranicza się ją i krępuje nawet w zasadniczych prawach, mówiąc jej komplementy. Uskarża się na brak sił nauczycielskich żeńskich, odmawiając jednocześnie seminariów, kształcących te siły. Na 11 seminariów męskich o przeszło 2000 uczniach jest zaledwie 3 żeńskie liczące zaledwie 800 uczenic, a nienormalny ten stosunek jeszcze jaskrawiej się zarysuje, jeśli zważymy, że nauczycielstwo jest jedynym prawie dla kobiet dostępnym zawodem i, że kobieta nie ma ani szkół średnich, ani przemysłowych, ani handlowych, inne zaś zawody krępują jej swobodę do najwyższego stopnia.

Współrzędnie z rosnącym uświadomieniem okazywał się zupełny niedostatek zakładów naukowych dla kobiet. Różne pensjonaty zakonne czy świeckie nie dają żadnych prawie gwarancji wykształcenia, zamykając ostatecznie drogę do dalszych studyów.

Gimnazya męskie są oczywiście zamknięte dla dziewcząt ze względów złe pojętej moralności. Koedukacja samem wspomnieniem wyrazu była shockingiem i wyklętem pojęciem. Zresztą jeszcze na samą myśl o konieczności kształcenia dziewcząt oburzał się świat galicyjski, więc oczywiście o zakładaniu gimnazyów dla nich przez kraj nawet mowy być nie mogło. Trzeba się było ograniczyć na inicjatywie prywatnej. Ponieważ sfery decydujące oświadczyły się wyraźnie przeciw zakładaniu gimnazyów żeńskich — przeto postarano się o stworzenie nowego typu szkoły—dla „kobiet“ odpowiedniego.

Powstały w ten sposób t. zw. licea żeńskie, mające program zatwierdzony i ułożony przez rząd. Jest tedy rzeczą jasną, że wobec tego, iż szkoły te praw żadnych swym wychowankom nie dają, można było obdarzyć je planem o wiele lepszym od planu szkół publicznych rządowych. Rząd popiera je nawet — podczas, gdy trzeba homeryckie walki staczać o szkołę równouprawnioną. Ze skończeniem nauki w zakładzie kończy się kształcenie. Wychowanki opuszczają szkołę bez głębszych wiadomości, powierzchownie pochwytawszy niektóre rzeczy, a społeczeństwo jest przekonane, że kobiecie nic więcej do szczęścia nie potrzeba — boć program liceów wyraźnie zapowiada, że „die echte Weiblichkeit“ będzie w nich troskliwie pielęgnowana!

Czas jednak okazał, że to za mało, że dziewczyna nie myśli zatrzymywać się na dyletanckiem oglądaniu duszy surogatami wiedzy, ale czuje głęboką potrzebę ogarnięcia szerszych horyzontów i chce wiedzieć i zdobyć naukę. A ponieważ licea nie dawały wstępu na uniwersytet, trzeba było szkoły, któraby ten wstęp dała. Oprócz tego trzeba było postarać się, by słuchaczki uniwersytetu otrzymały prawa i przywileje, przysługujące akademikom.

Założono tedy gimnazjum żeńskie — prywatne.

Gimnazjum prywatne mogło pozwolić sobie na niektóre reformy, będące dla publicznych niedościągłym marzeniem i —

pozwoili sobie: to znaczy stanęło na drodze „przewrotu“. Po dziesięciu latach rozwoju zauważono ze strony katolicko-spokojnej, że jednak czasby był wzięcia tej szkoły w „garść“. Zamiar niestety się nie udał, „Beelzebub“¹⁾ znowu wziął górę: to znaczy, gimnazyum ocalało.

Dali więc ludziska spokój „czarownicom“ i dla świętej zgody otworzyli drugie gimnazyum żeńskie — konkurencyjne. Tak więc dzięki zaciekłości reakcyonistów, którzy zresztą 10 lat temu na głowie stawali, by przeszkodzić założeniu pierwszego gimnazyum, powstała w Galicyi druga gimnazyalna szkoła żeńska — otwierająca drogę do studyów dalszych.

Jednak pomimo tego, że społeczeństwo zmuszono już do milczącego uznania wykształcenia kobiet, pomimo, że nawet wsteczne żywioły poparły czynnie to wykształcenie, niema dotychczas ani jednej szkoły żeńskiej średniej rządowej w Austrii. Jest to bardzo charakterystyczny objaw stadowego, biernego oporu masy bezwładnej, która może dopiero pod naciskiem ostateczności zdecydować się ustąpić i nareszcie oficjalnie uznać, że dziewczyna ma przecież takie samo prawo do wbijania sobie w mózg głupich deklinacyi łacińskich, jakie przysługuje chłopakowi.

II.

Nie mniej ważną, a może ważniejszą od rozwoju umysłowego dziewczęcia, jest rozwój jego psychiczny — i ochrona tego rozwoju: wychowanie. Ostateczne sharmonizowanie — stopienie tych dwu wpływów powinno być dążeniem nowoczesnej pedagogiki. Trzeba się pozbyć wreszcie średniowiecznego pojęcia o przyrodzonej kobiet słabości i płynącego stąd odsuwania od słodkich dziewcząt wszystkich trudniejszych i „dla chłopców

¹⁾ Vide odezwa profesorów-secesyonistów z 1-go gimnazyum żeńskiego.

odpowiednich“ zajęć. To właśnie uchylanie ich od tych zajęć czyni dziewczęta tem, czem w przeważnej części są: do niczego nie zdolnymi istotami — poniekąd zawadającymi na świecie. Tresura, jaką się od dziecka do nich stosuje, zabija w nich wszelki cień samodzielności, uniemożliwia im samoistne na ziemi przebywanie, zmusza do arcy-niesympatycznej bluszczości, oddaje na pastwę silniejszym, rozbraja w chwilach walki. Wmawianie w dziewczynę powojowej delikatności, subtelnej bezmyślności salonowego obowiązku próżniactwa i rozbudzanie w niej samozakochania się, zwracanie troskliwej uwagi na należną składność ruchów, stylizowaną gracyę słów i malowaną skromność — całej jej osoby nieczłowieczą motylkowatość — zaiste stwarza typ kobiecy, wzbudzający pogardę i odrazę.

Zadaniem wychowania kobiecego nie jest pielegnowanie „kobiecości“ ani rozwijanie „kobiety“ — ale wskrzeszenie w kobiecie człowieka, odzyskanie jej dla człowieczeństwa.

Stąd płyną wszelkie postulaty tego wychowania.

Mniemanie, że cele i dążenia kobiety są inne od celów i dążeń mężczyzny jest fałszywe: oboje bowiem dążyć mają ku wyzwoleniu człowieka w sobie. Rozdwajanie drogi ludzkości w dwa rozbieżne kierunki prowadzi do zatracenia ścieżki prawdziwej. Chronienie dziewcząt od zabaw i zajęć dlatego, że to „nie wypada“ jest tak samo śmiesznie błędem jak obrzydzanie chłopakowi pewnych sytuacji i prac — rzekomo dziewczętom raczej się należących. O wiele tragiczniejszem w skutkach jest zamykanie jednej płci przed drugą: potęguje ono mianowicie chorobliwą seksualność u obydwu, prowadzi do pewnego zwycięstwa ciała nad duchem, a przynajmniej do męczących walk z instynktem, przedwcześnie i brutalnie zbudzonym. Tak więc środek, który miał przeciwdziałać zbyt prędkiemu uświadomieniu płciowemu — przyczynił się do jeszcze prędszego uświadomienia

i pociągnął najzbyteczniejsze marnowanie sił i energii dla obrony przed złem. Życie się mści.

Tragiczne w następstwach jest owo zmaganie się ze sobą świata kobiecego i męskiego a najjaskrawsze konsekwencje widać w sferze stosunków płciowych. Dwa prądy, będące w zasadzie jednością, obróciły się przeciwko sobie — czyż to oznacza zachód ludzkości? Dlatego też należy iść ku uświadomieniu wspólnej idei człowieczej.

Droga ta leży w wychowaniu.

Wychowanie dzisiejsze należy zmienić zasadniczo.

Podstawą wychowania nowego musi być koedukacja¹⁾. Nakazy i zakazy, zamilczanie i omijanie pewnych kwestyi, tajemnicze chronienie jednych przed drugimi, wiedzie tylko do wiecznego rozplątywania zagadki. Przyczyną wielu grzechów są właśnie przykazania. Prowadzenie za rękę jest zabijaniem życia — dowodzi nieufności do sił dziecka, czyli wywołuje w jego duszy niewiarę we własne siły, jest niemoralne.

Wychowanie winno opierać się na prawdzie.

W wychowaniu, kobiecem zwłaszcza, atmosfera przesycona jest kłamliwością, dlatego też pod tym względem przedewszystkiem trzeba je zreformować. Zamykanie dziewczynie oczu na życie, przyzwyczajanie jej do konwenansów, usiłowanie stworzenia z wolnej duszy fabrykatu salonowego, bezwiedza utrzymywana kosztem jej dobra nawet zewnętrznego — to wszystko sprawia, że dusza jej przerasta grzybem fałszu, który wytepić: niemożliwość prawie.

¹⁾ Wspólne obu płci wychowywanie zastosowano w Norwegii, Finlandyi, Holandyi, Szwajcaryi, niektórych państwach Niemiec, Stanach Zjednoczonych — i wcale nie nastąpiły objawy końca świata, któremi odstrasza się u nas od prób w tym kierunku.

O koedukacji w Polsce p. „Reforma Szkolna“ zeszyt 1. i 2. art. p. Centnerszwerowej.

Wychowanie musi wpływać z wolności.

Inaczej zyskuje się niewolników. W duszy człowieczej złożony jest postulat niezależności, który musi być wypełniony. Dziecko musi tak czynić jak ono chce i może, nie zaś tak, jak je się nagina. Kobieta jeszcze teraz nie otrząsnęła się (nawet w indywidualach) zupełnie z niewoli — gdyż nigdy nie żyła tak jak chciała, lecz tak, jak chcieli jej władcy. Czyż można nauczyć się czytać nie widząc nigdy liter? Tak też nie można być wolnym, wyrósłszy w pętach przykazań.

Streszczając to wszystko, wrócić się musi do założenia niniejszego szkicu: idei człowieczeństwa. Wychowanie winno być w idei nie do idei. Od wychowania kobiecego trzeba wymagać wyzwolenia kobiety w człowieczeństwie. A wyzwolenie kobiety: olbrzymi to krok ku ucłowieczeniu ludzkości.

Literatura: Dr. Otto Weininger: *Geschlecht u. Charakter*.
Dr. Otto Weininger: *Über die letzten Dinge*.
Głos kobiet w kwestyi kobiecej.

SAFR.



PRZEMÓWIENIE NA ZEBRANIU W DNIU 19. XII. 1905.

Nas wszystkich, którzy tęsknimy
i których się poniewiera, nas jest
mnóstwo olbrzymie; myśmy ocean,
co wszystko schłonać może.

X. Piotr Krapothin:

Słowa rewolucjonisty.

I na cóż się zdała żmudna, długa praca nad wykorzenianiem resztek bujnego życia, buntowniczych porywów, jakie jeszcze w duszy młodzieży galicyjskiej pamiątką przebytych cierpień tkwiły? Jakże cicho było w ironicznej krainie polskiej swobody narodowej przed rokiem — paru miesiącami — zdawało się, że nic tej bezwładnej masy przegniłego cielska nie ruszy — zdawało się, że w spokojnem zadowoleniu sytych filistrów udusi się każdy ruch, każde wołanie, krzyk nędzy, protest wiecznie niespokojnych niewolników, że wszystko to zostanie zalane ciężkimi falami ociekającej tłuszczem głupoty lub umrze, przetopione w inspirowane rzezie żydów, uderzywszy w zwarty wał ciemnoty ludu. Krwią spływała, każda demonstracya socyalistyczna — bo, jakżeż marny był ruch postępowy: gdzieniegdzie strejk, najczęściej chybiony, gdzieniegdzie zgromadzenie, na którym więcej policyi i wojska, niżli uczestników — przekonania na dnie duszy kryły się i do ciemności nawykały. A na ciele społeczeństwa tu i ówdzie aksamitno-czarne plamy gangreny, lekkim nalotem śmierci ku niebu się śmiejące...

Evoë Vita!

Zobaczyliśmy błoto zalewające nas i poznaliśmy, że jeszcze ocalić się można. Podjęliśmy tedy walkę o swobodę Młodości naszej.

Ciasno nam w więzieniach szkoły, już od wielu lat stęchłe powietrze zatruwa życie nasze: wdychając je, wdychamy śmierć duchową, truciznę serca. Cała siła systemu wychowawczego na-

szego zużywa się na zaaklimatyzowanie nas do pewnego z góry przewidzianego i przez państwo uznanego a przez religię uświęconego sposobu myślenia, na uniewolnienie nas do szablonu opisanego w paragrafach niemieckich z najdrobniejszymi szczegółami. Zapomniano o tem, że człowiek nie jest bezwładnie geometryczną bryłą, której drogę życia, krystaliczny wzrost zapomocą formuł matematycznych wyznaczyć można — zapominają o tem patriotyczni obrońcy dzisiejszej szkoły, że bronią nie świątnicy ducha narodowego, lecz beznarodowej, martwej, biurokratycznej kaźni — słowem, tworząc szkołę, zapomniano na śmierć o tych, których szkoła ta wychowywać i kształcić miała. Przypomnieć więc chcemy sobie: powiedzieć chcemy społeczeństwu: zapomnieliście o nas, ojcowie i wychowawcy, o dzieciach waszych zapomnieliście, popatrzcie, co z nami zrobili ci, którym nas w zaślepieniu waszem powierzyliście, dlaczego już u progu życia grzyby zarazy przerósł dusze nasze?

I oto pierwsza zasadnicza idea ruchu wśród młodzieży.

Stąd wypływa pierwszy i najważniejszy obowiązek uświadomionych: rozbudzać współtowarzyszy, uświadamiać, rozpalać iskry wszędzie, nieść płomień w każdy zakątek, wołać do czynu, prowadzić — iść naprzód. Nie ustawajcie w tej pracy, nie po wątpiewajcie o jej ważności, pamiętajcie o tem, że młodzież, że my, znikąd, od nikogo nie możemy żądać ani spodziewać się czynnej pomocy, pamiętajcie, że stoimy sami, o własnych siłach, sami obudziliśmy się i sami pójdziemy — nikt nam drogi nie wskaże, nikt nam jej nie ułatwi, albowiem, nikt jej i celów naszych nie zna lepiej od nas samych.

Nikt nas dotąd nie spytał o ciężkie położenie nasze. Każdy, komu się podobało wyrokować o nas czynił to, nie zadawszy sobie trudu przyjrzenia się stosunkom, w jakich żyjemy, a nieliczne i ciche słowa nasze nie zwróciły niczyjej uwagi, chyba policyi, konfiskującej pisma dla młodzieży, lub dyrektorów, którzy doraźnie

załatwiali kwestye, wyrzucając buntowniczego ducha z zakładu. I chociaż nie pytani, zawołaliśmy nareszcie głośno, protestując przeciw bezprawiu, dokonywanemu na nas ciągle. W szeregu postulatów wyraziliśmy barbarzyństwo haniebne szkoły dzisiejszej, zapowiedzieliśmy, że, wiedząc o wszystkich brakach szkolnictwa, zrozumiałwszy dobrze sytuację, poznawszy i niewolę nauczycieli naszych, poprowadzimy sami walkę o prawa nasze, sami, nie przez wychowawców i rodziców, domagać się będziemy tego, co nam nieodzowne i że użyjemy wszelkich środków, jakimi tylko rozporządzać możemy, aby osiągnąć cel nasz, do którego dążymy nie z wyrozumowania, nie popchnięci przez nikogo, ale z własnego odczucia ciężkich tortur wychowania nauki szkolnej. My mamy prawo mówić w naszej sprawie, jeśli nie to, zamknięte w paragrafach biurokratycznych ustaw, to inne, zamknięte w duszy naszej, w udręczeniu tej duszy, prawo wewnętrzne, nieodwołalne i święte, **prawo życia**. To samo prawo, kazało wspomnieć nam na niewolę wychowawców naszych, albowiem czuliśmy, że łańcuchy ich krępujące, podwójnie nas wiążą. Sądzieliśmy, że oni, zrozumiałwszy żądanie nasze, z nami razem o wyzwolenie swoje i nasze upomną się — lecz najlepsi z nich wyparli się nas, powiadając: „Śmiesznem jest, że wy upominacie się o nas, co wam do tego, my także mówić umiemy!“ Tajemnicą jest wszakże, dlaczego, umiając mówić i wiedząc, że jest źle, milczeli? Chcemy jednak, pomimo to, by wychowawcy nasi byli wolnymi i wolność nadewszystko miłującymi ludźmi — dość nam już płatnych niewolników, za marne, na głodową taczkę żywota, skazujące pieniądze, zaprzędających swoje sumienia i upadek swój szczepiących swym uczniom!

Evoë Vita!

„Wara wam od naszych dzieci!“ ¹⁾ jakże to charakterysty-

¹⁾ Artykuły „Czasu“ z powodu naszej ankiety w sprawie religii, podpisane: Jeden z ojców i Sodalis Marianus.

czny okrzyk ludzi o brudnych sumieniach, ukrytych pod błękitnym w złote gwiazdy płaszczem Najświętszej Panny, ludzi, którym w oczy zajrzała cała obłuda, całe kłamstwo ich życia, całe nieczne nadużywanie religii, tak gorliwie przez nich bronionej. Przerażenie wskazało im socjalistów, jako autorów „niebezpiecznej” odezwy, wydanej jako ankietą. Jakże wdzięczni winniśmy być tym biednym, postraszonym zajadłym wrzaskiem socjalistom za ich Piotrowy czyn ¹⁾. „To nie my”, odrzekli jednozgodnie, „nie znamy tych ludzi, nie mamy z nimi nic wspólnego, to nie my!” Tak jest, dyabeł, który wystraszył filistrów krakowskich, postępowych czy reakcyjnych, wyszedł z łona **młodzieży**, tej samej młodzieży, co, zdaniem katechetów, tak naiwna i święta, że o niewierze nawet wiedzieć nie miała, tej samej młodzieży, którą trzyrazy do roku kartkami meldunkowymi do rachunku z Bogiem się zmusza, tej samej młodzieży, którą czytaniem katalogów do obojętnego spełniania religijnego obowiązku obecności na mszy i exorcie się zniewała, tej młodzieży, co kornie przed ołtarzem czołem o posadzkę bije i z nabożeństwem nauk kazalnych słucha. Tak, to nie wy: po dwakroć się tego wyparliście i zastrzeegliście się kategorycznie przeciw temu. Tak, to my! My, których toczyła nakazana przepisem obłuda, my, którzy chcieliśmy przez przytoczenie konkretnych cyfr niezbiecie okazać kłamstwo szkolnictwa naszego, a nie mając się gdzie schronić, udaliśmy się do was, niestety prywatnie, niestety nieoficyalnie, być może (jesteśmy przecież niedoświadczeni), popełniliśmy jakąś zbrodnię, czyniąc to, lecz zblądziliśmy. Wyrzuciście nas sromotnie — i macie słuszość.

Albowiem powinniśmy byli wiedzieć, że idziemy sami. I oto druga zasadnicza idea walki naszej.

Stąd wypływa drugi obowiązek tych uświadomionych: opierać się li tylko na sobie, nie liczyć na nic i na nikogo, nie za-

¹⁾ „Naprzód” z 11 grudnia, Nr. 340.

słaniać się nikim i niczem, prowadzić sprawę dumnie, w poczuciu sił swoich i dorobku młodzieży — iść naprzód. Nie ustawajcie w zakładaniu fundamentów pod budowę naszą, nie lekceważcie ich, spodziewając się od kogoś pomocy i zasłony, nie liczcie ani na Boga, ani na Dyabła, ani na Ludzi, lecz pamiętajcie ustawić podłoże z sił młodzieży, pamiętajcie, że akcja, której jesteście wyrazem jest Buntem, że wy właśnie nie macie żadnego paragrafu praw za sobą a występujecie przeciw wszystkim, że nikt „zdrowo“ myślący słuszności wam przyznać nie może, pamiętajcie jednak o tem jedynem, co was uprawnia, o wewnętrznem Prawie Życia.

Idziemy naprzód.

Nie przedstawiamy żadnych prądów politycznych ani społecznych, nie jesteśmy ani socyalistami ani narodowcami — **jesteśmy ludźmi**. Chcemy, by zapewniony był każdemu swobodny, nieskrępowany niczem rozwój jego duszy. Tyle tylko. Szkoły nasze, wiadomo wszystkim, przeprowadzają pewien szablonowy i głupi system wychowania, mający na celu wytworzenie maszyny urzędniczej, manekina bez woli i uczucia, sprzętu, podobno potrzebnego dla państwa — naturalnie o człowieku tam mowy niema. Wszystko w niej przystosowane do tego wzniosłego celu: nauka i wychowanie. Trudno tu rozwodzić się nad tym przedmiotem, zresztą zbyt jest to znane, by potrzeba było je znów przytaczać. Trzeba tylko ciągle i na każdym miejscu podkreślać i przypominać jej ideowy stosunek do życia. Poznać raz to, że od góry do dołu, od prezesa Rady szkolnej aż do ucznia, całe wnętrze szkolnictwa jest właściwie jednym wielkiem kłamstwem, jedną wielką hipokryzyą, jednym ściekiem wszelkich rynsztoków spodłonych dusz urzędniczych, dusz biurokratycznych, ściśle klasyfikujących postęпки wychowanków na jawne i tajne. Tworzy się atmosfera zatęchła, w której żyć, w której 5 godzin dziennie wytrzymać, jest męczarnią. Lecz po ośmiu latach i do niej przyzwyczaić się można, można

się z nią żyć, ona wejdzie tak w krew i duszę, że rzeczywiście ciężko istnieć bez niej później.

Stąd idzie to, że w ten sposób wychowani ludzie wszystko biorą po szkolnemu i przez życie przechodzą ślepi, pewni tego, iż ogranicza się ono do bibuły na biurach urzędniczych lub mebli w domach burżujskich. Stąd płynie owa niezdolność do życia, małostkowość myśli, bagno serc, idyotyczna komedia tragicznych rozbić i załamań na drodze ostrej, którą wyobrażano sobie klasycznie równą i gładką.

Otworzyć młodzieży wrota życia: jest trzecią i ostatnią ideą zasadniczą ruchu naszego.

Evoë Vita!

Ten jest charakter i linia ewolucyjna naszej sprawy, streszczona w okrzyku tęsknoty do życia. My chcemy **żyć**, żyć za wszelką cenę: ostatnimi siłami, których nie wydarła nam szkoła, wydieramy się śmierci.

Zebraniem dzisiejszem zamykamy pierwszą kartę akcji za reformą szkolnictwa wśród młodzieży. Czynimy to z wewnętrznem poczuciem słuszności naszej i przeświadczeniem, że rozpoczęliśmy rzecz wielką, która może i powinna być przyczynkiem do Odrodzenia Narodu i Adwentu Wyzwolenia Człowieka. Czujemy niezmiernie radosne drgnienia wśród społeczeństwa naszego, jakiś nagły odruch sympatii, który jednakowoż natychmiast milknie, skoro do głosu przychodzi rozum, rozsądna sekcya kliniczna, wykazująca zawsze niedorzeczność tego rodzaju zapałów młodzieńczych, porywów bez politycznego opukania kwestyi ze wszystkich stron i parlamentarnego wybadania jej rodowodu. Oczywiście, na ostrożnie rozsądny stół biurokratycznych wywiadów, wyłazi nareszcie robak zwyczajnego filisterstwa w najgorszym gatunku: „zasadniczo się zgadzamy — powiadają krańcowo-czerwoni — ale nie uznajemy

tego, gdyż forma się nam niepodoba, a zresztą nie my autorami, szukajcie tych, co wydali" — „Naprzód" i „Uniwersytet Ludowy" się wyparł — odpowiadają wielbiciele jedwabnego płaszcza Królowej Narodu — należy więc poszukać autorów zbrodniczej ankiety". „Dobrze" — mówi policya i w trzy dni u pewnego człowieka, zjawia się wezwanie policyjne.

Ot — *effectus rerum!*

Wiemy dobrze, że wartość ruchu naszego jest ogromna, wiemy, że poruszyli się ci, którym przed rokiem może ani myśl o takiej pracy nie zawitała i dlatego uważamy, że czas jest przejść do jednolitej i szarmonizowanej roboty, szerokiej i wytrwałej. Chcemy wszakże przebiec i ocenić to, co dotąd zostało dokonane.

Jeszcze w Galicyi obrzucano rewolucję w Królestwie błotem, jeszcze hr. Tarnowski ostrzegał przed niebezpieczeństwem wybuchu wśród szkół czynu, jakiego „smutnym przykładem", wedle słów jego, „było najbliższe sąsiedztwo nasze", gdy równocześnie w Krakowie i Lwowie pojawiła się myśl przeszczepienia walki o reformę szkół na grunt galicyjski. Na czerwcowym zjeździe Promienistych referowano sprawę tę i odrazu zaznaczyła się jej aktualność i dwójaki na nią pogląd: Lwów chciał roboty konspiracyjnej, Kraków wołał dać sygnał odbyciem wieców abiturystenckich.

Odtąd cechy te odbijają się na obu ogniskach ruchu. Lwów działa przez organizacye i agituje, pojmując sprawę dość powierzchownie, Kraków zaczyna od ugruntowania podstaw, starając się oprzeć na całej młodzieży, tamci wywołali strejk częściowy dnia 29 grudnia, tutaj owocem ruchu jest dzisiejsze zebranie.

Dopiero w ostatnich dniach nawiązano stosunki ze Lwowem.

Na prowincyi po pierwszym wybuchu energii — cisza.

Oto jest obraz, jaki przedstawia dotychczasowy przebieg fermentu w szkołach. Jakkolwiek nie jaskrawe to przecież, gdzieś osiągnięto dodatnie wyniki: dowodem pozwolenie na wiece oficjalne młodzieży — oficjalne zezwolenie na założenie organizacyi

wykładowej, czytelni i instytucji sądu koleżeńkiego w gimnazjum św. Anny w Krakowie. Wykłady, Czytelnia i Sąd są wyłącznie w rękach uczniów. Niewiele — lecz to zadatek, pozwalający wyciągnąć pewne wnioski z niejakiem prawdopodobieństwem. Dodatnim także objawem jest ostrożne i uprzedzające stanowisko nauczycieli wobec uczniów, stanowisko wyczekujące...

Tyle dotychczas, lecz co dalej?

Co powinna czynić młodzież, jaką drogą dążyć do urzeczywistnienia swych założeń? Czy może liczyć na poparcie społeczeństwa w chwili stanowczej, czy też niechaj się tego nie spodziewa? Jak się powinien ułożyć stosunek wzajemny między nią a społeczeństwem?

Oto pytania, na które oczekujemy odpowiedzi od dzisiejszego zebrania.

SAFR.

