



Grey Scale #13



DANES-PICTA .COM

A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



I:58

1 DOMU I SZKOŁY W DZIELE WYCHOWANIA MŁODZIEŻY
BIBLIOTECZKA WYDAWANA STARANIEM STOW. DYREKTORÓW POLSKICH SZKÓŁ
ŚREDNICH PAŃSTWOWYCH POD REDAKCJĄ DR. E. ŁOZIŃSKIEGO
Nr. 11.

JÓZEF MIRSKI

WSPÓLDZIAŁANIE MŁODZIEŻY W PRACY WYCHOWAWCZEJ SZKOŁY



KSIĄŻNICA - ATLAS
ZJEDNOCZ. ZAKŁADY KARTOGR. I WYDAWN. T. N. S. W. S. A.
LWÓW - WARSZAWA



I 258

1. DOMU I SZKOŁY W DZIELE WYCHOWANIA MŁODZIEŻY
BIBLIOTEKZKA WYDAWANA STARANIEM STOW. DYREKTORÓW POLSKICH SZKÓŁ
ŚREDNICH PAŃSTWOWYCH POD REDAKCJĄ DR. E. ŁOZIŃSKIEGO

Nr. 11.

JÓZEF MIRSKI

WSPÓŁDZIAŁANIE MŁODZIEŻY W PRACY WYCHOWAWCZEJ SZKOŁY



K S I A ̇ Ż N I C A - A T L A S

ZJEDNOCZ. ZAKŁADY KARTOGR. I WYDAWN. T. N. S. W. S. A.

LWÓW—WARSZAWA

WSPÓŁPRACA DOMU I SZKOŁY W DZIELE WYCHOWANIA MŁODZIEŻY

Biblioteczka dla domu i szkoły

wydawana staraniem Stowarzyszenia Dyrektorów Polskich Szkół
Średnich Państwowych pod redakcją dr. Emanuela Łozińskiego.

Dotychczas wyszły następujące zeszyty:

1. *Szteinbokówna*. Współpraca domu ze szkołą —
2. *Rondthaler*. Czego szkoła oczekuje od rodziców —
3. *Bzowski J.* Szkoła i rodzina 1'50
4. *Golias M.* Organizacja pracy domowej ucznia 1'—
5. *Pannenkowa I.* Współpraca domu i szkoły w Ameryce
Północnej 0'90
6. *Kreutz M.* Rozwój psychiczny młodzieży 3'40
7. *Ippold*. Jak młodzież naszą zachęcić do czytania 0'80
8. *Ziemnowicz*. Rodzina a wychowanie państwowe 1'50
9. *Brandstätter*. Z doświadczeń rodziców i nauczycieli 1'50
10. *Klemensiewicz Z.* Opieka rodziny nad mową dziecka 1'—
11. *Mirski J.* Współdziałanie młodzieży w pracy wychowaw-
czej szkoły —
12. *Bykowski L.* Współpraca domu w nauczaniu przyrody —

Dalsze zeszyty w przygotowaniu.

S. Baley

PSYCHOLOGJA WIEKU DOJRZEWANIA

(Biblioteka Pedagogiczno-Dydaktyczna. Tom V).

Wydanie II. — Zł. 11'—.

Książka o niesłyszanej doniosłości wychowawczej. Niezbędna
w ręku rodziców i wychowawców.

Nakład

KSIĄŻNICA-ATLAS S. A.

LWÓW, UL. CZARNIECKIEGO 12 — WARSZAWA, UL. NOWY ŚWIAT 59

WSPÓŁPRACA DOMU I SZKOŁY W DZIELE WYCHOWANIA MŁODZIEŻY
BIBLIOTEKA WYDAWANA STARANIEM STOW. DYREKTORÓW POLSKICH SZKÓŁ
ŚREDNICH PAŃSTWOWYCH POD REDAKCJĄ DR. E. ŁOZIŃSKIEGO

Nr. 11

JÓZEF MIRSKI

WSPÓŁDZIAŁANIE MŁODZIEŻY W PRACY WYCHOWAWCZEJ SZKOŁY

Wzrost znaczenia
Nasim Profesorom i Panu Kreutzerowi
z wyrazami prawdziwego szacunku
i poszanowania
Wierzbica 29. III. 1933. autor *17.*



DR. M. KREUTER

K S I A Ż N I C A - A T L A S

ZJEDNOCZ. ZAKŁADY KARTOGR. I WYDAWN. T. N. S. W. S. A.

LWÓW — WARSZAWA



2421

Zakłady Graficzne Ski Akc. Książnica-Atlas we Lwowie.

c III

Przedmowa.

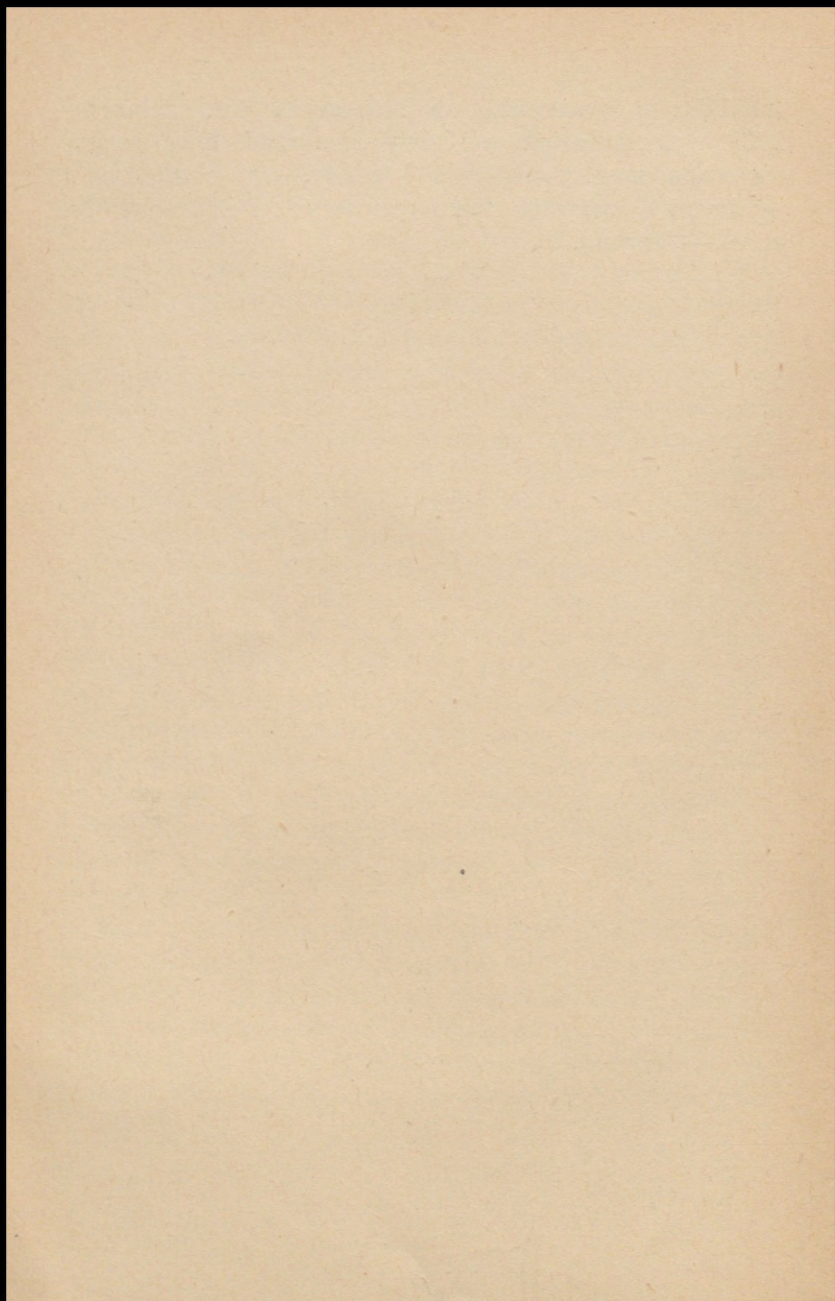
„Współdziałanie młodzieży w pracy wychowawczej szkoły“, któremu poświęcamy niniejszą pracę, stanowi jedno z najaktualniejszych zagadnień wychowania nowoczesnego. Zwłaszcza w nowoczesnej szkole występuje ono w formie niezmiernie wyrazistej i dlatego przede wszystkim z tej strony domaga się omówienia. Stąd też jednak i d o m, jako powołany do współpracy ze szkołą, musi oczywiście również żywo zainteresować się tą tak bardzo zasadniczą przemianą, zachodzącą w łonie szkoły współczesnej — tem bardziej, że równolegle z nią, a nawet i niezależnie od niej samo wychowanie rodzinne musi także przekształcić w niejednym swoje zasady i metody postępowania z młodzieżą w duchu większego właśnie jej „uaktywnienia“. Rzecz jasna tedy, że zagadnienie nasze staje się nader ważnem i dla tej dziedziny, której poświęcone jest niniejsze wydawnictwo, t. j. dla „współpracy domu i szkoły w dziele wychowania“. Tem też tłumaczy się pojawienie się naszej pracy w tem wydawnictwie.

Cel jej jest głównie opisowy i wyjaśniający. Wyjaśnić chcemy przede wszystkim samo zjawienie się zagadnienia, zaznaczonego w tytule: skąd bierze się nieznana tradycyjnej szkole konieczność czynnego współudziału młodzieży w pracy wychowawczej szkoły? Do-

piero wyjaśniwszy genezę tego zjawiska zapomocą faktów ogólniejszych z dziedziny gospodarczej, społecznej i politycznej, wiążemy je następnie z psychologią społeczną młodzieży i przedstawiamy rozmaite jego formy w ramach szkoły. — Formy te polegają zasadniczo na organizowaniu się młodzieży w grupy życia i pracy. Wykazujemy, że organizowanie się to, czyniąc zadość naturalnym potrzebom rozwojowym młodzieży, dokonywa się samorzutnie. Dawna szkoła zaniedbywała tę potrzebę, traktując zbiorowość młodzieży nie jako grupę, lecz jako masę, i dostosowując do takiego poglądu swoje metody wychowania i nauczania. Dzisiejsza szkoła i szkoła przyszłości, uwzględniając w jak najpełniejszej mierze warunki normalnego rozwoju młodzieży, a więc zarówno warunki indywidualno-psychiczne, jak i socjo-psychiczne, powinna stwarzać też warunki dla swobodnego organizowania się młodzieży, oczywiście bacznie nad niem czuwając i regulując je zgodnie z ogólnymi celami wychowania. Scharakteryzowawszy ogólnie formy, jakie przybierać mogą grupy pracy i życia młodzieży, przechodzimy do t. zw. samorządu, nad którym zatrzymujemy się dłużej, poświęcając nieco uwag jego historii, rozmaitym jego formom oraz warunkom powodzenia i pożytkom wychowawczym.

Istotnem tedy w naszych wywodach jest: 1) stwierdzenie związku między koniecznością zaktywizowania młodzieży a wymaganiami współczesnego życia, 2) wskazanie na istnienie swobodnych i naturalnych form grupowych życia i pracy młodzieży szkolnej (często nieścisłe utożsamianych z „samorządem“ lub w szerszem,

luźniejszym znaczeniu obejmowanych tem mianem)
i 3) wykazanie, że właściwy samorząd, t. j. zorganizowana wspólnota życia i pracy, jest ostatecznym ogniwem w rozwoju form grupowych i ich, żeby tak rzec, — koroną.



I.

Przemiana współczesnej szkoły w związku z czynnikami społecznymi i politycznymi.

1. Uwagi wstępne. 2. Dawna szkoła średnia. 3. Demokratyzacja współczesnej szkoły średniej. 4—5. Postulat wychowania społecznego i politycznego.

1. W strukturze nowoczesnej szkoły, zwłaszcza średniej, dokonywa się gruntowna przemiana. Polega ona najogólniej na znanym powszechnie fakcie, że szkoła, która była dotąd przede wszystkim zakładem nauczającym, przetwarza się obecnie w zakład przede wszystkim wychowawczy. Zjawisko to — na pozór proste, a w rzeczywistości bardzo złożone, sięga korzeniami swymi bardzo głęboko w podłoże faktów społecznych i ogólnokulturalnych. Dla naszych celów wystarczy, jeśli podkreślimy tylko momenty najgłośniejsze w tym procesie; za takie zaś uważamy: moment społeczno-polityczny, organizacyjny i pedagogiczny. Każdemu z nich poświęcić chcemy nieco uwagi.

2. Co się dotyczy momentu społeczno-politycznego, należy stwierdzić, że dawna szkoła średnia była pod względem społecznym szkołą głównie stanową, a ściślej mówiąc, „mieszczańską“ („burżuazyjną“), nowoczesna szkoła natomiast staje się coraz bardziej demokratyczną czyli upowszechnioną. Fakt ten po-

ciąga za sobą zasadnicze konsekwencje dla organizacji szkoły średniej. Łączą się one przede wszystkim ze społecznym doborem młodzieży: oto młodzież dawniejszej szkoły, pochodząca w przeważnej części ze sfer mieszczańskich, wносиła z sobą do szkoły pewien zasób i typ swoistej kultury, którą dawał jej dom, posiadający mniej lub więcej znaczny stopień dobrobytu i niezależności ekonomicznej, pewną zwartość ustroju rodzinnego i związanej z nim moralności, pewną tradycję kulturalną i pozytywny stosunek do kościoła i państwa. Jakoż nie ulega wątpliwości, że tylko dzięki temu właśnie dawna szkoła średnia mogła stanowić ową charakterystyczną „uczelnię średnią“ o prawdziwie wysokim, choć jednostronnym poziomie naukowym, wyłączającą jednak niemal całkowicie z zakresu swych funkcji funkcję wychowawczą jako tę, która przypadała jedynie domowi rodzinnemu oraz współpracującemu z nim i ze szkołą kościołowi. Nie znaczy to, iżby dawna szkoła nie wychowywała wcale. Owszem, wychowywała w pewnym rozumieniu nawet bardzo skutecznie, a to poprzez sam swój ustrój i atmosferę, — ustrój poważnej, karnej uczelni właśnie i atmosferę instytucji patryjarchalnej, a poniekąd nawet — biurokratycznej.

Z tym ostatnim rysem wiąże się dalszy rys dawnej szkoły średniej, wynikający ze szczególnej pieczy, jaką nad szkołą, zwłaszcza średnią, roztaczało dawne państwo, — państwo dynastyczno-biurokratyczne, opierające się przede wszystkim na stanie „mieszczańskim“, a szkołę średnią, dostępną tylko dzieciom tegoż stanu, uważające przede wszystkim za szkołę przyszłych swych sług, t. j. wyższych oficerów i urzędników, nad których

doborem i przysposobianiem czuwać należało bardzo ściśle i to nie tylko ze stanowiska selekcji umysłowej, ale także społecznej. O tem więcej przy momencie organizacyjnym. Tu zaś wypada tylko zaznaczyć jeszcze, że oczywiście w tego rodzaju szkole - uczelni nie mogło być mowy o współpracy domu ze szkołą w dzisiejszem znaczeniu, a nawet, że była ona wręcz niepotrzebna i niepożądana. Współdziałanie bowiem domu ze szkołą przy tym systemie polegać mogło jedynie na odciążaniu szkoły z trudności wychowawczych i, co najwyżej, na pomaganiu dzieciom w domowym „odrabianiu lekcyj“. Niemniej i współdziałanie młodzieży nie mogło tu oznaczać nic innego, jak tylko ściśle wykonywanie przez młodzież obowiązków szkolnych, a przede wszystkim karne przyswajanie sobie przez nią podawanej jej w szkole wiedzy. To bowiem właśnie podawanie wiedzy oraz surową jej egzekutywę i cenzurę stopnia, w jaki ją sobie młodzież przyswajała, dawna szkoła średnia uważała za główny, a bodaj czy nie za jedyny swój cel, tem samem też i za główne zadanie nauczycieli, reprezentujących typ nawpół uczo-nych, a nawpół biurokratów.

3. Nakreślony powyżej charakter szkoły średniej ulega współcześnie, jak wspomnieliśmy, gruntownej zmianie. Zmiana ta zdążyła przede wszystkim, w parze z ogólną zmianą warunków społeczno - politycznych, w kierunku coraz radykalniejszej demokratyzacji czyli upowszechniania się społeczeństwa i szkoły. Przejawia się to głównie w tem, że coraz bardziej rozpada się dawny ustrój stanowo-klasowy, zwłaszcza ów dotąd szczególnie zwarty ustrój grupy „mieszczańskiej“, natomiast podstawa praw ekonomicznych,

kulturalnych i politycznych obejmować poczyna coraz szersze warstwy społeczne. Łącznie z tem słabnie wpływ wychowawczy rodziny, gdyż tradycyjna rodzina mieszczańska ulega z wielu przyczyn, zwłaszcza gospodarczych, procesowi rozluźnienia, a rodzina warstw kulturalnie młodszych również odpowiedzieć nie może współczesnym zadaniom wychowawczym. Równocześnie dokonywa się także głęboki proces przemiany państwa z ustroju stanowego na nadstanowy, w sensie organizacji, obejmującej całą ludność, jako zespół wszystkich grup społecznych, zawodów i warstw, i regulującej ich współżycie i współdziałanie pod kątem względnie maksymalnego dobra ogólnego. Wobec tej nowej w swej istocie treści państwa moment jego formy staje się coraz bardziej drugorzędny, na czoło zaś wysuwa się interes wspólnoty ogólnospołecznej, a jeszcze głębiej, sprawa organicznego zespolenia różnorodnych grup społecznych w taką właśnie prawdziwą współżyjącą i współpracującą wspólnotę.

Dla szkoły średniej wypływają stąd następstwa, bardzo głęboko wnikające w jej strukturę. Pozostaje ona wprawdzie w dalszym ciągu poniekąd szkołą dla elity umysłowej, mającej w przyszłości spełniać zadania kierownicze w społeczeństwie, rezerwoar tej elity jednak obejmuje już nieskończenie szerszą podstawę, gdyż nie jeden stan, lecz całość ludu. Innemi słowy: tradycyjna szkoła średnia, stanowiąca niemal wyłączny przywilej „mieszczaństwa“, staje się obecnie dostępną dla młodzieży wszystkich warstw społecznych, selekcyjonowanej w zasadzie jedynie ze stanowiska jej zdolności umysłowych. Otóż jeżeli weźmiemy pod uwagę fakt różnorodności pochodzenia społecznego dzisiejszej mło-

dzieży szkół średnich, moment rozstroju dzisiejszej rodziny i zaniku jej siły wychowawczej, tudzież różnorodność treści obyczajowo-kulturalnej, cechującej rozmaite grupy rodzinne i społeczne, z których się młodzież wywodzi, to ujawni nam się odrazu nowa zgoła strona w zadaniach dzisiejszej szkoły średniej, a mianowicie strona *w y c h o w a w c z a* właśnie. Skoro bowiem przez wychowanie rozumieć będziemy przyswojenie młodzieży nie tyle pewnej sumy dóbr umysłowych, ile raczej i przede wszystkim pewnej sumy *w s p ó ł n y c h* wartości obyczajowych, moralnych i estetycznych jako czynników, tworzących to, co socjologowie nazywają „więzią społeczną“, a co decyduje o samem zespoleniu rozmaitych grup w postaci jednego społeczeństwa i państwa, to w związku z powyższem zrozumiemy też cały głęboki kryzys szkoły współczesnej wogóle: zrozumiemy genezę t. zw. *s z k o ł y j e d n o l i t e j* jako tej właśnie, która stworzyć ma podbudowę dla owej wspólnoty społecznej, zrozumiemy ideę *n o w e j s z k o ł y ś r e d n i e j*, która na podłożu wspólnej szkoły powszechnej kształtować ma elitę umysłowoduchową, i zrozumiemy także, co nas tu najbardziej zajmuje, owo zasadnicze dziś zadanie szkoły wogóle, a więc i szkoły średniej, t. j. *z a d a n i e w y c h o w a w c z e*.

4. Ten problem wychowawczej funkcji szkoły współczesnej wymaga jeszcze kilku uwag. Oto stwierdziliśmy, że dawna szkoła średnia była i mogła być przede wszystkim instytucją kształcącą, pozostawiającą wychowanie domowi i kościołowi a sprawę ustroju politycznego zewnętrznej organizacji państwowej; nowa szkoła średnia natomiast obejmuje i obejmować musi

funkcję niepomieranie istotniejszą, elementarniejszą i odpowiedzialniejszą, a mianowicie ogólnowychowawczą, przez to zaś wyrabiającą również samą najgłębszą więź społeczno-państwową, tę więź wewnętrzną, która — w przeciwieństwie do dawnego państwa „absolutnego“ — stanowi niezbędną podstawę i ostoję państwa nowoczesnego. Z tego stanowiska szkoła współczesna staje się, obok obrony granic, najważniejszą, najbardziej, żeby tak rzec, biologiczną funkcją państwa. Jakoż w tej właśnie głębokiej warstwie przyczyn poszukiwać należy genezy współczesnej a tak żywotnej zasady wychowania państwowego, pojętego zarówno w ogólniejszym znaczeniu społeczno-kulturalnym, jako też w ściślejszym znaczeniu politycznym. W pierwszym chodzi o wytworzenie owej więzi ogólnospołecznej w postaci wspólnego zrębu uczuć, wierzeń, dążeń i obyczajów dla wszystkich grup społecznych, względnie dla młodzieży, z tych grup się rekrutującej; w wychowaniu polityczno-państwowem zaś chodzi o wytworzenie w niej pewnych szczególnych cnót i nastawień, mianowicie obywatelskich t. j. czyniących jednostkę zdolną do spełniania całego kompleksu zadań, od których zależy byt i dobro państwa.

Dalecy jesteśmy od chęci i możliwości wyczerpania tego nader bogatego w treść zagadnienia, zatrzymać się jednak chcemy tu przez chwilę przy wychowaniu społecznem i państwowem, pozostawiając drugą, t. j. indywidualną stronę wychowania dalszym rozdziałom.

O wychowaniu społecznem i politycznym istnieje już obecnie bardzo obfita literatura we wszystkich języ-

kach. Tu oprzeć się chcemy w zakresie wychowania społecznego na świetnej polskiej pracy prof. Florjana Znanickiego p. t. *Socjologia wychowania*,¹ * w zakresie zaś wychowania państwowego na nader głębokim dziele Fr. W. Foerstera p. t. *O wychowaniu obywatelskiem*.² Z obu tych dzieł zaczerpnijemy niezbędne w tem miejscu dla nas wskazania.

Konieczność i treść nowoczesnego wychowania społecznego wywodzi Znanicki z zasadniczej przemiany struktury nowoczesnego społeczeństwa. Przemiana ta odbywa się w kierunku od t. zw. grup pierwotnych ku t. zw. grupom wtórnym. Grupy pierwotne polegają na bezpośredniej styczności swych członków. Są niemi rodzina, sąsiedztwo, towarzystwo rówieśników, gmina. Wychowanie młodych pokoleń dokonywa się w nich przeważnie samorzutnie, t. j. przez naturalne upodobnianie się młodego pokolenia do starszego, a to zapomocą takich czynników, jak: naśladowanie, przystosowywanie się, przyswajanie sobie przez młodzież pewnych pojęć, obyczajów, idei i umiejętności społeczeństwa starszego, słowem przez to, co nazwaćby można procesem *wra-
s t a n i a* w społeczeństwo. Zczasem jednak samorzutne to wychowanie z jednej strony nie wystarcza, a z drugiej słabnie; zanika bowiem coraz bardziej wpływ grup pierwotnych, a przede wszystkim rodziny i sąsiedztwa, wraz z nim zaś i to podstawowe uspołecznienie, które daje grupa pierwotna, a które stanowi wręcz niezbędny czynnik w procesie *uczłowieczenia* młodego osobnika ludzkiego.

* Bibliografię podajemy na końcu książki pod odpowiednimi cyframi.

To też z faktu rozluźnienia się owych dla rozwoju osobniczego tak ważnych grup pierwotnych urasta dla wychowania publicznego cały szereg nowych a niezmiernie istotnych zadań w postaci konieczności wytwarzania, zwłaszcza przez szkołę, czynników zastępczych za czynniki wychowania „samorządnego”. Druga zaś serja zadań wynika z coraz większej komplikacji ustroju społecznego, a w szczególności ze wspomnianego procesu przetwarzania się społeczeństwa na grupy wtórne, t. j. grupy, obejmujące już nie tylko najbliższe otoczenie, z którym się osobnik styka bezpośrednio, lecz znacznie rozleglejsze kręgi społeczne, związane z sobą tylko stosunkami pośrednimi i pozaosobistymi, jak np. związki zawodowe, towarzystwa, stronnictwa, naród, państwo, ludzkość i t. d. Społeczeństwo, zbudowane przeważnie na takich właśnie grupach, wymaga od swych członków zgoła odmiennych warunków postępowania, niż w grupach pierwotnych. Warunki te, wedle Znanieckiego, są następujące: 1) solidarność ogólnospołeczna (w przeciwieństwie do ograniczonej solidarności grupy pierwotnej i wynikającego z niej antagonizmu wobec grup odmiennych), 2) zdolność do objęcia własnym rozumem (a nie tylko instynktem) całej wielce złożonej budowy społeczno-państwowej, 3) samodzielność myśli i czynów (w przeciwieństwie do bezwzględnego konformizmu grupy pierwotnej), 4) zrozumienie własnego zakresu działania w ogólnym systemie pracy społecznej czyli znajomość własnej kompetencji i jej granic, 5) poczucie własnej odpowiedzialności i poszanowanie cudzych indywidualności, oraz 6) twórcze dążenie do współdziałania w pracy kulturalnej.

W powyższem ujęciu chodzi nie tyle o wychowanie społeczne, ile raczej o „socjologję wychowania“, t. j. o wychowanie, pojęte jako proces uwarunkowany przez czynniki społeczne. To też socjologję wychowania uzupełnić musi „pedagogika społeczna“, której jednym z najwybitniejszych przedstawicieli jest Foerster.

Dla Foerstera wychowanie społeczne oznacza wychowanie w duchu przynależności do pewnej grupy społecznej, w duchu współdziałania z nią i podporządkowywania się wspólnemu ustrojowi dążeń i pracy. Nie ma wątpliwości, że już takie ustosunkowanie się grupowe nie jest dla jednostki rzeczą łatwą, gdyż chodzi tu nie o samo poczucie przynależności grupowej, lecz także o zdolność do powściągania swych egocentrycznych pożądań na rzecz dobra i ładu ogólnego, czyli o kontrolę swych czynów ze stanowiska norm ogólnych, a więc o karność, o poczucie odpowiedzialności, o zdolność odczuwania i rozumienia współczłonków grupy, o takt i zgodliwość, o zmysł i umiejętność współdziałania. Te i inne cnoty grupowe czyli socjalne tworzą nader trudne, lecz i niezwykle cenne wartości wychowawcze, wszelako pod warunkiem, że 1) sama grupa będzie służyła celom etycznie pozytywnym, oraz 2) że owe wartości socjalne zostaną uzupełnione w odpowiedniej mierze także przez wartości indywidualne i polityczne.

Sama pedagogika socjalna bowiem kryje w sobie, wedle Foerstera, poważne niebezpieczeństwa, a to ze względu na sugestywne działanie ducha zbiorowego („magnetyzm masy i cezaryzm większości“), które „wzmacniając skłonności do socjalnego przystosowania się, nie tworzy zarazem w samym charakterze przeciw-



wagi wobec przemocy zbiorowości społecznej“. To też obok wychowania społecznego konieczne jest również wychowanie indywidualne w sensie kształcenia charakteru, pełnego samodzielności sądu, odwagi i hartu woli oraz wysokiego idealizmu etycznego.

Pedagogika socjalna jest ponadto niedostateczna także ze strony wychowania państwowego. Kultura państwowa bowiem „wynika z zupełnie innego ustroju duchowego“, niż społeczna. Ta polega na zgody z ludźmi o tych samych zasadniczo dążnościach i sposobach myślenia, „kultura państwowa zaś jest jednością przeciwną, umiejętnością współżycia z ludźmi o zgoła odmiennych poglądach, wymaga tedy pokonania w sobie egoizmu i subiektywizmu na rzecz ponadindywidualnego dobra“, a co więcej, ponieważ samo państwo stanowi „organizującą ideę najwyższej całości“, której poszczególne cele mają służyć, przeto prawdziwa kultura państwowa wymaga takiej właśnie wewnętrznej organizacji ducha indywidualnego, t. j. poddania całego życia duchowego jednej najwyższej idei organizującej, a tą, wedle Foerstera, musi być idea Najwyższego Dobra duchowego, objawionego w religii.

5. Cokolwiekbyśmy sądzić mogli o najdalszych, już metafizycznych konsekwencjach Foerstera, podkreślmy w jego wywodach niezmiernie trafne ujęcie stosunku między wychowaniem indywidualnym, społecznym i państwowym.

Stosunek ten wymagałby oczywiście jeszcze bardziej szczegółowej analizy, tudzież uzupełnienia uwagami o wychowaniu narodowym oraz o tak doniosłym w chwili obecnej zagadnieniu wychowania mię-

dzy państwowego czy też międzynarodowego. Zaznaczając je tylko, chcemy natomiast zwrócić jeszcze uwagę na moment, odróżniający zasadniczo wychowanie obywatelskie (t. j. polityczno-państwowe) w duchu, określonym przez ideę państwa mniej lub więcej absolutnego i statycznego, od wychowania obywatelskiego w duchu, określonym przez ideę państwa demokratycznego i dynamicznego, jakim jest państwo współczesne, a w szczególności Państwo Polskie. Gdy bowiem państwo pierwszego typu stanowi organizację sztywną i w znacznej mierze niezależną od wewnętrznej postawy swych obywateli, państwo typu drugiego jest organizacją żywą i zmienną, tworzącą się wciąż, i zależną od dźwigających ją i współdziałających obywateli, których stosunek tedy do państwa przechodzi ze stosunku bezwzględnej, autorytatywnej subordynacji w stosunek twórczej współodpowiedzialności.³

II.

Przemiana współczesnej szkoły średniej pod względem struktury wewnętrznej.

6. Zmiana celów i metod wychowawczych w szkole średniej. 7—8. Postulat współdziałania szkoły z domem i młodzieżą.

6. Z powyższych uwag wynika, że szkoła nowoczesna ma do spełnienia ogromny zakres nowych zadań wychowawczych. I oto jest ów moment, który coraz głębiej przetwarza zarówno zewnętrzną, jak i wewnętrzną organizację tej szkoły, zwłaszcza średniej.

Pod względem organizacyjnym dzisiejsza szkoła średnia stanowi wytwór pewnego kompromisu między tradycyjnym gimnazjum a realnymi wymaganiami życia współczesnego. Tamto czuwało nad ideałem t. zw. osobowości ogólnie lub harmonijnie wykształcanej, głównie na podłożu estetycznym, te zaś coraz bardziej podważają ten ideał, przystosowując go do warunków współczesnej rzeczywistości. W ten sposób powstały zczasem obok klasycznego rozmaite inne typy szkoły średniej (realne, humanistyczne, zawodowe i t. d.), które po okresie długotrwałych walk zdobyły ostatecznie równouprawnienie, t. j. prawa matury, otwierającej dostęp do szkół wyższych. Mimo tych zmian jednak sam zrąb szkoły średniej ogólnokształcącej wzgl. gimnazjum pozostał nadal niewzruszony. Zrąb ten wspiera się właśnie o owe dwa cele fundamentalne, które stanowiło z jednej strony t. zw. ogólne wykształcenie, a z drugiej przygotowanie do szkoły wyższej, w szczególności do uniwersytetu.

Staraliśmy się poprzednio nakreślić obraz zmian społecznych i wynikających z nich nowych funkcji wychowawczych, które musiały przekształcić samą strukturę szkoły średniej, narzucając jej obok obowiązku nauczania także zadania wychowawcze, a zarazem konieczność pogodzenia obu tych funkcji właśnie. To pogodzenie wychowawczej z nauczającą funkcją szkoły da się osiągnąć w zakresie nauczania przez stosowanie nowych metod, opartych na zasadzie własnego wysiłku i samodzielnego „dorabiania się” wiedzy i umiejętności przez uczniów („szkoła pracy“, „szkoła twórcza“, „żywa“, „aktywna“ i t. p.), przez reorganizację programów w duchu ograniczenia ich zakresu, koncentracji

i zbliżenia do życia, oraz przez tworzenie nowych, elastycznych ustrojów, w dziedzinie wychowania zaś przez nowe, nieznane dotychczasowej szkole formy życia i pracy samej młodzieży.

Pod wpływem tych zmian, wywołanych koniecznościami życia, kruszą się również owe dwa, wspomniane wyżej, fundamentalne cele tradycyjnego gimnazjum, t. j. ideał ogólnego wykształcenia oraz przygotowania do uniwersytetu. Cel pierwszy ustępuje miejsca zasadzie indywidualnych kierunków kształcenia, opartych na podstawie równowartościowej oceny rozmaitych typów indywidualnych, a nie, jak dotąd, z przewagą tylko typu intelektualnego, teoretycznego; cel drugi zaś ustępuje miejsca nowej koncepcji szkoły średniej, pojmowanej nie jako szkoła „pośrednia“ między powszechną a uniwersytetem, lecz jako szkoła, dająca drugi, wyższy od szkoły powszechnej, lecz zamknięty w sobie typ wykształcenia ogólnego, a tem samem posiadający własne cele i strukturę, w znacznej mierze niezależne od wymagań uniwersytetu.

7. Powyższe, pobieżnie tylko omówione momenty społeczne i organizacyjne w przebudowie nowoczesnej szkoły średniej rzucają dostateczne światło nie tylko na ogólne zagadnienie wychowawczej jej funkcji, lecz w szczególności także na zagadnienie współdziału domu, tudzież samej młodzieży w tejże pracy wychowawczej. O pierwszym zagadnieniu możemy w tym związku ledwie napomknąć. Wiąże się ono ściśle z nową, wychowawczą funkcją szkoły. Dawna szkoła „nauczająca“ nie mogła i nie potrzebowała, jakżeśmy to już stwierdzili, utrzymywać żadnego niemal kontaktu z domem. Szkoła „wychowawcza“ natomiast

wymaga nieodzownie jak najściślejszego kontaktu między obu temi czynnikami, dzielącymi dziś prawie równomiernie pomiędzy siebie pracę wychowawczą, a kto wie, czy nawet nie z rosnącą wciąż przewagą po stronie szkoły. Wymaga go nie tylko ze względu na wzajemne informowanie się o dziecko, na niezbędną dla wychowania znajomość środowiska rodzinnego oraz fizycznych i psychicznych cech dziecka, ale także ze względu na wzajemne uzgodnienie metod wychowawczych domu i szkoły, a nieraz ze względu na konieczne wręcz wychowywanie domu przez szkołę. Na tę ostatnią, społeczno-pedagogiczną stronę działalności dzisiejszej szkoły możemy tylko wskazać, a już zgola tylko wspomnieć możemy o nowych usiłowaniach organizacyjnych na terenie ściślejszego zespolenia domu i szkoły.⁴

8. Do spraw tych powrócimy jeszcze w dalszym związku, a narazie chcemy przejść do bliżej nas obchodzącego zagadnienia współudziału uczniów w pracy wychowawczej szkoły. W tym związku zaś niezbędną jest rzeczą zwrócić uwagę na pewien ogólniejszy fakt natury psychologicznej, a mianowicie na przemianę, która w ściślejszej zapewne łączności z przemianami ogólnospołecznymi i wynikającą z nich przemianą domu i szkoły dokonywa się w samej psychice młodzieży współczesnej. Nie ulega bowiem wątpliwości, że i sama ta młodzież inną jest pod względem psychicznym od młodzieży dawnej, zapewne nie gorszą ani lepszą, ale właśnie, jak całe otaczające ją życie, inną. Z tej to odmienności rodzi się jej często tak negatywny stosunek do tradycyjnych form życia i wartości oraz do ich przedstawicieli, a tem samem jej „trudność“ wychowawcza i pozorna „mniejwartościowość“,

będąca w gruncie rzeczy tylko odwrotną stroną czy wyrazem pewnych nowych jej dążeń i ideałów. Wszak młodzież, odznaczająca się szczególną wrażliwością, chwytła przede wszystkim to, co nowe we współczesności, a co społeczeństwo dojrzałe, broniące istniejącego stanu rzeczy, ocenia często jako ujemne, choć wśród tych dążeń są niewątpliwie i cenne, zasługujące na uznanie i należyte pokierowanie, jak zwłaszcza owe dwa zasadnicze dążenia młodzieży: pragnienie swobody i typowy młodzieńczy idealizm. A że przechodzimy obecnie jeden z najgłębszych kryzysów kulturalnych, jakie znają dzieje, nie dziw, że ta właśnie „odmienność“ młodzieży dzisiejszej jest silniejsza, niż kiedykolwiek, i że nieraz (choć zawsze pod wpływem otoczenia) owe jej zasadnicze dążenia przybierają formy istotnie wypaczone i niepożądane. Taka jest geneza współczesnych „rewolucyj“ czy „buntów“ młodzieży, owych wielkich samorządnych ruchów młodzieży, z którymi spotykamy się w Niemczech (t. zw. ruch wolnoniemieckiej młodzieży), w Ameryce i t. d., a które za cel biorą sobie nie tylko odrodzenie własnego życia, ale nawet przebudowę całego życia społeczno-kulturalnego.⁵ Takie też jest pochodzenie tej najogólniejszej postawy współczesnej młodzieży, która domaga się uwzględniania swoistych jej praw, a w zakresie wychowania pragnie być już nie tylko biernym „przedmiotem“, ale co najmniej czynnym „podmiotem“, współdziałającym we własnym wychowaniu. Tak więc i z tej strony wychowanie, zarówno domowe, jako też szkolne, staje wobec zadania nowego, polegającego na konieczności wciągnięcia młodzieży do czynnego współudziału w pracy wychowawczej i zorganizowania tego współudziału.

Postulat ten w sposób, świadczący o niewątpliwym związku wzajemnym wszystkich opisanych dotychczas zjawisk, łączy się bezpośrednio z trzecim, t. j. pedagogicznym momentem w rozwoju współczesnej szkoły, a mianowicie z przemianą teoretycznych poglądów na istotę i zadania wychowania. Do tej przemiany przechodzimy obecnie.

III.

Zmiana poglądów na istotę wychowania.

9. Dawny pogląd na wychowanie: a) ogólna „sytuacja pedagogiczna”; b) dziecko, jako plastyczny „przedmiot wychowania”; c) jednostronnie moralne określenie celu wychowawczego; d) autokratyczna rola wychowawcy; e) ogólny heteroedukacyjny charakter dawnego wychowania. 10. Współczesny pogląd na wychowanie: a) wielostronność w określeniu celu wychowawczego; b) schemat K. Groosa, jako obraz nowej „sytuacji pedagogicznej”; c) analiza schematu: rozwój dziecka i jego czynniki; d) właściwe wychowanie; e) wychowanie negatywne i pozytywne; f) autoedukacyjny charakter nowego wychowania. 11. Wnioski ze względu na organizację szkoły.

9. Celem tem lepszego unaocznienia tej przemiany przeciwstawimy sobie dawny i nowy pogląd na wychowanie. Różnica ta występuje w szczególności w poglądach na następujące cztery istotne czynniki w wychowaniu, a mianowicie na *d z i e c k o*, jego psychologję i rozwój, na *c e l*, jako pewną idealną strukturę cielesno- duchową dziecka, którą wychowanie powinno w niem wytworzyć, na *s p o s o b y i ś r o d k i* (metody) tegoż działania wychowawczego oraz na *r o l ę n a u c z y c i e l a - w y c h o w a w c y*. Otóż tradycyjna teoria wychowania, którą w sposób najbardziej typowy reprezentuje Herbart i jego zwolennicy, da się ze względu

na owe czynniki scharakteryzować zapomocą następujących rysów:

a) Wychowanie jest to sprawa, dziejąca się wyłącznie między wychowankiem a wychowawcą z wykluczeniem wszelkich innych czynników, które usuwa się zapomocą ścisłego *d o z o r u* wychowawczego nad wychowankiem. Ideą wychowania tedy w myśl tej teorii byłoby wychowanie jednostkowe, t. j. całkowicie pozostające w ręku indywidualnego wychowawcy, stale towarzyszącego wychowankowi (na podobieństwo „Emila“ Rousseau'owego), albo też wychowanie internatowe; w zakresie rodziny zaś lub szkoły otwartej wynika stąd obowiązek roztoczenia nad dzieckiem jak najczujniejszej opieki w sensie odseparowania go od wszelkich czynników postronnych, a wystawiania jedynie na działanie wpływów wychowawczych; w ten sposób dopiero powstać może to, co moglibyśmy nazwać „czystą sytuacją wychowawczą“, gwarantującą skuteczność wychowania.

b) W sytuacji tej znajdujemy jedynie dwa konkretne czynniki, a mianowicie wychowawcę jako „podmiot wychowujący“ i wychowanka jako „przedmiot wychowania“. Już same nazwy wskazują na funkcje obu tych czynników: a mianowicie wyłącznie czynną po stronie wychowawcy, całkowicie bierną zaś po stronie wychowanka. Jakoż osoba wychowanka w dawnej pedagogice występuje jako istota bierna i nieograniczenie plastyczna, t. j. dająca się przekształcać dowolnie pod wpływem oddziaływań zewnętrznych. Plastyczność tę wyobrażano sobie zresztą rozmaicie, a mianowicie bądź w sposób mechaniczny, bądź biologiczny, bądź psychologiczny. Pierwszy polegał na podobieństwie dziecka z plastycznością materiałów martwych, przyczem

samą czynność wychowawczą obrazowano jako np. zapisywanie „czystego papieru“ (white paper) lub „czystej tablicy“ (tabula rasa), czy też jako lepienie pewnego kształtu (idealnego, artystycznego) w glinie lub wykuwanie go w marmurze i t. d. Ze stanowiska biologicznego ujmowano plastyczność dziecka nawzór plastyczności istot żywych, zwłaszcza roślin; polega ona na zdolności reagowania na pewne bodźce zewnętrzne i wytwarzania w sobie pewnych stałych właściwości (dyspozycji) przez powtarzanie się bodźców i reakcji. Zgodnie z tem wychowanie polegałoby miało analogicznie na pewnym ustalonym zgóry i przystosowanym do celu systemie bodźców i wytwarzanych przezeń pewnych pożądaných dyspozycji. Wreszcie plastyczność psychologicznie pojęta opierała się na takich kierunkach dawnej psychologii, wedle których całość życia psychicznego buduje się jedynie z wrażeń i wyobrażeń oraz związków między nimi, wychowanie tedy miało jedynie za zadanie dostarczać dziecku odpowiednich wrażeń i wyobrażeń i tworzyć między nimi pożądanę stałą związki. Na tem właśnie zasadzał się t. zw. intelektualizm w tradycyjnem wychowaniu, opartem na poglądach Herbarta, który wpośród środków wychowawczych obok t. zw. rzędu oraz karności główną wagę przywiązywał do „nauki wychowującej“ czyli do wychowywania poprzez nauczanie. Dodajmy ponadto, że dawne wychowanie nie znało indywidualnych różnic wrodzonych między poszczególnymi dziećmi, nie znało również zasadniczej różnicy między życiem duchowem dziecka a człowieka dojrzałego, a wreszcie nie znało i nie uznawało też znaczenia czynnika społecznego ani w postaci przyrodzonych popędów

społecznych młodzieży, ani w postaci wpływu środowiska społecznego na młodzież, ani w postaci społecznego celu wychowania. Stąd pochodził ów tak sztuczny i odrwany od rzeczywistości charakter dawnego wychowania wogóle, a zwłaszcza dawnej szkoły, która w młodzieży widziała jedynie mechaniczne zbiory jednostek zasadniczo sobie równych, a nie zespoły zróżniczkowanych indywidualnie osobników. Ten ostatni rys stanowi obok mechanizmu i intelektualizmu trzecią główną cechę dawnego wychowania, a mianowicie swoisty *indywidualizm*.

c) Z takim pojmowaniem wychowanków jako istot biernych i plastycznych, zasadniczo sobie równych i jednostkowych, a wychowania jako jedyne go czynnika, powołanego do kształtowania tej istoty, i jako systemu zewnętrznych oddziaływań na nią, w szczególności zaś jako systemu, działającego przede wszystkim zapomocą treści i metod nauczania intelektualnego, łączy się również zagadnienie celu wychowawczego i rola wychowawcy. Cel wychowawczy wogóle oznacza ów idealny kształt, który wychowanie ma dziecku ostatecznie nadać. Dziś wiemy, że kształt ten, który teoria formułuje w sposób ogólny, wychowanie rzeczywiste powinno w pewnej mierze przystosowywać do warunków indywidualnych każdego dziecka. W pedagogice tradycyjnej zaś ów cel występuje jako cel absolutny, t. j. bezwzględnie i narówni obowiązujący dla wszystkich dzieci. Stąd pewien dalszy rys tej pedagogiki, — rys, który moglibyśmy nazwać *uniformizmem*. Sama treść celu wychowawczego zmienia się, jak wiadomo, w ciągu dziejów. Herbartyzm, panujący w okresie bezpośrednio poprzedzającym nasz okres, cel ten określał wyłącznie ze

stanowiska etyki, a mianowicie jako silny *charakter moralny*, t. j. jako wzór człowieka o woli silnej i uzgodnionej z naczelnymi zasadami czyli ideałami etycznymi.

Jeżeli zważymy, że obok wartości moralnych w celu wychowawczym mogą i powinny mieścić się także inne wartości, jak fizyczne, intelektualne, estetyczne, społeczne, narodowe, państwowe i t. d., to będziemy musieli uznać tradycyjny ideał wychowania za zbyt jednostronny, a tem samem uzyskamy nowy rys charakterystyczny tej pedagogiki, dający się określić jako jednostronny *moralizm*.

d) W opisanym systemie wychowania jakaż jest rola *wychowawcy*? Już poprzednio stwierdziliśmy, że wychowawca jest w nim jedynym i wyłącznym czynnikiem aktywnym. On jest tym, który w materjale plastycznym, jaki stanowi wychowanek, realizuje ów absolutny cel wychowawczy i to bądź na podobieństwo rzeźbiarza, bądź hodowcy, czy ogrodnika. O samem działaniu wychowawczem była też już mowa. Tu tylko stwierdzimy, że owa *absolutność* celu — przy zasadniczem założeniu bierności, plastyczności i równości psychicznej wszystkich wychowanków — musiała owemu działaniu wychowawczemu a tem samem i wychowawcy nadać charakter wybitnie *autokratyczny*, tak znamienny dla pedagogiki i pedagogów tradycyjnych, a występujący w dobrze nam znanym systemie dyscyplinarno-represyjnym, zapomocą którego wychowawca starał się ów cel swój niejako wymusić na wychowanku. Tem więcej, że praca wychowawcy w szkole wiązała się głównie z nauczaniem i to z nauczaniem całkowicie „biernem“ (ze stanowiska ucznia), ujętem w ścisłe me-

tody (t. zw. „stopnie formalne“), sztuczne i obce umysłowości młodocianej; stąd też owa dyscyplina łączyła się przede wszystkim z nauką szkolną, wywołując skutki niezmiernie ujemne, a mianowicie głęboki rozdzwiek obcości, a nawet wrogości między uczniem z jednej a nauką, nauczycielem i szkołą z drugiej strony.

e) Zdaje się, że łatwo byłoby z powyższych zasadniczych rysów dawnej pedagogiki wyprowadzić wszystkie inne cechy „starej szkoły“, dotyczące jej sztywnej organizacji, programów, nie liczących się z psychologią ucznia, metod werbalnych i biernych, urządzeń takich, jak podział na „klasy“, system klasyfikacji, karność, a nawet, jak ustawienie ławek i t. zw. katedry.⁶

f) Pomijając jednak te szczegóły, należy w charakterystyce wychowania dawnego obok wymienionych już rysów, t. j. mechanizmu, indywidualizmu, moralizmu, uniformizmu i autokratyzmu, podkreślić jeszcze jeden rys, bodaj najbardziej zasadniczy i najogólniejszy: polega on w swej istocie na wyseparowaniu dziecka z życia, na całkowitej jego bierności i poddaniu go jako „przedmiotu“ pod wyłączny wpływ z e w n ę t r z n e g o oddziaływania wychowawczego. Ten rys możemy określić nazwą, charakteryzującą dostatecznie cały ten typ wychowania, a mianowicie jako wychowanie *heteronomiczne* lub *heteroedukacyjne*.

10. Pod wszystkimi niemal temi względami nowoczesny typ wychowania różni się od powyżej opisanego typu dawnego. Zmienił się przede wszystkim pogląd na „sytuację pedagogiczną“, a to w związku ze zmienionym poglądem na osobę wychowanka, jego psychologię i rozwój, na cel wychowania oraz na sam akt wy-

chowawczy, jego sposoby i środki a zwłaszcza rolę wychowawcy.

Zacznijmy od celu wychowawczego.

a) Ten cel czyli ideał wychowawczy różni się bardzo istotnie od ideału dawnego. Różnice te zachodzą nietyle w sferze wartości moralnych, ile raczej w ogólnem ujęciu idealnej struktury ludzkiej. W sferze moralnej bowiem ideał nasz pozostał naogół niemal niezmieniony. Jest nim t. zw. charakter moralny, którego treść stanowią pewne w zakresie współczesnej kultury chrześcijańskiej ogólnie uznane cnoty etyczne, jak je określa etyka chrześcijańska, z pośród pedagogów np. Herbart, jako ideał wewnętrznej wolności, doskonałości, życzliwości, prawości i sprawiedliwości, a z pośród przedstawicieli etyki świeckiej np. Wł. Biegański (w swej „Etyce ogólnej“),¹ jako wytrwałość wraz z panowaniem nad sobą, samodzielność, godność, sprawiedliwość, obowiązkowość i sumienność. Ten zrab cnot moralnych, tak czy owak określanych, pozostaje niewątpliwie ten sam w ideale wychowawczym dawnym i nowym. Zmieniają się natomiast, w każdym zaś razie szczególnego akcentu nabierają wartości, dotyczące innych stron osobowości ludzkiej, a mianowicie strony biologiczno-fizycznej, psychologicznej i społecznej.

W sferze biologiczno-fizycznej takiego szczególnego akcentu nabiera współcześnie, obok ogólnie przyjętego ideału zdrowia, siły i hartu, z jednej strony pewien, że tak powiemy, *witalizm estetyczny* w sensie bezinteresownej radości z piękna cielesnego, z drugiej zaś *witalizm techniczny* w sensie doskonałego opanowania własnego organizmu i usprawnienia go do pew-

nych „wyczynów“. W sferze psychicznej wysuwa się na czoło, w przeciwieństwie do dawnego jakgdyby automatyzmu myśli i woli, zasada samodzielności. Zasada ta obejmuje całego człowieka i pokrywa się na płaszczyźnie umysłowej z inteligencją w jej najistotniejszym znaczeniu, jako zdolności orjentacji poznawczej i oceniającej w sytuacjach nowych, a na płaszczyźnie działania oznacza siłę i elastyczność woli, tudzież umiejętność pracy. Wreszcie w sferze społecznej, jak widzieliśmy u Znanieckiego, chodzi przede wszystkim, w przeciwieństwie do konformizmu w obrębie grup ograniczonych, o solidaryzm ogólnospołeczny, a więc o poczucie przynależności do wielkiej grupy społecznej, o znajomość własnej kompetencji, szanowanie cudzych indywidualności, poczucie własnej odpowiedzialności i dążenie do współpracy kulturalnej.

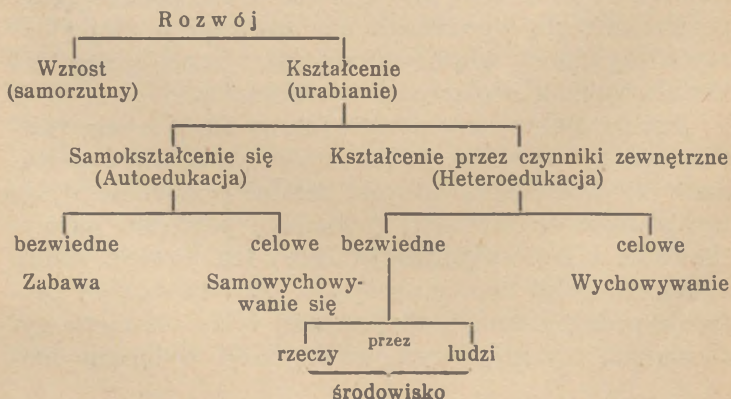
Ze stanowiska ściśle pedagogicznego przyłącza się do tych postulatów jeszcze postulat kształtowania w tym właśnie duchu całej osobowości wychowanka jako organicznej struktury psychofizycznej, czyli postulat integralności. Ten też ściśle pedagogiczny punkt widzenia wprowadza nas zarazem w sferę dalszych zagadnień, wiążących się już z samą pracą nad kształtowaniem osobowości wychowanka.

Już ów nakreślony powyżej nowy ideał wychowawczy, będący wyrazem zmienionych warunków i postulatów społeczno-kulturalnych, musiał oczywiście wpłynąć głęboko na całkowitą przemianę poglądów na wychowanie i jego organizację. Ideał ten bowiem żadną miarą nie mógł być osiągnięty w ramach dawnej „sytuacji pedagogicznej“, obejmującej tylko biernego wychowanka, czynnego wychowawcę i cel wyłącznie mo-

ralny, lecz domagał się koniecznie nowej zgoła i to takiej organizacji wychowania, w którejby wszystkie owe wartości nowego ideału wychowawczego mogły się realizować. Należy więc przypuszczać, że, gdyby nawet nie innego się nie zmieniło oprócz owego ideału wychowawczego, to on sam siłą własnej prężności wywołałby przekształcenie dawnego systemu wychowania i przystosowanie go do nowych wartości. Jakoż niewątpliwie w genezie nowego wychowania ten właśnie moment ideowy, związany ściśle ze zmienioną sytuacją społeczną i kulturalną, jest najwcześniejszy i on to dopiero pociąga za sobą rewizję dawnych poglądów i sposobów wychowawczych oraz próby tworzenia nowych.

b) Obraz tej nowej „sytuacji pedagogicznej“ unaczynia nam w sposób nader przejrzysty schemat, który znajdujemy w dziele psychologa niemieckiego Karola Groosa,⁸ a wślad za nim także (z pewnemi odchyleniami) u E. Claparède’a.⁹

Schemat rozwojowy Karola Groosa.



c) Analizując powyższy schemat, stwierdzamy przede wszystkim fakt niezmiennie zasadniczy, że punkt wyjścia całej sytuacji wychowawczej stanowi tu nie samo wychowanie, lecz rozwój dziecka, a raczej dziecko w rozwoju. To właśnie „odkrycie dziecka“ i przesunięcie na nie, na jego odrębną psychologię i rozwój punktu ciężkości stanowi niewątpliwie ów moment zwrotny w pedagogii nowoczesnej, który Claparède określił jako „kopernikańską rewolucję“, aczkolwiek, historycznie biorąc, moment ten oznacza raczej tylko powrót poprzez Herbarta do wcześniejszych odeń poglądów Rousseau'a i Pestalozziego. Wedle tego poglądu, dziś utwierdzonego przez biologję i psychologję, dziecko nie jest bynajmniej „białą kartą“ czy też podatną gliną, lecz przede wszystkim istotą rozwijającą się i to rozwijającą się samorzutnie, t. j. siłą wewnętrznej dynamiki rozwojowej, funkcjonalnie, t. j. zależnie od potrzeb rozwojowych własnego organizmu psychologicznego, integralnie, t. j. w sposób, obejmujący całą jego strukturę cielesno-duchową, prawidłowo, t. j. po linii pewnej stałej kolejności okresowej (t. zw. faz rozwojowych)¹⁰ i dyferencjalnie, t. j. z charakterystycznymi odchyleniami dla rozmaitych osobników i typów.

Na ten proces rozwoju składa się szereg czynników, a mianowicie samorodny „wzrost“ biologiczny — „zabawa“, t. j. w myśl teorii Groosa ruchy i działania, czyniące zadość naturalnym popędowi dziecka, a mające na celu ćwiczenie przyszłych jego funkcji życiowych — świadome samokształcenie się wzgl. samowychowywanie się — wpływ środowiska fizycznego oraz społecznego (t. zw. „wychowanie“).

wanie uboczne“ — „by-education“, jak je nazywa amerykański pedagog, John Adams) oraz — właściwe wychowanie, świadome i celowe.

d) Wychowanie właściwe tedy nie jest bynajmniej jedynym, jak w dawnej pedagogice, czynnikiem z zewnątrz kształtującym dziecko, lecz tylko jednym z pośród czynników rozwoju dziecka. Ten właśnie rozwój jest faktem pierwotnym, wychowanie zaś czemś wtórnem, czyli, mówiąc konkretnie, pierwotnem jest samo dziecko, rozwijające się od wewnątrz poprzez wzrost, zabawę i samokształcenie, oraz od zewnątrz poprzez wpływ środowiska i wychowanie. Jakąż zatem funkcję spełnia wychowanie w tej nowej sytuacji? Oto 1) stanowi ono czynność świadomie i celowo kształtującą osobowość dziecka, 2) jako takie musi ono znać dobrze wszystkie niezbędne czynniki normalnego i pełnego rozwoju dziecka, a znając je, 3) musi te czynniki uwzględniać, t. j. dawać im możliwość działania, równocześnie zaś regulować je w pewien sposób zgodny z jednej strony z prawami rozwoju, a z drugiej z przyświecającym wychowaniu celem, 4) wychowanie tedy musi w szczególności pozostawić dziecku możliwość, a nawet dostarczać mu niezbędnych warunków do swobodnego „wzrostu“ biologicznego, musi oprzeć się przede wszystkim na dążnościach „samokształceniowych“ w postaci „zabaw“, t. j. samorzutnych czynności twórczych, jako też w sensie świadomego „samowychowywania się“, musi wreszcie starać się o utrzymanie regulowanego kontaktu dziecka z otoczeniem przyrodniczem, społecznym i kulturalnym. Tylko takie wychowanie, uwzględniające wszystkie czynniki całkowitego i normalnego

rozwoju dziecka, samo jest całkowite, czyli integralne; wychowanie zaś, które zaniedba choćby jeden z wymienionych czynników, narazi rozwój dziecka na spaczenie.

e) Dotąd byłoby wychowanie poniekąd tem, co Rousseau nazywa „wychowaniem negatywnem“, t. j. stwarzającym tylko właściwe środowisko dla swobodnego a zarazem ku pewnemu kierunkowi nastawionego rozwoju wychowanka. „Wychowanie negatywne“, jak z tego widać, jest tylko świadomem zastosowaniem formy t. zw. wychowania naturalnego, t. j. wychowania, dokonywanego się nieświadomie w t. zw. grupach pierwotnych. Czynnikiem „wychowującym“ byłoby tu właściwie tylko owo świadomie i celowo stworzone środowisko jako zespół stałych warunków zewnętrznych, wśród których dziecko żyje, skąd czerpie materiał do aktualizowania swych popędów, na które reaguje, naśladując je i przystosowując się do nich — proces, który psycholog niemiecki William Stern nazywa „konwergencją“, t. j. przenikaniem się wzajemnem czynników wewnętrznych (popędów, dyspozycji) i zewnętrznych, formowaniem jednych przez drugie.

Obok tego jednak „wychowanie“ ma jeszcze zadanie *p o z y t y w n e*, bardziej czynne, bezpośrednie; wynika ono z dwu faktów, mianowicie z niemożności stworzenia takiego zupełnie idealnego środowiska, a powtórę stąd, że sam rozwój naturalny jednostki nawet w idealnem środowisku nie doprowadziłby jej w odpowiednim czasie do możliwie samoistnego życia społecznego. Ta właśnie konieczność pewnego *p r z y ś p i e s z o n e g o* rozwoju jednostki i wprowadzenia jej we współczesne życie społeczne i kulturalne stanowi specjalną funkcję wycho-

wania bezpośredniego. Polega ona 1) na tworzeniu ogólnego i szczegółowego (indywidualnego) planu wychowawczego, a więc na doborze wartości (moralnych, intelektualnych, estetycznych, technicznych i t. d.), 2) na tworzeniu celowych metod i środków do „przeszczepiania” tych wartości, a raczej do „prowadzenia” wychowanka ku nim oraz 3) na samem bezpośredniem oddziaływaniu wychowawcy na wychowanka.

Nie ulega wątpliwości, że tu właśnie, w tej konieczności pogodzenia z sobą zasady samorządnego rozwoju dziecka czyli t. zw. zasady swobody z zasadą „prowadzenia” go czyli t. zw. zasadą przymusu tkwi główna trudność w nowoczesnem wychowaniu, której wychowanie dawne, oparte wyłącznie na zasadzie przymusu, zgoła nie znało. Bądź co bądź jednak przeważa w wychowaniu nowoczesnem zasada swobody, wymagająca, by wszelkie akty wychowawcze były przetwarzane na dobrowolne i samodzielne akty samego wychowanka a raczej wyprowadzane z jego samorządných potrzeb, zainteresowań i dążeń.¹²

f) Na tem też polega zasadniczy charakter wychowania nowoczesnego, które z tego powodu właśnie w przeciwieństwie do wychowania dawnego, określonego przez nas jako wychowanie heteronomiczne lub heteroedukacyjne, określićby można jako wychowanie autonomiczne lub autoedukacyjne. W szczególności zaś jako główne cechy tegoż wychowania możnaby równolegle a zarazem w przeciwieństwie do dawnego wychowania przytoczyć następujące:

	Wychowanie dawne	Wychowanie nowe
1. Rozwój dziecka:	Rozwój dziecka dokonuje się wyłącznie pod wpływem wychowania.	Rozwój dziecka dokonuje się pod wpływem czynników samorządnych (wzrost, zabawa, samokształcenie) oraz czynników zewnętrznych (środowisko i wychowanie).
2. Funkcja wychowania:	Wychowanie stanowi jedyny czynnik, kształtujący osobowość wychowanka.	Wychowanie stanowi jeden z czynników rozwoju wychowanka.
3. Cel wychowania:	Cel jednostronny: charakter moralny.	Cel wielostronny: jednolita osobowość uformowana pod względem religijnym, moralnym, intelektualnym, estetycznym, technicznym, fizycznym, narodowym, społecznym i państwowym.
4. Osoba wychowanka:	Istota bierna, plastyczna, rozwijająca się jedynie pod wpływem czynników zewnętrznych (wychowawczych).	Istota czynna, rozwijająca się samorządnie i funkcjonalnie w związku z czynnikami zewnętrznymi (środowisko i wychowanie).
5. Psychologia wychowania:	Atomistyczna, intelektualistyczna, mechaniczna.	Strukturalna, woluntarna, dynamiczna.
6. „Sytuacja wychowawcza“:	Wychowawca jako podmiot, wychowanek jako przedmiot wychowania.	Wychowanek, rozwijający się w żywym środowisku pod kierunkiem wychowawcy.
7. Czynniki wychowujące:	1. Nauczanie, wychowujące przez treść i metodę. 2. Karność zewnętrzna.	1. Tworzenie środowiska wychowawczego. 2. Budzenie dążeń rozwojowych. 3. Kierowanie
8. Ogólny charakter:	Przeważnie heteroedukacyjny.	Przeważnie autoedukacyjny.

11. O wychowaniu mówiliśmy dotąd w sensie ogólnym, obejmującym całokształt świadomego urabiania osobowości dziecka. Już w tem znaczeniu występuje trudność a nawet pewna sprzeczność między wychowaniem jako akcją świadomą i racjonalną, a samorzutnymi czynnikami rozwoju, takimi, jak wzrost, zabawa oraz wpływ środowiska. Otóż ta trudność występuje w jeszcze wyższym stopniu na terenie współczesnej szkoły, jako instytucji sztucznej, obciążonej w dodatku tradycyjną organizacją zakładu, mającego przede wszystkim za zadanie nauczanie. I ta właśnie trudność stanowi niewątpliwie najistotniejsze źródło, z którego płyną wszystkie współczesne dążenia do zreorganizowania szkoły wogóle, a średniej w szczególności. Wszystkie one bowiem zmierzają do tego, co pedagog niemiecki Wilhelm Paulsen nazywa „przewyciężeniem szkoły“, t. j. przeobrażeniem jej z instytucji wyłącznie nauczającej na tak zwany przez niego „teren życia i pracy młodzieży“. Innemi słowy, chodzi o rzecz najgłębszej wagi, a mianowicie o przetworzenie sztucznej instytucji, jaką była dotychczasowa szkoła nauczająca, na instytucję, w której w pewien naturalny i wszechstronny sposób byłyby reprezentowane wszystkie niezbędne warunki normalnego i całkowitego rozwoju młodzieży.

Zbyt dalekoby nas zawiodło, gdybyśmy chcieli rozprowadzać z tego źródła szczegółowy obraz reformatorskich usiłowań w szkolnictwie nowoczesnem. Tu możemy tylko przykładowo zwrócić uwagę nato, że np. konieczność uwzględnienia momentu środowiska i jego bezwiednego wpływu wiedzie do zupełnie nowego ustosunkowania się szkoły do życia pozaszkolnego,

do poszukiwania nowych związków ze środowiskiem geograficznym, przyrodniczym, społecznym i kulturalnym, z których jednym jest znane zagadnienie „współpracy domu ze szkołą“.

Bliżej obchodzi nas tutaj sam moment autoedukacyjny, który prowadzi nas już wprost do naszego ściślejszego zagadnienia, t. j. do współdziałania młodzieży w wychowawczej pracy szkoły.

IV.

Główne czynniki współczesnego wychowania.

12. Zabawa, jako podstawa „wychowania funkcjonalnego“.

13. Samowychowywanie się.

12. Współdziałanie wychowawcze samej młodzieży — zgodnie z powyższym schematem Groosa — nie może być niczem innym i w niczem innym się ujawniać, jak tylko w postaci zabawy oraz samowychowywania się. Należy tylko pojęcia te nieco bliżej określić. Otóż przez „zabawę“, jak już wspomnieliśmy, rozumiemy tu za Groosem, Claparède'm, Zienkowskim i innymi naturalną funkcję istoty rozwijającej się, a w szczególności dziecka (wziętego w najszerszym znaczeniu biologicznym), która polega na nieświadomem ćwiczeniu poszczególnych funkcji, niezbędnych dla rozwoju wzgl. dla przyszłego samodzielnego życia. W tem szerokim ujęciu „zabawa“ przestaje być „igraszką“, a nabiera powagi funkcji rozwojowo-twórczej, życiowo koniecznej i celowej; nie staje się też bynajmniej przeciwnieństwem pracy, w sensie psychologicznie celowego i na wysiłku opartego działania, choćby ono pozba-

wione było jeszcze wartości zewnętrznej i ekonomicznie użytkowej. Tak pojęta zabawa musi się też stać jedną z najistotniejszych form wychowania i uchronić je przed przesadną „heteroedukacją“ bądź w znaczeniu przedwczesnego narzucania młodzieży wartości idealnych, jak w wychowaniu dawnym, bądź też praktycznych, ekonomicznych, jak w niektórych nowoczesnych szkołach „pracy“ typu t. zw. „szkół produktywnych“. W ramach szkoły zasada zabawy nie oznacza nic innego, jak tylko zasadę *wychowania funkcjonalnego*¹¹ — wychowania w najogólniejszym znaczeniu, obejmującym zarówno kształcenie umysłu, jak i kształtowanie charakteru; sama zaś zasada „wychowania funkcjonalnego“ oznacza przystosowanie organizacji szkoły, formy jej pracy i życia do potrzeb rozwojowych młodzieży, tak, by martwy dotąd proces przyswajania sobie pewnych wartości intelektualnych i ogólnokulturalnych przetworzył się na żywy i twórczy proces rozwoju.

Proces ten, reprezentujący zasadę *s w o b o d y*, nie obejdzie się oczywiście, jakśmy to już zaznaczyli powyżej, bez kontroli wychowawcy i jego ingerencji, bez nakreślonego zgóry planu i celów, a więc bez *z a s a d y* *p r z y m u s u*,¹² koniecznego ze stanowiska głównego zadania wychowawczego, którem jest wprowadzenie młodego pokolenia w świat kultury dorosłych. Dział się to ma jednak — ile możliwości — w sposób, nawiązujący do bezpośrednich zainteresowań i dążeń rozwojowych dziecka, a więc mający charakter „zabawy“ w owym głębokiem, twórczem jej znaczeniu. Tylko w ten sposób bowiem nabyte wartości staną się własnością nie zewnętrzną, lecz wewnętrzną i osobistą, tylko one rozwijać będą ową i z moralnego i ze społeczno-politycz-

nego stanowiska niezbędną s a m o d z i e l n o ś ć. Z drugiej strony należy już tu zaznaczyć, że zabawa nie ma charakteru wyłącznie indywidualnego, lecz przeciwnie, niemal już od najwcześniejszego wieku (t. j. z wyjątkiem 1 roku życia, tworzącego według Charlotty Bühler¹³ okres t. zw. czystej zabawy) charakter zbiorowy, społeczny, i jako taka staje się jedyną formą istotnego wychowania nie tylko społecznego, lecz także moralnego i politycznego. O tem jeszcze później.

13. A teraz drugi czynnik autoedukacyjny, t. j. świadome s a m o w y c h o w y w a n i e s i ę. Jak zabawa, tak i ten proces, nie dość jeszcze zbadany, przechodzi w ciągu rozwoju przez fazy ciągłego sublimowania i doskonalenia się pod względem formy i treści. Chcielibyśmy tu tylko zaznaczyć, że, mówiąc o samowychowywaniu się, nie należy myśleć od razu o wyższych jego formach, polegających na stałym dążeniu do osiągnięcia pewnej doskonałej struktury osobistej. W niższych formach samowychowanie nie oznacza nic innego, jak tylko ś w i a d o m ą c h ę ć i d ą ż e n i e do zdobycia pewnych określonych wartości dodatnich. I tylko ta właśnie cecha ś w i a d o m e j c e l o w o ś c i odróżnia samowychowywanie się od zabawy, z którą się zresztą bardzo ściśle łączy i z której wprost wypływa, jako że zabawa rozbudza pewne zainteresowania i stawia pewne cele, których osiągnięcie wymaga wysiłków, ćwiczeń, pracy. Oczywiście nie może to nastąpić wcześniej, nim obudzi się w dziecku s a m o w i e d z a, co następuje już, jak wiadomo, około 18 miesiąca życia, lecz rozwija się powoli i długo, tak że dopiero około 12 roku życia, w okresie t. zw. pacholęctwa lub przedpokwitania, występuje wyraźnie, ażeby ostatecznie skrzystalizować się

dopiero po ukończeniu okresu dojrzewania, t. j. około 17—18 roku życia. Rzecz jasna, że w każdym z tych okresów samowychowywanie się musi posiadać odmienny charakter a najpełniejszy dopiero po ustaleniu się osobowości. W sensie mniej pełnym i świadomym samowychowanie występuje już bardzo wcześnie i to w związku z t. zw. ideałami dziecięcymi, znamienami dla poszczególnych okresów. A ponieważ ideały te formują się w dużej mierze przez naśladowanie wzoru i przykładu ludzi dorosłych, głównie z bezpośredniego otoczenia dziecka, przeto i przez samowychowanie się wkracza w proces rozwojowy w znacznym stopniu czynnik zewnętrzny, głównie społeczny i pedagogiczny. Jakóż nie ulega wątpliwości, że, jeżeli zabawa stanowi najpełniejszą formę autoedukacji, to najcenniejszą i najgłębszą formę oddziaływania wychowawczego stanowi rozbudzenie popędu samowychowawczego. Po tej też linii, po linii zabawy i samowychowywania się, dążą mniej lub więcej świadomie wszystkie reformy t. zw. nowego wychowania, z niemi też wiąże się najściślej nasze zagadnienie współdziałania młodzieży w pracy wychowawczej szkoły. Zanim jednak przejdziemy do sprawy organizacji tego współdziałania, musimy jeszcze poświęcić nieco uwagi innej sprawie, a mianowicie wpływowi środowiska, zwłaszcza społecznego, na rozwój dziecka.

V.

Uwagi o psychologii socjalnej młodzieży.

14. Ogólne znaczenie środowiska społecznego. 15. Psychologia grupy.
 16. Rozwój społeczny młodzieży. 17. Ogólne wnioski wychowawcze.

14. Wpływ środowiska, jak widzieliśmy w schemacie Groosa, stanowi obok zabawy i samowychowania dalszy niezbędny czynnik rozwoju. Pod tym względem pedagogika nowoczesna wiedzę swą niezmiernie pogłębiła, a to dzięki psychologii i socjologii wzgl. socjopsychologii wogóle, w szczególności zaś dzięki badaniom nad wpływem środowiska czyli t. zw. nauce o środowisku (Milieukunde). Z tej strony coraz głębiej wnikamy nie tylko w sam proces rozwoju psychicznego, ale i w jego treść i strukturę. Coraz lepiej uczymy się rozumieć sam sens arystotelesowego określenia człowieka jako „istoty społecznej“ (zoon politikon), t. j. istoty, która swoje „człowieczeństwo“ zawdzięcza w dużej mierze społecznej właśnie formie bytu. Jakże dalecy jesteśmy dziś od dawnej jałowej polemiki między indywidualizacją a „socjalizacją“ — dziś, gdy wiemy, że społeczeństwo nie jest tylko sumą jednostek, lecz swoistą strukturą ponadindywidualną, indywidualność zaś nie pierwotnym faktem, lecz tworem, uwarunkowanym w jak najgłębszej mierze przez życie społeczne! Wystarczy, jeżeli stwierdzimy, że nawet t. zw. samowiedza rodzi się jedynie dzięki współżyciu z innymi osobnikami, że dalszy rozwój osobowości z jej poczućmi swobody i niezależności następuje wskutek zróżnicowania środowiska społecznego, jeżeli dalej wspomniemy, że i struktura myślenia logicznego i zasady

moralne w dużej mierze rozwinąć się mogły i mogą jedynie w ramach grupy społecznej.

Z tych ogólnych zasad socjo-psychologicznych wynikają dla pedagogji wnioski pierwszorzędnej wagi, a przede wszystkim ten, że „dziecko dla swego rozwoju potrzebuje koniecznie socjalnego otoczenia“ (Zienkowski), gdyż tylko dzięki niemu dojrzeć może pod względem intelektualnym, moralnym i ściśle społecznym. To też wychowanie musi powiązać życie dziecka z żywym środowiskiem społecznym, a specjalnie wychowanie szkolne musi sam fakt zbiorowości dzieci w klasie wzgl. w szkole traktować nie jako zło konieczne, jak to czyniła szkoła dawna, lecz jako jeden z najważniejszych czynników i środków wychowawczych. W tym celu musi ona oprzeć się na dokładnej znajomości socjo-psychologii dziecka wogóle, a klasy szkolnej w szczególności, ażeby na tej podstawie móc pokierować życiem tej grupy w duchu, zgodnym z celami wychowania.

15. T. zw. „klasy szkolne“ nie są ani same, ani we wzajemnych swych stosunkach naturalnymi grupami młodzieży, t. j. grupami, związanymi samorzutnym postępem społecznym, lecz tworami pierwotnie sztucznymi, a dopiero powoli mogącemi przetwarzać się na grupy naturalne. Ponieważ proces ten może dokonywać się prędzej lub wolniej, w kierunku dla wychowania dodatnim lub ujemnym, pod względem spoistości zaś w sposób głębszy lub płytszy, i ponieważ tylko grupa naturalna, t. j. organicznie zespolona, posiada prawdziwie kształtujący wpływ na swych członków, przeto zasadniczem dla wychowania szkolnego jest zagadnienie takiej właśnie naturalnej grupy dziecięcej.

Nie możemy, ani nie chcemy kreślić tu szczegółowej socjopsychologii grupy młodzieńczej, zwłaszcza tej, którą tworzy klasa szkolna.²⁰ Przytoczymy tu tylko nieco uwag, niezbędnych dla zrozumienia struktury grupy wogóle, a w szczególności grupy młodzieńczej.

W ogólną strukturę grupy wprowadza nas doskonale Mc. Dougall.¹⁴ Odróżnia on przede wszystkim przypadkowy tłum od grupy zorganizowanej. Tłum powstaje z pierwotniejszej pod względem społecznym formy, jaką stanowi zupełnie luźna gromada, wskutek silnego a chwilowego afektu. Jest to grupa emocjonalna. Wyższą formę zbiorowości tworzy tłum wówczas, gdy w umyśle wszystkich jego członków istnieje pewien jasno zarysowany zamiar czyli wspólna wola o charakterze doraźnym. Warunkiem powstania takiej grupy jest wspólny przedmiot zbiorowego procesu psychicznego, wspólna wszystkim postawa uczuciowa w odniesieniu do tego przedmiotu, a dalej pewien stopień wzajemnego oddziaływania na siebie członków grupy.

Jeszcze wyżej stoi grupa, której cechą zasadniczą jest nie tylko „wola wspólna“ („wola wszystkich“), lecz t. zw. wola ogólna. Albowiem „zachodzi często wielka różnica między wolą wszystkich a wolą ogólną; ogólna wola skierowana jest wyłącznie ku wspólnemu interesowi, wola wszystkich odnosi się do prywatnego interesu i jest tylko sumą woli szczegółowych“, a przejawiać się może bądź jako impulsywne działanie zbiorowe, bądź jako mechaniczna zgodność woli wielu jednostek, bądź też jako wspólne działanie wielu, ale ze względu na własny interes indywidualny. Od „woli ogólnej“ odróżnia jeszcze Mc. Dougall t. zw. wolę zbiorową (*esprit de corps*), t. j. taką

strukturę, w której każdy członek utożsamia się ze swą grupą, ponad wszystko ceni jej dobro i pragnie jej powodzenia jako celu samego w sobie. W takiej grupie i wpływ prawdziwego przywództwa jest bardzo silny i rodzi się „grupowa samowiedza” czyli „duch grupy”. Najwyższy typ grupy może powstać tylko wokół takiej właśnie zbiorowej idei i uczucia, które zrodzić się mogą bądź spontanicznie w samej grupie, bądź też — i to najczęściej — w umyśle jednego tylko osobnika a znajdują przyjęcie u wszystkich.* W takiej grupie „duch” jej odgrywa niezmierną rolę wychowawczą w stosunku do jej członków; oto rozszerza on horyzont zainteresowań każdego człowieka poza ciasne koło indywidualne, zwraca go do wysiłków dla wspólnego dobra, pobudza do podporządkowywania swoich prywatnych celów celom ogólnym i podnosi przeciętną jednostkę na wyższy poziom moralny oddania się i poświęcania dla dobra ogólnego. Ważnymi warunkami powstawania takiej grupy są: poczucie pewnej odrębności, jak najpełniejsza znajomość grupy u poszczególnych jej członków oraz uczucie przywiązania do grupy.**

* Z analogicznym rozróżnieniem spotykamy się u socjologów niemieckich F. Tönniesa i O. Spannna, odróżniających „społeczeństwo” (Gesellschaft) jako grupę utylitarną i racjonalną, od „wspólnoty” (Gemeinschaft) jako grupy, ożywionej ową właśnie „wołą ogólną” i „zbiorową”.¹³

** W tym związku godzi się wspomnieć o zaletach, które Mc. Dougall przypisuje formie grupy demokratycznej: „Takie grupy są kolebką zasady reprezentacji i podstawą wyrabiania się demokratycznego ducha, zwłaszcza jego zdolności do obmyślenia i wykonania planu działania. Każdy członek takiej grupy, biorący udział w wyborze komitetu (zarządu), przekazuje mu swój udział we władzy, lecz w dalszym ciągu sprawuje kontrolę nad nim

16. Zatrzymaliśmy się nieco dłużej nad „psychologią grupy“, gdyż posiada ona także wysoką wartość dla pedagogiki zbiorowej, a zwłaszcza dla organizacji grupy szkolnej. Do tych ogólnych uwag dodamy jeszcze rezultaty badań psychologicznych nad rozwojem społecznym dzieci, której częścią jest psychologia grupy dziecięcej. Pod tym względem szczególną wartość posiadają badania t. zw. szkoły wiedeńskiej z panią Charlotte Bühler na czele. Oto najważniejsze ich rezultaty:

Wyraźnie społeczne nastawienie dziecka występuje już pod koniec 1 roku życia, przyczem co do zakresu kontakt społeczny dziecka obejmuje narazie tylko jednego towarzysza. Dopiero w II fazie (2—4 rok życia) tworzą się grupy, zrazu nieliczne (z 3 dzieci), potem coraz liczniejsze, a równocześnie wraz z pojawieniem się świadomości własnego „ja“ dziecko wchodzi w konflikty z otoczeniem, stawiającem żądania, broni swego „ja“, szukając równocześnie pomocy i oparcia u innych, i (wraz z pojawieniem się m o w y) poczyną tworzyć

przez głosowanie nad sprawozdaniem komitetu (zarządu) i powtarzające się perjodycznie ponowne wybory jego członków. W ten sposób obywatele uczą się rozumieć działanie zasady reprezentacji, poddawanie się opinii większości co do wyboru środków, nie przestając lojalnie współdziałać dla wspólnego celu. Nawykają do przestrzegania koniecznych reguł postępowania, do trzymania się decyzji grupy, do wpływania na opinię grupy w dyskusjach, jak również do podlegania jej wpływom i wzajemnego szanowania się. Zaprawiają się do wypowiadania odmiennych poglądów bez wrogich uczuć i do pamiętania o wspólnym celu mimo nieuniknionego wpływu prywatnych i osobistych potrzeb. Wytwarzają w sobie zrozumienie konieczności wyboru przedstawicieli oraz poszanowanie organizacji, która stanowi jedyną drogę podniesienia życia grupy ponad poziom tłumu“ (str. 180).

grupy dla wspólnej zabawy. Ta potrzeba zrzeszania się w liczniejszych grupach zabawowych występuje równolegle z formą celowej pracy — najsilniej w latach 5—11, a więc w t. zw. wieku szkolnym. Pierwsze kontakty dzieci są krótkie, dopiero od 2 roku życia powstają grupy nieco trwalsze, przyczem przewodnictwo w grupie przypada jeszcze dziecku starszemu. Dopiero od 6 roku życia w grupach dziecięcych, złożonych z większej liczby członków, występuje typ dziecka-przywódcy. Rola przywódcy staje się jednak szczególnie wyraźną dopiero w późniejszym wieku. W okresie bowiem, obejmującym 6—10 r. ż., zabawy grupowe dzieci posiadają jeszcze charakter ściśle określony zewnątrzniemi regułami, utrzymującami strukturę grupy, która jest jeszcze dość luźna, krótkotrwała i niezdolna do wspólnej pracy. Dopiero po 10 (11) roku życia występuje wewnętrzny czynnik więzi społecznej czyli solidarności, organizujący grupę w zwartą całość o wyraźnej strukturze wewnętrznej, opartej na t. zw. „hierarchji rang“ poszczególnych członków, a wraz z nim w wyższej mierze rola przywódców. Są nimi dzieci, bynajmniej nie wyróżniające się inteligencją, pilnością, bogactwem i t. d., lecz wartościami społecznymi. Okres ten obejmuje lata 11—14 (15). Jest to okres jakgdyby czystej socjalności, t. j. potrzeby zrzeszania się dla niego samego. Z kończącym się okresem pokwitania (w latach 16—18), wraz z coraz bardziej krystalizującą się osobowością, wyodrębnianiem się jej z grup tradycyjnych i autorytatywnych i pojawieniem się (ok. 16 r. ż.) tego, co Ch. Bühler nazywa „chęcią nieokreślonego jeszcze co do kierunku działania produktywnego“, t. j.

społecznie pożytecznego, następuje nowa faza w rozwoju społecznym, a mianowicie wzmożona potrzeba zrzeszania się w grupy coraz bardziej celowe, t. j. określone pewną treścią, „i d e a”.

Badania szkoły wiedeńskiej dają się uzupełnić uwagami innych autorów, jak np.: J. Varendonck'a¹⁶ i R. Cousinet'a.¹⁷ Tu przytoczymy tylko najważniejsze w tym związku:

Dzieci poniżej 8 lat nie tworzą wcale lub prawie wcale grupy. Od 8 do 10 lat istnieją grupy ograniczone, nie posiadające jednak jeszcze ani stałego przywódcy, ani trwałego podziału ról. Wiek 10 do 15 lat jest to par excellence okres band dziecięcych z przywódcą często autorytatywnym, lecz cieszącym się zawsze posłuchem. W wieku tym oddanie się jednostek grupie może dojść aż do poświęcenia się a wszelka krzywda, wyrządzona grupie, odczuwana jest przez jej członków jako krzywda osobista.

Od 15 r. ż. i po okresie pokwitania zmieniają się wyobrażenia młodzieży o życiu zbiorowem a w konsekwencji i grupy, przez nią tworzone, zmieniają całkowicie swój charakter i ducha. „Stają się one mniej ekstensywne, a zato raczej bardziej intensywne, specjalne, skierowane ku osiągnięciu pewnych określonych celów. W okresie tym formuje się przyszły obywatel. To też w wieku tym należy pozwolić młodzieńcom czynić swe doświadczenia społeczne. Nie są oni już dość podatni pod sugestię zewnętrzne ani rozkazy „autorytetu”. Ich zmysł krytyczny jest bystry. Z drugiej jednak strony brak im jeszcze doświadczenia, brak więc i dojrzałości do rozumnego postępowania... To też doświadczenie, kierowane i wyświetlane przez wychowawcę,... oto warunek

konieczny i wystarczający, by młodzieńców... przekształcić na ludzi dojrzałych“.

Bardzo bliskie już bezpośrednich wniosków pedagogicznych są również badania Piageta.¹⁸ Obejmują one wprawdzie tylko wiek dziecięcy, a ściślej mówiąc, wiek pierwszego i drugiego dziecięstwa (od 1 do 12 r. życia), ale odznaczają się (poza świetnością metody) tem zwłaszcza, że wykazują niezmiernie głęboki i istotny wpływ życia społecznego na intelektualny i moralny rozwój dziecka. Dla naszych potrzeb musimy ograniczyć się tu tylko do następujących stwierdzeń Piageta:

Popęd do zrzeszania się u dzieci występuje już w wieku 2 (3)—7 (8) lat życia, wszelako tylko w postaci luźnej i krótkotrwałej, przyczem forma zbiorowa nie wpływa jeszcze zgoła na egocentryczną w tym wieku postawę dziecka. Dzieci w tym wieku bawią się raczej obok siebie, niż z sobą. Właściwe współżycie dzieci przejawia się dopiero w okresie 8—11 r. ż., stanowiącym okres zbiorowej pracy i skoordynowanej zabawy, t. j. regulowanej normami czyli prawidłami. Prawidła te występują, jako reguły niewzruszone i obiektywne, absolutne i zewnętrzne, t. j. narzucone zgóry i oparte na jednostronnej czei wobec ich twórców, co jednak nie wyklucza, że w praktyce nie są dość ściśle przestrzegane. Grupa (zabawowa) ma tu charakter grupy wybitnie konformistycznej i ekskluzywnej, związanej solidarnością raczej zewnętrzną, t. j. wspólnem uznawaniem reguł zewnętrznych, tradycyjnych, autorytatywnych. Zgoła odmiennego charakteru nabiera grupa dzieci starszych (od 11 roku życia): w miejsce solidarności zewnętrznej, opartej na jednostronnym szacunku

dla autorytetu i narzuconych przezeń reguł, czyli w miejsce „zasady gerontokratycznej“, wchodzi zasada solidarności wewnętrznej czyli demokratycznej, t. j. opartej na wzajemnem poszanowaniu członków grupy, wspólnej woli, wytworzonych przez nią reguł postępowania, a o tyle wyższa od tamtej, że mimo charakteru dobrowolnego posłuszeństwa dla tych reguł i ich przedstawicieli jest ona w praktyce o wiele ściślejsza, a nawet przetwarza się w manję kodyfikacyjną. Na tych faktach Piaget opiera postulat wychowywania w duchu solidarności i wspólnoty społeczno-obywatelskiej, a nawet międzynarodowej, uważając za najlepszą i najbardziej do tego celu psychologicznie przystosowaną formę organizację *s a m o r z ą d u*.

Do uwag powyższych dodajmy nakoniec jeszcze pogląd B o v e t a, który, przyjmując obok popędów „postawienia się“ czyli popędu mocy, tworzącego podstawę rozwoju indywidualnego, także popęd społeczny, wyróżnia w jego rozwoju trzy stopnie: stopień sta d n y, stopień konformizmu i najwyższy stopień: dobrowolnej solidarności.¹⁹

17. Na tych bardzo szkicowych uwagach socjopsychologicznych musimy tu poprzestać. Należałoby je jeszcze uzupełnić uwagami o strukturze grupy dziecięcej, zwłaszcza szkolnej, jej tworzeniu się i rozpadaniu, roli członków i ich typach,²⁰ tudzież o charakterystycznych cechach t. zw. przywódców. Należałoby w duchu Piagetowskim wyjaśnić wpływ życia społecznego na ogólny rozwój duchowy dziecka, przytem jednak wspomnieć także, za Foersterem i Cousinet'em, o mniej korzystnych, a nawet wręcz negatywnych wpływach, polegających na uniformowaniu jednostek przez sugestję zbiorową,

i o wynikającym stąd wniosku, by grupę formować na zasadzie dobrowolności, a obok socjalizacji przestrzegać w wychowaniu niemniej ważnej zasady indywidualizacji i t. d. Są to wszystko zagadnienia, wiążące się już ściślej z dziedziną zagadnień pedagogicznych a w szczególności z pedagogją socjalną.

Streśmý dotychczasowe uwagi:

Stwierdziliśmy, że wychowawcze zadanie nowoczesnej szkoły średniej ma dwa główne cele, a mianowicie: wychowanie w duchu samodzielności i wychowanie w duchu społecznym i politycznym. Stwierdziliśmy następnie, że rozwój integralny dziecka dokonywa się poprzez wzrost, zabawę, samowychowanie i wpływ środowiska, w tem środowisku zaś wyróżniliśmy, jako krąg szczególnie bliski i ważny, grupę dziecięcą. Wreszcie, rozpatrując badania nad życiem społecznem dzieci, mogliśmy stwierdzić pewne fakty typowe, z których podkreślimy tu raz jeszcze następujące: 1) głębokie, twórcze znaczenie życia społecznego nie tylko dla społecznego, lecz i dla ogólnego rozwoju duchowego dziecka, 2) istnienie u dzieci popędu do zrzeszania się w grupy, występującego szczególnie w wieku szkolnym, t. j. od 6 do 18 roku życia, przyczem 3) w przejawach tego popędu wyróżnić można następujące 3 fazy: a) fazę grupy „autorytatywnej“ (od 6 do 11 r. ż), b) fazę grupy „demokratycznej“ (od 11 do 15 r. ż.) i c) fazę grupy „ideowo-autonomicznej“ (od 16 do 18 (19) r. ż.).

Na tych faktach pedagogika zbudować ma dopiero program i organizację pracy wychowawczej w szkole. Chodzi zasadniczo o taki program i organizację, któreby uwzględniły z jednej strony wymienione cele (samodzielność, wychowanie społeczne i polityczne), z dru-

giej zaś powiązały z niemi i wzajemnie z sobą wszystkie wspomniane czynniki rozwoju integralnego, t. j. uczy- niły zadość zasadzie wzrastu, zabawy twórczej (wychowania funkcjonalnego), samowychowywania się i życia w grupie. Nie może tu być naszym zadaniem stworze- nie całkowitego i szczegółowego planu takiej organi- zacji, tem więcej, że wiążą nas dwa momenty, którym podporządkować musimy swoje rozważania, a miano- wicie: 1) istniejący u nas jeszcze typ szkoły średniej, w którego ramach muszą się zmieścić nasze wskazania, oraz 2) specjalny nasz temat, poświęcony jedynie współ- działaniu młodzieży w pracy wychowawczej szkoły.

VI.

Współdziałanie młodzieży w wychowaniu szkolnem.

18. Zagadnienie. 19. Organizacja pracy szkolnej. 20. Organizacja życia szkolnego. 21. Formy organizacji grupowej. 22. Wartość wy- chowawcza organizacji grupowej. 23. Wskazania dla organizacji grup młodzieży w ramach szkoły.

18. Na czymże tedy polegać ma owo współdziałanie młodzieży w ramach istniejącej szkoły średniej?

Już samo określenie „współdziałania“ wyklucza zgó- ry zarówno jednostronną zasadę „przymusu“ w wychowaniu, jako też równie jednostronną zasadę „swobody“, a ujmuje wychowanie szkolne właśnie jako w s p ó ł d z i a ł a n i e szkoły i młodzieży. Tu mamy się zająć czę- ścią, przypadającą w udziale młodzieży. Już powyżej wskazaliśmy na dwa główne czynniki i sposoby takiego współdziałania, a mianowicie: 1) „zabawę“ w znacze- niu pracy twórczej oraz 2) samowychowa-

nie, jedno i drugie w ramach najogólniejszej formy rozwojowej, jaką jest 3) życie zbiorowe młodzieży w grupie. Zagadnienie to, przeniesione na teren dzisiejszej szkoły, brzmi zatem: w jaki sposób w ramach tej szkoły dadzą się w czyn wprowadzić powyższe czynniki? Innymi słowy: jakie w ramach dzisiejszej organizacji szkolnej istnieją możliwości, dające się wyzyskać dla współdziałania wychowawczego młodzieży? (Mówiąc o „ramach dzisiejszej organizacji szkolnej“, wykluczamy tedy zgóry wszelkie radykalne zmiany, któreby wynikały z konsekwentnego zastosowania powyższych zasad, nie wykluczamy natomiast oczywiście pewnych zmian, mieszczących się jeszcze naogół w tych ramach).

Możliwości takich widzimy zasadniczo dwie, a mianowicie: 1) odpowiednią organizację pracy szkolnej, oraz 2) odpowiednią organizację innych dziedzin życia młodzieży, jedno i drugie ile możliwości w ścisłym związku z sobą, tudzież w granicach zbiorowości szkolnej.²¹

Każdą z nich chcemy omówić z osobna.

19. Organizacja pracy szkolnej. a) Mówiąc o pracy szkolnej, mamy na myśli w pierwszym rzędzie naukę. Nazywamy ją „pracą“ ze względu na normatywny jej charakter. I tu natrafiamy na pierwsze, nader trudne zagadnienie organizacyjne: w jaki sposób pracę normatywną przetworzyć na samorządną, na „zabawę twórczą“ i akt samowychowawczy wzgl. samokształcący? Pierwsza — w dziedzinie nauczania — oznacza samorządną aktywność umysłową, drugi zaś świadomy i dobrowolny wysiłek celem doskonalenia się w zakresie wiedzy i umiejętności — jedno i drugie zaś

odpowiada pierwotnemu biologicznemu znaczeniu nauki jako zdobywania nowych sposobów zachowania się celem tem lepszego opanowania pewnych sytuacji życiowych. Istotnem byłoby tedy stwarzanie w szkole takich właśnie nowych a naturalnych sytuacji; gdy jednak szkoła jest i mimo wszystko pozostanie zawsze środowiskiem sztucznem, przeto obok ograniczonej tylko możliwości stwarzania sytuacji wystąpić muszą inne metody zbliżone do zasady zabawy i samokształcenia się. Nie możemy rozwijać tu obrazu dydaktyki nowoczesnej, możemy tylko w tym związku wskazać na szereg metod nowoczesnych, będących rozmaitemi sposobami rozwinięcia tej ogólnej zasady nietyle czynnego nauczania, ile raczej uczenia się, jako to: metoda daltońska, metoda projektów, metoda ośrodków zainteresowania, metoda nauki zespołowej, metoda laboratoryjna i t. d. Wszystkie one bowiem stanowią tylko różne postacie tej samej dążności do przetworzenia nauki biernej, autorytatywnej na czynny, swobodny proces uczenia się czy twórczej pracy umysłowej („learn by doing“ — „uczyć się przez działanie“ — John Dewey).²²

b) „Praca szkolna“ obejmuje jednak nietylko naukę teoretyczną, ale także techniczną (praktyczną, ręczną, fizyczną) i artystyczną. Obejmować je musi z dwu względów i w dwojaki sposób, najpierw ze względu nato, by dać możność pełnego indywidualnego rozwoju rozmaitym typom dzieci, powtóre zaś w związku z nauką teoretyczną, celem przywrócenia jej charakteru zagadnień pełnych, żywych, realnych i przywrócenia procesowi nauki jej pierwotnego charakteru rozwiązywania pełnych sytuacji

życiowych. Tem się tłumaczy tak płodna „zasada koncentracji“, jedna z najistotniejszych w szkolnictwie nowoczesnym i stanowiąca jądro metody projektów, ośrodków zainteresowania i metody zespołowej; łączy też ona w sobie zasadę pogłębliwości, a zwłaszcza zasadę życiowości, gdyż z jednej strony życie z jego pełnią zagadnień wprowadza w mury szkoły, z drugiej zaś wprowadza szkołę w życie realne, a wreszcie przez szkołę do życia prowadzi („Par la vie pour la vie“ — dewiza szkoły dra O. Decroly).²²

c) Dalszą formą nowej organizacji nauki twórczej jest forma nauki zbiorowej. Nie jest to owa tradycyjna „nauka masowa“, ani też nawet „masowo-indywidualna“. Nauka zbiorowa bowiem jest nauką całej grupy jako takiej, t. j. zbiorowo opracowującej pewne wspólne zagadnienia i dochodzącej do pewnych prawd. Forma „masowa“ jest tu zaledwie najprymitywniejszą postacią takiej nauki. Wyższymi jej postaciami są: t. zw. nauka zespołowa (Gesamtunterricht), nauka dyskusyjna, nauka w podzielonych grupach współpracujących, a wreszcie i praca indywidualna, ale przeznaczona dla grupy (np. referaty indywidualne w związku z jakimś zagadnieniem centralnym dla całej grupy). I ta forma przyjęta jest niemal we wszystkich nowoczesnych systemach nauczania. Czyni ona bowiem zadość zasadzie społecznej, odpowiadając z jednej strony postulatowi rozwoju integralnego, a z drugiej postulatowi wychowania społecznego.²⁴

d) Rzecz jasna, że z formą nauczania zbiorowego musi łączyć się taka organizacja, któraby zarazem — ile możliwości — osłabiała, czy też wręcz wykluczała ujemne strony wyłącznie zbiorowej pracy. Do takich

ujemnych stron należy przedewszystkiem: nadmierne obniżanie efektywności pracy jednostek zdolnych, a z drugiej strony nadmierne wysilanie się jednostek wogóle słabych lub w danym kierunku mniej uzdolnionych. Tym ujemnym stronom jednak w pracy grupowej łatwo zapobiec przez odpowiednie łączenie (lub samorzutne łączenie się) grup jednorodnych, wyrównanych, lub przez odpowiedni podział prac, zgodny z zainteresowaniami i zdolnościami indywidualnymi; tem bardziej, że w ten sposób tworzy się dopiero z klasy „zespół pracujący“ lub „wspólnota pracy“, stanowiąca, jak forma żywej pracy, zarazem formę i pod względem wychowawczym nader cenną.

e) Najważniejszą obok pracy zbiorowej wzgl. grupowej, a nawet konieczną jako jej uzupełnienie, jest forma pracy indywidualnej, wymieniona już tu po raz wtóry, gdyż nie zawsze musi się ona łączyć z pracą całej grupy, lecz może czasami przybierać postać zupełnie jednostkową, o ile okaże się niezbędną ze względu na indywidualne zainteresowania i zdolności ucznia. Ta forma winna być nie mniej uprawiana, niż forma pracy zbiorowej, odpowiada ona bowiem najważniejszej, obok społecznej, zasadzie w wychowaniu, t. j. zasadzie indywidualizacyjnej, która w szkolnictwie współczesnem znajduje wyraz bądź we wspomnianej formie pracy indywidualnej (np. t. zw. wielkich prac półrocznych lub całorocznych w wyższych klasach niektórych gimnazjów niemieckich), bądź w elastycznej organizacji klas wyższych, opartej na zasadzie kompensowania jednych przedmiotów przez drugie, bądź też na przeprowadzonym gdzieś niegdzie w programie podziale na przedmioty wspólne i podstawowe (Kernunterricht) oraz rozszcze-

piające się t. zw. kursy (Kursunterricht), które czynią zadość upodobaniom i uzdolnieniom indywidualnym.¹²

f) Jedną z form tej pracy w grupach zróżnicowanych jest znana i rozpowszechniona u nas forma t. zw. kółek samokształceniowych. Kółka te, mające u nas swoją świetną tradycję, zwłaszcza z czasów konspiracji, nie rozwinęły się na terenie szkoły dzisiejszej z taką żywotnością, jakiejby im życzyć należało. Przyczyn tego zjawiska szukać może wypada m. i. w przeciążeniu młodzieży obowiązkową pracą domową a może także w niedostatecznej pieczy ze strony również przeciążonego nauczycielstwa. Chromają one, jak się zdaje, także z tego powodu, że powstają nieraz nie z rzeczywistych potrzeb samokształceniowych młodzieży, lecz — z powodów ubocznych, np. dla popisu. Najżywotniejsze są te, które opierają się istotnie na wspólnej pracy i odpowiadają potrzebie aktywności, jak np. kółka sportowe, fotograficzne i t. p.

g) Jedną z najważniejszych form współdziałania młodzieży w pracy wychowawczej stanowi oczywiście praca domowa. Pozostaje ona dziś jeszcze nazbyt pod ciężeniem obowiązku t. zw. odrabiania lekcji zadanych, ażeby mogła stanowić istotny czynnik takiego współdziałania. Stać się nią może dopiero wówczas, gdy uda się szkole w ten sposób zorganizować pracę naukową, by młodzież, wynosząc ze szkoły silny impuls do pracy, miała ochotę i możliwość kontynuowania jej w domu po linii bardziej indywidualnej, w formie dobrowolnej pracy samokształceniowej, zarówno jednostkowej, jak i zbiorowej. Pod tym względem organizacja pracy domowej, w ścisłym zresztą związku z organiza-

cją pracy szkolnej, wymaga bardzo gruntownej reformy.²³

h) Wreszcie dodać wypada, że organizacja nauki, jaką opisaliśmy, wymaga oczywiście całego szeregu warunków. Nie są one jednak takie, iżby nie dały się urzeczywistnić, nawet w ramach dzisiejszej szkoły. Należą do nich pewne warunki zewnętrzne, jak: odpowiedni rozkład czynności, odpowiednia ilość pracowników, terenów doświadczalnych, bibliotek i t. d., przede wszystkim jednak odpowiednia atmosfera entuzjazmu dla pracy naukowej, zależna w pierwszym rzędzie od nauczyciela i jego stosunku do uczniów. Jasne jest bowiem, że nauczyciel, pracujący pod hasłem „współdziałania młodzieży“, będzie, przestrzegając w nieodzownej mierze norm planu, cenzur i t. d., nie na nie jednak kładł główny nacisk, lecz na radosną, twórczą, wspólną pracę swych uczniów, której będzie inspiratorem i przyjacielskim kierownikiem. Jasne też jest, że w takiej atmosferze t. zw. odpytywanie zamieni się raczej na pytanie nauczyciela przez uczniów i dyskusję, że t. zw. karność, utrzymywana kosztem brutalności, kłamstwa i oszustwa, zamieni się na dobrowolny a nawet konieczny ład pracy, nad którym czuwać będzie sama wspólnota pracy, że miejsce cenzur z wiadomości zajmie ocena indywidualnego wysiłku, rozwoju, pracy nad sobą, a niezdrowe, egoistyczne współzawodnictwo zastąpi żywa, społeczna współpraca.

Praca naukowa, w ten sposób zorganizowana, przekształci niewątpliwie dzisiejszą klasę na warsztat twórczej pracy, a jej strukturę z zewnętrznego zbiorowiska lub, co gorsza, z zespołu wzgl. grupy, której ją-

dro krystalizacyjne leży poza zakresem pracy i życia szkolnego, na prawdziwą wspólnotę pracy, organicznie zespoloną zarówno z nauczycielem, jako też z całą szkołą. Już tu bowiem należałoby dodać postulat zespolenia w jakiś sposób pracy całej szkoły. Jeżeli dziś każda klasa stanowi jeszcze odrębną komórkę pracy, nieczem, często nawet i stosunkiem współzawodnictwa nie związaną z innymi komórkami - klasami, to taka szkoła, w której praca poszczególnych klas łączyłaby się z sobą w sposób widoczny i organiczny, stanowiłaby wielki i znakomity już nie tylko warsztat pracy naukowej, ale także wychowawczej, a w szczególności społeczno- i obywatelsko-wychowawczej. Taka bowiem organizacja wniosłaby w życie szkoły element, którego klasie rówieśników brak, a który stanowi jednak z jednej strony naturalny warunek rozwoju, z drugiej zaś doskonałą platformę urabiania cnót moralnych, społecznych i obywatelskich. Mamy tu na myśli obcowanie uczniów starszych z młodszymi oraz ich współpracę, opartą na swoistych ich właściwościach i zdolnościach, a w szczególności na szacunku i podziwie młodszych dla starszych, opieki zaś i tkliwej pomocy starszych dla młodszych. W zakresie pracy naukowej jest to co prawda tylko idea, dopiero tu i ówdzie realizowana, bądź np. w postaci t. zw. kursów specjalnych, zespala-jących uczniów różnego wieku, różnych klas i poziomów, bądź w formie t. zw. nauki zespołowej, łączącej również nieraz kilka roczników dzieci na wspólną pogawędkę, bądź, jak w naszych szkołach, w postaci wspomnianych „kółek naukowych“ (niezawsze, niestety, samokształceniowych), które również skupiają młodzież różnych roczników. Sprawa wymagałaby jednak głębszej

i systematyczniejszej rozbudowy, analogicznej z tą, która dokonywa się obecnie się coraz bardziej w drugim wielkim zakresie „współdziałania młodzieży w pracy wychowawczej“, mianowicie w zakresie wspólnoty życia.

Zanim do niej przejdziemy, pragniemy dorzucić jeszcze, że już opisana przez nas organizacja pracy naukowej zawiera w sobie oczywiście wiele momentów nietylko kształcących, lecz także wychowawczych w ściślejszym znaczeniu, t. j. w znaczeniu, odnoszącem się do strony obyczajowej, społecznej i moralnej. Byłoby zbędne wskazywać je tu po szczególe; wystarczy napomknąć, że jeżeli istotą wychowania obyczajowego jest takt towarzyski, społecznego zdolność do współpracy z towarzyszami grupy, moralnego zaś poczucie odpowiedzialności za swoje czyny wobec bliźniego, to we wspólnocie pracy wszystkie te cnoty znajdują doskonały teren realizacyjny.

20. Te wartości wychowawcze nowej organizacji pracy wystąpią jeszcze wyraźniej najaw w związku z nową organizacją życia młodzieży, mającą w szczególniejszej mierze służyć jej rozwojowi wychowawczemu. Związek ten jest wewnętrzny i organiczny, i takim też być powinien. Praca winna wypływać z życia, a życie prowadzić do pracy. Ideałem byłaby taka organizacja szkoły, któraby w ten właśnie sposób potrafiła obie te sfery złączyć. To też do takiego powiązania obu tych sfer powinna każda szkoła zmierzać. Oczywiście w takim idealnym zespoleniu obie te dziedziny istnieć mogą tylko bądź w szkołach typu zamkniętego — na modłę np. wiejskich ognisk wychowawczych — bądź otwartych wprawdzie, lecz zaopatrzonych

oprócz bibliotek i pracowni w warsztaty, ogrody, pola, gospodarstwo domowe i t. d., słowem tworzących środowisko pełnego życia i pracy młodzieży. W naszych zwyczajnych szkołach możliwości te są oczywiście ograniczone, to też ów zespół dokonywać się może jedynie na znacznie węższej płaszczyźnie życia, a mianowicie na płaszczyźnie własnych organizacyj młodzieży.

Naturalne zasady organizacyjne tych grup poznaliśmy już poprzednio w związku z omawianiem faktów socjopsychologicznych. Stwierdziliśmy tam, że naturalny popęd zrzeszeniowy objawia się w ciągu całego wieku szkolnego od 6 do 18 roku życia, ale rozmaicie w rozmaitych fazach, mianowicie w postaci grupy „autorytatywnej“ do 11 (12) r. ż., grupy „demokratycznej“ do 15 (16) r. ż. i grupy „ideowej“ w 17—18 r. ż. Zgodnie z tem wypadnie z jednej strony dać temu popędowi w ramach szkoły możność ujawniania się, a z drugiej kierować nim zgodnie z celami wychowawczymi. W związku z tem chcielibyśmy w tem miejscu wyrazić pogląd sprzeczny poniekąd z poglądem Piageta: o ile słuszną bowiem wydaje nam się jego teza o wyższości solidarności wewnętrznej od zewnętrznej, o tyle niepedagogicznym natomiast wydaje nam się jego wniosek, by naturalną grupę „autorytatywną“ możliwie najwcześniej przetwarzać na „demokratyczną“, a to zarówno ze względu na postulat W. Jamesa, by każda faza rozwoju była przeżywana w sposób pełny i normalny, jako też ze względu na sprzeczność z innem a słusznem stwierdzeniem samego Piageta, mianowicie, że tego rodzaju rozwój sztucznie przyspieszony może spowodować jedynie zewnętrzną zmianę, wewnętrzna jednak struktura pozostanie ta sama. Zgodnie z tem sądzimy,

że grupa „autorytatywna“ musi taką do 11 (12) r. ż. pozostać i że byłoby błędne chcieć organizować ją na zasadzie grupy „swobodnej“.

21. Pod względem formy moglibyśmy wśród owych organizacyj grupowych wyróżnić zasadniczo następujące: a) grupy-klasy, t. j. poszczególne klasy, zorganizowane w grupy, b) grupy dobrane, t. j. złożone z uczestników z różnych klas, c) grupy ponadklasowe, łączące kilka klas-grup i d) grupę „wielką“, t. j. ogólnoszkolną lub międzyszkolną. Ze względu na czas trwania mogą to być grupy przejściowe, tworzące się dla pewnych określonych celów, i grupy trwałe, — ze względu na spistość zaś grupy luźne i zwarte, zależnie od wieku członków, siły popędu gromadzkiego w grupie, jednolitości dążeń, konformizmu członków, braku wewnętrznych tarć, skupiającej energii przywódców i t. d.

Pod względem treści życie grup obejmować może i powinno oczywiście wszelkiego rodzaju przejawy, w miarę, jak wpływają one z potrzeb gromadzkich młodzieży. Można by je usystematyzować według następujących działów: dział fizyczny (sporty, gry, turystyka, wycieczki, obozownictwo i t. d.), gospodarczy (praca w warsztatach, na roli, w ogrodach, hodowla i t. d. oraz związane z nią sprawy ekonomiczne), techniczny (kółka wytwórcze, fotograficzne i t. d.), oświatowy (kółka samokształceniowe, czytelnie, biblioteki szkolne, świetlice, muzea szkolne, pisma szkolne), towarzyski (gry i zabawy), artystyczny (teatr szkolny, koła śpiewackie, zespoły muzyczne i t. d.), społeczny (utrzymywanie ładu i karności, wzajemna pomoc, kasa oszczędności, kram szkolny, praca charytatywna i t. d.), samowy-

chowa w cze y (świadoma praca nad własnem doskonaleniem się religijnem, moralnem, obywatelskiem i t. d.).

Pod względem struktury wreszcie wyróżnić można grupy naturalne (samorzutne) oraz grupy celowo zorganizowane. Do pierwszych odnoszą się uwagi, wypowiedziane poprzednio w związku z badaniami socjopsychologicznymi nad wiekiem i zasadami organizacyjnymi życia grupowego, tudzież wewnętrznego ustroju grup: oto grupy młodsze posiadają charakter zabawowy a zarazem autorytatywny (czyli — wedle Piageta — gerontokratyczny), opierają się na solidarności zewnętrznej i na wybitnym konformizmie swych członków, grupy średnie mają charakter demokratyczny i twórczy, opierają się na solidarności wewnętrznej i współpracy, wykazują wewnętrzną hierarchję rang indywidualnych, zależną od „wagi społecznej“ poszczególnych jednostek, oraz wewnętrzny podział członków na czynnych i biernych, skupiają się dokoła osoby przywódcy, wyłaniającego się często samorzutnie dzięki osobistym zaletom natury społecznej, grupy starsze zaś mają już charakter świadomych zespołów ideowych i skupiają się wokół przywódców typu „apostołów“, którymi są bądź osoby dorosłe, bądź nieco starsi młodzieńcy.

Przejsie od grup naturalnych do celowo zorganizowanych dokonać się może bądź samorzutnie na skutek czynników zewnętrznych, bądź z inicjatywy przywódcy. Takim czynnikiem zewnętrznym może być np. samoobrona grupy przeciw wspólnemu wrogowi grupy jako takiej. Inicjatywa przywódcy ujawnia się wówczas, gdy przywódca występuje wobec grupy jako osobistość

wyższa, pragnąca grupę swą wprząc w służbę pewnego określonego celu. Ten ostatni moment wiedzie nas także do stanowiska i zadań kierownictwa wychowawczego wobec naturalnych grup młodzieży. Stanowisko to musi być, jak wspomnieliśmy, dwojakie: musi, uwzględniając naturalną potrzebę zrzeszania się młodzieży w grupy, dać jej ku temu możliwość, a z drugiej strony musi w miarę swych celów i zgodnie z nimi starać się uzyskać wpływ na ich organizację i strukturę, i kierować ich życiem w duchu wytkniętych celów wychowawczych.

22. O celach, które wychowanie osiągnąć może przez organizację grup młodzieży szkolnej, była już niejednokrotnie mowa. Najczęściej mówi się w tym związku o uspołecznieniu młodzieży. Życie w grupie jednak, jak wiemy choćby z badań Piageta, Baldwina, Durkheim, Mc. Dougalla, ma znaczenie głębsze, ogólnorozwajowe; służy bowiem rozwojowi indywidualnemu, a w szczególności rozwojowi myślenia logicznego i mowy, a to poprzez wzajemną wymianę myśli, kontrolę, wzajemne przekonywanie się, rozwojowi sfery emocjonalnej poprzez niezmierne bogactwo rozmaitych sytuacji życia zbiorowego, wżywanie się w rozmaite indywidualności, w odrębne typy uczuciowości i t. d., rozwojowi woli poprzez działanie pod kontrolą zewnętrzną grupy a zwłaszcza utrzymywanie wysiłku, zdążającego do celów oddalonych — w szczególności zaś rozwojowi moralnemu poprzez konieczność liczenia się z bliźnim, odważanie swych postępów ze względu na dobro współ-ludzi wzgl. dobro grupy i wytwarzanie w sobie w ten sposób stałych dyrektyw działania czyli sumienia. Co więcej,

sama o s o b o w o ś ć wraz z poczuciem swej odrębności kształci się jedynie skutecznie w grupie a raczej przez uczestnictwo nie w jednej konformistycznej grupie, lecz w kilku grupach wzgl. w grupie wielkiej, pośredniej, obejmującej więcej grup prostych. I to jest bodaj najgłębszy sens wychowania socjalnego, t. j. wychowania w środowisku socjalnym i poprzez nie. Na osobną uwagę zasługuje w szczególności wychowanie społeczne w ściślejszym znaczeniu i wychowanie obywatelskie. Dobrze je opisuje B. Nawroczyński w swej pracy *Uczeń i klasa*,²⁴ gdy mówi o organizacji grupy-klasy:

...,Zwłaszcza gdy chodzi o uspołecznienie młodego pokolenia, przeprowadzenie jednostek przez dobrze wychowaną klasę szkolną jest środkiem poprostu niezbędnym. Czyż bowiem można wychować przyszłego członka społeczeństwa poza społeczeństwem? Szkoły nie powinny stanowić samego tylko aparatu nauczania. Małe społeczeństwo szkolne może i powinno być również dla młodzieży szkołą przyszłego jej życia obywatelskiego. A nadaje się ono do spełnienia tego zadania doskonale nie tylko dlatego, że jest jedynym społeczeństwem, organizowanym i kierowanym przez pedagogów, lecz również dla dwu innych względów. Po pierwsze, jak rodzina łączy ono w sobie dwa pokolenia: dorosłych i młodzieży; daje to możność dorosłym przekazywać młodzieży swoje ideały, przepoić ją poszanowaniem i miłością dla pracy poprzednich pokoleń, duchowo spokrewnionych z niemi, zachęca do podjęcia czasem twórczych wysiłków, zmierzających do pomnożenia dóbr kulturalnych — po drugie, ułatwia stopniowe przejście od grupy pierwotnej, którą jest rodzina, do grup wtórnych,

jak państwo, kościół i ogromna większość wszelkich organizacyj społecznych. Bo zważmy tylko: klasa szkolna jest, jak rodzina, grupą społeczną, w której wszyscy znają się osobiście i oddziałują na siebie bezpośrednio. Jednakże klasa szkolna jest częścią całej szkoły, która już należy do t. zw. grup pośrednich; członkowie jej bowiem poczęści znają się osobiście ze sobą, poczęści zaś nie znają, — poczęści oddziałują na siebie bezpośrednio, poczęści zaś pośrednio zapomocą osób trzecich, pisma i t. p. Otóż związek klasy z całą tą organizacją i sama ta organizacja stopniowo się odsłania przed młodym umysłem, stopniowo ogarnia go swoim wpływem, aż wreszcie uczeń poczyną się czuć obywatelem całej szkoły, a przez nią wrasta w państwo, w naród, w ludzkość ucywilizowaną“.

Do wymienionych już celów dodajmy jeden, dziś szczególnie ważny, a mianowicie stwarzanie zapomocą takiej organizacji terenu, na którym mogą ujawniać się, rozwijać i kształtować jednostki wybitniejsze, kierownicze, słowem t. zw. przywódcy, a więc elita społeczna, narazie w ramach grup młodzieży, z których przejdą zczasem w grupy społeczeństwa dorosłego.

Nakoniec na szczególniejszą uwagę zasługuje cel, dla którego organizacja grup szkolnych stanowi warunek niezbędny a doskonały, t. j. cel samowychowawczy. Zależy on przedewszystkiem od ducha grupy, który znowu polegać musi na wysokiej treści moralnej oraz na rozbudzeniu w grupie idei samowychowawczej. Tylko takie grupy staną się wysoce dodatnim czynnikiem wychowania, które przy współdziałaniu wychowawcy przeniknięte będą nawskróś żywym pragnieniem doskonalenia się w kierunku celów dla

każdej grupy różnych, lecz leżących na linii ogólnych celów wychowawczych. Osiągnięcie tego zależy przede wszystkim od nauczyciela-wychowawcy, jego wiary i entuzjazmu, jego żywej postawy pedagogicznej, łączącej bezpośrednią miłość ku dzieciom z „miłością ich dusz“ — zależy jednak także od pewnych warunków, tkwiących w środowisku oraz w łonie samej grupy, a w niemałym stopniu od jej organizacji.

23. Tak więc w związku z celami wychowawczymi otwiera się w stosunku do grup samorządnych rozległe pole dla szczegółowych zagadnień wychowawczo-organizacyjnych. Zagadnienia te możemy tu tylko wymienić i w krótkości omówić.

1. Wychowawca powinien w organizowaniu grup przestrzegać naturalnej ich zasady strukturalnej, t. zn. klasy niższe (np. I i II) organizować w duchu autorytatywnym, średnie (np. III—IV) w duchu swobodnej kooperacji, wyższe (np. VII i VIII) w duchu zespołów ideowych. Przytem na wszystkich stopniach chodzi nie o wyjątkowość, lecz raczej o pewien szczególny nacisk na danej zasadzie; to też już na niższym stopniu należy wdrażać powoli grupę do kooperacji, a na średnim do działania ideowego.

2. Z tem wiąże się zagadnienie treści życia grupowego i jego zakresu. W zakres, odpowiadający każdemu stopniowi, wchodzić mogą rozmaite funkcje szczegółowe. Nie dadzą się one ściśle uschematyzować, gdyż powtarzają się na wszystkich stopniach, tylko że zgodnie z rozwojem samej zasady organizacyjnej przybierają inną postać. I tak:

a) celem organizacji grup na stopniu niższym winno być wyrabianie cnót podstawowych dla życia zbioro-

wego, jako to: zdolności do współpracy i współzabawy, solidarności, posłuszeństwa dla autorytetu, umiejętności utrzymywania ładu, karności;

b) celem organizacji grup na stopniu średnim powinno być wyrabianie zdolności organizowania się, dobrowolnego posłuszeństwa dla wspólnych ustanowień wzgl. osób przywódców, ofiarności i gotowości do usług, solidarności i rycerskości, sumienności i wytrwałości w wykonywaniu obowiązków, wpływających z przynależności do grupy wzgl. urzędu, t. j. obowiązku specjalnie powierzonego przez grupę — wszystko to z jednej strony na tle entuzjazmu dla wspólnych celów samowychowawczych, z drugiej zaś zdrowego krytycyzmu i samodzielności indywidualnej;

c) celem organizacji grup na stopniu wyższym powinny być, obok cnót powyższych, cnoty wyższe i szersze, t. j. zbiorowa praca nad samodoskonaleniem się w związku z ideałami religijnymi, moralnymi, społecznymi i obywatelskimi.

Najogólniejszym a zarazem najwyższym jest oczywiście jeden cel, o którym już mówiliśmy, a dla którego dobra organizacja grupy szkolnej stanowi warunek niezbędny i doskonały, a mianowicie *samowychowanie*. Istnieją, jak widzieliśmy, cnoty, które tylko w grupie mogą się rozwinąć: należą tu cnoty moralne i społeczne, jak miłość bliźniego, sprawiedliwość, prawdomówność, odwaga, tolerancja, zgodliwość, solidarność, zdolność do poświęceń i t. d. Tem samem też tylko życie zbiorowe daje możność wytrzebień lub uniknięcia możliwości rozwoju analogicznych wad charakteru, nader powszechnych i łatwo powstających tam, gdzie wychowanie nie posługuje się organizacją życia zbiorowego,

jak np. egoizm, kłamstwo, nieuczciwość, sobkowstwo, wybujały indywidualizm, nietolerancja, niezdolność do współpracy i t. d. Tylko też na terenie życia zbiorowego stosować można w przeciwieństwie do czystego *w e r b a l i z m u* w wychowaniu moralnym i społecznym zasadę Deweya: *learn by doing*, stanowiącą podstawę metod czynnych równie dobrze w wychowaniu, jak i w nauczaniu. Wychowanie bowiem jest również pewnego rodzaju „nauczaniem“ czy raczej „uczeniem się“ — w sensie nabywania nowych, wyższych wartości moralno-obyczajowych.

3. Co do formy, wychowawca stosować będzie w miarę potrzeby i sposobności organizację grup do-
 rażnych wzgl. luźniejszych, dążąc jednak zasadniczo do grup bardziej trwałych i spoistych. W tym celu starać się będzie wytwarzać coraz głębszą więź w grupie na podstawie wspólnych przeżyć, dążeń, prac, ideałów. Bardzo ważne jest przytem także zagadnienie rodzaju organizacji. Podstawową i bodaj najważniejszą jest organizacja poszczególnych grup-klas, mających wszelkie zalety społeczne grup pierwotnych. Dla pewnych celów, szczególnie samokształceniowych, nadają się grupy mieszane (dobrane, międzyklasowe) lub ponadklasowe, a dla celów wychowania obywatelskiego grupy „wielkie“.

4. Zapęd organizacyjny wychowawcy nie powinien posuwać się za daleko w ukrócaniu czy też zbytniem przyspieszaniu naturalnej struktury i treści danej grupy; w taki sposób bowiem powstać może grupa sztuczna, pozbawiona istotnej więzi społecznej, a tem samem i wpływu kształtującego. Moment ten należy podkreślić tem bardziej, że szkoła zbyt często o nim zapomina,

organizując grupy sztuczne, zapomocą których osiągnąć pragnie i spodziewa się pewne cele, niedostępne szkole autokratycznej — na to tylko, by wnet z głębokiem rozczarowaniem dożyć stopniowego rozpadania się tak złożonych grup. Ostrożność wzgl. swoboda organizacyjna grup młodzieży jest też i z tego względu konieczna, że tak mało znamy jeszcze prawa ich struktury, życia i rozwoju. To też stosunek kierownictwa wychowawczego wobec nich powinien być nader dyskretny.

5. Co do stopnia spoistości wreszcie należy pamiętać o tem, że, aczkolwiek zbytnia luźność organizacyjna jest o tyle szkodliwa, iż nie pozwala wytworzyć się tej atmosferze wychowawczej, jaką ma organizacja stała i zwarta, zniewalająca jednostki do podporządkowywania się jej w swem indywidualnem postępowaniu, — to z drugiej strony należy unikać zbytniej uniformizacji i sztywności: pierwsza bowiem grozi nadmierną sugestją zbiorową, wyłączającą lub obniżającą u poszczególnych członków odwagę i możność posiadania i wypowiedania własnego sądu krytycznego, druga zaś grozi biurokratyzmem i formalizmem, stanowiącym poważne przeszkody dla rozwoju i kształtowania się żywych energii młodzieży.

W ten sposób przeszliśmy od ogólnych zagadnień współdziałania młodzieży w pracy wychowawczej szkoły do zagadnień organizacji grup młodzieży szkolnej, a to wiedzie nas w dalszym ciągu do zagadnienia t. zw. **s a m o r z ą d u**.

VII.

Samorząd młodzieży szkolnej.

24. Określenie samorządu. 25. Historia rozwoju samorządu: okres intuicyjny. 26. c. d.: okres racjonalny. 27. Główne typy samorządu: gmina i państwo jako formy „polityczne“. 28. Formy „pedagogiczne“ samorządu. 29. Korzyści samorządu, warunki powodzenia i wskazania. 30. Samorząd, jego elastyczność i żywotność.

24. Mamy wrażenie, że dopiero na tle ogólnych założeń socjopsychologicznych i socjopedagogicznych zagadnienie samorządu wystąpić może we właściwym oświetleniu i na właściwym miejscu. Samorząd bowiem stanowi tylko jedną z form organizacji grupowej młodzieży szkolnej, a nie jedyną, jak to się zazwyczaj sądzi, i to formę, której realizacja wymaga specjalnych warunków.

Cóż tedy znaczy samorząd? Najogólniej biorąc, organizację grupy szkolnej, opartą na zbiorowej woli samej grupy. Obejmuje on tedy w szerszym znaczeniu wszelką dobrowolnie zorganizowaną grupę szkolną bez względu na zakres jej funkcji, stopień spoistości i złożoności ustroju, w węższym jednak i ściślejším znaczeniu dobrowolną organizację grupową względnie stałą, ogarniającą szerszy zakres zadań lub nawet całokształt życia i pracy danej grupy szkolnej i posiadającej pewien przyjęty przez tę grupę ustrój i formę rządu.

Istotą samorządu szkolnego jest tedy taka czy inna jego forma, lecz oparcie życia i pracy grupy szkolnej na zasadzie autonomicznej, t. j. dobrowolnej i samodzielnej organizacji — oczywiście przy niezbędnej pomocy i kierownictwie ze strony pedagogicznej. Owa też zasada organizacyjna stanowi podstawową wartość wy-

chowawczą samorządu, który grupę szkolną, przede wszystkim klasę, przetwarza ze zbiorowiska, rządzonego dotąd przez zewnętrzny autorytet, w grupę rządzącą się samodzielnie, a tem samem także wytwarza w szkole atmosferę, która z jednej strony pogłębia wpływ wychowawczy szkoły, a z drugiej zamienia ją na teren swobodnego, naturalnego rozwoju oraz dążeń i pracy samowychowawczej młodzieży.

W ten sposób samorząd odpowiada zarówno współczesnym celom wychowania, jako też współczesnym poglądom na istotę wychowania wogóle, tudzież przemianę dotychczasowej szkoły z typu nauczającego na typ przede wszystkim wychowujący. Tem się też tłumaczy, że samorząd stanowi dziś jeden z najistotniejszych składników wszelkich systemów i planów nowego wychowania, nowych szkół.

Historja samorządu²⁵ byłaby w tym związku nader pouczająca, zarówno dla poznania jego genezy w związku z czynnikami społecznymi, politycznymi i pedagogicznymi, jako też rozwoju jego form, jak wreszcie i dotychczasowych doświadczeń, na tem polu poczynionych. Historja to jednak zbyt rozległa. To też i my ograniczyć się musimy tylko do kilku uwag najważniejszych.

25. Nie ulega wątpliwości, że rosnącą swą popularność samorząd zawdzięczał przez długi czas przede wszystkim duchowi demokratycznemu, t. j. tej okoliczności, że czynił zadość postulatowi demokracji politycznej. To też najwcześniej przyjął się i najbardziej rozpowszechnił, zwłaszcza w swych formach politycznych, w państwach demokratycznych. Druga jednak wspomniana przez nas grupa prób wychodziła z założeń głównie pedagogicznych i rozwinęła się po linii rozma-

itych form, które najogólniej ująćby można jako formy organiczne.

W historycznym rozwoju samorządu możemy wyróżnić przedewszystkiem bardzo długi okres intuicyjny i bardzo krótki i daleki jeszcze od doskonałości okres racjonalny, t. j. oparty na coraz lepszych, bardziej naukowych badaniach psychologicznych i socjologicznych oraz doświadczeniach pedagogicznych. W okresie intuicyjnym źródłem poczynań samorządnych były pewne obserwacje i poczucia wybitniejszych pedagogów, odnoszące się do psychologii zbiorowej młodzieży oraz sposobów jej prowadzenia dla osiągnięcia pewnych zgóry określonych celów pedagogicznych. Były to cele przedewszystkiem dydaktyczne lub też wychowawcze wprawdzie, ale wiążące się bezpośrednio z nauką, a w szczególności z t. zw. karnością, jako tworzącą niezbędny warunek skutecznego uczenia się zbiorowego. Taki właśnie charakter miała np. instytucja „samorządu“ u Trotzendorfa (w w. XVI) oraz w naszych Ustawach Komisji Edukacji Narodowej i w Liceum Krzemienieckiem za czasów Czackiego. Ten zaczątkowy „samorząd“ polegał tu też tylko na zarządzeniach, mających na celu przedewszystkiem kontrolę nad nauką oraz utrzymywanie karności przez wyznaczonych przez nauczyciela „urzędników“ lub zapomocą „sądów uczniowskich“, polubownych i doraźnych albo też stałych. Nie ulega wątpliwości, co prawda, że oprócz względów utilitarno-dydaktycznych działały już tu także względy, płynące z intuicji psychologicznej i liberalizmu pedagogicznego.

Te ostatnie czynniki wzmogły się niezmiernie dzięki Rousseau'owi, który jednak sam wskutek swej postawy

aspołecznej nie miał zmysłu dla zbiorowej organizacji młodzieży. Wpłynął on atoli potężnie na swego wielkiego następcę, t. j. Pestalozziego, typowego pedagoga społecznego, tudzież na tak wybitnych pedagogów narodowo-politycznych, jak Fichte i Stein w Niemczech. Oni to też po raz pierwszy teoretycznie i praktycznie rozwinęli zasadę samorządową w całej pełni — w sensie organizacji samowychowawczej jako znakomitego środka wychowania społecznego i obywatelskiego. Następny okres pedagogiki Herbartowskiej, wybitnie indywidualnej i moralistycznej, samorządu nie doceniał zgoła. Pozytywizm, oparty z jednej strony na biologji, z drugiej zaś na socjologji, przyniósł niewątpliwie zrozumienie idei socjalnej w wychowaniu, nie znalazł jednak praktycznego zastosowania w szkolnictwie publicznem, które pozostawało pod wpływem liberalizmu indywidualistycznego, wyzyskiwanego równocześnie przez państwa mniej lub więcej absolutne dla zwalczania wszelkich, za groźne uważanych organizacyj społecznych, a więc i organizacyj młodzieży. Dopiero wraz z rosnącym demokratyzmem z jednej a rozwojem pedopsychologji i pedosocjologji z drugiej strony zagadnienie samorządu wypłynęło z nową siłą.

Demokratyzm, przerzucając punkt ciężkości w życiu politycznem z czynników autokratycznych na samych obywateli jako członków grupy społeczno-państwowej, musiał konsekwentnie dążyć do odpowiedniego wychowania przyszłych obywateli, t. j. osobników, przysposobionych należycie do tej właśnie formy rządu i życia, a więc nietylko posiadających potrzebną wiedzę o ustroju państwa, o jego warunkach gospodarczych, o prawach i obowiązkach obywatelskich, ale przedewszyst-

kiem duchowo przygotowanych do nowych funkcji i związanych z nimi niebezpieczeństw, co wymagało wyrobienia w nich takich cnót, jak solidarność a równocześnie też i samodzielność myśli, odwaga cywilna, poczucie odpowiedzialności i t. d. Stąd przedewszystkiem wypłynął silny impuls do wprowadzenia do szkół t. zw. nauki obywatelskiej w różnych formach, później zaś — w przekonaniu o jej niedostateczności — także instytucji samorządu uczniów, jako formy życia, będącej prawdziwą szkołą obywatelstwa.

Dla szkoły dotychczasowej, nawskróś autorytatywnej, forma ta oznaczała wręcz rewolucyjną zmianę najistotniejszych jej podstaw, zwłaszcza t. zw. karności, stanowiącej w niej dotąd jedyny i główny czynnik wychowawczy i dlatego bronionej przez nią przeciw nowym zapędom z oporem niezwykle silnym. Mimo to forma samorządu przyjmowała się coraz powszechniej. Do względów politycznych bowiem przyłączyły się względy ogólnowychowawcze, oparte na założeniach psychologicznych i pedagogicznych: pierwsze z nich stwierdziły, że samorząd czyni zadość naturalnym potrzebom rozwojowym młodzieży, drugie w strukturze wychowania wykryły organiczny zespół czynnika heteronomicznego z czynnikiem autonomicznym, t. j. samowychowawczym, wykazując tem samem niezbędnosć samorządu w procesie wychowawczym.

26. Odtąd w historii samorządu rozpoczyna się okres racjonalny. W okresie tym, zgodnie z faktami powyższymi, odróżnić można dwa wspomniane już poprzednio typy samorządu, jeden o charakterze przeważnie polityczno-demokratycznym, drugi o cha-

rakterze raczej o g ó ł n o - w y c h o w a w e z y m. Pierwszy typ rozwinął się najwcześniej w państwach o typie demokratycznym, przedewszystkiem w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, gdzie oparł się na tradycyjnym systemie „polegania na honorze“ (honor-system), stosowanym do studentów w tamtejszych kolegiach, oraz na zasadzie „godności osobistej“ (selfrespect), i gdzie najbardziej się też rozpowszechnił tak, że obecnie istnieje on tam w każdej szkole publicznej.²⁶ Tam też „samorząd“, rozumiany w sensie dosłownym (selfgovernment), przybrał przeważnie formy polityczne, a mianowicie bądź formę „szkoły-państwa“ (school-state), bądź „szkoły-miasta“ (school-city) czyli gminy miejskiej.

Twórcą piewszej formy jest William Gill. Wprowadzony bowiem przezeń „samorząd“ naśladuje całkowicie urządzenia państwowe. „Państwo“ to składa się z gmin, obejmujących jedną lub więcej klas. Najwyższą władzą prawodawczą jest parlament, do którego każda klasa wysyła po 2 przedstawicieli z wyboru, a który uchwala ogólne prawa i przepisy. Sądownictwo składa się z wielu izb i posiada własny kodeks. Nauczyciel czuwa tylko nad całością, poucza, objaśnia, ale nigdzie nie wysuwa swego autorytetu. Ponadto liczna biurokracja dopełnia obrazu tego państwa w m i n j a t u r z e.

Formę „szkoły-miasta“ reprezentuje typ t. zw. Lagrange-city, stosowany w Ohio, w stanie Toledo, a polegający na tem, że cała szkoła tworzy jedną gminę, poszczególne zaś klasy są jej „obwodami“. Wszyscy uczniowie — oprócz klas najniższych — mają czynne prawo wyborcze, bierne zaś tylko uczniowie dwu klas naj-

wyższych. Z najwyższej pochodzi „burmistrz“ (the Mayor). Wybory odbywają się dwa razy do roku. Na zebraniach przedwyborezych wygłaszają mówcy przemówienia za i przeciw kandydatom. Na osobnym zebraniu „burmistrz“ przedstawia się wyborcom i wygłasza swój program. Oprócz niego wybiera się inspektora zdrowia, skarbnika i sekretarza. Wszyscy oni konferują od czasu do czasu z dyrektorem zakładu, który wtajemnicza ich w rządy demokratyczne, potrzeby zakładu i t. d. Co miesiąc odbywają się zgromadzenia „obywatelskie“, na których urzędnicy zdają sprawę ze swego urzędowania i stanu zakładu.²⁵

Oba te amerykańskie systemy samorządu przeszły w ostatniem dziesięcioleciu XIX w. do Europy, gdzie jednym z pierwszych ich propagatorów był Foerster, który jednak z polityczno-demokratycznym charakterem samorządu połączył już charakter moralno-wychowawczy, dopatrując się w nim jedynej właściwej formy, nadającej się do przetworzenia karności, opartej na autorytecie i posłuszeństwie narzuconem, w posłuszeństwo i karność wewnętrzną, opartą na dobrej woli i godności własnej, a tem samem najwłaściwszego środka do kształcenia charakteru moralnego.

Koleje samorządu w Europie były dość szczególne. Zrazu przejęto go z Ameryki i stosowano w sposób niewolniczy, bodaj najwcześniej w demokratycznej Szwajcarji, zrażono się doń jednak niebawem gruntownie. Przyczyna niepowodzenia leżała w tem niewolniczem właśnie przeszczepianiu go na tereny o zgoła odmiennych właściwościach kulturalnych i psychologicznych — bez względu na zasadę, że wszelka forma żywa wyraść może i powinna organicznie ze swego swoistego

podłoża. To też po tym okresie naśladownictwa pedagogika europejska poczęła coraz samodzielniej przetwarzać formę samorządu w duchu zgodnym z tradycjami i warunkami lokalnymi oraz z psychologią dziecka, jego właściwościami etniczno-narodowymi, społecznymi i rozwojowymi. Należy stwierdzić, że, podczas gdy Ameryka pozostała naogół wierna raz utworzonej strukturze, to Europa rozwinęła w tej dziedzinie nader bujną twórczość, tak, że dziś zarówno literaturę, jako też rozmaitość organizacyj samorządowych w Europie trudno już wręcz ogarnąć i usystematyzować. Ogólnie możemy powiedzieć, że z samorządu amerykańskiego pozostała sama idea oparcia wychowania szkolnego na dobrowolnej organizacji młodzieży szkolnej, idea autonomji, a w samej formie organizacyjnej długo jeszcze utrzymały się urządzenia i nazwy, przejęte z organizacji gmin samorządowych lub państwowych jednostek administracyjnych, odpowiadających demokratyczno-politycznemu typowi samorządu. Ponieważ niesposób przedstawić nam tu szczegółowo dziejów tego typu i rozmaitych jego postaci, poprzestaniemy na jego ogólnej charakterystyce.

1. Głównym celem samorządu tego typu „politycznego“ jest wychowanie obywatela państwa demokratycznego.

2. W tym celu samorząd obiera bądź formę państwa demokratycznego (republiki), bądź jednostki administracyjnej (powiatu), bądź wielkiej gminy (miejskiej), bądź małej gminy (wiejskiej).

3. W formach tych cała grupa młodzieży zorganizowana jest w duchu demokratycznym, t. j. stanowi przedmiot i podmiot rządzący. Innymi słowy: grupa

ustanawia wspólnie — na zasadzie większości — pewien ustrój, obowiązujący wszystkich (regulamin, statut, prawo) i obejmujący dziedziny życia istotne dla grupy; ponadto bezpośrednio lub pośrednio wybiera władze, mające spełniać powierzone im funkcje oraz czuwać nad spełnianiem obowiązków przez członków grupy.

4. Istotnym jest tu tedy stosunek władzy do grupy wzgl. jej członków. Źródłem władzy jest grupa; władza reprezentuje więc zbiorową wolę grupy, przed którą jest też odpowiedzialna; z drugiej zaś strony członkowie grupy zobowiązani są do posłuszeństwa wobec ustanowionej przez grupę wzgl. jej większość władzy, t. j. rządu oraz urzędników, odpowiedzialnych znowu bądź bezpośrednio wobec „rządu“, który ich ustanawia, bądź wobec grupy. Zależy to od formy rządu, która może być albo „parlamentarna“ (jak np. w amerykańskich „szkołach-państwach“), albo też, co częstsze, stanowić rodzaj „referendum“.

27. Pod względem ustroju możemy, jak wspomnieliśmy, w tym politycznym typie samorządu wyróżnić gminę i państwo. „Gminą“ może być bądź klasa, bądź cała szkoła, która wówczas (na podobieństwo angielskich lub francuskich gmin miejskich) obejmuje samorządne „obwody“ (klasy); „państwem“ natomiast nie może być poszczególna klasa, lecz albo jedna szkoła albo grupa szkół.

a) Gmina-klasa. Może tu być mowa tylko o analogji z gminą małą, pierwotną, której członkowie bezpośrednio się z sobą stykają, znają się osobiście, współżyją z sobą. Zasadniczo „gmina szkolna“ może być albo całkowicie samorządna, albo na podo-

bieństwo gmin administracyjnych posiadać tylko poruczony zakres działania. Dalszą różnicę stanowi osoba nauczyciela-wychowawcy, dla której w rzeczywistości politycznej trudno znaleźć analogję. Stosunek jego do gminy może ułożyć się rozmaicie: albo przybrać postać analogiczną z czynnikiem „kontroli“, co ze stanowiska pedagogicznego jest mniej pożądane, albo zgoła pozapolityczną postać przyjaciela, kierownika, doradcy (pod nazwą „kuratora“, „opiekuna“ i t. p.), albo wreszcie może nauczyciel wejść sam w skład gminy jako jej formalnie równouprawniony członek i starać się uzyskać w niej dzięki swej dojrzałości i wyjątkowemu stanowisku rolę „przywódcy“, w ten sposób zaś „gminę“ w sensie politycznym przetworzyć na gminę w sensie ideowym wzgl. pedagogicznym.

Gmina-klasa jest samowystarczalna, zamknięta, t. j. spełnia tylko funkcje, wypływające z potrzeb jej własnego życia wzgl. postawionych sobie celów ideowych. Określa je zebranie ogólne t. zw. sejmik gminy (wedle analogji raczej z „powiatem“, niż z gminą), stanowiący najwyższą władzę ustawodawczą w gminie. Pierwszy sejmik ustanawia swój „statut gminny“, dalsze zbierają się regularnie w oznaczonych terminach — oprócz nadzwyczajnych. Sejmik wybiera większością głosów odpowiedzialne przed nim władze wykonawcze na określony czas. Władzę administracyjną stanowi Rada gmina, złożona z wójta (sołtysa), podwójciego (zastępcy), pisarza (sekretarza), podskarbiego (kasjera) i t. p. Rada administruje, czuwa nad całością, ustanawia podatki i t. d., wójt reprezentuje, kieruje pracami Rady, kontroluje funkcjonariuszy, oddaje sprawy sądowi, pod-

wójci zastępuje go lub spełnia niektóre z jego funkcji, pisarz prowadzi kronikę gminy i wystawia pisma, podskarbi zarządza kasą gminną wzgl. kasą oszczędności, prowadzi księgi. Sąd, złożony z ławników, osądza sprawy, przedłożone mu przez wójta. Wyroki sądu, jako też wszelkie uchwały Sejmiku i Rady wymagają — naogół — zatwierdzenia przez kuratora wzgl. dyrekcję, która może zażądać poddania wyroków i uchwał rewizji wzgl. gminę zawiesić.²⁷

Ustrój ten może być oczywiście w szczegółach nader rozmaity: Gmina może ustanawiać rozmaite „komisje“, np. samopomocy i t. d., oraz cały szereg funkcyjnarjuszów dla poszczególnych zadań, jak np. dla utrzymywania ładu, czystości, higieny, pilnowania tablicy, kwiatów, zachowania się na pauzach i t. d. Sąd może być również rozmaicie zorganizowany, a nawet odpaść całkowicie.

Wszystkie te modyfikacje wypływają z zaznaczonego już względu wychowawczego, który występuje zresztą w samej zasadzie ustroju gminy szkolnej w odróżnieniu od gminy rzeczywistej.

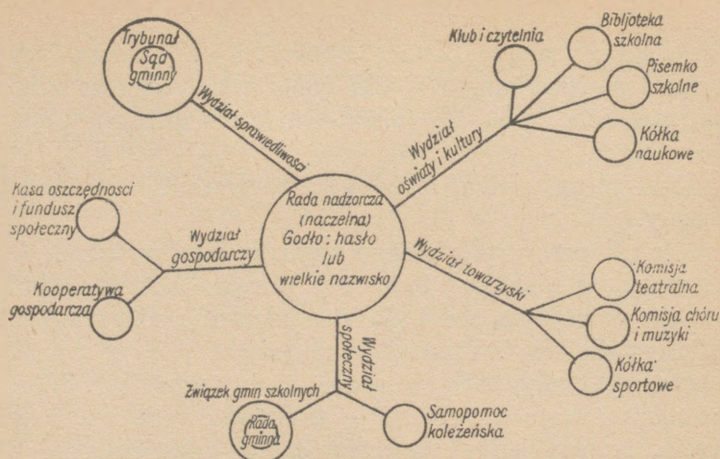
b) Gmina „średnia“ i „wielka“ różni się od gminy klasy większą złożonością. W skład jej wchodzi większa liczba klas szkolnych. W ten sposób tworzy się ustrój, odpowiadający t. zw. grupie wtórnej, bardziej zbliżonej do ustroju państwowego. Możliwe są zasadniczo dwie formy:

α) gmina średnia, t. j. ponadklasowa, złożona z kilku klas równoległych lub bliskich sobie pod względem stopnia rozwoju np. klasy I i II, III i IV i t. d. lub jak np. w „wiejskich ogniskach wychowawczych“ (Lander-

ziehungsheimach) Lietza,²² klasy I—V (sexta-obertertia) w Ilsenburg, V—VII (obertertia - obersecunda) w Haubinda, VII—IX (obersecunda-oberprima) w Bieberstein;

β) gmina wielka, złożona ze wszystkich klas danej szkoły.

Jeżeli gminy pierwszego typu tworzą zarazem, jak tego żądają niektórzy teoretycy, odrębne zakłady szkolne, to ustrojowo nie będą one niczem różniły się od gminy „wielkiej“. Inaczej, jeżeli mieszczą się w ramach wspólnej szkoły, takiej właśnie „gminy wielkiej“. Wówczas nie tracąc autonomji w zakresie swego własnego życia, tworzą jednak zarazem części organizmu większego. Podobnie, gdy chodzi o poszczególne grupy-klasy i ich stosunek organizacyjny do „wielkiej gminy“. Stosunek ten może być rozmaity, zależnie od tego, czy opiera się na zasadzie „zrzeszeniowej“, spółdzielczej czy państwowej, z których każda znowu może przybierać rozmaite postaci. Gmina typu „zrzeszenia“ obejmuje klasy jako czynniki współrzędne i niezależne, wysyłające swoich przedstawicieli do wydziału czy zarządu, który zarządza tylko pewnymi ich wspólnymi sprawami. Inna jest geneza i zasada organizacji spółdzielczej; punktem wyjścia są tu właśnie owe wspólne potrzeby, dla których załatwienia powstają stopniowo, zależnie od ich narastania, rozmaite organizacje — jak to np. dobrze opisał i graficznie — w niżej podanym schemacie — przedstawił Aleksander Patkowski w swej pracy: *Wychowanie pokolenia w duchu demokratycznej idei spółdziałania*.



O organizacji „państwowej” — bądź w formie „miasta” (przypominającego typ „zrzeszenia”), bądź, co ważniejsza, demokratycznej republiki — była już mowa, przyczem istota rzeczy polega tu na tem, że w skład „państwa” wchodzi wszyscy w zasadzie równouprawnieni uczniowie jako obywatele (bez żadnych organizacji pośrednich) i że ustroj takiej organizacji wzoruje się na analogicznych ustrojach rzeczywistego państwa demokratycznego.

Zarówno w „gminie wielkiej”, jako też w „państwie szkolnem” zasługuje na uwagę rozmaicie określany zakres działania w stosunku do władz szkolnych, tudzież zakres uprawnień członków, zależnie od roczników. Co do pierwszego były i są jeszcze próby bardzo daleko idące, jak w szkołach sowieckich lub niektórych eksperymentalnych gminach niemieckich np. w gimnazjum realnem Fritza Karsena w Neukölln,²² gdzie uprawnie-

nia samorządu rozciągają się nawet na układ programu naukowego, ocenę nauczyciela i t. d., lub też skromniejsze w postaci np. prawa interwencji u dyrektora wzgl. Rad pedagogicznych w sprawach ogólno-szkolnych. Poza temi wyjątkowemi eksperymentami panuje jednak naogół forma kontroli i aprobaty pracy i uchwał samorządu przez władze szkolne.

Co do uprawnień, to w gminach wielkich, zwłaszcza państwowych, z czynnego prawa wyborczego wyłącza się zwykle najmłodszych, bierne zaś posiadają często tylko uczniowie klas najwyższych.

28. Takie byłyby ogólne formy samorządu typu polityczno-demokratycznego. Zwróciliśmy już uwagę na to, że drugim źródłem idei samorządu obok tendencji obywatelsko-wychowawczych były tendencje czysto pedagogiczne. Na terenie Europy bogdaj czy nie najwcześniej i najbardziej świadomie odezwały się one u Pestalozziego, a poza nim u nas u Trenowskiego.

O niezmiernej ilości i różnaitości prób, przedsiębra-nych odtąd w wychowaniu szkolnem z pedagogicznego punktu widzenia, niesposób nam tu mówić. Wspomnieć możemy tu tylko o 3 następujących grupach tych prób:

a) T. zw. republiki dziecięce, tworzone przez wybitnych pedagogów, jak J. Langermann w Niemczech, pani Francia we Włoszech, Chatzky w Rosji, Walter George i Homer Lane w Stanach Zj. A. P.,²⁵ u nas Korezak; są to specjalne kolonje, osiedla czy zakłady wychowawcze dla dzieci bądź anormalnych, bądź społecznie zaniedbanych, odpornych na wpływ zwyczajnych metod wychowawczych. Wspomniani pedagodowie, kierując się głęboką intuicją, znajdują wyjście —

w zaczątkowej anarchji, z której same dzieci odnajdują drogę do ładu poprzez organicznie tworzący się samorząd. Zaznaczyć należy, że chodzi tu nie o szkoły normalne, lecz o „kolonje“ właśnie, zamknięte, do pewnego stopnia zależne w swym bycie od siebie samych, od swej pracy, ładu, karności, słowem, posiadające bazę życia realnego pod względem gospodarczym i społecznym.

b) Drugą grupę stanowią t. zw. szkoły nowe (news schools) typu „wiejskich ognisk wychowawczych“ w Anglii, Niemczech, Szwajcarji. Są to również internaty, połączone częściowo z środowiskiem gospodarzem. W zakładach tych jednak, opartych na zasadzie wychowania patryarchalno-rodzinnego, samorząd wypłynął z tejże idei rodzinnej, łączącej samodzielność indywidualną z autorytatywnością kierowników. Takim kierownikiem jest przede wszystkim sam dyrektor szkoły oraz nauczyciele, a następnie mianowani przez nich z pośród uczniów prefekci. W dalszym rozwoju instytucja prefektów przetworzyła się na t. zw. drużynowych (kapitanów), wybieranych przez uczniów, ale zatwierdzanych przez dyrektorów. Specjalna metoda wychowywania i wypróbowywania tych przywódców pozwala na chów elity kierowniczej wśród młodzieży. Innymi elementami samorządu są „związki“ (kluby, sekcje) dla pewnych konkretnych celów, np. dla ćwiczeń fizycznych, sportu, muzyki i t. d. Ogólniejszą organizacją jest „wydział“, złożony ze starszych uczniów, mających za zadanie czuwać nad ładem i karnością w spełnianiu pewnych prac i obowiązków przez ogół wychowanków, np. w ogrodzie i t. p.

O wiele pełniej rozwinął się samorząd w t. zw. „wielkich gminach szkolnych“ w Niemczech, które wyłoniły

się z „wiejskich ognisk wychowawczych“, opierają się jednak nie na zasadzie rodziny patryarchalnej, lecz na zasadzie drużyny (Kameradschaft) z nauczycielem jako drużynowym (przywódcą grupy) na czele. Są to, jak sama nazwa wskazuje, gminy w tym sensie, że cała grupa młodzieży wraz z nauczycielem tworzą, jako członkowie równouprawnieni, jedną gminę samorządną z zakresem, obejmującym całokształt życia i pracy wraz z nauką.

c) Trzecią grupę prób samorządowych reprezentują samorządy, oparte na warunkach zbiorowej pracy ekonomicznej, jak ją stosują rozmaite systemy t. zw. szkół pracy, jak system Deweya, Kerschensteina,²⁸ Błońskiego, szkoła sowiecka, t. zw. szkoły ogrodowe, niemiecka „szkoła produktywna“, — wszystkie oparte na pracy grupowej wzgl. na t. zw. wspólnocie pracy — pracy w sensie ekonomicznym, obejmującym pracę warsztatową, fabryczną, rolniczą. Należy tu również ta forma życia, którą stosują (różniące się zresztą od siebie pod względem organizacji), t. zw. szkoły wspólnoty w Niemczech, obejmujące we „wspólnocie“ nauczycieli, uczniów i ich rodziny jako gminę samorządową.¹⁵

d) Poza tem należałoby wspomnieć jeszcze o szeregu prób tego typu, który nazywamy „samorządem niepełnym“, łącząc go z „organicznym“, a który polega na przejmowaniu przez grupę klasową zrazu szczupłego, a potem coraz bardziej rosnącego zakresu funkcji, lub też na tem, że nauczyciel „wyzwala“ czyli obdarza samorządem tylko pewną grupkę najbardziej „wolnych“ członków, która to grupa rozrasta się następnie przez dalsze „wyzwalanie“ coraz nowych członków grupy.

29. Po tym ogólnym przeglądzie typów i form samorządu pragniemy zestawić wnioski, wynikające z dotychczasowych doświadczeń odnośnie do korzyści samorządu i warunków jego powodzenia. Przytoczymy je tu za Ferrière'm²⁵ i Kerschensteinerem.²⁹ Co do korzyści:

1. Nauczyciel poznaje charaktery uczniów, które ujawniają się w ramach życia samorządowego.

2. Praca nauczyciela staje się z jednej strony lżejszą dzięki przejściu całego szeregu funkcji przez uczniów, z drugiej zaś cenniejszą pod względem wychowawczym.

3. Samorząd rozwija u uczniów zdolność do panowania nad sobą.

4. Uczeń uczy się doświadczać, jaką wartość posiada podział pracy.

5. Uczeń uczy się poznawać bezpośrednio konieczność i warunki zbiorowego życia.

6. Dzięki samorządowi ujawniają się naturalne typy przywódców.

7. Kierownicy (urzędnicy samorządowi) uczą się, czym jest odpowiedzialność.

Lista powyższa odznacza się pochwałą godną skromnością i powściągliwością. Dość porównać ją z nieskończonemi listami cnót, które przyrzekają sobie niektórzy zwolennicy samorządu, nie bacząc na to, że wiele z nich nie ma nic wspólnego z samorządem jako takim i że obciążając w ten przesadnie optymistyczny sposób rachunek organizacji samorządowej, narażają siebie i innych na rozczarowanie i nieufność do tej formy wychowawczej. Mimo to listę powyższą należałoby niewątpliwie uzupełnić jeszcze szeregiem innych zalet ta-

kich, jak rozwój inicjatywy, poczucie godności osobistej i zbiorowej, zdolność do rozumnego podporządkowywania się, rozwój poczucia sprawiedliwości i t. d. Sam Ferrière dodaje jeszcze takie wartości, jak tę, że w ramach samorządu dziecko rozwija się w sposób zgodny ze swą naturą, w atmosferze swobody i radości, tak bardzo mu odpowiadającej, dzięki czemu uczy się także kochać szkołę, wolną od tyranji; kieruje się własnym rozumem i poczuciem słuszności z jednej strony, a z drugiej pozostaje pod wpływem opinii publicznej; uczy się ofiarności i pomagania słabszym, zdrowego współzawodnictwa i szlachetnego współdziałania; przede wszystkim jednak kształci się praktycznie na obywatela w sposób, któremu żaden inny środek a zwłaszcza sama nauka obywatelska żadną miarą dorównać nie może.

Co do warunków powodzenia samorządu, tenże Ferrière przytacza następujące: 1) postępować organicznie, t. j. nie narzucać odrazu całego schematu ustrojowego, lecz w miarę pojawiających się potrzeb; 2) w związku z tem: podsuwać, a nie „oktrojować“ formę samorządu; 3) prowadzić każdą grupę do własnych doświadczeń w sposób, odpowiadający jej indywidualności, a nie kazać jej przyjmować obcych, gotowych już form; 4) wprowadzać samorząd stopniowo w miarę dowodów dojrzałości klasy do życia samorządowego; 5) w tym celu nauczyciel powinien najpierw zapomocą zabawy i pracy urabiać ducha klasy; ten duch bowiem, a nie formalne ustawy, stanowi istotę samorządu.

Do tych uwag warto dodać jeszcze bardzo praktyczne uwagi Kerschensteinera, który wyróżnia następu-

jące warunki i wskazania dla powodzenia samorządu:

Warunki: 1. niezbyt wielka ilość uczniów, gdyż zbyt wielka uniemożliwia wytworzenie się osobowości zbiorowej;

2. dostatecznie długi okres czasu, przez który dzieci przebywają dziennie w szkole;

3. odpowiednia ilość jednostek dodatnich w grupie, umiejących rozbudzać w innych poczucie godności i zmysł odpowiedzialności;

4. należyta spójnia ideowa grona nauczycielskiego, przejętego duchem pedagogicznym;

5. głęboka wiara dyrektora w wartość pedagogiczną samorządu;

6. pomoc ze strony domu i zgodność w metodzie wychowywania;

7. konieczność pewnej miary swobody organizacyjnej w szkole, której przeciwieństwem jest przesadny biurokracyzm.

Gdy dane są te warunki, należy przestrzegać następujących wskazań:

1. nie należy samorządu dekretować z zewnątrz i zgóry;

2. wprowadzać go stopniowo i rozbudowywać w miarę budzenia się ducha solidarności moralnej w grupie. Za punkt wyjścia należy wziąć klasę zorganizowaną we wspólnotę czy też jakiś związek dobrowolnie utworzony dla pewnego celu naukowego, estetycznego czy sportowego;

3. w żadnym razie samorząd nie powinien być zupełny, lecz poddany być winien uznaniu dyrektora i tych

nauczycieli, których grupa uczniów wyznaczy jako swych mężów zaufania;

4. ponadto: prawa samorządowe nie powinny obejmować ani programu, ani wewnętrznych zagadnień nauczania, lecz przede wszystkim możliwość organizowania wzajemnej pomocy w szkole i poza szkołą oraz samokształcenia się;

5. w zakresie poszczególnych przedmiotów należy w miarę możliwości organizować „zespoły pracy“ wzgl. jeden zespół pracy, obejmujący całą klasę;

6. niezbędne są oczywiście zebrania samorządowe, w których nauczyciele biorą udział jako widzowie (?);

7. konstytucja samorządowa nie powinna być narzucana ani przez dyrektora ani przez Radę pedagogiczną, lecz tworzyć ją powinni stopniowo i organicznie sami uczniowie. Rozszerza się ona w miarę warunków życia i rozwoju. Raz przyjęta powinna być szanowana jako skarb święty przez uczniów i nauczycieli. Dyrektor powinien jednak mieć prawo zawieszenia jej w każdej chwili wedle swego uznania wychowawczego.

W tych punktach zamknąć można umiarkowaną opinię dzisiejszego świata pedagogicznego o samorządzie. Opinia to ostrożna, zdająca sobie sprawę z wartości a nawet niezbędności wychowawczej samorządu, ale zarazem i jego trudności i niebezpieczeństw.

30. Owe niebezpieczeństwa i trudności oraz liczne niepowodzenia, szkodzące dobrej opinii samorządu, wynikają także niewątpliwie w dużej mierze z warunków pozaszkolnych: ogólnospołecznych i rodzinnych, oraz z nieumiejętności stosujących go pedagogów, w ostatniej zaś linii z niedostatecznej jeszcze znajomości so-

ejpsychologii dziecka. Nie ulega wątpliwości, że rosnąca jej znajomość pozwoli coraz doskonalej organizować samorząd, t. j. przystosowywać go coraz lepiej do praw rozwoju socjopsychicznego młodzieży.

Zasadnicza bowiem wartość pedagogiczna formy samorządu polega na tem, że odpowiada ona naturalnym warunkom indywidualnego, moralnego i socjalnego rozwoju młodzieży. Inne wartości związane są raczej z takim czy innym ustrojem samorządu, zależnym od pewnych poglądów pozapedagogicznych.

Samorząd szkolny narodził się niewątpliwie z ducha demokratycznego. Widzieliśmy jednak, że zdołał on rozwinąć również pewne nowe formy, odpowiadające współczesnym dążeniom do wyjścia poza tradycyjne formy demokratyczne i wytworzenia nowej więzi i nowej struktury społecznej. Świadczy to o żywotności idei samorządu i rokuje mu w życiu wychowawczem dalszy jeszcze rozwój długi i bogaty.³⁰

Bibliografja.

¹ Florjan Znaniecki: Socjologja wychowania. T. I. Wychowujące społeczeństwo. (Wyd. Komisji Pedagogicznej Ministerstwa W. R. i O. P. Nr. 11.) — T. II. Urabianie osoby wychowanka. Skład główny Książnica-Atlas. Warszawa 1928 (I), 1930 (II).

² Fr. W. Foerster: O wychowaniu obywatelskiem. Zasadnicze zagadnienia etyki i pedagogiki politycznej. Gebethner i Wolff. Warszawa. (IV wyd. niem.: Politische Ethik und politische Pädagogik. München 1922). — Nowe wydanie (tłumaczone przez J. Mirskiego) przygotowuje Książnica-Atlas.

³ Sławomir Czerwiński: O nowy ideał wychowawczy. (Biblioteka „Zrębu“). — Dr. Juljusz Balicki: Wytyczne wychowania państwowego („Poradnik w sprawach nauczania i wychowania“. R. III. Z. 2—4). — Włodzimierz Gałęcki: Wychowanie państwowe. („Oświata i wychowanie“. R. III. Z. 7, 1931). — Z zagadnień wychowawczych“. (Nakł. Kuratorjum O. S. Ł. w Łodzi, 1931). — Dr. M. Ziemiłowicz: Rodzina a wychowanie państwowe. (Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa, 1932. „Współpraca domu i szkoły“. Z. 8).

⁴ E. Sztajnbockówna: Współpraca domu ze szkołą. — A. Rondthaler: Czego szkoła oczekuje od rodziców. — J. J. Bzowski: Szkoła i rodzina. — I. Pannenkowa: Współpraca domu i szkoły w Ameryce. (Wyd. „Współpraca domu i szkoły w dziele wychowania młodzieży“ pod red. dr. E. Łozińskiego. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa).

⁵ Fr. W. Foerster: Jugendseele, Jugendbewegung, Jugendziel. (Rotapfel-Verlag, München und Leipzig). — Dr. Hans Hartmann: Die junge Generation in Europa. (Berlin 1923). — A. Messer: Die freideutsche Jugendbewegung. (Beyer u. Söhne, Langensalza).

⁶ Peter Petersen: Die neueuropäische Erziehungsbewegung.

(H. Böhlau Nachfolger, Weimar 1926). — J. Mirski: Dlaczego ławka? („Praca Szkolna“. 1931. R. IX. Nr. 1 i 2).

⁷ Władysław Biegański: Etyka ogólna. (Lwów-Warszawa 1922).

⁸ Karl Groos: Das Seelenleben des Kindes (V wyd. Berlin 1927).

⁹ Dr. Ed. Claparède: Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale. (11-me édit. Genève, Kundig).

¹⁰ Dr. Mieczysław Kreutz: Rozwój psychiczny młodzieży. (Książnica-Atlas 1931. „Współpraca domu i szkoły“, nr. 6). — Stefan Baley: Psychologia wieku dojrzewania. (Książnica-Atlas. „Biblioteka Pedagogiczno-Dydaktyczna“, t. V. Wyd. II). — W. W. Zienkowski: Psychologia dziecięctwa. Przeł. P. Macewicz. (Książnica-Atlas 1929. „Biblioteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych“, t. IX).

¹¹ Dr. Ed. Claparède: L'Éducation fonctionnelle. (Neuchâtel-Paris, Éditions Delachaux et Niestlé S. A.). — Przekład polski M. Ziemiński w druku (Książnica-Atlas).

¹² B. Nawroczyński: Swoboda i przymus w wychowaniu. (Nasza Księgarnia, Warszawa). — Ed. Claparède: Szkoła na miarę. Przeł. dr. Z. Ziemiński. (Wyd. II. M. Arct, Warszawa 1930). — Dr. K. Koniński: Szkoła na miarę. (Książnica-Atlas, Biblioteka Pedagogiczno-Dydaktyczna, t. II. 1929).

¹³ Charlotte Bühler: Kindheit und Jugend. (Wyd. III. S. Hirzel, Leipzig 1931).

¹⁴ Mc. W. Dougall: Psychologia grupy. Przełożył i wstępem zaopatrzył dr. J. Chałasiński. (Warszawa 1930. Książnica-Atlas, Biblj. Przekładów Dzieł Pedagogicznych, t. XIV).

¹⁵ J. Mirski: Plan Jenajski jako szkoła wspólnoty. (Nasza Księgarnia, Warszawa 1932).

¹⁶ J. Varendonck: Recherches sur les sociétés d'enfants (Bruxelles 1914).

¹⁷ R. Cousinet: La Solidarité enfantine. (Revue philosophique 1908 II V.).

¹⁸ J. Piaget: Wykłady, wygłoszone na Kursie Pedagogicznym w Warszawie w r. 1931 oraz artykuł w zeszycie wydawnictwa Ligi Narodów „Recueil pédagogique“ (Vol. II, Nr. 1, Janvier 1931). — Tenże: Mowa i myślenie u dziecka. Przeł. J. Kołudzka.

(Książnica-Atlas, Biblioteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych, t. X). — Tenze: *Le jugement moral chez l'enfant* (F. Alcan, Paris 1932).

¹⁹ Ad. Ferrière: *L'éducation et la solidarité* (Neuchâtel-Paris).

²⁰ W. O. Doering: *Psychologie der Schulklasse*. (Osterwieck 1927). — Ad. Kruckenberg: *Die Schulklasse* (Leipzig 1926). — H. Schroeder: *Psychologie der Volksschulklasse* (Halle 1918).

²¹ H. Schlemmer: *Das Gemeinschaftsleben der Jugend in der Schule*. (Leipzig 1926). — Dr. S. Bernfeld: *Vom Gemeinschaftsleben der Jugend* (Leipzig-Wien 1922). — E. Neuendorf: *Die Schulgemeinde. Gedanken über ihr Wesen und Anregungen zu ihrem Aufbau*. (Leipzig-Berlin 1921).

²² Dr. H. Rowid: *Szkoła twórcza*. (III. wyd. Gebethner i Wolff 1932). — Dr. M. Ziemnowicz: *Problemy współczesnego wychowania* (III wyd. Warszawa 1930). — J. Dewey: *Szkoła a dziecko. Ze wstępem E. Claparède'a*. Przekł. H. Bieszyńska (E. Wende i Ska, Warszawa). — A. L. Hall-Quest: *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej*. Przekł. I. M. Szymaniukówna. (Książnica-Atlas, Biblj. Przekładów Dzieł Pedagogicznych, t. XX).

²³ T. Męczkowska: *Praca domowa ucznia*. (Nakł. Tow. Przyjaciół Gimnazjum im. J. Słowackiego w Warszawie). — M. Golias: *Organizacja pracy domowej ucznia*. (Książnica-Atlas, „Współpraca domu i szkoły“ Z. 4).

²⁴ B. Nawroczyński: *Uczeń i klasa*. (II wyd. Książnica-Atlas 1932. Biblj. Pedag.-Dydakt., t. VI). P. Fieker: *Didaktik der neuen Schule*. (A. Zickfeldt, Osterwieck-Leipzig).

²⁵ Ad. Ferrière: *Samorząd uczniowski. Z oryg. p. t. L'autonomie des écoliers. L'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité*, przełożył dr. K. Sośnicki. (Książnica-Atlas 1933. Biblj. Przekł. Dzieł Pedagogicznych, t. XVIII).

²⁶ Fr. W. Foerster: *Szkoła i charakter*. Przekł. J. Kramer i B. Paprocki (Lwów 1928). — J. Mirski: *Gmina szkolna, jako forma samorządu uczniowskiego* („Ruch Pedagogiczny“, R. 1922).

²⁷ L. Jaxa-Bykowski: *Gmina szkolna* („Muzeum“ 1912).

²⁸ Al. Patkowski: *Wychowanie pokolenia w duchu demokratycznej idei spółdziałania*. (Warszawa 1922).

²⁹ Georg Kerschensteiner: Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. (VI wyd. B. G. Teubner, Leipzig-Berlin). — Tenże: artykuł w książce Ad. Ferrière'a: L'éducation et la solidarité. (Éditions Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris).

³⁰ W. Przanowski, M. Szczawińska, J. Wójcik: Samorząd w szkole powszechnej. (Nasza Księgarnia, Warszawa 1928). — Dr. M. Szczygieł: Samorząd uczniowski w praktyce. (Warszawa). — Dr. R. Taubenszlag: Samorząd uczniowski w świetle opinii różnorodnych grup młodzieży. (Warszawa 1931). — Tenże: Młodzież szkolna a samorząd uczniowski. (Warszawa 1931). — Tenże: Samorząd uczniowski w praktyce szkolnej. (W zbiorowej książce „Z zagadnień wychowawczych“. Łódź 1931). — S. Rieger: Samorząd w szkole średniej (w tymże wydawnictwie). Dr. A. Zieleńczyk: Samorząd uczniowski w Polsce. („Oświata i Wychowanie“ Nr. 4—6. R. 1932). — Ed. Türschmied: Zagadnienie samorządu uczniowskiego w świetle doświadczeń, poczynionych na terenie Państwowego Seminarjum Nauczycielskiego Męskiego w Białej („Muzeum“ R. 1932. Z. 4 i 5).



Spis treści.

Przedmowa	3
I. Przemiana współczesnej szkoły średniej w związku z czynnikami społecznymi i politycznymi	7
1. Uwagi wstępne. 2. Dawna szkoła średnia. 3. Demokratyzacja współczesnej szkoły średniej. 4—5. Postulat wychowania społecznego i politycznego.	
II. Przemiana współczesnej szkoły średniej pod względem organizacyjnym	17
6. Zmiana celów i metod wychowawczych. 7—8. Postulat współdziałania szkoły z domem i młodzieżą.	
III. Przemiana poglądów na istotę wychowania	22
9. Dawny pogląd na wychowanie. 10. Współczesny pogląd na wychowanie. 11. Wnioski ze względu na strukturę szkoły średniej.	
IV. Główne czynniki współczesnego wychowania	37
12. Zabawa, jako podstawa „wychowania funkcyjnego“.	
13. Samowychowywanie się.	
V. Uwagi z zakresu psychologii socjalnej młodzieży	41
14. Ogólne znaczenie środowiska społecznego dla rozwoju młodzieży. 15. Psychologia grupy. 16. Rozwój społeczny dzieci. 17. Wnioski ogólne.	
VI. Współdziałanie młodzieży w wychowaniu szkolnym	51
18. Zagadnienie. 19. Organizacja pracy szkolnej. 20. Organizacja życia szkolnego. 21. Formy organizacji grupowej. 22. Wartość wychowawcza organizacji grupowej. 23. Wskazania dla organizacji grup młodzieży w ramach szkoły.	

VII. Samorząd młodzieży szkolnej 70

24. Określenie samorządu. 25. Historia rozwoju samorządu: okres intuicyjny. 26. C. d.: okres racjonalny. 27. Główne typy samorządu: gmina i państwo jako formy „polityczne”. 28. Formy „pedagogiczne” samorządu. 29. Korzyści samorządu, warunki powodzenia i wskazania. 30. Samorząd, jego elastyczność i żywotność.

Biblijografia 91

KSIĄŻNICA-ATLAS S. A.

LWÓW, UL. CZARNIECKIEGO 12 — WARSZAWA, UL. NOWY ŚWIAT 59

poleca wydawnictwa:

L. Wachholz

O ZABURZENIACH UMYSŁOWYCH U DZIECI I MŁODZIEŻY

Podręcznik dla rodziców, wychowawców i nauczycieli.

Zł. 4'80.

Treść: I. Wstęp. II. O przyczynach zaburzeń i chorób umysłowych. III. Zdrowie umysłowe a choroba umysłu. IV. Objawy psychopatji u dzieci i młodzieży. V. Ważniejsze typy psychopatyczne. VI. Przywary wieku dziecięcego. VII. Przestępczość a psychopatja. VIII. Choroby umysłowe dzieci i młodzieży. IX. Zapobieganie chorobom umysłowym. X. Wskazówki wychowawczo-lecznicze.

BIBLIJOTECZKA HIGJENICZNA

Jest to zbiór ilustrowanych broszurek, zawierających omówienia najważniejszych zagadnień współczesnej higjeny. Poniżej zestawiamy tomiki, mające specjalne znaczenie dla higjeny dziecka:

1. *A. Sabatowski.* O gruźlicy 1'20
2. *W. Łuczyński.* Czy i jak można zapobiec chorobom serca 2'40
4. *St. Niemczycki.* Higjena mleka 1'50
6. *W. Nowicki.* O chorobach zakaźnych 2'—
7. *H. Hilarowicz.* Pierwsza pomoc w nagłych wypadkach 2'40
9. *W. Koskowski.* O nikotynie i paleniu tytoniu 1'20
10. *S. Ruff.* O zapobieganiu zniekształceniom ciała 1'40
11. *L. Kawałek.* Pierwsza pomoc w zatruciach gazami bojowymi 1'60
12. *E. Artwiński.* O chorobach nerwowych wieku dziecięcego 1'60
13. *W. Szumlański.* Pielęgnowanie ucha i ochrona słuchu 1'40
15. *J. Opieński.* Żywienie i pożywienie 1'60
16. *A. Trawiński.* Co należy wiedzieć o mięsie 1'92
17. *B. Duchowicz.* O napojach alkoholowych i alkoholizmie 2'80
18. *H. Wasilkowska-Krukowska.* Wychowanie fizyczne i sporty w wieku dziecięcym —



ZARYS ENCYKLOPEDYCZNY WSPÓŁCZESNEJ WIEDZY I KULTURY

Opracowany przy współudziale najwybitniejszych
uczonych i specjalistów polskich.

Redaktor naczelny DR Z. ŁEMPICKI prof. Uniw. Warsz.

Prenumerata 1 egz. mies. zł. 4*80, półrocznie 23*30, rocznie 45*15.

Dzieło to jest zupełną nowością w dziedzinie polskich wydawnictw dla młodzieży, ponieważ stanowi pierwszy silny rzut światła na całokształt wiedzy i kultury ogólnoludzkiej przez pryzmat myśli polskiej i pod kątem widzenia współudziału narodu i Państwa polskiego w ogólnem kształtowaniu się cywilizacji świata. Na dzieło tem ma się wychować i kształcić nowe pokolenie polskie. To też musi je posiadać

KAŻDY DOM POLSKI

KAŻDY WYCHOWAWCA

KAŻDY NAUCZYCIEL

Min. W. R. i O. P. aprobowало już to wydawnictwo rozporządzeniem z dnia 19. X. 1932, L. I. Pr. 3975/32 jako środek naukowy dla szkół wszelkich typów.

Prospekty wysyła **KSIĄŻNICA-ATLAS S. A.**
Lwów, ul. Czarnieckiego 12 — Warszawa, ul. Nowy Świat 59