

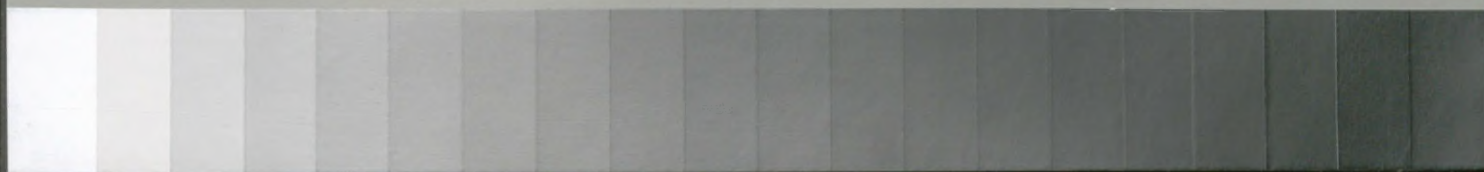
Grey Scale #13



Part Code
ST1316

DANES
-PICTA
.COM

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



Z ZAGADNIENÍ WYCHOWAWCZYCH

Referaty wygłoszone na zjazdach dyrektorów
Okregu Szkolnego Łódzkiego w roku szkolnym
1930/31.



Nakładem
Kuratorium Okregu Szkolnego Łódzkiego w Łodzi.
1931.



Z ZAGADNIEN' WYCHOWAWCZYCH

Referaty wygłoszone na zjazdach dyrektorów
Okręgu Szkolnego Łódzkiego w roku szkolnym
1930/31.



Nakładem
Kuratorjum Okręgu Szkolnego Łódzkiego w Łodzi.
1931.

233 10 60 70

c 96

Z ZAGADNIEN' WYCHOWAWCZYCH

Referaty wygłoszone na zjazdach dyrektorów
Okręgu Szkolnego Łódzkiego w roku szkolnym
1930/31.

1.1.

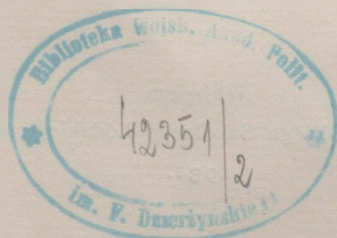


Nakładem
Kuratorjum Okręgu Szkolnego Łódzkiego w Łodzi.
1931.

7-

T R E Ś Ć:

	Str.
I. Roliński — O potrzebie humanistyki i filozofji w wykształceniu nauczycielskiem	5
Br. Brycki — Procesy myślenia i ich stosunek do zagadnień wychowawczych	21
St. Seweryn — Uwagi o wychowaniu obywatelsko-państwowem	33
St. Seweryn — Nauczanie literatury polskiej w szkołach średnich a wychowanie obywatelsko-państwowe	65
J. Lechicka — Wychowanie państwowe przy nauczaniu historii	105
S. Rieger — Samorząd w szkole średniej	131
R. Taubenszlag — Samorząd uczniowski w praktyce szkolnej	163
St. Seweryn — Harcerstwo a wychowanie obywatelsko-państwowe	217
A. Perelman — Szkoła twórcza, jako czynnik wychowania obywatelskiego	243
Z. Lorentz — Regionalizm w szkole, jako czynnik wychowawczy	281
S. Zbyszewska — Cele i zadania szkolnictwa zawodowego w Polsce we współczesnym ustroju szkolnym	285



Książka ta jest dorobkiem konferencji dyrektorów Okręgu Szkolnego Łódzkiego, które organizowało Kuratorium w roku szkolnym 1930/31 w myśl zarządzenia Ministerstwa o okresowych konferencjach dyrektorów szkół średnich ogólnokształcących. Ze względu jednak na widoczne potrzeby okręgu Kuratorium powołało do udziału w konferencjach oprócz dyrektorów gimnazjów również dyrektorów seminarjów i szkół zawodowych, a nawet częściowo inspektorów szkolnych. Rozszerzenie grona uczestników konferencji było następstwem wprowadzenia na porządek dzienny zagadnień wychowawczych przy możliwie wyczerpującem potraktowaniu sprawy wychowania państwowego, jednakowo doniosłej dla każdego typu szkoły. Jak czytelnik się przekona, zagadnienie wychowania państwowego było punktem wyjścia dla ujmowania wszelkich zagadnień wychowawczych, poruszonych na konferencjach.

Wysunięcie na plan pierwszy konferencji sprawy wychowania państwowego było wynikiem przeswiadczenia, iż w tym zakresie przedewszystkiem praca szkół grzeszy poważnemi niedociągnięciami, w spordycznych zaś wypadkach fałszywem i dla młodzieży naszej państwowości w skutkach niebezpiecznem nstawieniem. Nawet w tych szkołach, których dyrekcje zdawały sobie sprawę z konieczności podejmowania

w tym kierunku środków wychowawczych, nadawano im charakter zabiegów przygodnych, względnie uzupełniających ogólny, przez szkołę przyjęty system wychowawczy, dla którego państwowość mogłaby nie istnieć. W tych warunkach tematy poruszone na konferencjach nie miały za zadanie wywołania dyskusji wokoło zagadnienia wychowania państwowego, lecz zmierzały do spowodowania zasadniczej zmiany stosunków, panujących w tej dziedzinie w szkołach. Nawskroś praktyczny cel ten został osiągnięty; bowiem w momencie, gdy referaty, w których dowodnie wykazana została konieczność położenia szczególnego nacisku w zabiegach wychowawczych szkoły na wyrobienie w młodzieży świadomego poczucia obowiązku i pracy dla państwa, ukazują się w oddzielnem wydaniu książkowem, niema już na terenie Okręgu Szkolnego Łódzkiego szkoły, któraby nie uwzględniała w swej praktyce wychowawczej wychowania państwowego. Jest to zasługa referentów, którzy wyjaśnili wątpliwości i wskazali należyte drogi, za co na tem miejscu należy im się podziękowanie. Mówiąc jednak o zastudze autorów poszczególnych referatów nie można pominąć milczeniem udziału w tej pracy naczelnika p. Władysława Dubaja, który oprócz niesienia ciężaru trudów organizacyjnych, związanych z konferencjami, był zarazem inspiratorem wielu referatów. Uważam więc za słuszne podziękować mu za ten dorobek Kuratorjum, będący wynikiem starań i wysiłku jego oraz jego najbliższych współpracowników.

JERZY GADOMSKI.

I. ROLIŃSKI.

O potrzebie humanistyki i filozofji w wykształceniu nauczycielskiem.

Z pośród licznych warunków, od których zależą wyniki nauczania, miejsce naczelnie zajmują cztery następujące: osobowość nauczyciela, osobowość dziecka, program i metoda. Wystudjowanie każdego z nich osobno przyczynia się oczywiście do teoretycznego pogłębienia zagadnienia, bynajmniej wszakże nie upoważnia jeszcze do czynienia doświadczeń. Rzeczony warunki bowiem nie są od siebie niezależne; przeciwnie tworzą spłot nierozzerwalny, wzajemnie wpływają na siebie, a przede wszystkim zwracają się ku osobie nauczyciela, od którego urzeczywistnienie zamierzonych zmian w pierwszym rzędzie zawisło. Zdawałoby się n.p. rzeczą jak najbardziej zrozumiałą, że przy zmianach programu i metod konieczne trzeba pomyśleć, w jakim stopniu zwiększają się wymagania choćby co do naukowego przygotowania nauczyciela. Dla przykładu weźmy matematykę. Słusznie w ostatnich czasach położono nacisk na pierwiastek dyskusyjny w nauczaniu matematyki. Oczywiście można tego nauczyć, jak się uczy gry w szachy i wielu innych trudnych sztuk i sztuczek. Tu jednak przecież bynajmniej nie chodzi o wprawę mechaniczną, lecz o kształcenie zdolności logicznego myślenia, z tą przytem cichą nadzieją, że umiejętność pogłębiania, uogólniania, przewidywania — bo na tem polega przede wszystkim istota dyskusji — promieniować będzie na inne przedmioty i wsiąknie w umysłowość jako trwała dyspo-

zycja nabyta. Jeżeli jednak piękny ten cel zwyrodniał do tego stopnia, że z tak doniosłym i ogólnym pojęciem jak pojęcie dyskusji wiąże się w umyśle ucznia jedynie pewien szczególny typ ćwiczeń algebraicznych, to widocznie nie dopełniono tu jakiegoś warunku zasadniczego. I tak jest w samej rzeczy. Dyskusja — nawet matematyczna — jest niezmiernie złożonym procesem logicznym. Jeżeli się chce z niej uczynić walny środek kształcenia umysłu, do czego się zresztą wybornie nadaje, to trzeba dobrze zdawać sobie sprawę ze znaczenia i wagi poszczególnych jej ogniw, trzeba umieć wydobyć najaw wszystkie tkwiące w niej trudności i osiąść sztukę ich stopniowania od najwcześniejszego okresu nauczania, a do tego oprócz psychologii dziecka niezbędna jest jeszcze wysoka kultura logiczna.

Weźmy jeszcze metodę heurystyczną, najniesprawiedliwiej osławioną i znieawidzoną. Wszystkie teoretyczne przesłanki przemawiają na jej korzyść, o opieszałość nauczycielstwa posądzać nie można wobec złożonych dowodów dobrej woli, a pomimo to wyniki przedstawiają się żałośnie i nietylko u nas. Gdzie przyczyna? „Ujęcie, asymilacja i użytkowanie idei względnie nowej dla nas“, powiada Cabot, „jest prawie takim samym przedsięwzięciem jak nauczanie się malowania akwarelą, lub kierowania wielkim hotelem. Wymaga ono szeregu wysiłków i zręczności, zręczności, której może niezdolny jestem nabyć, jak nie potrafię nauczyć się przeskakiwać parkanu na sześć stóp wysokiego. Wymaga ono natężenia naszych więzów umysłowych i sprawia ból“^{*)}. A przecież heureka to nie prosta idea, to nietylko wyuczenie się i zrozumienie teoretycznych danych psychologii, nietylko sucha znajomość procesów psychicznych, odbywających się w duszy dziecka. Heureka to kierowanie rozwo-

^{*)} R. Cabot: „Dyskusja wojownicza i poszukiwanie prawdy“. Przekład W. M. Kozłowskiego. Warszawa 1903.

jem dziecka od wewnątrz. A na to potrzeba czegoś więcej, warunków, — jak to się dziś mówi — irracjonalnych: wczucia się w duszę dziecka, nawiązania pomiędzy nim a sobą żywej serdecznej łączności, ogarnięcia go swoją świadomością, aby dojrzewał w niej tak niejako, jak cieleśnie dojrzewał w łonie matki.

Przyznajmy, że niewiele na ten temat rozprawiano i że jest to trudność dla wszystkich wielka, dla większości — nie do pokonania.

Tych dwóch przykładów wystarczy aby zaznaczyć, że współczesny prąd reformatorski roli i znaczenia nauczyciela jasno i wyraźnie nie postawił. Dziecko, metoda, program całkowicie przykuły do siebie uwagę, — nauczyciel pozostał w cieniu. Zabierali tu wprawdzie głos myśliciele tej miary co Natorp, Spranger, Kerschensteiner i inni, jednakowoż do takiego uwypuklenia kwestji, iżby w oczach szerokiego ogółu nabrała cech naglącej potrzeby, jeszcze nie doszło i — zdaje się — nieprędko dojdzie. Złożyło się na to wiele powodów, osobliwie atoli zaważyła wąska podstawa, na której opiera się współczesna myśl pedagogiczna. Olśnienie zdobyczami psychologii jest tak wielkie, że wszystkiego od niej i wyłącznie się od niej oczekuje. Jeżeli więc mocne podstawy psychologiczne jakiejś teorii są wystarczającym dla niej uzasadnieniem naukowym, to tem samem dobre przygotowanie psychologiczne nauczyciela będzie wystarczającym zabezpieczeniem praktycznego powodzenia. Przy takim uproszczeniu zagadnienia, sprawa przygotowania zawodowego nauczyciela, rozwiązująca się jednym słowem: psychologja, nie mogła się wysunąć na pierwsze miejsce. Zważywszy jednak, że pomimo całą staranność wykonania, wyniki nawet najkonsekwentniej zbudowanych systemów zawiodły w części lub w całości pokładane w nich nadzieje, wolno przypuszczać, że prócz założeń ujawnionych, budowano jeszcze na innych, ukrytych, nie-

świadomie przyjętych, a tak doniosłych, że już nie o uzupełnienie wiadomości, gdy chodzi o program, ale — jak widzieliśmy na skromnym przykładzie heurezy — wręcz o przystosowanie całej psychiki wykonawcy mówićby trzeba, gdy chodzi o nową metodę. Takie założenia, wszędzie, nawet w matematyce, zdarzyć się mogą. Cóż dopiero powiedzieć o wychowaniu! Stosunek człowieka do dziecka wyrasta z podstaw ducha. Jest jedną z najgłębszych tajemnic istnienia, instynktem potężniejszym od instynktu samozachowawczego. Mamy przykłady opanowania w sobie wszystkich żądz, ale tej dziwnej potrzeby przekazywania w ten czy inny sposób swej najlepszej części pokoleniom przyszłym nie opanował nigdy nikt. Cóż w tych mrocznych głębiach znaczyć może bądź co bądź mdłe światło psychologii?

Strzeżmy się wszakże drugiej ostateczności. Zasiąg tego światła zwiększa się stale. Już w jego promieniu poznaliśmy wiele raf, skał, mielizn, które okręt wychowawczy pilnie omijać musi. I każdy dalszy postęp psychologii witany będzie jako dalsze zmniejszenie pola próżnych wysiłków i przykrych rozczarowań. Chodzi tylko o tę zgubną jednostronność. Jak dotychczas wszystkie — a przynajmniej w olbrzymiej większości — wskazania psychologii mają charakter negatywny: uczą jak robić nie należy. A my przecież musimy budować. Mamy nie tylko pływać ale i dopłynąć. Nietylko wychowywać ale i wychować. Dlaczego mamy koniecznie naśladować nieopatrzego żeglarza, który jedynie z mapą w rękę, zlekceważywszy dane astronomji, fizyki, chemji, meteorologii, powierzył lekkomyślnie swój statek zdradliwym falom morza. Pominąwszy już to, że psychologia — jak mówi Klemm*) — „ma długą przeszłość, ale krótką historję“, co znaczy, że wprawdzie niektóre jej zagadnienia były przedmiotem rozmyślań od najdawniejszych cza-

*) O. Klemm. „Geschichte der Psychologie“. Teubner 1911.

sów, ale jako nauka świadoma swej treści i formy powstała niedawno, a więc nie należy tu oczekiwać powszechnej zgody co do metod i zakresu badania, — pominąwszy to wszystko, powtarzam, dlaczego w ustaleniu metod, celów i środków wychowawczych nie mają mieć udziału inne nauki, również życiu wewnętrznemu poświęcone, jak etyka, logika, estetyka, metafizyka, teoria poznania. Nie wystarczy ani polityka z etyką jak chciał Arystoteles, ani psychologja z etyką, jak mniemał Herbart, oparcia szukać trzeba w całej filozofji, jak uczył Platon, pierwszy wielki teoretyk wychowania. Nie jest filozofja przed pedagogiką, ani pedagogika przed filozofją, co więcej, są one jednym i tem samem, a nazwa zależy jedynie od stanowiska z jakiego patrzymy: teoretycznego lub praktycznego. Tezy tej broni po mistrzowsku Paweł Natorp w pięknej choć niełatwej rozprawie: „Ueber Philosophie als Grundwissenschaft der Pädagogik“^{*)}. Dowodzić jej byłoby to powtarzać tu jego ważne argumenty. Zresztą i nasze zadanie jest znacznie skromniejsze, niezależnie od zapatrywań na sporną kwestję teoretycznych podstaw wychowania; polega ono na wykazaniu, że wykształcenie humanistyczne i filozoficzne stanowić musi konieczny składnik przygotowania zawodowego nauczyciela.

„Duchem Pestalozziego przejęty nauczyciel skromnej szkoły wiejskiej“ powiada Kerschensteiner, „więcej w sprawie wychowania zdziała aniżeli świetnie w pomoce naukowe wyposażona i utytułowanemi profesorami obsadzona uczelnia wielkomiejska“^{*)}. Wielka i święta prawda. Ale duch Pestalozziego to duch apostołski, talent przyrodzony, rzadki dar Opatrzności. Otwierać no-

^{*)} W dziele: „Philosophie und Pädagogik“. Elwert. Marburg 1909.

^{*)} G. Kerschensteiner: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. Teubner 1921.

we horyzonty, wskazywać nowe drogi — oto jego posłannictwo. Liczyć na same talenty, na zapał twórczy, na ofiarność ideową tam, gdzie chodzi o tysiące pracowników — niepodobna. Bezpośrednie przewodniczenie rzeszom przypaść musi ludziom szarym, średniozdolnym, ale chętnym i pracowitym. Człowiek z temi zadatkami przy cierpliwem, starannem, metodycznem ćwiczeniu wiele osiągnąć może. A jeżeli do tego, nie poprzestając na zmechanizowanej sprawności, rozbudzić w nim roztropną czujność w stosunku do możliwych trudności i powikłań oraz głębokie poczucie odpowiedzialności, to będziemy mieli to, co mieć możemy: dobrze przygotowanego, rzetelnego zawodowca. Tak przynajmniej się dzieje we wszystkich dziedzinach życia społecznego i szkolnictwo nie może stanowić wyjątku.

Względnie najlepszym wzorem jest medycyna. Szkolenie rozpoczyna się od rozległej podbudowy z nauk ogólnych, przytem o jakości i ilości decyduje jedynie cel, któremu wszystko jest podporządkowane: przyszły lekarz. Wykładom teoretycznym w szerokim zakresie towarzyszą doświadczenia i eksperymenty. Sprawa specjalizacji wyłania się zazwyczaj pod koniec studjów, które z reguły trwają lat sześć; a ponieważ żaden lekarz po egzaminie nie podjąłby się leczenia, ale jeszcze ma przed sobą kilka lat pracy w szpitalu lub klinice u boku jakiejś powagi, otrzymujemy więc łącznie co najmniej dziesięć lat nauki, dodajemy z naciskiem — bardzo rozumnie skoncentrowanej. A weźmy nauczyciela. Na wstępie zaraz specjalność: polski, historia, matematyka czy fizyka, i na końcu specjalność: pedagogika; jak z obu ma powstać jedna — sztuka wychowania — o tem się nie mówi, to ma przyjść samo przez się, naturalnym biegiem rzeczy. Czasem rzeczywiście przychodzi, ale najczęściej nieestety — nie, i ciało nauczające robi wrażenie zgromadzenia ludzi, nie mogących się porozumieć poprostu z braku

wspólnego języka. W takich warunkach uzgodnienie wszystkich wysiłków jest tylko rzeczą przypadku.

Mamy tu znowu do czynienia z szeregiem bardzo ponętnych ale nie dozwolonych uproszczeń. Uniwersytet — przynajmniej wydział filozoficzny, który nas tu obchodzi, zadanie swoje całkiem inaczej pojmuje, aniżeli się to pozornie zdaje. Chce on służyć tylko czystej nauce. Wykłady tak są dobrane, aby słuchacza zaznajomić z metodami badania, doprowadzić go do współczesnego stanu nauki i wciągnąć do samodzielnego posuwania jej naprzód. Nie chce wiedzieć, że audytorjum składa się w większości nie z przyszłych uczonych, ale z przyszłych nauczycieli. Talent nie potrzebuje jakiejś wyjątkowej troskliwości, dla niego rzeczą najistotniejszą jest widzieć profesora przy pracy. Dobór zaś wykładów, metodologia przedmiotu, jego historia, jego związek z całokształtem życia kulturalnego są dla niego sprawami drugorzędnymi; w przyszłości sam rozwój talentu do uzupełnienia tych braków doprowadzić go musi. Ale w takim razie cóż z tego może mieć nasz kandydat do stanu nauczycielskiego, człowiek tylko o średnich zdolnościach, dla którego każdy niemal wykład jeży się trudnościami, dla którego wreszcie specjalność nigdy nie będzie celem ale środkiem jedynie? Temu pozostanie w pamięci kilka pojęć mniej lub więcej ścisłych, parę głośniejszych hipotez, trochę przyrządów, kilka doświadczeń... A gdy przyjdzie do szkoły i weźmie do ręki podręcznik, okazuje się, że tego wszystkiego dopiero sam się musi uczyć. Rękojmnią przyszłości pozostanie tylko dobra wola i zapal do pracy. Założenie, iż ze specjalistów złoży się harmonijna całość jest słuszne w zasadzie, odnosi się wszakże tylko do tych, których ma na widoku uniwersytet: uczonych; ci bowiem wrychle spostrzegą łączność swej umiejętności z innemi i konieczność bliższego z nimi współdziałania. Ale to znowu ideał, nieziszczalny jak

dotychczas nigdzie. Na wielkie zdolności jest wszędzie i zawsze wielki pokup i szkoła średnia wszędzie i zawsze przelicytowana będzie.....

Wskutek zaś wspomnianej już pseudospecjalizacji zachodzi swoista interpretacja zadań, swoisty podział pracy: polonista ma uczyć mówić i pisać, matematyk — myśleć logicznie, przyrodnik — rozwijać spostrzegawczość, historyk — wpoić ideały narodowe i t. d. A rezultat taki: uczeń mówi i pisze znośnie gdy temat dotyczy polskiego, wypowiedzi natomiast z matematyki mogą być niedbałe, a w ćwiczeniach matematycznych może nie być ani jednego znaku przestankowego; wie, że dowody, definicje są potrzebne w matematyce, ale że coś takiego i gdzieś indziej jest potrzebne nawet mu przez myśl nie przejdzie; wie, że na losach Polski zaważył Bolesław Chrobry, Kazimierz Wielki, Stefan Batory, ale nie wie, że chluba narodu jest też Vitello, Kopernik, Brożek, Kochański. Inaczej być nie może, ponieważ każdy powiada uczciwie: uczyć tego, co umię, na innych przedmiotach się nie znam, nie mogę się więc wtrącać. To też i wyniki nie mogą być inne niż są i każde przykręcenie śruby wymagań będzie miało jeden tylko skutek: nawrót do werbalizmu. Ale to dopiero kształcenie umysłu, a gdzie wychowanie, o którym tyle się mówi? Gustaw Rose*) przekonywująco tłumaczy, że matematyka n. p. może być znakomitym środkiem kształcenia charakteru. Tak się ma rzecz bezwarunkowo ze wszystkimi innymi przedmiotami. Zapytajmy, ile o tem wie nasz wyspecjalizowany magister czy doktor, nawet po ukończeniu studjum pedagogicznego?

O ile chodzi o nasze pokolenie nie wolno rąk opuszczać. Znana jest sumienność i obowiązkowość nauczyciela polskiego, a przede wszystkim jego gorący patryjotyzm. Dzięki tym jego zaletom szkoła nasza nie stoi tak nisko,

*) Die Schulung des Geistes durch die Mathematik — und Rechenunterricht. Teubner, Lipsk, 1928.

abyśmy się wstydzić za nią musieli. Nikt nie zaprzeczy, że nauczyciel współczesny bez porównania gorliwiej i owocniej pracuje, aniżeli nasi nauczyciele. I apel do dalszych wysiłków zawsze wywoła pożądaną oddźwięk. Jeżeli terenem doskonalenia się będą nie tylko kursy i zjazdy, ale ruch, postęp, cierpliwa i wytężona praca nad sobą ogarnie przede wszystkim radę pedagogiczną, tę komórkę społeczności nauczycielskiej, to dotrzemy kroku innym narodom.

Ale tego mało, my je musimy wyprzedzić, od tego bowiem zależy niezmiennie wiele: przyszłość narodu i państwa. Gorączkowy ruch w sprawie reform wychowania, jakiego jesteśmy świadkami, nie jest tylko wyrazem rozbudzonych zainteresowań naukowych. Objął on tak szerokie warstwy, że raczej za głos powszechny, głos całej ludzkości uznać go należy. W tym ogólnym rozprężeniu, które dotknęło niemal wszystkie dziedziny życia indywidualnego, rodzinnego, społecznego, narodowego, państwowego, przemówił jakby instynkt zagrożonego gatunku, upatrującego cały swój ratunek w nowym człowieku. Jeżeli nie wszyscy wiedzą, to wszyscy czują, że ten naród pierwszy wyjdzie z chaosu i siłą rzeczy wybije się na czoło postępu, który pierwszy takiego nowego człowieka wyhoduje. Lecz ten nowy człowiek to nowa umysłowość, to nowe idee, to nowa postawa wobec życia, — rzeczy naogół dla schodzącego z widowni pokolenia niedostępne, bo — jak powiada ten sam Cabot — „gdy nowe idee powstają na widnokręgu często staramy się im oprzeć i to tembardziej, im są donioślejsze dla naszego rozwoju; jest to tylko naturalnym odruchem samozachowawczym, że odwracamy od nich oczy, że energicznie sprzeciwiamy się im, że nawet czujemy pewne rozdrażnienie przeciwko nim“. Dlatego do wychowania tego nowego człowieka potrzebny jest przede wszystkim nowy nauczyciel i dla-

tego przygotowanie zawodowe nauczyciela gruntownej zmianie ulec musi.

W ramach wszakże obecnego wydziału filozoficznego jest to nie do pomyślenia. Albo więc owe wydziały ulegną całkowitej przebudowie i przystosują się do nowych swych zadań, albo też powstać muszą specjalne wydziały nauczycielskie, pomysł zresztą nie nowy, w literaturze zachodniej przez wybitnych mężów omawiany (pierwszy poruszył tę sprawę — zdaje się — Seyfert).

Kosztom nadmiernej specjalizacji musi nastąpić rozszerzenie podstaw. Z przedmiotów humanistycznych w szerokich rozmiarach domaga się uwzględnienia język ojczysty i historia. „W mowie“, powiada Zienkowski*), „odbija się historia narodu i jego charakter; nie tak dobrze, tak bezpośrednio nie może wprowadzić w duszę narodu, jak mowa, która wchłania w siebie jej muzykę. Dziecko, opanowując język narodu, wśród którego żyje, wchodzi stopniowo w tę tajemną muzykę jego duszy; jeszcze nie uświadamiając sobie, nie rozczłonkowując tego, co opanowuje, dziecko staje się zdolnym do bezpośredniego zespolenia się z tem, czem żyje naród“. Kto zrozumie głębokie znaczenie słów powyższych, ten dopiero pojąć jest w stanie, że żadne, choćby najlepsze metody, nie mogą zrównoważyć tego wpływu niszczycielskiego, jaki wywiera na młodociane dusze specjalista choćby najuczeńszy, ale nie znający dokładnie języka ojczystego. Drwiny z Francuzów za przestarzałe sposoby nauczania są mocno powierzchowne. Pamiętajmy, że o celowości systemów wychowania i nauczania stanowi nie pomyślna matura, ale surowy egzamin pokoleń wobec historii. Jeżeli więc egzamin ów wypadł dla Francuzów pod wieloma względami tak świetnie, to muszą posiadać jakiś talizman, który tamte niedociągnięcia w du-

*) „Psychologia dzieciństwa“ w tłumaczeniu P. Macewicza. Warszawa 1929.

żej mierze równoważy. Jest nim żywiołowe umiłowanie języka, żywiołowe! — każdy inny wyraz byłby tu za słaby.

Kult języka i historii są zasadniczymi warunkami bytu społecznego i narodowego, fundamentem świadomości narodowej. Przez nie przedewszystkiem przelewa się na pokolenia przyszłe ducha rasy: ideały narodowe. Ale ideałów nie można nauczyć. Jeżeli taki obowiązek włożymy na polonistę i historyka, zaiste, obarczymy obu jałową pracą Syzyfa. Ideał to nie jakiś suchy znak, nie jakieś martwe pojęcie, — to pewien zasób żywej energii, przejawiającej się w działalności ludzkiej; udziela się nieświadomie, potężnieje samorzutnie jedynie i wyłącznie w ideałem nasyconej atmosferze. Do wytworzenia atmosfery rzeczzonej wszyscy jednakowo są powołani, zarówno polonista i historyk, jak matematyk i nauczyciel ćwiczeń cielesnych.

Chociaż nie wyłącznie to jednak przedewszystkiem tę stronę działalności nauczycielskiej mieliśmy na względzie, mówiąc o konieczności uzupełnienia wykształcenia humanistycznego, wykształceniem filozoficznym. Ideały narodowe nie mogą być jakąś wyłącznością danego narodu. Jeżeli go charakteryzują, to nie przez swą treść, ale drogami, jakimi ku ich urzeczywistnieniu zmierza. Bo treść jest wszędzie ta sama, odwieczna, a ciągle żywa: piękno, prawda, i dobro; jednakowa dla jednostki, narodu i ludzkości. Gdzie jest inaczej, tam jadowite opary szowinizmu zatrują duszę narodu, tam konwulsyjne wstrząsy społeczne i rychła śmierć. Ideały narodowe drzemią w każdej duszy, jak głos krwi plemiennej. Z nauczyciela one muszą promieniować, musi więc się do nich w sobie dokopać, oczyścić z pleśni osobistych, stanowych czy klasowych przypadłości, odczuwać w nich właściwy bodziec działania. Bez filozofii jest to niemożliwe. Ta ciężka praca jedynie przez gruntowne studjum



logiki, etyki, estetyki powodzeniem uwieńczoną być może. Ale to studjum i inne ma następstwa.

Wychowuje się nie tylko tem co się wie, a nawet nie tyle tem co się wie, ale daleko więcej tem, czem się jest. Każdy czyn nasz jest uzewnętrznieniem naszej treści wewnętrznej i będzie celowy, jeżeli będzie zgodny z innemi czynami, a będzie zgodny, jeżeli w duszy naszej panuje harmonja, ta zaś uwarunkowana jest krytycznym i ogólnym poglądem na świat. Krytyczny pogląd na świat, to nie tylko uzgodniona i uporządkowana wiedza, co już samo stanowi nabytek nieoceniony, to coś więcej jeszcze: to zawartość wewnętrzna, to gwarancja konsekwencji w myślach i czynach. I znów to samo „ale“: bez filozofji niema krytycznego na świat poglądu. Czemkolwiek jest ta nauka, jakkolwiek brzmieć będzie jej określenie, — dla niespecjalistów pozostanie ona na zawsze drogą i przewodnikiem zarazem do poznania i doskonalenia siebie, mistrzynią najwyższej cnoty: — mądrości.

Przejdźmy z kolei do bardziej naocznej rzeczywistości szkolnej: do nauczania. Już choćby z tej krótkiej uwagi o dyskusji w matematyce wynika wielkie znaczenie logiki. Oczywiście, przedewszystkiem matematyk ma najlepsze, bo najprostsze środki do zaprawiania w logicznem myśleniu, ale nie czynimy go wyłącznie za całość wyników odpowiedzialnym. Zdarza się bowiem często, że uczeń, z łatwością pokonywujący trudności logiczne w matematyce, wykazuje całkowitą bezradność wobec pierwszego lepszego zadania z innej dziedziny. Zachodzi tu coś podobnego jakdyby kogoś umiającego utrzymać się na powierzchni cieczy gęstej rzucić na zwykłą wodę. Tam wystarczały ruchy instynktowe, tu zaś potrzeba ruchów planowych, długim ćwiczeniem opanowanych. Rozumują wszyscy, dowodzą i określają wszyscy. Wszyscy zatem powinni wiedzieć co to jest określenie, co to jest dowód, co to jest synteza i ana-

liza. Tylko wyostrzona u wszystkich nauczycieli wrażliwość ścisłości, tylko odruchowa u wszystkich czujność w stosunku do możliwych błędów wyrobić może w młodzieży zadatek wielu cnót: sumienność myślenia.

Jeżeli nie damy się złudzić błyskotliwym pozorem z faktów, dat, liczb, olśnić stosami map, szeregiem mikroskopów, bogactwem pracowni, to prędko się przekonamy, że tak gorliwie zwalczany werbalizm żyje ciągle w najlepsze. Niema w tem przesady. Krótka ankieta w klasie ósmej stwierdzi tę najrzeczywistszą rzeczywistość. Niech zawiera kilka pytań ogólniejszych takich n. p.: co to jest eksperyment? co to jest hipoteza? co to jest warunek konieczny i wystarczający? Jeżeli nawet pytania brzmieć będą mniej uroczyście, jeżeli zgóry zrezygnujemy z odpowiedzi ścisłych, zadawalając się jakim takim zrozumieniem, to i tak procent odpowiedzi dostatecznych będzie znikomym. A przecież z warunkami koniecznymi i wystarczającymi ma uczeń do czynienia na każdej niemal stronie podręcznika algebry i geometrii, eksperymentuje w pracowniach, z hipotezami spotyka się w fizyce, w przyrodoznawstwie, w historii... Czy nie są to zatem puste słowa? Jaskrawy werbalizm? Oczywiście.

Mało kto jednakowoż jasno zdaje sobie sprawę, że dydaktyka danego przedmiotu nie da się wyprowadzić z samego tylko przedmiotu. Jest ona organicznie związana z jego metodologią i z jego metafizyką, te zaś nie dadzą się wyodrębnić z żywego ciała filozofji. Z lekkiej ręki rozgadanych reformatörów na wszystkich ustach jest dziś termin: werbalizm, wszyscy ślubują mu zagładę a przynajmniej nieubłaganą walkę. I walczą. Niema szkody — gdy z urojonemi wiatrakami i jest wielkie niebezpieczeństwo — gdy z naturalnym porządkiem rozwoju umysłu ludzkiego. Dla wszystkich tych, którym zwalczanie werbalizmu wydaje się czemś samem przez się zrozumiałem jest jedna dobra rada: niech z piórem w ręku zapisują

starannie zwroty i terminy naukowe, którymi nieustannie się szafuje i niech spróbują poddać je ścisłej analizie, a dla kontroli niech będzie pod ręką dobry słownik filozoficzny*). Okaże się wtedy, że pewnych terminów nie rozumiemy wcale, a używaliśmy ich jedynie przez naśladownictwo; inne rozumiemy o tyle tylko, o ile są użyte w pospolitych zwrotach, nie wiedząc, co oznaczają gdzie indziej. Okaże się dalej, że rozumiemy poszczególne wyrazy, a nie rozumiemy złożonego z nich wyrażenia i odwrotnie: dobrze pojmujemy sens całego zwrotu, nie znając oddzielnych terminów. Skutek takiego egzaminu będzie zdumiewający: uprzytomnimy sobie pogładowo, a może lepiej powiedzieć: heurystycznie, że termin „werbalistyczny antywerbalista“ nie jest żadną naciąganą przenośnią, ale terminem najkonkretniejszym w świecie, albowiem istnieją ludzie, do których on się doskonale nadaje.

Ale bo też walka z werbalizmem nie jest wynalazkiem dydaktyki współczesnej. Jest ona tak stara, jak stara jest myśl badawcza, i dzieje jej to dzieje filozofji. Przed dwudziestu trzema przeszło wiekami rozpoczął ją Zenon z Elei, później rozszerzył jej pole Sokrates, i tak wre bez przerwy po dziś dzień. Z tych zmagają umysłu samego z sobą zrodziła się logika i powstała inna nauka, zwana teorią poznania, która bada uprawnienia i zasięg rozumu ludzkiego. Otóż w tych dwóch naukach dydaktyka znajduje swoje naturalne podwaliny, a opierając się tylko na samej psychologii (choćby najeksperymentalniejszej), nigdy charakteru naukowego mieć nie będzie.

Jeżeli odpowiemy sobie jeszcze na pytania, czym są analizy psychologiczne utworów bez psychologii, rozbiory estetyczne bez estetyki, historia bez etyki i historii filozofji, — to wyczerpiemy najważniejsze argumenty, i słuszność naszej tezy: — wykształcenie filozoficzne musi sta-

*) Polskiego nie mamy, niestety, ale jest dobry francuski: Lalande „Vocabulaire philosophique“. Paryż, Alean, 1926.

nowić rdzeń przygotowania do zawodu nauczycielskiego — wystąpi z całą jasnością.

Zarzut wszechwiedzy, czy wszechzdolności — wobec na początku naszych rozważań poczynionych zastrzeżeń: niewiele ale gruntownie, nie szczytowe teorie, ale rzeczy z przyszłymi obowiązkami nauczyciela bliski mające związek — byłby tylko objawem swarliwego usposobienia.

Przy najlepszym nawet przygotowaniu dokształcanie i samokształcenie zawsze będą pożądanym. Czynny stosunek nauczyciela do zagadnień naukowych poza ogólnym znaczeniem wychowawczym jest nieodzownym warunkiem doskonalenia metodycznego. Tylko ten, kto sam ma w pamięci świeżo przezwyciężone trudności, zrozumieć i ocenić jest w stanie trudności, które ma przezwyciężyć dziecko.

Nie wolno wszakże zasklepiać się w ramach jakiejś specjalności. Specjalnością nauczyciela jest być ciągle nauczycielem. A to bynajmniej nie łatwe jest zadanie. Przysłowie „że czasy się zmieniają i my się zmieniamy“, nie do wszystkich się stosuje. Zmieniamy się, prawda, ale tylko do pewnego momentu, od którego począwszy większość ludzi staje się ludźmi przeszłości, tęsknie wraca ku niej pamięcią, mówiąc „dawniej było lepiej“.

A tymczasem dzieciom naszym dziś jest dobrze i oczekują jeszcze lepszego jutra. Nauczyciel musi więc być człowiekiem rozumiejącym teraźniejszość i przeczuwającym przyszłość, bo inaczej — jak powiada E. Demolins — „kształcić będziemy spokojnie ludzi, przystosowując ich do potrzeb ustroju społeczeństwa, który nie istnieje i nigdy już istnieć nie będzie“. Być ciągle nauczycielem, to znaczy ciągle budzić i podtrzymywać w sobie żywe zainteresowanie do wszystkich dziedzin działalności ludzkiej, z którymi wychowanie się spleta i od których zależy. Na pytanie: „jak?“ odpowiedź jest jedyna: za pośrednictwem nauk filozoficznych i humani-

stycznych, ich to bowiem przedmiotem jest ta tak nam bliska rzeczywistość dziejowo-społeczna.

Jutro nie jest całkowitą tajemnicą. Ideje, którym ma służyć pokolenie przez nas wychowywane, poczynają się w naszych oczach. Zapowiada je głuchy pogwar mas, formułuje publicystyka, w barwy i blaski stroi sztuka, na szalach zimnego rozumu waży filozofja.

Procesy myślenia i ich stosunek do zagadnień wychowawczych.

Na wstępie zaznaczam, że w tym artykule nie chodzi mi o szczegółowy opis procesów myślowych i roztrząsanie zagadnień zawiłych, mało jeszcze doświadczalnie i teoretycznie opracowanych, chcę tylko w ogólnych zarysach przedstawić tych procesów istotę w związku z pewnemi zagadnieniami dydaktycznemi i wychowawczemi chwili obecnej.

Wykształcić człowieka, znaczy przygotować go na to, żeby w odpowiednim momencie mógł się stać członkiem organicznym społeczeństwa, żeby zrozumiał tego społeczeństwa cele i dążności, umiał znaleźć sposoby ich realizowania, umiał reagować rozumnie na ewentualną zmianę sytuacji. Innemi słowy: człowiek wstępujący w życie powinien mieć założone fundamenty, na których będzie mógł zbudować swą rzeczywistość na tle epoki. Rzeczywistość bowiem to pewien system ujmowania świata otaczającego, aby nim kierować i nań oddziaływać. W tem znaczeniu jest ona tworem myśli i woli, jest obiektywizacją zasadniczej struktury duchowej (Dilthey). Rzeczywistość nie jest więc czemś statycznym, przeciwnie, charakteryzuje ją dynamika; tworzy się ona z biegiem rozwoju jednostki i społeczeństwa, jako wytwór konwergencji osobników i otaczającego ich świata. (R. Eisler Wörtenrbuch).

Jednym z czynników tego świata jest szkoła, a w niej przede wszystkim osobowość nauczyciela. Jednak między

nauczycielem i uczniem istnieje zawsze pewne przeciwieństwo wynikające choćby stąd, że u jednego istnieje już pewna mniej więcej skryształizowana rzeczywistość, a u drugiego dopiero się tworzy — stąd pochodzi rozdźwięk między starszym i młodszym pokoleniem. Rozdźwięk ten potęguje się zwłaszcza w epokach przełomowych, (a taką właśnie my przeżywamy), w których wskutek głębokich zmian ekonomicznych, społecznych i politycznych znikły dawniejsze grupy z ich kolektywnym podłożem dla rzeczywistości młodego pokolenia — a nowe dopiero się tworzą. Wtedy szkoła spełnia nie tylko rolę pośrednika, ale wprost współpracownika w wytwarzaniu nowych grup i formowaniu nowej rzeczywistości. Stąd wynika to zainteresowanie dzisiejszej pedagogii, dla popędów, instynktów i sfery podświadomej, w której tkwią motory świadomych przejawów woli; stąd również wynika potrzeba rozpatrzenia procesów myślowych, które, jak wyżej wspomniano, są drugim czynnikiem formującym rzeczywistość.

Od czasu badań szkoły würzburskiej zyskało w psychologii prawo obywatelstwa przekonanie, że procesy myślowe mają w sobie coś swoistego, różnią się wybitnie od innych przejawów psychicznych, mianowicie od spostrzeżeń i wyobrażeń, aczkolwiek przenikają one całą dziedzinę tych zjawisk. Nazwano je nieoglądowemi. Kłasyfikowano je i podkreślano pewne cechy ogólne, istoty jednak tych utworów nie wyjaśniono, zaznaczając ich odrębność specjalnymi terminami (Bewustseinslage, Bewusstheit). Amerykański behawioryzm stojący pod wpływem pragmatyzmu rozpatruje te procesy, jako funkcję żyjącego organizmu w związku z całością jego procesów życiowych. Na kontynencie europejskim podobne do pewnego stopnia stanowisku w ujęciu tych zjawisk, choć głębsze w analizie i odrębne w metodzie zajmuje t. zw. psychologia „życiowa“, (Müller -- Freienfels).

Po tym ogólnikowym rzucie oka na zagadnienie można spróbować, opierając się na analizie procesów myślowych, przeprowadzonej przez Betza, zdać sobie sprawę z ich istoty. Weźmy pod uwagę pojęcie. Wedle powszechnego zapatrywania pojęcie jest przedstawieniem, które wskutek dokonanej abstrakcji jest niewyobrażalne i gwoili utrwalenia go trzeba użyć jakiegoś znaku, n. p. wyrazu; z pośród wyrazów rzeczowniki przede wszystkim mają charakter znaków pojęciowych. Gdy słyszę wymówiony rzeczownik, to stan świadomości, jaki wtedy daje się zaobserwować, określa się jako zrozumienie. N. p. wyraz rolnictwo jest mi zrozumiały, jednak temu przeżyciu nie musi towarzyszyć żadna treść wyobrażeniowa, co więcej, nawet taki wyraz, który odnosi się do rzeczy, jak jabłko, nie zawsze wywołuje tej rzeczy wyobrażenie. Jeżeli zamiast rzeczownika weźmiemy spójnik, n. p. albo, ale, jednak, to wyrazy te nie są wprawdzie znakami pojęć, ale wywołują pewne charakterystyczne „położenie“ świadomości. Położenie to nie da się dokładniej określić, jeśli wyraz wymawiamy pojedynczo. Zestawiwszy jednak dwa takie wyrazy n. p. „ale“ i „jednak“, to zauważymy pewną różnicę w stanach świadomości. Gdy zarządziłem, aby osoby badane (uczniowie) na ten temat się wypowiedziały, zauważyłem, że w sprawozdaniach charakteryzowano stan świadomości, jaki towarzyszył wymawianiu spójnika „ale“ — jako pewne przeciwstawienie się czemuś, jednak nie bezwzględne ale połowiczne; n. p. ale nie będę tego robił, ale tam pójde, z lekkim zaakcentowaniem, że powinno się to zrobić i t. d. Protokół ten pod wieloma względami zgadzał się z tem, co zaobserwował Betz analizując podobne przeżycia; twierdzi on, że spójnik „ale“ zamieniał się niejako na rzeczownik i że zjawiało się przytem jakby wyobrażenie, a raczej schemat — lub fantom (Schehm) dyskusji, w której dyskutujący znajduje i wypowiada swoje „ale“ (W. Betz. Psych. des Denkens).

Ten dyskutujący zaznacza się jako miejsce w przestrzeni; jest to wedle wspomnianego autora najważniejsza różnica jaka zachodzi w stanie świadomości przy wymawianiu wyrazu „ale“, jako spójnika — a stanem, jaki się zjawia po zamienieniu go w rzeczownik, przyczem powstaje znak przestrzenny, występuje lokalizacja, co pociąga za sobą uprzedmiotowienie. Ten swoisty stan, który polaryzuje naszą świadomość i nadaje jej kierunek, wyznaczając niejako punkty przestrzeni, określono terminem — nastawienie; byłby więc to stan subiektywny, wybitnie kierunkowy, cechujący się napięciem i uczuciem. Stan ten bardzo jest podobny do przeżycia, jakie mamy przy przypominaniu sobie wyrazów, które chwilowo znikły z pamięci; mamy wtedy pewność, że wyraz jest nam znany, odrzucamy więc wszystkie inne nasuwające się nam wyrazy. Zaznacza się to również przy egzaminowaniu; pytany, zdając sprawę ze swego stanu świadomości, stwierdza w niej pustkę lub znajduje treści obojętne, jest jednak „nastawiony“ na odpowiedź, t. j. zdaje sobie sprawę z kierunku, w jakim potoczą się jego myśli. To samo przy wykonywaniu ruchu stwierdzono, że w danej chwili nie ma w naszej świadomości żadnych wyobrażeń ruchu (Ribot) — jest tylko nastawienie motoryczne, przejawiające się aktualnie, jako pewne napięcie, spowodowane wrażeniami pochodzącymi od inervacji danego organu. Ten stan umożliwia nam, względnie przygotowuje do ujęcia czegokolwiek, jest on reakcją na zjawiska spostrzegawcze lub wyobrażeniowe, natury wybitnie emocjonalnej i jako taki stanowi on istotną część składową pojęcia.

Drugim zjawiskiem składowym byłoby ustalenie punktu, do którego trzeba dojść; cel ten zaznacza się, jako coś, co jest, co istnieje, jako taka rzecz. Zamarowanie, utrwalenie tego celu odbywa się przy pomocy słowa, które równocześnie służy, jako środek porozu-

mienia. W ten sposób pojęcie jest punktem wyjścia dla działania jaźni jednostki na inne jednostki i na świat zewnętrzny. Naturalnie, w pierwszych stadiach rozwoju myślenia przeważa moment subiektywny, myślenie ma charakter egocentryczny i dopiero zwolna występuje jego socjalizacja (Piaget). Analiza powyższa miała na celu wykazać istnienie w pojęciu elementów emocjonalnych, od których tak dokładnie chce je uwolnić logika, czyniąc z niego przedmiot ponadindywidualny, powtóre usiłowała podkreślić element obiektywny i ścisły wzajemny ich związek w jednolitym akcie „ujmowania“.

Omawiając w podobny sposób akt sądenia, zgóry trzeba odrzucić wszelkie teorie sądu, powstałe pod wpływem logiki, obojętne, czy to będzie teoria syntetyczna Sigwarta, czy analityczna Wundta. Sąd bowiem jest aktem jednolitym, który dopiero wtórnie da się rozłożyć na części, zwłaszcza wtedy, gdy przybiera formę zdania gramatycznego, co jednak nie zawsze zachodzi nawet u starszych, i prawie nigdy nie występuje w pierwszych stadiach rozwoju u dzieci. (Stern) Możliwość analizy logicznej i płynące z niej teorie sądu, oparta jest na ścisłym związku, jaki zachodzi między myśleniem i mową. Myśl wprawdzie może już istnieć, zanim przybierze formę mowy, gdy jednak to się stanie, trudno jest myśleć bez słów. Z tego jednak nie wynika, żeby częściom zdania — koniecznie odpowiadały części sądu jak: podmiot i orzeczenie. Sądy są to czynności umysłowe wynikające a raczej wyrażające nastawienia; one utrwalają pewne tendencje życiowe w formie przekonania — a dopiero w stadium końcowym może być łańcuch reakcji zamknięty uzewnętrznieniem się, które zazwyczaj przybiera formę mowy. Procesy sądenia nie tworzą jednak odrębnej, w sobie zamkniętej dziedziny objawów psychicznych, gdyż napotkać je można w takich procesach, jak spostrzeganie i przypominanie. Spostrzeżenie np. do-

chodzi do skutku, jeśli jakaś rzecz zwróci naszą uwagę, jeśli treść świadoma nabierze cech jasności i odrębności. Ten stan przerywa dotychczasowy strumień świadomości, działa jako przeszkoda w odbywaniu się danych procesów bez względu na to, czy były to procesy kierunkowe, czy też polegały wyłącznie na kojarzeniu. Przy każdym fakcie nowozauważonym następuje rodzaj podporządkowania, subsumpcji — pod pewne znane mi nastawienie, wtedy tę nową treść „uważamy za coś“. (Betz) Może wtedy wystąpić nawet reakcja ruchowa pod postacią mowy, w formie zdania, które nie jest koniecznie oznaką procesów sądenia. Dopiero w chwili, gdy zaczę sprawdzać, czy to „uważanie za coś“ jest słuszne, właściwe, wtedy już bezwarunkowo zjawia się sąd; przyczem podkreślić należy: że nie stan wahania, ale czynność prowadząca do jego usunięcia stanowi istotę procesu sądenia. Obserwując uczniów przy rozwiązywaniu zagadnień, stwierdzałem bardzo często, że nie dochodzili oni do studjum wahania, a jeśli nawet wahanie wystąpiło — to nie prowadziło ono do czynności sądenia, ale kończyło się stanem, któreby można scharakteryzować wypowiedzeniem „wszystko jedno“.

Ten stan określony wypowiedzeniem „wszystko jedno“ pochodzi stąd, że człowiek nie znajduje w sobie motywu do wydania sądu. Motywem tym na wyższych stopniach rozwoju umysłowego może być jasno wytknięty cel, zazwyczaj jednak jest nim wprost instynktowa potrzeba, mianowicie: wydostać się z niepewności, stanąć na trwałym, określonym gruncie. Potrzeba ta stanowi istotę zainteresowania intelektualnego. W jednym i drugim wypadku natrafiamy na podstawę emocjonalną, zjawia się bowiem stan uwagi czynnej lub biernej. Stan ten, zwłaszcza uwagi biernej może bardzo szybko zniknąć i wtedy nie wystąpi akt sądenia; albo też może doprowadzić do pewnej intencji określenia czegoś, „że to tak

jest“, — a więc do aktu sądzenia, w którym zostaje stwierdzony stan faktyczny. Takie stwierdzenia mogą znowu prowadzić do pojęć, wtedy jednak uwaga nasza odwraca się od momentu obiektywnego i punkt ciężkości przenosi się na nastawienie przez co przedmiot ujmujemy wszechstronniej, opanowujemy go t. j. poznajemy.

Widać stąd, że sądy prowadzą do pojęć, pojęcia zaś zawarte są w sądach, ale nie występują w nich, jako odrębne, ściśle określone fakta świadomości tak, że nie można stwierdzić, co jest wcześniejsze w myśleniu: pojęcie czy sąd. Jedno i drugie jest tylko funkcją pochodną, związaną ściśle z wszystkimi objawami naszego życia psychicznego, szczególnie ściśle z aktami woli, zwłaszcza przez t. zw. nastawienie, wykazujące wybitnie cechy emocjonalne. Świadomość nasza przez myślenie skierowuje się ku przedmiotom zewnętrznym, a dyspozycje myślowe — są dyspozycjami pewnego typu działania, co się wyraźnie zaznacza w określeniu inteligencji. (Stern) U podstaw swych myślenie łączy się z zasadniczymi funkcjami biologicznymi, zwłaszcza z funkcją praktycznego zajmowania stanowiska i przystosowania się do nowych sytuacji; ono bowiem umożliwia duchowe zajęcia stanowiska z wyraźną tendencją do przedmiotu, w ścisłej zależności od uczuć i chcień, które tworzą jego siłę popędową. Z tego stanowiska rozpatrywane myślenie ma w życiu człowieka spełnić inne zadanie od tego, jakie mu wyznaczał racjonalizm. Myśl, jako organ poznania nie ma na celu odwzorowywania czegoś, co poza nami istnieje, odbijania rzeczywistości, ale ma służyć do jej tworzenia. Myśl opracowuje materiał dostarczony przez zmysły i pozwala zająć względem niego stanowisko w celach samozachowawczych; stąd dyspozycja myślowa będzie zbiorem pewnych gotowości do działania, pojęcie zaś będzie ujęciem, chwytem, metodą pracy. (R. Müller-Freienfels *Grundzüge einer Lebensps.* B. II).

Na zewnątrz akty myślowe reprezentowane są kompleksem ruchów organu mowy, za pośrednictwem której następuje utrwalenie nastawień. Ponieważ zaś wyraz — znak może się odnosić do wielu przeżyć, nabiera przez to cech ogólnych, powszechnych, co jednak zjawia się dopiero z biegiem rozwoju, niewidoczne jest we wczesnem dzieciństwie, a dochodzi do skutku, gdy osobnik poczuje się członkiem grupy. Wtedy znowu zatracą swój egocentryczny charakter, staje się środkiem porozumienia, socjalizuje się. (Piaget) Utrwalenie nastawień postępuje coraz bardziej, nabiera cech nie tylko ogólnych ale i ponadindywidualnych.

W ten sposób pojęcia utrwalone przy pomocy znaków — wyrazów, ujmując indywidualne i zbiorowe doświadczenia, umożliwiają działanie, stają się środkami opanowania zjawisk otaczającego świata, z drugiej zaś strony, nabierając cech ponadindywidualnych przyczyniają się znakomicie do zespolenia indywiduów w zwarte, zorganizowane grupy. Prowadzi to wprawdzie do pewnej mumifikacji nastawień, ale jest bardzo wygodne dla członków grupy, gdyż wtedy myślenie ściśle z mową związane umożliwia szybką i trafną reakcję w różnych sytuacjach, a ponieważ przy ustalonej organizacji grupy sytuacje są prawie niezmiennie, więc działania i nastawienia łatwo się automatyzują. Świat nabiera cech stałości, proces tworzenia rzeczywistości dobiega końca. Socjalizacja i zestalenie myślenia wyklucza jego dowolność, niweczy egocentryzm, staje się warunkiem koniecznym dla rozważań logiki, która też nie występuje w każdym stadium rozwoju osobnikowego i rodowego. (Levy-Bruhl).

Nie wynika jednak stąd, żeby rzeczywistość, której twórcami my sami jesteśmy, była jakąś dowolną fikcją, przeciwnie, jest ona konstrukcją zależną od całości potrzeb życiowych danej epoki.

Z chwilą, kiedy proces tworzenia się rzeczywistości dobiegnie końca, człowiek bardzo często zapomina, że był jej twórcą; wtedy tendencje racjonalistyczne i intelektualistyczne powodują, że szuka tej rzeczywistości poza sobą, uważa, że jest ona gotowa i trzeba ją tylko skopjować. W takich momentach bardzo często jednostka a nieraz przy odpowiednich warunkach nawet cała grupa tworzy pewną fikcję, jako namiastkę rzeczywistości, zapadając w stan analogiczny do introwersji. Nie trzeba, zdaje się, przytaczać specjalnych dowodów, że społeczeństwo, zwłaszcza nasze posiadało przed wojną niejednolite i różne nastawienia, część bowiem przystosowywała się do warunków, jakie panowały w zaborach, inni, może najlepsi, ulegali introwersji, przebywając w krainie fikcji, która w zetknięciu z życiem realnem nie dawała podniety do czynu. Był to taniec w takt muzyki Chochoła. Nie dziw więc, że ze zmianą warunków, jaką przyniosła wojna, ani nastawienie na dawniejszą rzeczywistość, ani tem mniej posługiwanie się fikcją, nie dawało wiele środków do pracy konstrukcyjnej nad nową rzeczywistością. Skoro jednak ani szkoła (nauczyciel), ani dom nie mają danych do jej tworzenia, jakże proces ten może się składnie odbywać w duszy młodzieży! W takich momentach społeczeństwa w różnych dziedzinach przeżywają kryzys, który już niejednokrotnie w dziejach się pojawiał, zwłaszcza po wielkich wstrząśnieniach. Jest on związany z trudnością formowania nowych nastawień w chwilach, w których nie istnieją jeszcze zorganizowane dostatecznie grupy, ułatwiające właśnie ich tworzenie. Szkoła bowiem ma urobić nastawienie a przez to przyczynić się do ugruntowania i scalenia grupy — musi więc wykonać pracę podwójną. Dlatego teoretycy i praktycy w zakresie pedagogji — szukają środków, przy pomocy których możnaby przy danej inteligencji i w zależności od warunków wytworzyć to nowe nastawienie, czyli „wy-

chować do pojęcia“ i położyć podwaliny nowej rzeczywistości. Stąd pochodzi to usiłowanie, żeby odpowiednio wykorzystać przy kształceniu sferę instynktów, popędów i pragnień z nimi związanych, gdyż zjawiska emocjonalne i wolicjonalne tworzą podstawę wszelkich nastawień, są motorami procesów myślowych. W naszej szkole w porównaniu ze szkołą zagraniczną moment ten jest stosunkowo słabo zaznaczony; nasze programy wykazują cechy nadmiernego intelektualizmu, tymczasem w Niemczech, Italji, Rosji podręczniki szkolne, zwłaszcza historii, geografji, geopolityki zwracają się wprost do dziedziny najbardziej dostępnych pragnień, apelują do najsilniejszych uczuć i najżywszych zainteresowań. Na te sprawy zwrócono tam baczniejszą uwagę. Być może, że wybór środków nie jest najwłaściwszy ze stanowiska ideałów ogólnoludzkich, ale jest celowy w epoce, w której dawne nastawienia straciły swą wartość, a więc do wytworzenia nowych trzeba użyć najżywotniejszych źródeł energii, jakie jednostka posiada. Najlepsze programy a nawet metody nie doprowadzą do celu, jeśli zabraknie motorów, któreby wprowadzając w stan uwagi biernej i pobudzając zainteresowania, pociągnęły młodzież do pracy intelektualnej, dlatego też kwestje natury wychowawczej powinny poprzedzać, a właściwie stać się integralną częścią wszelkiego nauczania i to we wszystkich przedmiotach. Dzisiejsza szkoła powinna na swym terenie stwarzać odpowiednie sytuacje, nawiązując już to do przeszłości lub do chwili obecnej, które mogłyby silnie emocjonalnie oddziaływać; obchody, uroczystości mogą zakłócać na pozór normalny bieg zajęć szkolnych, ale mogą też odpowiednio zorganizowane wytwarzać w tłumie pewien nastrój i drogą sugestji wywoływać trwałe skutki. W ten sposób powstanie podstawa zasadnicza dla nowych nastawień, powstaną warunki do daleko idącego uspołecznienia już w wieku szkolnym, co znowu przy-

czyni się do ugruntowania tworzącej się struktury społecznej. Taka zaś tworząca się grupa stanie się ośrodkiem przyciągania dla innych jednostek, przyczem chętnie wchłonie w siebie, odporne zaś — przymusi, gdyż obecnie nie ma miejsca dla indywidualizmu wybujałego i niespołecznego.

Dotąd zwróciłem uwagę na moment subiektywny w myśleniu, przekreślając rolę czynników emocjonalnych i wolicjonalnych przy wytwarzaniu nastawień o określonym kierunku. Obecnie zastanowię się, gdzie należy szukać tego punktu, do którego nastawienia poszczególne mają się zwracać, innymi słowy, co jest istotą momentu obiektywnego. Przedmiot, który ma nadawać kierunek, ma być celem dla ogółu nastawień — nie może być dowolny, musi on wynikać z całokształtu warunków, w jakich płynie nasze życie, muszą go więc określić dane zaczerpnięte z rozważań geopolitycznych, wynikające ze struktury naszej kultury i tradycji. Kraj nasz ma takie położenie geograficzne i taką konfigurację, że zagadnienie jego niezawisłości politycznej nie da się rozwiązać wyłącznie za pomocą środków technicznych; tysiąc kilometrowe łańcuchy twierdz nie są możliwe, choćby ze stanowiska finansowego; tu potrzeba środków potężniejszych, jakim jest skupienie sił fizycznych i moralnych wszystkich obywateli. Obrona kraju właśnie musi być tym przedmiotem wszystkich poszczególnych nastawień, które wraz z nim stworzą zasadnicze pojęcie. Pojęcie to będzie właśnie podstawowem, najogólniejszem ujęciem naszej nowej rzeczywistości, będzie naczelną „kategorją“, pod którą wszystkie inne należy podporządkować, czyli ujmując rzecz psychologicznie, można powiedzieć, że wszystkie inne nastawienia będą powstawać w zależności i pod kątem widzenia tego nastawienia głównego.

Wynika ono również z naszej tradycji, zjawiało się bowiem kilkakrotnie w naszych dziejach jako postulat

polityczny i wychowawczy zwłaszcza w drugiej połowie XVIII wieku.

Wspomniano wyżej, że myśl jest pewną formą działania, jednak wszelkie działanie ma swój odpowiednik motoryczny; takim bezpośrednim odpowiednikiem jest mowa. Przy urobionych pojęciach, t. j. przy takich nastawieniach, które przez częste powtarzanie, zostały dostatecznie wyćwiczone, mowa działa wprost automatycznie. Ścisłość, dokładność i jasność mowy jest oznaką ścisłości myślenia — daje ona gwarancję szybkiej, precyzyjnej reakcji i zarazem jest narzędziem, przy pomocy którego można narzucić członkom grupy pewne nastawienie lub też już istniejące pobudzić; ona prowadzi do zgodności działania członków grupy i umacnia względnie konserwuje tworzącą się, względnie istniejącą rzeczywistość.

Z rozważań powyższych wynika: żeby pobudzić inteligencję do właściwego przejawienia się, t. j. do tworzenia pojęć, sądów i budowania w ten sposób rzeczywistości, trzeba położyć nacisk na stronę emocjonalną życia duszy ludzkiej — i uprzedmiotować najogólniejsze nastawienie w pojęciu obrony państwa i kulcie mowy ojczystej.

Uwagi o wychowaniu obywatelsko-państwowem. *)

Żyjemy w czasach przełomowych; w miejscu dotychczasowych wartości powstają nowe w każdej dziedzinie, niema dzisiaj pojęć tak trwałych i stałych, którychby w ostatnim czasie nie zaatakowano. Kryzys demokracji, parlamentaryzmu, liberalizmu, — że nie wspomnę o innych, od których nie jest wolna żadna dziedzina myśli ludzkiej, — a obok tego potężny rozrost techniki, ustawodawstwa społecznego, dążeń narodowościowych, stopy życiowej szerokich mas, sportów, przysposobienia wojskowego i t. d. — są tego aż nadto dostatecznym dowodem.

Kryzys ten, obejmujący wszystkie dziedziny życia społecznego, nie mógł nie dotknąć tak czulej i wrażliwej, jaką jest sprawa wychowania młodego pokolenia.

Warunki naszego życia w ostatnim dziesiętku lat uległy tak zasadniczym zmianom, że dotychczasowe zdobycze w dziedzinie wychowania okazują się albo mało przystosowane do życia, albo zgoła niewystarczające, zbyt szczupłe i zbyt ciasne do tych ram, jakie dzisiejszemu życiu polskiemu nadaje życie w Państwie, mającem słuszne aspiracje mocarstwowe, w Państwie, zmuszonem do łagodzenia różnych tarć wewnętrznych, wyrastających na podłożu narodowościowem, wyznaniowem

*) Referat niniejszy ukazał się po raz pierwszy w nieco zmienionej formie w dodatku do Dziennika Urzędowego Kuratorium Łódzkiego w 1930 r.

i t. d. Wchodzimy w skład Państwa niejednolitego ani pod względem narodowościowym, ani pod względem wyznaniowym. O tem musimy pamiętać, chcąc wychowywać młodzież w zasadach chociażby dotychczasowej konstytucji.

Zatem w obecnych naszych warunkach wychowanie takie, jakie stale dotąd omawiano wśród szerokich warstw nauczycielstwa, staje się niewystarczające; mając bowiem za zadanie chronienie i rozwijanie tego wszystkiego, co stanowi istotę polskości, nie zwraca uwagi na resztę mieszkańców, którzy przecież także mają prawo żądać czegoś od Państwa, w którego skład wchodzi.

Pojęcie wychowania narodowego, rozpowszechniane w okresie niewoli, wówczas, gdy wszystkie siły grupowały się wokoło ochrony i utrzymania narodowości przed zakusami wroga, gdy nieraz samo przyznawanie się do polskości było już bohaterstwem, gdy wreszcie od siły poczucia polskości zależał los przyszłości narodowej, miało rację bytu, gdyż wyrosło z najistotniejszych potrzeb narodu, uciskanego w każdej dziedzinie życia. Wówczas też „narodowy“ było pojęciem, odróżniającem ludzi czujących i myślących po polsku, wierzących w możliwość zmartwychwstania Polski, pracujących nad budzeniem świadomości współbraci, by nie utonąć w morzu zaborców, — od innych, dla których sprawy polskie były rzeczą obojętną. Wówczas pojęcie „narodowy“ było wiarą, że naród polski nie zginął, że powstanie, że wywalczy niepodległy byt — Państwo.*)

Dziś nie grozi nam utrata narodowości, dziś nie potrzebujemy się kryć ze swojemi uczuciami narodowemi, dziś przyznawanie się do tego (na ziemiach polskich), że się jest Polakiem, nie będzie przez nikogo uważane

*) Dr. M. Ziennowicz: Problemy wychowania współczesnego. Warszawa 1927. Rozdział V. str. 55—69.

za bohaterstwo, ani nie pociągnie za sobą prześladowań. Dziś naród polski nie jest narażony na zagładę, uzyskał byt niepodległy, warunki swobodnego i pełnego rozwoju. Dziś Państwo jest tą organizacją, która może i musi, doprowadzić naród do świetności, rozkwitu, bogactwa materialnego i duchowego. Ponieważ jednakże w granicach naszych mamy i inne narodowości, mieszkające tam wskutek różnych przyczyn dziejowych, przeto „państwo-wy“ musi oznaczać wszystko to, co zdąża do wzmocnienia sił wewnętrznych, a niszczy destrukcyjne siły odśrodkowe.

Dziś grozi nam coś innego: poddmuchy rewolucyjne od wschodu, wzrastająca potęga militarna zachodniego sąsiada, rozpolitykowanie wewnętrzne, zatrata poczucia dobra i interesu ogólnego — stawia przed nami nowe niebezpieczeństwo, które przy sprzyjających okolicznościach może powodować wewnętrzny rozstrój, a z nim utratę niepodległości. Przed tą ostatecznością musimy się dzisiaj zabezpieczyć, zwracając wszystkie siły w kierunku nietylko utrzymania, ale utrwalenia i wzmocnienia z tak wielkim wysiłkiem zdobytej niepodległości.

Polska od roku 1918 przeżywała niejako trzy okresy: pierwszym był wysiłek żołnierza, a z niem całego społeczeństwa, skierowany przeciwko wrogom zewnętrznym, drugi to organizacja całej maszyny państwowej i budowa świeżemi laurami okrytej nowoczesnej armii polskiej. Obecnie przeżywamy okres trzeci: jest nim skupienie się całego społeczeństwa wokoło myśli państwowej, wewnętrzna konsolidacja i przetwarzanie się zbiorowej duszy narodu.

W kierunku tym zdążają prace wszystkich resortów państwowych, nie może być im obca i praca wychowania przyszłych pokoleń, praca, której istotna wartość okazuje się dopiero wówczas, gdy łączy się z życiem i nie sprzeciwia się tendencjom i zamiarom społec-

czeństwa, w którego łonie rozwija się, gdy wreszcie wyprzedza myśl współczesną, a przygotowuje do nowego życia, które ma nadejść. To zadanie może spełnić tylko takie wychowanie, które pójdzie ręką w rękę z dążeniem Państwa, a będzie je uzupełniało i stwarzało dla jego poczynań trwałe, bo na umysłach i sercach młodzieży fundowane podstawy.

Wszystko to, razem biorąc, nie jest niczem ani nowem, ani starem albo i nową i starą rzeczą równocześnie. Tę pozorną sprzeczność postaram się w krótkości wyjaśnić.

Wychowanie państwowe znane było już w starożytności (Sparta, Rzym), teoretyczne ujęcie dał mu dopiero Plato. W wiekach średnich nie mówi się o wychowaniu ani państwowem, ani narodowem, lecz o wychowaniu chrześcijańskiem, a w epoce odrodzenia o wychowaniu wogóle. Dopiero w drugiej połowie XVIII w., a w szczególności w w. XIX. pojawia się rozkwit dążeń wolnościowych i narodowościowych, a w ślad za niemi pojęcie wychowania narodowego.

Rozwój ideałów wychowania narodowego przypada więc na czasy naszej niewoli politycznej. Drogowskazy, wytyczone przez Trentowskich, Libertów i t. p., wiodły naród drogą wychowania narodowego do odradzania się w wolności.

Cel naszych wychowawców został dziś spełniony. Z obaleniem granicznych słupów dawnych zaborów padły i drogowskazy wychowania narodowego. Z chwilą powstania niepodległego państwa skupić winniśmy wysiłki koło jego utrwalenia, skonsolidowania i rozbudowania jego mocarstwowej siły. Tym celom ma służyć wychowanie państwowe. Wypada jednak postawić pytanie, czy pojęcia i role tego wychowania nie pokrywają się z istotą i zadaniami wychowania narodowego? Wszak we Francji, Niemczech, Szwecji, Norwegji, Włoszech i t. d. dążenia pań-

stwa i narodu idą w jednym kierunku, pojęcie „narodowy“ i „państwowy“ są prawie synonimami, a nikt nie czyni różnicy między celami wychowania narodowego i państwowego. Musimy jednak uprzytomnić sobie, że państwa te są pod względem narodowościowym mniej więcej jednolite.

Inaczej natomiast przedstawia się sprawa, gdy państwo obejmuje kilka narodowości, a nie chce i nie może zrezygnować z obowiązków, jakie każdy obywatel winien mieć względem niego. Państwo niejednolite pod względem narodowościowym ma obowiązek wychowania wszystkich na oddanych sobie obywateli, co nie jest jednoznaczne z zaprzeczeniem narodowości. W takich warunkach pojęcia „narodowy“ i „państwowy“ nie tylko nie pokrywają się, ale często przeciwstawiają, zawsze zaś mają różne znaczenia — zależnie od tego, jakie państwo bierze się pod uwagę. W takich też warunkach wychowanie nie może mieć za ideał narodu, lecz musi mieć za ideał państwo.

Z drugiej zaś strony rzecz rozpatrując, wychowanie narodowe uznać trzeba za nieodzowne podłoże, na którym ma rozwijać się jednostka, ale ideał tego wychowania podporządkować się winien ideałom organizacji wyższego rzędu w stosunku do narodu — wychowania państwowego.

Przykładem takiego ukształtowania się i ustosunkowania do siebie obu typów wychowania może być dla nas Szwajcaria: w granicach swoich zamyka ona głównie trzy różne narodowości — Francuzów, Niemców i Włochów, — nie może zatem jako ideału wychowania wysuwać wychowania narodowego, gdyż ideał ten dla każdego z tych narodów jest inny. Wysuwanie takiego ideału musiałoby w konsekwencji doprowadzić do powstania dążeń separatystycznych, a w rezultacie do rozbicia, co bynajmniej nie leży w interesie tego państwa. Musi więc tworzyć taki ideał wychowawczy, w którym mogły-

by się pomieścić wszystkie jej narodowości, bez uszczerbku ich ideałów narodowych. Innemi słowy — państwo, jako całość, musi tam górować nad ideałem narodowym.*)

Czasem też dzieje się w ten sposób, że w granicach tego samego państwa następuje przerzucanie się od wychowania narodowego do wychowania państwowego — w zależności od warunków, w jakich dany naród się znajduje. Gdy grozi mu upadek czy to na drodze podboju przez sąsiadów, czy też na drodze upadku materialnego, ekonomicznego, wówczas dla rozbudzenia patriotyzmu, ofiarności, dla ocalenia od upadku i dla zachowania niepodległego bytu wysuwa się ideał wychowania narodowego. Gdy jednakże narodowi nie grozi upadek, a chodzi tylko o wzmocnienie, scalenie, wewnętrzny rozwój jakiegoś kraju, wówczas wysuwa się ideał wychowania państwowego.

W czasach nowszych typowym przykładem przerzucania się od wychowania narodowego do państwowego są Niemcy; gdy hasło Niemiec silnych „Deutschland über alles“ stawało się główną wytyczną tego państwa, wówczas pojęcie wychowania państwowego stawało się aktualne, gdy zaś widmo upadku ukazywało się na horyzoncie, wtedy dla ochrony narodu i dla rozbudzenia patriotyzmu wysuwano wychowanie narodowe. Tak samo dzieje się i dzisiaj: po dużym okresie przedwojennym i wojennym wychowania państwowego nastał tam okres wychowania narodowego. Najdalej pod tym względem posunięto się w Z. S. S. R., gdzie od najwcześniejszych lat pobytu dziecka w szkole robi się z niego komunistę, zatem człowieka, który ma służyć tej idei, którą w danej chwili państwo reprezentuje. — Podobnie dzieje się we Włoszech.

*) Podobnie Ziemnowicz: op. cit. str. 59 i n.

Myśli te, tak zatem powszechne wśród naszych sąsiadów, nie są na gruncie polskim niczem właściwie nowem: dowodów na to spotykamy wiele wśród dzieł twórców wielkopomnej Komisji Edukacji Narodowej. Oto parę przykładów:

Ks. Adam Kaz. Czartoryski tak przemawia w r. 1766 do młodzi Korpusu Kadetów JKM:

„Wy jesteście ci..., których los... wytknął do czynnych obywatelstwa obowiązków; wy tę w najopłakańszym zostającą stanie ojczyznę waszą powinniście zaludnić obywatelami gorliwymi o jej sławę, o uwięksenie jej mocy wewnętrznej i poważania postronnego, o poprawę jej rządów w gatunku swych najgorszych“.*)

Czytając to zdanie, ma się wrażenie, jak gdyby wypowiedziano je w ostatnich czasach.

A nieco dalej:

„Niech was prowadzi ta zacna ambicja, abyście otoczeni wiadomościami sposobiącemi do tego końca (jak wam przyjdzie, pożegnawszy tę zaciszę ćwiczenia waszego, do hucznych zabierać się powołania waszego działań), żebyście.... odmienili starą postać kraju swojego, i roznosząc każdy po svojem Województwie, Ziemi, Powiecie, światła z pilnością tutaj nabrane, oswobodzili Ojczyznę od jarzma Niewiadomości,.... żebyście swoim uczyli przykładem pożytecznego Obywatelstwa powinności.**)

Albo gdzie indziej:

„....Trzeba nam zrobić ludzi Polakami, a Polaków — obywatelami, stąd nastąpią wielkie pomyślnie dla kraju powodzenia“.***)

*) „Historja nauk wyzwolonych“, Warszawa 1766 — przedmowa.

**) Carlancas-Czartoryski: Historja nauk wyzwolonych 1766 r. Krótka przedmowa.

***) Fel. Oraczewski: Mowa na sejmie 1773 — 11 maja.

„Dla trzech obowiązków kształci szkoła: obowiązków człowieka, obywatela słuchającego praw i składającego rząd krajowy.*)

Podobnych wyjątków możnaby przytoczyć znacznie więcej, wszystkie one stwierdzają dawność poczynąń w tej dziedzinie. Zresztą czyż możnaby nawet wyobrazić sobie działalność Komisji Edukacji Narodowej w oderwaniu od potrzeb całej Rzeczypospolitej? Wobec w Polsce myśl tak dawna, jak dawno mówi się poważnie o wychowaniu młodzieży. Nie o rzecz zatem nową chodzi, lecz o nawiązanie z tradycją przeszłości i to przeszłości bardzo pięknej w wychowaniu.

Okres niewoli stworzył nowe dążenia.

Uzyskanie niepodległości przyniosło nowe wymagania. Upłynęło jednak kilka lat, zanim zdołano chociaż w części otrząsnąć się z niewoli i w miejsce jej bohaterstwa stawić przed oczy nowy typ obywatela, zdrowego pod względem fizycznym i moralnym, uspołecznionego i państwowo-twórczego (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. z r. 1927 poz. 12. str. 442). W okólniku tym jednak mówi się o wychowaniu moralnem i wychowaniu społecznem, lecz jak ma wyglądać praca w zakresie wychowania młodego pokolenia na twórczych państwowo obywateli, nie mówi się ani słowa. Przypuszczać należy, że w czasie wydawania tego okólnika konieczność wychowania państwowego rozumiano, lecz że myśli, w jaki sposób należy je wprowadzić w życie, jeszcze całkiem nie skryształizowały się. Napróżno szukalibyśmy w późniejszych zarządzeniach Władz uzupełnienia czy rozwinięcia idei tam rzuconej. Dopiero kilka ostatnich miesięcy przyniosło w tej dziedzinie nieco materiału, zresztą nieoficjalnego, bo pochodzącego od osób postronnych.

*) Bieliński: „Sposób edukacji w XV listach“ 1775 r.

Jednakże pomimo takiego stanu rzeczy możemy i powinniśmy już dzisiaj mówić o tem, co należy robić, ażeby młode pokolenie stało się naprawdę państwowo-twórcze.

Żeby jednak móc odpowiedzieć na to zagadnienie, należy najpierw zdać sobie sprawę z tego, co jest celem, zadaniem współczesnego państwa wogóle, a polskiego w szczególności. Sięgnę tutaj do określeń Marszałka Piłsudskiego:

„1. Państwo winno być motorem, dostarczającym społeczeństwu energii kierunkowej,

2. ma bronić zbiorowości nawewnątrz przed nadużyciami w najszerszym tego słowa znaczeniu, a więc przed prywatą, anarchją, partyjnictwem i wogóle wyzyskiem władzy publicznej dla celów obcych całości narodowej,

3. ma przez wojsko i dyplomację chronić społeczeństwo przed zakusami wroga“.

W kierunku pełnego zrozumienia przez naszą młodzież tych właśnie wytycznych powinna pójść nasza praca wychowawczo-nauczycielska w szkole.

* * *

Nie ulega żadnej wątpliwości, że celem pracy całego narodu polskiego dzisiaj i na długie jeszcze lata w przyszłości jest utrwalanie niepodległości i rozwój sił żywotnych Rzeczypospolitej.

Droga do tego celu wiodąca jest długa i uciążliwa, bo pracę na niej musimy rozpocząć od samych siebie: musimy wszyscy zaprząć się do niej, musimy zbiorowemi wysiłkami przerobić i zmienić duszę i sposób myślenia całego narodu, musimy otrząsnąć się z naleciałości niewoli, rzucić z siebie „tę Dejaniry palącą koszulę“ i w wolnem niepodległym Państwie zacząć wreszcie żyć, jak żyją ludzie wolni i niepodlegli, jak żyją inne narody. Dla

nowego życia trzeba nowych idei i nowych ludzi, umiających nie tylko solidnie pracować w życiu codziennym, ale także mogących walczyć o nowe jutro. Więc jakaś kombinacja pracownika pozytywnego, może nawet racjonalisty, z entuzjastą-romantykiem wydaje się najodpowiedniejsza.

Dziś trzeba nam nie jednodniowych bohaterów, lecz ludzi rzeczywistego czynu, twardej i nieugiętej pracy codziennej!

Człowiek taki, wychowany w atmosferze konieczności działania, t. j. przetwarzania otaczającej go rzeczywistości na inną, musi zgóry wiedzieć o tem, że na każdym kroku spotka się z oporem otoczenia, z przeszkodami, które będą działały jako siły wrogie jemu, a które on w dążeniu do swojego celu musi zwalczyć. Przeszkody te będą bardzo różnorodne. Musi być jednakże na nie przygotowany każdy, kto podejmuje się jakiegoś czynu w zbiorowisku ludzkim. Usuwanie przeszkód może się odbywać tylko na drodze walki i do tej właśnie walki musimy młodzież przygotować.*)

A jeżeli już mowa o walce, to nieodzowną jest rzeczą wspomnieć i o sprzęcie bojowym i o wyekwipowaniu technicznym. Więc na pierwsze miejsce wysuwa się tutaj ogromne zagadnienie etyki zarówno indywidualnej, jak i społecznej, z najrozmaitszemi odcieniami, jak również poczucie odpowiedzialności za swoje słowa i czyny, — a wreszcie stosunek do rzeczywistości, ocena i ujmowanie jej, — w walce bowiem zwycięża dzisiaj tylko ten, kto lepiej i trafniej ustosunkuje się do tej właśnie rzeczywistości.

Kierunek taki wychowania jest najodpowiedniejszy, bo niezależny od jakichkolwiek przekonań politycznych,

*) „Zrąb“ t. I — Jędrzejewicz: Współczesne zagadnienie wychowawcze, str. 15. Podobnie również w czasopiśmie „Oświata i Wychowanie“, r. I.

trwały, na którego spełnienie przez wiele lat trzeba będzie czekać.

Jeżeli tak, to szkoła dzisiejsza musi do tego życia i do tej walki młodzież przygotować.

Twierdzę, że szkoła dzisiejsza tego nie robi, a może nawet robić nie mogła. Dużą w tem winę ponoszą i programy szkolne, o których słusznie powiedział p. minister Czerwiński:

„Jeżeli np. weźmiemy do ręki wydawane przez Ministerstwo programy nauczania, to zobaczymy, że wskazany przy każdym z przedmiotów cel pracy szkolnej jest ujęty w formuły tak ogólnikowe, tak pozbawiony jakiegokolwiek aktualności w stosunku do potrzeb dzisiejszego życia zbiorowego, że może być podany każdemu społeczeństwu, pod każdą szerokością geograficzną, a bodajże nawet w każdej epoce historycznej“. *)

Innemi słowy — chodzi tutaj o to, że programy te albo bardzo mało, albo zupełnie nie łączą się z życiem współczesnem, nie posiadają aktualności.

Dla porównania przytoczmy pogląd Komisji Edukacji Narodowej na sprawę aktualizacji zagadnień:

„1. Gdy się coś w kraju postanowi, stosować to będzie nauczyciel do założonych maksym.

2. Gdy o jakiej nieprawości zasłyszysz, pokazać, skąd ona wypływa, jak ona wszystkich krzywdzi.

3. Gdy się o jakim rządzie zdarzy mówić, ukazać, w czym się zgadza, w czym się nie zgadza ze szczęściem narodowem“. **)

A oto wyjątki z Ustaw Komisji Edukacji Narodowej:

*) Minister Dr. Sł. Czerwiński: Konstytucja Państwa a wychowanie publiczne — wykład wygłoszony 28. XI. 1929 r. w Wilnie. — Warszawa 1929, str. 13.

**) „Przepis na szkoły wojewódzkie“, 1774 r.

„W nauce prawa z największą roztropnością postępować należy, aby wszystkie jego początki na prawie przyrodzonym i najściślejszej sprawiedliwości zasadzając, przygotowywać umysły młodzi do postrzegania w szczególnych ustawach każdego kraju niedostatków i upatrywania sposobów wydoskonalenia prawodawstwa“.

„Obszerne będzie miał pole materji ćwiczeń w myśleniu i pisaniu uczniów. Pospolitsze mogą być: opisanie z pochwałą jakiego czynu sprawiedliwości, dobroczynności, lub innej cnoty, a z naganą spraw przeciwnych, gdy o nich wiadomość zabierze; porównywanie dwóch spraw dobrych lub złych, osób chwalebnych lub nagannych; uwaga nad ustawami w szczególnych przypadkach, zostawując częstokroć wybór samymże uczniom“.*)

„...Rozważy istotę edukacji człowieka i obywatela, jako ona zależy na tem, aby ucznia sposobnym ze wszystkich miar uczynić do tego, aby i jemu było dobrze i z nim było dobrze. — Cokolwiek stanowi szczęśliwość szczególną człowieka: zdrowie, cnota i obyczaje, rozsądek pewny, dobry rząd domowy, miłość, przyjaźń i szacunek drugich; cokolwiek składa szczęśliwość publiczną: równa i najściślejsza sprawiedliwość, prawodawstwo mądre, obrona krajowa, cnoty obywatelskie, niepodległość w zdaniu, szlachetność myśli i postępów, szanowanie jako najświętsze własności cudzej; to wszystko jest rzeczą edukacji i celem sta-
rań nauczyciela“.**)

*) Ustawy Komisji Edukacji Narodowej. Rozdział p. t. „Nauczyciel Moralnej Nauki i Prawa“.

**) Ustawy Komisji Edukacji Narodowej, Rozdział XIV — Nauczyciele.

Takie myśli głoszone u nas przed 150 laty, a dziś po raz drugi trzeba dla nich wywalczać prawa bytu. — Dlaczego? Dziś odwieczna zasada „non scholae, sed vitae discimus“ dziwnem zrządzeniem losu w szkole polskiej została odwrócona na zasadę „non vitae, sed scholae discimus“. Młodzieniec, opuszczający szkołę średnią, wie dobrze o tem, jakie miał prawa trybun ludowy w starożytnym Rzymie, a nie wie, poco stoi policjant na ulicy, — wie, jak Rzymianie pisali listy, a nie wie, jak pisze się np. podania. — Zdarza się często, że otrzymujący maturę lub nawet opuszczający uniwersytet bardzo niejasne mają pojęcie o tem, co się w Państwie wokoło nich dzieje, niewiele albo zupełnie nie orientuje się w celach i dążeniach Państwa, a na jakiegokolwiek pytanie w sprawach współczesnych mają tylko jedną odpowiedź: to jest polityka, do tego się nie wtrącam! — Sądzę, że nie mniej kłopotliwa byłaby odpowiedź na pytanie, w co taki młody obywatel się wtrąca lub co go interesuje. Rzeczy te stwierdziłem na wielu osobach, nawet wstępujących w ostatnim czasie do zawodu nauczycielskiego.

Powód takiego stanu rzeczy zupełnie jasny i zrozumiały: całą współczesność z milionami jej zagadnień odsunięto od młodzieży pod pretekstem polityki, a tem samem nie wzbudzono zainteresowań światem, który z zawrotną szybkością przebiega koło niej, nie przywiązano młodzieży do otaczającego ją życia, nie wciągnięto w nie jej zainteresowań, — powiedziałbym nawet — nie wzbudzono miłości do wolnej i niepodległej Polski, bo ten patryjotyzm, jaki dzisiaj uprawia się w szkołach, to raczej patryjotyzm kokardkowy, patryjotyzm niewoli, przeszłości, a nie współczesności.

I tę właśnie współczesność, aktualność, musimy wprowadzić do szkoły, chcąc wychować przyszłe podpory Państwa, i ta właśnie współczesność powinna stać się ośrodkiem, fundamentem naszej pracy szkolnej. Uwspół-

czeńnienie szkoły — to naczelne hasło ostatnich czasów w dziedzinie nauczania i wychowania u nas.

W tym kierunku też pójdą nowe programy Ministerstwa, których projekty mieliśmy niedawno w rękach.

Z tego założenia wychodząc, ośrodkiem pracy szkolnej powinna stać się **nauka o Polsce współczesnej**, ale nie ta, która w wielu szkołach stawała się zbiorem cyfr statystycznych, lecz żywa, interesująca, jak interesujące jest życie, które nas otacza, nie ta, którą urzędowo przerabia się w klasie ostatniej, lecz rozłożona na szereg lat, od pierwszej do ostatniej klasy, a polegająca na tem, aby obok przedmiotów, omawiających z założenia swoje go tę sprawę, każdy nauczyciel przy każdej nadarzającej się sposobności nie pomijał jej. Wiemy przecież, jak chętnie słucha młodzież nauczyciela wówczas, gdy mówi o tematach współczesnych. — Sądzę, że bardzo niewiele znajdzie się takich przedmiotów w naszych programach szkolnych, na których lekcji rzeczy tych nie możnaby poruszać.

Rozumie się, że w pracy tej musieliby wziąć udział **nauczyciele wszystkich przedmiotów**, jak również, że lekcja żadnego przedmiotu nie mogłaby być wolna od tych założeń. Nawet nauczyciel matematyki i fizyki miałby w tej dziedzinie coś do powiedzenia, jeżeliby rzeczywiście chciał współpracować. Kierownicze stanowisko musiałyby objąć: historia i język polski. Pierwszego przedmiotu nikt nie będzie kwestjonował, a literatura polska jest chyba jedną z bardzo niewielu literatur świata, której naczelną dewizą jest służba ojczyźnie. Cechę tę wielokrotnie stwierdzano i nad tem nie potrzeba się wiele rozwodzić, — chodzi tylko o to, by umieć materiał odpowiednio wykorzystać, łącząc go ze współczesnością. — Podobnie ma się sprawa z językami obcymi, w szczególności zaś z językiem łacińskim; dobór autorów, wypisy wprost dopraszają się tego, młodzież interesuje się tem, należy więc za-

interesowania zaspokoić. Jeżeli praca ta ma wydać rzeczywiste i trwałe owoce, musi się oprzeć na odpowiednich wartościach moralnych, musi za punkt wyjścia wziąć zalety i wady narodu naszego, — pierwsze, by rozwijać, drugie, by tępić. (Słowa min. Świtalskiego)

W szczególności zaś nauczyciel każdy musi zdawać sobie i to dokładnie sprawę z tych wad, które zbiegiem różnych okoliczności wyrosły na gruncie współczesnej Polski niepodległej, jako ciekawe i groźne zarazem odbicie wtórne dawnych wad szlacheckich w połączeniu z wadami niewoli.

Zajmę się tylko omówieniem niektórych.

Zacznę od **nieposzanowania czy raczej nienależytego traktowania barw i godeł państwowych**. Wiem, że przebijają się w tem jeszcze niektóre cechy niewoli, kiedy wywieszanie na publicznym widoku sztandarów polskich było uważane za bohaterstwo z jednej strony, z drugiej zaś za zbrodnię. Dziś jedno i drugie znikło, ale niewolniczego przywiązania do barw narodowych nie zamieniono na przywiązanie państwowe. — Widziałem i to nie jeden raz, że młodzież — zresztą za namową swoich nauczycieli — uważa za jedynie możliwe (w naszych warunkach) kolory dekoracyjne do przystrajania sali szkolnej na jakąkolwiek uroczystość — barwy i orły państwowe. — Z tego powodu wytwarza się taki stan rzeczy, że barwy te, symbol państwowości polskiej, stają się stopniowo w poczuciu młodzieży czemś bez wartości. — Oto w pewnej szkole młodzież, dekorując jedną z sal na zabawę szkolną, zasłoniła brudny, cuchnący zlew szarfami z bibułek o barwach państwowych, w innej znów zarówno czapki uczniów, ramy obrazów, kwiaty w oknach, ornament na ścianach sal i t. d. posiadały barwy biało-czerwone — nie mniej młodzież tych szkół, wychowana w takim bibułkowym patryjotyzmie i w zupełnej izolacji od najważniejszych potrzeb i wiadomości o państwie, uważa-

ła Paderewskiego za największego generała Polski obecnej, a o swych obowiązkach względem państwa nie umiała nic powiedzieć nad tanie frazesy i komunały.

Z takim stanem rzeczy trzeba raz wreszcie skończyć! Młodzież musi wiedzieć o tem, że barwy i godła państwowe są symbolem Państwa, jego wielkości i siły.

Jedną jednakże z najgroźniejszych wad jest brak **poszanowania władzy i praw panujących**. — W czasie niewoli przyzwyczailiśmy się do lekceważącego traktowania władz zaborczych, których zresztą słuchaliśmy więcej aniżeli polskich i które nienawidziliśmy z całej duszy jako wrogie zamiarom i marzeniom polskim. To ustosunkowanie się do władzy wogóle z wielkiem powodzeniem przyjęło się w wolnem Państwie polskiem i jeżeli nie więcej, to w każdym razie nie mniej się rozwija, doprowadzając do tak absurdalnych wyników, że niema dzisiaj w Polsce żadnego stanowiska w pracy państwowej, którego by nie zmieszano z błotem, nie spotwarzono i nie zohydzono. A w takim traktowaniu władz nie ostatnie miejsce zajmuje młodzież. Jaskrawym przykładem triumfu takiego właśnie ustosunkowania się do władz państwowych było podniesienie ręki na najwyższego Dostojnika Państwa.

Gdy zdołamy wpoić w młodzież poszanowanie władz i praw polskich — już chociażby dlatego, że są polskimi, — tem samem możemy być pewni, że młodzież z odpowiednim szacunkiem będzie się odnosiła do tych osób, które tę władzę wypełniają, a tem więcej do tych, na których barkach spoczywa ciężar ogromny kierowania nawą państwową. Młodzież musi czuć, jeżeli tego zrozumieć nie może, ile wysiłku, trudu, rzeczywistej, a niecodziennej wiedzy, której nie można nabyć z żadnej książki, wymaga ta niezwykle odpowiedzialna praca.

Więc nie starszlachecka zasada „szlachcic na zagrodzie równy wojewodzie“, nie doktrynerskie rozstrzy-

gania najbardziej zawikłanych spraw państwowych ze stanowiska podwórkowego, oparte na bardzo niepewnych danych, ale przede wszystkim posłuch dla władz, cześć dla kierowników Państwa, jeżeli nie rozumie się czynów ludzi, wyrastających ponad szary, przeciętny ogół.

Nie wymagamy tutaj niczego nowego, gdyż zupełnie podobnie na tę sprawę patrzono u nas w czasach Komisji Edukacji Narodowej:

„Naród przeto kochający cnotę, sprawiedliwość, rzetelność, pełniący nieprzestępnie prawa swoje, szanujący najwyższą władzę, i namieśniczą jej zwierzchność jest narodem w sobie szczęśliwym, strasznym sąsiadom i od nich poważanym“.

Z tem łączy się inna bardzo ważna wada, również w znacznym stopniu pochodzenia niewoli, **brak zaufania we własne siły**. Nie chodzi tu o zaufanie poszczególnych jednostek we własne siły, lecz o zaufanie ogółu w siebie. Nie o tupet lub wzrost indywidualnych ambicji, lecz o powszechną wiarę narodu w swą wartość.

Nieraz słyszymy powiedzenia, że Polacy nietylko bez obcej dorady czy pomocy nic nie zrobili, ale i nic nie mogą zrobić. (Dość wspomnieć rok 1920) Z tem przekonaniem musi się raz na zawsze zerwać! Wszyscy i młodzież nasza musi to zrozumieć, że rzeczywiście dorośliśmy do niepodległego bytu i że sami o sobie możemy stanowić.

Można przytoczyć wiele przykładów z dziedziny naszej gospodarki, nauki i sztuki, świadczących chlubnie o naszych zdolnościach twórczych: budowa portu w Gdyni, przedmiot podziwu całej Europy, nasze koleje żelazne, funkcjonujące wzorowo, z niczego stworzona, zwycięska i ofiarna armja, największy sukces polskiego szkolnictwa artystycznego na Międzynarodowej Wystawie Sztuki Dekoracyjnej w Paryżu w 1925 r., znakomity rozwój niektórych nauk, wyprzedzających wiele narodów zachodniej

Europy i t. d. i t. d. Przykładów podobnie radosnych można by przytoczyć wiele.

Wszystkie razem dowodzą wielkości i niezniszczalności ducha polskiego. Wiara w niego, wiarę we własny naród musimy wpajać w młode pokolenie, jeżeli nie chcemy, by ta niewiara czy brak zaufania, tułające się gdzieś po zakamarkach duszy narodowej, nie zmieniła się w najgorszą rzecz dla życia państwowego — w obojętność.

Lecz samo wpojenie zaufania w siły narodu nie może wystarczyć, gdyż w rezultacie może wytworzyć zgubne, optymistyczne przekonanie, że wszystko w Państwie jest dobre, że niczego nie należy poprawiać i zmieniać. — Wprost przeciwnie — nauczyciel **nie może zamykać oczu na wady i niedomagania istniejącego stanu rzeczy**, — niedźwiedzią przysługę oddałby całej pracy, gdyby w ten sposób postępował. Powinien zatem wykazywać niedomagania, wskazywać ewent. drogi i sposoby naprawy, wszystko to powinien robić z miłością, bez odrobiny ironji czy zgryźliwości. Takim postępowaniem wzbudzi wśród młodzieży przeświadczenie o konieczności nieustannej pracy dla Państwa, o obowiązku poświęcenia się dla niego, chociażby tylko dla kontynuowania prac, rozpoczętych przez ich rodziców czy krewnych, których miejsce ma zająć w przyszłości. Wytworzenie poczucia obowiązku nieustannej i ofiarnej pracy dla Państwa, to — kto wie — czy nie jedno z najważniejszych, a może i najważniejsze wymaganie, stawiane dzisiejszej szkole, potrzebujące zresztą szerokiego omówienia, bo związane jest z wszystkimi zagadnieniami wychowania.

Poczucie wypełniania obowiązków łączy się zupełnie logicznie z samem określeniem pojęcia obowiązku (bo przecież nie jest obowiązkiem to, czego się za obowiązek nie uważa), — to zaś wymaga od każdej jednostki ścisłego sprecyzowania swojego stosunku do spotykanych

zjawisk, a tem samem i do zupełnie wyraźnej oceny ich. Tak dochodzimy do innej wady polskiej, zwłaszcza dzisiaj bardzo powszechnej wśród nas: **nie chodzi o to, co się robi, lecz kto to coś robi**, nie chodzi o walkę z samą nowo-wprowadzaną rzeczą, lecz o to, kto jest jej autorem czy projektodawcą. W ten sposób niszczy się najpiękniejsze myśli, najpiękniejsze zamiary i projekty. Przykładów na to możnaby przytoczyć bardzo wiele z naszego nawet szkolnego życia. Dlatego wychowanków naszych musimy przyzwyczaić do bezstronnego oceniania napotykaných zjawisk, niezależnego od poglądów takiej czy innej koterji, bo tylko na takim podłożu może się rozwinąć zdrowa i twórcza myśl państwowa.

Tak więc mimowoli nasunęło się zagadnienie **partyj politycznych**. Nie chodzi mi tutaj o to, że każdy szanujący się nauczyciel Nauki o Polsce współczesnej omawia programy ważniejszych partij w Polsce, nie chodzi również o to, jak to omawianie pod względem bezstronności wygląda, ani o to, czy powinien to robić, czy nie (ja np. uważam, że bezwarunkowo powinien), lecz o to, jakie jest ustosunkowanie się nauczyciela do partij politycznych wogóle. Na ten temat słyszy się piękne słowa, że są one dowodem żywotności narodu i t. d. i t. d., ale zapomina się o kardynalnej wadzie przeszłości: poseł w dawnej Polsce był reprezentantem powiatu, przysięgał na to, co mu sejmik uchwalił, nie dbał, czy to zgadzało się z dobrem ogólnem, czy nie; — dziś poseł jest wykonawcą woli swojej grupy — partji, która znowu ma na myśli swoją gromadę, gdy tymczasem całość kraju pozostaje na boku. Więc życie nie zmieniło się, tylko jego warunki i formy. — Partykularyzm w myśleniu i działaniu doprowadził Polskę do zguby, a dziś? Na to pytanie musi sobie nauczyciel odpowiedzieć i stosownie do niego postępować — w ten jednakże sposób, aby poczucie prawa i praworządności głęboko wryło się w dusze młodzieży. Uczeń

musi zrozumieć i odczuć, że ponad interesem partji, zatem pewnej gromady osób, góruje interes Państwa całego i temu interesowi musi służyć, dokąd mu sił starczy. Musi zrozumieć konieczność podporządkowania dobra osobistego dobru ogólnemu nie tylko na lekcjach historii i literatury niepodległej Polski, ale także w dzisiejszej praktyce życia codziennego, wreszcie, że nie jest tylko to polskie w Polsce, co nosi na sobie etykietę „narodowy“, gdyż terminem tym tak na wszystkie strony się szermuje, że z dnia na dzień w pojęciu ogółu traci on coraz więcej swoją wartość, a staje się tylko haczykiem czy przynętą dla nieświadomych rzeczy samej.

Rozważania powyższe z konieczności muszą doprowadzić do roztrząsania, a w rezultacie do zrozumienia ideałów, którym Państwo służy, i do zrozumienia interesów państwowych.

Jak należy rozumieć interes państwowy? Zasada jego musi się opierać na poczuciu porządku, równowagi i sprawiedliwości. W myśl tej zasady przeprowadzane są reformy. Czasem dzieje się, że chwila wymaga gwałtownych zmian, — zależy to od okoliczności. Jednakże interes ogółu wymaga zawsze, aby wszelkie zmiany odbywały się na drodze prawnej i zyskiwały aprobatę społeczeństwa, zatem szły po linii jego zamiarów. Innymi słowy — nie mogą nie zawierać pewnych ustępstw na rzecz ogółu, muszą także odpowiadać zasadom sprawiedliwości. Tym założeniom mają czynić zadość interpretacje wszelkich poczynań społecznych czy jakichkolwiek zagadnień ustrojowych Państwa*).

Na pierwszy plan wysuwają się tutaj **zagadnienia konstytucyjne**, a w szczególności poszanowanie cudzego wyznania religijnego czy politycznego, poszanowanie obcych

*) W tem ujmowaniu rzeczy znalazłem duże podobieństwo ze stanowiska Jana Starzewskiego w pracy o Józefie Piłsudskim — Warszawa 1930.

narodowości, żyjących na terenie Rzeczypospolitej. Konieczność współżycia z mniejszościami narodowymi i wynikające z tego wymagania łagodzenia tarć wewnętrznych powinno być podstawowym założeniem wychowawczym w każdej szkole. Ideałem i interesem Państwa polskiego współcześnie jest zgodne współżycie różnych narodowości na ziemiach polskich i tym interesom nie może być obca szkoła polska. Idee te przyświecały Polsce wówczas, gdy stała u szczytu potęgi, gdy na zasadzie „wolni z wolnymi, równi z równymi“ łączyła się z silnym sąsiadem w celu obrony przed groźnym wrogiem. I dzisiaj nie może być inaczej.

Oto co o tem mówi p. minister Czerwiński:

„Nie możemy i nie chcemy wymagać od szkół i innych instytucyj wychowawczych w Polsce, aby Niemców lub Ukraińców wychowały na Polaków, lub ewangelików lub prawosławnych na katolików, ale mamy prawo i obowiązek żądać zupełnie kategorycznie, stanowczo i konsekwentnie, aby wszystkie formy i wszystkie czynniki wychowania publicznego, na obszarze naszego Państwa działające, w zgodnym trudzie pracowały nad założeniem w sercach dziatwy i młodzieży mocnej podwaliny pod rozkwit i potęgę Rzeczypospolitej“.*)

Jeżeli tak, to obowiązkiem każdego nauczyciela, warunkiem nieodzownym jego pracy, powinno być poszanowanie obcych wyznań czy narodowości i takie zachowanie się wobec nich, aby przez tolerancję budził poczucie przynależności do Państwa, przywiązanie do niego, gotowość poświęcenia się za nie, pragnienie pracy dla dalszego jego rozwoju, chęć chronienia przed wrogami zarówno zewnętrznymi jak i wewnętrznymi. Takie wyniki swojej pracy wychowawczej może nauczyciel tylko wówczas osiągnąć, gdy dewizą postępowania jego w sto-

*) Op. cit. str. 5.

sunku do mniejszości narodowych będzie rozwijanie tkwiących w nich twórczych pierwiastków. Tylko bowiem rozwój jednostki przyczyni się do dalszego ulepszenia i wzmocnienia wspólnej organizacji — Państwa. *)

Ale obok tego zagadnienia podstawowego i bezwarunkowo trwałego występuje szereg innych, których trwałość jest, czy może być, różna, zależy bowiem od tego, jak ułożą się stosunki. Do takich zaliczam **zagadnienia ustrojowe i stosunki z sąsiadami**. Pierwsze określiła czy jeszcze określi konstytucja, czemu wszyscy musimy się podporządkować, myśli w niej zawarte rozwijać i w czyn wprowadzać (obecnie — przeciwdziałanie komunizmowi i monarchizmowi), a druga rzecz — stale, zwłaszcza w dzisiejszych czasach aktualna, a mianowicie **zagadnienia pokojowe i nienaruszalności granic**. Uczeń musi zrozumieć, że Polsce potrzebny jest pokój z wielu względów, jak również, że pokój będzie tylko wtedy, gdy Państwo będzie dostatecznie silne, i należycie zorganizowane. Stąd w naturalnej konsekwencji wynikają rozważania na temat uwojskowania całego narodu, L. O. P. P., przysposobienia wojskowego, Strzelca, harcerstwa i t. d. i t. d. Gdy na takim podłożu będzie się rozpatrywało działalność każdej z tych organizacji, wówczas uczeń zrozumie, że jest czynnym członkiem społeczeństwa, w którym ma pewne określone funkcje państwowe do spełnienia. Na tej samej płaszczyźnie powinny być rozpatrywane inne zagadnienia, jak np. sprawa Gdańska, Wilna, Śląska, dostępu do morza, traktatów handlowych, przymierzy z sąsiadami i t. p.

Gdy omawianie tych zagadnień będzie się stale łączyło z przeszłością, z podkreślaniem **przeobrażania się pewnych idei z biegiem lat czy wieków**, wówczas musi się wzbudzić w duszy młodzieży cześć, kult dla cen-

*) Podobnie Ziemnowicz. Op. cit.

nych tradycji przeszłości, dla szanowania w przeszłości naszej tego, co rzeczywiście jest godne szacunku, jako niezniszczalne i wielkie po wszystkie wieki. Wbrew wszelkim dociekaniom niby naukowym młodzież musi czcić bohaterów, poświęcających się w imię ideałów narodowych, państwowych czy ludzkości. Cześć ta nie może ograniczyć się do samych wojowników, zwycięzców, lecz musi obejmować także gospodarzy Państwa, ludzi wielkiej nauki, pracy czy wreszcie twórców różnych dziedzin sztuki. To samo odnosi się również nie w mniejszym stopniu do kultu idei czy poczynąń, czasem nawet nieudanych w przeszłości, lecz owocnych w następstwa w czasach późniejszych. Jeżeli zdołamy ten kult wznieść w młodzieży, a przeszłość tę zdołamy odpowiednio połączyć ze współczesnością, to wówczas drogą zrozumienia rozwoju pewnych idei tem lepiej możemy doprowadzić do rozbudzenia kultu dla ich przejawów współczesnych, gdyż wartość czynów przyszłości zaznacza się najlepiej w skutkach czasów późniejszych.

Dla rozbudzenia kultu tego niekoniecznie musi się urządzać jakieś specjalne obchody, gdyż to bardzo często osiąga skutek wprost przeciwny. Uważam, że odpowiednie oświecenie ze strony nauczyciela, byle tylko nie długie, może zrobić znacznie więcej, niż długa, mądra, dużo kosztująca pracy, a nudna akademja.

Jeżeli zaś takie wymagania postawimy naszym szkołom, to uwspółcześnianie ich musimy posunąć dalej, a mianowicie w kierunku znacznej **przeróbki programów**, zwłaszcza zaś w zakresie humanistyki wyższych klas szkół średniej. Dotyczy to w szczególności polonistyki i historii. Śmiem twierdzić, że wiele dzieł literatury pięknej, które przyzwyczailiśmy się cenić i czcić niemal od kołyski, musi się usunąć z programów, jako rzeczy dziś albo niezrozumiałe i nieodczuwane przez młodzież, albo też jako rzeczy, mogące wyrzucić nawet ujemny

wpływ wychowawczy. Że ilość dzieł naszej Trójcy romantycznie zmaleje, — to pewna, jak również, że i punkt ciężkości przeniesie się na literaturę późniejszą i nowszą. — Podobny los spotka i naukę historii, która musi porzucić przyjemne i ładne czasem rzeczy, a zwrócić uwagę na czasy nowsze i najnowsze. Życie tego od nas wymaga i temu musimy uczynić zadość.

Zkolei wypada mi zastanowić się nad jedną jeszcze sprawą, bardzo ważną ze względu na stosunki dzisiejsze, jak i ze względu na przyszłość. Ostatnie lata przed wojną, a zwłaszcza czasy powojenne wykazują w stosunkach społecznych stale wzrastającą emigrację ludności wiejskiej do miast, w których z konieczności powstaje przeludnienie, znane nam aż nadto dobrze w swoich skutkach (w postaci głodu mieszkaniowego i wygórowanych cen komornego). Ruch ten, obejmujący przedewszystkiem ludność wiejską przyjmuje nieco odmienne formy wśród inteligencji albo i półinteligencji. Każdy prawie jej członek marzy jedynie o tem, by **wydostać się z jakiegoś miasteczka**, w które rzuciły go losy, i jak najprędzej pojechać do stolicy czy jakiegoś większego miasta. Dzięki temu nigdzie nie bierze udziału w żadnej pracy społecznej, bo miejsce swoje traktuje jako coś przejściowego, co lada dzień może się skończyć. Skutki takiego stanu rzeczy są aż nadto opłakane: po miastach prowincjonalnych niema ludzi do pracy oświatowej i właśnie dlatego prowincja powinna stać się przedmiotem trosk i starań przyszłości. Ruch regionalny, tworzenie prowincjonalnych ośrodków kulturalnych, konieczność rozwijania pracy państwowo-twórczej po wsiach i miasteczkach i t. p. i t. p. — wszystko to powinno być podawane młodzieży jako konieczność i interes państwowy, coś, czemu młodzież w przyszłości powinna się poświęcić.*).

*) „Zrąb“ r. 1. t. 1. B. Lepecki: Organizacja życia społecznego.

A jeżeli już mowa o przeludnieniu miast i o konieczności tworzenia prowincjonalnych ośrodków kulturalnych, zatem o **regionalizmie**, nie od rzeczy będzie zapytać, co daje się do ręki jako oręż tym ludziom, którzy mają być rozsądnikami kultury polskiej po miastach prowincjonalnych? Bardzo niewiele, albo czasem nic!

Jakie wreszcie mają wiadomości z dziejów kultury polskiej? Trochę wiadomości z dziejów literatury, trochę z historii — i na tem koniec.

Jaki jest stosunek do chłopą, czy robotnika? W najlepszym razie platonicznie-romantyczny, nie mający nic wspólnego z rzeczywistością. Nikt tym stosunkiem nie pokierował i nikt się nim nie zajął. Można zaś było to zrobić w szkole przez odpowiednie traktowanie kultury polskiej, w oparciu o kulturę ludu polskiego. — Bliższe zapoznanie się już w murach szkolnych z kulturą ludową, przyczyni się do scementowania narodu, bo znosi uprzedzenia stanowe w jego łonie.

Sprawę etnografii poruszyłem także z tego powodu, ponieważ jest to bodajże jedyna dziedzina wiedzy, którą przeciętnie wykształcony człowiek może uprawiać z dużemi korzyściami dla nauki, znajdując się zdala od głównych centrów naukowych, bibliotek i archiwów, i ponieważ ona najściślej łączy się z obecnemi pracami regionalnemi.

Żeby jednakże młody obywatel, rozpoczynający swoją pracę zawodową gdzieś w małym mieście prowincjonalnem czy też na wsi, był rzeczywiście podoficerem czy oficerem oświatowym, by nie zrywał kontaktu z pracą umysłową i by nie ograniczał się do tego tylko, co daje mu uniwersytet czy inna szkoła, do tego musimy go przygotować; uczeń, opuszczający mury szkoły średniej, musi być szczerze i głęboko **przekonany o społecznej wartości nauki i o konieczności dalszego kształcenia się**, musi być wreszcie przekonany o tem — jak mówi współ-

czesny poeta Słonimski, — że „świat nie jest piłką footballową, — świat się podbija głową, głową!“

Inną sferę zainteresowań stanowi **stosunek szkoły do rodziców**. W naszych warunkach przyjął się zwyczaj, że wszelkie koła i organizacje rodzicielskie traktuje się jako instytucje, przychodzące szkole z pomocą materialną, finansową, a rzadko kiedy mówi się z nimi o zagadnieniach pedagogicznych. W nowych powojennych szkołach Austrii i Francji sprawa ta przedstawia się zupełnie odmiennie: tam rodzice dużo interesują się sprawami wychowania szkolnego i mają w nich dużą ingerencję. U nas jest inaczej: przyczyny tego są znane, — poziom umysłowy rodziców — jak się często mówi — decyduje o takim właśnie ustosunkowaniu się szkoły do nich. — Czyż jest to jednakże stan normalny? Sądzę, że nie. Dzisiejsze dążenia szkoły są tak wielkie i tak szeroko różnorodne, że szkoła dzisiejsza sama nie może im bezwarunkowo podołać i z konieczności powinna tak ułożyć z domem stosunki, by dom ze szkołą współpracował, a nie — jak bardzo często się dzieje — niwelował tę pracę przez nierozważne traktowanie pewnych zagadnień, poruszanych przez szkołę.

Przeobrażenie w takim właśnie kierunku stosunku szkoły do rodziców powinno czasem pociągnąć za sobą takie oddziaływanie szkoły na rodziców, jakie jest oddziaływanie szkoły na młodzież. Takie założenie rozwija przed nami nowe, ogromne **zagadnienie wychowania rodziców** w tym duchu, w jakim pracujemy nad młodzieżą. Oto nowe horyzonty myśli pedagogiki współczesnej, gdzie mówi się coraz więcej nietylko o wychowaniu w pewnym duchu młodzieży, ale i całego społeczeństwa, nie wyłączając i dorosłego. Prawda, że na nie oddziałują tyle różnorodnych czynników (np. kościół, państwo, naród, klasa społeczna, zawód, kino, prasa, sztuka, literatura i t. d.), ale w tej pracy przeobrażania duszy całego społeczeń-

czeństwa nie może braknąć i oddziaływania szkoły na starsze społeczeństwo, chociażby tylko w tym zakresie, który szkole jest potrzebny, by dom nie paraliżował poczynań szkoły, lecz z nią zawsze współpracował. Zatem zmianę tego stosunku uważam za rzecz konieczną.

Wszystkie te wymagania — mam wrażenie — słuszne i konieczne, nie stworzą jeszcze szkoły o nowym duchu i nowych dążeniach. I najpiękniejsze programy, i najpiękniejsze teorie pedagogiczne, i najlepsze gmachy, i najlepiej zaopatrzone, nie pomogą tutaj nic, jeżeli w szkole nie będzie **nauczyciela**, żywego i służącego Państwu, państwowca, głęboko przeświadczonego o wartości i konieczności tej pracy. Nauczyciel bowiem musi zrozumieć, że prowadzenie na terenie szkoły pracy państwowej — wychowawczej jest niezależne od jakiegokolwiek partii politycznej, że praca ta jest wyższa ponad partje, gdyż wchodzi tutaj w grę interes Państwa, jako całości. Zatem wstrzymywanie się od rozpoczynania tej pracy, bo a nuż nastąpi zmiana w Rządzie — nie może nikogo tłumaczyć (chyba, że się jest nieprzyjacielem jej i nie chce się pracować w myśl interesów państwowych, — bo i tak się dzieje, gdy kogoś nie stać na rozróżnianie interesów partji od interesów całości).

Dokąd nauczyciel będzie lawirował pomiędzy jednemi zapatrywaniem politycznemi a drugimi, dokąd będzie oderwany od życia przez niebranie w niem udziału, dotąd pulsu i nerwu tego życia nie będzie wyczuwał i w życiu tem nie będzie się orjentował.

Z własnej codziennej pracy wiemy, ile to czasu upływa, zanim pewne rzeczy dostaną — o ile wogóle się dostaną — do programów albo podręczników szkolnych, gdy tymczasem każdy dzień prawie przynosi coś takiego, co ze względu na zainteresowania uczniów wymaga omówienia lub chociażby oświecenia.

Lecz pojedynczy nauczyciel czy nawet dyrektor nic nie robi w szkole, gdzie całe grono jest odmiennych za-

patrywań; gdy nauczyciele poza plecami władz uprawiają politykę biernego oporu, wówczas nie może być mowy o dużych wynikach pracy. Do wprowadzenia bowiem w czyn tych myśli, o których poprzednio mówiłem, potrzeba grona żywego, zgranego, rozumiejącego cele i dążenia współczesnego życia polskiego. Potrzeba nam nauczycieli takich, którzyby umieli stanąć poza i ponad partjami i umieli wszczepiać w młodzież poszanowanie Państwa we wszystkich jego objawach — bez względu na to, kto niem w danej chwili kieruje. Kto zaś nie chce czy nie może podporządkować się pracy Państwa, kto interes osobisty czy pewnej grupy osób stawia wyżej od dobra ogółu, dla tego nie powinno być miejsca przy naszym warsztacie.

Ale to nie jedyna choroba naszego nauczycielstwa! Druga z nich to **stosunkowo małe przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne ogółu**. Mało w tej dziedzinie dają wyższe zakłady naukowe, mało jest też zainteresowanie temi sprawami już w czasie wypełniania obowiązków nauczycielskich. Ministerstwo w ostatnich czasach zrobiło w tem duży wyłom, tworząc znakomicie zorganizowane kilkutygodniowe kursy, przez co — mam nadzieję — powoli zacznie się w tej dziedzinie poprawa, ale zanim wszyscy nauczyciele czy większa ich część przejdzie przez te kursy (jak to jest zamiarem Ministerstwa), musimy wszelkimi siłami dążyć do podniesienia poziomu przygotowania psychologiczno-pedagogicznego ogółu nauczycielstwa.

Inną znowu chorobą jest wzajemne utrudnianie sobie pracy przez poszczególne szkoły. Zjawisko to jest powszechne w całej Polsce; zaznacza się ono w tem, że jedne szkoły podkopują autorytet drugih, ale w jakim celu — nie mogę zrozumieć. I tak: w szkołach powszechnych mówi się, że w szkołach średnich źle się uczy, a w szkołach średnich mówi się to samo o szkołach po-

wszechnych. Zupełnie podobnie przedstawia się sprawa w stosunku szkół państwowych do prywatnych i odwrotnie. Jedni drugim zawsze mają coś do zarzucenia, jedni drugim w czymś przeszkadzają lub starają się przeszkodzić, poniżyć, a siebie podwyższyć, a wszystko chyba w tym celu, aby sobie wzajemnie obrzydzać życie i utrudniać pracę. Sądzę, że to bardzo przykre zjawisko powinno zniknąć w imię wspólnego dobra, dla którego wszyscy pracujemy.

Innym jeszcze objawem tej choroby jest szeroko rozwinięte **reklamiarstwo**. Reklama jest jedną z cech handlu, ale też i w sferach kupieckich słyszy się zdanie, że dobry towar nie potrzebuje reklamy, bo wartość jego jest najlepszą dla niego reklamą. Więc co za cel tego rodzaju pracy? Znałe mi są szkoły, które uważają sobie za obowiązek, by różnego pokroju dzienniki przynajmniej raz na tydzień umieściły o nich jakąś wzmiankę lub jakąś fotografię, — ale znane mi jest również zdanie wybitnych pedagogów, że szkoła wiele reklamowana ma w rzeczywistości małą wartość. O wartości bowiem szkoły nie decyduje dziś, lecz jutro. Więc reklama dla szkoły jest zbyteczna: wartość pracy danej szkoły pokaże przyszłość, a ta jest zawsze niepewna — więc jaki cel reklamy? Inna rzecz — jeżeli wchodzi tutaj w grę nie interesy szkoły, jako instytucji wychowawczej, lecz jednostki, która w tej właśnie reklamie ma swój, a nie państwowy interes. Jeżeli zaś tak, to całkiem stanowczo musimy zdecydować, że tam, gdzie chodzi o przyszłość Państwa, gdzie chodzi o wychowanie przyszłych obywateli, tam niema miejsca na robienie „pojedynkowych interesów“ i dorabianie się majątku na sprawach publicznych.

Te choroby naszego szkolnictwa występują w naszych warunkach nagminnie, i dlatego śmiem twierdzić, że bez grona pewnego pod względem zapatrywań państwowych, zgranego i zharmonizowego, odpowiednio przygotowanego pod względem psychologiczno-pedago-

gicznym i bez unormowania stosunku szkół do siebie nie można dziś myśleć o całkowitem wykonaniu programu wychowania takiego, o jakie nam dzisiaj chodzi.

Przypuszczam, że nad tą sprawą myślą już powołane do tego czynniki państwowe — i wierzę, że rozwiążą ją w sposób w naszych warunkach najlepszy.

Ze sprawą nauczyciela łączy się **sprawa odpowiednich podręczników** czy też przerobienia lub uzupełnienia dotychczasowych. Sprawę tę uważam za bardzo ważną, ale nie za decydującą, gdyż o szkole stanowi nie podręcznik, lecz nauczyciel, — on jest podstawą szkoły, on jest jej nerwem, a podręcznik czemś dodatkowym, uzupełniającym, pomocniczym.

Zdaję sobie zupełnie dokładnie sprawę z tego, że temat, który poruszyłem, daleki jest od wyczerpania: wo-koło każdej ze wspomnianych rzeczy grupuje się tyle zagadnień natury dydaktycznej i metodycznej, że nie sposób było wszystkie wyczerpać w jednym wykładzie, gdy omówienie każdego z nich mogłoby dostarczyć dostatecznie wiele materiału nie tylko na jednogodzinną pogawędkę. Chodziło mi tylko o zwrócenie uwagi na rzeczy, które — mojem zdaniem — albo bardzo mało, albo zupełnie nie są uwzględniane zarówno w nauczaniu jak i w wychowaniu, a które ze względu na dobro Państwa i ze względu na przyszłość uwzględniane być muszą, jeżeli mamy rzeczywiście doprowadzić do przetworzenia się zbiorowej duszy polskiej i jeżeli mamy „wszczepić w umysł wychowanka pojęcia, a w serca uczucia, które go uzdolnią i uzbroją na ofiarny i święty trud dla własnego Państwa“.*)

Jest to jedyna reforma, która nie pociąga za sobą postulatu zwiększenia liczby lekcji, wprowadzania nowego przedmiotu nauczania i pomnażania zajęć pozaszkol-

*) Min. Czerwiński: Op. cit.

nych nauczyciela, reforma, której realizacja nie zależy od zasobu pomocy szkolnych, wysokości wynagrodzeń nauczycielskich i t. p. czynników, już nieraz głośzących wołania o reformę szkoły i nieraz uświęcających zasadę nienierobienia. — Chodzi o to, aby cel wychowawczy szkoły polskiej, rzucany dotychczas w próżnię, wytyczyć kierunkowymi linjami mocarstwowej siły Państwa i umiejscowić w łożysku najistotniejszych jego potrzeb. Postulat ten pada na tło ogólnych i międzynarodowych zagadnień wychowawczych, musi być wcześniej od innych pozytywnie rozwiązany.

„Czeka na nas wielki wysiłek, na który my, współczesne pokolenie, musimy się zdobyć, jeżeli chcemy zabezpieczyć następnym życie, jeżeli chcemy obrócić tak daleko koło historii, aby Wielka Rzeczpospolita Polska była największą potęgą nie tylko wojennie, lecz i kulturalnie na całym wschodzie Europy“. (Marszałek Piłsudski)

ST. SEWERYN.

Nauczanie literatury polskiej w szkołach średnich a wychowanie obywatelsko-państwowe. *)

Kilka ostatnich lat naszego życia państwowego — to okres wewnętrznego przetwarzania się duchowego i skupiania narodu polskiego wokoło myśli państwowej, okres konsolidacji całego społeczeństwa. Szkoła jako całość w pracy tej musi wziąć czynny udział. Szczególną rolę mają tutaj do spełnienia te przedmioty nauczania, które, rozwijając uczucie, intelekt i wolę, współpracują w wytwarzaniu nowego obywatela, zdolnego do brania świadomego udziału w życiu zbiorowem społeczeństwa. Jednym z takich przedmiotów, bardzo ważnym, nie najważniejszym jednak, jest nauka języka polskiego, w szczególności zaś literatury polskiej.

Cel formalny, jaki stawia przed nami obowiązujący program, a mianowicie, — „wychowywać człowieka i obywatela przez wpajanie świadomej miłości języka ojczystego i kultury narodowej, a na jej gruncie szczepienie i pielęgnowanie ogólnoludzkich ideałów religijnych, etycznych, naukowych i estetycznych“, jest tak ogólny, że można pod niego podciągnąć wszystko, co się chce. Dzięki temu właśnie cel istotny, wychowanie młodego

*) Referat niniejszy jest nieznacznie rozwinięciem wygłoszonego na konferencji Dyrektorów szkół średnich Kuratorium Łódzkiego i skrótem większej pracy. — Odnosi się przede wszystkim do szkół polskich z polskim językiem wykładowym.

pokolenia na czynnych obywateli własnego Państwa w oparciu o zrozumienie przeszłości naszej, wyniesione z lektury autorów, jakoś dziwnym zbiegiem okoliczności nie został tutaj zupełnie wyraźnie sprecyzowany. Pomimo tego nie ulega dla nas żadnej wątpliwości, że wychowanie młodzieży na czynnych obywateli własnego państwa powinno stać się naczelnym celem nauczania języka i literatury polskiej.

Tego domaga się od nas życie. Dziś, po latach dwunastu od czasu wywalczenia niepodległości, coraz częściej słyszy się zdanie, że poezja romantyczna, która w niewoli była główną krynicą naszego wychowania narodowego, obecnie już nie wystarcza, bo jej ideologia okazuje się nieco za szczupłą dla współczesnego życia polskiego. I słusznie; najważniejszą tendencją, która jak szczerzota nić przewija się przez całą prawie literaturę romantyczną, było dążenie do uzyskania, wywalczenia wolności z bronią w ręku. Ona stworzyła naszą ideologię powstańczą, ona wysłała nas samych na pola walki, ona wzbudziła uczucie potężnej miłości ojczyzny i Boga, podniosła ją do niebываłych wyżyn, ona stawiała przed nami niebotyczne ideały. W tem wielka jej zasługa i długotrwała jeszcze wartość. Lecz ludzie są ludźmi, a ideały nie chodzą po ziemi. Uczyła nas poezja XIX w., jak umierać i cierpieć za ojczyznę, a nie uczyła, jak żyć w wolnej Polsce, jak ustosunkować się do różnych zagadnień życiowych w niepodległym państwie; spełnić tego nie mogła, bo była marzeniem o ojczyźnie, często bardzo słonecznym, lub jak chcą niektórzy — pieśnią niewolników o walce za wolność.

Dlatego też, gdy dzisiaj szukamy wskazań dla młodzieży, jak ma żyć w wolnym państwie polskim, myśl nasza biegnie do tych czasów, gdy Polska była silna i niepodległa, gdy cechy jej życia państwowego najwyraźniej się zaznaczały. W. XIX niewiele dostarczy nam materiału

z tego zakresu, natomiast najwięcej znajdziemy go w w. XV i XVI, gdy polska myśl państwowa stała u szczytu rozwoju, gdy obok najkapitałniejszych porywów państwowo-twórczych rozpoczyna działać plugawy karzeł egoizmu klasowego, gdy wady i zalety narodowe są w pełni rozkwitu i niemal na równym jeszcze poziomie. (Podobnie ma się sprawa i w w. XVIII.) W tym to okresie każdy nauczyciel znajdzie niezgłębiony skarbiec materiału dla celów wychowania obywatelsko-państwowego i na ten okres literatury trzeba niemałą zwrócić uwagę. Lecz i w. XIX ma dla nas wartość wcale niepoślednią: o ile w czasach przedrozbiorowych cechą charakterystyczną literatury była walka najkulturalniejszych i najbardziej uspołecznionych jednostek o kulturę państwową ogółu, o tyle znowu literatura nasza w. XIX nosi na sobie cechy walki o duszę narodu, o jej wewnętrzne zharmonizowanie i takie podniesienie, by stała się godną niepodległości, przyczem idea miłości ojczyzny występuje z niezwykłą siłą. O ile literatura Polski niepodległej wysuwa cel bliższy, bezpośredni, o tyle w. XIX stwarza cele idealne, dotyczące nie tylko Polski, ale i całej ludzkości: przez Polskę czy Polaków do ludzkości, a przez odrodzenie Polski do odrodzenia ludzkości. —

Postulat wychowania państwowego wymaga takiego ustosunkowania się nauczyciela do poruszanych zagadnień, by wytworzył w nauczaniu odpowiednie nastawienia bez naruszania jednak praw psychologicznych i zgodności nauczania z rozwojem i zainteresowaniami młodzieży. —

Jakże przedstawia się ta sprawa w obowiązujących programach? — Po rozejrzeniu się w nich dojdziemy szybko do przekonania, że bardzo wielu wartościowych autorów potraktowano w programach języka polskiego po macoszemu. Odnosi to się przede wszystkim do pisarzy politycznych, których wymieniono tylko w lekturze uzu-

pełniającej. Właściwie ma ich przerabiać dokładniej nauczyciel historii. W praktyce historyk, obarczony swoim dużym programem, bardzo niewiele poświęca czasu tym autorom, albo też omija ich zupełnie. I tak się dzieje, że polonista liczy na historyka, historyk na polonistę, a ostatecznie autorów tych nie uwzględnia się zupełnie albo bardzo niewiele i w ten sposób stwarza się lukę w zaznajamianiu młodzieży z ogromnym dorobkiem kulturalnym narodu. O ile przeto na terenie jakiejś szkoły nie zdoła się uzgodnić stanowiska nauczyciela języka polskiego i historii tak, by ich nauczanie wzajemnie się dopełniało, polonista musi się zająć tymi autorami; tylko w ten sposób spełni swój obowiązek wpajania w młodzież świadomej miłości kultury narodowej.

Nauka literatury polskiej w dotychczasowych programach szkoły średniej uwzględnia przede wszystkim dzieła, niezależnie od ich autorów; stąd uczeń nabiera może i pewnej wprawy w analizowaniu, lecz nie ujmuje zagadnień na tle dziejowym, nie umie widzieć „przeszłości w teraźniejszości“. Gdy dzisiaj, po doświadczeniach, zastanowimy się nad sprawami wychowawczymi, musimy stwierdzić, że tylko wówczas możemy wychować obywatela państwowca, gdy przeszłość zobaczy taką, jaką rzeczywiście ona była, gdy na podstawie omawianych dzieł zrozumie, że dzień dzisiejszy nie jest niczem innym, jak tylko dalszym etapem rozwojowym tego, co było dawniej. Dlatego też nauka języka i literatury polskiej nie może być czemś oderwanem od życia, lecz musi traktować o tem, co tkwi w niem wszystkimi swojemi korzeniami.

Jak to należy rozumieć? — Znana jest powszechnie zasada, powtarzana tak często, że nie widzę potrzeby wykazywania jej prawdziwości, iż życie, zasadniczo rzecz biorąc, nie zmienia się, a zmieniają się tylko formy życia. Od wieków człowiek starał się rozwiązać szereg zagad-

nień, dotyczących istoty życia i znaleźć odpowiedź na dręczące go pytania — i dziś czyni to samo. Odbicie tych wysiłków w różnorodnej formie daje nam literatura. Jej wartość wychowawcza polega przede wszystkim na charakterze i trwałości tych pytań i stawianych zagadnień, chociaż i sam sposób ich rozwiązywania czy próby rozwiązań mają także niemałe wartości wychowawcze; spotęgują się one, gdy zestawimy je z dzisiejszymi dążeniami do dania na takie same pytania odpowiedzi. — W ten sposób wydobywa się z przeszłości naszej wartości trwałe, przyswaja to, co jest w niej najistotniejszego, co stanowi zręby dorobku kulturalnego naszych przodków. Obok tych kwestyj nie wolno nam przechodzić obojętnie, bez zwrócenia na nie specjalnej uwagi i snucia wniosków, a nawet w pewnych wypadkach, stosowanie wyników w praktyce.

Jest to rzeczą niezwyklej wagi, zwłaszcza dziś, gdy w każdej dziedzinie życia społecznego staramy się nawiązać nić tradycji, a tem samem stwierdzić czynem nierozzerwalność rozwoju kultury polskiej pomimo rozbiórów i prawie 150 letniej niewoli.

W takim traktowaniu rzeczy wady i zalety narodu niezależnie od innych spraw powinny stać się przedmiotem specjalnej troski polonisty. Oddziałując na uczucie, rozum i wolę młodzieży, powinien drogą różnych zabiegów doprowadzić do rozwinięcia zalet, a wyćpienia wad. Nie powinien zaniedbać żadnej sposobności, aby cel ten osiągnąć. W ten sposób gmach nowoczesnej kultury polskiej będzie mógł oprzeć się na istotnych i trwałych wartościach, bo w duszy każdego Polaka spoczywających. Chodzi tylko o to, by przy omawianiu zalet i wad mówić także o tem, które z nich do dnia dzisiejszego pozostały, a które zniknęły w czasach niewoli.

Czy ktoś aktualizację literatury pojmuje w ten czy inny sposób — to obojętne — byle tylko istota rzeczy się zachowała: przeszłość w teraźniejszości należy wykazać.

W takim ujmowaniu problemu ogromne znaczenie mają charakterystyki społeczeństwa w różnych epokach, rozsiane bogato po całej naszej literaturze. Na nich najlepiej można wykazać istotne cechy narodu oraz właściwe i również charakterystyczne sposoby jego reagowania na różne zjawiska z życia bieżącego i ustosunkowania się do różnych zagadnień życiowych, nieraz pierwszorzędnej wagi.

Ilustracją charakterystyk powinny stać się życiorysy niektórych autorów, po macoszemu traktowane w dzisiejszem nauczaniu literatury; stanowią one bardzo często znakomity obraz istniejących stosunków, a są też wprost nieocenionym wzorem dla młodzieży, godnym naśladowania albo wystrzegania się. Wiemy, że życiorysy wielkich ludzi mają ogromny wpływ wychowawczy na młodzież w różnym wieku; dlaczegoż nie mogłyby mieć podobnego znaczenia życiorysy polskich autorów?

W stosowanych dotychczas podręcznikach szkolnych życiorys odgrywał małoważną rolę. Na podstawie zawartego w nich materiału (wyjątki z różnych dzieł lub też same dzieła) wysnuwało się wnioski natury ogólnej, idealnej, estetyczno-literackiej, prawie nigdy zaś — praktyczno-życiowej, wychowawczej. Wśród tych rozważań człowiek, który w swoich dążeniach, zamiarach i zachowaniu składał się na całość Rzeczypospolitej, pozostawał na uboczu, albo mówiło się o nim niewiele w formie kilku stereotypowych powiedzeń, albo pomijało w myśl programu milczeniem; obchodziły nas tylko dzieła literackie. A dzieła te wskazywały często ideały, wieczne i szczytne, lub rozwijały myśli, których zaprzeczeniem było nieraz samo życie ich autora, ponieważ nie umiał on czy nie chciał w życiu codziennem podporządkować siebie i swoich osobistych spraw interesom ogółu.

Lecz o tem wszystkim wie młodzież bardzo niewiele, nie zna bowiem życia autorów w ten sposób, by mogła zestawiać myśli przez nich głoszone z ich czynami

w życiu codziennem' i na tej podstawie dochodzić do przekonania, że rzucanie pięknych haseł w tłum a wprowadzanie ich w życie nie jest jeszcze tem samem. To musimy uwzględnić obecnie przy omawianiu działalności pisarskiej poszczególnych autorów: zagadnieniem ważnem niech stanie się ich stosunek do rzeczywistości, ich praktyka życia codziennego, celowość i słuszność ich poczynañ.

Tylko na podłożu takich rozważań może się zrodzić w duszy młodzieży przeświadczenie o wielkiej wartości naszej literatury przed i porozbiorowej, o jej ogromnych walorach dla dzisiejszego życia w niepodległym państwie; tylko tą drogą może młodzież dojść do ocenienia istotnych zalet i wad narodu, gdy społeczeństwo polskie zobaczy nietylko w jego dążeniach i wzlotach, w jego rojeniach i myślach, ale i w praktyce życia codziennego, w jego czynach i postępkach, w rozbracie pomiędzy rzeczywistością i marzeniem, w dumie i upokorzeniu, w optymizmie i pesymizmie. Niech młodzież zobaczy wady narodu niejako na lekcjach — a wtedy łatwo będzie nauczycielowi pokierować myślą i uczuciem wychowanków, by tych właśnie wad wyzbyli się, a rozkrzewili zalety.

Wszystkie te rozważania muszą zdążać — rozumie się — obok naczelnego celu wychowania — do poznania etyki i charakteru narodu, przynajmniej w ich najważniejszych rysach. — Pragniemy dziś wychowania człowieka, któryby mógł brać świadomie udział w zbiorowem życiu społeczeństwa, któryby je przetwarzał i podnosił. Pracownik taki musi orjentować się dokładnie w tajemnych siłach, które rządzą narodem, musi być przygotowany na to, co go w tem społeczeństwie jako wroga lub sprzyjającą siłą spotkać może. Dlatego też możliwie wszechstronne poznanie społeczeństwa polskiego w przeszłości i teraźniejszości jest dla

niego rzeczą podstawową. Na niem dopiero oprzeć można istotne rozważania wychowawcze, państwowe, twórcze.

W referacie niniejszym zajmę się wyłącznie sprawą zalet i wad narodu,^{*)} odkładając inne zagadnienia, dotyczące wychowania obywatelsko-państwowego w związku z nauczaniem języka i literatury polskiej, ewentualnie na czas późniejszy.

* * *

Jedną z podstawowych i najbardziej charakterystycznych cech narodu polskiego jest jego uczuciowość, kierowanie się sercem. „Panującą naszą władzą duszy jest uczucie“ — mówił Prus w „Najogólniejszych ideałach życiowych“. W niem, jak w krzywym zwierciadle, przegląda się cały naród, z niego pochodzą wszystkie nasze zalety i wady.

Uczuciowość staje się powodem tliwości naszej w życiu w różnych epokach, ona była przyczyną, że Polak umiał bohatersko umierać na polu bitwy, ale nie umiał żyć, ona też w różnych czasach zaznaczała się tem, że życie emocjonalne w najrozmaitszych ujęciach górowało nad rozsądkiem, rozważą, namysłem i przemyśleniem rzeczy, zanim rozsądzi się ją czy też przesądzi. Dlatego też i racjonalizm i romantyzm — ze względu na sposób ujmowania życia — zawiera dla nas nieocenione wartości wychowawcze.

I. Z różnych form uczuciowości jako najważniejsza zaleta narodowa wysuwa się na plan pierwszy miłość ojczyzny, tętniąca tak silnemi akordami w literaturze przed i porozbiorowej, że nie ma ona równej sobie w literaturach świata. W szczególności w w. XIX., w okresie

^{*)} Daleki jestem od myśli o wyczerpaniu materiału; ograniczam się do omówienia tylko kilku najważniejszych wad i zalet, które są źródłem innych. Z powodu objętości książki nie podaję całej bibliografii.

romantyzmu, dochodzi ona do niebywałych rozmiarów, to też żaden z okresów literatury polskiej nie może być lepszą szkołą patryjotyzmu, jak właśnie romantyzm; wszystkie stopnie i formy uczucia miłości ojczyzny aż do całopalnego poświęcenia się na jej ołtarzu znalazły w nim swój wyraz.

Miłość ta rozbrzmiewa szerokiem echem od Reja aż do ostatnich czasów. Obejmuje nie tylko Polskę jako naród, lecz zamyka w sobie troskę o jej przyszłość jako państwa, obejmuje wszystko, co tylko łączy się z pojęciem Polski; więc język, przyrodę, krajobraz, mieszkańców, poezję i t. d. (Kochanowski, Rej, Mickiewicz, Libelt, Sienkiewicz, Konopnicka, Żeromski, Wyspiański i w. in.)

Miłość ta wyrasta na głębokiem poczuciu dumy z przynależności do państwa i narodu. Ostroróg, Orzechowski, Skarga i inni dumni są z tego, że są członkami państwa, wzrastającego w siłę, potęgę i niezależność, дума Reja i Górnickiego ma za podłoże poczucie bogactwa językowego.

Później, gdy Polska słabnie i traci niepodległość, a mesjaniczny pogląd na jej rolę wzmacnia się, mamy wielu autorów, których samo to, że są synami narodu czy to specjalnie ukochanego przez Boga, czy też mającego w dziejach ludzkości wielką rolę do spełniania, gdzie „nie przez złość, ale przez miłość spełni się sprawiedliwość“, napawa dumą i — pomimo różnych ciósów losu — nie pozwala im wyrzec się narodu. Walcząc w obronie narodowości, dążą do uzyskania państwa. — To głęboko wpojone w nas tradycją przeszłości poczucie dumy z przynależności do narodu musimy uzupełnić dawnem, wypływającym z poczucia jedności z państwem, ono stanowi bowiem istotę demokracji w ogóle, a demokracji polskiej w szczególności.

W czasach rozwoju państwowej myśli polskiej дума ta nakazuje dbać, aby przedmiot umiłowań zbli-

żał się coraz bardziej do ideałów, czerpanych — zależnie od epoki — z wzorów religijnych, starożytnych lub innych. Stąd głęboka troska o przyszłość, stąd stale powtarzające się pytanie — co będzie z państwem i narodem, stąd wreszcie dzieła, traktujące o tem, co być powinno, jeżeli nie ma być źle w państwie, stąd duże zainteresowanie życiem jednego i drugiego. — Modrzewski rzuca więc wiele wzniosłych ideałów państwowych, które jeszcze i dzisiaj mogą być dla nas drogowskazami: jakość i wartość państwa zależy od dusz obywateli (myśl tę rozwinie później Mickiewicz w „Księgach“); państwo może istnieć tylko na zasadach miłości chrześcijańskiej, t. zn. tylko na widzeniu i ukochaniu człowieka w człowieku. Do obowiązków Państwa należy kierowanie dążeniami społeczeństwa; państwo powinno być wzorem moralności publicznej, opartej na należytej ocenie wartości pracy, która jest miernikiem wartości człowieka. — Uczy więc Modrzewski szacunku dla innych warstw, dąży do złagodzenia tarć między szlachtą a miasdami, „osłania lud pracujący“**), budzi poszanowanie dla pracy wogóle, a pracy wieśniaka i rzemieślnika w szczególności: „nieinaczej mają być rozumiani kmiecie, gdy powinności swojej dosyć uczynią i czynsz zapłacą, jedno jako sąsiedzi“. — Idee te mają w sobie niezwykle walory kształcące; Modrzewski stwarza ideał państwa, daje wzór do naśladowania i dlatego młodzież nasza powinna idee te zrozumieć i przejąć się niemi. Obok tego znajdziemy u Modrzewskiego wiele uwag na temat wewnętrznych stosunków w państwie i polityki międzynarodowej. Tak np. ustęp „o dozorcach ludzi ubogich“***)

*) Stanisław Kot: Andrzej Frycz Modrzewski. Kraków 1919.
Artur Górski: Ku czemu Polska szła. Warszawa 1921.

**) według używanych w szkołach Wypisów Chrzanowskiego i Wojciechowskiego.

jest niejako prototypem naszych ubezpieczeń społecznych, a uwagi o wojnie — dzisiejszej Ligi Narodów.

Kochanowski walczy z demagogią i „młodzą wsze-
teczną“, najważniejszymi — jego zdaniem — niebez-
pieczeństwami Polski. — Zupełnie realne wskazówki, co
należy zrobić, aby państwo wzmocnić, daje Skarga: rząd
jest słaby, bo niezgody i rozterki wewnętrzne, lekce-
ważenie władzy, pycha i zazdrość go osłabiają. Żąda
więc harmonii w pracy państwowej; warunki, w jakich
żyjemy, powinny łączyć ludzi, a nie dzielić; w społecz-
stwie musi być karność, t. j. subordynacja; ktoś jeden
musi brać na siebie odpowiedzialność za rządzenie pań-
stwem; nie może być wielu rządzących, chociaż wszyscy
muszą się poczuwać do łączności ze swoim otoczeniem
(więź społeczna.*). Jego uwagi o tolerancji religijnej
i silnym rządzie dostarczą również każdemu nauczycielo-
wi wiele materiału do rozważań na te tematy.

Dzieła Konarskiego, Staszica i Kołłątaja, jako opar-
te na znakomitem poznaniu nietylko najważniejszych nie-
domagań państwowych, lecz i charakteru narodu, zawie-
rają w sobie pod tym względem wprost nieoceniony ma-
terjał.

Rozważania te skupiają się głównie około tro-
ski o naprawę rządu, ściśle zaś biorąc, sposobów pracy
sejmu. Pierwszy Rej uderza w ten ton, któryby jeszcze
niedawno brzmiał pewną prawdą:

„Wierę, snadź z sejmu naszego
nie słychamy nic dobrego:
już to kielka niedziel bają,
a w niczem się nie zgadzają.
Podobno, jako i łoni,
każdy na swe skrzydło goni!

*) I. Chrzanowski: Kazania sejmowe Piotra Skargi. Warszawa
1912.

St. Kot: opracowanie Kazań sejmowych Skargi w wyd. Bibljote-
teki narodowej.

Pewnie pospolitej rzeczy
żadny tam niema na pieczy:
boć i owi z pustą głową,
co je rzкомо posły zowią,
więcej też sobie folgują,
a to, co jem trzeba, kują.“

(Rej: Krótka rozprawa)

I Kochanowski w „Odprawie“, widząc, że sejm czy wogóle przedstawicielstwo narodu nie składa się ze szlachetnych Antenorów, lecz z bezecznych Aleksandrów czy Iketaonów, wypowiada wiekopomne, wieczne żywe słowa:

„Wy, którzy pospolitą rzeczą władacie,...
A ludzką sprawiedliwość w ręku trzymacie
Mieście to przed oczyma zawždy swojemi,
Żeście miejsce zajęli Boże na ziemi,
Z którego macie nie tak swe własne rzeczy,
Jako wszytek ludzki mieć rodzaj na pieczy.“

A Skarga, Konarski, Staszic, Kołłątaj, Niemcewicz i inni, czyż mało mówią na temat reformy prac sejmowych?

Podobnie ma się rzecz z określeniem obowiązków posła na sejm, która to sprawa przewija się przez naszą literaturę aż do upadku państwa, a po jego odrodzeniu znowu staje się aktualna. Są to więc dawne i uparte widocznie choroby polskie, gdy tak długo walczy się z niem, a nie zagadnienia ostatniej dopiero doby.

II. Troska o przyszłość, zaznaczająca się w różny sposób w dziełach literackich, i poczucie jedności z państwem dokonuje na polach walki czynów takich, które ogromem swoim zdumiewają świat cały (Grunwald, Kirholm, Beresteczko, Moskwa, Wiedeń, Grochów, rok 1920). W walkach tych kształtują się inne wartości polskie, któreby można nazwać rycerskimi: bohaterstwo, poczucie honoru, szlachetność wobec zwyciężonych, go-

towość do poświęceń w imię wielkich ideałów, wytrwanie aż do końca na powierzonym sobie stanowisku, swoboda, poczucie wolności, — wszystko to, co złoży się później na pojęcia Polaków, jako „kondotjerów wolności“ w dodatkiem tego słowa znaczeniu. Literatura przed i porobiorowa aż do dni ostatnich nieraz staje się wyrazem tych wspaniałych wartości narodowych. Dość wspomnieć Potockiego „Wojnę chocimską“, Sienkiewicza „Trylogię“ i „Krzyżaków“, Żeromskiego, „Popioły“.

Symbolicznym przykładem, jak bohaterstwo jest nieodłączne od charakteru Polaka, może być obraz przemiany duchowej Borowicza — renegata z „Syzyfowych prac“ Żeromskiego, kiedy Zygier deklamuje „Redutę Ordona“: „uczucia dziecięce i młodzieńcze, po milion kroków znieważane, leciały teraz między słuchaczy w kształtach słów poety, pękały wśród nich jak granaty, świszczały, niby kule, ogarniały dusze na podobieństwo kurzawy bojowej.... Borowicz siedział zgarbiony, podpartszy pięścią brodę, i rozpalone oczy wlepił w Zygiera. Dręczyło go przemierzłe złudzenie, że on to wszystko już gdzieś słyszał, że on to nawet gdzieś jakby własnym okiem widział, ale nie mógł pojąć, co będzie dalej — i słuchał ze wstrętem i złością, ale z dreszczem dziwnego bólu w piersiach.“ Tymczasem Zygier mówił dalej. „Borowicz zamknął oczy. Znalazł już wszystko. To ten sam żołnierz, o którym mówił mu przed laty strzelec Noga na pagórku pod lasem. Ten sam, zabity nahajami, leżący w skrwawionej mogile pod świerkiem. Serce Marcinka szarpnęło się nagle, jakby chciało wydrzeć się z piersi, ciałem jego potrzęsało wewnętrzne łkanie. Scisnął mocno zęby, żeby z krzykiem nie szlochać. Zdawało mu się, że nie wytrzyma, że skona z żalu“.*)

Są Polacy narodem o wybitnych tradycjach wojskowych; wszak okresy zwrotne w dziejach naszej kul-

*) Żeromski: Syzyfowe prace — rozdz. XVI (koniec).

tury łączą się ściśle z wojnami; dlatego też rozwinęły się w nas te cechy, które stanowią niejako istotę życia obozowego, z jego wadami i zaletami, ze wszystkimi ich żywiołami konsekwencjami. Ale do tego jeszcze wrócę przy rozpatrywaniu wad. Tutaj ograniczę się jedynie do stwierdzenia istnienia ich, zaznaczając jedynie niezwykle wielki wpływ naszej przeszłości wojennej na tworzenie się psychiki narodowej w jej dodatnich i ujemnych wartościach.

III. Z nich zdają sobie sprawę najwybitniejsze umysły polskie w różnych czasach i dlatego dążą do zwalczania jednych, a rozkrzewienia drugich. Ci nauczyciele narodu stawiają przed nami ideały, czy to o charakterze ogólnoludzkim (Modrzewski, Kochanowski, Skarga, Staszic, romantycy, mesjanizm, pozytywizm), czy też o charakterze już ściśle narodowym, — a obok tego szereg znakomitych wskazań życiowych, obywatelskich. Dość wspomnieć sławne zdanie Reja: „nie bądźże też jako darmo leżące drewno.... pytaj się o obyczajach onej ojczyzny swojej, pytaj się o sprawach Rzeczypospolitej, pytaj się, w jakim prawie siedzisz, a staraj się, abyś nic nie opuścił, coś powinien Bogu, sobie, przyjaciołom i ojczyźnie swojej,“ — albo Kochanowskiego pieśń „O dobrej sławie“, „O cnocie“, albo niezgłębione skarbnice wskazań obywatelskich w dziełach Modrzewskiego, Skargi, Mickiewicza, Krasińskiego, Żeromskiego, Wyspiańskiego. Każda z nich jest wynikiem głębokiego zastanawiania się nad światem i człowiekiem, nad Polakiem i obywatelem, dlatego też niejedna powinna stać się przedmiotem szczególniejszych rozważań na lekcjach.

We wskazaniach tych tkwi także niezwykle wartościowa cecha narodu polskiego, mająca swe źródło w uczuciowości, a mianowicie idealizm i idealistyczny pogląd na świat, a tem samem głęboko wkorzenione w naród i poparte wielu bohaterskimi czynami przekonanie o ko-

nieczności pracy dla ideałów, dla wyższych celów, jako wyższych wartości życia, jak również i o konieczności wniesienia idealniejszych pierwiastków w życie indywidualne człowieka. Ta myśl przyświeca wszystkim naszym i moralistom, i poetom.

Lecz słowa rzucane w tłum, a prowadzące do wywyższenia tych, którzy je rzucają, są tylko demagogią i kabotynizmem, jeżeli nie są poparte czynami samych ich twórców lub tych, którzy je głoszą. Dowodów na stwierdzanie czynami głoszonych haseł mamy wiele w naszej literaturze. I tutaj dopiero okazuje się wartość wychowawcza życiorysów niektórych autorów. Dla przykładu przytoczę parę wyjątków. Długosz, ulegając zbyt polityce Zbigniewa Oleśnickiego, dłuższy czas zwalczał poczynania Kazimierza Jagiellończyka. Dopiero później, gdy przypatrzył się państwowo-twórczej jego pracy i gdy przekonał się, że był na błędnej drodze, zerwał z polityką Zbigniewa Oleśnickiego i stanął do zbożnej pracy z królem.*) — Wartość wychowawcza tej przemiany tkwi tutaj w następującej rzeczy: człowiek może zbłądzić, ale powinien mieć oczy i uszy otwarte na to, co się dzieje koło niego, i umieć oceniać rzeczy ze stanowiska ogólnego, nie tylko osobistego lub grupy, do której się należy.

A Stanisław Konarski; rzucono mu pod nogi wszelkie kłody, jakie tylko naród polski, zawsze skłonny do oszczerstw pod adresem osób, wyrastających chociaż o głowę ponad szary tłum, rzucać może, nie szczędzono mu żadnych możliwych wówczas potwarzy, paraliżowano i bojkotowano jego pracę; a jednak człowiek ten, ufny w wielkość i świętość swojej sprawy, nie cofnął się z raz obranej drogi. Dlatego też, gdy dzisiaj mówimy o wychowaniu społecznika-bojownika w imię wielkich ide-

*) Bobrzyński i Smolka: Jan Długosz — Kraków 1893.

Dr. Jan Dąbrowski we wstępie do „Bitwy Grunwaldzkiej“ (z Historji Polski) Długosza w wyd. Bibl. Nar. str. 19.

ałów o lepsze jutro, Konarski może być znakomitym przykładem takiego właśnie człowieka, wzorem do naśladowania dla dzisiejszej młodzieży.*) Życiorys jego musi być podany z całą, nagą i nieubłąganą prawdą, i to nie w sposób tak bezbarwny i mdło-cukierkowy, jak mamy w podręcznikach; Konarski musi do młodzieży przemówić niesłychaną odwagą w podejmowaniu walki z tem, co za świętość wówczas uważano, (podobnie jak Skarga) twarzą i nieugiętą walką codzienną przez prawie pół wieku, musi przemówić niestrudzonym czynem dnia powszedniego, stalową siłą woli i jasną świadomością, że walczy o słuszną sprawę, a wreszcie niesłychaną inicjatywą: „Sprawiedliwości nie chcę! Nikt mi nic nie winien: uczyniłem, co byłem uczynić powinien“. — Takich ludzi jak Konarski niewielu mamy w Polsce; a losy ich nie były czy nie są inne od losów Konarskiego.

Również życie Niemcewicza — to jeden wielki i silnie spojony łańcuch służby najpierw dla państwa, a po jego upadku — dla narodu. — Mickiewicz całe życie swoje w biedzie i niedostatkach osobistych poświęcił dla ojczyzny, a, jak jego syn opowiada w pamiętnikach**), nigdzie nie chciał się urządzać, bo wierzył, że lada dzień powróci do wolnej już Polski, wierzył, że tylko w wolnej Polsce można być szczęśliwym. — Norwid większość życia swojego spędził w nędzy, a mimo tego nie wyrzekł się służby najwznioślejszym ideałom i sztuce.

Przykłady takie możnaby mnożyć w nieskończoność. Chodzi tylko o to, by z życiorysów wydobywać to, co jest istotnie wartościowe dla celów wychowawczych.

Zagadnienie idealizmu w życiu w sposób nierozłączny związane jest z pojęciem moralności, które najsilniej zaznacza się u nas w epoce romantyzmu. Pojęcie moralności zbiorowej i indywidualnej w stosunku do oto-

*) Konopczyński: Stanisław Konarski. — Warszawa 1926.

**) Władysław Mickiewicz: Pamiętniki t. I.

czenia, narodu i ludzkości, moralności, niezależnej od żadnych wywodów rozumowych, interesów i korzyści osobistych, a tylko posłusznej wołaniu najgłębszych tajemników duszy ludzkiej, które to wołanie ujmie Kant w słowa „możesz, boś powinien“ albo nieco słabiej — „nie jest obowiązkiem to, czego się za obowiązek nie uważa“, ujmuje Krasiński w słowa „idź i czyn“. Oświecenie mówiło niemało o etyce społecznej, lecz o etyce indywidualnej, etyce jednostki i jej obowiązkach wobec otoczenia mówił dopiero romantyzm.*) Zaznaczająca się zaś w bardzo wielu jego dziełach zgodność ideału jednostki z ideałem służby narodowej, dla ogółu, zawiera w sobie wprost nieocenione, twórcze wartości wychowawcze.**)

*) I. Chrzanowski: Charakterystyka romantyzmu. W księdze „Z epoki romantyzmu“. —

**) Jeżeli już mowa o stanowisku etycznym jednostki w gromadzie, nie od rzeczy będzie przypomnieć, że właśnie romantyzm tę jednostkę, człowieka, indywiduum, różne od innych i wymagające innego ustosunkowania do siebie, ujrzał w społeczeństwie. — Stąd indywidualizm romantyczny: nie tylko społeczeństwo, ale i jednostka ma swoje prawa i z tem należy się zawsze liczyć (Chrzanowski). Zdobycz to niezwykle ważna w dziedzinie pedagogiki nowoczesnej.

Z pojęciem indywidualizmu romantycznego łączy się także pogląd na rolę jednostki w społeczeństwie. W dawnej Polsce różnie bywało, a dopiero romantyzm rozwiązał to zagadnienie w sposób zdecydowany; w rozważaniu, kto ważniejszą rolę odgrywa w pochodzie historycznym, czy jednostka obdarzona świadomością swej wielkości, czy nawet wielkie zbiorowisko ludzi, odpowiedź romantyków przechyla się na stronę wielkiej i wybitnej jednostki (Mickiewicz w Prelekcjach paryskich, Słowackiego „Anielli“ i „Król - Duch“, Krasińskiego „Irydjon“). Chodzi tu — rozumie się — nie o jednostkę przeciętną, lecz twórczą, obdarzoną potęgą fantazji i uczucia (Chrzanowski). Stąd podniesienie roli poezji i poety do nadmiernych wyżyn, łączące się jednak z oceną ich w życiu narodu, zwłaszcza w czasie niewoli. — Przejęcie się temi poglądami przez naszą młodzież nie byłoby rzeczą bez znaczenia dla układu naszych wewnętrznych stosunków kulturalnych, zwłaszcza dzisiaj, gdy mówi się coraz więcej o tworzeniu elity kulturalnej narodu.

Właściwy narodowi polskiemu idealizm zaznacza się także w wysiłkach, zmierzających do przekształcenia form życia, oraz w nastawieniach psychicznych tych ludzi, którzy tę naprawę podejmowali. Wszyscy nasi autorzy XVI czy XVIII wieku, myślący o naprawie Rzeczypospolitej, wierzyli niezłomnie w możliwość tej naprawy. Powstały dzieła nieraz z tragiczną siłą pisane, ale pełne najszlachetniejszej wiary w przyszłość. Również i w epoce romantyzmu jednym z najważniejszych walorów wychowawczych jest pomimo fał pesymizmu wiara w wartość życia, płynąca ze służby wzniosłym ideałom ludzkości i narodu. Z tem zaś łączy się ściśle entuzjazm i zapał w podejmowanej pracy, bez których życie staje się ciężarem, a praca męczarnią i bez których życie naprawdę nic nie jest warte.*) — Wola do czynnego udziału w życiu, w pracy wieków, dążenie do ziszczenia wspańiałych marzeń — oto jedna z najkapitałniejszych wartości wychowawczych naszej literatury. Cecha ta zaznacza się także i w epoce pozytywizmu, kiedy rozbrzmiewa wyraźnie (w latach 70-tych) ton radości z powodu zdobycia nowej dziedziny życia (wiara w człowieka, wiara w przyszłość, wiara w społeczeństwo, które w istocie swojej uważano za zdrowe).** Wszystko to nie może być rzeczą obojętną dla dzisiejszej młodzieży, której tak często zarzuca się bezideowość.

Więc na wierze w wartość narodu formował się stosunek Polaka do Polski i na takim dopiero podłożu dochodzili np. romantycy do odnalezienia nie tylko narodu, ale i odrębnej duszy narodowej i odrębnego jej charakteru. Świadomość ta była wynikiem sięgania do tra-

*) I. Chrzanowski: Charakterystyka romantyzmu.

**) L. Szwejkowski: Pozytywizm — Przegląd Współczesny 1929. —

dycyj historycznych i do twórczości ludowej, t. j. tej warstwy społecznej, która — zdaniem ówczesnych — jako najmniej narażona na wpływy obce, przechowała w sobie istotne wartości kulturalne narodu.*)

Również ważny i twórczy jest stosunek wybitniejszych członków narodu do zagadnień społecznych. Zwłaszcza dzisiaj bardzo wartościowe pod tym względem są poczynania i prace pozytywistów. Nie ograniczali się oni do pracy nad jedną warstwą społeczną, nawet najbardziej krzywdzoną, czy też nad jednym zagadnieniem, lecz działalnością swoją obejmowali całe społeczeństwo, kochali je we wszystkich warstwach i przejawach, a w miłości tej usuwanie krzywdy społecznej stało się naczelnym ich wskazaniem, podobnie jak później u Żeromskiego. W imię tego hasła walczą, a wrogiem dla nich jest każdy, kto opóźnia zmniejszanie tej krzywdy. Walkę rozumieją tylko w szlachetnych intencjach. Wpajają w społeczeństwo przekonanie o konieczności reform społecznych, głoszą, że życie narodowe jest ściśle związane z życiem społecznym, a rozwój narodu czy państwa nie może nastąpić bez rozwoju społeczeństwa i załatwienia spraw społecznych.

*) To sięganie do tradycji historycznej i do życia ludu w celu wytworzenia nowych wartości kulturalnych ma dla nas dzisiaj, gdy w każdej dziedzinie staramy się nawiązać do przeszłości, a przyszłość oprzeć na rodzimym dorobku kulturalnym, wartość bardzo wielką, gdyż tylko w oparciu o dobrze zrozumianą przeszłość naszą możemy mówić o budowie gmachu nowoczesnej kultury polskiej. Wyzyskiwana zaś dla celów artystycznych ludowość znakomicie łączy się z dzisiejszymi pracami etnograficznymi, krajoznawczymi i regionalnymi.

Ogólne zubożenie kraju po 63-cim roku, konfiskaty majątków stają się powodem głośzonych haseł, mających na celu nieuszczipianie posiadłości polskiej. Stąd wołanie o „trzymanie ziemi“ (np. „Placówka“ Prusa) i podnoszenie kultury rolnej, a wskutek otwierających się rynków zbytu wołanie o uprzemysłowienie kraju i poruszania zagadnień, związanych z przemysłem i handlem. W ten sposób zagadnienia gospodarcze stają się przedmiotem szerokiej dyskusji. Ponieważ jednakże chodzi o podniesienie kultury rolnej, a posiadaczami ziemi stają się wówczas przede wszystkim chłopci, więc rozpoczyna się ruch około zakładania kółek rolniczych, rzemieślniczych, kooperatyw, spółek różnego rodzaju, kas oszczędności, pożyczkowych i t. d.. Wokoło wsi grupują się także i inne zagadnienia, a więc: sprawa organizacji gminy wiejskiej, potrzeba zmiany jej ustroju, rozwijanie samorządów, reforma rzemiosł, opieka prawna, dbałość o podniesienie stanu zdrowotnego miast i wsi, zakładanie szpitali i t. d.. Jednakże na drodze do poprawy bytu i uobytowania szerokich warstw ludowych, których obojętność na sprawy narodowe mogłaby być w przyszłości powodem nieszczęść Polski, staje potrzeba dania im oświaty. Dlatego też głośno woła się o zakładanie szkółek wiejskich, wykazuje się potrzebę oświecenia Polski „od piwnic aż do poddaszy“. Żądanie to łączy się ściśle ze sprawami oświaty wogóle i z wykazywaniem niewłaściwych sposobów dotychczasowego nauczania i wychowania. Proponowane reformy płyną w obu kierunkach. Żąda się fachowego wykształcenia, posiadania ściśle określonego zawodu i przygotowania do życia, by w razie katastrof majątkowych nie zostać na bruku bez żadnego życiowego oparcia. Takich bowiem wypadków było wówczas wiele. Sprawa emancypacji kobiet, walka o ich upraw-

nienie prawne, społeczne i ekonomiczne, staje się bardzo głośną. — Nie ograniczają się też pozytywiści w swoich dążeniach do uregulowania stosunków tylko w samym społeczeństwie polskim, lecz sięgają głębiej, domagają się rozwiązania spraw mniejszościowych, jak np. sprawy żydowskiej, walczą również z niemczyzną, wskazują, jak zagadnienia te należy rozwiązać. — Walczą z obskurantyzmem i dogmatyzmem, z konwencjonalnymi formami życia, które chcą skierować na tory zupełnie już nowoczesne, oni wreszcie w swoim bezwzględnym dążeniu do prawdy mają odwagę zedrzyć zasłonę przeszłości i przeprowadzić rewizję poglądów na nią, nie bez bardzo poważnych wyników.

Zakreślają sobie cele bardzo rozległe — przekształcenie duszy całego społeczeństwa, i wiedzą, że będą mogli tego dokonać tylko zbiorowym wysiłkiem. Wzywają więc obywatelstwo i duchowieństwo do współpracy bezinteresownej. — Propaganda obowiązków społecznych obejmuje wszystkie warstwy; praca nad ludem i dla ludu na wsi i w mieście staje się obowiązkiem społecznym. Kult tej pracy przenika wiele dzieł i poczynąń tej doby. Ideałem staje się nie jednorazowy czyn, nawet przypłacony życiem, jak bywało dotychczas, ale wysiłek trwały, żmudny, wypełniający każdą chwilę żywota.*) Z tego wypływa popieranie organizacji społecznych, ruch odczytowy, tanie wydawnictwa popularne i t. d..

Wszystko to jest dla nas dowodem realnego ujmowania życia i liczenia się najczęściej z jego możliwościami.

*) Drogoszewski: Pozytywizm polski (Encyklopedia wychowawcza — t. IX zeszyt 10) — Warszawa 1923.

Konstanty Wojciechowski: Przewrót w umysłowości i literaturze polskiej po r. 1863. — Lwów — Warszawa 1928.

Z. Szweykowski: Pozytywizm. Przegląd Współczesny, 1929.

Kazimierz Wóycicki: Walka na Parnasie i o Parnas. Część I. — Warszawa. — Gebethner i Wolff.

mi, a równocześnie dowodem nieznacznego początku w powolnem odradzaniu się narodu polskiego.

Dzisiaj przeżywamy wiele podobnych chwil, jak i społeczeństwo po roku 1863, dlatego idee pozytywistów są dla nas znowu aktualne, żywe, chociaż wiele się zmieniło, i dlatego nad tą sprawą umyślnie zatrzymałem się dłużej, by tę właśnie aktualność i żywotność wykazać.

IV. Inną bardzo poważną cechą narodu polskiego, mającą różnorodne rozgałęzienia (dodatnie i ujemne), jest poczucie swobody, o czem już wspomniałem, niechęć do wszelkich więzów i dążenie do nieskrępowania jednostki. Zaznacza się to w różnych czasach w sposób bardzo wyraźny, a w zależności od intencji wystąpienia te różnie bywają oceniane. W literaturze przedrozbiorowej mamy na to bardzo wiele przykładów, gdyż zajazdy i rokosze nie należą do rzadkości. W epoce porobiorowej, zwłaszcza zaś w okresie romantyzmu, na takim podłożu psychicznem wyrastające niezadowolenie z rzeczywistości jest zdrowym objawem życia, dążeniem do wyższych form, zmierzającym do przekształcenia istniejącego stanu rzeczy na inny, o ile — rozumie się — nie zamyka się ono do marzenia tylko, ale znajduje ujście w konkretnej i realnej pracy.

Na dzień tych starań o zmianę warunków życia w przyszłości tkwi głęboko wpojona w naród, a wyraźnie zaznaczająca się w epoce oświecenia i romantyzmu wiara w nieograniczony postęp ludzkości („Wierzę... że ludy płyną jak łańcuch żórawi w postęp“), ale postępu tego nie uzależnia np. romantyzm li tylko od wzrostu oświaty, jak w epoce oświecenia, ale raczej od wzrostu uczucia i moralności („Celem światów — szlachetnienie“; podobnie Mickiewicz, Asnyk i t. d.). Z pojęciem postępu łączy się przekonanie o zmienności życia*) i konieczności dostosowywa-

*) Chrzanowski: Charakterystyka romantyzmu.

(W księdze „Z epoki romantyzmu“. — Gebethner i Wolf:)

nia wymagań i poglądów do zmienionych warunków. („Nieboska komedia“, „Przedświt“, „Psalmy“, także miciekiewiczowskie „Księgi“). Wskazania te są niezwykle ważne i ciągle jeszcze aktualne.

V. Jeżeli jeszcze weźmiemy pod uwagę, że tolerancja i religijność, jedna z najbardziej wartościowych cech narodu polskiego, czego nie potrzebuję tutaj wykazywać, mają również swoje źródło w uczuciowości, to dojdziemy do przekonania, że nie brak narodowi polskiemu wielu i bardzo cennych zalet, jak również, że walorów dodatnich, twórczych, kształcących, nie brak w literaturze polskiej. Na nie więc głównie, jako na najbardziej wartościowe, musimy zwrócić szczególną uwagę we wszystkich naszych pracach nauczycielsko-wychowawczych, starając się o to, aby zalety narodowe rozwinąć w młodzieży, gdyż na tych tylko cnotach można budować przyszłość.

* * *

Literatura Polski przedrozbiorowej, nosząca na sobie wyraźne piętno biadania i narzekania, moralizująca i karcąca, wykazuje raczej wady i dlatego wymaga nie tylko dokładnego rozważania jej, ale również — ze względu na wpływ wychowawczy — bardzo ostrożnego traktowania. Nie możemy — jak to czasem się dzieje — wymagać od młodzieży, aby za winy ojców biła się w piersi, ale możemy i musimy doprowadzić do tego, aby wady przeszłości naszej, żyjące jeszcze w dniu dzisiejszym, zniknęły z powierzchni ziemi bezpowrotnie.

Szczególniejszej troski w nauczaniu wymagają te dzieła, które zamykają w sobie syntetyczną charakterystykę narodu czy też pewnych jego cech.

Jedną z charakterystyk bardzo wnikliwą, do dnia dzisiejszego jeszcze zachowującą swoją wartość, pozostawia nam Długosz. Pozwolę sobie przytoczyć z niej parę wyjątków: „Polacy szczególniejszej skłonni są do zazdrości,

wyszyszań i ogadywania. Czy te przywary dostały się im w spadku po przodkach, czy jest coś niedocieczonego w ziemi, w powietrzu, w działaniu gwiazd i ostrości klimatu, co ich tak usposabia, czy nareszcie może dlatego radzi uwłaczają rzeczywistym zaletom, żeby blask rodu albo mienia postawić z niemi narówni, to pewna wszakże, że umysły ich są zawistniejsze, niż wszystkie inne“. A nieco dalej: dlatego naród polski mało ma dziejopisów, bo ci za swoją pracę nie chcą być obmawiani i wystawiani na pośmiewisko, mało ma również ludzi wyrastających ponad przeciętność, bo ci nie chcą być przedmiotem oszczerstw i zawiści; niewiele jest również w Polsce ludzi, oddających się nauce, gdyż ogół woli ubiegać się za dostatkami i korzyścią osobistą. Wytyka dalej społeczeństwu pogardę i lekceważenie praw, bezkarność, występowanie przeciwko władzy i t. d..

Podobną opinię o charakterze polskim wygłasza również Marcin Kromer. Zdawałoby się, że wady te w czasach późniejszych znikną bezpowrotnie pod wpływem rozwoju kultury. Sąd taki byłby grubym nieporozumieniem, gdyż trwają one przez wieki jako stałe niedomagania psychiki narodowej; wytykają je jeszcze inni, późniejsi autorzy. Dość wspomnieć Kochanowskiego, Skargę, Potockiego, satyryków XVIII w., Konarskiego, Staszica, Kołłątaja i wielu innych, którzy występują do bezwzględnej walki z niemi. Walka ta kończy się — pomimo upadku politycznego — moralnem odrodzeniem przynajmniej części narodu, ale tak pełnem sił, że starczyło ich na zmaganie się z zaborcami w czasie niewoli. Literatura porozbiorowa wraca jeszcze nieraz do tego zagadnienia, stając się pod tym względem echem przeszłości; mało pocieszącą charakterystyką społeczeństwa daje Mickiewicz w „Dziadach“, a częściowo i w „Panu Tadeuszu“; w „Anhellim“ i „Lilli Wenedzie“ zajmuje się Słowacki m. i. kilkoma najważniejszymi chorobami polskimi; „Lalka“, „Wesele“, cała pra-

wie twórczość Żeromskiego — to również kapitalne przekroje społeczeństwa polskiego. Przykładów takich możnaby przytoczyć znacznie więcej. A jednak, pomimo wszystko, wiele z tych wad pozostało żywymi jeszcze do dnia dzisiejszego. Dla tem wyrazistrzego uświadomienia ich sobie rozpatrzmy niektóre z nich.

I. Jedną z najważniejszych jest pogarda i lekceważenie praw. Wyrosła ona z szeroko, a niewłaściwie pojmowanej swobody i źle rozumianej równości szlacheckiej. Pomimo wielokrotnego występowania przeciwko niej stale święci triumfy. Np. Orzechowski nie uznaje wyroków sądowych i znajduje w tem poparcie szlachty — braci. Najkapitałniejszym jednak przykładem pod tym względem może być Pasek: dość wspomnieć jego zawadjackie wybryki, pieniackie przeprawy, awantury sejmikowe, pijaństwa, kłótnie, pojedynki, zbrojne zajazdy na cudze domy, zachowanie się w czasie prowadzenia posłów moskiewskich, zachowanie się wobec myśliwych, którzy polowali na jego gruntach, traktowanie chłopów, nienawistne odnoszenie się do stronnictwa „francuskiego“ z obawy przed możliwymi reformami, radość z powodu wyboru Michała Korybuta królem i znieważenia przy tem senatorów, łupiestwa na wojnie i t. d. A Pasek nie był innym, niż ogół, z którego składała się ówczesna Rzeczypospolita szlachecka, więc też i o inne przykłady nie jest trudno.

W ścisłej łączności z tą wadą stoi występowanie przeciwko władzy. Tak np. Kadłubek ujemnie wyraża się o władcach dzielnych, chwali zaś walkę z władzą naczelną; bohaterami narodu są dla niego ci ludzie, którzy podnoszą bunt. Nie wchodzę tutaj w przyczyny takich poglądów, stwierdzam tylko, że już w zaraniu dziejów polskich spotykamy się z niechęcią do władzy i z uznaniem dla walki z władzą naczelną. Fakt ten należy podkreślić także chociażby z tego powodu, że kronika Kadłubka była przez

dłuższy czas podręcznikiem szkolnym, że zatem myśli, wypowiedane przez niego, sączyły się powoli w duszę polską i urabiały ją stopniowo w niechęci do władzy. — Długosz postępuje podobnie: osobista jego niechęć do króla rozciąga się i na innych królów z rodu Jagiellonów, przez co w dziele swoim niechętnie usposabia naród do królów z tej dynastji. — Andrzej Morsztyn, tłumacz „Cyda“, tragedji pełnej wierności i nieograniczonego posłuszeństwa dla króla, gdy stosunki ułożyły się wbrew jego oczekiwaniom, nie może pogodzić się z istniejącym stanem rzeczy, znosi się z obcemi rządami, aż posądzony o zdradę, musi ratować się ucieczką. — Wiek XVIII może nam dostarczyć podobnych przykładów bez liku. — A czyż dziś nie dzieje się podobnie?

Brak poszanowania władzy i wynikająca z tego samowola, znajdujaca ujście w nieuznawaniu wyroków sądowych (zajazdy), niekarność i kłótniowość nawet w najpoważniejszych dla narodu chwilach, — to najważniejsze niedomagania narodowe, które doprowadziłyby nawet najsilniejsze państwo do zguby.

W pewnej łączności z powyższemi wadami pozostaje górowanie interesu jednostki czy klasy nad interesem państwa. Demagogja święci w tem triumfy. Prawie wszyscy pisarze polityczni walczą z tą wadą. Nic to jednak nie przeszkadza, że taki np. Orzechowski osobistą sprawą zajmuje cały sejm, a z niechęci do króla szerzy separatyzm dzielnicowy w swoim chociażby arcygłupim wywodzie o pochodzeniu królestwa i księstwa (co zresztą z powodzeniem trwa do dnia dzisiejszego, a co bynajmniej nie przyczyni się do wytworzenia wewnętrznej spójności państwa polskiego). — Skarga pięknie mówi i pisze o wzmocnieniu władzy, a sam staje się powodem szerzącego się roztroju na tle spraw wyznaniowych. — Pasek pięknie deklamuje „nie wiem, jakoby ten się miał nazwać synem ojczyzny, ktoby dla swojej prywaty publicznych

jej zapomniał interesów“. Zasady tej nietylko czynem nie stwierdza, lecz przeciwnie — z powodu jednego niesłusznego posądzenia o należenie do Związku Święconego „szczerem sercem“ żałuje tego, „co dla ojczyzny uczynił“. — Także w „Panu Tadeuszu“ interes jednostki góruje nad dobrem ogółu w bardzo poważnej chwili. Podobnie i w innych dziełach innych autorów.

Z wady tej wynika następna — obojętność dla spraw państwa. Rej daje swojemu czytelnikowi takie rady, że gdyby wszyscy chcieli żyć i postępować według nich, państwo nie mogłoby istnieć. Kochanowski, tak poważnie myślący nieraz o sprawach ojczyzny swojej, jest czasem wyznawcą zasady, której hołduje również Krasicki — „niech drudzy za łby chodzą, a ja się dziwuję“. — Nie szczęściem Polski było, że ludzie takich przekonań nie należeli do rzadkości.

II. Odrębną grupę stanowią wady, któreby można nazwać brakiem poczucia czy zmysłu rzeczywistości. Wada ta zaznacza się w różny sposób. Jednym z nich — to bezpodstawne lgnięcie do cudzoziemszczyzny, uważanie za dobre tylko tego, co pochodzi z zagranicy. Już Górnicki żali się na to, a satyrycy XVIII w. walczą z zalewem francuszczyzny. Wspólny sąd Krasieńskiego i Słowackiego o Polsce, jako o pawiu i papudze narodów, bezwzględny w swoim ujęciu, jest stwierdzeniem dawnych opinii. Żeromski w „Snobiźmie i postępie“ poważnie zastanawia się nad tą cechą naszego narodu. — Wada ta, w bardzo wielu wypadkach zachowująca się jeszcze do dnia dzisiejszego, może budzić tylko uczucia upokorzenia, które wywołują jedynie naśladownictwo, a nie tworzenie rzeczy nowych i oryginalnych.

To niedoceniańie własnych wartości najsilniej może zaznacza się w ocenie wielkości narodowych. Ma ona swoje źródło w przeroście polskiej ambicji i godności, prowadzących często do zawiści. Wychowują ją wieki

równości szlacheckiej, która — jak każda równość wogóle — nie znosi, gdy ktoś wybija się chociaż o głowę ponad szary tłum.*).

Mickiewicz w 37 lekcji paryskich wykładów o literaturze słowiańskiej, omawiając wyjazd Batorego z obleganego Pskowa, dodaje: „Nigdy żaden monarcha nie był równie jak on oczerniany przez swoich poddanych. Rozsiewano o nim haniebne wieści, wymyślano najniedorzeczniejsze posądzania. Kiedy z własnej swojej szkatuły dobywał ostatnich zapasów na potrzebę Rzeczypospolitej, gadano, jakoby wojnę prowadził w tym jedynie celu, aby się zbogacić, a potem uciec z Polski. Obok tego posądzano go, że starał się zmienić swoją władzę w nieograniczoną i ustalić dziedzictwo korony, chociaż był bezdzietny i nie miał komu berła zostawić. Posłowie zmaiwali się nie dać mu już więcej żadnych zasiłków, ale jeszcze raz pomiejszał im szyki powszechny zapal narodu.“ Tak postępowano z królem, który „powiadał to sobie, że nie był ani Polakiem, ani Litwinem, że nie miał ni dzieci, ni krewnych, że poślubił sobie Rzeczpospolitą i o tem tylko myślał, aby ją uczynić potężną i sławną.“ — Dziwna rzecz, jak bardzo przypomina to czasy dzisiejsze!

Wieczną również prawdę o społeczeństwie polskim zawierają słowa hetmana Żółkiewskiego, zwrócone do syna: „Okrutne jest plemię polskie! Jak wilk rozwścieczony, jak żmija wyhodowana na piersi, niewdzięczny jest ten świat. Żaden mu inny na ziemi w niewdzięczności nie sprostą. Kocha się, synu, człowiek nasz nade wszystko w widowisku strącania wielkości z jej stolicy. Nie znosi człowiek nasz dla wielkości zachwyty. Lecz nic to, nic! Im okrutniejsze jest plemię, tem głębiej wrzynaj się w nie miłość twoja! Własne to nasze hetmańskie zadanie... Do podłego kruszcu pogardy lada dorobkiewicz i prędko dokopać się zdoła, lecz do złota wyborowego,

*) A. Górski: Ku czemu Polska szła. Warszawa 1921.

którem za zniewagi my płacimy, jeno przez głębokie, twarde, skałą zamurowane wnętrzości ziemi ryć się trzeba. Głęboko leży polski skarb, o dobry synu! Bardzo to ciężki trud przez całe życie samemu, bez wezglowia spać w dzikich polach, a słyszeć wciąż, jak głuchą ziemią leci nad głową z ojczyzny taki oto sąd, jak tej tłuszczy, — o wszystkim, — lub jeszcze gorszy od tego sądu — oszustów śmiech...“^(*)).

W obu tych wyjątkach zaznacza się bardzo ważna w życiu narodu naszego wada — oszczerstwa, kalumnie pod adresem wybitnych jednostek. Mickiewicz, dzisiejsza świętość polska, nie chroni się przed niemi, Słowacki wie-dzie bój za błękitami i odnosi dopiero za grobem zwycięstwo. Podobnie jest z Wyspiańskim i wielu innymi. Uznanie bowiem wielkości w Polsce rozpoczyna się dopiero od śmierci wielkiego człowieka.

Inną znowu bardzo ciekawą odmianą braku poczu-cia rzeczywistości jest skłonność do przeceniania, nawet idealizowania swoich wartości i swojego posłannictwa dziejowego. Zaznacza to się w różny sposób: gdy rzeczywistość jest zbyt gorzka i zasmucająca, wówczas człowiek ucieka w sferę ideału, marzeń, nie mających nic wspólnego z rzeczywistością. Wierzy się, że Polską specjalnie Bóg się opiekuje, więc nie potrzebuje ona żadnych reform, bo Bóg nie dopuści do jej upadku. Więc mesjanizm polski w epoce przedrozbiorowej nie jest wyrazem mocy ducha narodu, lecz dowodem jego upadku, poszukiwaniem pomocy w niebie, gdy na ziemi jej znaleźć nie było można^(**)). Wielka ta idea, mówiąca o Polsce jako o przedmurzu chrześcijaństwa, dokonuje na polu bitew dzieł wielkich i zdumiewających nieraz ogromem, ale w następstwach swoich miała ściągać fatalne skutki; gdy

^(*) Żeromski: *Duma o Hetmanie*. Wyd. V. str. 35.

^(**) Kazimierz Kosiński: *Wychowanie obywatelskie a nauka historii literatury w szkole średniej*. „Zręb“ 1930 t. 2.

bowiem pogląd ten skryształizował się w świadomości ogółu, Polak zaczyna patrzeć na siebie jako na jednostkę o nieograniczonej swobodzie, jednostkę, której wszystko wolno, a na Polskę, jako na naród o wyjątkowej wartości, o tyle lepszy od innych, że nie potrzebuje już udawać się do nich po naukę. — Później, w epoce porozbiorowej, idealizacja ta postąpi jeszcze dalej; idealizuje się już nie tylko sam naród, ale i jego dolę; zamiast czynu, który w istniejących warunkach okazuje się niemożliwością, idealizuje się niewolę; samo cierpienie staje się czynem w pojęciu tej doby. — A gdy po wielu, wielu latach nastąpi rzeczywisty czyn, który potęgą i ogromem swoim zadziwi całą Europę (rok 1920), wówczas czyn ten połączy się z wiarą w cud. — Wiara w cud i w cierpienie nie są zdrowym odruchem narodu: gdyby naród rzeczywiście pragnął cierpieć, a nie walczyć, nie uzyskałby nigdy niepodległości. Na szczęście nie bierne poddanie się losowi i pogodzenie się z twardą rzeczywistością zadecydowało o przyszłości naszej, lecz twarda, nieugięta wola do życia niepodległego.

Brak zmysłu rzeczywistości zaznacza się jeszcze i w inny sposób: długotrwałe wpajanie w nas pojęć mesjanicznych wytworzyło w psychice narodowej dziwne nastawienie. Romantyczne, do dnia dzisiejszego istniejące oglądanie się na zagranicę, na jej pomoc, wytworzyło przekonanie, bardzo dziwne i upokarzające dla państwa niepodległego, że jesteśmy czy powinniśmy być na specjalnych prawach, że od wszystkich coś nam się należy ze względu na naszą przeszłość. Z tego stanowiska ocenia się wiele zjawisk nie tylko z państwowej polityki zagranicznej, ale także z życia prywatnego poszczególnych jednostek: przyjacielem jest ten, kto daje, a nieprzyjacielem ten, kto dać nie chce; w przyjacielu widzimy tylko zalety, w nieprzyjacielu raczej tylko wady.*).

*) Wojciech Stpicyński: *Głos Prawdy* (rozdz. „Groźne skrzywienie psychiki polskiej“). Warszawa 1930.

Innym znowu rodzajem zatruty poczucia różnicy pomiędzy możliwością a niemożliwością mogą być różnorodne, a często bardzo fantastyczne postulaty, wysuwane społeczeństwu, mało liczące się z rzeczywistością codzienną. Nawet pozytywiści, skądinąd tak realnie patrzący na życie, nie wyzwolili się od tej wady: rzucając bowiem społeczeństwu bardzo szczytne hasła, często nie liczyli się z możliwościami codziennego życia narodu w niewoli, krępowanego na każdym kroku w swoich poczynaniach. Niedoceniając tych faktów przetwarzało nieraz postulaty pozytywistyczne w fikcje i złudzenie. Np. konieczność wyrzeczenia się egoizmu klasowego nie mogła trafić do przekonania wielu, natomiast znaczna część społeczeństwa znajdowała właśnie w tych hasłach, umyślnie nieraz przekreślonych, podniecie do potęgowania egoizmu. W głoszeniu haseł nierealnych popełniał pozytywizm błąd i z tego stanowiska ocenia się najczęściej ten okres naszej przeszłości.*). Ale błąd ten powinien być dla nas nauką, że wszelkie poczynania mają tylko wówczas wartość, gdy opierają się na możliwości i rzeczywistości.

W przeszłości naszej mieliśmy ludzi, którzy mogą być przykładem znakomitego liczenia się w głoszonych ideach z rzeczywistością. Takim właśnie człowiekiem był Stanisław Konarski. On pierwszy zrozumiał, że do zmiany stosunków w Polsce, do zmiany ustroju i życia w nowych warunkach, trzeba najpierw wychować społeczeństwo, wpoić w nie idee, którym ma służyć, czasem może i narzucić swoją wolę, by wreszcie poczuło się sobą. — On pierwszy wpajał w społeczeństwo przekonanie, że do nowych warunków życia trzeba nowych ludzi, którzy, zerwawszy ze smutną tradycją przeszłości, a biorąc z niej to, co rzeczywiście wartościowe, będą tworzyli „nowe życie na nowych posadach“.

Podobnym był i Kołłątaj, który najfantastyczniejsze pomysły Staszica ubierał w formę realną artykułów

*) Z. Szweykowski: op. cit.

Konstytucji 3 Maja. — Ich liczenie się z codzienną rzeczywistością i możliwością nie straciło jako przykład do dnia dzisiejszego nic ze swojej wartości.

III. Trzecią odrębną grupą stanowią wady, zaznaczające się najwyraźniej w życiu ekonomicznym i społecznym. — Pierwsza z nich pozostaje w ścisłej łączności z charakterem życia staropolskiego, życia na wsi. W całej prawie literaturze staropolskiej, mamy wiele dowodów rozmiłowania się w życiu wiejskim. Fakt ten doprowadza Brodzińskiego do stwierdzenia, że główną cechą narodu polskiego jest sielankowość (Mickiewicz: „Sławianie, my lubim sielanki“). Dziwna jednak rzecz, dlaczego Polacy nie zaznaczyli się niczem wybitniejszym w tej swojej umiłowanej dziedzinie.

Głębsze zastanowienie się nad tym tematem da nam odpowiedź mało pocieszającą: umiłowanie wsi nie wpływało u nas z zamiłowania do pracy na roli, lecz raczej z umiłowania ziemi, jako źródła dochodów i związanych z tem przyjemności. Taki np. Rej czy Kochanowski rozmiłowani są we wsi, ponieważ ona jest źródłem ich przyjemności. Nie szukał więc szlachcic pracy, lecz przyjemności, które z niej płynęły, więcej jeszcze — pracy tej się wstydził, uważając ją za coś ubliżającego i przynoszącego ujmę jego honorowi. Że tak było, dowodem następujące słowa Orzechowskiego: „jeśli król dawać nie będzie... schłopiejemy wszyscy z tą ścisłością królewską... w pług, a w rolę wszyscy się obrócimy, albo w szewcę, w kowale, w krawce, szukając żywności sobie, pójdziemy.“ Szukał więc szlachcic życia lekkiego, bez pracy, siedł do pana „na służbę“, za utrzymanie sprzedawał swoją szablę, a nieraz i duszę temu, kto mógł mu dostarczyć rzeczy potrzebnych do życia. — Nic więc dziwnego, że życie ponad stan, huczne uczt i przyjęcia („zastaw się, a postaw się“) miały znakomite warunki rozwoju. O jakiejś oszczędności, zgodzie dochodu z rozchodem, nie mo-

gło być mowy, majątek łatwo przychodził, więc też i lekko go ceniono, a dzięki temu nie wytworzono podstawowych cnót w życiu każdego narodu zorganizowanego w państwo — oszczędności i oceny pracy. Dlatego też z wielkiem uznaniem witamy w drugiej połowie XIX. wieku zupełnie odmienne od dotychczasowych zapatrywania na te sprawy, których wartość dla życia społecznego nauczono się już należycie oceniać. Badawcza i krytyczna myśl, która stoi u podstawy pozytywizmu, rodzi niespotykany dotychczas kult pracy¹ i nauki, który staje się jednym z naczelných haseł („wiedza to potęga“, — „to tylko ma wartość w życiu, co człowiek własnym umysłem i pracą zdobędzie“). Pozytywiści wierzyli, że nauka jest podstawą w walce o nowe prawa, że jest najważniejszą wartością twórczą w życiu każdego społeczeństwa. Stąd płynie ich entuzjazm dla nauki i kult dla pracy wogóle, a naukowej w szczególności, stąd wołanie o oryginalność i samodzielność zdobyczy naukowych polskich w każdej dziedzinie myśli ludzkiej (nie tylko w naukach humanistycznych, jak w epoce romantyzmu, ale głównie matematyczno-przyrodniczych, co — jak wiemy — nie przeszło bez skutku). Do tych żądań niewiele chyba moglibyśmy dzisiaj dodać.

Dawniej, w czasach przedrozbiorowych, bywało inaczej; jak szlachcic nie doceniał znaczenia pracy na roli, tak samo nie doceniał również wartości żadnej pracy innej poza rzemiosłem rycerskim, a przede wszystkim nie doceniał znaczenia handlu. Dowodem tego fakt, że Polska, położona na wielkim szlaku handlowym i komunikacyjnym ze wschodu na zachód, nie wytworzyła nie tylko żadnych poważniejszych tradycji handlowych i przemysłowych, ale wprost przeciwnie — różnemi zarządzeniami skrepowała rozwój obu tych podstawowych gałęzi dobrobytu państwowego, nie pozwalając, by ktoś poza szlachtą mógł się w Polsce bogacić. Zresztą zawód

handlowca uważano za niegodny honoru szlacheckiego. Ten wstręt do handlu odbił się w następstwie swoim fatalnie na charakterze narodu, bo nie wytworzył tych wartości, które są podstawą właśnie handlu, a mianowicie: solidności w traktowaniu zobowiązań, punktualności i liczenia się z groszem. Wady te z powodzeniem trwają jeszcze do dnia dzisiejszego. Wprawdzie w wieku XVIII starano się zwrócić uwagę Polaków na zainteresowania handlowe i przemysłowe, lecz bez wielkiego skutku; dopiero czasy Królestwa Kongresowego przyniosły dużą zmianę, choć jeszcze nie wypeniły całkowicie dawnych wad. Przetwarzanie się duszy polskiej pod tym względem zaczyna się dopiero w epoce pozytywizmu, gdy z chłopą opadły kajdany niewoli i gdy jako posiadacz kawałka ziemi rozpoczął gospodarkę obok swojego pana. Odtąd rozpoczyna się wypieranie szlachcica z ziemi, co w różnych formach trwa jeszcze do dnia dzisiejszego.

Jeżeli nie doceniono znaczenia handlu i przemysłu, to trudno spodziewać się, by należycie oceniono w literaturze znaczenie dostępu do morza. Wprawdzie we „Fliście” Klonowicza znajdujemy niektóre ustępy poświęcone morzu, ale mogą one być chyba tylko dowodem niskiego poziomu inteligencji autora i zupełnego niedoceniań sprawy morza. Mówi się również czasem o morzu w związku ze spławianiem pszenicy do Gdańska, ale zawarte tam myśli rzadko kiedy wybiegają poza horyzont myśli Klonowicza. Głucho o tej sprawie w późniejszej naszej literaturze; morze polskie musiało czekać dopiero na Żeromskiego.

Podobnie nie zajmował się też szlachcic sprawami społecznymi; los chłopą czy mieszczanina nie interesował go, gdyż jednego i drugiego traktował jako pewnego rodzaju źródło swoich dochodów. Znajdujemy wprawdzie rozproszone po literaturze dowody interesowania się losem chłopą (Rej, Szymonowicz i inni), lecz wszystko

to są wyrazy przekonania jednostek, wyrastającego niezawsze na podłożu chęci ulżenia w doli warstwom nie-szlacheckim. Wiek XVIII pod wpływem rewolucji francuskiej przynosi inne nastawienia, które doprowadzają nawet do niektórych pomyślnych wyników. — Romantycy (z bardzo nielicznymi wyjątkami) nad układaniem życia w niepodległej Polsce nie myśleli („Nie badajcie, jaki będzie rząd w Polsce, dosyć wam wiedzieć, iż będzie lepszy niż wszystkie inne, o których wiecie“). Na pierwszy plan wysuwali bowiem zagadnienie swobody, zatem sprawy narodowe, wobec których społeczne schodzą na plan dalszy i są niejako naturalną ich konsekwencją. Zastanawiano się wprawdzie czasem nad sprawami społecznymi, próbowano znaleźć na nie lekarstwa, w poszukiwaniach tych zwracano się do przeszłości, myślano o powrocie do dawnych warunków życia, lecz nie zdobyto się na rozwiązanie tej sprawy w sposób ściśle określony. Zadowalano się rozwiązaniami, wynikającymi nie z przemyslenia sprawy i ze znajomości stosunków, lecz z uczuciowości. Nie chodzi tutaj — rozumie się — o szczytowych przedstawicieli romantyzmu, Mickiewicza czy Słowackiego, którzy nie myśleli za-trzymywać narodu w dawnych formach, lecz chodzi o romantyków minorum gentium, którym przyszłość wydawała się kopją przeszłości (np. Rzewuski), chodzi o nastrój powszechny.*).

Sprawy społeczne i konieczność ich rozwiązania rozumiano w sposób zupełnie nowoczesny dopiero w epoce pozytywizmu. Ten zasadniczy zwrot w poglądach społeczeństwa ma dla nas i dla dzisiejszego życia nieocenione znaczenie; zrozumienie, ile niebezpieczeństw dla sprawy narodowej kryje się w niezalążeniu spraw społecznych, jest wielką zdobyczą pozytywistów, ciągle jeszcze aktualną.

Wypada jeszcze omówić jedną wadę, która łączy się z poprzednio omówionymi, a częstokroć staje się po-

*) Szweykowski: op. cit.

wodem naszych niepowodzeń na różnych polach, zwłaszcza zaś na polu ekonomicznym. Znakomita tradycja wojenna, którą szczycimy się przed zagranicą, nie mogła pozostać bez poważnego wpływu na duszę i charakter narodu. Wojny do czasu upadku Polski miały specjalny swój przebieg, całkowicie odrębny od dzisiejszego; wojna trwała krótko, w krótkim też czasie rozstrzygano najważniejsze zagadnienia w życiu państwa, w krótkim czasie zyskiwano sławę lub majątek, albo też tracono je. Była to wojna, mająca charakter krótkiego pojedynku, wytrzymałość człowieka i konia nie była wystawiona na długi czas próby, lecz ograniczała się do dużego wprawdzie, ale nie długotrwałego wysiłku. Czas był zawsze ograniczony. Pociągnęło to za sobą bardzo ważne następstwa: szybkie załatwienie bardzo ważnych spraw na polu bitwy, szybkie osiąganie rezultatów drogą orężną nie wytworzyło skłonności do wyczekiwania rezultatów włożonej pracy, ujawniających się nieraz dopiero po dłuższym czasie.*). Ta właśnie niecierpliwość zaznacza się bardzo często w naszym życiu i literaturze. Wspomnę z „Pana Tadeusza“ Maćka Kropiciela, który na namowy, by całą rzecz najpierw poważnie rozważono, zanim coś się postanowi, ma tylko jedną odpowiedź: „Czekać! Zwlekać! Sejmikować! Hem, trem, brem, a potem uciekać!“. W słowach tych zawarło się całe usposobienie szlachty: chęć do zobaczenia natychmiast rezultatów podejmowanej pracy, brak cierpliwości. Cecha ta przetrwała i do dnia dzisiejszego, a zaznacza się w każdej dziedzinie pracy, nie tylko w handlu, lecz także w literaturze, w życiu politycznym czy społeczno-prawnym, nawet w pedagogice, gdzie zanim wypróbujemy jeden kierunek i zobaczymy jego wyniki, już przerzucamy się do drugiego. — Ta

*) Wojciech Stpiczyński: Głos prawdy. Rozdz. „Groźne skrzywienie psychiki polskiej“ i „U źródeł niedostatku“. Warszawa 1930. Wojciech Stpiczyński: Polska, która idzie. Warszawa 1929.

właśnie niecierpliwość, jako rezultat tradycji wojennej, najsilniejszy wywiera wpływ na życie gospodarcze, gdyż najważniejszą cnotą tego działu prac państwowych jest cierpliwość i spokój, gdy tymczasem chęć szybkiego wzbogacenia się i chciwość wywierają skutek wprost odmienny. Dlatego miał rację Stanisław Szczepanowski, gdy mówił: „niema pospolitszej i głupszej pomyłki, jak ta, która przypuszcza, że rozwój sił ekonomicznych jest wyłącznie wpływem egoizmu, łakomstwa i chciwości... Chciwość i łakomstwo mogą prowadzić do lichwy, do gry giełdowej, ale przenigdy do rozwoju ekonomicznego“.

IV. Aby temat chociaż w ogólnych zarysach wyczerpać, należałoby jeszcze omówić te wady, które są wykwitem niewoli, które może przed powstaniem Polski miały rację bytu, jako siły oporowe społeczeństwa, dziś jednakże jej nie mają, jako wyrosłe w warunkach zupełnie specjalnych narodu w niewoli. Ograniczam się tylko do wymienienia ich. O niektórych mówili romantycy. Są to więc wady następujące: upadek moralny, t. j. odstępstwo od najprymitywniejszych zasad moralności, zanik łączności z przeszłością, tradycją, skarłowacenie charakteru („Anhelli“), brak zdecydowanej woli („Kordjan“), rozbitcie narodowe i partyjnictwo (Mickiewicz i Słowacki omawiają je), niechęć i opozycja, zanik poczucia lojalności, duch konspiracji, podejrzliwość i brak zaufania, zanik poczucia odpowiedzialności, stronniczość w ocenianiu ludzi i ich czynów, pryncypialność, zasadniczość, brak systematyczności, brak poszanowania władzy i praw państwowych, brak zaufania we własne siły i ustawiczne oglądanie się na zagranicę, ocenianie ludzi i ich czynów ze stanowiska osobowego, nie rzeczowego i t. d. Wszystkie one znajdują odbicie w literaturze.

* * *

Na zakończenie nasuwałoby się jeszcze jedno zagadnienie: jak rzeczy te, o których mówiłem, praktycznie

przeprowadzić na lekcji? Wyglądać to powinno — mojem zdaniem — mniej więcej w sposób następujący:

1). po przeprowadzeniu według dotychczasowych metod analizy jakiegoś utworu czy ustępu powinien się znaleźć czas na omówienie zagadnień wychowawczych w ten sposób, by uczniowie i uczennice wiedzieli, jak w życiu jako obywatele mają się zachowywać i jak ustosunkować do szeregu zjawisk z życia państwowego. Na następnej lekcji musi się znaleźć czas na powtórzenie tych rzeczy, jak również muszą one znaleźć odzew w ćwiczeniach w mówieniu, w wypracowaniach i w życiu organizacyjnym młodzieży (Kółka naukowe, Samorząd). Praca w tym kierunku powinna być oparta na dokładnym prze-myślanym planie, zależnym od zainteresowań i stopnia rozwoju młodzieży.

2). W traktowaniu tych spraw chodzi o jedno: to, o czym się mówi, musi być podawane bez rozczulania się, bez łezki w oku, bez cikliwego sentymentalizmu i czczego patosu, lecz prosto, otwarcie, jak proste i twarde są słowa prawdy. Młodzież musi być przygotowana na to, co ją może spotkać w życiu obywatelsko — państwowem.

3). Prawie każda lekcja powinna zawierać wartości wychowawcze obywatelsko-państwowe, świadome czy podświadome. Musimy bowiem stale pamiętać, że jesteśmy pokoleniem, które w spadku po 150-letniej niewoli ceniło i ceni siebie jako naród, a nie umie cenić siebie jako państwo; żyliśmy w czasach zaborczych i ustosunkowaliśmy się do nich negatywnie, — to ustosunkowanie do zagadnień państwowych przenosimy świadomie czy też nieświadomie i we własne państwo. Tak być nie może i nie powinno. Dlatego każdą odpowiednią chwilę w szkole musimy wyzyskać na szerzenie kultu państwa polskiego wśród dzisiejszej młodzieży i dzisiejszego społeczeństwa. Lecz praca ta nie może się zmienić w bezduszną — „piłę“!

Wiem, że mogę się tutaj spotkać z zarzutem, iż postawione przeze mnie wymagania są nowym obciążeniem nauczyciela, że zatem program nie może być wykonany. Na to jest tylko jedna odpowiedź: nie życie do programu, lecz program do życia musi się stosować.

Zdaję sobie dokładnie sprawę z nasuwających się trudności w wykonaniu tego, o czym mówiłem. Trudności nie leżą w programie szkolnym, lecz w czym innym. Pierwszą jest brak odpowiednio przygotowanych nauczycieli. Prowadzenie bowiem wychowania obywatelsko-państwowego w związku z nauczaniem literatury polskiej wymaga od nauczyciela: 1). innego ustosunkowania się do wielu zagadnień pracy szkolnej, aniżeli to bardzo często bywa dotychczas; 2). wewnętrznej przemiany z obojętnego lub negatywnego ustosunkowania się do zagadnień i potrzeb państwowych na ustosunkowanie aktywne i pozytywne; 3). dobrego przygotowania rzeczowego, opartego na przyswojeniu sobie dokładnem dziejów kultury polskiej nie tylko z oficjalnych podręczników tego przedmiotu,^{*)} ale rozszerzenia wiedzy na znajomość charakterologii, obyczajowości, historii, geografii, językoznawstwa, historii języka, etnografii i t. d., wogóle tego, co Niemcy nazwali u siebie „Deutschkunde“, (nie jest ona odpowiednikiem naszej „Nauki o Polsce współczesnej“); 4). dokładnej znajomości dziejów Polski w ostatnich latach.

Następną równie ważną trudnością jest brak odpowiednich podręczników szkolnych. Dobór wyjątków

^{*)} Zdz. Dębicki: Podstawy kultury narodowej. — Warszawa — Gebethner i Wolff.

Br. Chlebowski: Rozwój kultury polskiej. — Warszawa — Gebethner i Wolff.

J. K. Kochanowski: Polska w świetle psychiki własnej i obcej (są dwa wydania).

Al. Brückner: Dzieje kultury polskiej (dotychczas wyszły dwa tomy).

Wł. Łoziński: Życie polskie w dawnych wiekach (kilka wydań).

z dzieł różnych autorów jest taki, że domaga się gwałtownie zastąpienia go innym i uzupełnienia. Niektóre z tych podręczników zawierają wprawdzie pytania metodyczne, ale rzadko kiedy znajdziemy pomiędzy nimi takie, któreby można było zużytkować dla celów wychowania obywatelsko-państwowego. Podręczniki te bowiem czynią za-
dość potrzebom nauki, o potrzeby natomiast wychowaw-
cze nie troszczą się zupełnie. Jeszcze jaskrawiej wystąpi
ta sprawa, gdy uzmysłowimy sobie, że ten sam program
języka polskiego i te same podręczniki, które stosuje się
w szkołach polskich z polskim językiem wykładowym,
stosuje się również w szkołach mniejszościowych bez
żadnych właściwie zmian. Konsekwencje tego są zupełnie
jasne: to, co przemawia do dziecka polskiego, nie przema-
wia do dziecka niepolskiego.

Trzecia wreszcie trudność, kto wie, czy nie naj-
ważniejsza: cały prawie dorobek najwybitniejszych umy-
słów i serc polskich trzeba „przepuścić przez filtr po-
trzeb współczesnego życia polskiego“ i z tego stanowiska
dorobek ten ocenić, niezależnie od jego artystycznej
i historycznej wartości. Wymaga to wiele pracy i wysił-
ku umysłowego. Nie może to jednak zwolnić niko-
go z nas od podejmowania usiłowań, zdążających do
rozwiązania tych zagadnień. Trudności są tutaj tem
większe, że mamy bardzo małą literaturę pomocniczą w tej
dziedzinie.*) To również nie powinno nas odstraszać od pod-
jęcia pracy, życie bowiem domaga się gwałtownie rozwiąza-
nia tych spraw. Zanim one ulegą się jak tytoń i ucukru-
ją jak figa, możemy stracić wiele cennego czasu dla życia
i rozwoju naszego państwa.

*) Wiele cennego materiału znajduje się w wykładzie O. Jacka
Woronieckiego: „Wstęp do nauki o charakterze polskim.“ Cykl wy-
kładów z zagadnień wychowania narodowego pod red. J. Salonięgo.
Lwów 1918, Wyd. Pol. Tow. Ped.; także w pracy Stanisława Stu-
denckiego: O typie psycho-fizycznym Polaka. Poznań 1931.

J. LECHICKA.

Wychowanie państwowe przy nauczaniu historii.

Zagajając wobec Wielce Szanownych Państwa dyskusję na temat wychowania państwowego młodzieży w szkole, poprzez nauczanie historii, zgóry zaznaczyć muszę, że zadaniem mojego odczytu nie będzie oczywiście wyczerpujące omówienie znanego nam dobrze programu nauki historii w szkole, szczegółowe zarejestrowanie tych setek pozycji i problemów historycznych lub lekcji, na których momenty wychowawczo państwowe najsilniej możnaby ujawniać lub podkreślać. Byłaby to praca nietylko niewykonalna, ale i mało celowa jako, że większość tych przykładów musiałaby z konieczności posiadać wiele cech wspólnych i często powtarzających się.

Ograniczę się jedynie do wykazania konieczności takiego państwowo-wychowawczego ujmowania historii w szkole Odrodzonej Polski, jak to jest stosowane we wszystkich współczesnych szkołach europejskich i amerykańskich*) oraz do podniesienia kilku przykładowych kwestyj, rzucenia paru nasuwających się myśli i praktycznych uwag.

Wiadomo, że zarówno polska nauka historyczna jak i samo nauczanie tego przedmiotu, o ile ono w szkole zaborczej było możliwem w okresie niewoli, zatracali stopniowo związek z państwem, że zagrażał im los dzie-

*) Hanna Pohoska: Dydaktyka historii. Warszawa 1928 r.

jopisarstwa dla którego państwo stawało się historyczno-religijnym mitem. Obecnie po odzyskaniu niepodległości otworzyło się przed tą gałęzią wiedzy doniosłe zadanie społeczno - wychowawcze. Ogniskiem wszystkich usiłowań naszych obecnych musi pozostać myśl, że wskrzeszenie państwa domaga się od ogółu swych obywateli starannego przygotowania historyczno - politycznego, uzdolniającego do spełniania zadań narodu uzbrojonego w tak potężną broń jaką stanowi państwo*). Zarówno w pracy naukowej historycznej jak i w wychowaniu społeczeństwa oraz młodzieży, historia musi zapewnić w dziejach narodu należyte miejsce państwu, jego realnym sprawom i troskom o jego przyszłość, o czym myśleć odzwyczailiśmy się przez ostatnie półtora wieku. Nauczanie historii w szkole polskiej domagać się przeto będzie specjalnego uwzględnienia czynnika państwowo-politycznego w dziejach dawnej Polski, jak również poznania dawnego stosunku narodu do państwa w jego wewnętrznym układzie, dalej studjów nad ziemiami i narodowościami niepolskimi należącymi do dawnej Rzeczypospolitej, by tą drogą poznania historycznego mogła młodzież nasza odpowiednio ustosunkować się do nich dzisiaj.

Wejście Polski do rzędu państw niepodległych wkłada na szkołę naszą ponadto obowiązek rozszerzania wiadomości młodzieży na dziedzinę historii powszechnej od starożytnej zacząwszy na czasach dzisiejszych skończywszy, wyrobienia w niej należytego poglądu na zjawiska z dziejów innych narodów, obok tego zaś wykształcenia prawdziwej niezawisłości myślowej, uniezależnienia naukowego od ciężących na niej wpływów myśli obcych, w pierwszym rzędzie zaborczych.

*) Stanisław Zakrzewski: Kwartalnik hist. z 1923 r. Historjografia polska wobec wskrzeszenia państwa.

Mimo, że specjaliści - historycy nasi z epigonami t. zw. szkoły krakowskiej na czele, osądzili niemal jedno-myślnie, że z chwilą odzyskania niepodległości państwa, problem upadku Rzeczypospolitej straci dominujące do-tąd znaczenie życiowe, a przez to i naukowe, okazało się jednak w praktyce coś wręcz przeciwnego. Pomiędzy życiem politycznym Polski dzisiejszej, a przeszłością istnieje stała łączność myślowa. Konstytucja marcowa dość rzad-ko jest zestawiana z konstytucjami innych państw powo-jennych, natomiast bardzo często z Ustawą rządową 3 Maja. Dyskusje nad zagadnieniami społeczno-poli-tycznymi doby bieżącej na każdym kroku nawiązują do przeszłości i naodwrot; ludzie badający przeszłość wi-dzą zdumiewającą analogję z wydarzeniami współcze-snemi. Krytyka „rządów sejmowładczych“ żądanie wzmoc-nienia władzy wykonawczej, czerpią argumenty z dzie-jów dawnej Rzeczypospolitej. Wszystko to wskazuje, że sprawa upadku Polski nie przeszła do rzędu zagadnień muzealnych, że stanowi ona w dalszym ciągu problem nieprzedawnionej doniosłości, źródło żywych wartości dla polityczno-moralnej edukacji całego społeczeństwa, które wskutek tego w dalszym ciągu będzie się domagało od nauki i nauczycieli odpowiedzi na dręczące pytania i wska-zówek jak postępować i żyć dalej, by przeszłość nie powtórzyła się w przyszłości *).

W związku z tem wszystkim nasuwa się konieczność rozpatrzenia rozmaitych danych wychowawczych przy na-uczaniu historii z zachowaniem należytem i podkreśle-niem istotnego celu jej, jako nauki to jest poznania prawdy. Bo nauczyciel - historyk zawsze pamiętać musi, że wychowując i kształcąc człowieka i obywatela, przez poda-wanie mu odpowiedniego materiału historycznego wy-branego ze względu na aktualne potrzeby społeczeństwa

*) Józef Feldman: Dziesięciolecie badań historycznych w Pol-sce odrodzonej. Kraków 1929 r.

i państwa, nie może odbiegać od prawdy — przeciwnie, ją głównie ujawniać i mieć musi na względzie. Cel nauczania historii nie jest bowiem tylko dydaktyczny i logicznie formalny, choćby zgodny z definicją historii „rozpatrywanie spraw ludzkich w ich genezie, rozwoju i wzajemnym związku“. Nauczanie historii ma także cel logicznie materialny sobie tylko właściwy. Jest nim poznawanie i poszukiwanie prawdy. Przytem chodzi nie tylko o samo stwierdzenie, że istnieje prawda historyczna, której osiągnięcie co do sposobu i metody jest całkiem różne, aniżeli w matematyce lub przyrodzie. Chodzi jeszcze o wpojenie w przekonanie ucznia na całe dalsze jego życie, że ta prawda historyczna ma szczególną swoją wartość moralną, że ona tak samo lub podobnie w rzeczach ludzkich obowiązuje jak i prawda matematyczna albo chemiczna w naturze, chodzi słowem o podniesienie całego waloru nauczania historii szkolnej, a nie o jego zacieranie lub pomijanie.

Przy tak jasnem i konkretnem sprecyzowaniu celu historii, jako przedmiotu, trudności jej nauczania w szkole choć jak chcą twierdzić niektórzy wielkie, nie są niedoprzewyciężenia. Wymagać one jednakowoż będą od nauczyciela gruntownej znajomości psychologii ucznia, odpowiedniej metody naukowej, poznania literatury przedmiotu t. j. opracowań specjalistów, możliwie szeroko badanych źródeł historycznych, oraz odpowiedniego podejścia do każdego zagadnienia *).

Przeciw niebezpieczeństwu fałszowania historii czyli przeciw t. zw. tendencyjności w przedstawianiu faktów dziejowych, a w celu jaknajbardziej „historycznego“ ujmowania ich w świetle odpowiedniej im epoki, nauczyciel - historyk musi być należycie uzbrojony przez własne

*) O celach i zadaniach historii, jako przedmiotu nauczania w szkole pisało wielu autorów z okazji zjazdu historyków polskich w Poznaniu r. 1925. (Pamiętnik Zjazdu. Sekcja dydaktyczna).

wykształcenie i wyrobienie. I dlatego sędzę, że wcale nieobojętną, a może nawet arcydoniosłą byłoby rzeczą zbadanie i skontrolowanie rzetelne, jak się przedstawia w ogólnych zarysach bilans 12-letniej pracy szkolnej nauczycieli w odrodzonej Polsce wogóle, a historyków w szczególności. Wnioski ogólne gdyby je trzeba było głośno ujawnić? Oczywiście te zależałyby w dużej mierze od kryterjów osób sądzących. Prostolinijny nie liczący się z wymaganiami i możliwościami realnego życia maksymalizm uznałby, że rezultat naszych wysiłków szkolnych pod każdym względem dalekim jest od wymarzonego celu, niekiedy nawet wręcz mało dodatni. Wygodny, skłonny do samouwielbienia oportunizm gotówby osądzić, że żyjemy w okresie, w którym szkoła najlepiej spełnia swoje posłannictwo, posiada najdoskonalszych nauczycieli, najlepiej umiejących kształcić i wychowywać młodzież. Że zatem wszelkie zamierzone zmiany i projektowane innowacje w kierunku doksztalcenia i wyrobienia nauczycieli i ulepszania metod byłoby zbyteczne. Wobec obu tych ekstremów zdaje mi się, że trzeba by zająć stanowisko krytyczne. Trudno mówić o upadku i marazmie w obliczu pewnych osiągniętych rezultatów oraz widocznego poziomu zdobytego w szkole dzisiejszej i trudno się entuzjasmować, wobec ogromu braków i zadań, które muszą być usunięte i spełnione.

Faktem niezaprzeczonym jest, że szkoła nasza przeszła zwycięsko kryzys wywołany narodzinami państwa i anormalnymi warunkami jego pierwszego dziesięciolecia. Nie zdobyła się rzeczywiście odrazu na orli lot, ale też nie osiadła na mieliźnie rezygnując zgóry z wszelkich wysiłków i ulepszeń oraz kierowania się po linii najmniejszego oporu. Zstępując do komórek lokalnych rozwoju każdego typu i środowiska szkolnego, nie zatraciła odczucia zagadnień zasadniczych, budując od podstaw sięga zarazem po wzory najlepsze czego dowodem wiele

prób i poczynai podobnych choćby dzisiejszej, wiele zjazdów, kursów i wysiłków, — skupiających wszystkich ludzi zainteresowanych szkołą.

Przechodząc z kolei do przykładów w historii, na których realizację wychowania państwowego i obywatelskiego oprzećby można podnieść trzeba, że pracę w tym kierunku podejmować muszą wszyscy nauczyciele i wszystkie szkoły; a więc w szkole początkowej czyli t. zw. powszechnej, średniej i wyższej, czyli akademickiej. Ze już szkoła powszechna musi wychowywać młodzież dla państwa wynika z samego jej założenia, że publiczna szkoła 7-klasowa jest w państwie powszechna, t. zn., że obejmuje przymusem szkolnym wszystkie dzieci w państwie niezależnie od przynależności plemiennej, religijnej, czy stanowej*). Na tej powszechności opierają się i z niej wynikają dla szkoły specjalne zadania wychowawcze. Wyrażają się one nie w negacji owych ważnych czynników państwowo twórczych, lecz w uporządkowaniu i zorganizowaniu takim, aby każde dziecko mogło w szkole swobodnie, drogą praktycznych ćwiczeń swego naturalnego instynktu społecznego umocnić w sobie, uświadomić i usprawnić te wszystkie dyspozycje, które mu pozwolą w dalszej przyszłości stać się czynnym, twórczym, ofiarnym i karnym wewnątrznie obywatelem państwa.

Postawa przy tem początkowem nauczaniu historii oprzec się powinna na tej przesłance, że szkoła powszechna ostatecznie przygotowuje olbrzymią większość młodzieży do życia, mniejszy zaś odsetek, do dalszego kształcenia; dlatego nauczanie na tym stopniu musi dawać całokształt zamknięty w sobie. Radykalnej zmianie uległ w ostatnich latach program naukowy pierwszego stopnia szkoły powszechnej do klasy IV-tej włącznie obejmujący historję polityczną Polski, która dla umy-

*) Stanisław Baziński. Zrąb t. 3. str. 361.

słów dziecięcych na danym poziomie okazała się zupełnie niedostępną, a zatem podwójnego zamierzonego celu zrozumienia teraźniejszości poprzez znajomość przeszłości, oraz wychowania obywatelskiego nie osiągała. Historia polityczna zastąpioną przeważnie tutaj została przez historię kultury, głównie materialnej, historię rzeczy opartej na zabytkach rzeczowych i ich reprodukcjach.

W programie kursu wyższego od klas V — VII i równoległych trzech pierwszych gimnazjalnych, nastawienie państwowe zmierzać winno do ograniczenia kursu do historii Polski oraz historii narodów i państw nam współczesnych zwłaszcza ich historii najnowszej. Przytem do rozszerzenia kursu w kierunku równomiernego uwzględnienia historii społeczno - gospodarczej, politycznej i kulturalnej oraz pogłębienia znajomości tych zagadnień dziejowych, które wywarły najgłębszy wpływ na rozwój dziejowy, na powstanie całokształtu nowego życia współczesnego. Jeżeli uwzględnimy, że dziecko wychowane przez autorytet rodziców najlepiej odczuwa historię jeżeli jest ona ugrupowana koło wybitnych osobistości, których dodatnie i ujemne czyny można z uczniem rozważać w klasie — należy w szkole powszechnej wysunąć obok rzeczy element osób działających w przeszłości. Na stopniu niższym biografje metodą akroamatyczną, na stopniu wyższym w podbudowie szkoły średniej czyli w t. zw. propedeutyce nauki historii, gdzie obok metody akroamatycznej stosuje się pewien pragmatyzm zwłaszcza przy nauce o rzeczach, którą na tym stopniu należy już zacząć wprowadzać, a który dopiero w szkole średniej znajdzie stopniowe pogłębienie. Wychodząc z konieczności oparcia się przy nauczaniu na pojęciach uczniowi najbliższych, należy rozpocząć nauczanie i wychowywanie od krótkiego cyklu historii lokalnej wprowadzającego zarazem w dzieje Polski. Kształcenie państwowe wiązać się winno z zaznajamianiem się przez samego

nauczyciela z zainteresowaniami i pojęciami dzieci i życiem środowiska społecznego, z którego uczniowie pochodzą. Nauczyciel musi się tutaj przygotować do umiejętnego wybierania szczegółów i szukania materiału do lekcji w związku z celem nauczania, a tym celem nauczania państwowość polska. Należy zatem podkreślać te momenty dziejowe, kiedy ta państwowość polska była w pełnym rozkwicie. Silne podkreślanie pierwiastku bohaterskiego i indywidualnego, lecz nie tylko na polu walki, ale i w codziennym żmudnym trudzie pokoleń (historja kultury) wiele ułatwić potrafi i pobudzi dziecko do refleksji i naśladownictwa.

Tak pojęta historja w szkole powszechnej uczy dziecko obcować z największymi duchami własnego narodu. Dzięki temu obcowaniu kształtować się zacznie w umyśle młodzieży zagadnienie indywidualności, które coraz bardziej wzrastać będzie, ale zarazem z pytaniem o stosunku jednostki do masy. Celowa, rozumna nauka historji ma wskazać uczniowi, że jednostka i masa wzajemnie na siebie oddziałują, ale niezawsze można działalność jednostki tłumaczyć ułożeniem się stosunków w całej społeczności. Rozwój wszechstronny indywidualnych zdolności jednostki to także cel główny wychowania. Społeczeństwo nie znosi indywidualności wybitnych, ale rozumie z drugiej strony, iż bez nich nie ma postępu. Jednostka zaś pragnie swobody, z drugiej strony masa jest jej potrzebna do życia, czasem do twórczej współpracy. W pytaniu komu przypada większa rola decydująca w dziejach, jednostce czy masie zorganizowanej, kształtować się będzie światopogląd ucznia indywidualistyczny lub kolektywistyczny. Oficjalna nauka historji ma go krytycznie i obiektywnie wprowadzić w bieg dziejów i cywilizacji. Z zagadnienia masy wyrośnie pojęcie państwa, które każde dziecko tak przygotowane zrozumie*). Z po-

*) Pamiętnik Zjazdu historyków w Poznaniu 1925. Patrz protokoły dyskusji w Sekcji dydaktycznej o nauczaniu historji w szkole powszechnej.

jęciem zaś państwa zwiąże nauczyciel bardzo łatwo te wszystkie dyspozycje uczuciowo-patriotyczne, które w każdej jednostce drzemia, a którym trzeba i należy dać realne formy.

Pozatem nasuwa się jeszcze jedna uwaga odnośnie do szkoły powszechnej. Obrazy z przeszłości omawiane na niższym zwłaszcza stopniu muszą wytwarzać w dziecku uczucia radosne, muszą budzić w niem podziw, zachwyt i radość, bo radosny nastrój to doskonałe tło dla całej pracy pedagogicznej w niższych oddziałach — Dzieje ojczyste muszą rozgrzewać serce dziatwy tak, jak te postacie królewiczów i księżniczek z ulubionych bajek. Trzeba zatem podawać jej obrazy z jasnej przeszłości i te właśnie chwile, które pozwolą ukochać naszą przeszłość jako coś potężnego i wielkiego. Nie miejsce tu jeszcze na wykazywanie błędów przeszłości, na budzenie nieufności do niej przez wykazywanie krzywd społecznych, jakie się działy poszczególnym warstwom narodu, na przesuwanie przed wyobraźnią dzieci ciężkich chwil przeżyć na cytadelach albo prześladowania unitów, bo te obrazy pełne zgrozy i męki nie nadają się dla dzieci 8 — 9 letnich, bo by się mogło zdarzyć, że dusze ich zatrąłyby się jadem nienawiści i mściwości, czego oczywiście wolnej Polsce niepotrzeba. Przy wyborze zaś materiału w tak zwanej podbudowie, t. j. w klasach V — VII, I — III gimn. nauczyciel musi mieć na uwadze szerszy zakres wiadomości z dziejów ojczystych opartych na stosunkach z historii powszechnej, a co zatem idzie musi wciągnąć do nauki oględnie te zagadnienia, które z wyżej wymienionych powodów na stopniu najniższym pomijał. Ponadto nauczyciel uwzględniać tu będzie szerzej w osobnych przykładach postacie działaczy nie tylko politycznych ale i społecznych, uczonych, poetów, i artystów cytując i interpretując między innymi Kadłubka, Długosza, Kopernika, Mochnackiego, Skargę, Konarskiego, Sta-

szica, Mickiewicza, Grottgera, Matejkę i t. d. Naturalnie że wymieniony poczet tych wielkich postaci należy możliwie najszerzej uzupełniać i trzeba go podawać w takim oświeceniu, by nie budził werbalizmu przeciw któremu wypowiadamy się wszyscy. Mocarstwowe stanowisko Polski dawniejszej, jej stosunek do sąsiadów, problem oparcia o morze, zwycięstwo i zasięg kulturalny dawnej Rzeczypospolitej na Wschodzie, rozumie się samo przez się, że i w tym kursie nauki znajdzie swoje szersze ujęcie.

Z historii powszechnej pierwsze miejsce w szkole zwłaszcza średniej, ogólnokształcącej i zawodowej zajmują dzieje starożytne, jako fundament i korzeń całego rozwoju dziejowego. Podania i mity starożytne są nieodzownym kluczem do zrozumienia nowożytnej kultury. Usunięcie ich ze szkoły powszechnej jak i niższych klas szkoły średniej, jak to miało i ma miejsce w dawniejszych programach szkolnych*) było zabójczym okaleczeniem wykształcenia szkolnego. Dobrze więc, że istnieje tendencja ich przywrócenia. Wprowadzone zaś jako przedmiot systematyczny w klasie IV gimnazjalnej dają bardzo wiele materiału dla problemu tutaj rozważanego.

Dla tak zwanego wychowania państwowego wejście młodzieży w orbitę świata klasycznego tej kolebki kultury i cywilizacji posiada bowiem doniosłe znaczenie.*)

Stopniowe wytwarzanie pojęć o elementarnych czynnikach życia historyczno - społecznego i narodowo-państwowego da się najlepiej w propedeutycznym kursie historii starożytnej osiągnąć dlatego, że proste, a jasne dzieje komun greckich stanowią najlepiej pojętą fazę całego rozwoju dziejowego po dziś dzień! Pierwotne wydarzenia historyczne polskie kryją się w tak głębokiej po-

*) Opinia o dwustopniowości przy nauczaniu historii w szkole Zjazdu historyków 1925 i 1930 roku w Warszawie.

*) Tadeusz Wałek-Czarnecki: *Kultura klasyczna a wychowanie państwowe*. Zrąb t. 3-ci.

mroce dziejowej, że jedynie same z siebie nie mogłyby służyć do stopniowego wytwarzania pojęć o elementarnych czynnikach życia historyczno-społecznego i mogłyby służyć i służyć niekiedy do szerzenia bałamutnych pojęć i przesądów naukowych. Ponadto właśnie owa historia starożytna, a w szczególności historia Greków, i Rzymian dostarcza najlepszych wzorów, którymi możemy operować przy wychowaniu obywatelskim. Wzory zaczerpnięte od nich dotyczą przede wszystkim walorów społecznych; które zostały rozwinięte do najwyższej potęgi w państwach świata klasycznego. Szczególnie w najbardziej podstawowych wartościach jakimi są: zmysł państwowy, niezwykły patriotyzm i cnoty obywatelskie. Zaiste trudno dzisiaj jeszcze zbadać przyczyny, dla których typ państwowości starożytnej ułatwił wykształcenie tych wartości państwowych w takiej mierze, w jakiej to nienastąpiło nigdzie później, a nawet powiedzieć śmiało można w mierze znacznie wyższej aniżeli to ma miejsce w społeczeństwach nowoczesnych. Dla starożytnych Greków państwo było najbardziej cenioną i szanowaną rzeczywistością, albowiem było zbiorem ogółu obywateli, którzy nawzajem współżyli ze sobą, razem pracowali, cieszyli się i razem tworzyli jedność moralną i intelektualną. Te okoliczności przyczyniły się do niebywałego rozwoju patriotyzmu państwowego do siły i trwałości, która ich stawia po dzień dzisiejszy na niedoścignionej wyżynie. Uczniami Greków pod tym względem byli jak wiadomo Rzymianie. Oni w całej pełni te walory państwowo - twórcze zużytkowali i wyzyskali u siebie, dając na długiej przestrzeni wieków wzór niedościgniony mądrości stanu i cnót obywatelskich. Dali co prawda w czasie istnienia swojego państwa także i przykłady inne negatywne, tak samo jak i Grecy, które to przykłady również wyzyskać można i należy przy wnikaniu w ich

cechy charakterystyczne w porównaniu ze stosunkami współczesnymi.

Uwydatnianie tych wartości dodatnich państw starożytnych jakoteż ujemnych, które wskazały na to jak mogą być szkodliwe i katastrofalne dla państwa, gdy przeważają nad pozytywnymi, są doskonałymi elementami wychowania obywatelskiego, które z najlepszym pożytkiem nauczyciel historii stosować powinien.

Przechodząc choćby do wytłumaczenia tak popularnego dzisiaj słowa demokracja, nauczyciel może i powinien znowu na podstawie porównania zaznajomić młodzież z genezą i rozwojem tej formy rządu wykazując równocześnie zalety i wady, jakie z tego władania ludu państwem czasem wynikały. Przykład rządu t. zw. demokracji ateńskiej ujawnia całą skalę zalet, a zarazem i wad katastrofalnych w skutkach, które tego rodzaju forma życia za sobą pociągała. Państwowość rzymska starała się ulepszyć formę demokracji greckiej na swoim terenie w ten sposób, że usiłowała pogodzić rządy ludu z silną władzą. Do pewnego stopnia udało się jej to uzyskać. Rozważania przeprowadzone na ten temat z uczniami, stosowanie pewnych analogji i porównań wprowadziłyby uczeni w tok najistotniejszych zagadnień obywatelskich przy naturalnem unikaniu tendencyjności.

Osobną kartę w dziejach Greków i Rzymian tworzą ich bohaterowie bądź to na polu walki, bądź to mężowie stanu lub wreszcie wielcy pisarze i artyści. Każdy z wymienionego typu ludzi zasługuje nie tylko na rzetelną wzmiankę z racji swojej działalności, ale też i życie jego codzienne oraz czyny lub dzieła są trwałymi wiecznymi pomnikami poświęcenia wszystkich wysiłków lub twórczości dla dobra państwa. Posługując się w klasie temi ostatnio wymienionymi elementami wychowawczymi, t. j. przykładami z życia ludzi starożytnych, nauczyciel-historyk wkracza już na drogę współpracy z nauczycielem

języków i literatur klasycznych, współpracę która w ostatecznym wyniku okazać się może prawdziwym skarbem wartości wychowawczych kształcących dobrego i światłego obywatela.

Nauczanie historii polskiej i praca w klasach wyższych od V do VII włącznie, pozwala na opanowanie rozległego materiału, po raz drugi, ale już nie propedeutycznie tylko w sposób rozumowy w związku z rozwojem całej ludzkości od czasów starożytnych po bieżącą chwilę. W ten sposób historyczny światopogląd tak niezbędny dla człowieka ogólnie wykształconego, ma się tworzyć i utrwać w umyśle ucznia gdy materiał historii powszechnej dwukrotnie jego umysł przetwarza: raz w wieku dziecięcym, drugi raz w okresie dojrzewania. Rozumie się, że punktem wyjścia w tej historii powszechnej mają być dzieje Polski. Równolegle prowadzone one są od klasy piątej, to jest od historii średniowiecznej, kiedy państwo nasze zjawia się na widowni dziejowej. Historia Polska musi tutaj wystąpić nie tylko w szerszym ujęciu niż na stopniu niższym, ale ma się stać, niejako soczewką skupiającą całość dziejów powszechnych. To wiązanie spraw polskich z powszechnymi, wytłumaczalne jest nie tylko tak zwaną współczesnością wydarzeń, ale i istotnymi związkami jakie pomiędzy Polską a Europą w ciągu wieków zachodziły. Ponadto dalej stwierdzić się musi, że cały szereg instytucji polskich rodzimych da się wyświetlić tylko na tle porównawczem z Zachodem. Wszak wiele wydarzeń z naszych dziejów pozostawało w najściślejszym związku i zależności od rozgrywających się współcześnie spraw europejskich. Nakoniec w metodzie porównawczej znajduje się jedynie racjonalne kryterium naukowe dla oceny wartości spraw i urządzeń dawnej Polski i zgłębienia przyczyn jej późniejszego upadku. Każdy nauczyciel - historyk musi przyjąć za zasadę obowiązującą, traktowanie tematów z dziejów ojczystych nie

w oderwaniu, a w ścisłej łączności z tłem ogólnoeuropejskim. Takie ujmowanie spraw nie przeszkodzi, ale nawet przeciwnie umożliwi poznanie zarówno najważniejszych kwestyj z historii powszechnej oraz ojczystej i wydobywanie z niej tych momentów, które dla wychowania państwowego są konieczne i najżywotniejsze. Jako przykład pierwszy z brzegu posłużyć mogą początkowe dzieje Polski, choćby czasy dwóch pierwszych historycznych naszych władców: Mieszka I i Bolesława Chrobrego. Postacie te panują nad pierwszemi dwoma wiekami naszej państwowości. Wielkość ich polega nie tylko na czynach wojennych ze sąsiadami. Z genjuszem wojennym łączyli oni genjusz polityczny utrzymując kontakt z Zachodem i Wschodem Europy. Obok miecza, którym Chrobry wyrąbywał młodemu państwu polskiemu granice i był niepodległy, bronił ich zwycięsko także drogą stosunków dyplomatycznych i kulturalnych przed uporczywemi zmorami i zamachami agresywnych sąsiadów.

Rozważania dalsze np. nad okresem dzielnicowym traktowane także na tle porównawczem współczesnych wydarzeń w Europie i u naszych sąsiadów, wykażą uczniowi zalety a zwłaszcza i wady wynikłe np. ze stosowania i rozdrobnienia dzielnicowego z zasady t. zw. senjoratu. Gdy poczucie łączności i jedności w państwie wyrabiało się już w całej ówczesnej Europie według jednego schematu: Wyrabiała go władza absolutnego monarchy naciskiem urzędów przestrzegających wypełniania obowiązków i karami w razie ich niespełniania, u nas życie dzielnicowe ten przymus spełniania obowiązków rozluźniało, negowało, lub wręcz ograniczało w stosunkach do jednej klasy włościańskiej, która jedynie była władzy posłuszna, np. w opłacaniu ciężarów podatkowych. I nawet później, gdy idea zjednoczenia dzielnic zrealizowaną została przez świątłych i wielkich ostatnich Pia-

stów w osobach Władysława Łokietka i jego syna, nie udało się tym królom ani ich następcom z dynastji Jagiellońskiej, czy nawet królom późniejszym, elekcyjnym, przyzwyczać społeczeństwo do tego, by spełnianie wszystkich obowiązków stało się jego nawykiem, czy wręcz nałogiem jak to miało miejsce zagranicą. Z tej wolnomyślności wytworzyło się następnie to, że z przyczyn natury gospodarczej szlachta polska jako klasa uprzywilejowana urosła do nieznanej w innych krajach potęgi. Zjawisko bardzo okazałe i szanowne, jak pisze prof. Konopczyński w swojej rozprawie p. t. „*Liberum veto*“, rokujące państwu niezmierną siłę. ale tylko na pewien czas dopóki państwa sąsiedzkie nie nauczyły się w ten czy inny sposób zaprawiać do pracy i walki jeszcze większych sił społecznych. Ta przewaga szlachty zaciążyć miała fatalnie na całokształcie stosunków polskich. Pod względem społecznym zahamowała rozwój innych warstw mieszczań i włościan, uczyniła je obojętnymi dla spraw państwa. Organizacja krajowa wewnętrzna dostosowana została do interesów warstwy szlacheckiej bez oglądania się na inne stany. Nie pomyślano o stworzeniu normalnie funkcjonującej władzy ustawodawczej. Zasada większości głosów stworzona i stosowana w całej Europie u progu dziejów nowożytnych w Polsce przeobraziła się w „*liberum veto*“, najważniejszą konstytucyjnie przyczynę upadku Rzeczypospolitej. Podobnie było z władzą wykonawczą, nie dopuszczając królów do stworzenia tak zwanego absolutum dominium nie pomyślała szlachta o uzupełnieniu, czy zastąpieniu tego absolutum własnym rządem wyłonionym przez reprezentację sejmową. Polityka gospodarcza, społeczna, kulturalna uprawiana w tej epoce przez oświecony Zachód Europy, w Polsce była zagadnieniem nieobserwowanem. Niezrozumienie tych kwestyj przez szlachtę pociągało też za sobą mylne ustosunkowanie się jej do polityki zagranicznej. Zaniedbano np. problem

bałtycki mimo świetnych wskazań Kazimierza Jagiellońskiego po pogromie Krzyżaków i pokoju toruńskim w roku 1466, mimo pracy Stefana Batorego nad uobywatelnieniem Gdańszczyzny i stworzenia przez niego portu zbożowego w Elblągu i mimo usilnych starań dobrze rozumiejącego rolę morza w dziejach państwa Władysława IV. Nakoniec te rządy szlachty wpłynęły ujemnie na jej wartość wewnętrzną. Gdy z początku w okresie rozkwitu swojego w wieku XVI, kształciła się ona i zabiegała o zrównanie umysłowe z warstwami uprzywilejowanymi na Zachodzie, w wiekach następnych tych ambicji przodowania umysłowością się wyżyła — jeżdżąc zagranicę starała się zdobyć li tylko ogłódę zewnętrzną lub użyć rozkoszy bogatych turystów. Życie w „kraju bez konkurencji“ pozwoliło jej w domu rozwijać się w beztrosce i obojętności na wszystko, co nie zagrażało jej własnym interesom.

Przedstawiając tak w sposób surowy, a sprawiedliwy i ścisły życie wewnętrzne Polski przedrozbiorowej nauczyciel - historyk ma równocześnie obowiązek podnoszenia i omawiania z uczniami tych momentów w naszej przeszłości, które były naprawdę wspaniałe, złote i, mocarstwowe. Domagać się tego będzie nietylko czytała prawda i wiedza historyczna, ale także i wzgląd na wychowanie obywatelskie, wzgląd na prawdziwe poszanowanie i miłość przeszłości, wzgląd na czerpanie z niej przykładów dla życia współczesnego.

W historii naszej przedrozbiorowej obok wyżej wykazanych wad i błędów bardzo wiele również jest do zanotowania rzeczy naprawdę wielkich i wspaniałych. Czy weźmie się np. pod uwagę czyny wielkie wojenne ludzi takich jak Jagiełły i jego obydwóch synów, czy walki ostatnich Jagiellończyków i Batorego ze Wschodem, czy podtrzymywanie i obronę zagrożonego chrześcijaństwa, czy choćby skonsolidowanie się całego na-

rodu w obliczu tak zwanego potopu w 17. w. Wszędzie tutaj zmysł i instynkt patriotyczny świecą swój prawdziwy tryumf. A choćby i w dziedzinie naszej historii kultury, gdy się zwróci uwagę na problem życia religijnego w dawnej Polsce, na problem t. zw. tolerancji religijnej u nas i na Zachodzie Europy, gdy go się porówna z faktycznym stanem rzeczy w innych krajach, z krwawymi walkami i paleniem na stosie lub wycinaniem w pień po kilka tysięcy osób w Niemczech, we Francji lub choćby nawet w Anglii. Gdy się porówna straszne prześladowanie chłopów i odrabianie przez nich pańszczyzny w innych krajach, a u nas. Gdy na drodze czysto obiektywnej rozważy się cały stosunek do ludności obcoplemiennej, przebywającej w granicach Rzeczypospolitej i bezprzykładny w dziejach związek pokojowego współżycia dwu sąsiadujących ze sobą narodów Polski i Litwy w tak zwanej Unji. Gdy się na koniec przejdzie do gruntownego poznania i zrozumienia naszej historii 18 wieku, historii największych tragedii narodowych, ale zarazem i najwyższych wzlotów oraz prób ratunku.

Ten ostatni kurs historii nowoczesnej od upadku Polski i dziejów porozbiorowych, przypada jak wiadomo w najwyższej klasie gimnazjalnej, w której wogóle kończą się rozważania na temat historii politycznej. Z tego więc względu oraz i z innego, że młodzież w klasie VII jest już odpowiednio rozwiniętą i dojrzałą, wartość wychowania państwowego przy nauczaniu historii jest niesłychanie doniosłą. Naczelnem zagadnieniem, które się tutaj wyłania do omówienia i przerobienia, jest kwestja upadku Rzeczypospolitej i Rozbiorów. Nowe podejście w szkole do tego zagadnienia powinno się skupiać około pytania jak i dlaczego upadliśmy, przy równoczesnem jak dźwigaliśmy się z upadku bądź to zaraz bezpośrednio po katastrofie, bądź to nawet o wiele wcześniej w okresie prób ratunku i reform widocznych w społe-

czeństwie już od epoki saskiej. O tej ostatniej nawiasowo wspomnieć trzeba, że wymaga szerszego ujęcia w szkole niż dotychczas, dlatego, że bijąca w oczy słabość państwa, klęski publiczne, zarysowująca się groźba rozbioru lub jednostronnego pochłonięcia, wyrwała już wtedy rozumniejszą część społeczeństwa z odrętwienia, postawiła mu przed oczy konieczność obrony niepodległości i gruntownej przebudowy wewnętrznej; zrodziła pierwsze stronnictwa reformatorskie, i rozpoczęła walkę o byt państwowy i naprawę Rzeczypospolitej, zakończoną świetnym aktem 3 Maja.

Z konieczności wychowania w szkole dzisiejszej ludzi silnych i zdrowych, wyrasta potrzeba innego ujmowania historii 19 wieku, niż to robiły pokolenia starsze przedwojenne. Osią nauczania historii w okresie niewoli było jak wiadomo apoteozowanie martyrologii polskiej XIX wieku, był romantyzm skłonny do przesady historycznej, który przybierał niekiedy paradoksalne formy na wzór mesjanizmu polskiego. Dzisiejsze podchodzenie do wypadków porozbiorowych i prób dźwignia się z niewoli musi być pozytywne, to znaczy przy całym kulcie i pietyzmie dla bohaterskich wysiłków i tragicznych zgonów i męczeństw musi wykazywać, że nie szły one na marne, że były nie tylko bezpłodnymi ofiarami, ale że w ogólnej sumie i ostatecznym wyniku przyniosły zwycięstwo i niezależność polityczną.

Tych twórczych i pozytywnych pierwiastków w dobie porozbiorowej naprawdę nie brak. Czy weźmie się pod uwagę całą sławną działalność Legjonów Dąbrowskiego poza granicami Polski, czy państwowo-kulturalną społeczeństwa w okresie Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego, czy wysiłki i walki roku 1830 — 1831 podające wiele naprawdę doskonałych i jasnych chwil, czy choćby tak opłakane przez wszystkich, smętnym żałoby i rezygnacji owiane powstanie styczniowe.

Wszak i w niem można się doszukać wielu momentów, będących świadectwem dojrzałej, poważnej pracy społeczeństwa zorganizowanej mądrze i celowo, pracy którą możnaby i należy dzisiaj kontynuować, zwłaszcza gdy chodzi o tak zwany wyścig pozytywny.

To oczyszczenie historii przedrozbiorowej z romantyzmu*) nie ma bynajmniej na celu pozbawienia młodzieży pierwiastka uczuciowego. Przeciwnie znajdzie się wiele momentów takich, które tylko drogą emocjonalną skutek swój osiągnąć mogą i należy to wyzyskać. Trudno bowiem o jakikolwiek temat, który przy całej trzeźwości i powadze ujęcia nadawałby się bardziej do głębokiego uczuciowego przedstawienia jak ciągłość walk o niepodległość od czasów Kościuszki, a nawet wcześniej od Konfederatów barskich po dzisiejszą chwilę. Ale niezależną od tego uczucia jest egzaltacja, w której chowało się pokolenie przedwojenne, a której w szkole współczesnej nie potrzeba. Miejsce jej obecnie musi zająć tak zwana trzeźwa myśl państwowa i zdrowa, przystosowana do dzisiejszych warunków, należyta racja stanu. Ta państwowa polska racja stanu, o której młodzież szkolna w najogólniejszym zarysie wiedzieć musi, przypomina nam także, że w okresie niewoli, a szczególnie w 19 i 20 wieku z nienawiści do zaborców wyrodziła się w społeczeństwie polskim w każdej dzielnicy nienawiść do ich państwa jako do formy wrogiej bo obcej i narzuconej. Nienawiść ta, przynajmniej uprzedzenie w stosunku do państwowości zakorzeniła się w społeczeństwie naszym dość głęboko po części jeszcze dzisiaj pokutuje mimo, że państwo polskie przestało być marzeniem, a państwowość synonimem obcości i przemocy. Brak elementarnych podstawowych wiadomości o państwie i jego rozwoju, hyperkrytycyzm w stosunku do władz, a usuwanie się zato od wszelkiej współodpowiedzialności, oto

*) Stanisław Zakrzewski: Kwartalnik hist. 1923 r.

najpospolitsze objawy braku instynktu państwowego. I dlatego otwiera się na wykładzie historii ogromne pole działania. Tylko historyk może dać pełny obraz ewolucji pojęć państwowych w. XIX. Tylko on może wykazać, że negowanie państwa przed Odrodzeniem Polski było z naszego punktu widzenia patriotyzmem, z obecnego zaś jest grzechem, a niekiedy nawet zdradą stanu. Jeżeli w XIX wieku dwa walczące ze sobą obozy narodowe „białych i czerwonych“ miały powód do sporu zasadniczego bo różniły się w poglądach na samo odbudowanie państwa: czy ma się ono dokonać drogą dyplomacji i koniunktury politycznej, czy na drodze walki orężnej, to obecnie, gdy sprawa ta została już przesądzoną przez istotne Odrodzenie, walka między temi obozami, jest już zbyt bezcelną. Wysuwanie zaś nowej w ostatnich czasach różnicy narodu od państwa jest o tyle niepotrzebne jak pisać znakomity znawca hist. p. Kutrzeba, że naród jest integralną składową państwa, któremu przeciwstawiać się nie powinien i nie może*). Wszystko to są rzeczy, które powinny i mogą w wykładzie historii znaleźć należyte oświetlenie. Dobry pedagog potrafi wyczuć atmosferę w klasie i potrafi użyć odpowiedniego tła jako podstawy dla pełnego wyjaśnienia i zrozumienia współczesnej polskiej państwowości, bez tak zwanego, a nawet zgoła zbędnego politykowania z młodzieżą na sposób partyjny.

Obok historii politycznej, społecznej, gospodarczej, i historii kultury, obok wszelkich przykładów czerpanych z życia naszego oraz z życia innych narodów, jeszcze jeden rodzaj historii ważną b. rolę odegrać może w wychowaniu młodzieży, jest nim tak zwana historia wojskowości, czyli krótko mówiąc historia wojen**). Swoją treścią wychowawczą pociąga ona oraz i porywa czytelników dalekich sprawom wojska i wojny, przeobraża

*) Stanisław Kutrzeba: Polska Współczesna. Trud i wartość państwa polskiego.

**) Korzon Tadeusz: Dzieje wojen.

ich, kształtuje ich dusze. Dość wspomnieć jakim źródłem patriotyzmu płomiennego i ofiarnego dla całych pokoleń była i jest historia wojny Kościuszkowskiej, co pokolenia całe brały w duszę z żywotów Chodkiewicza, Żółkiewskiego, Czarneckiego, Puławskiego, Kościuszki, Księcia Józefa i t. d. a dla Francuzów np. z żywota Napoleona Wielkiego, jaką miłością nakoniec darzy społeczeństwo dzisiejsze wojsko polskie i jego twórcę marszałka Piłsudskiego. Postulat nauczania historii wojskowości w szkole wysunięty przez znakomitych znawców wojen Tokarza i Kukiela znajduje także umotywowanie w nawskroś wychowawczym charakterze tego przedmiotu. Jeżeli bowiem jednym z głównych celów dzisiejszej szkoły jest kształcenie charakterów uczniów, to właśnie w historii wojskowej zdobywa się przedmiot, wnoszący w ramy zamierzeń programowych szkoły treść konkretną, ponieważ właśnie w historii wojskowej tężyzna charakteru zarówno wodza jak i prostego żołnierza jest czynnikiem rozstrzygającym o wyniku, a temsamem czynnikiem, który przy omawianiu wydarzeń musi się wysuwać na naczelne miejsce. Z drugiej strony wiadomo, że obecnie świat cały uważa wojsko za naród pod bronią, a więc nietylko pokojowy stan wojska, który należy uważać raczej za szeroko pojętą grupę kadrową, lecz także ciągle przepływające przez przeszkolenie nowe pokolenia obywateli, którzy bez względu na przynależność socjalną i stopień kultury, bez względu na narodowość i zamiłowanie osobiste, nawet w przeważnym stopniu bez względu na wiek do tej pracy są powołani. Że dzisiejsza szkoła polska i ten rodzaj pracy u siebie obserwuje pod nazwą przysposobienia wojskowego młodzieży dla wszystkich nas to jest jasne i zrozumiałe. Rozciąga się ono na całą młodzież szkolną bez względu na płeć. Historia wojskowości wplatana umiejętnie w dzieje historii politycznej, ułatwi pracę młodzieży w przysposobieniu do obrony Państwa

oraz wniesie do tej organizacji odpowiednią dozę patryjotyzmu i zapału, tak ważnych ze względu na wychowanie obywatelskie, i zwykłe ustosunkowanie się do życia.

Nie sposób dalej przytaczać i mnożyć problemów, kwestji oraz faktów historycznych, przy omawianiu których w szkole wychowanie państwowe dałoby się skutecznie zrealizować. Bo możnaby tak przejść po kolei i stwierdzić na przykładach, że cała historia nasza bez zbaczania choćby na chwilę ze szlaku czystej nauki, potrafi pełnić w odrodzonej Ojczyźnie to samo posłannictwo w służbie idei polskiej jakie dźwigała w dobie niewoli. Czy to przez wydobywanie z pomroki dziejowej potężnych postaci pierwszych budowniczych państwowości polskiej, utrwaląc będzie poczucie dawności naszego rozwoju państwowego, stwierdzać odwieczne podstawy Polski mocarstwowej. Czy przez rozświetlanie dziejów naszej polityki na wschodzie przywiedzie przed oczy młodych pokoleń obraz tych wielkich zadań politycznych i cywilizatorskich, które powiodły żywioł polski poza granice jego etnograficznego zasiedlenia. Czy przez intensywne badanie historii kresów zachodnich spajać je będzie wobec czających się zakusów wroga nierozzerwalnym węzłem jedności duchowej z macierzą polską. Czy wreszcie przez zwycięstwo surowej prawdy naukowej, nad demoralizującą pokusą samouwielbienia i spychania wyłącznej odpowiedzialności za losy państwa na czynniki postronne, uzbroi dzisiejsze pokolenie w rzetelny krytycyzm, otworzy oczy na dawne i istniejące błędy i wpoi w młodzież naszą pęd ku poprawie.

Takie uwagi ogólne nasuwają się przy rozpatrywaniu problemu wychowywania obywatelskiego w szkole zapomocą historii. Myśl sama takiego ujmowania celu tego przedmiotu jak i wykonanie praktyczne nie są bynajmniej zupełnie nowe i przez nas odkryte. Jak wiadomo polecało je już pierwsze Ministerstwo W. R. i O. P. w odrodzonej Polsce w następującem ustępie programu.

Na podstawie nauki historii, uczeń ma przyswoić sobie zasady nauki obywatelskiej, zaszcześcić w sobie poczucie nierozzerwalnego związku z narodem i ludzkością, przejąć się głęboko duchem polskim w szczególności ideałem obywatela polskiego zrośniętym w jedno z ideałem człowieka. Formułując w ten sposób cel nauczania historii i Ministerstwo współczesne nie było oryginalne, gdyż nawiązywało do daleko wcześniejszej tradycji twórców i działaczy Komisji Edukacyjnej, która takie zadania stawiała ówczesnej szkole polskiej i tak młodzież ówczesną wychowywała.

W ten sposób pokolenie odrodzonej Polski nawiązało ścisły związek z życiem duchowem Polski 18 wieku, z życiem twórców pierwszego Ministerstwa Oświaty w Europie i życiem tych ludzi, którzy przez szkołę i naukę starali się ratować upadającą Ojczyznę. Obowiązkiem naszym dzisiaj jako nauczycieli jest tradycję tę podtrzymać dalej, i następnym pokoleniom ją przekazywać. Nie stojąc zaś na stanowisku wyłączności, że historia sama jedna wśród nauk jest mistrzynią życia, głęboko jednak uzasadnić trzeba stwierdzenie jej znaczenia wychowawczego. Bo otwiera oczy na najdonioślejsze zagadnienia życia zbiorowego, rozszerza krąg przeżyć i doświadczeń ukazaniem innych stosunków innego w nich ucieleśnienia, wreszcie tych samych wartości swoistego piękna twórczości epok odległych, a przecież w nas żyjących. W oświeceniu zaś wielką bodaj największą rolę odgrywa wprowadzenie młodzieży w dziedzictwo pokoleń, danie im poczucia łączności z duchami przodownikami, z wysiłkami milionów, które tworzyły dotychczasową kulturę i z nią razem poczucia odpowiedzialności za przyszłość.

By tym wszystkim obowiązkom przyjętym na swoje barki nauczyciel - historyk mógł podołać konieczne jest nie tylko jego samowykształcenie historyczno - obywatel-

skie, ale także i współdziałanie w tym kierunku innych nauczycieli w szkole, szczególnie zaś nauczyciela języka polskiego. Uznając doniosłość zasady współdziałania wychowawczego wogóle, należy podnieść wartość i znaczenie korelacji w odniesieniu do tych właśnie dwu przedmiotów historii i języka polskiego, które w ramach szkoły średniej ogólnokształcącej są najbardziej do siebie zbliżone tak ze względu na swój charakter, treść, jak wreszcie na ostateczne cele wychowawcze*). Jakkolwiek bowiem zarówno geograf, jak przyrodnik, a nawet częściowo i inni nauczyciele znajdują dość sposobności do należytego uwydatniania pierwiastków ojczystych w nauce swoich przedmiotów, to jednak nigdzie nie wystąpią one w takim natężeniu, nigdzie nie ujawnią się z tą siłą, co właśnie w nauce historii i literatury rodzimej. Będzie to się działo przy omawianiu utworów o charakterze wybitnie historycznym lub politycznym (pisarze historyczni, pisarze polityczni) uwzględnionych jednak w programie nauki języka polskiego ze względów czy to ideowych, czy też kulturalnych, czy wreszcie formalno-stylistycznych lub językowych. Główne zaś zbliżenie nastąpić powinno przy omawianiu z literatury polskiej poszczególnych epok i prądów literackich. Przystępując więc do rozważań na temat piśmiennictwa danego okresu przypomni polonista uczniom znane im już z lekcji historii tło dziejowe odnośnej epoki zwracając uwagę na główne czynniki, kształtujące życie kulturalne tych czasów i uwydatniając dobitnie te momenty, które następnie wyzyska przy lekturze utworów literackich, wiążąc znowu wiadomości nabyte podczas czytania i omawiania utworów literackich z wiadomościami nabytymi podczas lekcji historii. Materiał historyczny stanowić więc będzie w tym wypadku tło ogólne, na którym zarysują się wyraziście szczegóły

*) Juliusz Balicki: O współpracy historyka i polonisty. Referat na Zjeździe historyków w Poznaniu 1925 r. Pamiętnik Zjazdu.

rodzime. Równocześnie zaś zyska owe tło historyczne na pogłębieniu, dzięki naświetleniu go szczegółami i przykładami czerpanemi z życia, a wyrażonemi w formie poznanych na lekcjach języka polskiego utworów literackich. Współpraca odniesie więc skutek i w tym kierunku przyczyniając się do utrwalenia wiadomości uczniów nabytych w nauce obu przedmiotów do głębszego umiłowania przeszłości, a przez to i współczesnej teraźniejszości i państwowości.

Samorząd w szkole średniej.

Powszechnie niemal stosowane próby w kierunku wprowadzenia samorządu w szkolnictwie powszechnem i średnim pozwalają przypuszczać, iż ogół pedagogiczny **zasadniczo** zgadza się z ideą i myślą przewodnią samorządu, jako, w założeniu swem, pierwszorzędnego środka wychowawczego. To zasadniczo pozytywne nastawienie do problemu samorządności, jako systemu wychowawczego, zwalnia mnie właściwie od konieczności teoretycznego uzasadnienia tego postulatu. I to tembardziej, że temat ten ma swoją wcale bogatą literaturę zagranicą, a także u nas zastęp przeciwników samorządu uczniowskiego topnieje niemal z dnia na dzień. Różnaitemi drogami teoretycy pedagogiczni dochodzą do tego samego postulatu, różniąc się między sobą uzasadnieniem podstawowej myśli i wymaganiem stawianemi samorządowi.

Teorji nie odpowiada jednak niestety praktyka pedagogiczna. Wśród praktyków szkolnych znajdujemy wielu przeciwników samorządu uczniowskiego. Gdzież szukać przyczyny tego dziwnego zjawiska? Tendencje zachowawcze, niechęć do opuszczenia wygodnych, bo udeptanych dróg rutyny, horror przed nowinkarstwem, obawa przed eksperymentowaniem — te wszystkie względy nie tłumaczą w dostatecznej mierze tego zjawiska. Nie wyjaśniają tembardziej, że wśród przeciwników samorządu znajduje się dość wielu, którzy tę instytucję już, jak twierdzą, wypróbowali i do niepokiesających doszli wyników. Teorja bardzo piękna, cele wzniosłe — powiadają rozczarowani — ale jak to

wszystko nędznie i beznadziejnie wygląda w praktycznym życiu szkolnym! Idei samorządu najwięcej zaszkodziły i szkodzą takie nieudane próby, które dyskredytują szkolną instytucję samorządową w oczach nauczycielstwa, uczniów i rodziców.

Skoro myśl samą uważa się za wartościową, zdrową i godną wysiłku pedagogicznego, należy zbadać przyczyny tych wielu niepowodzeń, poddać krytycznej ocenie proces powstawania samorządów szkolnych i zanalizować warunki, wśród których się organizują. Zadanie to nie jest niewykonalne, boć przecie znamy już długi szereg udanych lub względnie udanych prób, które pozwalają na analizę porównawczą. Może nam się uda, na zasadzie takiego badania, poznać przyczyny niepowodzeń i postawiwszy diagnozę, sformułować warunki, które spełnić musi szkoła, przystępując do organizowania samorządu uczniowskiego.

Podkreślić muszę, że nie chodzi mi o stworzenie szematu, szablonu, wzoru ani nawet systemu przepisów, któryby rutynistom podawał gotowy plan działania i środki do celu wiodące. Jak we wszystkich poczynaniach pedagogicznych, tak i w dziedzinie samorządności szkolnej niema miejsca dla bezdusznych reguł, mogą istnieć tylko wskazania kierunkowe, orjentacyjne, które winny pobudzać inicjatywę twórczą.

W zagadnieniu samorządu szkolnego ogniskuje się cały splot kwestyj natury psychologicznej, etycznej, socjologicznej a przede wszystkim pedagogicznej. Niema i pewnie nie będzie żadnej powszechnie uznanej teorii samorządu szkolnego, któraby rozwikłała i wyjaśniła wszystkie narzucające się wątpliwości i trudności. Życie ma jednak swe prawa i nie może czekać na ostateczne wyjaśnienia teoretyków i musi niejednokrotnie torować drogę abstrakcyjnym systemom. Ruch samorządowy rozwija się też w szkolnictwie całego niemal świata

kulturalnego, przybierając różne formy, zależnie od warunków kulturalnych, społecznych, politycznych, tradycji historycznych, właściwości etnicznych i od emanacji tych wszystkich czynników: ideałów pedagogicznych, wśród których wyrasta.

Popularyzacja idei samorządu szkolnego ma swoje źródło w dokonywującej się równocześnie przebudowie wewnętrznej całego szkolnictwa i gruntownej rewizji poglądów na zadania szkoły nowoczesnej i metody, jakimi dążyć należy do ich spełnienia. Pierwszym konkretnym wynikiem tej przemiany jest świadome i zdecydowane przejście od szkoły nauczającej do szkoły wychowującej. Ta zasadnicza zmiana w orientacji powoduje ogromne rozszerzenie podstaw, zakresu działania i celów szkoły, jakoteż pogłębienie jej zadań, co w konsekwencji pociągnąć za sobą musi rewizję dotychczasowych metod pracy szkolnej. Za dalekoby nas od tematu odwiodło roztrząsanie kulturalnych, socjalnych i ekonomicznych przyczyn tego przewrotu w pedagogice i dlatego nie rozwinie my tego ponętnego zagadnienia. Zadaniem szkoły nowoczesnej jest wychować **całego** człowieka przez umożliwienie pełnego rozwoju wszystkich tkwiących w nim zdolności, sił fizycznych, umysłowych i moralnych. Szkoła ma być terenem wszechstronnego i pełnego wyżywiania się młodzieży, ma rozwijać umysł i serce, pielęgnować intelekt i uczucia, ma się stać kuźnią silnych i moralnych charakterów, przygotowanych do walki życiowej i uzdolnionych do potykania się z przeciwnościami losu, ale umięjących jednocześnie żyć w społeczeństwie, z niem współdziałać i spełniać swe obowiązki względem społeczeństwa i państwa, z pełnem oddaniem i ofiarnością.

Jest to synteza indywidualistycznych i kolektywistycznych, społecznych ideałów. Krótko mówiąc: szkoła twórcza, szkoła czynu, szkoła życia. Są to hasła dzisiaj już dostatecznie znane i uznawane, choć jeszcze bardzo

mało realizowane. Najcenniejsze i najlepsze wskazówki i metody dydaktyczne, stosowane choćby we wszystkich przedmiotach nauczania, nie doprowadzą do celu, o ile duchowa i moralna atmosfera, w jakich szkoła pracuje, nie ulegnie zmianie i jeśli nie przewartościmy pojęć o autorytecie, karności, posłuszeństwie i porządku.

Realizacji postulatu szkoły żywej, twórczej służyć ma idea samorządu uczniów, będąca równocześnie w swem zastosowaniu najlepszą teoretyczną i praktyczną szkołą wychowania obywatelskiego i państwowego. Podkreślam: idea samorządu, która może jednak znaleźć zastosowanie praktyczne w różnorakiej postaci. Uświadomić sobie tylko należy, że nie chodzi jedynie o nową jeszcze instytucję szkolną, obok wielu innych, o jeden jeszcze sposób oddziaływania na młodzież, ale o zasadnicze nowe nastawienie i ustosunkowanie się do młodzieży i do metod pracy wychowawczej. Samorząd nie może być wyspą izolowaną i oderwaną od całości szkoły, ale jego myśl musi łączyć i przenikać wszystkie dziedziny pracy i życia szkolnego i wszystkich nauczycieli. W dawnej szkole, opartej na przymusie, na narzuconej dyscyplinie i urzędowym autorytecie nauczyciela i kierownika, w szkole, w której młodzież była tylko przedmiotem, obiektem, elementem o biernej postawie wobec wszystkich poczynąń i zamierzeń, gdzie dla żywiołowej, spontanicznej twórczości wychowanka nie było miejsca — **idea samorządu nie mogła się przyjąć**. Tam, gdzie po dziś dzień pokutują upiory dawnego systemu, tam samorząd może być tylko fikcją lub w najlepszym razie odświętną dekoracją nazewnątrż, zazwyczaj jednak karykaturą, która wykoszlawia i dyskredytuje wszelkie, choćby najwznioślejsze postulaty i poczynania.

W tych stosunkach i warunkach należy się może między innymi — doszukiwać przyczyn niepowodzenia niektórych prób w kierunku wprowadzenia ustroju samo-

rządowego do szkoły średniej. Trzeba sobie zdać sprawę z tego, że mimo wielu wprowadzonych w ostatnich latach zmian i reform, nasza dzisiejsza szkoła oficjalna, posiadając wprawdzie jasno wytknięty cel ostateczny, niema jeszcze dość jasno wytkniętej drogi i brak jej mocnego oparcia teoretycznego o jakikolwiek system pedagogiczny. Bezspornie dała nam stara szkoła wiele trwałych i nieprzemijających wartości. Ale zasadnicza jej podstawa, fundament, na którym opierał się jej gmach, nie odpowiada już wymogom dnia dzisiejszego i jutrzejszego i nie może udźwignąć ciężaru piętrzących się problemów nowych, do których rozwiązania nie był przygotowany. W naszej dzisiejszej szkole pozostało jeszcze zbyt wiele niepotrzebnego i niepożytecznego, nawet szkodliwego balastu z owego rozpadającego się w gruzy gmachu starej pedagogiki.

Nasz obecny program nauczania i ustrój wewnętrzny szkoły — mało elastyczny — nie jest dostosowany do wymagań nowych prądów w wychowaniu i stanowi niejednokrotnie zaporę dla twórczych wysiłków. Obecna wewnętrzna organizacja szkoły średniej ze swojemi szczegółowymi przepisami, regulującemi wewnętrzne życie szkolne, krępuje też i wstrzymuje w poważnym stopniu rozwój urzeczywistniającej się idei samorządowej w szkole średniej.

Realizacja samorządu wymaga bowiem śmiałości w pomyśle, rozmachu w planie zakreślonym na daleką metę i niesłychanej ostrożności i sumienności w wykonaniu. Jeśli się rzecz ma udać, musi przede wszystkim kierownik szkoły być głęboko przejęty koniecznością wprowadzenia samorządu, do którego odnosić się musi i ustosunkować poważnie, szczerze i uczciwie, dbać o wszystkie jego potrzeby, rozpatrywać z dojrzałą rozwagą wszystkie szczegóły i pozorne drobnostki, które montują jednak i ugruntowują całość instytucji. Kierownik musi

być w stosunku do nauczycielstwa orędownikiem idei samorządowej, w stosunku zaś do uczniów protektorem samorządu i stróżem jego praw, ale też i jego obowiązków. Bagatelizowanie albo lekceważące traktowanie codziennych spraw samorządowych wytwarza w szkole atmosferę wewnętrznego kłamstwa i nieszczerości, która podkopuje powagę instytucji, nie mogącej się ostać bez wysokiego autorytetu. Wobec ogromu zadania, które czeka kierownictwo i ciało pedagogiczne, bardzo wielka jest pokusa, — zazwyczaj podświadoma — by przyswoić szkole zewnętrzne formy samorządowe bez ugruntowania i związania ich trwałym i jedynie wartościowym i życiodajnym fundamentem idei samorządności. Dzieje się i w tym wypadku tak samo, jak z wieloma ideami reformatorskimi w dziedzinie wychowania, kiedy to publiczność, nie mogąc i nie umiejąc zgruntować problemów pedagogicznych, przejmując się i zachwyca pustymi hasłami i zewnętrznymi formami, nie rozumiejąc idei, którym one służyć mają i nie wnikając w nie głębiej.

Samorząd, wprowadzony na zasadzie nakazu zgóry płynącego, bez uprzedniego, długiego, celowego i konsekwentnego przygotowania, musi chybić celu. Zadekretniany samorząd jest zgóry skazany na niesławną śmierć wśród męczarni, które działać muszą dezorganizująco na całość pracy szkolnej i pozatem zniechęcają pracowników szkolnych do ponownych prób. Słuszność tego poglądu potwierdzają liczne doświadczenia u nas, a przede wszystkim zagranicą, gdzie, jak np. w Austrii i Prusiech, rozporządzenia ministerjalne po ostatnim powojennym przewrocie politycznym nakazały wprowadzenie instytucji samorządowych do szkół średnich. Przejsście bowiem nagle od szkoły, opartej na starej, jedynie autorytatywnej dyscyplinie z ślepym posłuszeństwem, systemem nakazów i zakazów, do pełnej odpowiedzialności, wymagającej pewnego doświadczenia, rozwagi, taktu, samorządności,

musi naruszyć równowagę wewnętrzną szkoły. Zatraca się dystans, który dotychczas istniał między nauczycielem a uczniem. Młodzież nie jest oswojona z nowym stanem rzeczy. Oszołomiona pełnią nabytych praw, nie jest jeszcze wychowawczo przysposobiona do korzystania z nich. W wyniku daje to nieznośny stan rzeczy, zamieszanie i ciągłe spory kompetencyjne. Nietylko uczniowie, ale i nauczycielstwo się demoralizuje, traci samopoczucie, czuje się zdeklasowane i pozbawione autorytetu. Prowadzi to niejednokrotnie do nieporozumień, zatargów i do zbyt częstych interwencji kierownika, które nie mogą wyjść szkole na dobre. Zaczyna się częste i nieplodne sejmikowanie, niewyrobiona młodzież ulega podszeptom i namowom elementów najruchliwszych, rzadko najbardziej wartościowych. Dla warcholów tworzy się wymarzony teren i atmosfera, w której szkoła swoich normalnych nawet zadań w zakresie nauczania spełnić nie może, a wychowawczo wręcz działa zgubnie. Takie nieprzygotowane eksperymenty dyskredytują myśl samorządową u uczniów, rodziców i nauczycieli i uniemożliwiają na długie lata powtórzenie próby.

Instytucje samorządowe należy wprowadzać stopniowo, systematycznie, według zgóry ułożonego i dokładnie przemyślanego planu działania. Pełną realizację myśli należy rozłożyć na okres kilku lat, w ciągu których atmosfera szkolna się zmienia, tworzy się powoli nowa tradycja i nowe rodzą się zwyczaje, ulega powolnej zmianie wzajemny stosunek uczniów do szkoły i nauczycieli, urzędowy autorytet nauczycieli przekształca się w autorytet moralny. Uczniowie nie zdają sobie nawet zawsze sprawy ze zmian, widzi je tylko część najinteligentniejsza młodzieży i najbardziej spostrzegawcza. Zainteresowanie ucznia — podsycane ustawicznie przez wychowawców — dla szkoły i jej spraw ciągle wzrasta, w ślad za tem idzie i przywiązanie do szkoły,

częste w niej przebywanie w godzinach pozalekcyjnych, myślenie o jej sprawach, rodzi się inicjatywa dla różnych nowych jej poczynąń, uczeń się uobywatela, czuje się współodpowiedzialnym za wszystko, co się w szkole dzieje, za honor szkoły, z której jest dumny, cieszy się jej powodzeniem, niepowodzenia go trapią. Uczeń, dotychczas obojętny, przyjmuje z czasem, jednym słowem, czynną postawę wobec wszystkich zagadnień i spraw, których czuje się współtwórcą. W szkole rodzi się duch korporacyjny.

Przebieg tych etapów w zacieśnianiu się węzłów psychicznych między szkołą a uczniami nie jest jednak tak prosty i nie odbywa się bez wstrząśnień, kryzysów, nawrotów do dawnych nawyków i narowów. Dawne tradycje, które każą korzystać z każdego niedopatrzenia i każdej słabości nauczyciela, brak szczerości, a nawet skrytość wobec władzy szkolnej nie znikają tak szybko i niejednokrotnie się jeszcze odzywają, budząc wątpliwości, a nawet rozczarowanie u członków grona nauczycielskiego do wartości i celowości obranej drogi i nowej formy wychowawczego oddziaływania. Nie wolno się zrażać temi powtarzającymi się zawodami, nawrotami i częściowymi niepowodzeniami, lecz należy żmudną, wytrwałą, cierpliwą i nieustającą pracą zaprawiać element uczniowski do samodzielności, odpowiedzialności, samodyscypliny, samostanowienia, samowychowania i samokształcenia.

Równie troskliwą opieką należy otaczać w tym okresie przejściowym, a zwłaszcza w początkowej fazie stawiania pierwszych kroków w dziedzinie wprowadzania zasad samorządowych w szkole, także i nauczycielstwo, które ma przecież ten program realizować, urzeczywistniać. Przygotowanie grona nauczycielskiego do tej zmiany musi być pierwszą troską kierownika. Bo wymagania, stawiane nauczycielowi, przyzwyczajonemu do dotychczasowego rygoru szkolnego, są ogromne, a droga,

która go czeka, jest ciężka i ciernista, wymaga dużo ofiarności, samoprzezwyciężenia, samozaparcia, przytomności umysłu, rozwagi połączonej ze śmiałością poczynañ, szczególnie jednak głęboko ugruntowanego przekonania o słuszności i celowości drogi. Dużo bowiem na tej drodze czyha zasadzek, które ostrożnie ominąć należy, często się jednak musi kierownik lub nauczyciel potykać o liczne przeszkody i zapory, które umiejętnie usuwać jest jego zadaniem. Trafia się czasem u uczniów na mur niechęci, niezrozumienia lub oporu, na krnąbrność i niesforność, apatię i bezmyślność, a najczęściej na nieufność i niedowierzanie. Nie dziwota, że czasem opadają ręce, że nauczyciel czuje się bezsilny. Do tej pionierskiej pracy twórczej trzeba wiele wiary, otuchy i energii dla przezwyciężenia tysięcznych większych i mniejszych trudności. Trzeba upartej i konsekwentnej woli i ufności niezłomnej w dobro sprawy, by się nie dać odstraszyć, by nie zwątpić i nie cofnąć się w połowie drogi. Trzeba wielkiej wnikliwości psychologicznej, wiedzy i intuicji pedagogicznej, by móc zrozumieć duszę jednostkową ucznia, i co trudniejsze i w tym wypadku ważniejsze, zbiorową duszę klasy. Pozatem trzeba często zrywać z własnymi przesądami, którym się do niedawna hołdowało, kontrolować własne nawyki myślowe, rewidować niejednokrotnie utarte i ogólnie przyjęte poglądy i zapatrywania i przyzwyczajać się do nowych form życia szkolnego, które należy tworzyć wspólnie z uczniami. A kierownika dodatkowo w tych warunkach zadaniem jest stale i ciągle grono nauczycielskie instruować, wątplących przekonywać, podtrzymywać i zapał podsycać.

Pierwsze kroki realizacyjne wyprzedzić musi zainteresowanie grona nauczycielskiego problemami samorządu uczniowskiego. Cel nowej instytucji musi być jasny i dla wszystkich zrozumiały. Rzecz musi być przez dłuższy czas osią centralną rozważań i dyskusyj na posiedzeniach

Rady Pedagogicznej. Chodzi nie tylko o to, by nauczycielstwo zaznajomić z istotą wprowadzić się mającej reformy, ale przede wszystkim o to, by je naprawdę **przekonać o skuteczności i zbawienności** tej nowej metody wychowawczej, o wielkości zamierzenia, mającego służyć społeczeństwu i państwu, o konieczności tej w pełnym i dosłownym znaczeniu **służby i pracy państwowej i społecznej** w szkole. Nauczycielstwo musi sobie też zdać sprawę z czekających je trudności. Ale należy je dla tej myśli zapalić i porwać, ten zapal później ciągle podniecać przy pierwszych nieuniknionych niepowodzeniach i zawodach. **Bez zapalu, ofiarności i ideowego stosunku do młodzieży i szkoły u nauczycielstwa** nie wiele się bowiem da osiągnąć. Droga przymusu i urzędowej dyscypliny nie da pożądaných owoców.

Po tych przedwstępnych przygotowaniach na gruncie Rady Pedagogicznej przystąpić należy ostrożnie, dyskretnie, bez hałasu i specjalnych zapowiedzi do pracy wykonawczej. Realizacja samorządu odbywa się w ramach klasy, która jest naturalną komórką samorządowego życia szkoły. Wychowawcze przysposobienie należy rozpocząć w klasach niższych gimnazjum. Z wprowadzenia nowego ustroju wewnętrznego w klasach najwyższych należy zrazu zrezygnować, jeśli klasy nie dojrzały do tego przez uprzednie dłuższe oddziaływanie, jeśli o to wyraźnie nie proszą w odpowiedniej formie i o ile skład ich nie daje pewnej rękojmi, że zmiana ustroju nie doprowadzi do rozluźnienia karności. Wyjątkowa ostrożność jest jednak tutaj bardzo wskazana. Należy pamiętać, że samorząd nakłada na uczniów szereg dość poważnych obowiązków, o których później będzie mowa, obok coprawda szeregu przywilejów. Klasy tedy wyższe, **które społecznego wychowania nie posiadają**, traktują czasem ustrój gminny jako interes zamienny, a nie kierują się względami lub potrzebami życia społecznego. Gdy

tych korzyści nie widzą, lub gdy nowe ciężary wydają im się większe niż uzyskane korzyści, ujawnia się niezadowolone, żądania stają się coraz większe i natarczywsze, — bo uczniowie nieprzygotowani do idei samookreślenia, zrozumienia dla niej nie mają. Próba zawodzi. Pociąga ona jednak za sobą ten skutek, że głos tej — obiektywnie niemiarodajnej — starszej klasy, gdzie ten eksperyment zawiodł, wpływa na opinię publiczną uczniów szkoły i podważa lub nawet uniemożliwia zamierzenia i spokojną pracę w kierunku samorządu w klasach niższych. Dlatego radziłbym zrezygnować z klas wyższych a zwrócić całą uwagę i energję na klasy niższe aż do piątej włącznie, w których mamy jeszcze możliwości i czas na dokonanie dzieła.

We wszystkich klasach wszystkich szkół istnieją już niektóre prymitywne urządzenia samorządowe, jak np. instytucja porządkowych lub inne. Należy korzystać z każdej nadarzającej się okazji, by te proste formy samorządności mnożyć, tworzyć instytucje najpierw doraźnie dla jakiegoś określonego zadania, następnie stałe. Gdy się np. urządza zbiórkę pieniężną na jakiś cel, wyznacza się skarbników z 'pośród uczniów klasy, których zadaniem ma być zebranie składek. Następny raz proponuje już wychowawca wybór skarbników przez klasę. Innym razem po odpowiedniej pogadance klasa wybiera ogrodników, mających za zadanie pielęgnować kwiaty w klasie. Przy okazji klasa wybiera bibliotekarzy, którzy zarządzają biblioteką klasową. Kiedy indziej organizuje klasa pomoc dla uboższego chorego kolegi; czasem można otworzyć w klasie stałą instytucję samopomocową. Gdy zachodzi potrzeba, organizuje się pomoc w nauce dla uczniów słabszych w poszczególnych przedmiotach. Pomocy tej udzielają naturalnie uczniowie lepsi. Uczniowie zajmą się samodzielnie ozdobieniem klasy i pokryją drogą składki kosztu dekoracji.

Klasa urządza wieczorki, zabawy, przy nadzorczym tylko współudziale wychowawcy. Był zatarg między uczniami: Na wniosek wychowawcy klasa wybiera sąd dla rozpatrzenia i zawyrokowania w tej sprawie. Zczasem powstanie wybrany przez kolegów sąd klasowy, który rozpatrywać będzie wszystkie spory między kolegami. Wybranych do poszczególnych czynności funkcyjnarjuszy musi wychowawca nietyle instruować, ile starać się budzić ich inicjatywę i pomysłowość, umożliwić i zachęcać do samodzielnego wykonania prac, które na siebie wzięli, choćby nawet ich wynik nie był całkiem dobry. Życzliwa krytyka ze strony wychowawcy jest jednak nietylko dopuszczalna, ale nawet wskazana. Zczasem nauczyciel powierzy swej klasie coraz większe i ważniejsze funkcje, do których wykonania ogół wybierze z pośród siebie kolegów. Klasa zajmie się w ten sposób przygotowaniem bliższych i dalszych wycieczek. Dla dalszych wycieczek potrzebne będą fundusze, zwłaszcza dla mniej zamożnych uczniów. Utworzy się wobec tego fundusz wycieczkowy, na który składać się będzie ogół uczniów klasy. Zarządzać nim będą specjalnie wybrani skarbnicy. Częste wydatki na różne cele, wynikające ze współżycia koleżeńskiego i zbiorowego naprowadzą na myśl utworzenia stałej, zawsze gotowej kasy klasowej, któraby opędzała wszystkie wydatki, związane z życiem społeczeństwa klasowego. Klasa nałoży na swych członków stały podatek i wyłoni zarząd kasy. Zakres zainteresowań klasy wciąż się rozszerza, życie koleżeńskie i towarzyskie się pogłębia. Klasa organizuje wspólne zwiedzanie muzeów, wystaw, teatrów, kin i odczytów w godzinach pozalekcyjnych. Zakłada się kasę oszczędnościową i inne tym podobne instytucje. Życie społeczne bije coraz żywszem tętnem. Wychowawca oddaje z czasem klasie zarząd i opiekę nad klasowymi pomocami naukowymi, dopuszcza uczniów do udziału w usprawiedliwianiu opuszczonych lekcji i pociąga do akcji

zwalczania spóźnień przez oddanie tej sprawy w ręce sądu klasowego.

W organizacji nauczania stosują wszystkie niemal szkoły pewne formy samorządu, np. w pracowniach, na wycieczkach naukowych lub przy robotach w ogrodzie szkolnym etc. Najdalej poszły w tym kierunku szkoły, prowadzące naukę systemem laboratoryjnym, który jest, w pewnej mierze i z pewnymi zastrzeżeniami, w zakresie nauczania odpowiednikiem zasady samorządności w dziedzinie pracy ściśle wychowawczej. Ale nawet tam, gdzie nie jest wprowadzona metoda pracy laboratoryjnej, można z wielkim pożytkiem pociągnąć młodzież do coraz dalej idącej współpracy, nie tylko w dziedzinie wychowawczej, ale i dydaktycznej. Pedagogja nie ma zawodowych tajemnic. Młodzież winna znać cele wychowania i wspólnie z wychowawcami doszukiwać się środków do ich osiągnięcia. Uczniowie winni też znać cele nauczania i nawet w miarę możliwości cele dydaktyczne każdego przedmiotu i zdawać sobie sprawę z metod, które mi się szkoła celowo posługuje. Chodzi bowiem o uświadomienie młodzieży jej dążeń. Każdej pracy przyświeca jakiś cel. Pracownik znać musi plan działania, musi wiedzieć, jak wykonać pracę i zdać sobie sprawę z porządku i kolejności częściowych czynności i umieć sobie przygotować materiał do wykonania zadania. To, co obowiązuje w całym świecie pracy, musi mieć walor także w pracy szkolnej. Szkoły o ustroju samorządowym pociągają też często uczniów do współpracy przy ocenach ze sprawowania i porządku; do rzadkości należy udział uczniów w ocenie postępów z przedmiotów nauki.

Gdy życie społeczne klasy już będzie rozwinięte, zrozumie ogół uczniów konieczność wyboru zarządu gminy klasowej, który zogniskuje, uporządkuje i nadzorować będzie wszystkie dość liczne dziedziny samorządowej pracy, jakie z biegiem czasu wyrosły. Klasa odczuje też

wkrótce potrzebę organu swej gminy i opinii publicznej klasy i przystąpi do wydawania ściennej gazetki klasowej. Wszystkie wnioski w sprawie utworzenia poszczególnych instytucyj w klasie wyjść winny od uczniów. Inteligentny wychowawca potrafi zawsze dyskretnie wpłynąć na klasę i pokierować niewidocznie wszystkimi sprawami. Przez poważne traktowanie wszystkich, choćby najdrobniejszych szczegółów, przez życzliwe odnoszenie się do urzędników samorządowych, zaskarbi sobie zaufanie klasy i podniesie niepomniernie swój autorytet. Uczniowie ze szczerością i otwartością odnosić się doń będą we wszystkich swoich i klasy sprawach. Wychowawca musi być tylko cierpliwy i wyrozumiały, musi umieć ocenić społeczny wysiłek klasy i uczniów poszczególnych, i z uszanowaniem i uznaniem odnosić się do wytworzonych instytucyj, uchwał i zwyczajów prawnych, jakie z biegiem czasu się wykują w ogniu codziennego życia samorządowego.

Poważnego odnoszenia się do życia samorządowego żądać musimy nietylko od wychowawcy, ale od wszystkich nauczycieli. Prawo wytworzone legalnie, choć zwyczajowo, — obowiązuje wszystkich; poddać mu się więc musimy i nie wolno nigdy lekceważąco odzywać się o tych urządzeniach, w które młodzież wkłada swe najlepsze siły, uczucia, wiarę i idealizm. Pod tym względem współpraca całego grona nauczycielskiego musi być zupełnie harmonijna. Jedno niewłaściwe odezwanie się, czasem tylko gest lekceważenia ze strony nauczyciela, wystarczy zwłaszcza w okresie przejściowym tworzenia się samorządu, by podważyć autorytet gminy klasowej, a wzmocnić natomiast wpływ elementów społecznych w klasie. Wysiłki klasy powinny się spotykać z uznaniem nauczycielstwa; w pogadankach należy często wskazywać na piękno i korzyści tego zorganizowanego życia zbiorowego klasy. Wśród tej pracy wytworzy się **opinia publicz-**

na klasy, która dla nauczyciela będzie **najpoważniejszą podporą i najsukuteczniejszym poparciem w pracy wychowawczej**. Takt, wyrozumiałość, życzliwość i zapał nauczyciela muszą korzystnie wpłynąć na klasę i wywrzeć głęboki wychowawczy wpływ.

Raz normalnie wprowadzony samorząd w klasie będzie się już rozwijał samorzutnie, przybierając coraz bogatsze formy i coraz głębszą treść w miarę dojrzewania uczniów w wyższych klasach. Gdy wzory już są wytworzone, klasy młodsze automatycznie i tradycyjnie przyjmują przeważnie już formy organizacyjne, wypróbowane przez klasy starsze.

Niektórzy pedagogowie pragnęliby samorząd szkolny ograniczyć tylko do społeczności klasowej. Nie tu czas na rozważanie argumentów pro i contra tego stanowiska. Osobiście zaliczam się do zwolenników **międzyklasowej, ogólnoszkolnej organizacji samorządowej**, dającej daleko rozleglejsze pole i możliwości różnych form życia społecznego w obrębie szkoły.

Do tworzenia ogólnoszkolnego samorządu należy przystąpić, gdy się ma przekonanie, że gminy klasowe już należycie funkcjonują i byt ich jest już dość silnie ugruntowany w psychice uczniów i tradycji szkoły. I budowa międzyklasowej gminy szkolnej odbywać się powinna **ewolucyjnie, etapami**. Należy najpierw powołać do życia takie międzyklasowe instytucje, które narzuca tryb pracy i życia szkolnego. I tutaj inicjatywa winna wychodzić od uczniów. Natchnąć do takiej inicjatywy potrafi, w odpowiedniej dyskretnej formie, celowo działające grono nauczycielskie. I tu, jak w rozbudowie klasowej komórki samorządowej, niema recept ani przepisów na kolejność prac. Zależy to od warunków lokalnych, od elementu uczniowskiego, od sfery zainteresowań uczniów i także od planów kierownictwa szkoły i Rady Pedagogicznej. Związki wspólnych instytucji stałych lub też doraźnie dla

pewnych określonych celów do życia powołanych, istnieją niewątpliwie w każdej szkole. Chodzi o to, żeby je powoli przekształcać w duchu uświadomionego samorządu i przenieść punkt ciężkości i odpowiedzialności za pomyślną pracę i rozwój tych instytucyj na uczniów i członków tychże.

W kołach samokształceniowych, dramatycznych, sportowych, chórze, orkiestrze etc. biorą udział uczniowie różnych klas. Każda z wymienionych instytucyj ma swoje określone zadania, nad których wypełnieniem czuwa kurator z ramienia Rady Pedagogicznej. Rzeczą tego opiekuna jest z biegiem czasu zorganizować swoją instytucję na zasadach samorządowych, tak aby kierownictwo i zarząd nad wszystkimi sprawami przeszły na grono uczniów, powołane do tego przez koleżeński zespół, grupujący się w danej instytucji. Nauczyciel — kurator z kierownika instytucji zamienia się w doradcę i stróża praworządności, który swoją dojrzałością umysłową i doświadczeniem służy pomocą i radą.

Powstają tedy obok klasowych komórek samorządowych nowe samorządne ogniska, łączące personalnie poszczególne klasy między sobą i będące z tej racji formą przejściową do ogólno-szkolnej organizacji. Niejednokrotnie też właśnie z tych kół, zbliżających nawzajem uczniów różnych klas, wyjdzie impuls i inicjatywa w kierunku powołania do życia międzyklasowej kierowniczej instytucji samorządnej. Podobnie jak **uczniowie** w początkowym stadium powstawania gminy klasowej, tak i tutaj znowu początkowo klasy porozumiewać się będą i łączyć doraźnie dla osiągnięcia określonych, aktualnych celów, dla przeprowadzenia jakiejś jednorazowej akcji, dla przygotowania jakiejś szkolnej uroczystości lub urządzenia zabawy czy innej imprezy. Powstaną wtedy na skutek porozumienia się zainteresowanych stron przejściowo nowe ciała kierownicze, złożone z przedstawicieli różnych klas.

O prawdziwym samorządzie ogólnoszkolnym w pełnem tego słowa znaczeniu można dopiero mówić, gdy zaistniała stała instytucja uczniowska, kierująca i zarządzająca wszystkimi sprawami i instytucjami wspólnymi dla wszystkich klas i nadzorująca działalność wszystkich gmin klasowych.

Nadzór nad zarządem samorządu ogólnoszkolnego z ramienia kierownictwa szkoły i Rady Pedagogicznej sprawuje kurator, którym z reguły winien być **nauczyciel** szkoły. Dyrektor może w każdej chwili korzystać z praw kuratora w każdej instytucji samorządnej; ma wgląd we wszystkie sprawy i może brać udział we wszystkich zebraniach i posiedzeniach. W sprawach spornych i wątpliwych jest ostateczną instytucją rozstrzygającą. Nauczyciel-kurator samorządu ogólnoszkolnego ma też funkcje łącznikowe. Musi bowiem stale i systematycznie, szczegółowo informować kierownictwo szkoły i Radę Pedagogiczną o wszystkim, co się w samorządzie dzieje, o jego zamierzeniach i planach. Przez kuratora też wpływa Rada Pedagogiczna na tok i kierunek prac samorządowych. Ponadto winien zasiadać w zarządzie samorządu ogólnoszkolnego przedstawiciel istniejącego przy szkole Koła rodziców.

Na terenie ogólnoszkolnym, gdzie rozwinąć się może naprawdę bogate i barwne życie społeczne, gdzie już ujawniają się cnoty obywatelskie pracowników samorządowych i różnorakie zdolności mają szerokie pole do ćwiczeń i wyrabiania się, każda instytucja — o ile ma być żywotna — opierać się musi na pewnym zastępie oddanych ludzi. **Zwalczać** należy z bardzo wielu względów **przeciążanie jednostek** odpowiedzialną pracą w kilku instytucjach równocześnie. Należy czynić usilne starania, by w krąg różnorodnych prac samorządowych wciągnąć możliwie wszystkich uczniów, należy możliwie wszystkich uczniów zmobilizować i zaktywizować. W samorządach,

w których pracuje tylko mała garstka jednostek, reszta uczniów traci zainteresowanie dla spraw społeczności szkolnej popada w apatię i stanowi podatny teren dla niezawsze sumiennych, a z tupetem występujących warchołów opozycyjnych. Zdrową opozycję ze strony elementów czynnych na gruncie pracy społecznej, choćby nie na kierowniczych stanowiskach, uważam za czynnik wychowawczo dodatni i pożądany. Opozycja taka pogłębia pracę, stwarza atmosferę ideowości obywatelskiej i jest punktem wyjścia zdrowego i szlachetnego współzawodnictwa.

Rozróżniałbym ogólno-szkolne instytucje o celach: a) ściśle samorządowych w dziedzinie administracji i sądownictwa, b) samokształceniowych, c) towarzyskich, d) sportowo-gimnastycznych, e) samopomocowych, f) gospodarczych, g) społecznych i państwowych. Pozatem poważnym czynnikiem pracy samorządowej jest organizacja opinii publicznej uczniów szkoły.

Na czele całego ogólnoszkolnego samorządu stoi Zarząd, który — jak się rzekło — kieruje międzyklasowymi instytucjami szkolnymi, względnie wykonuje nad nimi kontrolę. Po za tem nadzoruje, a częściowo i kieruje działalnością gmin klasowych. Zarząd może się składać z delegowanych przedstawicieli gmin klasowych, którzy konstytuują się i rozdzielają między sobą funkcje, lub może pochodzić z wyboru, dokonanego na walnem zebraniu ogólnoszkolnego samorządu zwyczajną większością głosów. Bywa też, że jedną część zarządu wybiera walne zebranie, druga część natomiast kompletuje się z delegatów po jednym lub dwóch z każdej gminy klasowej.

Walne zebrania, na których ustępujący zarząd składa sprawozdanie z całorocznej pracy i wybiera się nowy zarząd, winny się odbywać tylko jeden raz w roku, w ciągu pierwszych dwóch tygodni na początku roku szkolnego w obecności dyrektora zakładu i całego grona nauczyciel-

skiego. Na temże zebraniu omawia się i ustala program pracy na najbliższy okres roczny i uchwała się preliminarz budżetowy, przewidujący dochody i wydatki na wszystkie urządzenia samorządowe. Obok uczniów zabierają głos w dyskusji także kierownik i nauczyciele. Prawo uczestniczenia w walnem zebraniu przysługuje wszystkim obywatelom gmin klasowych, od klasy czwartej począwszy, wyjątkowo od klasy trzeciej. Obywatele gmin klas młodszych—samorządowo zresztą niżej zorganizowanych — nie mają ani czynnego ani biernego prawa wyborczego, ani też nie delegują swoich przedstawicieli do zarządu. Korzystają natomiast po za tem ze wszystkich dobrodziejstw samorządu szkolnego i są zobowiązani — na równi z obywatelami starszych klas — do płacenia podatku gminnego, który wpływa do kasy zarządu. Tylko mały dodatek do podatku zatrzymuje gmina klasowa na opędzenie swoich wydatków. Samorząd wychowuje więc podatników, mających zrozumienie dla potrzeb zbiorowości. Jest to jeden ze środków i czynności wychowawczych, o których mówił pan Min. Czerwiński, że powinny urabiać w wychowankach naszych dyspozycje psychiczne, usposabiając ich do służby państwu, a nie do życia z państwem. O wysokości podatku decyduje dobrowolna deklaracja każdego ucznia na początku roku szkolnego. Zobowiązanie to jest ważne tylko na jeden rok szkolny. Podatek opłacają uczniowie tylko w jednym stałym, zgóry określonym dniu tygodnia na ręce skarbników klasowych. Kasa samorządowa zdeponowana jest w kancelarii szkolnej, gdzie skarbnicy klasowi składają wraz ze szczegółowemi wykazami cały wpływ podatkowy. Kasa wypłaca tylko na podstawie pisemnego polecenia kuratora samorządu szkolnego, wydanego na zasadzie uchwały Zarządu. Wykaz wpływów kasowych ogłasza zarząd co miesiąc w księdze ogłoszeń, w której też podaje wszystkie swoje zarządzenia i uchwały. Ogłoszenia te przedkłada się dyrek-

torowi. Po otrzymaniu jego widematu odczytują je nauczyciele podczas lekcji w klasach. (Wspominam o tych wszystkich sprawach dość szczegółowo, gdyż są one bardzo ważne dla całej instytucji z punktu widzenia organizacyjnego. Muszę sobie tylko, niestety, odmówić podania uzasadnienia dla wszystkich praktyk, gdyż wymagałoby to zbyt wiele czasu).

Przy zarządzie istnieje też sąd szkolny, będący ostateczną instancją odwoławczą od sądów klasowych i wyrokujący też w sporach kompetencyjnych między instytucjami samorządowymi, jakoteż w sporach między gminami klasowymi.

W dziedzinie samokształceniowej dba samorząd szkolny o sprawne funkcjonowanie kół naukowych i artystycznych, które mają jako swoich kierowników nauczycieli. Samorząd udziela kołom poparcia czasem we formie pomocy bibliotecznej przez zakup potrzebnych im książek, przez udzielanie pomocy finansowej na wycieczki i inne ułatwienia. Samorząd urządza odczyty i pogadanki dla ogółu uczniów, urządza akademje i uroczystości z okazji świąt, rocznic narodowych i państwowych. Szczególnie pielęgnuje dział tak zwanych odczytów i pogadek pedagogicznych, których celem jest zachęcenie uczniów do samokształcenia i samowychowania i wskazywania dróg i środków, do tego celu prowadzących. Tendencją pracy samorządowej w zakresie samokształceniowym jest pogłębianie własną pracą zdobytych w szkole wiadomości i zapoznanie się z dziedzinami nauki i sprawnościami, niedostatecznie uwzględnianymi przez program szkolny, jak np. ekonomja społeczna, socjologja, sztuka, muzyka. Charakteryzuje się ta praca wybitną tendencją w kierunku regionalizmu. Poza tem pragnąłbym przy tej sposobności podnieść, że samorządy w szkołach średnich ogólnokształcących powołują także do życia warsztaty jak introligatorski, stolarski, ślusarski,

elektrotechniczny i t. p., w których uczniowie pracują z wielkim zapałem.

Samorządy, zarówno klasowe jak i ogólnoszkolne, mogą w poważnym stopniu przyczynić się do podniesienia poziomu życia towarzyskiego młodzieży. Koncentrując życie to w murach szkoły i względnie intensywnie je uprawiając, chroni samorząd często młodzież przed nieodpowiednim towarzystwem, usuwającem się z pod kontroli i wpływów szkoły i domu rodzicielskiego. Świetlica szkolna zaopatrzona w dobry aparat radiowy, w znaczną liczbę czasopism, szachy, i inne gry towarzyskie ściąga do szkoły wolną od zajęć młodzież. Dla systematycznego kultywowania towarzyskości, ułatwienia życia społecznego i umożliwienia wycieczek zbiorowych wprowadziły szkoły tak zwane dni rekreacyjne, w których albo wcale niema normalnej nauki szkolnej, albo też prowadzi się skróconą naukę z tem, że na następny dzień nie zadaje się lekcyj do domu. W takie dni kipi życie w szkołach. Wszystkie gminy klasowe odbywają swe plenarne posiedzenia, na których omawia się sprawy zasadnicze lub aktualne, wynikające z życia szkolnego i współżycia koleżeńskiego. Toczą się żywe dyskusje i obmyśla się nowe plany. Nieco później śpiewa chór, gra orkiestra, gdzieindziej odbywają się znowu rozgrywki sportowe, w warsztatach szkolnych wre praca rzemieślnicza, inni znowu siedzą w świetlicy i oddają się lekturze lub zabawom.

Na gruncie rozwiniętego życia społecznego i towarzyskiego następuje też prawdziwe zbliżenie między uczniem i nauczycielem. Uczeń widzi w nauczycielu swego starszego przyjaciela i światłego, doświadczonego doradcę. Nauczyciel poznaje często ucznia z całkiem nowej strony, odkrywa w nim nieznane mu dotychczas walory i zdolności. Na tym terenie zyska często na opinii uczeń, uchodzący w klasie za słabego, niezdolnego lub nawet

za nicponia. Ukaże się też czasem z nowej strony, nie zawsze pochlebnej, tak zwany wzorowy uczeń, primus.

Ogromnie ważną i rozległą może być praca samorządu w dziedzinie samopomocowej. Należy baczyć na to, by samorząd możliwie najmniej i najrzadziej uprawiał czystą filantropję, której wartość wychowawcza jest w wielu wypadkach bardzo wątpliwa. Należy natomiast działać i **wychowywać w duchu samopomocy indywidualnej i zbiorowej**. Samorząd organizuje pomoc dla uczniów, czyniących słabe postępy w poszczególnych przedmiotach nauki. Mniej zamożnym a słabym uczniom użycza na ten cel zapomóg pieniężnych. Pomocy tej w nauce udzielają ubodzy, ale dobrzy uczniowie, którzy z tych zapomóg otrzymują wynagrodzenie za swoją pracę. Przy samorządzie istnieje poradnia dla korepetytorów pod kierownictwem nauczyciela. W poradni otrzymują korepetytorzy wskazówki fachowe, które im ułatwiają ciężkie zadanie i umożliwiają sumienne spełnianie obowiązków. Poradnia kontroluje też wyniki pracy korepetytorów i niesumiennych pracowników pozbawia prawa udzielania lekcji. Biuro pośrednictwa pracy rozdziela zgłoszone lekcje prywatne i korepetycje według klucza, uwzględniającego ekonomiczny stan i przygotowanie rzeczowe uczniów, ubiegających się o zarobkowe zajęcia. Są to w codziennem życiu młodzieży i jej walce o byt — a także z punktu widzenia społecznego wychowania — sprawy niesłychanie doniosłej wagi, nad którymi jednak zazwyczaj z lekkim sercem przechodzimy do porządku dziennego. Dodać jeszcze w tym związku należy, że prymitywnym koleżeńskim i socjalnym obowiązkiem samorządu jest dbać o to, by żaden uczeń z powodu położenia ekonomicznego swych rodziców nie był pozbawiony możliwości korzystania z jakichkolwiek urządzeń szkolnych, często wszak kosztownych. Stara się więc samorząd o środki finansowe dla umożliwienia ubogim ko-

legom udziału w dalszych wycieczkach zbiorowych i wszelkich sportowych imprezach. Największe jednak znaczenie ma umożliwienie mniej zamożnym kolegom spędzenia wakacyj w szkolnej kolonii letniej, organizowanej również na zasadach pełnej samorządności.

Organizując kasy oszczędnościowe, wkracza już samorząd w dziedzinę swych gospodarczych zadań. Współczesne wychowanie obywatelsko-państwowe nie da się dzisiaj pomyśleć bez **wprowadzenia wychowanka w krąg zagadnień gospodarczych**, które od przeszło stu lat są już bezspornie kamieniem węgielnym i osią politycznych dążeń państw nowoczesnych i świadomą wytyczną kierowników nawy państwowej. Praktyczne możliwości w tym kierunku wychowania są na gruncie szkoły dosyć ograniczone. Może je w małej mierze spełnić spółdzielnia uczniów, o ile pod tą firmą nie ukrywa się tylko sklepik szkolny, mający skądinąd pewne znaczenie, nie spełniający jednak wielkiego zadania gospodarczego uświadczenia młodzieży w duchu państwowym. Tę rolę uświadczenia może, i winna, spełniać spółdzielnia, ponieważ w założeniu swem oparta jest na głębokich ideowych podstawach. Nie wyklucza to jednak współdziałania w tym kierunku z innymi instytucjami o charakterze ideowym, jak n. p. Liga samowystarczalności gospodarczej.

I tu przychodzi do najważniejszego może na tym odcinku pracy zagadnienia. Wbrew głosom o zmaterjalizowaniu młodzieży dzisiejszej, trzeba na zasadzie obserwacji, zgodnych zresztą z wynikami nauki psychologii, stwierdzić, że młodzież instyktownie odczuwa potrzebę ideowego wyżywiania się, przynajmniej w okresie wieku młodzieńczego, to znaczy przeciętnie od 15 do 20 roku życia. Jest to, jak wiadomo, okres kształtowania się osobowości psychicznej, kiedy to umysł stara się uniezależnić i samodzielnie rozpatrywać i oceniać zjawiska, za-

chodzące w otaczającym nas świecie. W tym też wieku rodzi się w młodzieńcu potrzeba czynu. Tylko głęboko pojęty i światło stosowany ustrój samorządowy w szkole może zaspokoić te psychiczne potrzeby wieku młodzieńczego. Nieskrępowana młodzieńcza twórcza myśl i czyn wyrość mogą bowiem tylko na glebie szczerości, zaufania bezwzględnego i w atmosferze swobody i życzliwości. Wszelkie obawy co do kierunku tych uczuć, myśli i czynów są płonne i nie mają żadnej logicznej ani psychologicznej podstawy ani uzasadnienia. Niebezpieczne są te objawy, jeśli nie dochodzą do świadomości i wiadomości światłych wychowawców, jeśli występują w podziemiach, w ukryciu przed urzędowym autorytetem nauczyciela i kierownika, jeśli młodzieniec nie ma możliwości wypowiedzania się przed kimś powołanym z trapiących i niepokojących go wątpliwości. Obcość i nieszczerść wieje w takim stanie rzeczy z sal szkolnych. Może w takiej szkole panować wzorowa dyscyplina, porządek i ład, mogą uczniowie odznaczać się wytwornością form towarzyskich—szkoła taka nie spełnia jednak mimo to w najmniejszym stopniu swej społecznej misji wychowawczej. Dyscyplina jest w takich razach wymuszona, narzucona siłą przewagi i powagi urzędowej, ale nie wynika z wewnętrznej potrzeby i przekonania wychowanków. Grzeczność taka jest często tylko wyuczona i nie wynika z życzliwości dla ludzi i wewnętrznej potrzeby okazywania im swego szacunku. Ten *savoir vivre* jest też często grzecznością typu, reprezentowanego przez bezideową, t. zw. złotą młodzież, gdzie poza grzecznościowymi formami kryje się niekiedy nicość lub obłuda. A szkołą zadaniem jest wychowywać prawe charaktery, pielęgnować karność wolnych ludzi, a nie niewolników, gotowych do dzikiego buntu przy odpowiedniej okazji. Tę wartość wychowawczą mają dyscyplina i grzeczność, gdy wynikają z wewnętrznej potrzeby wychowanka, są wtedy

znamieniem jego kultury wewnętrznej i towarzyskiej, której wychowanie szkolne winno wiele uwagi poświęcać. Dopiero przy takim stanie rzeczy mają walor wychowawczy samorządny dozór higieniczny i dyżury uczniów podczas pauz w gmachu szkolnym i nabiera wielkiego znaczenia uchwała samorządu szkolnego, zmierzająca do roztoczenia stałej opieki wychowawczej koleżeńskiej nad młodszymi klasami. Zadanie to powierza samorząd uczniom najbardziej wartościowym z pośród najstarszych klas, którzy stają się bezpośrednimi współpracownikami wychowawców klasowych.

Jedną z najcenniejszych zdobyczy ustroju prawdziwie samorządowego w szkole jest **otwartość i szczerść w stosunku do szkoły i wychowawców**. Sprawozdania samorządów szkolnych stwierdzają zgodnie, że ciężkie przewinienia należą do rzadkości. Pewnie, że wykroczenia różnego gatunku się zdarzają, ale ich wykrycie nie sprawia zazwyczaj żadnych trudności. Przestępca solidarności klasy ustaje. Pod naporem opinii publicznej kolegów winowajca musi się sam zgłosić. Jeśli tego zresztą nie uczyni, pociągnie go do odpowiedzialności koleżeński sąd samorządowy.

W szkołach, w których zasada samorządności wraz ze swojemi wychowawczemi i etycznemi konsekwencjami zapuściła dość głęboko korzenie, uczniowie wypowiadają się swobodnie we wszystkich obchodzących i interesujących ich kwestjach. Zwracają się do wychowawcy lub kierownika w sprawach niekiedy najintymniejszych. Nierzadkie są prośby o interwencje w domu u rodziców. W wypracowaniach piśmiennych korzystają z wolnych tematów, by się wywnętrzyć, szczerze się wypowiadają ze swoich często niedojrzałych i naiwnych poglądów i zapatrywań, poddają stosunki szkolne i koleżeńskie ostrej krytyce, najczęściej niesprawiedliwej, bo pod wrażeniem ostatnich wydarzeń nieprzemyślanych i nie

przetrawionych. Takie dokumenty pozornie dyskredytujące mogą być tytułem do dumy dla szkoły, która pozyskać potrafiła serca swych wychowanków. Szkoła poznaje bowiem te poglądy, widzi, jak się często tworzą pod wpływem ostatnio przeczytanej książki, gazety lub pod wrażeniem dyskusji, zasłyszanej w domu. Faktyczna kontrola szkoły nad młodzieżą jest znacznie większa i głębsza. Nauczyciel natychmiast reaguje, już w zeszycie przedstawia w ocenie wypracowania twierdzeniom ucznia argumenty, działające na rozum i uczucie. Ważniejsze sprawy omawia z uczniem w cztery oczy, kwestje o szerszym zasięgu wobec całej klasy. W ogniu dyskusji ścierają się poglądy, idea o ideę się potyka i wynik tego starcia daje się zgóry przewidzieć, o ile dany nauczyciel jest wogóle pedagogicznie i naukowo odpowiednio wykwalifikowany i ideowo stoi na gruncie programu wychowawczego szkoły. Każda taka dyskusja, przeprowadzona w atmosferze swobody i zainteresowania działa głęboko na umysły i serca wychowanków i wzmacnia autorytet moralny nauczyciela. Dyskusje takie, jak wogóle całe życie samorządowe, stają się też znakomitą szkołą kultury obywatelskiej i politycznej i mają dlatego **pierwszorzędne znaczenie państwowo-wychowawcze**. Podobne możliwości stwarza pismo szkolne, które, będąc trybuną swobodnego wypowiedzania się, odpowiednio kierowane, organizuje przy czynnym współudziale grona nauczycielskiego opinię publiczną uczniów w duchu programu szkoły. Wtedy zyskują na wartości wychowawczej żywiołowo, spontanicznie do życia powołane instytucje, jak koła etyczne, Czerwonego Krzyża, Ligi Obrony Powietrznej Państwa i t. p. Są bowiem **wytworem nastrojów ideowych**.

W zakładzie, opartym na ustroju samorządowym, uczeń jest współbudowniczym szkoły i współwychowawcą. Byłoby niezgodne z naturalnym biegiem rzeczy, gdyby ten rozwój miał się zatrzymać u wrót, że się tak wy-

rażę, odcinka nauczania. Uczeń, traktowany jako jednostka pełnowartościowa, odpowiedzialna, nie może na długą metę pozostawać bezwolnym obiektem na lekcjach matematyki czy języka łacińskiego, nie może ślepo przysięgać in verba magistri. Szkoła, któraby nie chciała w zakresie dydaktycznym wyciągnąć konsekwencji z wprowadzonego u siebie i stosowanego prawdziwego samorządu i chciała stanąć w połowie drogi, stałaby się terenem walki nierozsądnej i przekreśliłaby wszystkie dodatnie rezultaty swej pracy wychowawczej. Podstawowe myśli samorządności odpowiadają zresztą wymaganiom nowoczesnej psychologii i dydaktyki, którym z kolei w zakresie nauczania najkonsekwentniej, jak sędzę, zadość czynią szkoły, kształcące młodzież systemem daltońskim, laboratoryjnym. Niektóre szkoły, samorządnie zorganizowane, licząc się z nowowytworzonym stanem, wydają **zamiast**, albo **obok** świadectw rocznych dotychczasowego typu, charakterystyki, uwzględniające wszechstronnie osobowość ucznia i wyniki jego pracy we wszystkich dziedzinach życia szkolnego.

Szkoła, w której zapanowała atmosfera szczerości i swobody, staje się naturalnym łącznikiem między uczniem a domem. **Ustrój samorządowy daje rodzicom, względnie kołom rodzicielskim szerokie możliwości zbliżenia się do szkoły i młodzieży.** W szeregu przedsięwzięć samorządu może koło rodziców z pożytkiem i wydatnie współpracować, czyni to zwłaszcza, tworząc dla młodzieży osiedle wiejskie, lub przynajmniej pomagając w organizowaniu kolonji letniej i popierając wszystkie wysiłki społeczne i charytatywne młodzieży. Prawdziwe zbliżenie staje się zupełnie widoczne, gdy to dawne, raczej abstrakcyjne, bo z prawdziwym życiem wewnętrznym szkoły mało wspólnego mające, koło rodziców organizować poczyną koła klasowe rodziców, które stają się współpracującym odpowiednikiem samorządów klasowych. Za-

bawy wspólne młodzieży i rodziców, w których się uczniowie dobrze czują, a rodzice nie mają uczucia, że są zbytecznym balastem, hamującym żywiołowość zabawy — będą dostatecznym dowodem dokonanej przemiany.

W atmosferze samorządności uczniowie się przywiązują do szkoły. Wyrazem tego są zawiązujące się samorzutnie, bez żadnych uroczystych okazji, Koła absolwentów, których celem jest utrzymanie kontaktu z zakładem. Absolwenci przez długie lata jeszcze utrzymują stałą korespondencję ze swą szkołą, współpracują w piśmie szkolnem, wydawanem przez samorząd uczniowski, odwiedzają zakład przy każdej nadarzającej się sposobności, przesyłają niekiedy, na zasadzie rzekomo zdobytego podczas studjów uniwersyteckich doświadczenia, swoje uwagi, zazwyczaj bardzo obszernie umotywowane, w sprawie urządzeń szkolnych, programu i metod nauczania. Nie tu miejsce na roztrząsanie tych opinii. Ale wynika z nich jedno: absolwenci zachowują życzliwą pamięć dla szkoły, z której wyszli i nierzadko się nią nawet jeszcze długo żywo interesują. Związki absolwentów wydają perjodyczne biuletyny, w których informują swych członków o ważniejszych wydarzeniach szkolnych i podają wiadomości o kolegach, rozprószonych po różnych środowiskach akademickich. Raz w roku — zazwyczaj we wrześniu — odbywają się dość licznie odwiedzane zebrania absolwentów w szkole przy współudziale całego grona nauczycielskiego, przedstawicielstwa samorządu uczniowskiego i Koła rodziców.

* * *

Uwagi powyższe są w poważnej mierze wynikiem dziewięcioletniego doświadczenia w dziedzinie szkolnej praktyki samorządowej na terenie powierzonego mej pieczy gimnazjum. Zdaję sobie sprawę, że przedstawiony obraz jest niezupełny, że bardzo wielu proble-

mów wcale nie poruszyłem i inne ledwo musnąłem. Kierując się obrazem własnego dziewięcioletniego doświadczenia, uwzględniałem w pierwszym rzędzie te momenty, które uważałem za najważniejsze. Przyznaję, że w innej szkole, w odmiennych pracującej warunkach, inne się mogą wyłonić zagadnienia. Przystąpiłem do urzeczywistnienia postulatu samorządności na terenie szkoły od strony organizacyjnej i ściśle wychowawczej i ten przebieg tutaj w ogólnym zarysie przedstawiłem. Nie wątpię, że i inne ujęcie sprawy jest możliwe i do celu wiodące. Mam nawet przekonanie, że równie skuteczne może być podejście do tego zadania od strony dydaktycznej pracy szkolnej. W mojem przedstawieniu samorządność realizuje się w dziedzinie organizacyjnej i ściśle wychowawczej i rozrastając się naturalną siłą własnego rozmachu i rozpędu przy życzliwym i chętnym poparciu kierownictwa szkoły i Rady Pedagogicznej, ogarnia i opanowuje coraz szersze dziedziny życia szkolnego, przenikając też coraz więcej w sferę dydaktycznej pracy szkolnej, która z konieczności wobec zmienionej atmosfery coraz bardziej uwzględniać musi postulaty samodzielności i odpowiedzialności w pracy. Nauczanie zbliża się coraz bardziej do systemu pracy laboratoryjnej.

Sądzę, że i odwrotna droga jest możliwa i będzie z pewnością w wielu wypadkach najbardziej wskazana. Uważam np., że w szkole z systemem daltońskim przejście do ustroju samorządowego jest naturalne i ułatwione. Poza temi dwiema krańcowemi metodami postępowania da się pomyśleć jeszcze trzeci sposób rozwiązania tej kwestji, a mianowicie: kombinowane równoległe działanie w kierunku samorządowym, zarówno w dziedzinie dydaktycznej, jak w organizacyjnej i ściśle wychowawczej pracy szkolnej. Przypuszczam, że wszystkie trzy wymienione metody pracy mogą być równie skuteczne, o ile wykonawcy uczynią zadość zasadniczym wy-

maganiom i stworzą odpowiednie warunki, zapewniające wysiłkom powodzenie. Warunki te są spełnione, gdy młodzież sama już rozumie i odczuwa potrzebę zmiany swego stosunku do szkoły i daje wyraz swym przekonaniom przez zbiorowe wysiłki twórcze w kierunku utrwalenia, rozszerzenia i pogłębienia samorządu szkolnego. Kto wie, czy zdajemy sobie już dzisiaj dość jasno sprawę z doniosłości i kształtującej siły wychowawczej samorządności w szkole i z dalekich perspektyw, które się przed nami wyłaniają. Rzecz warta istotnie wielkiego wysiłku; żeby w to wierzyć, nie trzeba bynajmniej stanąć na stanowisku aż tak skrajnem, jak to czynią niektórzy psychologowie (William Mc. Dougall: *Psychologja grupy*, tłum. dr. Józef Chałasiński Książnica Lwów 1930 str. 337), którzy odrzucają jako „naiwne wyobrażenie“ pogląd, „że rozwój cywilizacji i narodów pociąga za sobą równoległą ewolucję psychik indywidualnych“. Twierdzą natomiast, „że najbardziej doniosłym wynikiem formowania się narodów i rozwoju cywilizacji było właśnie zastąpienie postępu duszy indywidualnej przez postęp zbiorowej duszy narodowej“ „Dusza zbiorowa, rozwijając się, oddziałuje na rozwój dusz indywidualnych, podnosząc je wysoko ponad poziom, jakiby mogły osiągnąć o własnych siłach, niektóre zaś w każdym pokoleniu do bardzo wysokiego poziomu zarówno intelektualnego i moralnego“ (Dougall, str. 434). Znaczyłoby to, że społeczne życie jest najważniejszym motorem postępu jednostki, że wszelki postęp swój psychiczny zawdzięcza jednostka tylko rozwojowi duszy społecznej. W tym związku warto przypomnieć jeszcze jedno stwierdzenie psychologii społecznej. Psychologja społeczna poucza nas, że zbiorowe życie psychiczne podlega daleko idącym zmianom i przeobrażeniom pod wpływem form organizacyjnych, w jakich się znajduje i celowego oddziaływania. Jeśliby te twierdzenia, oparte przecież na poważ-

nych badaniach naukowych, ostać się miały w ogniu dyskusji i krytyki naukowej, to staniemy przed zgołą nowymi możliwościami i przed koniecznością nowej orjentacji w wyborze środków wychowawczego oddziaływania na młodzież. Zrealizowany samorząd szkolny byłby w takim razie dopiero pierwszą zapowiedzią, pierwszym wskaźnikiem nowych dróg w wychowaniu.

Z powyższych uwag wynikają następujące tezy:

1. Samorząd uczniów w szkole średniej, odpowiednio zorganizowany i prowadzony, winien mieć na celu realizację wychowawczych postulatów szkoły twórczej i stać się kuźnią moralnych charakterów i cnót obywatelsko-państwowych.

II. W zakresie wewnętrznej organizacji winna szkoła, przystępująca do zorganizowania samorządu, odpowiadać następującym warunkom:

a) posiadać stałe, własne, nie zmieniające się często grono nauczycielskie celem zabezpieczenia ciągłości pracy w duchu wytkniętych celów i zgodnie z obraną metodą postępowania pedagogicznego,

b) grono nauczycielskie musi być pedagogicznie i naukowo dobrze przygotowane, możliwie zgrane i ideowo do siebie zbliżone dla wypełnienia nieodzownego postulatów harmonijnej współpracy,

c) organizacja współpracy nauczycieli z kierownictwem szkoły oparta być musi na zasadach pełnego wzajemnego zaufania i życzliwości. Biurokratycznie kierowany nauczyciel nie może być pionierem idei samorządowej w szkole.

III. Samorząd, realizowany w szkole tylko formalnie, bez oparcia o ideę samorządności w ramach rozumnej swobody, jest wychowawczo szkodliwy i działa dezorganizująco na bieg pracy i życia szkolnego.

IV. Dla uniknięcia szkodliwych perturbacji należy przed wprowadzeniem w życie instytucji samorządo-

wych obmyśleć i opracować dokładny plan działania i zapoznać gruntownie grono nauczycielskie z walorami wychowawczymi tej reformy, jakoteż z niebezpieczeństwami, połączonymi z niewłaściwym wykonaniem zamiaru.

V. Dobrze i celowo kierowany samorząd szkolny wymaga od kierownictwa i nauczycielstwa stałej, ofiarnej, harmonijnej współpracy o charakterze społecznym i obywatelskim na gruncie szkoły i szczególnie ostrożnego i umiejętnego wychowawczego działania i postępowania, zgodnego z wymaganiami psychologii jednostki i grupy.

VI. Szkoła z należycie rozwiniętem życiem samorządowem przekształca się z biegiem czasu w ognisko, w którym skupiają się wszystkie przejawy samokształceniowego, towarzyskiego, społecznego, narodowego i ideowego życia młodzieży, stwarzając w ten sposób zdrową atmosferę dla przeżyć i poczynañ obywatelsko państwowych i podatny grunt dla wyzwolenia utajonych w młodzieży sił twórczych.

VII. Ustrój samorządowy w szkole średniej należy wprowadzać stopniowo, ewolucyjnie, etapami, zasadniczą komórką szkolnego życia samorządowego jest klasa. Do dalszej rozbudowy i pogłębienia samorządu szkolnego można dopiero przystąpić, gdy już samorządy klasowe zadawałają pracują i byt ich jest dość silnie ugruntowany w psychice uczniów i tradycji szkoły.

VIII. Samorząd w szkole nie może być tworem sztucznym, izolowanym i oderwanym od całości, lecz musi łączyć i przenikać wszystkie dziedziny pracy i życia szkolnego. Szkoła, w której życie samorządowe wraz ze swojemi wychowawczymi i etycznymi konsekwencjami zapuściło dość głębokie korzenie, staje się naturalnym łącznikiem i pomostem porozumienia między uczniem a domem rodzicielskim. Ustrój samorządowy daje rodzicom szerokie możliwości zbliżenia się do szkoły i młodzieży.

Samorząd uczniowski w praktyce szkolnej.

Korreferat.

1) Uwagi wstępne.

Pozwalam sobie zabrać głos w dyskusji z następujących powodów:

a) Pracując naukowo nad problemem samorządu uczniowskiego, ogarnąłem odnośną literaturę pedagogiczną polską oraz ważniejsze dzieła autorów zagranicznych, zajmujących się kwestją autonomii wychowanków szkolnych. Na literaturze tej oprę się w mem przemówieniu.*)

b) Dzięki poparciu Kuratorjum Okręgu Szkolnego Łódzkiego oraz uprzejmości niektórych W. P. Dyrektorek i Dyrektorów — przeprowadziłem dnia 16 grudnia 1929 roku w 14 szkołach średnich Okręgu Łódzkiego ankietę o samorządzie uczniowskim, w której wzięło udział 1790 uczniów i uczenic kl. IV — VIII. Ankieta ta dała następujące wyniki, — na których oprę się poniekąd w mem przemówieniu.**)

*) Zestawienie bibliograficzne literatury opublikowałem w Dzienniku Urzęd. Kuratorjum Okr. Szk. Łódzk. Rok V.

**) Opracowanie ankiety powyższej zawarte jest w rozprawie mej p. t. „Samorząd uczniowski w świetle opinii różnorodnych grup młodzieży szkolnej“ (odbitka z „Rocznika I Gimn. męsk. Tow. Żyd. Szkół Śred. w Łodzi), oraz studjum p. t. „Młodzież szkolna a samorząd uczniowski“ (odbitka z „Muzeum“ 1931-I) — Skład główny obu prac: Dom Książki Polskiej Warszawa Plac Trzech Krzyży 8.

c) Pragnę uzupełnić wywody szanownych Przedmowców, których referaty były oparte jedynie na doświadczeniach poczynionych w powierzonych ich pieczy uczelniach oraz miały charakter programowy, zalecający wprowadzenie ważnej tej instytucji uczniowskiej do życia szkolnego.

2) Pro i contra.

W literaturze pedagogicznej zajmującej się problemem samorządu uczniowskiego znajdujemy przeważnie głosy **pro** (Foerster i in.), niemniej jednak pojawiają się również ważne głosy **contra** (Gaudig i in.).

Ankieta uczniowska daje podobny obraz. Młodzież zdaje sobie doskonale sprawę ze znaczenia autonomii uczniowskiej. Uzasadnienie konieczności wprowadzenia samorządu uczniowskiego obejmuje 91 różnorodnych motywów, podkreślających przeważnie znaczenie jego dla wychowania **społecznego** (obywatelskiego, narodowego) młodzieży. — Na pytanie: Dlaczego jesteś zwolennikiem (czką) samorządu uczniowskiego? — podnoszą uczniowie wartości wychowawcze samorządności: społeczne, jednostkowe, w szczególności zaś szkolne:

a) **społeczne** — Samorząd uczniowski uspołecznia — uobywatela — unarodawia — uczy umiejętności zrzeszania się — wyłania solidarność pozytywną, zwalczając bezwzględnie objawy solidarności negatywnej — tworzy ośrodki ideowe, oparte na współdziałaniu — budzi sumienie socjalne — rozwija altruizm — organizuje opiekę społeczną nad jednostkami nie mogącymi się bez niej obejść — prowadzi do współżycia przyjacielskiego, braterskiego, koleżeńskiego, towarzyskiego — skłania do wyrozumiałości, wzajemnego uznawania swoich poglądów i przekonań — potęguje wzajemne zaufanie do siebie — wyrównuje różnice socjalne, etniczne, konfesyjne — wyzwala zdolności organizacyjne — ujawnia wartość podziału pracy — zapewnia do karności społecznej — nakazuje podporządko-

wać się ogółowi — wzmacnia zdolności do świadczeń na rzecz społeczności — przyczynia się do wytworzenia zdrowej opinii publicznej — dba o poczucie godności, honoru społecznego — wyłania prawodawstwo oparte na sprawiedliwości społecznej — zaprawia do poszanowania dobra społecznego — przeobraża antyspołeczne instynkty w społeczne — utożsamia interes jednostkowy z interesem ogółu — umożliwia opanowanie techniki obradowania, dyskusji i t. d. — jednym słowem: krystalizuje rzeczywistość, wiele-jedną, nadosobową wspólnotę zabawy, pracy i życia wychowanków,

b) **jednostkowe** — Samorząd uczniowski rozwija każdego ucznia zarówno wybitnego, jak przeciętnego — kształtuje charakter etyczny jednostki — zaprawia ją do obowiązkowości, sumienności, gruntowości, słowności, punktualności, odpowiedzialności za słowa i czyny, prawdomówności, sprawiedliwości, szczerości, działania karnego w atmosferze wolności i swobody bez przymusu, sztuki korzystania z wolności — budzi energję, inicjatywę, przedsiębiorczość, odwagę, samodzielność, zaradność, spryt — hartuje wolę — uczy przewyżczania się, walki z nałogami i namiętnością, podporządkowania się, panowania nad sobą, rozkazywania i posłuchu, sztuki postępowania w życiu, taktyki i taktu — wdraża do ładu, porządku, czystości, higieny — uodpornia na złe wpływy jednostek i grup, szczególnie zaś ośrodków wielkomiejskich — walczy z wszelką destrukcją — skłania do oszczędności, praktyczności, gospodarności — stwarza sposobności pracy twórczej, żywej, radosnej — podnosi wychowanka na wyższy poziom intelektualny, estetyczny, religijny, etyczny, techniczny, cielesny — wnosi idealizm, treść duchową w życie młodzieży — nakazuje jednostce służyć prawdzie, podziwiać piękno i dążyć do dobra — napędza wiarą we własne siły, wartość osobistą — stawia właściwą jednostkę na właściwym miejscu — jednym słowem: uczenia cywilizuje, ukulturalnia, uczłowiecza.

Ponadto wartości specyficzne:

c) **szkolne** — Samorząd uczniowski zbliża uczniów do nauczycielstwa i szkoły — uczy uczniów poważać swych wychowawców, nauczycieli zaś uznawać wychowanków i widzieć w każdym z nich człowieka godnego odpowiedniego traktowania — odciąża poniekąd nauczyciela, znosząc funkcje nadzorczo - policyjne starego pokroju (natomiast obarcza go zwiększoną odpowiedzialnością za działalność wychowawczą w ramach organizacji samorządowej) — zaprawia uczniów do żywego udziału w życiu szkolnym — wpływa na polepszenie ich postępów w nauce, zachowaniu i pilności — zwalcza przestępstwa szkolne — prowadzi do wyjaśnienia nieporozumień, trudności między uczniami a czynnikami szkolnymi — daje ujście energii opozycyjnej, krytycznej uczniów — jednym słowem, unormalnia stosunek ucznia do nauczycielstwa i szkoły.

Niemniej jednak odzywają się liczne głosy krytyki w odpowiedziach uczniów na pytania: Dlaczego jesteś przeciwnikiem (czką) samorządu uczniowskiego? — Co zarzucasz samorządowi uczniowskiemu? Dlaczego nie bierzesz udziału w pracy samorządowej?

Młodzież widzi liczne błędy w organizacji samorządu uczniowskiego jako całości oraz poszczególnych jego komórek i instytucyj jako części, w zakreśleniu zadań autonomji uczniów oraz sposobach ich urzeczywistnienia, krytykuje stosunki uczniów do siebie oraz do nauczycielstwa i t. d.

Tak tedy pojawiają się znamienne głosy pro i contra — w teorji i praktyce wychowawców i wychowanków szkolnych. — Głosów krytyki, zastrzeżeń i t. d. jest wiele — wskazują one na liczne niedomagania formy i treści samorządu uczniowskiego, występujące na jaw w codziennym, szarym trudzie pracy szkolnej.

Nad przyczynami tego zjawiska musimy się zastanowić.

3) Rozważania zasadnicze.

Coraz donośniej rozbrzmiewają hasła nowoczesnej pedagogiki. Brzmia one: Młodzież musi zająć postawę aktywną w zdobywaniu wiedzy i wychowania.

a) Zamiast **nauczania** - werbalnego, encyklopedycznego, pamięciowego — należy wprowadzić **uczenie się** — a więc samodzielne, żywe, twórcze nabywanie wiedzy przez młodzież. Próby te znane pod nazwą metody laboratoryjnej, seminaryjnej i t. d. przybrały pełną postać w daltońskiej organizacji pracy szkolnej.

b) Zamiast **tresury** — polegającej na zaprawianiu do ślepej karności, opartej na wykonywaniu poleceń, rozkazów i zakazów władzy zwierzchniej — należy wprowadzić **samowychowanie** — a więc samodzielne, dobrowolne, odpowiedzialne załatwianie spraw swych życiowych przez młodzież. Próby te doprowadziły do utworzenia organizacji samorządu uczniowskiego.

System daltoński w dziedzinie teoretycznej, dydaktycznej oraz samorząd uczniowski w dziedzinie praktycznej, pedagogicznej — polegają tedy na **samodzielnem** zdobywaniu wiedzy, względnie doświadczenia społeczno — życiowego przez młodzież szkolną.

W ten sposób przeszczepia się metody, wzięte ze świata dorosłych, na grunt szkolny. Poleca się bowiem uczniom nabywać wiedzę w sposób uniwersytecki (dalton) oraz urządzać swe sprawy życiowe analogicznie (samorząd).

Możnaby zarzucić: pedagogika nowoczesna opiera się na błędnej podstawie, zawiera *contradictio in adiecto*.

Jakżeż bowiem można przenosić metody stosowane w świecie ludzi **dojrzałych**, mogących stanowić o sobie i swych losach — na świat młodzieży **niedojrzałej**, niezdolnej do urządzenia się samodzielnego? — Wszak uczeń rozwija się dopiero na ławie szkolnej, rozwija się powoli,

osiągając dojrzałość po wielu latach usilnej pracy i żmudnych wysiłków.

Człowiek niedojrzały, stosujący metody ludzi dojrzałych, nie może istotnie rozwinąć się, rozwija się jeno pozornie — w rzeczywistości jałowuje (dalton), rozwłchrza się (samorząd).

Traktowanie młodzieży jako dojrzałej, choć dokonuje się pod nadzorem nauczycielstwa, równa się wydaniu jej na łup własnej niedojrzałości — często nawet przypomina nieszczęsne oddanie dzieciom zapalek do zabawy. Wszak zabawa taka skończyć się może katastrofą pożaru.

Nie podzielamy powyższych, mocno przesadzonych obaw. Stajemy jednak na stanowisku zalecenia wielkiej ostrożności w podejmowaniu wszelkich prób usamodzielniania młodzieży. Próby te bowiem konieczne z punktu widzenia psychologii młodzieży, mogą prowadzić do pozytywnych rezultatów jedynie wtedy, gdy się je wprowadza w życie umiejętnie. Nastęrczają one wielkie trudności, wymagając od nauczyciela i wychowawcy odpowiedniego przygotowania i znacznego wysiłku celem ich urzeczywistnienia. — Znacznie łatwiejsze było przecież stosowanie w nauczaniu i wychowaniu sposobów formalnych, arbitralnych, dyscyplinarnych.

Pomijając problemy dydaktyczne związane z planem daltońskim, pragniemy w dalszych wywodach zająć się jedynie kwestją samorządu uczniowskiego. Celem naszym jest podkreślenie poważnych trudności związanych z realizacją samorządu uczniowskiego na terenie szkolnym. Pragniemy przestrzec przed ważniejszymi przynajmniej błędami, popełnianymi często w praktyce samorządowej szkolnej.

Wywodom naszym nadamy formę pozytywnych zaleceń — (z każdego z nich można a contrario wywnioskować, jak nie należy organizować samorządu uczniowskiego).

4) Warunki powodzenia samorządu uczniowskiego.

Omówimy po kolei: stosunek nauczycielstwa do uczniów i samorządu uczniowskiego — powstanie i rozwój samorządu uczniowskiego — zadania samorządu uczniowskiego oraz sposoby ich urzeczywistnienia — problem opinii publicznej w samorządzie uczniowskim — oraz zasadniczą ideę samorządu uczniowskiego.

a) Stosunek nauczycielstwa do uczniów i samorządu uczniowskiego

Najważniejszym problemem samorządowym to prawny stosunek nauczycielstwa do młodzieży szkolnej.

Do spełnienia swych zadań musi nauczyciel być przygotowany. Musi to być pedagog z powołania, miłujący pracę wychowawczą, oddany młodzieży, prawdziwy jej przyjaciel, znający naturę dzieci i prawa ich rozwoju — musi to być prawdziwy wychowawca, technik i artysta jednocześnie, gotów dla urzeczywistnienia swej idei poświęcić wiele trudu i mozołu w szarej, niewdzięcznej pracy szkolnej, która wymaga wielkiego napięcia cierpliwości i ofiarności — musi to być prawdziwy wychowawca, oddziaływujący na młodzież przykładem, wzorem, a nie czczymi kazaniami, jednostka stojąca na wysokim poziomie wartości etycznej, którą uczniowie istotnie szanują, poważają, uznają — musi to być zatem człowiek, prawdziwy człowiek: szczerzy, godny, sprawiedliwy, rozumny, taktowny, w miarę pobłażliwy, wyrozumiały, w miarę zaś surowy, nawet nieubłagany, zawsze konsekwentny, prostolinijny.

Rola nauczycielstwa jest znaczna. I tak — Rada Pedagogiczna: 1) określa ramy całości pod względem formalnym i materialnym, 2) zatwierdza ważniejsze poczynania samorządowe, 3) wyznacza kuratorów dla poszczególnych instytucji samorządowych.

Kurator samorządowy musi:

a) nadawać się do wykonania powierzonych mu

czynności; posiadać walory, o których w wstępnych rozważaniach niniejszego ustępu szerzej mówiliśmy,

b) być zwolennikiem samorządu uczniowskiego, jako narzędzia prowadzącego do uspołecznienia i ucłowieczenia młodzieży,

c) znaleźć poparcie wszystkich miarodajnych czynników szkolnych: kierownika zakładu oraz wszystkich bez wyjątku nauczycieli, których współdziałanie czynne lub bierne jest kardynalnym warunkiem powodzenia zamierzeń samorządowych.

W ankiecie uczniowskiej skarży się młodzież niejednokrotnie na nieodpowiedni stosunek nauczycielstwa do uczniów, wzgl. samorządu uczniowskiego. Wysuwa ona następujące postulaty:

a) nauczycielstwo nie powinno stosować przymusu wobec uczniów w dziedzinie pracy samorządowej, a więc nie należy wbrew woli uczniów stwarzać samorządu — zmuszać uczniów nienależących do organizacji samorządowej do wstąpienia w jej szeregi — narzucać uczniom kandydatów (zazwyczaj nieodpowiednich) na kierowników pracy samorządowej — szczególnie zaś nie narzucać im za każdą cenę swych poglądów, pomysłów i t. d. w sprawach samorządowych. — Należy uczniów cierpliwie wdrażać do samodzielnej, odpowiedzialnej pracy w zakresie spraw im poruczonych, nie zrażając się rozlicznymi trudnościami, jakimi najeżona jest droga prowadząca do urzeczywistnienia celów wychowawczych samorządu uczniowskiego.

b) Nauczycielstwo powinno uznawać i respektować uchwały i zarządzenia samorządu, powzięte w porozumieniu z odpowiednimi czynnikami szkolnymi, wykonywującymi opiekę nad działalnością samorządu. Ignorowanie uchwał samorządu, lekceważenie ich w jakiejkolwiek postaci i formie obraża młodzież i zniechęca ją do odpowiedzialnej pracy nad sobą. Nauczycielstwo winno

zawsze pamiętać, że samorząd to nie łaska, którą każdej chwili można cofnąć, lecz odpowiednimi względami podyktowany system wychowawczy, który należy cierpliwie i konsekwentnie wprowadzać w życie.

c) Nauczycielstwo powinno się zgodzić na rozszerzenie zakresu działania samorządu, jeśli nie chce, aby stworzona organizacja była jedynie fikcją, karykaturą samorządności. Zakres ten na różnym stopniu rozwoju samorządu może być oczywiście różnorodny. Młodzieży przygotowanej odpowiednio do spełnienia wyższych zadań należy zapewnić wpływ na rozdział materiału naukowego, plan lekcji, organizację, metody i program nauczania, ocenę sprawowania i postępów uczniowskich, nadto udział na posiedzeniach Rady Pedagogicznej, na których rozważa nauczycielstwo problemy samorządu uczniowskiego i t. d.

Zawarte w punktach a. i b. postulaty należy uważać za słuszne, w punkcie c. wyrażone są żądania podyktowane maksymalizmem i ekstremizmem, charakterystycznymi dla młodzieży w wieku szkolnym. — Niejeden z postulatów tych dałby się zresztą w odpowiednich warunkach urzeczywistnić.

b) Powstanie i rozwój samorządu uczniowskiego.

Powołanie do życia samorządu uczniowskiego jest problemem trudnym i skomplikowanym. Należy uprzednio rozważyć szereg ewentualności, rozstrzygnąć wiele wątpliwości, jakie nastrocza podjęcie kroków wstępnych, prowadzących do realizacji ważnej tej instytucji szkolnej. Nieostrożne, nieoględne postępowanie unicestwi już w zaraniu istnienia poczynające się dzieło postępu. Należy sobie zadać szereg pytań i odpowiedzieć na nie w sposób jasny.

1) Czy możemy objąć organizacją samorządową najmłodsze dzieci w wieku szkolnym, czy tylko młodzież starszą?

Odpowiadamy: Młodzież każdego wieku nadaje się

do samorządowego czynu. Należy oczywista indywidualizować. Samorząd najmłodszych obejmować musi szereg nader prostych czynności, rozwijających dziecko, dających mu możliwość wyładowania energii w kierunku pożądanym śladem instynktu ekspresji, konstrukcji i t. d. — Opiekę wychowawczą nad poczynaniami dziecka sprawować musi wychowawczynię w sposób zupełnie wyjątkowy, bardziej rodzinny, macierzyński. Będą to zatem pierwsze próby uaktywnienia dziecka, podjęte ostrożnie, ze znajomością jego natury.

W miarę postępującego coraz bardziej jego rozwoju zmieniać się będzie jakościowo i ilościowo rodzaj aktywności dziecka. Czynniki samorządności będzie występował na jaw coraz silniej.

Od najmłodszych lat tedy możemy wdrażać młodzież do aktywności samorządowej.

2) Czy możemy organizować samorząd w obrębie każdego ugrupowania uczniowskiego, czy też młodzież należy do niego przygotować tak, by była dojrzała do samostanowienia?

Na pytanie to odpowiadamy słowami Andreeseana: „Doskonałość aporytyczna paraliżuje wszelką inicjatywę, czyn — konieczną tedy niedojrzałość dotychczasowej treści i formy“.

Ze stanowiskiem tem zgadzamy się w zupełności. Postulat uprzedniej dojrzałości młodzieży wzgl. celowych zabiegów wstępnych prowadzących do jej udojrzażenia — zawiera sprzeczność wewnętrzną. Pedagodzy, którzy go podnoszą, nie zdają sobie sprawy z tego, że żądanie ich, choćby nawet zostało postawione w umiarkowanej formie podstawowego przygotowania wychowanków — podrywa istnienie samej instytucji, której celem jest właśnie poprowadzenie młodzieży szlakiem doskonalenia jej na wyżynę dojrzałości indywidualnej i socjalnej.

Doświadczenie zakładów wychowawczych dla dzieci przestępnych lub zaniedbanych uczy nas czegoś odmiennego. W odpowiedniej formie i treści wprowadzony do nich samorząd uczniowski staje się instrumentem wychowawczym o rzeczywistej skuteczności. Wydobywa on na jaw drżące potencjalnie w duszy wychowanków pozytywne walory etyczne, podsyca je i wzmacnia, rozszerza i pogłębia do tego stopnia, że po pewnym czasie można mówić o prawdziwym odrodzeniu skazanych zda się na zagładę dusz dziecięcych. — Musimy tedy wierzyć — w człowieka.

Nie należy również zapominać, że nad początkowymi krokami młodzieży czuwa bacznie i nieustannie oko odpowiedzialnego pedagoga, opiekuna. Niema sytuacji, któreby nie potrafił on opanować i dla celów wychowawczych wykorzystać, gdy tylko działa sprawnie na podstawie znajomości duszy dziecka. Wprost przeciwnie — dla prawdziwego pedagoga będzie zaniedbanie młodzieży, „nieprzygotowanie jej do samorządu“ upragnioną sposobnością do prawdziwie twórczej pracy wychowawczej, dającej rzeczywiste zadośćuczynienie. Zdobędzie się on na większy wysiłek, na wyższe napięcie energii dla osiągnięcia niepospolitego celu.

Akcję samorządową możemy tedy realizować w obrębie każdego skupienia uczniowskiego, młodzież do niej nie musi być specjalnie przygotowana.

3) Czy inicjatywa utworzenia samorządu uczniowskiego wyjść ma ze strony uczniów czy nauczycieli?

Odpowiadamy: zawsze ze strony uczniów, bezpośrednio lub pośrednio.

O ile uczniowie mają zrozumienie dla samorządu i odczuwają jego potrzebę, wówczas prędzej czy później zaproponują powołanie do życia samorządu w jakiegokolwiek postaci. — Inaczej, gdy nie dorośli do takiej inicjatywy. Wówczas musi wychowawca ich naprowadzić. Zręcz-

nie wyzyska on nadarzającą się sposobność, wytworzy odpowiedni nastrój, z którego wyłoni się prymitywna, niezręczna i niedomówiona propozycja uczniów.

Bezpośrednio tedy lub pośrednio objawiać się musi wola wychowanków — nigdy wola nauczyciela *expressis verbis* wyrażona, choćby ją nawet uczniowie *ex post* za-
twierdzić mieli. Takie postawienie sprawy prędzej czy później zemści się. Z czasem w okresie narastających trudności, pod wpływem zniechęcenia będą uczniowie mogli z lekkim sercem zrezygnować z wysiłku rozbudowy względnie przebudowy samorządu, który w rzeczywistości nie oni do życia powołali. — Nie opuszczają jednak swego własnego dzieła, do którego się przywiążą.

Inicjatywa utworzenia samorządu uczniowskiego musi tedy zawsze wyjść bezpośrednio lub pośrednio z pośród grona zainteresowanej młodzieży szkolnej.

4) Czy młodzież wstępować ma do organizacji samorządowej dobrowolnie, czy też należeć do niej musi obowiązkowo?

Odpowiedź nasza brzmi: uczniowie stają się członkami samorządu jedynie na skutek swej własnej, nieprzymuszonej woli, jedynie dobrowolnie. Przymus pod jakąkolwiek postacią stosowany jest bowiem zaprzeczeniem samostanowienia, wywoła tedy ogólną niechęć, która zdławi i zniweczy rodzące się dzieło. Uczniowie bowiem będą w samorządzie uczniowskim słusznie widzieć jeszcze jeden organ przymusu szkolnego, który chce ich zbawiać bez ich woli i chęci.

Należy jedynie stworzyć odpowiednią atmosferę społeczną, odpowiedni nastrój ogółu — a chętnie wszyscy wstąpią do tworzącej się organizacji. Sceptyków, indywidualistów i t. d., którzy zawsze znaleźć się muszą, porwać musi czasem i wciągnąć w szeregi pracowników — samorządowy czyn pełen werwy, samorządowa praca pełna radości. Rozwój normalny instytucji autono-

micznej wszystkich prędzej czy później skupi pod jej sztandarami. Wyłoni się bowiem prąd ideowo - społeczny, który ogarnie i utrzyma w swych karbach wszystkich.

Wstąpienie tedy do organizacji samorządowej może dokonać się tylko na podstawie nieskrępowanej woli jednostki.

5) Czy należy z nikłych zaczątków rozwijać zwolna samorząd uczniowski, czy też powołać do życia w całości, naraz, organizację samorządową?

Na pytanie powyższe odpowiadamy: instytucję samorządową należy rozwijać stopniowo. „Wyczarowany“ z podziemi nagle samorząd uczniowski (według praktyki amerykańskiej), stanowi zazwyczaj skomplikowany system, w którego ramy wtłacza się żywą i kapryśną rzeczywistość życia szkolnego. Konstrukcja jego jest nawskroś sztuczna, najczęściej przychodzi z zewnątrz w postaci gotowych wzorów, rozwija się naśladowczo, a zatem powierzchownie, pozbawiona treści płynącej z rzeczywistej, podyktowanej życiem potrzeby. — Wszystko w niej jest pozornie doskonałe i precyzyjne, wszystko wykończone do ostatniego szczegółu. W rzeczywistości jest to całość formalistyczna, zakrzepła w schematach i szablonach, z gruntu biurokratyczna, w której obrębie toczy się zawikłana gra przeróżnych dostojników, piastujących szumnie brzmiące urzędy.

Na widza spoglądającego z zewnątrz w okazałe kulisz panoramy samorządowej spływają przeróżne efekty, za którymi kryje się przeważnie próżnia. — Bo czyż można sobie wyobrazić, by komuś udało się zasadzić w głąbę odrazu okazałe drzewo — i to tak szczęśliwie, by nadal rosło i rozwijało się normalnie? — Przyjąć może się tylko nikłą zaszczepka i w warunkach pomyślnych dla siebie rozwinąć z czasem w okazały ogrom drzewny.

Europejskie doświadczenia Burkhardta, Heppa, Andreesena i innych idą po linii ewolucji samorządu uczniowskiego od nader skromnych zaczątków.

Zazwyczaj staje się jakiś niepozorny, mało znaczący wypadek osnową pierwszego urządzenia samorządowego: któryś z uczniów zauważył, że podłoga sali szkolnej jest zaśmiecona — mapa zerwana — albo, że X-owiomal nie wybito oka — Y nie zwrócił książki wypożyczonej, albo zwrócił ją poplamioną i zerwaną — że należałoby odwiedzić chorego kolegę — przywitać dostojnego gościa, który odwiedzi szkołę — że kwiaty w ogrodzie szkolnym marnieją — że jeden z kolegów nie ma butów na zimę i t. d.

Nauczyciel podchwyci narzucającą się obserwację, uwagę czy stwierdzenie ucznia i korzystając z konkretnej — przez życie narzuconej sposobności — naprowadzi ich nieznacznie, mimochodem na konieczność wspólnego zaradzenia złemu lub uregulowania pewnych objawów w sposób zbiorowy. — Młodzież niechybnie wyłoni odpowiednie propozycje, które czasem coraz bardziej ulepszać będzie można.

Jaki będzie punkt wyjścia, początek instytucji — tego nie można przewidzieć. Należy oddać w tym względzie głos aktualnej rzeczywistości szkolnej, faktycznej potrzeby, która się nasunie.

Jesteśmy tedy zwolennikami rozwojowości samorządu uczniowskiego od skromnych zaczątków do pełnej postaci.

6) Czy można przystąpić do pracy bez podjęcia przygotowawczych kroków, czy też ułożyć należy uprzednio odnośne statuty i regulaminy?

Odpowiadamy: należy przystąpić do pracy bez uprzedniego ułożenia statutów, regulaminów. — Jesteśmy przeciwnikami wszelkiej niepotrzebnej pisaniny, w której młodzież tak bardzo się lubuje. W ten sposób rodzi się czcza forma, bezduszna litera, która zabija treść. Z niej to lęgnię się czerw biurokratyzmu, który podcina więzania budowy samorządowej. Zająć może jedna z dwóch ewen-

tualności: albo posiada wykłuwający, czy rozwijający się organizm samorządu uczniowskiego strukturę pełną naturalnej prostoty i przejrzystości; wówczas są statuty i regulaminy zbędne. Najlepszą ustawą będzie wtedy żywe wyczucie potrzeby takiej a nie innej instytucji oraz żywe poczucie konieczności takiego a nie innego postępowania w jej obrębie, przyczem nieporozumienia i rozbieżności dadzą się łatwo rozprószyć i usunąć w atmosferze ogólnego, zgodliwego współdziałania; albo też nadajemy samorządowi uczniowskiemu strukturę skomplikowanej maszyny, której kółka i tryby w sposób kunsztowny na siebie zachodzą tak, że trzeba się uczyć poprzez statut i rozliczne regulaminy obchodzenia się z zawiłym jego mechanizmem. Tylko w tym wypadku nie możnaby do pracy przystąpić bez klucza instruktywnej ustawy. Samorząd jednak o takiej strukturze nie ma racji bytu.

Przystąpienie do pracy z balastem formalizmu wiążącym naturalny rozpęd młodzieży — to przeszczepienie skądinąd racjonalnego urządzenia, przejętego z świata starszych na nieodpowiedni grunt poczynañ samorządu uczniowskiego.

Możemy jedynie uznać aposterioryczne, w trakcie rozwoju instytucji dokonane spisanie przez uczniów ustalonych w praktyce, a zatem swoistych, norm całości posiadających charakter ogólnikowy, ramowy. Ułożenie takiego statutu względnie regulaminów jest dopuszczalne — ma ono jedynie znaczenie deklaratywne, oznacza bowiem uświadomienie sobie przez młodzież pewnych sposobów, które praktyka życiowa stworzyła i utrwaliła. Zachodzi jednak i wtedy obawa zakrzepnięcia, skostnienia całości przez popadnięcie w pęta werbalnego schematyzmu.

Jesteśmy tedy naogół przeciwnikami wszelkich układanych przez młodzież przy pomocy starszych, apriorycznych, instruktywnych statutów i regulaminów, uznając z zastrzeżeniami conajwyżej statuty i regulaminy aposterioryczne, deklaratywne.

Najlepszym statutem jednak — to żywe poczucie i wycucie pewnych, podyktowanych przez życie konieczności postępowania — najlepsze to prawo, którego niema potrzeby spisywać, żyje bowiem i działa w duszach i sercach ogółu (np. niespisana konstytucja angielska).

Rozważyliśmy powyżej szereg problemów związanych ze sprawą powołania do życia samorządu uczniowskiego. Zastanówmy się teraz nad kwestjami dotyczącymi jego **rozwoju**. Wyłaniają się problemy dotyczące

a) **kierunku** rozwoju samorządu uczniowskiego.

Oświadczając się za ewolucyjnem tworzeniem instytucji samorządowej, musimy podkreślić konieczność wytyczenia ram jej rozwoju celem uchylenia przypadkowości i sprzeczności. Żądamy od opiekuna samorządu wglądu w następujące się możliwości osobowe i rzeczowe samorządowego czynu. Nie możemy improwizować, by nie popaść w chaos. Sprzeciwiamy się natomiast ustaleniu przez niego szczegółowego programu działalności samorządu uczniowskiego. W ramach możliwości osobowych i rzeczowych może się dokonywać rozwój instytucji różnorodnie. Zależy on od szeregu okoliczności i warunków, związanych ściśle z rzeczywistością miesiąca, dnia, czasem chwili życia szkolnego.

W praktyce będzie linja rozwojowa szła z natury rzeczy od łatwiejszych do trudniejszych poczynąń w zakresie podejmowania zadań i wyłaniania postaci ustrojowych, a więc w sferze treści i formy samorządu uczniowskiego. Nie da się tutaj jednak ująć i ustalić jakakolwiek regularność, przeciwnie — wszelkie nasze przewidywania obali niechybnie rzeczywistość szkolna.

Oświadczamy się tedy za swobodnym, bezprogramowym rozwojem samorządu uczniowskiego w ramach jego możliwości osobowych i rzeczowych.

b) **tempa** rozwoju samorządu uczniowskiego.

Kwestja tempa stanowi jeden z najważniejszych

problemów, dotyczących rozwoju autonomji uczniów. Tempo szybkie niweczy wszelkie rezultaty osiągnięte drogą rozwoju — tempo powolne utwierdza je i zachowuje. — Tempo szybkie poświęca jakość dla ilości — tempo powolne ratuje jakość przed zalewem bezpłodnej, bezwartościowej ilości. — Tempo szybkie pozwala wychowankom jedynie na powierzchowne, lekko strawne, często bezmyślne kroczenie od problemu do problemu — tempo powolne umożliwia im przemyślenie i pogłębienie narzucających się możliwości. Tempo szybkie marnuje rozliczne sposobności wartościowego działania — tempo powolne wydobywa je na jaw i wyzyskuje dla celów wychowawczych. Tempo szybkie męczy, trzodzi, przesyca, — tempo powolne wzmacnia, pokrzepia, podnosi.

Jednym z największych błędów praktyki samorządowej to spieszne, na ilość obliczonej, tworzenie coraz to innych instytucyj samorządowych. Ledwie zaszczerpiono jedną, już tworzy się drugą, a wkrótce znów wyłania się nową placówkę samorządową. Młodzież pędzi jakby po ciągiem błyskawicznym, widząc przez okna otwarte jeno migocące się sylwetki zmiennego krajobrazu samorządowych poczynañ.

Należy tedy unikać wszelkiego pośpiechu. Mało, lecz dobrze i gruntownie — oto nasza dewiza.

c) ciągłości rozwoju samorządu uczniowskiego.

Poczynania samorządowe mogą być różnorodne i zmienne. Rozwój ich może podążać linią prostą, względnie łamaną, falistą czy nawet pełną zygzaków — zależną od wielu możliwości personalnych i realnych, byle tylko szereg przejawów samorządowego czynu tworzył łącznie całość psychologiczną i logiczną. Każde dwa styczne przestrzennie i czasowo jego ogniwa muszą tedy przechodzić w siebie wzajemnie, tworząc punkty ciągłości łańcucha zmian rozwojowych.

O ciągłość taką, mimo nieustannej fluktuacji osób działających, względnie okoliczności przedmiotowych, nie-trudno; da się ona urzeczywistnić w sposób naturalny i prosty. W układzie pluralnym i kinetycznym będzie ona stanowić rdzeń rozwojowości, niewidzialną, nieuchwytną oś rozwojowej całości.

Z dalekiej perspektywy ujawni się idea całokształtu rozwojowego o charakterze monistyczno-statycznym, klucz do zrozumienia wszelkiego progresu.

Ciągłość tedy musi cechować wszelkie poczynania samorządowe bez względu na kierunek linii ich rozwojowej.

d) zmienności rozwoju samorządu uczniowskiego.

Zmiany cechujące rozwój samorządu uczniowskiego mogą być dwojakiego rodzaju: osobowe i rzeczowe. Zmiany personalne zachodzą najczęściej. Mogą one mieć charakter naturalny i sztuczny. — Personalny status organizacji może zmienić się w sposób naturalny; na skutek opuszczenia przez wychowanka szkoły, a to z powodu jej ukończenia lub wystąpienia z względów natury rodzinnej i t. d., — w sposób sztuczny; na skutek opuszczenia przez wychowanka organizacji samorządowej mimo pozostania w szkole. Opuszczenie to może być dobrowolne lub przymusowe — tymczasowe lub ostateczne — jednostkowe lub grupowe i t. d.

Podczas gdy zmiany pierwszego rodzaju, naturalne, dotyczące stanu liczebnego organizacji samorządowej, nie budzą żadnych obaw, jako same przez się zrozumiałe — muszą zmiany drugiego rodzaju, sztuczne, wywołać poważny niepokój, świadczą bowiem o wadliwości ustroju lub pracy samorządowej, błędach popełnionych przez miarodajne, odpowiedzialne za całość, czynniki. Zmiany te należy uważać za symptom rozkładu organizacji samorządowej. — Najłatwiej wprawdzie będzie wówczas stwierdzić, jak to zazwyczaj bywa — winę tych czy innych

uczniów, względnie zespołów uczniowskich, która wywołać musiała takie czy inne represje Rady Pedagogicznej lub organizacji uczniowskiej. Zamykanie jednak oczu na istotne, głębsze przyczyny zjawiska należy uważać za usypianie własnej czujności, samoułudę wątpliwej wartości, za kroczenie drogą najmniejszego oporu, mogące doprowadzić jedynie do pogłębienia zła. Normalnie rozwijająca się organizacja samorządowa nie ujawni nigdy podobnej fluktuacji osobowej.

Zmiany realne zdarzają się często. Mogą one polegać na tworzeniu nowych placówek, instytucji, organów pracy samorządowej — albo też na znoszeniu ich z powodu zmienionych warunków życia samorządowego. — Zmiany te są przez się zrozumiałe, o ile wywołała je konieczność rozwojowa. Jedynie rezygnacja z kontynuacji rozpoczętej pracy na skutek załamania się psychicznego pracowników, rozpadu całości i t. d. jest nienormalna i nieusprawiedliwiona. Świadczy ona o tym, że zabrano się do dzieła nieoględnie, bez przygotowania wewnętrznego. Krzywdy, jaką się przez to wyrządza młodzieży, nikt i nic nie potrafi usunąć.

c) Zadania samorządu uczniowskiego oraz sposoby ich urzeczywistnienia.

Zadania samorządu uczniowskiego.

Trudno ustalić, ująć w formułę, wielkość zadań samorządu uczniowskiego. Instytucja ta powinna w ostatecznym swym rozwoju, w pełnej swej postaci, ogarnąć **całe życie uczniowskie szkolne i pozaszkolne, objąć wszelkie postacie aktywizmu wychowanka**. Pojmujemy zatem samorząd uczniowski jaknajszerszej — oczywista, w ramach koniecznych założeń i warunków, niezbędnych dla jego rozwoju.

Zadania samorządu uczniowskiego nie dają się tedy sformułować wyczerpująco. Niema żadnej określonej recepty, zbawiennego przepisu w tym względzie. Nie

można niczego zalecić, niczego domagać się, przy niczem z góry, na podstawie teorii czy praktyki szkolnej — obstawać. Wszystko zależy od należytej oceny sytuacji w danej uczelni, od nakazów żywej, specyficznej konieczności, wyłaniającej się w danym ośrodku szkolnym. — Wszelki schemat jakiegokolwiek rodzaju zabija in nuce najlepsze zamierzenia w dziedzinie realizacji idei samorządowej.

Możnaby podkreślić cały szereg momentów warunkujących treść i zakres zadań samorządu uczniowskiego — a to:

1) **tradycję dziejową** — należy wziąć w rachubę tradycję historyczną. Urządzenia doby współczesnej powinny nawiązywać do urzędzeń doby zamierchłej. W przeszłości bowiem wyłaniają się formy będące nie tylko wyrazem potrzeb epoki, ale wypływające również z właściwości psychicznej danego ośrodka społecznego. Własności te istnieją zasadniczo po dzień dzisiejszy. Rdzeń ich nie zmienia się. Nawiązanie do historycznych postaci danej instytucji — to kontynuacja treści, ciągłość zamierzeń wielu pokoleń, pogłębienie i wкорzenie ich pozytywnych wartości.

2) **prądy współczesności** — nie wolno zamykać oczu na to, co się dzieje naokoło nas. Wszędzie pulsuje życie, ścierają się ze sobą różne kierunki ideowe, duch czasu domaga się reform, niezbędnych reform. Idzie o to, by nie zastygnąć w martwocie bez ruchu: najdostojniejsze, najbardziej czcigodnie prawdy w skamieniałej postaci — to kule u nóg żywej myśli człowieczej. Współczesną epokę nurtują różnorakie idee socjalne, etyczne, prawne, pedagogiczne i t. d. Nie wolno nam ignorować prądów współczesnych — nie wolno nam jednak również bezkrytycznie przejmować się nowinkami, mającemi często jeno pozory rewelacji. — Po dojrzałym namyśle zastosujemy to, co okazuje się rzeczywiście godnem realizacji,

3) właściwości etniczne — własności psycho-etniczne różnych narodów są odmienne od siebie. Znajdują one wyraz w różnicy ich idei, tendencji, nastrojów i t. d., w swoistej twórczości na polu sztuki i wiedzy oraz w dziedzinie innych działów ludzkiej kultury — przejawiać się więc mogą również w potrzebie odmiennego, specyficznego ukształtowania samorządu uczniowskiego. O ile takie możliwości zachodzą, nie należy ich zaniechać i zaniedbać.

4) właściwości konfesyjne i inne — młodzież rekrutuje się często z pewnych ośrodków wyznaniowych, zawodowych, społecznych i t. d. Należy wówczas w realizacji samorządu uczniowskiego uwzględnić momenty charakteryzujące psychologię odnośnych ugrupowań społecznych, w szczególności należy wziąć pod uwagę, czy młodzież pochodzi z ośrodków miejskich czy wiejskich. W praktyce samorządowej znajdują się po temu rozliczne sposobności. Będziemy wówczas kształtować życie samorządowe, wprowadzając motywy, tematy i t. d. bliższe bardziej zrozumiałe dla uczniów. Wyda to niechybnie pozytywne owoce,

5) okoliczności wieku — każdy wiek ma swe potrzeby. Kształtując samorząd uczniowski, musimy o tem bezwzględnie pamiętać. Niema urzędzeń samorządowych, któreby można zastosować in extenso w całej szkole równocześnie. Należy jedynie stopniować treść i zakres zadań, jakie przekazujemy młodzieży różnego wieku. Najłatwiejsze i nieliczne agendy możemy przekazać dzieciom lat najmłodszych, a coraz to trudniejsze i liczniejsze zlecać młodzieży starszej. W ten sposób zorganizowany samorząd uczniowski nie napotka na większe trudności w praktyce szkolnej.

6) okoliczności płci — każda płeć ma swe charakterystyczne cechy i tendencje. Urzeczywistniając samorząd uczniowski, musimy uwzględnić również i powyższą

okoliczność. Prócz spraw, które na równi interesują młodzież żeńską i męską, znajdujemy również odrębne sfery zainteresowań, które żywiej przemawiają do jednej lub drugiej grupy wychowanków. Zadania tedy samorządu uczniowskiego w szkołach różnej płci nie muszą nakrywać się ze sobą. Uważamy za wskazane i owocne odpowiednie indywidualizowanie agend samorządowych w zakładach obu rodzajów,

7) dojrzałość zespołu — na poziomie każdego wieku w obrębie każdej płci napotykamy w praktyce szkolnej całą skalę różnorodności znanej aż nadto dobrze pedagogom. Wypadkowe — zdolności, inteligencji i t. d., a zatem dojrzałości różnych zespołów uczniowskich tego samego wieku, względnie tej samej płci — są odmienne od siebie i oscylują często między krańcami nad i pod — poziomowi w ujęciu praktyki lub teorii szkolnej. Musimy wskutek tego treść i zakres zadań samorządowych odpowiednio przykrawać, stosując je do poziomu ogólnej dojrzałości wychowanków określonego społeczeństwa uczniowskiego — tylko wówczas osiągniemy pozytywne rezultaty,

8) możliwości lokalne — w dziedzinie tej należy wziąć pod uwagę cały szereg momentów, które warunkują, prócz podniesionych powyżej okoliczności, treść i zakres zadań samorządu uczniowskiego. Uczelnia musi się liczyć z możliwościami natury personalnej (stanowisko władz, rodziców, nauczycielstwa i t. d.) — realnej (problem pomieszczenia, pokrycia wydatków i t. d.) — i innej. Zależnie od mniej lub więcej pomyślnego ukształtowania się różnorodnych warunków miejscowych — trzeba będzie odpowiednio zacząć lub rozszerzyć zadania samorządu uczniowskiego.

Tak tedy od uwzględnienia tradycji historycznej — tendencji ideowych współczesnych — właściwości etnicznych, konfesyjnych i innych, środowiska społeczne-

go, okoliczności wieku, płci, dojrzałości danego zespołu oraz możliwości lokalnych zależy ostatecznie treść i zakres zadań samorządu uczniowskiego.

Powodzenie naszych zamierzeń zależy w wysokiej mierze od przestrzegania wyłuszczonych poniżej wytycznych. — W zakresie poczynañ samorządowych należy realizować

a) **mało** — wielkie zamierzenia samorządowe — to wielkie trudności realizacyjne, niebezpieczeństwo błędów, omyłek, usterek, możliwość zgubienia nici przewodniej w układzie całości, niedociągnięcia w szczegółach, które decydują najczęściej o powodzeniach organizacji,

b) **gruntownie** — poczynania samorządowe należy wprowadzać w życie starannie, sumiennie, unikając pracy powierzchownej, małowartościowej, obliczonej na efekt. Wszelkie kroki, zmierzające do ich urzeczywistnienia, muszą być tedy gruntownie opracowane i rozważone,

c) **twórczo** — praca samorządowa musi mieć charakter samodzielny, twórczy. Powinna dawać wychowancom zadośćuczynienie, radość z powodu wyżycia się, wyładowania nagromadzonych energii. Tylko taka praca aktywizuje i rozwija wychowanka.

d) **całokształtowo** — zadania samorządowe, jakie spełniać mają wychowankowie, należy tak przykroić, by dawały im przeżycia całokształtowe, jednolite, organiczne (pod względem intelektualnym, estetycznym, etycznym). Nie mogą one nigdy polegać na realizowaniu luźnych urywków, nie dających perspektywy jakiegś choćby drobiazgowej całości — bez względu na to, czy całość ta jest dla siebie odrębną ilostką, czy też określoną pozycją w układzie stworzonym na zasadzie podziału pracy,

e) **przedmiotowo** — agendy samorządowe, powierzane uczniom winne być konkretne. Muszą one polegać na wykonaniu ściśle określonych, wyraźnie zarysowanych czynności. Samorząd zbudowany na abstrakcyj-

nym werbalizmie, choćby najszczytniejszym nie utrzyma się.*).

Należy więc w zakresie zadań samorządu uczniowskiego realizować mało, **lecz gruntownie**, dając wychowankom przeżycia **twórcze i całokształtowe**, przyczem muszą być agendy samorządowe — **konkretne**.

Urzeczywistnienie zadań samorządu uczniowskiego.

Samorząd uczniowski obejmować może na terenie danej uczelni różną ilość członków. Może on rozpościerać się na nieliczną stosunkowo grupę uczniów jednej klasy — może jednak ogarniać ogół uczniowski danego zakładu, który nadto utrzymywać będzie stosunki z analogicznymi organizacjami innych szkół.

Trudno ustalić, jaką formę organizacyjną przyjąć może autonomia uczniów. Niema uświęconych form, zakrzepłych wzorów, godnych naśladowania, poręczonych przez autorytety pedagogiczne. Należy z góry z nieufnością odnosić się do wszelkich zbawiennych pouczeń i wskazań. Tak jak określenie zadań samorządu nie dało się ująć w sztywną formułę zalecenia — tak również nie może być dokonane sprecyzowanie jego ustroju na płaszczyźnie dogmatycznej punktacji. Oba zależą od wnikliwego ogarnięcia przez twórców instytucji — wszelkich warunków i okoliczności, mogących określać kontury realizacyjne zamierzania.

Przytoczone w poprzednim rozdziale momenty warunkujące treść i zakres zadań samorządu uczniowskiego — należy w całości uwzględnić przy rozpatrywaniu i ustalaniu postaci organizacyjnej, jaką w danej uczelni powinna przyjąć autonomia wychowanków szkolnych. — A więc: od tradycji historycznej, tendencji i prądów współczesności, właściwości etnicznych, konfesyjnych i innych danego ośrodka społecznego, okoliczności wieku, płci,

*) Najlepiej prosperuje samorząd uczn. na kolonji szkolnej, w farmach, osiedlach, ogniskach szkolnych i t. d.

dojrzałości zespołu oraz możliwości lokalnych — zależeć będzie również ostateczna decyzja co do zaprowadzenia określonego ustroju samorządu uczniowskiego, mającego na celu urzeczywistnienie jego zadań.

Powodzenie naszych zamierzeń zależy od przestrzegania poniżej wyłuszczonych wytycznych. — Organizację samorządu uczniowskiego musi cechować:

a) **naturalność** — należy nawiązać do istniejących form organizacji szkolnej. Odpowiedniejszą jest bowiem rzeczą opieranie się na formach, do których młodzież jest przyzwyczajona, a którym należy jedynie nadać odmiennie znaczenie — niż wyłanianie postaci nowych. — Stwarzanie tedy specjalnych ram organizacyjnych dla urzeczywistnienia zamierzeń samorządowych należy uważać za niewskazane,

b) **prostota** — urządzenia samorządowe muszą być proste, pozbawione wszelkiej zawiłości, jasne i przejrzyste, jeśli młodzież ma się wyżywać swobodnie w ramach organizacji samorządowej, jeżeli nie ma napotykać na ciągłe trudności w realizacji swych zamierzeń,

c) **harmonija** — w obrębie pewnej całości, jaką organizacja instytucji samorządowej tworzy, nie powinno być wewnętrznych sprzeczności i rozdzźwięków. Sprzeczności takie bowiem zniweczą i rozbiją dzieło samorządowe,

d) **plastyka** — ustrój samorządu uczniowskiego powinien być żywy, pozbawiony cech sztywności i bezwładności. Niema form stałych, niezmiennych. Potrzeba stwarza i przeinacza wszelkie postacie organizacyjne. Treść znajduje odpowiednią formę, często ją jednak zarzuca, szukając nowego, bardziej odpowiedniego wyrazu.

Należy więc w zakresie organizacji samorządu uczniowskiego stwarzać postacie przystosowane do istniejących form organizacji szkolnej, pełne prostoty i harmonii, nadające się do twórczych przekształceń podyktowanych koniecznością życia samorządowego.

Zastanowiwszy się nad wszystkimi, teoretycznie możliwymi rodzajami ugrupowań młodzieży, dojdziemy — po wzięciu pod uwagę wytycznych ustroju samorządowego — do tezy, że najbardziej naturalną postać przybrać może samorząd naturalnej grupy uczniowskiej, zorganizowanej w ramach podstawowej komórki organizacji szkolnej, jaką jest klasa.

Ugrupowanie klasowe, jako jednostka społeczna, nadaje się z wszech miar do przeprowadzenia próby usamorządzenia młodzieży. Nadaje się ona nie tylko z powodu okoliczności tej, że odpowiada omówionym powyżej wytycznym ustroju samorządowego — lecz również z względów następujących:

1) Zespół klasowy jest całością zamkniętą w granicach określonej przestrzeni, określonego czasu, poddaną świadomej, jednolitej akcji pedagogiczno-dydaktycznej.

2) Zespół klasowy jest skupieniem rówieśników złączonych węzłem wielorakich stosunków, dających najwyższą, w murach szkolnych osiągalną, pełnię życia się młodzieży.

3) Zespół klasowy stać się może, dzięki świadomej akcji wychowawczej, dążącej do wzmocnienia solidarności, współdziałania, jednym słowem uspołecznienia młodzieży — prawdziwą wspólnotą życia, zabawy i pracy, wspólnotą intymną, opartą na młodzieńczej przyjaźni jej członków.

4) Zespół klasowy stać się może jednością pod wpływem jednolitych prądów i tendencji myślowych, nurtujących go, — jednolitej opinii publicznej, klasowej, — jednolitego poczucia godności zbiorowej i honoru gromadzkiego, ogarniającego każdego członka społeczności, — jednego ducha, panującego w zespole.

5) Zespół klasowy stać się może ośrodkiem jedynego w swoim rodzaju zbliżenia wychowawcy - nauczy-

ciela do uczniów, zbliżenia, które niweczy jeden z najbardziej przykrych rozdzźwięków współczesnej szkoły. W atmosferze tego zbliżenia dadzą się dopiero urzeczywistnić cele samorządu uczniowskiego.

Każda klasa inaczej się, oczywiście, wyżyje w objawach swego aktywizmu, w odmiennej postaci urzeczywistni swe dążenia autonomiczne. Wypadkowa rozlicznych, czasem rozbieżnych tendencji jednostkowych, uwarunkowanych różnicami typów, charakterów, nastrojów poszczególnych jednostek gromady, w związku z potężnym wpływem osobistości wychowawcy — podaży w każdym zespole klasowym w odmiennym kierunku.

Każda klasa nabędzie swój własny styl, swą własną fizjognomję, swą własną opinię publiczną, swą godność i honor — każda stanie się wielojedną, nadosobową całością.

W ramach samorządu klasy (kursu, grupy laboratoryjnej) możemy urzeczywistnić wszelkie zadania samorządu uczniowskiego.

Samorząd klasowy jest podstawą samorządu uczniowskiego — co więcej może się stać jego **jedyną** instytucją, w łonie której ziści się pełny wysiłek samorządowy młodzieży. — Na cóżbyśmy bowiem mieli tworzyć nowe, zawsze do pewnego stopnia sztuczne, twory samorządowe, skoro młodzież potrafi się wyżyć bez reszty w ramach najściślejszego, najbardziej do rodziny podobnego związku społecznego, jakim jest jednostka klasowa — skoro w obrębie klasy urzeczywistnić można wszelkie zadania i idee samorządowo-wychowawcze?

A jednak ważne argumenty przemawiają za utworzeniem innych jeszcze, prócz samorządu klasowego, organizacji samorządowych.

1) Należy bowiem powołać do życia instytucje unifikacyjne, zbliżające do siebie młodzież różnych klas,

celem stworzenia zgodnej, braterskiej mimo różnic klasowych społeczności ogólnie - szkolnej.

2) Należy bowiem niektóre identyczne lub analogiczne wysiłki młodzieży różnych klas skoordynować, a tem samem zintensyfikować.

W tym celu utworzą zainteresowani uczniowie odpowiednich klas organizacje, zrzeszenia, towarzystwa, związki międzyklasowe.*)

Organizacje międzyklasowe obejmują uczniów różnych klas. Należy przestrzegać przy ich tworzeniu następujących zasad:

a) Zrzeszenia międzyklasowe mogą obejmować jedynie młodzież zbliżoną do siebie pod względem dojrzałości duchowej, względnie tężyzny cielesnej — a więc uczniów kilku stycznych klas n. p. dwóch lub trzech — tylko bowiem wówczas będzie praca towarzystwa owocna.

b) Zrzeszenia międzyklasowe mogą obejmować jedynie uczniów, którzy uświadomili sobie swe szczególne zainteresowanie do pewnych działów ludzkiej wiedzy, sztuki, techniki i t. d., lub którzy pragną obudzić je w sobie — inaczej bowiem będzie praca towarzystwa jeno pozorna, czcza, bezwartościowa.

c) Zrzeszenia międzyklasowe mogą obejmować uczniów, których nie przeciąży wzięcie na siebie dodatkowego obowiązku, przyczem sprawę tę należy traktować indywidualnie przy uwzględnieniu odległości zamieszkania, stanu zdrowia, wytrzymałości, postępów w nauce, okoliczności, czy odnośny uczeń nie zarobkuje po południu lekcjami lub przygotowuje się do egzaminu dojrzałości — nigdy zaś (jak się to zazwyczaj prakty-

*) Rozróżniamy zrzeszenia międzyklasowe: **obywatelskie** (koła pracy społecznej, obywatelskiej, narodowej) — **społeczne** (samopomoc kol., klub tow., świetlica i t. d.) — **gospodarcze** (spółdzielnie) — **kulturalne** (koła naukowe, artystyczne, religijne, etyczne, techniczne, praktyczne i t. d.) — **sportowe** i t. d.

kuje) nie należy sprawy traktować uniwersalnie n. p. przez zezwolenie na należenie do jednego z dwóch związków międzyklasowych; — nieuwzględnienie powyższego postulatu może się okazać zgubne dla młodzieży szkolnej.

d) Zrzeszenia międzyklasowe mogą owocnie pracować tylko przy współudziale nauczycieli, fachowców, względnie instruktorów fachowych pozaszkolnych w braku odpowiednich sił nauczycielskich — wyznaczonych przez radę pedagogiczną jako opiekunów młodzieży garnącej się do nadprogramowej pracy szkolnej. Bez pomocy ich praca organizacyj tych powieść się nie może.

W ramach samorządu klasowego oraz międzyklasowego wyżyć się może młodzież szkolna całkowicie. Powołanie do życia organizacji samorządowej ogólnoszkolnej, jednoczącej samorządy klasowe oraz międzyklasowe w szkolną republikę uczniowską uważamy za zbędne a nawet zgoła — z powodów przytoczonych w punkcie e) t. j. w końcowym odstępnie referatu — za szkodliwe.

d) Opinia publiczna w samorządzie uczniowskim.

Jednym z największych błędów samorządu uczniowskiego jest wprowadzenie sądów koleżeńskich.

Sądownictwo karne opiera się na pojęciu winy i kary.

a) Wina.

Wina — to stwierdzona odpowiedzialność jednostki za działanie naruszające porządek prawny lub etyczny społeczeństwa. Działanie to może być wpływem złej woli, niedbalstwa lub lekkomyślności.

Ustalenie winy nastęrcza wielkie trudności. Nie chcemy zgoła poruszać kwestji tej w głębszem oświetle- niu poczytalności jednostki, na której czyny wpływają nieodpornie przeróżne od niej niezależne czynniki i okoliczności. Pragniemy tylko zastanowić się nad trudno- ściami stwierdzenia winy uczniowskiej.

Na terenie szkoły spotykamy się nader często z urojonemi przestępstwami, opartemi na rzekomej winie uczniów. Bliższe rozpatrzenie ich wykazuje nam jednak myślność naszego sądu. — Jakże często nieznajomość natury dziecka staje się powodem obwinienia wychowanka. Nie wiemy, że uczeń tak a nie inaczej w pewnym okresie swego życia postępować musi, te a nie inne objawia popędy, instynkty, skłonności, które nie są zgoła zdrożne, których na karb złej woli, niedbalstwa lub nawet lekko-myślności zapisać nie można. — Jakże często drażliwość, niecierpliwość, pośpiech nauczyciela staje się powodem niesłusznego, z gruntu niesprawiedliwego osądu ucznia, którego postępowanie zgodne z jego naturą jest w danym wypadku zupełnie usprawiedliwione, słuszne, normalne. — Jakże często rzucamy na ucznia odpowiedzialność za nasze własne, rzeczywiste zaniedbania, za nieudolność naszego systemu wychowawczego czy naukowego, którego braki wywołują słuszne odruchy wychowanka, zmuszają go do zachowania „karygodnego“.

Tak więc stwierdzenie winy ucznia następuje na terenie szkoły rozliczne trudności. Przestępstwa uczniowskie takie, jak spóźnianie się, nieregularne uczęszczanie do szkoły, ucieczka z lekcji, brak pilności, porządku i ładu, nieodpowiednie zachowanie się, zapominalstwo, przeszkadzanie na lekcji, podpowiadanie, odpisywanie i odrabianie cudzych zadań, kłamstwo, wyzywanie, bijatyka, brak poszanowania cudzej własności i t. d., niezawsze należy tłumaczyć winą ucznia.

b) Kara.

Kara może być odwetem pokrzywdzonego (zemsta), jego rodziny (n. p. vendetta), tłumu (n. p. lynch) — społeczeństwa, które za cierpienie zadane przez delinkwenta zadaje mu również cierpienie. Ma ona na celu unieszkodliwienie przestępcy lub odstraszenie jego samego oraz innych od działania naruszającego ustalony porządek społeczny.

W nowszych czasach pojawiło się nowe pojęcie kary, jako pokuty jednostki prowadzącej poprzez skruchę oraz odszkodowanie (o ile takie jest możliwe) do jej poprawy.

W życiu szkolnem można stosować jedynie karę, jako środek wychowawczy, prowadzący do poprawy ucznia. W myśl wywodów zawartych na stronach 633 i 637 „Wychowania człowieka“ Foerstera jest „funkcją kary jasne uświadomienie jednostce zasadniczych różnic w skutkach ludzkich czynów“ — kara jest tedy koniecznem „moralnem następstwem naruszenia etycznego porządku społecznego“. „Najpierw pokuta, później wychowanie“ oto hasło Foerstera.

Ustalenie kary nastęrcza jednak znacznie większe trudności niż stwierdzenie winy ucznia. Wynika to z odmiennego odczuwania kary przez różne jednostki. Indywidualna wrażliwość na kary jest inna u osób gruboskórnych (typu mamuta), inna u subtelnych (typu mimozy), odmienna u chłopców (mniej wrażliwych) i dziewcząt (bardziej wrażliwych), różna u młodszych i starszych. Jednem słowem: ta sama kara za to samo przestępstwo raz może być odczuta jako słuszna, a drugi raz jako krzywdząca różnych uczniów, względnie jednego ucznia w różnych fazach jego życia.

Badania Droegego, Wagnera i innych wykazały, że odmiennie odczucie kary zależne jest od:

- 1) rodzaju jej wyjątkowości czy regularności, niepowtarzalności czy stereotypowości i t. d.,
- 2) wielkości jej — kary pojedynczej czy masowej, znacznej czy nikłej, większej czy mniejszej ilości kar i t. d.,
- 3) sposobu wykonania jej — jawnego czy tajnego, ze zawiadomieniem lub bez zawiadomienia rodziców, połączonego ze skutkami czy pozbawionego skutków i t. d.,

4) okoliczności czasu — natychmiastowej, odroczonej czy zawieszonej i t. d.,

5) okoliczności przestrzeni — dokonanej na miejscu czynu, w klasie, w kancelarii i t. d.

Indywidualizowanie kar staje się wobec powyższego stanu rzeczy wielce utrudnione, jeżeli nie wręcz niemożliwe. — Wszelkie prawie stosowane w praktyce szkolnej kary zawodzą: chłosta poniża człowieka godność wychowanka — karcer krępuje w nienaturalny sposób jego wolność — praca karna uczy ucznia spoglądać na pracę jako karę — grzywna zwalnia go od skruchy wewnętrznej — bojkot zamienia jednostkę w męczennika — napiętnowanie publiczne stawia ją pod pręgierz — pozbawienie urzędu rozgorycza — wykluczenie świadczy o naszej niemocy wychowawczej — wyrzuty, upomnienia i t. d., stają się werbalistyką, której zazwyczaj uczeń serjo nie bierze. — Kary naturalne (Rousseau, Spencer) nie poprawiają, lecz mechanicznie odstrasza (Herbart, Wagner, Foerster). Nawet świetny, na znajomości duszy dziecka oparty, kodeks kar Korczaka zawodzi.

Problem kary jest tedy niezmiernie trudny do rozwiązania. Kara będzie jedynie wyjątkowo sprawiedliwa — w zasadzie będzie krzywdzić, upokarzać, ubezwładniać, wywoływać choroby (Freud), zniechęcenie (Adler) i t. d.

Z trudności karania zdawał sobie sprawę Piramowicz w swej książce p. t. „Powinności nauczyciela“ (wyd. Osterloff) na str. 50.: „Nic nie masz w wychowaniu trudniejszego, jak dobrze sobie postępować w karaniu przestępstw. Trzeba umieć za co, jak i kiedy karać“. — Pedagodzy współcześni twierdzą, że konieczność karania jest wyrazem nieudolności szkoły i nauczycielstwa, które nie zdołały uchwycić wychowawczo pełnej osobowości ucznia (Santal i inni). Zazwyczaj bowiem stosuje się karę wtedy, gdy środki wychowawcze zawodzą, gdy

konieczna jest „szybka“ decyzja. Kara staje się wówczas ucieczką bezradnych, wynikiem zakłopotania.

Trentowski mówi na str. 84 „Chowanny“ (wyd. Osterloff): „Dopóki się znajduje jakikolwiek środek inny do skierowania dziecięcej woli ku dobremu, nie udawaj się ani do nagrody ani do kary. Działaj tak na dzieci, żeby najgorętszego uczucia nabrały dla prawdy, piękności i cnoty, żeby ich skłonności i chęci ku nim stanowczo się zwróciły, wtedy okaże się nagroda i kara wcale niepotrzebna“.

Art. XXIV Ustaw Komisji Edukacji Narodowej brzmi: „Najżywszem jest Komisji życzeniem, aby wszyscy jej zwierzchności podlegli, rządząc się najpiękniejszymi sumienia, honoru, słuszności, ubiegania się do chwalebnych nagród pobudkami, wszelką potrzebę i przyczynę sądów i kar oddalali“.

Z powyższych wywodów możemy wyczytać, że stwierdzenie winy ucznia, szczególnie zaś ustalenie kary za jego przewinienie, nastroczają wielkie, niekiedy niepokonalne trudności w praktyce szkolnej. Trudności te narzucają się wychowawcy i nauczycielowi, nie mówiąc już o rodzicach, którzy stają często bezradni wobec problemu winy i kary w odniesieniu do swych dzieci.

Zachodzi pytanie natury zasadniczej: Czy sądy koleżeńskie potrafią uporać się z powyższymi trudnościami?

Sądy koleżeńskie były historycznie zawiązkiem samorządności uczniowskiej na kontynencie europejskim. Pojawiły się one najwcześniej i rozwinęły niezmiernie i to jako stałe, okresowe lub przelotne — przymusowe lub rozjemcze — z udziałem nauczycieli lub bez ich udziału — kompetentne dla spraw uczniowskich lub nawet dla sporów uczniów z nauczycielami — oparte na kodeksie praw szkolnych lub na tradycji i zwyczajach uczelni.

Sądy koleżeńskie rozpowszechniły się szybko i — gruntownie przeżyły. Okazało się (czego można się było z góry spodziewać), że jako organy wymiaru sprawiedliwości szkolnej **zawodzą na całej linii**, będąc bezradne wobec powyższych trudności. Stwierdzono bowiem, że sądy uczniowskie są:

a) **ujemne** — powodują pieniactwo, pogłębiają swary i waśnie, zamiast je uciszać i łagodzić (zgodnie z opinią Kołłątaja),

b) **surowe** — ferują wyroki nacechowane brakiem umiaru, kary nakładane przez nich są przesadne, nieproporcjonalne do rzekomej winy,

c) **stronnicze** — kierują się animozją, prywatą, względami ubocznymi, stają się narzędziem zemsty, niekiedy zgoła teroru,

d) **powierzchowne** — opierają się na przypuszczeniach, pozorach, poszlakach, osadzają sprawy często na iwnie i płytko w poszukiwaniu prawdy raczej formalnej niż materialnej,

e) **błache** — rozpatrują spory nikłe, mało znaczące, często jedynie dla utrzymania ruchu sądowego, przysporzenia trybunałowi spraw, klientów,

f) **szablonowe** — odbywają się według utartego, nieżywotnego ceremonjału, nacechowanego bezduszną formalistyką.

Sądy koleżeńskie nie spełniają swego zadania, jak to wykazuje ankieta uczniowska o samorządzie uczniowskim. — Napotyka ją one na te same, a raczej o wiele większe trudności, niż te, które nastroczają się nauczycielstwu w jego misji wychowawczej.

Trudności ustalenia winy i kary ucznia zrodziły nową orientację pedagogiczną, nowe hasło, które brzmi: Nie karać! — Rozlega się ono coraz silniej w świecie szkolnym, zwalczając koncepcję wszelkich sądów — nauczycielskich czy uczniowskich.

Nie winić, nie karać, — lecz wychowywać, pomagać, podnosić, popierać!

Przedewszystkiem akcja świadomego wychowawcy:

a) a priori — zapobieganie — wychowawca winien poznać naturę, usposobienie, skłonności, wady, braki poddanych jego opiece uczniów. Na podstawie swych spostrzeżeń i doświadczeń popartych lub uzupełnionych obserwacjami wszystkich miarodajnych czynników szkolnych — winien obmyśleć plan działania. Celem jego ma być niedopuszczenie do rozwoju utajonych lub poczynających się przejawiać złych skłonności, instynktów, nałogów jednostki uczniowskiej. — Świadoma akcja wychowawcza, zapobiegając wykolejeniu się ucznia, utrzyma go na poziomie etycznej normy, wzmocni tkwiące w jego duszy wartości. Na tej drodze dadzą się z wolna usunąć wady i przywary uczniów — utwierdzić ich zalety i szlachetne skłonności.

O ileby mimo starannej akcji zapobiegawczej wydarzyły się uchybienia uczniów, wówczas musi nastąpić

b) a posteriori — odwracanie — wychowawca wyteży swe siły celem doprowadzenia ucznia do poznania niewłaściwości jego postępowania, do skruchy, żalu z powodu wypadku oraz chęci naprawienia wyrządzonego zła. Wychowanek odpowiednio potraktowany, nieurazony w swej godności, a raczej podniesiony w swej wartości człowieczej — przyrzeknie, pod wpływem życzliwego odniesienia się do niego swego wychowawcy, wkroczyć na drogę poprawy i na niej przy pomocy czujnego swego opiekuna utrzyma się.

Osąd społeczności uczniowskiej.

O ile dany wypadek nadaje się do jawnego rozpatrywania, o ile rozpatrywanie go przez zespół, którego dany uczeń jest członkiem, może doprowadzić do stwierdzeń o doniosłości ogólnie-etycznej, mogących mieć doniosły wpływ na mentalność gromady, — podnie-

sie wychowawca sprawę na forum społeczności, bez sprzeciwu ze strony dotyczącego ucznia. — Wywiąże się wówczas wymiana zdań prowadząca do stwierdzenia właściwego, godnego człowieka, sposobu zachowania się, względnie postępowania w danej sprawie, czy też podobnych okolicznościach lub sytuacjach.

Stwierdzenie powyższego stanu rzeczy przez społeczność uczniowską nie ma mieć w zupełności charakteru sądu klasy, nie prowadzi do jakiegokolwiek wyroku, nie przynosi kary — zawierać ono będzie jedynie **etyczny osąd** sprawy. Znaczenie tego rodzaju osądów będzie wielkie — prowadzą one do stworzenia, względnie umocnienia **zdrowej opinii publicznej** w zespole uczniowskim. Za-interesowany uczeń przyczyni się do tego wedle sił i możliwości.

O ileby powyższe, czysto **wychowawcze** sposoby walki ze złem w szkole nie zdołały wyjątkowo doprowadzić, na dalszą metę, do utrzymania się danego ucznia na poziomie etycznym zespołu — wówczas mielibyśmy do czynienia z jednostką odbiegającą od normy. Wskazywałoby to na okoliczność tę, że uczeń dany nadaje się do innego, specjalnego skupienia młodzieży szkolnej. Przeniesienie go do innego zakładu otrzymałoby charakter zabiegu podyktowanego jedynie względami natury wychowawczej, nigdy karnej — troską o dobro społeczności oraz odnośnej jednostki.

Zasadnicza idea samorządu uczniowskiego.

Jednym z najważniejszych celów samorządu uczniowskiego jest uobywatelenie, **upaństwowienie** młodzieży; działacze szkolni uważali tedy za rzecz wskazaną dla osiągnięcia powyższego celu — przenieść żywcem na teren szkolny urządzenia **państwa** czy gminy, naśladującej państwo.

Wzorowanie się na urządzeniach państwowych wydaje się nam, zgodnie z poglądem wielu pedagogów (Gau-

dig, Mann, Hepp, Nawroczyński i inni), nieodpowiednie, a to z następujących powodów:

a) Państwo historyczne — to według Oppenheimera organizacja gwałtu nad ludami podbitemi (państwo podbójcze), względnie stanami, klasami społecznymi (państwo stanowe, klasowe) lub jednostkami (państwo niewolnicze) i t. d. — Państwo współczesne wyzwoliło się lub znajduje się na drodze do wyzwolenia z resztek genetyczno-historycznych cech organizacyjnych — jest ono lub usiłuje być braterstwem wszystkich obywateli bez względu na ich przynależność etniczną, konfesyjną, socjalną, językową i t. d. Idea państwa wolnościowego, prawnego, moralnego, sprawiedliwego, kulturalnego zwycięża powszechnie (Kerschensteiner). Idea ta stanowiąca rdzeń, ośnowę, zasadniczą tendencję współczesnego państwa, posiada ze względu na historyczny swój rozwój, odpowiadające jej podłoże, założenia, warunki społeczne — tak specyficzne zabarwienie, że staje się niezrozumiała, nieaktualna, pozbawiona wszelkich podstaw, o ile zostanie przeszczepiona na grunt szkolny, zupełnie odmienny, nie mający żadnych punktów styczności ni podobieństwa z żywym społeczeństwem, zorganizowanym w państwo. Wszelkie analogje, dokonywane na powyższy temat, są fałszywe lub wskutek swej powierzchowności błędne.

b) Państwo należy uważać za produkt specyficznej konieczności dziejowej, byt jego opiera się na żywym poczuciu wielu przesłanek historycznych, które uzasadniają jego istność, każą mu się podporządkować kosztem ofiar, zrzeczeń osobistych na rzecz całości. Poczucie to weszło już w krew członków społeczności, straciło charakter refleksyjny, stało się podświadomem, intuicyjnym, wprost nieuchwytnym przeżyciem. Urządzenia państwowe może uznawać, cenić i podtrzymywać tylko obywatel biorący istotny udział w życiu obywatelskim, utożsamiony z jego duchem, ideą, tradycją i t. d. Urządzenia pań-

stwowe przeszczepione na grunt szkolny dać mogą co najwyżej uczniom kulisy dla pewnej scenerji, w obrębie której rozgrywać się będzie niepoważna gra ministrów, dyplomatów, posłów i t. d., bardzo często narażająca na szwank śmieszności urządzenia państwowe, wywołująca przez to skutek przeciwny zamierzeniu.

c) Wszelkie ugrupowania społeczne oraz jednostki poza kręgiem rodziny wchodzą z sobą w przeróżne stosunki o charakterze politycznym, prawnym, gospodarczym czy kulturalnym. Stosunki te są zazwyczaj luźne i przelotne — nie obejmują całości życiowej, odnosząc się tylko i jedynie do danej, określonej sfery spraw społecznych, czy też do danej, ściśle określonej sprawy, na której płaszczyźnie dokonuje się zetknięcie zespołów czy jednostek. Zastosowanie urządzeń państwowych na terenie samorządu uczniowskiego nie jest możliwe i z tego względu, ponieważ sprawy szkolne nie obejmują jedynie pewnych ograniczonych możliwości życiowych, lecz mają zupełnie odmienny, — całokształtowy charakter.

d) Państwo to zespół, którego prawom, nakazom i zakazom musi się jednostka bezwzględnie, dla dobra całości, poddać, podporządkować. Wobec opornych, niechętnych i t. d. stosuje ono przymus (sąd, cenzura, policja i t. d.). W życiu politycznym tworzą się stronnictwa, których taktykę znamionuje często ciasne partyjnictwo operujące demagogiczną retoryką. Partje te nie przebiegają w środkach dla przeprowadzenia swych egoistycznych celów. — Przy przeszczepieniu urządzeń państwowych na teren szkolny mogłoby zaistnieć niebezpieczeństwo przerzutu powyższych objawów na życie szkolne.

e) Państwo to zorganizowane społeczeństwo o typowym zróżnicowaniu socjalnem. Warstwy, zrzeszenia społeczne zrównane w prawach, walczą jednak z sobą o wpływy, znaczenie — jednostki zaś w obrębie ich to-

czą bój o korzyści, stanowisko i t. d. W walce tej posługują się one niezawsze środkami etycznie godnymi uznania, współzawodnictwo ich przybiera często cechy brutalnego, nieokiełzanego, nie liczącego się z żadnymi względami, biologicznego antagonizmu. — (Przy przeszczepieniu urzędów państwowych na teren szkolny mogłoby zaistnieć niebezpieczeństwo przerzutu powyższych objawów na życie szkolne).

Z powyższych względów należy uważać, że nie jest wskazane urządzenie samorządu uczniowskiego jako państwa szkolnego. — **Upaństwowienie** młodzieży nie może być tedy dokonywane przez przeszczepienie urzędów państwowych na grunt szkolny.

Skupienia młodzieży mają swą własną, bogatą treść, pełną swoistej żywotności, rozmachu i werwy, rządzą się swą własną, w psychice młodzieży umotywowaną celowością, wyłaniają własne wartości etyczne, estetyczne, intelektualne (Badania psychologii grup młodzieżowych Adelberga, Bouchego, Bernfelda, Denglera, Delitscha, Döringa, Doroszenki, Gaudiga, Hallmanna, Heusinga, Hubera, Krukenberga, Leiba, Lochnera, Mirskiego, Mumforda, Nawroczyńskiego, Puffera, Reningera, Ronebacha, Roumy, Scheibnera, Scherfiga, Schneidera, Sheldona, Sztetnerowej, Wedeninga, Weigla, Winklera-Hermadena, Varendoncka, Vecerki, Vowinckla i wielu innych).

Ze specyficznej, **swoistej** natury zrzeszeń młodzieży szkolnej musi wypływać specyficzna, **swoista** forma organizacji samorządu uczniowskiego, wypełniona odpowiednią, **swoistą** treścią. W praktyce szkolnej dzieje się zgoła inaczej.

W społeczeństwie dorosłych, zorganizowanych w państwo, spotykamy się powszechnie z faktem, że twórczą, aktywną rolę odgrywają w niem jedynie **wybitniejsze jednostki**, dookoła których krystalizują się zrzeszenia,

ugrupowania, zespoły różnego rodzaju i w różnoraki sposób. Jednostki te wyłania zazwyczaj szara masa ludowa drogą **wyborów**.

To są bezsprzeczne fakty życiowe — opierając się na nich zmierzają organizatorzy samorządu uczniowskiego głównie do wyłonienia, podtrzymania owych **twórczych jednostek**, które z początku na ławie szkolnej, czasem w szerszym życiu społecznym, odegrać mają ważną rolę, by spełnić swą wdzięczną misję kinetyczno-socjalną. — W wydanym przez siebie zbiorowym dziele p. t. Gmina uczniowska (w rozprawce p. t. „Przywódcy“) wywodzi na str. 364 Neuendorff: „Odczuwamy coraz bardziej potrzebę przywódców. Codzienne bowiem doświadczenie uczy nas, jak mało twórczą jest masa, jak bardzo nie nadaje się ona do kierowania losami własnymi wzgl. narodowymi. Przywódcą człowiek rodzi się. Niemniej jednak potrafi właściwe wychowanie obudzić wzgl. umocnić zdolności kierownicze drżące w jednostce. Gmina szkolna nadaje się do tego szczególnie, może ona bowiem rozwijać się pomyślnie jedynie wtedy, gdy znajdują się wśród uczniów kierownicy samorządu uczniowskiego“. — Przywódców tych **wybiera** młodzież zazwyczaj w głosowaniu majoralnym, powierzając im odpowiedzialne funkcje kierownicze.

Należy jednak stwierdzić, do czego powyższy system prowadzi. — Skutki ujemne na terenie szkolnym występują nader dobitnie. Objawiają się one we wszelkich typach samorządu uczniowskiego. Ważniejsze z nich wyszczególnimy na podstawie ankiety uczniowskiej o samorządzie uczniowskim.

a) **Brak aktywizacji ogółu uczniów**. — Zjawisko to występuje wszędzie. Z wyjątkiem kilku ruchliwych jednostek, które stoją na czele instytucji niby generałowie bez armii, uwijając się i krzając gorliwie — nikt albo prawie nikt nie interesuje się samorządem oraz nie bie-

rze udziału w jego pracach. Trzeba specjalnego kunsztu agitacyjnego, czasem zastosowania przymusu, by masy uczniowskie bodaj jednorazowo wzięły udział w jakiejś z trudem przez zarząd samorządu zorganizowanej imprezie, aby bodaj obecnością swoją zadokumentowały jakiegokolwiek w niej uczestnictwo. - Nikogo nic nie obchodzi, albo też obchodzi jedynie epizodycznie n. p., o ile sprawa ma charakter sportowy, wycieczkowy, zawsze pociągający młodzież. — A przecież nie rozwiążemy nader trudnego problemu aktywizacji ogółu uczniowskiego ciskaniem gromów na „tych nierobów i próżniaków, leniów i maruderów, co to zawsze kryją się i wymykają każdej odpowiedzialnej pracy, wolą siedzieć w domu lub bawić się i spacerować, unikając wysiłku myślenia i działania, parając się jedynie krytyką, czyniąc złośliwe uwagi o wytężonej pracy, innych, plotkując, kpiąc zawzięcie z wszystkiego i wszystkich...”

Objawy powyższe można wytłumaczyć i niestety — uzasadnić. Wynikają one bez wątpienia z błędnej tendencji samorządu uczniowskiego, który po macierzyńsku traktuje nieliczne, wybrane, działające jednostki, a po macoszemu odnosi się do setek wychowanków, których rola w założeniu organizacyjnym instytucji jest **pasywna**. — Należałoby z punktu widzenia haseł szkoły aktywnej zakwestjonować organizację szkolną, która garstkę młodzieży aktywizuje, a masę uczniowską utrzymuje w świadomości lub mimowoli w pętach bierności.

A przecież w masach tych drzemią talenty różnego rodzaju, inteligencje różnego pokroju, indywidualności, charaktery różnego nasilenia i wartości. A jednak dzień-dziennie przeocza się w ramach szkoły dziesiątki cichych, zahukanych, usuniętych w cień jednostek, posiadających bezsprzecznie swoje, własne, twórcze walory, o których nikt nie wie i nie dowie się nigdy, które odepchnięte światem czy mimowoli wegetują na uboczu, tracą wiarę

w siebie, w swe siły i zdolności. — Ileż to utajonej energii społecznej, może głębszej, bardziej istotnej i subtelnej — nie tak jaskrawej, jak rozmach tych, co stoją u steru i hałaśliwie kierują nawą samorządową — idzie na marne, ginie bezpowrotnie, tonie w grzęzawisku poczucia małowartości osobistej jednostek w codziennym, szarem życiu szkolnym.

Tak tedy kwestja aktywizacji ogółu uczniów staje się problemem zasadniczym samorządu uczniowskiego.

b) Przerzut odpowiedzialności ogółu na jednostki.

— Głównym celem samorządu uczniowskiego jest obarczenie wychowanka etyczną odpowiedzialnością za własne słowa i czyny, wykonywanie swych obowiązków indywidualnych i socjalnych, ściśle przestrzeganie wszelkich norm i postanowień, które stanowią podstawę i ośnowę życia szkolnego.

Zauważamy jednak zjawisko odwrotne. Ogół uczniowski nie wznosi się w ramach samorządu uczniowskiego na wyżyny etycznego działania, odpowiedzialnego przed trybunałem własnego sumienia. Do przestrzegania obowiązku wykonywania zadań, respektowania ustalonych norm i t. d. muszą je czynniki zewnętrzne, arbitralne lub autonomiczne przynaglać, nawoływać, wprost niejednokrotnie zmuszać. — Ten stan rzeczy zmniejsza do minimum lub zgoła unicestwia wychowawcze znaczenie samorządności. Daje się bowiem zaobserwować prawie zawsze po dokonaniu wyborów przerzut odpowiedzialności masy na wybrane jednostki. Czułość ogółu usypia prawie natychmiastowo. Przecież do tego, by się trudzić sprawami ogółu uczniowskiego, obmyślać i przeprowadzać reformy, wykonywać uchwały wiecu czy zebrania delegatów ogółu, raz na jakiś czas się schodzącego — jednym słowem: czuwać, interesować się, zajmować wszystkim, co tyczy uczniów — są powołani ci nieliczni, wybrani, godni szacunku swych urzędów.

I tak dokonuje się, rozszerza, przybiera przesadne, nieumotywowane zgoda nawet w ramach obecnej organizacji samorządu uczniowskiego rozmiary — powolna sejsachteja obowiązku, odpowiedzialności, które w zasadzie powinny ciążyć na wszystkich, na ogóle, na każdym z osobna.

Tak tedy kwestja obarczenia odpowiedzialnością ogółu uczniów staje się zasadniczym problemem samorządu uczniowskiego.

c) Możliwość upadku, względnie wegetacji samorządu uczniowskiego. - Wynikają one z poprzednich wywodów. Dzieje prawie wszystkich samorządów uczniowskich są do siebie podobne. Rodzi się szczęśliwa myśl, przybiera kształty realizacji. Garstka działaczy krzą się usilnie, tworzy pospiesznie liczne instytucje samorządowe, w których odgrywa rolę mniej lub więcej wybitną. Po pewnym czasie samorząd przestaje istnieć lub poczyną wegetować. — Przyczyną upadku może być brak owych jednostek kierowniczych, które opuściły szkołę z powodu np. jej ukończenia lub przejścia do innej uczelni, albo też zniechęcenie, które ich ogarnęło na skutek obojętności lub braku uznania ogółu, wyczerpanie się ich energii, względnie skierowanie jej na tory innych zainteresowań. — Często ustala się jednak, na skutek ostygnięcia słomianego zapалу przywódców, anemiczny, beztreściowy żywot instytucji, polegający w gruncie rzeczy na powolnem konaniu jej każdego dnia i godziny, choć formalnie niby dalej istnieje i coś niecoś działa.

Tak tedy nie można losu i bytu samorządu uczniowskiego przy danej jego strukturze utrwalić — zależą one od tego, czy znajdą się i utrzymają w społeczności uczniowskiej jednostki nadające się do dźwigania na swoich barkach skomplikowanych często samorządowych funkcji dygnitarskich, — czy starczy energia kilku wybrańców, którzy muszą się ciągle zajmować pra-

cą konstruktywną oraz walczyć z obojętnością ogółu — czy potrafią oni na dłuższą metę, przy najwydatniejszej nawet pomocy swych wychowawców, dać zespołowi tyle życia, treści, ruchu, pomysłów i t. d., aby go utrzymać w stałym zainteresowaniu i napięciu.

Tylko czerpanie z wielkiego rezerwoaru energii ogółu, tylko umiejętne przyciągnięcie do pracy każdego wychowanka — mogłoby w obu poruszonych powyżej okolicznościach usunąć zło nieustannie grożące instytucji samorządu uczniowskiego, a mianowicie widmo jej upadku względnie wegetacji.

Tak tedy kwestja ustalenia bytu i treści samorządu uczniowskiego staje się zasadniczym jego problemem.

d) Rozbicie jedności społeczeństwa uczniowskiego. — Wynika to z poprzednich wywodów. W organizacji samorządu dotychczasowego typu można zaobserwować następujące dość częste zjawisko. W okresie przedwyborczym wyłaniają się kandydatury w różnoraki sposób. Ubiegający się o dostojęństwa uczniowie najstarszych klas starają się o względy wyborców, odpowiednie koła uczniów wysuwają swych członków, inne grupy swych faworytów i t. d. Rozpoczyna się walka wyborcza. Każda walka prowadzi do tworzenia się stronnictw, które współzawodniczą ze sobą. Walka taka często rozszerza się: **czasowo** — na późniejsze okresy, powyborcze; **prze-strzennie** — z jednego kręgu szkolnego na inne; **rzeczowo** — z jednej sfery spraw uczniowskich na sfery inne. Walka taka często zaognia się, prowadząc do rozbicia jedności, harmonji, solidarności społeczeństwa uczniowskiego. Znika współdziałanie, ustępując miejsca destruktywnemu często współzawodnictwu grup uczniowskich, przy czem objawy powyższe pogłębiają się nieustannie i to tembardziej, im mniej zasadnicze i ważne, a raczej powierzchowne, błahe, osobiste konflikty drzemią na dnie

przeciwieństw grupowych. — Współdziałanie społeczne, mimo różnic indywidualnych i grupowych, które zawsze muszą istnieć w łonie każdej społeczności — jest jednak najważniejszym celem, jaki ma być osiągnięty przez stworzenie samorządu uczniowskiego. Celu tego często jednak nie osiąga się, co więcej jesteśmy świadkami smutnego finału, do którego partyjnictwo samorządowe prowadzić może — a mianowicie rozbicia, rozsadzenia organizacji uczniowskiej.

Nie umniejszając wartości twórczej, rzeczowej opozycji, koniecznej różnicy poglądów i przekonań, która w każdym zespole musi się przejawiać, a którą popierać należy w interesie żywotności życia społecznego — występujemy jedynie przeciw rozbijaniu całości, która mimo wszystko zawsze ostać się musi.

Tak tedy kwestja utrzymania jedności społecznej ogółu uczniów staje się zasadniczym problemem samorządu uczniowskiego.

e) **Ustalenie systemu biurokratycznego organizacji uczniowskiej.** — Wynika to również z poprzednich wywodów. Wyłoniona przez uczniów reprezentacja stwarza zazwyczaj system biurokratyczny i to często dość skomplikowany. Na czele samorządu szkolnego staje organ centralny z pełnią władzy, w ręku jego ześrodkowują się wszelkie agendy samorządowe. Zarząd naczelny podporządkowuje sobie wszystkich i wszystko w określonej hierarchji personalnej i realnej. — W ramach sążnistych często statutów oraz szczegółowych regulaminów, działalności samorządowej płyną wartkim to powolnym nurtem biurokratyczne czynności w zgodzie raczej z literą niż duchem samorządności. — Urzędnicy uczniowscy zbierają się na posiedzenia, przemawiają, uchwalają, wykonują, nadzorują, działają w schemacie formalności przeróżnego rodzaju. Centralistyczny etatyzm czy municypalizm *sui generis*, zależnie od konstrukcji samorządu

uczniowskiego, władza niepodzielnie. Forma zabija treść — werbalizm, frazeologia retoryka uśmiercają rzeczowość, żywotność, samorządową istotę czynu. Często pracuje się: ut aliquid fieri videatur.

Inaczej jednak być nie może, gdy grupa urzędnicza załatwia sprawy ogółu — wówczas w mniejszym lub w większym stopniu wkrada się biurokracizm wyradzający, spaczający często momenty treściowe, jedynie istotne dla sprawy.

Tak tedy kwestja żywotności pracy samorządowej staje się zasadniczym problemem samorządu uczniowskiego.

f) Demoralizowanie, wzgl. przeciążanie kierowniczey jednostki uczniowskiej. — Wynika to z poprzednich wywodów. W ramach samorządu uczniowskiego, opisanego wyżej typu jednostka wybitniejsza ubiega się o godności samorządowe. Często zamienia się to dążenie w pogoń za urzędami, podszyconą chorobliwą ambicją indywidualną. Prowadzi to w wieku młodzieńczym niezadko do przerostu poczucia wartości osobistej, zarozumiałości, manji wielkości wybranych.

Niema zaś większego wroga, kładącego zaporę rozwojowi osobowości wychowanka, jak megalomanja młodzieńcza. Młody człowiek poprostu wewnątrznie się wykojeja, uważa się za skończonego, przestaje się często rozwijać, pracować nad sobą, doskonalić się. Nie widząc lepszych — uważa się za najlepszego, nie widząc godniejszych — za najgodniejszego. Oszołomiony swą urojoną wielkością robi często wrażenie człowieka, któremu honory i zaszczyty uderzyły do głowy niby mocne wino.

Zachowuje się dygnitarz uczniowski przeważnie nieodpowiednio, nietaktownie, czasem brutalnie. Wynosząc się nad szary tłum pospolitaków, zraża sobie zarozumialec kolegów szybko i gruntownie. Usiłuje on wykonywać komendę generalską, a czyni to niezdarnie i nie-

udolnie. Wkrótce budzi się wieloraki sprzeciw. Uczniowie „marzą“ o powrocie do dawnego arbitralnego regimu nauczycieli, widząc, że wpadli „z deszczu pod rynnę“.

A kiedy zmienna kolej rzeczy w postaci woli kolegów, którym się z tych czy innych powodów podczas urzędowania naraził, zrzuca go z siodła władzy, wówczas, jak bardzo czuje się nieszczęśliwy, jak bardzo złamany, jak często zamienia się w mizantropa, pesymistę, który ubolewa nad niewdzięcznością ogółu, brakiem zrozumienia, nad losem. Trudno mu zaiste często odzyskać utraconą równowagę wewnętrzną, wyrzucić z duszy zgorzknienie i żal.

Musimy również nadmienić, że jednostka kierownicza wskutek nadmiernych zajęć pozaszkolnych, związanych z pracą w samorządzie uczniowskim, często nie może spełniać swych obowiązków lekcyjnych, zaniedbuje się w nauce, co powstrzymać może w innym również kierunku jej rozwój duchowy.

Tak tedy kwestja utrzymania młodzieży na odpowiednim poziomie etycznym oraz nieobarczanie jej nadmiernymi ciężarami staje się zasadniczym problemem samorządu uczniowskiego.

g) Nieodpowiednie obsadzenie godności samorządowych. — Wynika to również z dotychczasowych wywodów. Powszechnie stosowany system organizacyjny-samorządowy ma jedną niezaprzeczoną zaletę. Prowadzi on istotnie do wybijania się kierowniczych jednostek, daje im rzeczywiście pole do wystąpienia i utrwalenia tych, tak cennych w życiu społecznym, zalet. — Jakże często jednak zawodzi w tym względzie system powyższy w praktyce dnia codziennego. Jak często wypływają na arenę życia samorządowego jednostki niezupełnie odpowiednie, a przynajmniej nie najodpowiedniejsze.

W sprawach tych decyduje przecież tyle ubocznych sympatyj, animozyj, względów, kaprysów, okoliczności, przypadków zgoła. Cichych, spokojnych, skupionych, wartościowych przeocza się — głośni, hałaśliwi, ruchliwi, często mniej wartościowi, ba nawet pustaki, demagodzy, fanatycy, jak to przecież w życiu bywa, wpływają na wierzych. — Nie mówimy już o takich wypadkach, kiedy gromada uczniowska wysłać pragnie na skutek przelotnych nastrojów na czoło instytucji zuchów, siłaczy, fundatorów, sceptyków i t. d., cieszących się zazwyczaj uznaniem bezkrytycznego ogółu.

Władza opiekuńcza samorządu uczniowskiego usiłuje wówczas interwenjować, nie chce ona dopuścić do wyboru jednostek, zdaniem jej nieodpowiednich — popiera tedy kandydatury uczniów cieszących się najlepszą opinią nauczycielstwa. W ten sposób dochodzą do władzy t. zw., „primusy, ideały, wzory“ — jednostki niekoleżeńskie, mocno niepopularne, nielubiane, bardzo często bez wartości i charakteru. Budzą one wkrótce powszechną niechęć. Pozatem odczuwa młodzież takie „poparcie kandydatury“, ergo jej narzucenie, jako zamach na prawo samorządności i uszczuplenie zasady samostanowienia, będącej fundamentem samorządu uczniowskiego.

Wywody nasze są oparte na wynikach ankiety uczniowskiej. We wszystkich bez wyjątku zakładach naukowych, w których przeprowadzono ankietę, pojawiły się charakterystyczne odpowiedzi na szereg jej pytań. I tak:

1) na pytanie (b) — Czy bieżesz udział w życiu samorządowym? — nie odpowiedziało 95 uczniów (6 proc. ogółu) — z reszty zaledwie 888 uczniów (49 proc. ogółu) przyznało się do udziału w pracy samorządowej, pojętego często jako bierne uczestnictwo w zebraniach, płacenie składki samorządowej i t. d., — pozostali, 807 uczniów, (45 proc. ogółu) określili siebie jako biernych uczestników społeczności szkolnej.

2) **na pytanie (e)** — Dlaczego bierzesz udział w pracy samorządowej? — wpłynęła niska ilość odpowiedzi, nie odbiegających naogół od momentów uzasadniających samorządność; pojawia się jednak jako charakterystyczny powód aktywności — fakt wyboru ucznia do zarządu którejkolwiek z instytucji samorządowych.

3) **na pytanie (k)** — Dlaczego nie bierzesz udziału w pracy samorządowej? odpowiedziało kilkuset uczniów. Powody pasywizmu zawarte są w 80 motywach, 633 czł. gł.*). Wśród nich 39 motywów, obejmujących 317 czł. gł., podkreśla wady systemu reprezentacyjnego, polegającego na **aktywizowaniu nielicznych jednostek**. Na pierwszym miejscu tabeli motyw: „nie wybrano mnie“ 144 czł. gł.

4) **na pytanie (h)**. — Dlaczego jesteś przeciwnikiem (czką) samorządu uczniowskiego? — odpowiedziało kilkunastu uczniów, Argumenty zwalczające samorządność zawarte są w 16 motywach, 108 czł. gł. Wśród nich 7 motywów obejmujących 69 czł. gł. podnosi wady systemu reprezentacyjnego polegającego na **aktywizowaniu nielicznych jednostek**. Na pierwszym miejscu tabeli motyw: „Poczynania samorządowe są bezowocne“ 20 czł. gł.

5) **na pytanie (i)** — Co zarzucasz samorządowi uczniowskiemu? — Odpowiedzieli prawie wszyscy uczniowie. Zarzuty skierowane przeciw samorządowi uczniowskiemu zawarte są w 100 motywach, 1973 czł. gł. Wśród nich 38 motywów, obejmujących 1484 czł. gł., podnosi wady systemu reprezentacyjnego, polegającego na **aktywizowaniu nielicznych jednostek**. Na pierwszym miejscu tabeli motyw: „Samorząd nie pociąga do pracy wszystkich uczniów“ 834 czł. gł.

*) Odpowiedzi uczniów łańcuchowe, wielocłonowe rozbiłem na elementy prostsze t. zw. człony głosowe (skrót czł. gł.)

6) na pytanie (l) — Jakie reformy uważasz za wskazane celem osiągnięcia zmiany na lepsze? — odpowiedzieli prawie wszyscy uczniowie. Projekty ulepszeń zawarte są w 82 motywach, 2339 czł. gł. Wśród nich 11 motywów, obejmujących 1998 czł. gł., bierze pod uwagę wady systemu reprezentacyjnego, polegającego na **aktywizowaniu nielicznych jednostek**. Na pierwszym miejscu tabeli motyw: „**Należy pociągać do pracy wszystkich**“ 1922 czł. gł.

7) na pytanie (m) — Jak można wszystkich uczniów pociągnąć do pracy samorządowej odpowiedziało kilkuset uczniów; odpowiedzi te przynoszą najrozmaitsze, często rozsądne projekty reform prowadzących do sanacji.

Z przytoczonych powyżej względów jesteśmy przeciwnikami organizacji ogólnoszkolnej samorządu uczniowskiego (republiki uczniowskiej z parlamentem, rządem, sądem) i t. d.

Utworzenie organizacji samorządu szkolnego uważamy nie tylko za **zbędne** — lecz zgoła za **szkodliwe** i to z następujących powodów:

Organizacja samorządu szkolnego jest naśladownictwem organizacji państwowej lub gminnej, brak jej tedy żywotności wpływającej z istotnych, specyficznych potrzeb młodzieży. Działalność jej naśladowcza prowadzi do centralistycznego etatyzmu względnie municypalizmu samorządowego. Wśród ogółu uczniowskiego, klas i zrzeszeń ustala się pogląd, że odpowiedzialność za wszystko ponosi centrala, która prowadzi agendy samorządu, ustala wytyczne działalności klas i zrzeszeń, zatwierdza statuty, regulaminy, budżety, normuje i kontroluje pracę ośrodka samorządowego. — Ten przerzut odpowiedzialności poszczególnych instytucji samorządowych na ich metropolę prowadzi w praktyce szkolnej do osłabienia, uspienia a nawet zamarcia ich działalności. Życie klas, a niekiedy zrzeszeń, staje się beztreściowe i puste.

Tem samem zostaje poderwana podstawa samorządu uczniowskiego, zniweczona jego działalność wychowawcza. — Zamiast aktywizacji każdego zespołu samorządowego oraz wszystkich jego członków, każdego z osobna, otrzymujemy scenerję efektowną na zewnątrz. Z wyborów dokonywanych większością głosów majoryzującą bezwzględnie bezsilną mniejszość — wyłania się w atmosferze pogoni za urzędami grupka „wodzów“, uwija się i krząta zapamiętałe. Wyłaniają się statuty i regulaminy, ukazują się dyrektywy i instrukcje, rozbrzmiewają deklaracje i rezolucje, zjawiają się postulaty i petycje, protesty i apelacje, wyrastają budżety, absolutorja, rewizje i kontrole — rodzi się skomplikowany układ całości, zmechanizowanej przeważnie pierwiastkami biurokracyjnej rutyny. Wszędzie pozory, retoryka — jednym słowem wiele hałasu o nic. Sztab generalny pracuje bez wytchnienia, odbywa się wyścig projektów, pomysłów, zamierzeń — albo też tkwi w beczynności, zadawalniając się kilku paradami, pochodami i t. d. — Dostojnicy wybrani przez uczniów zachowują się przeważnie nieodpowiednio, oddzielają się od plebsu uczniowskiego chińskim murem, zrażają sobie kolegów wyniosłym tonem, tworzą kastę „ważnych“, ogólnie nielubianą, często znienawidzoną przez wszystkich. — W warunkach niepomysłnych staje się generalicja ta ośrodkiem oporu wobec szkoły i nauczycielstwa — możliwość konfederacji rokoszowej ujawnia się niby widmo na horyzoncie życia szkolnego.

Możnaby jeszcze niejedno zło przytoczyć, opierając się li tylko na wynikach ankiety uczniowskiej o samorządzie uczniowskim, z której czerpiemy powyższe dane.

* *

Z powyższych wywodów wynika, że podstawową ideą samorządu uczniowskiego nie powinno być popie-

ranie wybitnych, kierowniczych jednostek, celem przygotowania ich do odegrania twórczej roli w późniejszym życiu społecznym, lecz **aktywizowanie każdego wychowanka** przez wydobywanie z niego potencjonalnych ukrytych, właściwych mu twórczych wartości. Każda jednostka **na swój sposób**, w swoim rodzaju może oddać społeczeństwu usługi, trzeba ją tylko zauważyć i uwzględnić, uchwycić w jej istocie i ośmielić do poczynania, w których objawiać się może jej wola, charakter, właściwości indywidualne. Cechy jej nie muszą być kierownicze, wybitne. Należy przeciwdziałać okoliczności tej, by na terenie szkolnym, a później życiowym, ustalać obok aktywnych przywódców szarą, nieodróżnicowaną, ślepą, idącą na pasku wszelakiej demagogji, nierozumną masę.

Tę masę pragniemy na ławie szkolnej **rozbić na atomy indywidualne, twórcze**. Chcemy widzieć w szkole, a później w życiu, obok przywódców, którzy nigdy nie przestaną odgrywać swej wielkiej kierowniczej roli — ludzi świadomych, dzielnych, samoistnych, samowystarczalnych, **samorządnych**. Tylko takie społeczeństwo jest dojrzałe, etyczne, praworządne — tylko taki naród utrzymuje się na fali dziejów, przeciwstawia się zmiennym kolejom losu, tylko takie państwo należy uważać za zwarte, spoiste, którego członkowie, wszyscy razem i każdy z osobna, spełniają w olbrzymim podziale pracy społecznej zgodnie i harmonijnie swe zadanie, wykonują swe zawody, spełniają obowiązki, urzeczywistniają swe zamierzenia — w ramach tych możliwości i umiejętności wyżywają się bez reszty, po swojemu, na swój sposób.

Żadne społeczeństwo nie jest tak bogate, aby mogło z lekkim sumieniem, nieopatrznie rzec się twórczej współpracy każdego obywatela, żaden naród nie może lekkomyślnie rezygnować z mozolnej, ale owocnej pracy budzenia do czynu owych uśpionych, apatycznych, pozornie szarych pobratymców, którym brak jeno sposobno-

ści do działania, terenu pracy, na którym aktywizując się poznaliby siebie, swe drzemiące siły i zdolności. Żadne państwo nie powinno zapomnieć o tem, że tak, jak ciche bohaterstwo nieznanego, ofiarnego żołnierza, tak dbać musi o cichą, skuteczną pracę nieznanego, ofiarnego obywatela.

O tego nieznanego pracownika społecznego nam idzie — imię jego jest miljon, wazki miljon szarych egzystencyj, które należy ożywić, uruchomić, zmobilizować.

Na terenie szkolnym, w ramach samorządu uczniowskiego, dokonać można wielkiego dzieła aktywizacji każdego wychowanka z osobna, a przez to ogółu uczniów. Poprzez szkołę możemy tworzyć normalne społeczeństwo dorosłych w powyższem znaczeniu.

O jednym jednak musimy pamiętać. Celowa akcja wychowawcza, zmierzająca w kierunku budzenia każdej jednostki w ramach szkoły, jest stokroć trudniejsza, niżli powoływanie do spełnienia zadań samorządowych kilku czy kilkunastu wyróżniających się jednostek. Praca to ciężka, mozolna — wymagająca:

1) wielkiego wysiłku ze strony nauczycieli; — wychowawca działający po linii najmniejszego oporu nie zgodzi się na nią, wynajdzie niepokonalne trudności, wykaże niemożliwość koncepcji, powoła się na wieczny porządek rzeczy i t. d., wykaże, że praca taka nie ujawnia żadnych lub prawie żadnych owoców, efektów, że w szkole nic się nie dzieje, że wszystko śpi, bez ruchu w bezwładzie, „bo czyż te szaraki, gamonie, trutnie i t. d. nadają się do czegoś“,

2) wielkiego zrozumienia ze strony młodzieży; — wychowankowie nie zdający sobie sprawy z ważności problemu stawiać będą również liczne przeszkody: przywódcy z pobudek egoistycznych — ogół z obawy, nie-

śmiałości, lenistwa i t. d. Wszystkim z początku będzie się sprawa wydawała zgoła śmieszna, niemożliwa do urzeczywistnienia, bo „czyż nie lepiej, wygodniej było dotychczas, małoż to się działo i tu i tam“.

A jednak...

Na drogę tę, choć trudniejszą, mniej efektowną, musimy wstąpić pewnym, zdecydowanym krokiem.*)

*) Rozważyliśmy główne błędy organizacji samorządu uczniowskiego współczesnej doby. Bliższe, szczegółowe omówienie oraz uzupełnienie powyższych wywodów znaleźć można w publikacji naszej p. t. „Samorząd uczniowski jako czynnik wychowania społecznego“. Praca ta ukaże się w ruchu księgarskim w trakcie maja 1931 r. Skład główny w Domu Książki Polskiej S. A. Warszawa Plac Trzech Krzyży 8.

Harcerstwo a wychowanie obywatelsko-państwowe*).

Celem niniejszego referatu jest: 1) zwrócenie uwagi na harcerstwo jako na system wychowania, który w szkolnych pracach obywatelsko — państwowych może oddać nieocenione usługi, a który w wielu szkołach nie jest należycie oceniany i traktowany; 2) omówienie kilku — zdaje mi się — najważniejszych bolączek harcerstwa w dzisiejszych szkołach wogóle, a średnich w szczególności; 3) wzajemna wymiana zdań w celu porozumienia się i ustalenia jednolitej drogi postępowania w stosunku do tej organizacji. — Uwagi moje niech będą przede wszystkim materiałem do dyskusji, która powinna pociągnąć za sobą odpowiednie zmiany w życiu szkolnem.

* * *

Harcerstwo, pojęte według zasad jego twórcy Baden — Powella, zdąża do wychowania zdrowego obywatela, szlachetnego i uczciwego pod każdym względem, patrioty, gotowego w każdej chwili do poświęceń w imię wielkich ideałów prawdy, piękna i dobra. Kształci i roz-

*) Referat niniejszy łączy się zupełnie ściśle z poprzednimi, omawiającymi prace w szkole twórczej i samorządzie uczniowskim. Ponieważ nie poruszono tam sprawy harcerstwa, przeto jej poświęciłem niniejszy referat. Opartem się w nim nietylko na własnych spostrzeżeniach i dostępnej mi literaturze, ale także na informacjach kilkunastu dyrektorów gimnazjów i komendanta chorągwi łódzkiej, p. Józefa Janiczka. Osobom tym za dostarczone mi informacje serdecznie dziękuję.

wija w młodzieży własności **indywidualne** (zmysł obserwacji, umiejętność wnioskowania, zmysł zaradczości), **obywatelskie** (lojalność, karność, obowiązkowość, patriotyzm, autorytet, odpowiedzialność, poszanowanie praw bliźniego, sprawiedliwość, radość życia, duma państwowa i t. d.), **moralne** (honor, rycerskość, wiara we własne siły, odwaga, służba bliźnim i społeczeństwu, służba Bogu, i t. d.), **rozwijają zdrowie i tężyznę fizyczną człowieka.*).** Przez kształcenie tych własności odpowiednimi sposobami przyczynia się do rozwijania zalet, a tępienia wad narodowych.**).

Nie uważam za stosowne omawiać szerzej tych rzeczy, gdyż sądzę, że są one wszystkim dostatecznie znane, interesujących się nimi odsyłam do odpowiedniej bibliografji. Ograniczam się tylko do przypomnienia ich i do zaznaczenia, że harcerstwo odpowiednio prowadzone może stać się znakomitą szkołą młodego obywatela — państwowca. Prócz tego musimy pamiętać, że system harcerski już dawno realizował te postulaty, które obecnie wysuwa nowa szkoła, opierająca się w swoich dążeniach na bardzo poważnych badaniach naukowych. Więc np. samorząd uczniowski wraz z wychowaniem społecznym, o którym tyle mówi się obecnie, jest odpowiednikiem wolnych grup harcerskich i opartego na wspólnocie życia obozowego, w którym młodzież nabiera doświadczenia właśnie życiowego i rozwija zdolności organizacyjne, uczy się nie tylko radzić sobie w różnych sytuacjach, ale i życie swoje regulować według wzniosłych ideałów; system pracy w zastępach odpowiada pracy w grupach; system

*) Ks. Antoni Bogdański: Podstawy harcerstwa. Płock — Warszawa 1928; O. Woroniecki O. P.: O przyszłość ruchu harcerskiego w Polsce. — Kraków 1918; Zygmunt Wasilewski: Dzieścioro wskazań — Warszawa 1925;

**) Dr. Karol Stojanowski: Zarys metodyki prawa harcerskiego. — Poznań 1928.

sprawności wyprzedza badania instynktów; praca ręczna w szkole i nauczanie przyrody w oparciu o materiał doświadczalny znajduje też odpowiednik w pracach drużyn; stosowanie testów przy egzaminach pokrywa się prawie z ocenami metodą punktowania; podobnie jest i z metodą projektów, z dążeniami do przystrajania sal szkolnych przez uczniów i t. d. i t. d.. Wreszcie ideały Hamburga — współżycie domu ze szkołą — nie są również obce harcerstwu. Wszystkie te postulaty znane były harcerstwu wcześniej, aniżeli nowoczesna szkoła zaczęła je z różnem powodzeniem realizować.

Aby jednakże uniknąć w czasie dyskusji niepotrzebnych nieporozumień, na podstawie wyżej przytoczonych rzeczy, zaznaczam, że właściwie pojęte harcerstwo uważam za bardzo pożądane na terenie naszych szkół, a to z następujących powodów:

1) organizacja ta, stosując w pracy swojej zasady samorządu i samowychowania i uwzględniając przez to różne poczynania nowoczesne, staje się znakomitym ośrodkiem wychowania społecznego, obywatelskiego i państwowego;

2) stosując zaś metody pracy wojskowo-sportowej i wprowadzając zdobywanie stopni sprawności, wprzęga pewne indywidualne tendencje młodzieży w karłą służbę dobra i doskonalenia się;

3) zwalcza tak bardzo rozpowszechnioną dzisiaj wśród naszej młodzieży rekordomanję na rzecz wszechstronnego, nietylko fizyczno-sportowego rozwoju człowieka;

4) przez wciąganie rodziców do Kół Przyjaciół harcerzy budzi w społeczeństwie zainteresowanie sprawami wychowania młodego pokolenia.

Tak rozumie harcerstwo Baden-Powell*). Z tych

*) Robert Baden-Powell: Wskazówki dla skautmistrzów (tłum. Stanisław Sedlaczek) — Warszawa 1930.

Stanisław Sedlaczek: Podstawy etyczne skautingu — Warszawa. 1928.

niezwykle cennych walorów zdają sobie dokładnie sprawę i nie myślę ich w jakikolwiek sposób kwestjonować. Są to bowiem wartości powszechnie znane i uznane, ale jest to równocześnie obraz tego, co jego twórca chce widzieć w stworzonej przez siebie organizacji.

* * *

Ma więc harcerstwo bardzo szczytną i wzniosłą rolę do spełnienia. Wierzę mocno, że ją spełni, o ile młodzież nasza szczerze przejmie się jej duchem i potrafi go w czyn i życie wprowadzić. — Tymczasem jednak cóż możemy obserwować w naszych szkołach?

Obecny stan liczbowy harcerstwa na całym terenie Rzeczypospolitej jest nad wyraz imponujący. Jako dowód niech posłużą następujące cyfry:

rok:	chłopców	dziewcząt:
1920	20,410	8,456
1926	29,722	13,182
1927	30,591	15,587
1928	31,071	17,408
1929	38,778	18,048
1930	41,480	20,671*)

Cyfry te świadczą o stałym wzroście tej organizacji. Szczególnie zaś można to zauważyć na terenie szkół powszechnych. Tak np. w r. 1930 ilość drużyn wzrosła tam o 100 proc., natomiast na terenie szkół średnich stan od trzech lat nie uległ właściwie zmianie, a nawet można obserwować pewien odpływ młodzieży**) Prócz tego ciągle słyszy się narzekania nauczycielstwa, że poziom moralny harcerzy w szkołach średnich daleki jest od pożądanego.

Wypada więc zastanowić się nad powodami takiego stanu rzeczy.

*) Stanisław Sedlaczek: Związek Harcerstwa Polskiego. — Oświata i Wychowanie 1931 — zeszyt 2.

**) Stan na terenie Kuratorjum Okręgu Szkolnego Łódzkiego.

Powody te — mojem zdaniem — tkwią nietylko w samej organizacji pracy, lecz także i poza nią.

Bardzo często widzimy w szkołach średnich, że młodzież zwłaszcza klas wyższych niechętnie garnie się do pracy w drużynach, wyszukując różne powody, które przecież zawsze się znajdują, a więc: uczniowie na zbiórki nie mają czasu, daleko mieszkają, są zajęci korepetycjami i przygotowaniem lekcji, należą do chórów i orkiestr, a wreszcie, że praca w hufcu szkolnym jest dla nich i dla społeczeństwa pożyteczniejsza. — W wymówkach tych widać, że harcerstwo w obecnym stadjum nie posiada dla nich nic pociągającego. Rodzice zaś zadań ruchu harcerskiego nie rozumieją i zrozumieć nie chcą, samą zaś pracę harcerską uważają często za zabawę niepożyteczną, a wiele czasu kosztującą; jego pracami nie interesują się, wciąganie ich do Koła Przyjaciół połączone jest z dużymi trudnościami, a potem ściąganie składek nie jest wcale łatwiejsze. — Samo zaś stanowisko tej organizacji w szkole staje się czasem dziwne: istnieje ona na terenie szkoły, ale szkole właściwie nie podlega, bo jej władze są poza nią, staje się więc instytucją poza i ponadszkolną, — która, jako mały mająca kontakt ze szkołą, może stać się i tak często się dzieje, znoszoną przez szkołę i obojętną dla niej.

Sama zaś praca tej organizacji wygląda również dziwnie: szkoła bardzo często — pomimo najlepszej nieraz chęci — nie widzi skutków tej działalności; nie zaznacza się to w żaden wyraźny sposób ani w postępach w nauce, ani w zachowaniu się jej członków. Harcerze bowiem w niczem nie wyróżniają się od innych uczniów: oszukują nauczycieli, jak i inni uczniowie, są nieposłuszni, niesolidni, niewytrwali, nieobowiązkowi i t. d., wogóle nie naginają swojego życia codziennego do praw harcerskich. Rozumiem, że harcerz nie jest ideałem młodzieńca, lecz do tego ideału powinien dążyć, a dążenie to powinno za-

znaczać się w jego czynach. „Ja nie wyobrażam sobie harcerza — mówi jeden z nauczycieli kaliskich*) — zawsze skupionego, poważnego moralizatora, owszem myślę, że chłopiec — harcerz powinien być wesołym, często lekkomyślnym, ale mógłby nie oszukiwać nauczycieli, a być więcej karnym, posłusznym i więcej obowiązkowym niż jego rówieśnicy nieharcerze.“ — Początkowo harcerstwo kładło duży nacisk na rozwój sprawności fizycznej, karności, umiejętności radzenia sobie w życiu obozowym, na zdobycie różnych sprawności, potrzebnych w tak prymitywnych warunkach bytowania. Interesowało to młodzież dokąd nie było innej organizacji na terenie szkoły, któraby miała podobne zadanie do spełnienia. Gdy jednak wprowadzono do szkoły Przysposobienie Wojskowe, zainteresowanie młodzieży harcerstwem zmalało do tego stopnia, że wyrobienie techniczne harcerzy niewiele się różni od wyrobienia technicznego ich kolegów nieharcerzy. — Zapewne, że życie w samych drużynach posiada pewną żywotność, ale nie zdradza niczem aktywnego ustosunkowania się do zjawisk zewnętrznych i do innych uczniów. Natomiast nierzadko można zauważyć u harcerzy zarozumiałość, pewność siebie i uważanie się za coś lepszego od innych kolegów, a wreszcie pogoń za mundurkiem i odznakami. Widziałem harcerzy, którzy nawet swoje codzienne ubranie wprost oblepiali różnemi odznakami sprawności. Zjawisko to jest tem przykrzejsze, ponieważ wiemy, ile pustki kryje się poza tą formą. Rozumiem dobrze, że zdobywanie odznak — sprawności nie jest rzeczą złą, ale nie powinno to być celem, lecz jedynie środkiem.

A widziałem i to niemało (nawet w ostatnich dniach) takich harcerzy, którzy z zasady nie dotrzymywali przyrzeczenia, chociaż dawali słowo na lilijkę harcerską, w szkole zaś byli uosobieniem wszystkiego co naj-

*) p. Bottner z gimnazjum im. Adama Asnyka w Kaliszu.

gorsze, nietylko w nauce, ale i pod względem moralnym. Posiadali oni szereg stopni, przechodzili przez różne próby, a w rzeczywistości nie mieli z harcerstwem nic wspólnego poza mundurem.

Nie twierdzę, żeby zjawisko to było powszechne, ale w każdym razie nie należy ono do rzadkości. Często też dzieje się, że drużyna tworzy koło zamknięte, oderwane od całości życia szkolnego, którym często zupełnie się nie interesuje. Znaną mi jest np. szkoła, w której żaden z harcerzy nie wziął udziału w konkursie, ogłoszonym przez Ligę Rozwoju Mocarstwa, na pracę o Marszałku Piłsudskim. — Mamy więc do czynienia najczęściej z harcerstwem z nazwy, a nie z ducha.

To dziwne oderwanie pracy w drużynie od życia szkolnego wywiera ujemny wpływ na młodzież, która oceniając harcerstwo tylko ze stanowiska tego, co widzi, a widzi wielką rozbieżność pomiędzy hasłami a rzeczywistością codzienną, uważa harcerstwo za „nie-żywe i niezyciowe szablony.“*) Nie jest to więc stan pocieszający. Ale gdzie szukać jego powodów i jak temu wszystkiemu zaradzić?

Powody są różne, a między innymi i polityczne: było nieszczęściem harcerstwa, że od samego początku jego istnienia zaciążyła na nim łapa jednej z partij politycznych, która przez długi czas miała niejako monopol na prowadzenie tej organizacji. Drugim powodem — to niechęć lub umyślne odkładanie na plan dalszy zastosowania pracy w niej do nowych warunków życia w wolnym i niepodległym państwie polskim.

Pociągnęło to za sobą fatalne skutki: z podstawowych założeń ideologicznych wyniknęło zacieśnienie harcerstwa tylko dla narodu polskiego i religii chrześcijańskiej. Mam wrażenie, że tkwi w tem jakieś nieporozumienie; wiemy bowiem dobrze, że niechrześcijanie i nie-

*) Relacja kilku Dyrektorów szkół średnich.

Polacy mają również harcerstwo (może bez tej nazwy), ale czy wiele o jego działalności możemy powiedzieć, nie wiem, bo pracę w nim prowadzi się tajnie. Ten stan rzeczy doprowadził do powstania harcerstwa czerwonego, które również nie ma nic wspólnego z naczelnymi władzami harcerskimi. Nie potrzebuję zatem wyjaśniać, że jest to stan nienormalny, domagający się w samej organizacji zasadniczych zmian, choćby dlatego, że właśnie dzięki temu harcerstwo stało się na pewien czas łupem partii politycznej, której ideologia nie wybiega poza jeden naród i jedną religję. A przecież nie ulega wątpliwości, że tam, gdzie chodzi o wychowanie, należy mówić językiem państwowym, a nie partyjnym.

Innym powodem niedomagań jest sam program pracy harcerskiej; zastosowany do młodzieży w wieku od lat 12 do 16, zatem w szkołach średnich klasy III - VI, jest dobrze opracowany pod względem metodycznym, albowiem uwzględnia jej zainteresowania i rozwój psychiczny w tym okresie. Wykonywanie jego nie natrafia na większe trudności. Gorzej natomiast przedstawia się sprawa z programem pracy dla młodzieży w wieku od lat 16 — 18 i wyżej. Młodzież w tym wieku krytycznie i przekornie odnosi się do wszystkiego, a tem samem i do drużynowego, który przestaje być dla niej autorytetem. Prócz tego ma wtedy inne zainteresowania, których rozwiązania bardzo często nie znajduje w życiu harcerskiem, gdyż to, jak już wyżej wspomniałem, bardzo mało uwzględnia ten okres zainteresowań młodzieży. Jest to nowe nieporozumienie, któremu należałoby zaradzić.

W ścisłej łączności z programem stoi fakt wprowadzenia do szkół Przysposobienia Wojskowego, które w bardzo wielu wypadkach odciąga młodzież od harcerstwa. Do P. W. należą prawie wszyscy uczniowie w pewnym wieku. Organizacja ta jest oparta na zasadach przymusu wojskowego, ma w sobie bardzo wiele wa-

lorów wychowawczych obywatelsko — państwowych w zakresie wojskowej służby dla państwa, lecz jako opierająca się na rozkazie i posłuszeństwie przede wszystkim, nie może zastąpić całkowicie ideologii harcerskiej, opierającej znowu na samowychowaniu albo raczej na dążeniu do wychowania człowieka, któryby, postępując zgodnie ze swoim honorem i prawem harcerskim, umiał sobie radzić w każdej potrzebie życia. P. W. przygotowuje do szczytnej roli obrony kraju, harcerstwo zaś obok tego dąży także do wychowania prawych i zdrowych obywateli dla życia codziennego, prywatnego. Jedna organizacja drugiej nie przeszkadza, lecz właśnie uzupełnia ją, o ile obie właściwie są prowadzone. Ich wzajemny stosunek dotychczas w żaden wyraźny sposób nie został określony, a życie szkolne domaga się tego.

Jeżeli zaś porówna się przygotowanie prowadzących pracę w P. W. i w harcerstwie, zauważymy nowe braki. Pracę w P. W. prowadzą ludzie starsi, doświadczeni, wytrawni praktycy, bardzo dobrze umiejący rzeczy, których uczą, i tem tylko zajmujący się, gdy tymczasem pracę w drużynach prowadzi najczęściej uczeń z klasy wyższej (drużynowy), nie zawsze, ale bardzo często mający małe doświadczenie, nie wyróżniający się często niczem od swoich kolegów nieharcerzy, dzięki czemu nie może zyskać sobie należytego uznania wśród swoich kolegów harcerzy. Jego poziom moralny i intelektualny jest często również niewysoki; nie zdaje sobie dokładnie sprawy z ideologii harcerstwa, z jego celów i środków wychowawczych, nie odróżnia środków od celów, najczęściej zaś życia swojego codziennego nie układa według wskazań harcerstwa. Jeżeli zaś weźmie się pod uwagę, że drużynowy nieraz uczeń słaby, nie może drużynie poświęcić więcej czasu bez uszczerbku dla nauki szkolnej, to już trudno zgodzić się na to, by całą winę złego stanu drużyny on ponosił. Podobnie ma się sprawa i z instru-

ktorami. Ten brak ideowych i faktycznych kierowników fatalnie ciąży na całej pracy drużyn harcerskich, głównie w szkołach średnich.

Następnem niedomaganiem, wypływającym z tamtych, są braki materialne, zaznaczające się najczęściej w zbyt szczupłych zasobach pieniężnych, nie wystarczających na wysłanie większej ilości harcerzy do obozów letnich i na urządzenie tych obozów, co jest — jak wiemy — nieodzowne do wykonania całokształtu prac harcerskich. Innym zaś brakiem jest nieposiadanie odpowiedniej izby, lecz gnieźdzenie się kątem w jakiejś sali szkolnej. Ten argument, poparty wymaganiami atmosfery przyjaźni i swoistego ciepła rodzinnego, które mają panować w izbie harcerskiej, nie może mnie przekonać, gdyż zarówno z własnego doświadczenia, jak i ze zbieranych na różnych terenach informacji wiem, że atmosfera izby harcerskiej bez czujnego oka opiekuna wiele pozostawia do życzenia. Poważnem natomiast niedomaganiem jest brak odpowiedniego sprzętu, którego wielu harcerzy domaga się bezpośrednio od szkoły, gdy tymczasem w żądaniach tych bardzo często tkwi najzwyczajniejsze niedołęstwo i niezaradność.

Dlatego też bardzo ważnym czynnikiem wychowawczym i organizacyjnym w takim stanie rzeczy jest dyrektor szkoły i wyznaczony z ramienia Rady Pedagogicznej Opiekun drużyny harcerskiej. Rola jednego i drugiego w dotychczasowym zwyczaju najczęściej ogranicza się do uczestnictwa w zbiórkach, naradach i uroczystościach, zaś do roli organu kontrolującego (często nawet i tego niema), rzadko sięga głębiej, nie bierze udziału w jakiegokolwiek pracy. Wogóle brak w tem wszystkim wyraźnego planu, określenia prac i obowiązków Opiekuna drużyny. Jeżeli zaś dyrektor czy opiekun chce wniknąć w program pracy i niejako uzgodnić go z pracami i poczynaniami szkoły, wówczas spotyka się nieraz z opo-

rem ze strony różnych przełożonych harcerskich, którzy organizację tę uważają za „tabu“, twierdząc, że tylko oni mają w niej coś do powiedzenia.*) Nierzadko też zdarza się, że drużynowy poucza dyrektora lub opiekuna, co i w jaki sposób należy robić.

Dzięki temu wytwarza się na terenie niektórych szkół taki stan, że harcerstwo staje się organizacją obojętną dla nauczycielstwa, które nią się nie interesuje, cierpiącą w szkole, ale niczem nie zaznaczającą swojej żywotności, a bardzo często nawet przeszkadzającą w szkole w jej poczynaniach, jako przybudówka lub nadbudówka.

Gdy więc w szkole nie cieszy się ta organizacja ani wśród kolegów, ani wśród nauczycieli — zaznaczam, że nie mówię o ogóle, — prawdziwym uznaniem, to trudno wymagać, aby było inaczej wśród rodziców. Są wprawdzie Koła Przyjaciół Harcerzy, ale działalność ich, o ile jest jaka, ogranicza się jedynie do zbierania funduszków na obozy letnie. Większego zainteresowania się ideologią i pracami harcerskimi nie widać. Nie spotkałem się nigdzie z tem, by zarówno społeczeństwo, jak i Koła Przyjaciół czy wreszcie dom rodzicielski w jakiś wyraźny sposób nie tylko dopomagali ale i współpracowali nad urobieniem harcerza. Rozumie się — nie mówię tutaj o wyjątkach, które wszędzie się trafiają, ale które nie mogą decydować o ogóle.**)

* * *

Rozejrzawszy się w ten sposób w niektórych bolączkach harcerstwa w naszych szkołach wogóle, a średnich w szczególności, możemy przejść do omówienia sposobów, jakimi możnaby uleczyć istniejące niedomagania

*) Sam nieraz spotykałem się z podobnemi rzeczami. O ile wiem, nie należy to do rzadkości.

**) Zarzuci ktoś może, że harcerstwo przedstawiłem w zbyt czarnych kolorach; sądę jednak, że chcąc leczyć istniejące niedomagania, nie można zapominać o rzeczywistym stanie rzeczy.

nia. Zastanowienie się nad temi sprawami uważam za rzecz konieczną, ponieważ obecny stan harcerstwa na terenie szkoły średniej ma charakter kryzysu, którego rozwiązanie zadecyduje o losach tej organizacji w przyszłości.

Podłożem, na jakim wyrósł skauting angielski była z jednej strony chęć wyprowadzenia młodzieży na świeże powietrze i zetknięcie jej z naturą, a przez to odrodzenie fizyczne młodzieży, z drugiej zaś strony takie pokierowanie jej wychowaniem, aby Anglija na tych młodych obywatelach mogła w przyszłości oprzeć swoją potęgę. Stąd wypłynęły częste i silne podkreślenia konieczności wychowania państwowego, przyczem służbę dla państwa czy posłuszeństwo identyfikuje się ze służbą dla króla. Zaznacza się to bardzo wyraźnie zarówno w **Przyrzeczeniu**, jak i w **Prawie** skautowem.

Harcerstwo polskie, formujące się na ziemiach naszych prawie od roku 1910, z konieczności przyjęło kierunek nieco odmienny od angielskiego. Ogłoszone 1 marca 1914 r. Prawo harcerskie obowiązuje bez zmian do dnia dzisiejszego. A przecież było ono pisane w latach niewoli i dla narodu w niewoli. Harcerstwo, przyjmując w ogólnych zarysach organizację wojskową, dążyło wraz z innemi organizacjami do niepodległego bytu narodowego. Egzamin ze swojej pracy zdało na polach walk w czasie wielkiej wojny. Tego nikt dzisiaj nie będzie kwestjonował.

Tą siłą rozpędową, jaką posiadało przed wielką wojną i w czasie jej trwania, żyło i po wojnie, w ideologii zaś nic się nie zmieniło, gdy tyle rzeczy na ziemiach polskich uległo zmianie.

Przyrzeczenie i Prawo harcerskie polskie, chociaż nagięte do wzorów angielskich, nie oddaje ich ducha. Jako dowód niech posłużą następujące fakty: angielskie Przyrzeczenie skautowe brzmi:

„Na mój honor przyrzekam zrobić wszystko, co jest w mojej mocy, aby spełnić mój obowiązek wobec Boga i króla; zawsze pomagać innym ludziom; być posłusznym prawu skautowemu.“^{*)}

Przyrzeczenie to podkreśla przede wszystkim honor, pracę ze wszystkich sił, bezwzględne spełnianie obowiązków wobec Boga i króla, t. j. państwa, pomoc dla otoczenia i posłuszeństwa Prawu skautowemu. Polskie natomiast brzmi:

„Mam szczerą wolę całym życiem pełnić służbę Bogu i ojczyźnie, nieść chętną pomoc bliźnim, być posłusznym prawu harcerskiemu.“

Pominięto tutaj honor, pracę ze wszystkich sił i pracę dla Państwa, zastępując je pojęciem Ojczyzna; osłabiono też pojęcie obowiązku przez wprowadzenie takich wyrażen, jak „pełnienie służby“. Zatem pojęć takich, jak honor, praca i obowiązek, na których opiera się życie w każdym państwie, nie wprowadzono.

Zupełnie podobnie przedstawia się sprawa także z Prawem harcerskim. Tak np. prawo 2 angielskie głosi:

„Skaut jest wierny królowi, ojczyźnie, przełożonym, rodzicom, pracodawcom, oraz swoim podwładnym“

Znowu zaznaczono tutaj wierność najwyższej władzy państwowej, wysuniętej przed pojęcie ojczyzny, ale również wierność wszystkim innym władzom, także — co nie jest obojętne dla charakteru polskiego, — wierność wobec podwładnych. Innymi słowy — posłuszeństwo wobec każdej władzy, ale i odpowiedni stosunek do podwładnych.

Bardzo niewiele pozostało z tego w odpowiednim prawie polskim:

^{*)} Ten i następne wyjątki przytaczam według tłumaczenia Stanisława Sedlaczka (Wskazówki dla skautmistrzów.)

„Harcerz służy Ojczyźnie i dla niej spełnia sumiennie swoje obowiązki.“

Więc znowu pojęcie „służby“, a o posłuszeństwie ani słowa.

Prawo czwarte w angielskiej redakcji brzmi:

„Skaut jest przyjacielem wszystkich, a bratem każdego skauta, bez względu na to, do jakiej klasy społecznej ów skaut należy.“

W Polsce przetłumaczono tylko pierwszą część tego prawa:

„Harcerz w każdym widzi bliźniego, a za brata uważa każdego innego harcerza.“

Z powodu tego pominięto element przynależności do klas społecznych. Chociaż w pierwszej części tego prawa angielskiego jest mowa o „wszystkich“, a w polskim o „bliźnim“, to jednakże w angielskiej redakcji uznano za stosowne dodać jeszcze zdanie o przynależności do warstw społecznych.

W podobny sposób postąpiono z prawem siódmym. Angielskie brzmi:

„Skaut słucha rozkazów swych rodziców, zastępowego i drużynowego — bez pytania.“

Polskie zaś:

„Harcerz jest karny i posłuszny rodzicom i wszystkim swoim przełożonym.“

Przez pominięcie nakazu bezwzględnego, zawartego w słowach „bez pytania“, osłabiono istotę posłuszeństwa, fundowanego na zasadach wojskowości.

Na podstawie zestawienia tych praw stwierdzić możemy, że zasadnicze idee skautingu angielskiego, zawarte w powyższym prawie, w przeszczepieniu ich na grunt polski wiele straciły ze swojej siły i zasadniczej linii wytycznej — służby bezwzględnej dla państwa, gdy tymczasem dwa inne prawa na gruncie polskim rozwinięto. Tak np. szóste prawo angielskie:

„Skaut jest przyjacielem zwierząt“,
rozwinęto w Polsce:

„Harcerz miłuje przyrodę i stara się ją poznać.“
Dziesiąte zaś prawo angielskie:

„Skaut jest czysty w myśli, mowie i uczynku“,
rozszerzono na polskie:

„Harcerz jest czysty w myśli, mowie i uczynkach; nie pali tytoniu, nie pije napojów alkoholowych“.

Jeżeli więc można było rozwinąć niektóre prawa, to wniosek z tego jasny: prawo harcerskie nie jest czemś takim, od czego nie można odstąpić i czego nie można zmienić. Albo inaczej: prawo harcerskie, jako ustalone jeszcze w czasach przedwojennych, powinno ulec pewnym zmianom, zbliżyć się może więcej w zasadniczych wytycznych do swojego pierwowzoru angielskiego, od którego z konieczności w 1914 r. musiano odstąpić. W zmianach tych należy uwzględnić nietylko ducha i charakter narodu polskiego, lecz także i potrzeby współczesnego naszego życia państwowego. Że w r. 1914 nie akcentowano przynależności państwowej, to jasne i słuszne, ale nie jest słuszne, że ten właśnie charakter zachował się do dnia dzisiejszego.

Charakter państwowy jest nierozłączny od idei harcerskiej w jej angielskim ujmowaniu. Na dowód, że tak jest, przytoczę jeszcze następujący wyjątek z dzieł gen. Baden - Powella:

„Jeżeli celem naszym jest wyrobienie chłopców na dobrych obywateli, to mamy na względzie pomyślność ich osobistą, jak i pomyślność naszej ojczyzny — przedanie jej pokolenia obywateli mężnych i wiernych, których jedność i miłość prawa (sprawiedliwości) dałyby rękojmię zwartości państwa nawewnątrz i pokoju nazewnątr. Właśnie teraz mamy przed sobą, jako namacalny przykład, niebezpieczeństwo zamieszek wewnętrznych,

gdyż zacierzawienie walk partyjnych i brak względu na potrzeby i żądania innych prowadzą do wytrącenia z równowagi życia społecznego i wywołuje depresję handlową i bankructwa finansowe, co w konsekwencji osłabia naród i powstrzymuje go na drodze postępu i pomyślności.“*)

Więc nasz polski ruch harcerski należałoby skierować na tory, o jakich mówi Kipling w swoim „Kimie“, albo twórcą skautingu Baden-Powell w swoich „Przygodach szpiega“. Więcej jeszcze — należałoby ze względu na nasze wyjątkowe warunki życia związać harcerstwo więcej ze współczesnem życiem, a nie prowadzić go w oderwaniu od niego.

Nasuwałoby się tutaj pierwsze i najważniejsze życzenie, — aby w Przyrzeczeniu i w Prawie harcerskiem więcej zaznaczono elementy państwowe, a zatem na honorze i głębokiem poczuciu bezwzględnego obowiązku opartą pracę dla państwa. W tym samym duchu przemawiał na XI Zjeździe Walnym Związku Harcerstwa Polskiego p. minister oświaty Dr. Sławomir Czerwiński. Pewne nieznaczące posunięcia zrobiono już na Zjeździe Walnym, odbytem w kwietniu 1930 r., gdzie uchwalono nowe brzmienie celu Zw. Harc. Pol., a mianowicie: „wychowywanie na zasadach nauki Chrystusa metodami skautowemi człowieka, świadomie pełniącego służbę Bogu, Polsce i bliżnim, zgodnie z Przyrzeczeniem i Prawem harcerskiem; rozpowszechnianie wśród społeczeństwa typu życia harcerskiego, stosowanie zasad Prawa harcerskiego w służbie obywatelskiej oraz pielęgnowania żywej czujności sumienia narodowego i poczucia powinności państwowych.“ — Że właśnie w kierunku państwowym powinna iść praca wychowawcza także i w harcerstwie, dowodem na to następujące słowa p. ministra Czerwiń-

*) Przytaczam z pracy Henryka Glassa: *Gawędy z druzynowym*. Warszawa 1923 str. 20 — 21.

skiego, wypowiedziane w Senacie w dniu 6 marca 1931 r.: „Każdy obóz ideowy twierdzi, że chodzi mu o dobrego obywatela, ale gdy jedni uważali, że państwo musi być proletariackie, inni, że chłopskie, to my wysuwamy ideał, że państwo musi być nie tylko dla chłopów, robotników, narodowców czy katolików, ale państwo musi być dla wszystkich. Wychowywać też pragniemy młodzież w tym ideale, że trzeba wszystkie interesy grupowe odrzucić i służyć tylko państwu. Kładziemy nacisk na to, aby młodzież przejęła się tą myślą, że interes państwa jest interesem ogólnym“^{*)} — Wskazania zupełnie wyraźne, chodzi tylko o wprowadzenie ich w czyn życia codziennego.

Jeżeli na platformie państwowej postawimy całą ideologią harcerską, to jasną stanie się dla nas rzecz, że organizacja harcerstwa — właśnie zgodnie z tendencjami państwowymi — powinna ulec zmianie — w tym mianowicie kierunku, aby udostępnić ją dla szerszych mas obywateli, a nie zamykać tylko w obrębie **jednej narodowości i religii chrześcijańskiej**. Wprawdzie w kwietniu 1930 r. na Walnym Zjeździe Z. H. P. osobnym punktem zalegalizowano należenie do Związku młodzieży mniejszości narodowych, w wyniku czego do Z. H. P. należało 6 drużyn rosyjskich z 170 członkami, 3 były w stadium organizacji, oraz 1 drużyna litewska z 52 członkami,^{**)} ale to nie rozwiązuje jeszcze sprawy, o którą nam chodzi, a mianowicie, aby wszystkie istniejące na ziemiach Rzeczypospolitej drużyny harcerskie, a nie należące do Z. H. P., jemu podlegały. Na takich zasadach zorganizowane harcerstwo powinno objąć młodzież całej Rzeczypospolitej bez względu na płeć, narodowość i wyznanie.

Jakże przedstawiałby się **stosunek tak pojętego harcerstwa do szkoły**? Ponieważ dążeniami swojemi po-

^{*)} Przytoczone według notatek w dziennikach.

^{**)} St. Sedlaczek: Związek Harcerstwa Polskiego. — Oświata i Wychowanie 1931. zeszyt 2.

krywałoby się z dążeniami szkoły, przeto i prace w drużynach należałoby ze szkołą uzgodnić, aby jedna strona drugiej nie przeszkadzała i jedna drugiej nie przerastała. Wiem, że stosunek ten został uregulowany specjalnymi zarządzeniami władz, ale nie usunęło to — pomimo dobrej nieraz woli poszczególnych osób — tarć, wyrastających na tle organizacyjnym, zależności jednej organizacji od drugiej. W takiej sytuacji — kto wie, czy w przyszłości nie trzeba będzie domagać się, aby harcerstwo wprowadzono przymusowo do klas od I do V włącznie (wraz obowiązkowym zdobywaniem stopni, jak to jest w P. W.) i aby w klasach tych potraktowano je nietylko jako przedszkołę P. W., lecz także jako praktyczną szkołę młodego obywatela. To samo odnosiłoby się również i do szkół powszechnych.

Przemawiałby za tem fakt, że organizacja ta (t. j. harcerstwo), stosując, jak już poprzednio wspomniałem, wojskowo-sportowe metody pracy i rozwijając patriotyzm, może stać się znakomitą szkołą mądrze pojętej karności, opartej na obywatelskim jej zrozumieniu.

Nie ulega wątpliwości, że takie stawianie sprawy wymaga dalszych zmian w istniejącym stanie rzeczy, głównie zaś w zakresie programu i metody pracy. — Jak już mówiłem, dotychczasowy program prac mało jest dostosowany do różnych ośrodków, jak również do stadiów rozwoju psychicznego młodzieży. Opracowanie takich programów, nawet szczegółowe, jest rzeczą nie tylko bardzo ważną, ale i bardzo pilną. Programy takie powinny uwzględniać nietylko fazy rozwoju psychicznego i łączące się z tem zainteresowania młodzieży w różnych latach i różnych środowiskach, ale także charakter szkoły (powszechne, średnie, zawodowe, seminarja nauczycielskie i t. d.), jak również i charakter miejscowości (wieś, miasteczko, miasto, miasto fabryczne i t. d.). Każda chorągiew może mieć tutaj specjalne zadanie i swój

odrębny kierunek, porozumiewanie się zaś poszczególnych chorągwi ze sobą wydaje się rzeczą konieczną.

Opracowanie takich programów jest to sprawa bardzo wielkiego nakładu pracy i energii. W pracy tej muszą wziąć udział nie tylko Naczelne Władze harcerskie, chorągwie, a może i drużyny, lecz także szkoły i specjaliści z poza harcerstwa.

Dlatego też współdziałanie i związanie prac w drużynach z pracami i dążeniami szkoły wydaje się rzeczą nieodzowną. W ten sposób dopiero stworzy się podstawy właściwej pracy.

Zależnie od środowiska program ulegałby zmianom. Nie naruszając w niczem dotychczasowych programów, wysunąłbym - jako uzupełnienie ich - następujące zagadnienia: dla młodzieży do lat 16-tu — poczynania państwowe polskie w przeszłości, życiorysy bohaterów — państwowców, poznanie warsztatów pracy ludzkiej, kult dla pracy, wartości wnoszone do życia zbiorowego przez poszczególne warstwy ludności polskiej, wycieczki społeczne, krajoznawcze i etnograficzne, rozwijanie poczucia piękna, praktycznego patriotyzmu (np. oszczędność, kupowanie wyrobów krajowych i t. p.), kształcenie lojalności, wierności, posłuszeństwa i szacunku dla czynników kierujących losami państwa, oddziaływanie w tym kierunku na rodzinę i kolegów, wreszcie *savoir vivre*. Dla młodzieży zaś od lat 16-tu obok tego także aktualne poczynania państwowe.

Wszystko to powinno być omawiane i przerabiane w drużynach praktycznie, przykładowo. W ten sposób zostałby odpowiednio określony stosunek harcerstwa zarówno do szkoły, jak i do P. W., do którego byłoby i przedszkolem i uzupełnieniem jego pracy. — Natomiast młodzież klas najwyższych, która już przeszła przez P. W., powinna nie zrywać kontaktu z drużynami, lecz

służyć młodszym kolegom radami i pomocą, nie tylko techniczną. W ten sposób praca harcerska mogłaby objąć całą szkołę.

W samej zaś pracy w drużynach należałoby całą uwagę skierować na stronę ideową, na wyróbnienie charakteru, na czynną postawę wobec życia, t. j. na treść harcerstwa. Wiążąc zaś szereg tych poczyniń z aktualnymi zagadnieniami doby obecnej, będzie się powoli urabiało obywatela, który może w przyszłości brać świądomie udział w życiu społecznym. Dlatego szereg zagadnień z życia państwowego powinien znaleźć miejsce w pogawędkach w drużynach. W tej dziedzinie bowiem najczęściej jest dziś do zrobienia, gdy tak wiele mówi się o bezideowości wśród naszej młodzieży, gdy harcerze naogół niewiele różnią się od reszty naszych wychowanków, gdy wreszcie mundurek i odznaki harcerskie najczęściej są tem, co przyciąga młodzież do tej organizacji.

W ostatnich czasach mówi się dużo o ofensywie harcerskiej „wszerz“, przez co rozumie się pomnażanie szeregów i ilości członków drużyn. W wykonywaniu tego hasła kryje się poważne niebezpieczeństwo, z którego dzisiaj należy sobie zdać dokładnie sprawę: gdy nie posiadamy odpowiednio wyszkolonych kadr instruktorskich, gdy drużynowi ciągle jeszcze wiele pozostawiają do życzenia zwłaszcza pod względem moralnym, trudno mówić o pomnażaniu szeregów bez wielkiego uszczerbku dla ideałów. Należałoby raczej wysunąć żądanie podniesienia obecnego stanu posiadania na wyższy poziom ideowy, zanim będzie się mówiło o powiększaniu ilości członków. Dlatego też sądzę, że skierowanie głównego wysiłku na stronę ideową - bez uszczerbku strony technicznej wykształcenia — jest dzisiaj najważniejszym dążeniem chwili. — W tym celu należałoby obszerną literaturę harcerską uzupełnić pracami, które miałyby na celu wykazanie w sposób praktyczny, jak chłopiec czy dziewczyna powinni prawo har-

cerskie stosować w życiu codziennym. Dotychczasowa literatura harcerska rzuca często bardzo piękne hasła, lecz wprowadzenie ich w życie pozostawia się najczęściej pomysłowości instruktorów lub drużynowych. Książki o charakterze technicznym są często tak drobiazgowo, że pod pokrywą tych środków giną nieraz właściwe cele pracy harcerskiej. Jest więc konieczną rzeczą opracowanie takich dzieł, któreby miały na celu pogłębienie ideologii harcerskiej. Harcerstwo bowiem powinno stać się cechą codzienną, a nie przygotowaniem tylko do jakichś czynów bohaterskich, powinno kształcić obywatela, pożytecznego państwu i społeczeństwu przez swoją działalność codzienną w każdej porze dnia i nocy, a nie bohatera w jakichś wyjątkowych okolicznościach. — Dlatego też samowychowanie ma tutaj wielkie znaczenie. Słusznie o tem mówi jeden z nauczycieli kaliskich: „nie wymagam, aby harcerze byli wyłącznie chłopcami o dobrych postępkach i dobrym sprawowaniu, nie wykluczam z drużyny chłopców o złym zachowaniu się lub postępkach lecz staram się, aby chłopcy trudni do prowadzenia i niekarni stawali się lepszymi. Uważam drużynę harcerską za teren oddziaływania wychowawczego, a nie za organizację, której członkowie mają już pewne ustalone zasady postępowania.“*)

Rozumiem, że w tem ujmowaniu rzeczy piętrzą się bardzo duże trudności z powodu **braku instruktorów i odpowiednich drużynowych**. — Często słyszy się zdanie, że uczeń średni bez pewnego uszczerbku w nauce nie może należycie prowadzić drużyny. Jest to narzekanie słuszne. Braki te mogłyby zniknąć, gdyby udało się zorganizować harcerstwo w ten właśnie sposób, jak wyżej omówiłem. Prócz tego kursy, organizowane przy wyraźnem poparciu i współdziałaniu szkoły, mogłyby wydawać nietylko lepsze wyniki, ale także i odbywać

*) wspomniani już poprzednio p. Bottner.

się częściej. Treścią kursów powinny być obok podstawowych spraw harcerskich także te rzeczy, o których dopiero co mówiłem. Kursy mogłyby zaradzić odczuwanemu stale brakowi drużynowych i instruktorów, ale głównie pod względem technicznym. Strona zaś ideowa mogłaby w tym wypadku leżeć odłogi. Powstaje więc nowa trudność. Można by jej zaradzić przy odpowiednim poparciu nauczycielstwa. Nauczycieli szkół średnich - harcerzy mamy bardzo niewiele, w szkołach powszechnych rzecz ta przedstawia się nieco lepiej, ale niewiele, natomiast dla przeważającej części nauczycielstwa harcerstwo jest rzeczą obojętną. Należałoby więc zmienić te nastawienia na aktywne przez zapoznanie Gron nauczycielskich z harcerstwem, jako specjalnym systemem wychowawczym, z jego pracami, oraz przekonać Grona o potrzebie współpracy z drużynami. Rozwiązałyby to sprawę częściowo, gdyż w każdej szkole powinien być przynajmniej jeden nauczyciel, harcerz ideowy, któryby mógł kierować pracami drużyn. Brakowi temu mogłoby zaradzić odpowiednio zorganizowane nawet kilkudniowe kursy dla nauczycieli. — Z własnej praktyki wiem, ile nauczycielstwo korzysta z kursów organizowanych przez Ministerstwo i z jakim zapałem wraca później do swojego warsztatu pracy. Można zatem spodziewać się, że kursy dla harcerstwa nie byłyby bezowocne. — Dla szkół powszechnych proponowałbym urządzenie dla przyszłych nauczycieli po maturze kilkudniowych kursów w celu obeznania się z pracami harcerskimi.

Nauczyciele ci stawaliby się potem opiekunami drużyn szkolnych. **Praca Opiekunów** nie została dotychczas dokładnie określona. A należałoby to zrobić. Czynności ich wyobrażam sobie w następujący sposób: Są oni opiekuńczymi duchami drużyn, ich natchnieniem i czynnikiem twórczym, biorą udział nie tylko w zbiórkach, pogadankach i wycieczkach, imprezach i uroczystościach,

lecz także współpracują w układaniu programu pracy na cały rok (w myśl poprzednio omówionych wytycznych), kierownictwa nie narzucają, lecz myśli podsuwają, nie odstraszaają, lecz zachęcają, służą pomocą we wszystkich pracach harcerskich, są łącznikami pomiędzy drużynami a Dyrekcjami i Radami Pedagogicznymi. Tak potraktowane opiekuństwo nad harcerstwem równałoby się prawnie stanowisku Opiekuna nad hufcem P. W. W takich też warunkach **rola dyrektora, czy kierownika szkoły** pozostałaby bez większych zmian, a mianowicie: na barkach ich spoczywałaby pomoc materialna dla drużyny (zbieranie środków na obozy letnie, zakupno sprzętu, wystaranie się o świetlicę i jej urządzenie), organizacyjna (pomoc w organizowaniu obozów i kursów, ułożenie stosunku harcerstwa do innych organizacji młodzieży w szkole) i moralna (zyskiwanie członków Koła Przyjaciół, organizowanie dla nich odczytów o harcerstwie w celu rozpowszechnienia idei harcerskiej, kontakt z Kołem Przyjaciół przy hufcu miejscowym i kontakt ze społeczeństwem).

Na takich zasadach oparta praca harcerska powinna by **wzbudzić zainteresowanie w społeczeństwie**. Można by to zainteresowanie rozniecić jeszcze przy pomocy odpowiednich odczytów o ideologii, celach i środkach pracy harcerskiej, przy pomocy różnego rodzaju uroczystości i imprez (nawet i dochodowych), a wreszcie przez urządzenie wycieczek Koła Przyjaciół do obozów letnich. W ten sposób Koło Przyjaciół odegrałoby rolę nie tylko opiekuna finansowego drużyn, jak to najczęściej bywa, ale również byłoby łącznikiem pomiędzy młodzieżą harcerską a starszym społeczeństwem, a tem samem - o co najwięcej w tym wypadku chodzi — budziłoby nie tylko zainteresowanie i sympatje dla idei i prac harcerskich w społeczeństwie, ale także przyczyniałoby się do licznego wzrostu drużyn, o co również chodzi. W takim

stadjum rozwojowem przedstawiciele tej organizacji powinni wchodzić w skład Rad szkolnych. O ile bowiem harcerstwo ma rozwinąć się należycie, musi poruszyć całe społeczeństwo, które jak przeważnie dotąd bywa, jest nieświadome jego celów i zadań.

Na zakończenie zwrócę jeszcze uwagę na jedną rzecz: u kolebki skautingu angielskiego stała chęć wyprowadzenia młodzieży wielkich miast na wolne powietrze w celu zetknięcia jej z naturą. To dążenie odbiło się również i na harcerstwie polskim, które do ostatnich prawie czasów zwracało uwagę głównie na młodzież miejską, natomiast młodzieżą wiejską, jako przebywającą na łonie przyrody, nie zajmowano się prawie zupełnie. Dopiero w ostatnich czasach zwróciło uwagę na wieś. Jest to rzeczą bardzo ważną i konieczną. Na potrzebę formowania **drużyn wiejskich** należy położyć szczególny nacisk. Nie mniejszą również uwagę należy zwrócić na tworzenie drużyn z dzieci robotniczych w wielkich miastach, w szczególności zaś z **dzieci bezpańskich**, blakających się po ulicach. Kto wie, czy tworzenie drużyn wśród tych dzieci nie ma większego znaczenia dla państwa, aniżeli tworzenie ich w szkołach średnich.

Aby wyczerpać najważniejsze sprawy obecnego życia harcerskiego, należałoby jeszcze trochę czasu poświęcić harcerstwu **żeńskiemu**. Ponieważ nie znam go z autopsji, lecz tylko z relacji, przeto trudno mi zabierać głos w tej sprawie. Uważam jednak, że metoda pracy zarówno w męskim, jak i w żeńskim harcerstwie powinna być mniej więcej ta sama, różnice natomiast winny wystąpić w programach: o ile drużyny męskie w swojej działalności będą uwzględniały te dziedziny, które więcej odpowiadają mężczyznom, o tyle znowu drużyny żeńskie winny zwrócić uwagę także na te zagadnienia, które łączą się bezpośrednio z rolą kobiety - obywatelki w społe-

czeństwie. Prace w drużynach żeńskich należałoby w tym właśnie kierunku ożywić.*) —

Reasumując szereg poruszonych tutaj spraw, stwierdzić możemy, że: obecny rozwój harcerstwa jest nieproporcjonalny w stosunku do ogólnego poziomu ideowego członków tej organizacji. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy szukać w założeniach ideologicznych, brakach organizacyjnych, programowych i materialnych, w brakach odpowiednich kadr instruktorskich oraz w nieustaleniu w szczegółach stosunku tej organizacji do szkoły i odwrotnie.

Aby tym niedomaganiom zapobiec, należy:

- 1) uzupełnić ideologję harcerską elementami państwowymi - zgodnie z wymaganiami współczesnego życia polskiego;

- 2) w sposób wyraźny związać harcerstwo ze szkołą;

- 3) przerobić i uzupełnić dotychczasowe programy pracy;

- 4) w pracy drużyn główny nacisk położyć na podniesienie poziomu ideowego, pojętego w duchu państwowym;

- 5) organizować jaknajwięcej kursów dla drużynowych i instruktorów;

- 6) zapoznać Grona nauczycielskie z harcerstwem jako specjalnym systemem wychowawczym i wciągnąć nauczycielstwo do współpracy z drużynami;

- 7) dążyć do organizowania kursów harcerskich dla nauczycieli szkół powszechnych i średnich;

- 8) określić dokładnie rolę i czynności Opiekuna harcerstwa w szkole;

*) Niektóre z poruszonych przeze mnie spraw omawia p. Stanisław Sedlaczek z broszurze p. t. „Harcerstwo w szkole“ (Warszawa 1930). Poznałem ją już po wygłoszeniu niniejszego referatu.

9) przez odpowiednio zorganizowane Koła Przyjaciół wzbudzić zainteresowanie harcerstwem w społeczeństwie;

10) organizować drużyny harcerskie na wsi;

11) organizować drużyny harcerskie w mieście wśród bezpańskich dzieci ulicy;

12) ożywić harcerstwo żeńskie.

O ile powyższe dezyderaty uda nam się wprowadzić w życie, to możemy być pewni, że harcerstwo polskie stanie się tem, czem być powinno: na zasadach państwowych opartą praktyczną szkołą młodego obywatela, postępującego w myśl ideałów Polski mocarstwowej, które reprezentuje Rząd.

A. PERELMAN.

Szkoła twórcza, jako czynnik wychowania obywatelskiego.

(Referat, wygłoszony dnia 4 lutego 1931 r. na konferencji
dyrektorów szkół średnich w Kuratorjum Okręgu Szkolnego
Łódzkiego).

Wszystkie dziedziny życia walczą o zdobycie szkoły.

Rodzina szuka w szkole oparcia w dążeniu do utrzymania swojej całości i autorytetu.

Państwo wywiera na szkołę wpływ decydujący, aby zapewnić sobie w przyszłości bezpieczeństwo zewnętrzne oraz spokojną, twórczą pracę wewnętrzną.

Rozwijające się wciąż różnorakie dziedziny **nauki i sztuki** pukają w drzwi szkoły, aby zapomocą dziecka przejść do dalszych pokoleń, posunąć się naprzód i pomnożyć swoje wartości.

Życie gospodarcze ze swoim skomplikowanym aparatem idzie stanowczym krokiem na podbój szkoły dla zapewnienia sobie w przyszłości kadr fachowo uzdolnionych pracowników.

Obok tych wszystkich czynników stoi u wrót szkoły od początku jej istnienia **życie etyczne**; dąży ono do zajęcia stanowiska łącznika między wszystkimi dziedzinami życia, idącymi na podbój szkoły. Czynnik ten wysila się

w kierunku łagodzenia konfliktów, powstałych na tle maksymalistycznych żądań poszczególnych dziedzin życia względem szkoły.

A w murach szkoły znajduje się **dziecko**, które posiada wszystkie dyspozycje psychiczne, potrzebne dla zapewnienia każdemu czynnikowi miejsca w szkole.

Dziecko, które wyszło z łona rodziny, żywi dla niej miłość, bo dała mu życie i pomogła w stawianiu pierwszych kroków.

Natura obdarzyła dziecko instynktem społecznym. Instynkt ten szuka dla siebie pokarmu w życiu zbiorowości. Ciasne grono rodziny nie wystarcza mu do wyżycia się. Życie społeczne, a w szczególności państwowe, nasuwa dziecku niezliczone mnóstwo okazji do zaspokojenia swych potrzeb społecznego wyżywiania się już na terenie szkoły.

Żądza wiedzy i poczucie piękna towarzyszą dziecku od chwili obudzenia się jego świadomości poprzez całe jego życie.

Wrodzony pęd do działania, znajdujący swój wyraz w zabawie i pracy szkolnej, w późniejszym zaś wieku w dążeniu do pracy zawodowej i wzbogacenia dorobku materialnego grupy ludzi, do której dziecko należy, jest podatnym gruntem dla wpływów życia gospodarczego na szkołę.

Wreszcie przyrodzone dziecku poczucie prawdy, sprawiedliwości i miłości do bliźniego, z którym ono przychodzi na świat, jest najodpowiedniejszym gruntem dla życia etycznego.

Widzimy więc, że wszystkie czynniki życia natrafiają w dziecko na właściwe podłoże dla swego rozwoju.

A jednak nieustannie słyszymy narzekania na **przepaść**, dzielącą szkołę od życia. Ciągłe powtarzają się skargi na to, że wychowanie przechodzi obok życia, nie zahaczając o nie, że szkoła swoim systemem organiza-

cyjnym i wychowawczym nie pomaga życiu, nie wnosi do niego porządku, nie przyczynia się do zjednoczenia rozbieżnych elementów życiowych. Człowiek, przybywający do szkoły z dyspozycją życiową, wychodzi z niej jako nieużytek dla spraw życiowych, a na tem przedewszystkiem cierpi państwo.

Współczesna nam pedagogika widzi przyczynę rozdźwięku między szkołą a życiem w **przesadnym intelektualizmie**, który był do niedawna fundamentem szkoły i życia.

Intelektualizm na terenie pedagogiki oznacza pogląd, który wśród wszystkich psychicznych fenomenów wysuwa na plan pierwszy intelekt.

W swojej skrajnej postaci sprowadza on wszystkie funkcje duchowe do rozumu, który, wedle niego, jest jedynie powołanym do objęcia całokształtu naszego bytu. Rozum również posiada prawo wyłączności w rozstrzyganiu o sposobie postępowania człowieka i objawach jego woli.

W dziedzinie formowania człowieka kładzie intelektualizm ze strony formalnej nacisk jedynie na kształcenie umysłu i wzmocnienie pamięci, ze strony zaś materialnej — na pomnażanie wyobrażeń i pojęć.

Intelektualizm doprowadził do przesadnego uwzględniania abstrakcyj w wychowaniu i nauczaniu, przeładował programy szkolne obfitością materiału, spowodował w następstwie obciążenie pamięci ucznia i zacieśnił szkołę do postaci instytucji, mającej na celu jedynie nauczanie i oddziaływanie na umysł, pozostawiając sfery emocji i woli człowieka w zaniedbaniu.

Intelektualizm wychował kadry **zrutynizowanych nauczycieli**, którzy niewolniczo trzymali się w swojej pracy skamieniałych form nauczania. Ich rutyna nawet była uważana za zaletę.

Między życie tedy a szkołę wcisnęła się z jednej strony intelektualistyczna pedagogika, a z drugiej — zru-

tynizowany nauczyciel. Zawarli oni przymierze przeciwko zbliżeniu szkoły do życia. Wytworzyła się nawet ideologia wychowawcza, która nakładała na nauczyciela obowiązek izolowania dziecka od życia: życie bowiem przeskadza szkole w skupianiu się nad kształtowaniem przyszłego dorosłego człowieka.

Dla potrzeb tego przyszłego człowieka wprowadzono do szkoły cały szereg izolowanych od siebie przedmiotów, które zostały przydzielone pewnej grupie izolowanych od siebie nauczycieli. Każdy nauczyciel przedmiot swój dzielił na odcinki, a odcinki miały za zadanie wysuwanie pewnych pojęć, oraz ich opracowanie i wyjaśnienie.

Ten stan rzeczy znajdował poparcie w filozofii intelektualistycznej, która określała siebie jako naukę, opracowującą pojęcia. System opracowywania pojęć przeprowadzała filozofja konsekwentnie zarówno w teorii poznania, jak i w etyce.

A gdy w naukach filozoficznych otrzymała prawa obywatelstwa psychologia, opanował ją odrazu intelektualizm, który ścieśnił całą sferę psychiczną człowieka do wyobrażeń rozumowych.

Na tych zasadach filozoficznych wychowywały się w szkole pokolenia XIX w., a po wyjściu z niej, gdy się spotykały z rzeczywistością życia, usiłowały stosować do niej nabyte, luźne, niczem ze sobą niepowiązane pojęcia, podporządkowane jedynie działaniu umysłu.

W dziedzinie etycznej generacje te wychowywały się na zasadach ujarzmiania swoich uczuć zimną, rozumowaną moralnością, nie liczącą się ani z naturalnymi skłonnościami człowieka, ani potrzebami czasu. W życiu rodzinnem czysty intelektualizm, który nie popierał głoszonych przez siebie ideałów czynami, wychowywał młodzież zdolną tylko do mówienia o wzniosłych sprawach, zaś w szukaniu zawodu, obcowaniu z ludźmi, zawieraniu mał-

żeństw, - kierowała się ona jedynie zimnem wyrachowaniem pod nakazem rozumu. W dziedzinie życia państwowego i społecznego panowała zasada „divide et impera“. Panujące systemy państwowe widziały w ludziach jednostki, żyjące jedynie obok siebie, a nie związane z sobą wspólnymi sprawami. Urzędowo nazywano takie jednostki **poddanymi**. Mówiło się wprawdzie o wspólnych celach i ideałach, o wspólnej pracy państwowo - twórczej, lecz między słowami a rzeczywistością zachodził wielki dystans.

Ludzie - jednostki, wychowani jedynie na podstawach pojęć izolowanych, nie mogli sobie poradzić z płynnością życia, która nie znosi ani abstrakcji, ani izolowanych pojęć, ani izolowanych jednostek.

Nauka operowała pojęciami. Samo życie duchowe rozdzieliła ona na elementy. Wytworzyła się psychologia elementów, która starała się każdą część życia psychicznego człowieka określić jako samodzielną całość; z tych izolowanych komórek usiłowano zlepić organizm psychiczny człowieka. Izolacja elementów składowych cechowała wszystkie nauki, które znajdowały się pod wpływem wszechwładnie panującego intelektualizmu.

Intelektualizm dotarł również i do sztuki, której podyktował stałe formy i wymagał niewolniczego trzymania się tychże. Te formy bowiem musiały być uzgodnione z zasadniczymi pojęciami, na których usiłował sztukę budować.

W dziedzinie życia gospodarczego intelektualizm osiągnął szczyt doskonałości. Zdobycze techniki, które miały za zadanie służyć przede wszystkim interesom jednostek izolowanych, z zawrotną szybkością się pomnażały. A jednostki te umysł swój wyęczały nieustannie w tym kierunku, aby się nawzajem prześcignąć i zwalczać.

W dziedzinie etyki zapanował niejako wyścig między ludźmi w mnożeniu niezliczonych szeregów pojęć.

Etyka, która jest nawskróś pierwiastkiem praktycznym naszego życia, przeszła całkowicie do dziedziny rozważań rozumowanych i w rezultacie stała się tematem ode-
rwanym dyskusyj. W życiu zaś na każdym kroku spotykamy się z objawami, sprzeciwiającymi się z gruntu zasadom etycznym. Etyka ograniczyła się jedynie do formy. Ludzie nauczyli się szafować pojęciami etycznymi, nie łącząc ich z żadną treścią.

Człowiek ongiś wyruszył na podbój natury; dążąc do podporządkowania jej pod swoje potrzeby, stworzył potężny gmach kultury. Lecz ta kultura przerosła możliwości jej opanowania. Obecnie przeżywamy czasy, kiedy praca ludzka jest raczej skierowana ku opanowaniu kultury, niż natury. Stoimy bezradni wobec piętrzących się komplikacyj życiowych, spowodowanych przez kulturę, złożoną z elementów, i nie znajdujemy wyjścia.

Ludzie są izolowanymi od siebie jednostkami. Każdy z nich operuje własnymi pojęciami etycznymi i zamiast współpracy widzimy ciągłą wojnę. Człowiek widzi w bliźnim swego wroga, ugrupowania polityczne w imię zbawienia tego samego państwa toczą ze sobą zaażarte wojny. Narody powstają przeciwko sobie i w imię tych samych ideałów nawzajem się pożerają.

A w ogniu walk o bezduszne pojęcia ginie człowiek; ginie w nim przede wszystkim wszystko to, co jest żywe i wzniosłe, a w dążeniu do opanowania potwornie wielkiej cywilizacji narody prześcigają się nawzajem w wynajdywaniu środków do niszczenia dorobków kultury.

Przyzwyczailiśmy się wszystkie nasze niedomagania zwać na karb ostatniej wojny światowej. Głębsze jednak zastanowienie się przekona nas, że wojna jest jedynie skutkiem jednostronności naszego życia przedwojennego, opartego na hyperintelektualizmie.

Reakcja przeciwko kierunkowi intelektualistycznemu znalazła swój ostateczny wyraz w prądach filozoficznych

końca XIX w. Ogólnie uznano, że rzeczywistości nie można poznać jedynie przez rozum, a w postępowaniu swoim człowiek nie może się kierować jedynie zimnem wyrachowaniem. Do pomocy intelektowi przychodzą zawsze czynniki irracjonalne w postaci uczuć, instynktu, intuicji i woli.

Intelektualiści przypisywali woli znaczenie wtórne, antyintelektualiści, a w szczególności woluntaryści, widzą w niej źródło postępowania człowieka, wolne od wpływów rozumu.

Różne kierunki t. zw. filozofii witalnej, a w szczególności pragmatyzm i intuicjonizm, napiętnowały strupieszałość intelektualistycznej filozofii formy i pojęć. Wskazano na to, że życie we wszystkich swoich objawach posiada charakter dynamiczny i tam, gdzie idzie o złączenie ze sobą danych pojęć, gdzie trzeba zrozumieć prawdziwą rzeczywistość, przychodzi rozumowi z pomocą czynnik irracjonalny.

O przykłady nietrudno.

Co się stało wówczas, gdy uczony tworzy? Ma on przygotowane dane, zrobione notatki, lecz to jeszcze nie wystarcza dla pracy naukowej (Bergson). Muszą mu tu przyjść z pomocą czynniki nieumysłowe: intuicja i wola, które od razu w nim wybuchają i ożywiają dane, zebrane w pracy przygotowawczej.

Jak rozwiązujemy zagadnienia matematyczne?

Mamy przed sobą dane; musimy je z sobą po-
wiązać. W tym celu wykonujemy dodatkowe konstrukcje, nie podyktowane danymi; przeprowadzamy dodatkowe obliczenia. „Skąd wpadamy na te pomysły?“ pyta nas ciągle uczeń. Odpowiedź brzmi: dyktuje je nam intuicja matematyczna.

Jak historyk dochodzi do prawdy dziejowej na podstawie zebranych suchych danych archiwalnych? Czem on te dane łączy? Co mu pomaga w wypełnieniu

luki między dwiema epokami, dla której nie posiada danych? Tylko wczuwaniem się w dzieje dochodzi on do prawdy historycznej.

W praktycznem życiu mamy na każdym kroku do czynienia z sytuacjami, z których wyjścia nigdy nie znajdziemy drogą logiczną. Wycucie i przeczuwanie decydują o naszym postępowaniu.

Szczególnego znaczenia nabiera czynnik irracjonalny w życiu etycznym. Suchy dogmatyzm wpędza człowieka w głuchą ulicę, z której niema wyjścia.

Etyka rozumowana jest czystą spekulacją. Etyka życiowa wymaga obok zrozumienia potrzeb ludzkich zdolności ich wyczuwania.

Stosunki ludzkie muszą być wpływem wypadkowej serca i rozumu.

Na terenie pedagogiki nabiera to specjalnego znaczenia. Musimy bowiem ustawicznie dbać o to, aby w uczniu obok umysłu wykształcić uczucie i wolę, a wówczas pozna on świat lepiej, w postępowaniu zaś swoim przyczyni się do stworzenia lepszej przyszłości.

Zmiany, które zaszły w życiu naszym pod wpływem rewolucyj ostatnio przeżytych, zmuszają nas do zastanowienia się nad tem, po jakiej linii należy kroczyć, aby naprawić krzywdy, wyrządzone ludzkości dzięki jednostronnemu traktowaniu życia i kultury.

Stanowisko człowieka wśród zbiorowości, do której należy, a którą nazywamy państwem,* uległo zasadniczej zmianie. Zamiast dawnych poddanych mamy obecnie **obywateli**, a to zmienia kardynalnie nie tylko prawa każdej jednostki, lecz również jej obowiązki.

Zamiast poddanego, posłusznego rozkazom władzy, posiadającej autorytet czysto **zewnętrzny**, mamy obywatela, który w interesie własnym i ogółu musi posiadać autorytet **wewnętrzny**, wypływający z wycucia i zrozumienia swoich własnych potrzeb i uzgodnienia

ich z potrzebami ogółu. Zamiast mówienia o pożytku ogółu, które cechowało życie dawniejsze, wymaga się dziś od obywatela czynów, świadczących o przywiązaniu jego do sprawy ogółu; zamiast wykonywania rozkazów, musi obywatel wykazać współpracę i inicjatywę, opartą przede wszystkim na **dobrej woli**.

Wynika to z tego stanu rzeczy, że jednostka izolowana straciła swoje znaczenie dla życia. Wszystkie dziedziny naszego życia państwowego, gospodarczego i kulturalnego, oparte są na zasadach **organizowania grup**, złączonych wspólnymi interesami.

Każdy człowiek musi należeć do jakiejś organizacji. Przemysłowcy mają swoje organizacje i izby, kupcy muszą się złączyć w związki; powstają izby lekarskie, prawnicze, związki zawodowe i t. d. Ludzie grupują się dokoła interesów gminnych i państwowych, tworzą rady gminne i parlamenty.

Lecz nie tylko tego rodzaju związki muszą istnieć dla opanowania ogromu wytworzonych wartości w interesie osób i zbiorowości. Obok związków zawodowych i parlamentów tworzą się organizacje kulturalne, charytatywne lub polityczne. Te organizacje powstają dlatego właśnie, że społeczeństwo nie może żyć tylko tem, co otrzymuje od państwa lub gminy. Musi ono się organizować również na zasadach **samopomocy**, a do tego w pierwszym rzędzie jest potrzebna dobra wola.

Równolegle z upadkiem znaczenia izolowanych pojęć w nauce widzimy upadek znaczenia izolowanych jednostek w całym życiu. Zamiast abstrakcyjnych pojęć powstają nauki-całości. Zamiast izolowanych jednostek powstaje społeczeństwo zorganizowane. Przytem słowo oderwane straciło swoją wartość, jeżeli nie jest poparte czynem.

Jednocześnie przyspieszyło się znacznie **tempo życia**. Sam umysł jest powolny. Człowiek w swej decyzji do

czynu nie podąży za zawrotnym tempem życia, jeżeli kierować się będzie jedynie logiką. Do pomocy musi mu przyjść czynnik irracjonalny, który jest warunkiem wszelkiego życia.

Ten czynnik, który pomimo hegemonji umysłu, żył zawsze w człowieku, uratował ludzkość od zagłady w czasach, gdy nią zawładnął skrajny intelektualizm.

Jeżeli więc ten czynnik ma tak wielkie znaczenie dla ożywienia człowieka, to musi o nim także pamiętać każdy wychowawca, na którym ciąży obowiązek wychowania przyszłych pokoleń, powołanych do naprawy życia.

Wielkie słowa Mickiewicza: „Miej serce i patrzaj w serce“, nie mogą pozostać jedynie poezją, przeznaczoną dla przyjemnego spędzenia odpoczynku. Te słowa muszą przenikać do duszy każdego człowieka i kierować całym jego postępowaniem.

Wychowawca musi pamiętać o tem, że sfera emocjonalna i wola człowieka nie mogą być obudzone przez przypadek. W całej swojej pracy powinien wychowawca obok umysłu budzić te dwa czynniki irracjonalne.

Szkoła twórcza wyłoniła się z palącej potrzeby **naprawy świata**. Pierwszem i najważniejszym jej zadaniem jest usunięcie przepaści między życiem a szkołą. Opiera się ona na tem założeniu, że potrzeba wykształcenia duchowego wpływa nie tylko z tego, że wartości kulturalne w różnych postaciach, jak ekonomicznej, estetycznej, etycznej, społecznej i politycznej znajdują się poza człowiekiem, lecz również i na tem, że zarodki tych postaci tkwią w samym człowieku.

Druga zasada szkoły twórczej zawarta jest w założeniu, że do wartości kulturalnych nie należą jedynie książki. Do nich należą również obrazy i przedmioty, stworzone przez człowieka i naturę. Do nich należą

wreszcie zbiorowości i osobistości, jako określone formy duchowego bytu.

Dla umożliwienia dziecku opanowania tych wartości należy odwołać się do tkwiących w nim samym pierwiastków tych wartości i do całej jego duchowej organizacji.

Trzeba dać możliwość bezpośredniego zbliżenia się istniejących w dziecku wartości do wartości kulturalnych życia. Takie zbliżenie nie prowadzi jedynie przez umysł, lecz przez całą psychikę człowieka.

Złączenie tedy szkoły z życiem nie jest oparte na kompromisie, lecz na organicznym związku między dzieckiem a życiem. Szkoła stanowi naturalny dalszy ciąg życia społecznego zarówno w dziedzinie doświadczenia, jak i w nauce i umiejętnościach ludzkich.

Słyszymy często głosy, że dziecko nie powinno stać w bezpośrednim kontakcie ze skomplikowanym aparatem życiowym poza szkołą.

Jeżeli ten kontakt zrozumiemy dosłownie, to oczywiście usiłowania nasze mogą dziecku zaszkodzić.

Mówiąc o przerzuceniu mostu między szkołą a życiem, należy się liczyć z stopniowym rozwojem dziecka. Praca w tym kierunku powinna się odbywać koncentrami odpowiednio do okresów rozwojowych człowieka.

Dla przykłady weźmiemy podział na okresy, podany przez Ferrière'a, a cytowany również przez Ziemnowicza.

Okresów takich wymienia cztery: od urodzenia do lat 6-ciu, od 6 — 12, od 12 — 18 i od 18 — 24. Do tego podziału dodamy jeszcze jeden okres, a mianowicie: wiek ponad lat 24.

Otrzymamy wówczas pięć koncentrów zbliżania się człowieka do życia.

Jeżeli weźmiemy pod uwagę stopień przydatności każdego z tych okresów do wejścia w kontakt z życiem,

to będziemy mogli scharakteryzować pracę wychowawczą w sposób następujący.

W pierwszym okresie zbliżanie się dziecka do życia odbywa się drogą zabawy; w drugim — drogą poznania najprymitywniejszych urządzeń życia gospodarczego i kulturalnego; w trzecim okresie dziecko wyzwala się, stopniowo z pod jednostronnego panowania czynnika emocjonalnego i przechodzi w okres dojrzewania. Gdy budzi się w nim dążenie do ideałów i głębszego poznania świata, należy je zapoznać z zakładami przemysłowymi, organizacją państwową, działalnością ugrupowań społecznych, programami stronnictw politycznych, zdobyczami kulturalnymi, jak biblioteki, czasopisma, prace naukowe, muzea, teatry, zabytki kultury i sztuki it. d.

Czwarty okres dla wychowanka szkoły średniej przypada na czas po ukończeniu tej szkoły. Tu praca jego koncentruje się dookoła przygotowania się do zawodu.

W ostatnim okresie człowiek zawodowo przygotowany wchodzi w życie. Na wszystkich tych stopniach rozwoju człowieka działają w nim w różnych stopniach instynkty, intuicja, umysł i wola, stosownie do wieku. We wszystkich tych okresach nasuwają się okazje do kształcenia tych pierwiastków duchowych i zbliżenia człowieka do życia.

Należy jednak wziąć pod uwagę jeden bardzo ważny moment, że twórczość ludzka nie polega jedynie na samym procesie tworzenia wartości w postaci przedmiotów lub idei.

Proces ten jest w człowieku zawsze połączony z poruszeniami jego całości psychicznej, którą nazywamy **duszą**. Wartości, które my obserwujemy jako gotowe wyczyny, są jedynie produktami tych poruszeń.

Dziecko nie powinno brać tych wartości, jako coś gotowego. Wychowanie powinno kierować dzieckiem tak, aby te wartości wywoływały w niem również poruszenia duszy, które my nazywamy **przeżyciem**.

Szkoła twórcza nie spełniłaby swego zadania, gdyby tego momentu nie uwzględniła.

Przeżycie nie jest jedynie funkcją umysłową, oznacza ono udział całej duchowej struktury człowieka. Zapomocą przeżycia szkoła wprowadza ucznia w sferę stosunków między ludźmi. Przeżycie umożliwia uczniowi wczucie się w stany miłości i wiary, akty ofiarności i czynu, w wartości kulturalne nauki, sztuki, etyki i religii.

Przeżycie na terenie szkoły wymaga wewnętrznej łączności nauczyciela, ucznia i materiału naukowego.

Pedagogika intelektualistyczna próbowała ożywić suchy werbalizm wyłącznej metody wykładowej przez poglądowość. Był to bezsprzecznie znaczny krok naprzód, lecz nie rozwiązało to całkowicie sprawyżywienia dziecka.

Poglądowość wywołuje tylko częściową aktywność ucznia i to w tym jedynie wypadku, gdy oglądany przedmiot jest naprawdę ciekawy. Lecz nawet i w tym wypadku działa tylko wzrokowo lub słuchowo. Dlatego też w miejsce poglądowości szkoła twórcza wprowadziła samodzielną pracę dziecka.

Pełne przeżycie zachodzi wtedy, gdy to, co dziecko widzi lub słyszy, pobudza je do czynu samodzielnego, a nie pozostaje jedynie wrażeniem obiektywnym.

Może zachodzić również proces odwrotny: czyn dziecka wywołuje w niem chęć zobaczenia lub usłyszenia czegoś, co z tym czynem jest spokrewnione.

Tak pojęte przeżycie, oparte na samodzielnej pracy, budzi **siły twórcze** w człowieku, a to jest najwyższym celem szkoły. Twórczość bowiem w szerokim znaczeniu pojęta jest najlepszym bodźcem do życia etycznego, społecznego i zawodowego.

Intelektualistyczna szkoła dążyła *per fas et nefas* do pielęgnowania momentu naukowego. Rezultat był ten, że wydawała tylko bardzo nieliczną garstkę naukowców; reszta zaś uczniów ograniczała się później jedynie do wykonywania pracy zawodowej.

W życiu społecznym intelektualizm doprowadził człowieka do gadulstwa, do operowania pojęciami bez przywiązywania do nich głębszej treści.

Życie państwowe i społeczne wymaga od człowieka wewnętrznego udziału w jego sprawach. Obywatel współczesny bierze udział w życiu państwowym przez czyn, a nie przez słowo; do tego sam umysł nie wystarczy. Musi on wszystkie swoje siły wyteńczyć dla tworzenia wartości.

Jeżeli dziecko w dwóch okresach swego życia, przypadających na szkołę średnią, zapomocą przeżycia będzie ustawicznie budzone do twórczości samodzielnej, to po opuszczeniu szkoły w następnych dwóch okresach swego aktywnego życia będzie ożywione twórczością, a to samo już daje rękojmię, że wartości, które będzie tworzyć, będą naprawdę pożyteczne; życie zaś zbiorowe, oparte na jednostkach twórczych, zejdzie z martwego punktu, na które zaprowadził je intelektualizm.

Zwolennicy starej szkoły wyrażają obawę, że nowa szkoła zaszkodzi nauce. Obawa ta jest płonna. Dziedzina i stopień twórczości są zależne nie tylko od wychowania, lecz również i od czynników stałych, przechodzących drogą dziedziczności. Odziedziczone zdolności związane są z psychofizyczną konstytucją człowieka.

Przy metodzie wychowawczej, opartej na przeżyciu i twórczości, naukowcem będzie ten, kto naprawdę będzie się do tego nadawał. Praca twórcza może w nim tylko wzmocnić jego wrodzone skłonności. Reszta ludzi będzie uprawiała inne pożyteczne zawody. Praca twórcza w szkole każdemu prędzej i łatwiej pomoże znaleźć siebie samego i odkryć w sobie swoje indywi-

dualne zdolności tak, że każdy człowiek okaże się na odpowiednim dla niego stanowisku. A to jest szczęściem zarówno dla jednostki, jak i dla państwa.

Miedzy trzema czynnikami psychiki ludzkiej: umysłem, uczuciem i wolą istnieje stała łączność. Te czynniki ustawicznie nawzajem się przenikają i wzmacniają. O przeżyciu twórczym może być mowa tylko wówczas, gdy te czynniki razem współdziałają.

Przeżycie staje się w ten sposób metodą pracy szkolnej, twórczość zaś jej celem.

Nie można się powoływać na to, że spotykamy przecież ludzi twórczych i wybitnych, wychowanych w szkole intelektualistycznej. To jest prawda. Lecz ich ilość jest znikoma. Ci, którzy się naprawdę wybili, musieli staczać bohaterskie walki wewnętrzne, aby przemoc nabyte wychowaniem błędy i doprowadzić do równowagi swoje życie psychiczne. A ilu w tej ciężkiej walce padło, nie mogąc osiągnąć celu?

Zresztą wydaje mi się, że należy zaprzestać myślenia i mówienia o losie tej garstki wybitnych jednostek. Życie współczesne troszczy się o dobro ogółu ludzi; wychowanie jest domeną powszechną. Należy przedewszystkiem otoczyć troskliwą opieką tę masę ludzi, która w przyszłości da szeregi pracowników w różnych dziedzinach naszego życia. Budzenie zdolności twórczych u tych szeregowców pracy, nawet w przeświadczeniu, że tylko jednostki się wybijają na plan pierwszy, a cała reszta będzie samodzielną i twórczą w takim tylko stopniu, na jaki ją stać będzie stosownie do jej zdolności — jest wielkiem zadaniem wychowania.

W budzeniu przeżycia twórczego jest zawarty **moment psychologiczny** szkoły twórczej.

Obok niego niemniej ważny i bezpośrednio z nim złączony jest **moment społeczny**.

Uwzględnienie tego momentu jest podyktowane nie tylko potrzebą przyszłego zorganizowanego społeczeństwa, lecz przede wszystkim tkwiącą w dziecku potrzebą żywienia swego instynktu społecznego. Instynkt ten wymaga pielęgnowania i rozwoju tak samo, jak umysł, zmysły lub mięśnie. Brak warunków rozwoju dla tego instynktu powoduje kalectwo podobnie, jak i brak warunków rozwoju dla mięśni lub oka z tą tylko różnicą, że ślepy, głuchy lub ułomny człowiek przede wszystkim sam cierpi z powodu upośledzenia fizycznego, człowiek zaś z nierozwiniętym instynktem społecznym staje się plagą ogółu. Jako człowiek na pozór normalny idzie on w życie, styka się z ludźmi, którzy wchodzą z nim w rozmaite związki, nie spostrzegając jego kalectwa. Dopiero później, po popełnieniu całego szeregu niewłaściwości, odkrywa on swoje niedomagania, które szkodzą jemu i ogółowi.

Szkoła twórcza w uwzględnieniu tego momentu społecznego opiera na nim całą swoją organizację pracy wychowawczej i naukowej.

Realizacja szkoły twórczej nie może się opierać ani na regulaminach, ani na martwych przepisach. Paragrafy stanowią spetryfikowaną formę intelektualistycznej szkoły. W szkole twórczej panuje życie, które nie może być wciśnięte w ramy martwych pojęć, zawartych w regulaminach.

Nie może również szkoła twórcza skorzystać z gotowych wzorów przejętych ze szkół obcych. Musi się ona dostosować do warunków lokalnych, materiału uczniowskiego, psychiki społecznej, a przede wszystkim do potrzeb obywateli danego państwa. Zapewnia ona wówczas warunki twórczości i swobody nauczycielowi i uczniowi, którzy w swojej ustawicznej wspólnej pracy ciągle się z sobą łączą.

Uczeń, jako przyszły obywatel państwa, musi być obywatelem w szkole i to zarówno pod względem praw, jak i obowiązków. Obywatel szkolny nie może się ograni-

czyć tylko do roli konsumenta. Musi on się zrosnąć z całym życiem szkolnym, musi to życie tworzyć, ustawicznie się przyzwyczajać do tego, że jest odpowiedzialny za wszystko, co się w szkole dzieje. Musi on nie tylko brać od szkoły, lecz również i dać jej ze siebie to, co jest w jego siłach. Szczęście zorganizowanego społeczeństwa jest przede wszystkim uwarunkowane tem, że każdy obywatel czuje się odpowiedzialnym za całość życia tego społeczeństwa.

Plagą naszą jest przesadna specjalizacja, która przenika całą naszą istotę tak, że każdy człowiek w najlepszym razie czuwa tylko nad ciasnym swoim resortem, pozostając obojętnym na wszystko to, co się poza jego resortem dzieje. Z upadkiem doktryn o izolowanych pojęciach naukowych musi ulec przebudowie cała struktura psychiczna człowieka, która nie znosi rozdrobnienia w żadnej dziedzinie, a zwłaszcza w dziedzinie życia społecznego.

Uczeń w szkole jest tym właśnie obywatelem, który nie ma w niej ograniczonych resortów: bierze on czynny udział w jej organizacji oraz w pracy wychowawczej. W ten sposób wychowanie przestaje być pewną czynnością nauczyciela, którą przenosi na biernego ucznia, lecz staje się stałym zajęciem samego ucznia. Pojęcie wychowania ustępuje miejsca nowemu pojęciu — **samowychowaniu**.

Tem nowem pojęciem nacechowane jest całe życie ucznia: nauka, odpoczynek, zabawa, pobyt w murach szkolnych i poza nimi.

W tych warunkach ulega również gruntownej zmianie **stanowisko nauczyciela**. Staje on się w szkole tem, czem powinna być w społeczeństwie jednostka na kierowniczym stanowisku.

Minęły czasy, gdy kierownik jakiegokolwiek gałęzi pracy uważał siebie za osobę uprzywilejowaną, która

miała za zadanie rozkazywać i uważać, aby rozkazy były wykonywane. Kierownik współczesny jest przyjacielem, pomocnikiem i doradcą swoich współpracowników. Ta nowa rola jest jednocześnie ułatwieniem i utrudnieniem dla niego. Ułatwieniem o tyle, że osiąga on lepsze rezultaty pracy i przerzuca część odpowiedzialności na swoich współpracowników, utrudnieniem zaś o tyle, że praca wymaga od niego większego wysiłku uwagi i energii oraz poświęcenia większej ilości czasu.

W postępowaniu kierownika ustała zasada „*quod licet Jovi, non licet bovi*“. Niewłaściwe postępowanie kierownika spotyka się z krytyką współpracowników, która jest ich słusznym prawem, a nawet obowiązkiem.

Zachodzi to również w szkole, gdy nauczyciel w bliskim obcowaniu z uczniami z natury rzeczy odkrywa przed nimi znaczną część swego życia, które w szkole intelektualistycznej było okryte tajemnicą. Tu postępowanie jego znajduje się pod stałą kontrolą uczniów, którzy pod wieloma względami posiadają równe prawa z nauczycielem, a więc i prawo do krytykowania jego postępowania.

Nauczyciel w szkole przydziela uczniom pracę, dogląda jej i kieruje nią niewidzialnymi niemi; w odpowiedniej chwili służy pomocą, a tam gdzie trzeba, sam wykonuje pracę, aby zaraz znowu przerzucić ją na uczniów. Zasada samodzielnej pracy panuje we wszystkich dziedzinach życia szkolnego i we wszystkich przedmiotach nauki. Wymaga ona od nauczyciela znajomości psychiki ucznia i zainteresowania nie tylko dla swego przedmiotu, lecz również w pewnym stopniu i dla innych przedmiotów, z którymi uczniowie w szkole się stykają. Jeżeli stosunki między nauczycielem a uczniem będą naturalne i serdeczne, to w wypadku, gdy wyłania się problem, z którym nauczyciel nie jest obeznany, nie narazi on swego autorytetu na szwank, gdy odpowie uczniom: „Nie znam

tego, zainteresuję się i wam wytłumaczę“, lub: „Zainteresuję się i wskażę wam źródło, skąd sami poznać“. Jest to wyjście naturalne, ludzkie, a w każdym razie skuteczniejsze, niż do niedawna (a może jeszcze i teraz) używane w postaci odpowiedzi skierowanej do ucznia: „To nie ma nic wspólnego z lekcją, siadaj!“

Nauczyciel, zasklepiony jedynie w swoim przedmiocie, nie może być nawet w tym przedmiocie dobrym fachowcem. Niema bowiem izolowanych nauk. Szczególnie wychowanie człowieka nie znosi tego, coby mogło należeć jedynie do jakiegoś przedmiotu nauki, zacieśnionego do ciasnych ram specjalizacji. Każdy przedmiot nauki szkolnej posiada cały szereg pokrewnych sobie przedmiotów, złączonych w pewne grupy, same zaś grupy łączą się z sobą ogólnym celem ich wprowadzenia do szkoły. Tym celem jest wychowanie.

W uwzględnieniu momentu społecznego szkoła organizuje pracę na zasadach współdziałania uczniów. Klasa winna być podzielona na grupy, składające się z uczniów zdolniejszych i mniej zdolnych. Czasem nauczyciel narzuca problem, czasem wyłaniają go sami uczniowie. W skupieniu grupy zajmują się opracowywaniem danego tematu, już to korzystają z pomocy naukowych, warsztatów i książek lub wrażeń, zdobytych na wycieczce, już to powołują do pracy twórczej swoje własne myśli i intuicję.

Nauczyciel na pewien czas staje się biernym. Obchodzi on grupy, śledzi bieg ich pracy i udziela wskazówek tam, gdzie zachodzi ku temu potrzeba. Od czasu do czasu, jeżeli uzna za wskazane, skupia na sobie uwagę klasy — wyklada. Lecz czyni to wówczas, gdy widzi, że uczniowie tracą właściwy kierunek. Z chwilą, gdy wykład pomógł uczniom znaleźć właściwą drogę, znów pozostawia ich samym sobie. Gdy zauważy, że temat jest przez uczniów opracowany, przystępuje do jego omawiania.

Z każdej grupy zgłaszają się uczniowie i referują sposób swej pracy i osiągnięte wyniki. W rezultacie temat jest wszechstronnie opracowany i to różnemi sposobami. Uczniowie zdumiewają nas czasem swoją pomysłowością. Nawet tam, gdzie chodzi o jakiś teoretyczny dowód matematyczny, uczniowie zdobywają się na różne pomysły, których nigdy by nie ujawnili, gdyby lekcja była prowadzona utartym sposobem pracy nauczyciela lub jednego ucznia przy tablicy.

Jest wielką satysfakcją dla nauczyciela stwierdzić, że samodzielnie, różnemi drogami uczniowie doszli do właściwego wyniku. Praca grupami jest niezwykle cenną pod względem psychologicznym i społecznym.

Wartość psychologiczną tej pracy polega na wyrobieniu samodzielności, na radości twórczej, na budzeniu intuicji i woli.

O kształceniu woli już oddawna piszą i mówią pedagodzy i filozofowie. Sprawa ta jednakowoż została tak długo tylko przedmiotem dyskusji i nie osiągnęła żadnych rezultatów, jak długo polegała na wpływaniu nauczyciela na ucznia.

Wola jest jednym z organów psychofizycznej całości człowieka. Wymaga ona ćwiczenia tak samo, jak i mięśnie. Najpiękniejszym przemówieniem nauczyciel nie rozwinię w uczniu sprawności ani mięśni, ani wzroku, ani słuchu.

Nie potrafi również przemówieniem wyćwiczyć w uczniu woli. Wola musi być ćwiczona przez własny czyn i to w korelacji z całością psychiki, a nawet jeszcze lepiej z całym organizmem psychofizycznym człowieka.

Dlatego też najlepsze rezultaty pod względem sprawności osiągnąć można wtedy, gdy praca naukowa ucznia jest połączona również z pracą fizyczną. Podczas takiej pracy żyją w nim mięśnie rąk, wzrok, słuch, powonienie, działa umysł, intuicja i wola.

Cel społeczny pracy grupowej jest jasny. Serca i umysły uczestników grupy ćwiczą się w kierunku osiągnięcia jednego celu. Stykają się z sobą różne myśli, uczucia i nastawienia. Żywszy uczeń budzi bardziej ospałego, zniedołężniały przejmując się pracą zdolniejszego i po wzajemnej wymianie zdań, wzajemnej pomocy i współpracy, dochodzą do rezultatu pożytecznego.

Praca grupami zaczyna się już w przedszkolu, odbywa się w całej szkole średniej i jest kontynuowana w seminarjach i pracowniach wyższych zakładów naukowych.

Po takim uczniu, który przyzwyczał się do pracy grupowej, spodziewać się można, że w późniejszym swoim życiu, nie będzie chodził luzem, lecz zawsze będzie związany duchowo z tą grupą ludzi, z którą pracować będzie zawodowo lub społecznie.

Oczywiście, że w takich warunkach pracy grupowej musi ucierpieć t. zw. dyscyplina, którą tak starannie pielegnowała dawna szkoła.

Przy pracy grupowej panuje w klasie ruch. Uczniowie muszą się ze sobą porozumiewać, czasem siedzieć, czasem wstać z miejsca. Niejeden zwolennik starej dyscypliny byłby zgorszony, gdyby zajrzał do klasy, pracującej grupami.

Ile to krzywd wyrządzała dawna szkoła uczniowi, gdy wymagała od niego siedzenia nieruchomego z rękami założonymi w tył i słuchania wykładu nauczyciela!

Energiczny nauczyciel osiągał wprawdzie ten skutek, że uczniowie siedzieli z założonymi w tył rękoma spokojnie, aż do zastygania krwi w całym ciele; pozornie go słuchali, a gdy jakiś uczeń naprawdę nauczyciela słuchał z zainteresowaniem i pobudzony ciekawością przerywał mu pytaniami, musiał gorzko to odpokutować. Na posiedzeniach rady pedagogicznej taki uczeń bywał napiętnowany, jako niespokojny. Nauczyciel się na niego

skarżył, że przeszkadza, a w rezultacie dostawał uczeń obniżoną ocenę ze sprawowania, często nawet karny stopień niedostateczny z przedmiotu. Na konferencji zaś wywiadowczej rodzice otrzymywali informację, że uczeń zachowuje się na lekcji niesfornie; w domu informacja ta kończyła się awanturą. Biedny uczeń za to, że sobie pozwolił żywo interesować się wykładem nauczyciela, musiał ustąpić przed przemocą nauczyciela i ojca i stłumić w sobie wszystko, co w nim było naprawdę żywe i twórcze.

Zczasem stawał się taki uczeń manekinem, zobojętniałym na wszystko, co w szkole się dzieje; a później w życiu wchodził z przyzwyczajeniem pozostawania biernym na wszystkie objawy życia społecznego.

Ze zmianą wzajemnego stosunku nauczyciela i ucznia musi z natury rzeczy ulec gruntownej zmianie system kontroli pracy.

Wielkim krokiem naprzód dawnej szkoły było skasowanie egzaminów w końcu roku szkolnego. Lecz pozostał nieprzerwany łańcuch egzaminów w przeciągu całego roku szkolnego. Uczeń na tych egzaminach uczciwą lub nieuczciwą drogą (najczęściej nieuczciwą) wykazuje nauczycielowi, że nauczył się pewnej ilości materiału. W najlepszym razie nauczyciel może się przekonać o **rezultacie** uczenia się ucznia. Lecz rezultat jest tylko jednym etapem pracy człowieka. Nie jest obojętną rzeczą dla nauczyciela, jaką drogą uczeń do rezultatu doszedł. Liczenie się tylko z rezultatem, a nie z samą pracą, prowadzi do zasady: „Cel uświęca środki“. Jeżeli bowiem wartość człowieka ocenia się tylko podług rezultatów osiągniętych przez niego, to zmuszamy go do kierowania całej swojej uwagi na końcowy etap pracy. Wkraczamy wówczas na drogę **wyścigu rezultatów**, a nie **wyścigu pracy**. W tym stanie rzeczy istnieje wielkie niebezpieczeństwo, że po drodze, po której kroczyć będzie, nie będzie przebierał

w środkach. Szkoda, jaką taki stan rzeczy wyrządza społeczeństwu, jest jasna.

W szkole twórczej przy pracy grupowej nauczyciel przede wszystkim poznaje pracę ucznia, a dopiero potem widzi jej rezultat. Nauczyciel może śledzić każde poruszenie duszy ucznia, a wówczas gdy zajdzie potrzeba wypowiedzenia opinii o uczniu, będzie miał więcej do powiedzenia, niż „dostatecznie” lub „niedostatecznie”.

Dotychczas jeszcze we wielu szkołach praktykowany jest system numerowania uczniów. Najszcześniejszym jest ten, który otrzyma numer pierwszy. Jest on prymusem klasy, pociechą wychowawców i przedmiotem zazdrości swoich kolegów.

Każdy z nas dobrze wie, jak to trudno ustalić na posiedzeniach klasyfikacyjnych właściwą ocenę ucznia. Intellektualistyczna szkoła znalazła wyjście z trudnego położenia przez wprowadzenie not ze sprawowania, pilności, uwagi, porządku i z poszczególnych przedmiotów. Każda zaś nota jest średnią arytmetyczną całego szeregu not, wystawionych uczniowi za poszczególne jego odpowiedzi lub za poszczególne momenty jego życia w szkole, które nauczyciel **przypadkowo spostrzegł**. Ten system wpływa z całego stosunku intelektualizmu do człowieka, w którym nie widzi całości, lecz izolowane elementy.

Wyłaniają się tu trudności; jak pogodzić z sobą sprzeczne opinie nauczycieli o postępach i sprawowaniu ucznia? Z ucznia, rozkawałkowanego na elementy w postaci sprawowania, pilności, uwagi, porządku oraz oceny z poszczególnych przedmiotów nauki, sili się grono nauczycieli zlepić na posiedzeniach całość. Przypuszczam, że nie znajdzie się ani jeden myślący nauczyciel, któryby się mógł pochwalić tem, że mu się to udało. Szereg wypisanych not jest wprawdzie dla dyrektora i wychowawcy wielkiem ułatwieniem, gdy zachodzi potrzeba udzielania informacji o uczniu, lecz obraz otrzymany przez zestawienie stop-

ni nigdy nie jest prawdziwy. Do wspomnianego wyżej wyścigu rezultatów pracy w postaci odpowiedzi na egzaminach przybywa **wyścig not.**

Istnieją dwa typy prymusów.

Jeden bierze szkołę i nauczycieli poważnie. Wytęża wszystkie swoje siły, aby się dostosować stuprocentowo do wymagań nauczycieli. Na lekcjach siedzi cicho, dławi w sobie zainteresowanie twórcze, aby nie „przeszkadzać“. W odpowiedziach swoich stara się w zupełności zadowolić nauczycieli tem, że sumiennie powtarza wszystko, co od nich słyszał w ich interpretacji. Na pauzach zachowuje on wzorowy spokój. Nauczyciel ma święte życie z takim uczniem.

Jak jednakowoż wygląda taki prymus po ukończeniu szkoły?

Krótkowzroczny, w dosłownem i przenośnem znaczeniu, niezaradny w ruchach i zachowaniu się, obładowany bezowocnym bagażem pamięciowym, obyty w najlepszym razie jedynie we wiadomościach książkowych, przyzwyczajony w myśleniu i postępowaniu do utartych dróg, z uczuciami i wolą, które uległy zupełnej lub częściowej atrofji; bez zdolności orjentowania się w wypadkach, gdy natrafja na nieoczekiwane sytuacje w życiu. Jednem słowem **niedołęga życiowy.**

Drugi typ prymusa to spryciarz. Potrafi wkupić się w łaski każdego nauczyciela. Pilnuje siebie bacznie, aby nie wpaść czasem. Wie dobrze, kiedy nauczycielowi się przypodobać, kiedy podnieść dwa palce, aby się zgłosić do odpowiedzi, a kiedy usunąć się w cień. Nauczyciele uważają go za zdolnego i pobłażliwie przebaczą mu niedociągnięcia. Jest w klasie bardzo wygodny, bo nauczycielowi nie dokucza i często go wyręcza. Poza oczyma nauczyciela zmienia się ten uczeń całkowicie. Płata figle i chwali się, że udało mu się zmylić czujność nauczy-

ciela. Temu prymusowi sprzyja szczęście w szkole. A po wyjściu ze szkoły staje się **karjerowiczem**.

Obydwa typy prymusów są przez nauczycieli otaczane troskliwą opieką, obdarza się ich dobrymi ocenami, a w drukowanych sprawozdaniach nazwiska ich specjalnie się wyróżnia, bo drukuje się je na pierwszym miejscu kursywą lub tłustym drukiem. A reszta uczniów to szara masa. Dostają za rezultaty pracy w najlepszym razie stopień dostateczny i na tem koniec.

Ileż to tragedij kryje się w duszach tych uczniów! Ile zawiedzionych nadziei! Po całym szeregu nieudanych prób opanowuje ich rezygnacja. Pograżeni w apatji, pod zewnętrznym przymusem nauczyciela i ojca, przechodzą oni przez szkołę pełni zwątpienia i żalu, a po opuszczeniu szkoły idą w życie bez wiary w swoje siły lub w przekonaniu, że praca spokojna i uczciwa nie popłaca.

Nauczyciel szkoły twórczej szanuje pracę każdego ucznia. Sledząc jej bieg, widzi zmagania się ucznia z trudnościami, ocenia ją zgodnie z jej prawdziwą wartością, niezależnie od rezultatów. Po wyjściu ze szkoły uczeń, przyzwyczajony do takiej oceny jego pracy, ma przekonanie, że dla uczciwego pracownika zawsze się miejsce w życiu znajdzie.

Z punktu widzenia wychowania obywatelskiego jedynie ocena pracy jest wartościowa. Państwo bowiem nie jest zbudowane tylko na sumie rezultatów pracy poszczególnych osób. Życie państwowe tworzy przede wszystkim suma wysiłków obywateli w kierunku wykonania całości pracy od jej zarodka aż do końca. Całość ta obejmuje cel, środki, drogi, przebieg i wreszcie rezultat pracy. W ten sposób rezultat pracy staje się tylko końcowym ułamkiem jej całości, którego prawdziwa wartość zależy od wartości wszystkich poprzedzających go etapów.

W uwzględnieniu momentu psychologicznego, opar- tego na przeżyciu twórczym, koniecznem jest, aby w rę-

ku jednego nauczyciela skoncentrowana była jaknajwiększa ilość przedmiotów tak długo, jak to okaże się możliwe. Przeżycie bowiem twórcze nie kończy się z wybiciem dzwonka. Częsta zmiana nauczycieli i przedmiotów w ciągu dnia szkolnego godzi w psychologiczną zasadę szkoły twórczej. Tylko **jeden nauczyciel** potrafi wyczerpać wszystkie możliwości, które dany temat nasuwa, aby zapomocą przeżycia przeprowadzić ucznia przez wszystkie gałęzie nauki, które są dostępne dla niego, a które należą do programu szkolnego na jego poziomie.

W pierwszych czterech latach nauki jest to nie tylko konieczne, lecz nawet i możliwe ze względu na stosunkowo ograniczony zakres naukowy przedmiotu. W dalszych latach, począwszy od klasy pierwszej gimnazjalnej, gdy przedmioty muszą przejść w ręce fachowców, stałe porozumiewanie się między nauczycielami jest konieczne. Dla dzieci w pierwszych latach nauki jest to po prostu nieodzownym warunkiem. Przy najlepszej nawet woli nie mogą nauczyciele zachować jednolitości w postępowaniu z dzieckiem i w stosowaniu swoich wymagań.

W tych warunkach, gdy w pierwszych latach nauki przedmioty nie są prowadzone przez jednego nauczyciela, dziecko musi się nastroić do każdego nauczyciela, musi umieć wykonywać niejednolite ich polecenia. To przeraża jego siły, odbiera mu radość twórczą i uniemożliwia mu przeżycie.

Dziecko chętnie przebywa w licznej grupie swoich rówieśników, gdy chodzi o wspólne wykonanie z nimi pracy i udział w zabawie. Przebywanie zaś z większą ilością dorosłych jest dla niego połączone z wysiłkiem duchowym, który fatalnie wpływa na jego zdrowie psychiczne.

Istnieją jeszcze teraz szkoły, w których w pierwszych latach nauki przedmioty są powierzone 6 czy 7 nauczycielom. Biedne dziecko siedzi w klasie i przed nim

przewija się w przeciągu dnia 4-5 nauczycieli; każdy przychodzi ze swoją wiedzą i swymi wymaganiami, a dziecko nie jest w stanie uporać się z tem wszystkim.

W pierwszych latach nauki nie powinno być ani planu lekcyj, ani podziału na poszczególne przedmioty. Program tych lat składa się z całego szeregu tematów, koncentrujących się dookoła pewnych ośrodków zainteresowania jak rodzina, środki komunikacyjne, miasto i wieś, pory roku, zwierzęta domowe i t. p. Każdy z tych tematów przechodzi swoje stadja: wycieczka, pogadanka, czytanka, opowiadanie piśmienne i ustne z uwzględnieniem prawideł gramatycznych i ortograficznych, układania wierszy przez dzieci, dobierania do nich melodyj, praca ręczna, rysunek i zabawa. Tylko w tym wypadku dziecko temat przeżywa, przejawia twórczość i uczy się pracy samodzielnej.

W niższych klasach gimnazjalnych tam, gdzie kilka przedmiotów może być skoncentrowanych w ręku jednego nauczyciela, praca jest dalej prowadzona podobnym systemem. Nieliczna ilość nauczycieli bez trudu komunikuje się z sobą celem utrzymania korelacji nauki i zainteresowań ucznia.

Jeżeli zaś przedmioty muszą być powierzone większej ilości nauczycieli, niezbędne są wtedy wspólne konferencje (mniej więcej dwie na okres). Na tych konferencjach ustala się taki sposób podziału materiału naukowego, aby przedmioty mogły się z sobą łączyć i uzupełniać. Oczywiście, że jest często rzeczą trudną, a nawet niemożliwą skoncentrować cały materiał dookoła jednego tematu; wtedy wyłania się kilka tematów. Na tym stopniu również odgrywają rolę wybitną, a często i centralną — wycieczki, roboty ręczne, rysunek i śpiew.

Nauczyciel rysunków i robót ręcznych staje się centralną figurą wśród nauczycielstwa. Fachowcy komunikują mu aktualne dla nich tematy i dostarczają ma-

terjału do pracy ręcznej i rysunków; nauczyciel zaś śpiewu dobiera muzykę do wierszy z języka ojczystego i obcego.

W wyższym gimnazjum praca ręczna jest integralną częścią obowiązkową dla wszystkich uczniów w przyrodoznawstwie, geografii, fizyce i chemii. Dla pewnej zaś grupy uczniów, która ma do tego specjalne zamiłowanie, może być kontynuowana praca przy warsztatach stolarskich, ślusarskich, elektrotechnicznych, optycznych i t. p.; rysunek i muzykę zaś uprawiają ci uczniowie, którzy mają do tego specjalne zamiłowanie.

Punktem uwagi wyższego gimnazjum staje się praca twórcza w wyrobieniu zdolności do samodzielnego poznawania i opracowania tematów naukowych.

Uczniowie wyższego gimnazjum przypuszczalnie po ukończeniu szkoły pójdą do wyższych zakładów naukowych. Szkoła powinna zawczasu pomyśleć o tem, żeby uczniowi ułatwić orjentowanie się w tej gałęzi nauki, którą sobie wybierze.

Uczeń powinien się nauczyć już w szkole średniej samodzielnie poznawać temat zadany mu lub wybrany przezeń, od biblijografji aż do takiego wyczerpania, jakie jest możliwe na poziomie wyższego gimnazjum. Opracowanie biblijografji danego tematu może być oddzielnem zadaniem dla ucznia.

Uczeń musi poznać czem są encyklopedje i słowniki ogólne i fachowe, czasopisma naukowe i literackie, monografie i zasadnicze dzieła naukowe. Musi on się również nauczyć właściwego czytania książki, robienia z niej notatek i wykorzystywania ich.

Pozatem uczniowie powinni poznać systemy biblijotekarstwa i w tym celu należy odbywać wycieczki do biblijotek, gdzie uczniowie nabędą orjentacji w katalogach ogólnych i specjalnych, aby móc samodzielnie uży-

skać dostęp do literatury, która omawia interesujące ich zagadnienia.

Z punktu widzenia wychowania obywatelskiego odgrywa ten sposób zbliżenia ucznia do książki pierwszorzędną rolę.

Wiemy bardzo dobrze, jak to źle się dzieje, że społeczeństwo nasze tak małe posiada zainteresowanie dla książki. Fachowcy różnych gałęzi pracy nie biorą książki do ręki, bo nie mają dla niej zainteresowania i nie umieją sobie z nią poradzić. Na półkach księgarskich leżą latami wartościowe prace i czekają na czytelnika; biblioteki świecą pustkami, a czasopisma naukowe i literackie, powstałe dzięki inicjatywie jednostek, pędzą tak długo marny żywot, aż wreszcie znikają. Twórcze jednostki tracą chęć do dalszej pracy naukowej. W rezultacie zmusza się pozostałe nieliczne grono fanatyków kultury duchowej do wyłącznego korzystania z literatury obcej. Taki stan rzeczy wychowuje pokolenie w mniemaniu, że wartościowym jest tylko to, co jest obce, własna zaś kultura pozostaje w zaniechaniu.

Praca twórcza uczniów oparta na przeżyciu, napotyka na trudności ze strony istniejących programów szkolnych. Programy te zawierają materiał naukowy i wymagania, nieuwzględniające zainteresowań indywidualnych ucznia.

Żyjemy jeszcze w czasach, kiedy inteligent musi się wykazać pewną ilością materialnych wiadomości z rozmaitych dziedzin nauki. Najsukrajniejsi reformatorzy nie zaprzeczają temu. Zresztą musimy w wychowaniu uwzględniać wartości wychowawcze i kształcące, zawarte w rozmaitych gałęziach nauki. Jeżeli to jest konieczne, to jednakowoż zgodzić się musimy z tem, że młodzież starsza swojemi zainteresowaniami wybiega w poszczególnych przedmiotach poza ramy, zakreślone przez program.

Szkoła twórcza musi dać możliwość każdemu uczniowi wyżywać się w tej dziedzinie, która mu jest najbliższą i dlatego obok nauki programowej musi wprowadzić koła naukowe z różnych gałęzi nauki. Praca w tych kołach winna być regularna, szkoła musi się do niej ustosunkować z tą samą powagą jak i do pracy programowej, pozostawiając lwią część inicjatywy samym uczniom.

Wartość tych kół nie ogranicza się tylko do zaspokojenia pragnień naukowych uczniów. Wychowują one w młodzieży poczucie i przekonanie, że warto się grupować dookoła sprawy wyższej oraz poświęcać jej czas i energję, a w tem tkwi ich wartość z punktu widzenia wychowania obywatelskiego.

W ten sposób cała szkoła zamienia się na pracownię uczniowską. Jest ona doskonałym przedszkolem dla przyszłego życia zbiorowości, które jest pracownią dorosłych ludzi. Do potrzeb pracy a nie nauczania należy dostosować cały lokal szkolny. Szkoła powinna posiadać pracownie: robót ręcznych, rysunków, fotografii, biologji, fizyki, chemji, geografji; ponadto stację meteorologiczną, obserwatorium astronomiczne, ogród botaniczny, cieplarnię i ul. Dla młodzieży żeńskiej potrzebna jest również kuchnia i pracownia do szycia. Każda klasa powinna posiadać swoją bibliotekę klasową, wyposażoną w książki, odpowiadające poziomowi i zainteresowaniom uczniów danej klasy.

Sala gimnastyczna winna być wyposażona w przyrządy, na których uczniowie ćwiczą grupami.

Szkoła powinna posiadać teatr szkolny jako instytucję stałą, w którym koło dramatyczne pracuje cały rok nad inscenizacją utworów literackich, opracowaniem scenariuszy, projektów dekoracyj i rekwizytów.

Każda klasa powinna posiadać swoją gazetkę ścienną, w której w sposób bezpretensjonalny uczniowie oma-

wiają stale nietylko aktualne sprawy szkolne, ale zarazem i aktualne sprawy życia.

Jeżeli do tego dodamy, że cała organizacja życia szkolnego powinna być oparta na samorządzie uczniowskim*), otrzymamy obraz wewnętrzny szkoły twórczej.

Każda z wymienionych instytucyj szkolnych z tego już względu, że wychowuje człowieka czynnego, żywego, zdolnego do twórczej pracy w zbiorowości ludzkiej, posiada wysoką wartość dla wychowania obywatelskiego.

Pod kątem widzenia tego wychowania są ułożone programy szkolne i dlatego na tej stronie pracy szkolnej nie zatrzymam się.

Naturalnem uzupełnieniem wewnętrznej pracy szkolnej są wycieczki, które nie mogą mieć charakteru przypadkowego. Wycieczki służą do poznania wartości, stworzonych przez naturę i człowieka. W tym kierunku zmierza również cała praca wychowawcza; dlatego też musi szkoła stosować wycieczki jako stały czynnik swojej pracy.

Na elementarnym stopniu pracy szkolnej dzieci na wycieczkach poznają prymitywne warsztaty pracy w mieście i na wsi, środki komunikacji, hodowlę zwierząt, nieskomplikowane instytucje miejskie i wiejskie: targ, rynek, sklep, szpital i t. p. Dalej organizowane są wycieczki mające na celu odróżnienie krajobrazów w różnych porach roku, poznanie pracy na roli, w ogrodzie i t. p. W niższem gimnazjum mają wycieczki przeważnie charakter przyrodniczy, geograficzny, krajoznawczy i matematyczny. W starszych zaś klasach szkoły średniej służą one do głębszego poznania wyczynów ludzkich i natury. Na tym stopniu pracy szkolnej uczniowie zwiedzają biblioteki, muzea, instytucje państwowe i komunalne, zakłady przemysłowe i kopalnie. Dalej idą wycieczki w bliższe i dalsze okolice, w góry, nad morze i t. d.

*) Organizacji samorządu i jego wartości wychowawczej była poświęcona poprzednia konferencja Dyrektorów i dlatego pomijam omówienie tego ważnego czynnika wychowawczego. —

Szkoła powinna sobie ułożyć plan wycieczek dla każdego stopnia nauki tak, aby wycieczka odpowiadała aktualnym tematom, opracowanym w klasach.

Wartość wycieczek dla szkoły jest powszechnie znana. Dają one uczniowi możliwość nie tylko poznania tego, co natura i człowiek stworzyli, lecz zarazem budzą w nim miłość i szacunek dla tych wyczynów. Uczeń zapala się dla kultury kraju, a zatem budzi się w nim zainteresowanie dla jej utrzymania, rozwoju i obrony.

Każdemu wychowawcy znane są typy uczniów, którzy chętnie burzyli ptasie gniazda i mrowiska zanim zetknęli się z prawdziwą ich wartością i znaczeniem. Po pierwszej wycieczce jednak stają się oni obrońcami każdego żyjącego stworzenia.

Ta metamorfoza zachodzi nie tylko w stosunku do świata żyjącego, lecz również i do każdej wartości kultury i natury.

Zainteresowanie i miłość dla tych wartości rośnie i rozwija się w miarę ich bliższego poznania.

W ten sposób szkoła twórcza przez wycieczki spełnia wielkie zadanie z punktu widzenia wychowania obywatelskiego, przekształcając w uczniu obojętność, a nawet chęć niszczenia wartości na miłość, troskliwość i chęć zachowania całości i rozwoju dorobku państwowego.

Tak wychowany obywatel wyczuwa od razu moment, gdy temu dorobkowi zagraża niebezpieczeństwo. Wówczas nie zawaha się on krwią swoją obronić całości dorobku państwowego.

W krąg pracy szkoły twórczej należy również wciągnąć i rodziców, na ich bowiem barkach spoczywa znaczna część pracy wychowawczej nad dzieckiem. Należy rodziców pouczyć i uświadomić o środkach i celach wychowawczych szkoły twórczej, aby się temi samymi środkami posługiwali w wychowaniu domowym i aby w domu dążyli do tych samych celów co szkoła. Należy rodziców

wciągnąć do współpracy i na terenie samej szkoły. Przedstawiciele rodziców biorą czynny udział w organizacjach uczniowskich; razem z uczniami pracują nad przygotowaniem i przeprowadzeniem wycieczek i obchodów szkolnych. Przedstawiciel rodziców bierze udział w posiedzeniach rady pedagogicznej; wreszcie stałe i planowo organizowane zebrania rodziców, klasowe i ogólne, dla omówienia aktualnych spraw wychowawczych, przyczyniają się do harmonijnej pracy wychowawczej.

Praca wśród rodziców ma pierwszorzędne znaczenie dla wychowania obywatelskiego. Już sam fakt, że uzgadnia ona wychowanie domowe i szkolne jest wartościowy z punktu widzenia wychowania dziecka-obywatela. Lecz na tem nie koniec. Współpraca domu ze szkołą wpływa wychowawczo na samych rodziców i pomaga państwu w realizacji wśród nich swoich planów.

Niezmiernie ważne jest wydanie w końcu roku szkolnego sprawozdania, obejmującego całokształt pracy szkolnej nauczycielstwa, rodziców i uczniów. W tem sprawozdaniu biorą udział wszystkie trzy czynniki działające na terenie szkoły.

Codzienna praca szkolna, oraz związane z nią troski nie dają możliwości zastanowienia się nad celami, środkami i rezultatami pracy w szkole. Sprawozdanie, zawierające całokształt pracy szkolnej, zmusza wszystkie trzy czynniki do zastanowienia się nad tem, czy prąd życia szkolnego biegł właściwem korytem oraz nad tem, co należy uczynić, ażeby sobie na przyszłość zapewnić dobre warunki pracy.

Utarły zwyczaj umieszczania w rocznych sprawozdaniach rozpraw naukowych nauczycieli, nie mających nic wspólnego z pracą, wykonaną w przeciągu roku szkolnego, stracił swoją wartość z chwilą powstania szkoły twórczej.

Szkoła twórcza jest zorganizowaną harmonijną całością we wszystkich dziedzinach pracy szkolnej. Nie znosi ona izolowanych, luzem idących ludzi, nauk i sposobów pracy. Wówczas, gdy szkoła wydaje sprawozdanie o swoich wysiłkach nad osiągnięciem całości wychowawczej, nie może ona zamieszczać w tym sprawozdaniu rozprawy, nie mającej naturalnego związku z usiłowaniami roku sprawozdawczego, nawet w tym wypadku, gdy ta rozprawa ma wysoką wartość naukową.

Jeżeli nauczyciele naprawdę przejmą się ideałami wychowawczymi szkoły — a na takich nauczycielach może być oparta szkoła twórcza — znajdzie się niejeden wśród nich, który umieści w tym sprawozdaniu rozprawy wartościowe, organicznie związane z pracą szkolną w roku sprawozdawczym. Szkoła — całość znajdzie swe odzwierciedlenie w sprawozdaniu — całości.

Niewątpliwem jest, że we wielu szkołach znaleźć można częściową lub całkowitą realizację szkoły twórczej.

Jeżeli szkoła potrafi wykorzystać swoje urządzenia w tym celu, aby uczniowie w szkole żyli, a nie uczyli się; jeżeli wykorzysta każdy moment życia szkolnego dla budzenia twórczości uczniów, dla złączenia ich z nauczycielstwem, nauką i życiem w harmonijną całość, może ona siebie uważać za szkołę twórczą.

Zresztą nie idzie tu tylko o nazwę. O wiele ważniejszą jest treść, którą się wkłada w to wszystko, co szkoła posiada i czem operuje.

Praca organizacyjna, urządzenia, ludzie, metody i cele, które skupiają się dookoła szkoły nie mają charakteru **elementów statycznych**, z których składa się całość budowy szkoły, lecz posiadają charakter **czynników dynamicznych** życia szkolnego.

Zresztą urządzenia szkoły jeszcze nie świadczą o jej wartości z punktu widzenia wychowania twórczego. Można sobie wyobrazić szkołę skromnie wyposażoną,

w której panuje żywa i twórcza praca. Z drugiej strony może być szkoła bogato wyposażona w różnego rodzaju pracownie, pomoce naukowe i biblioteki, a jednak całość jej pozostaje tylko zlepkiem urzędzeń, jeżeli one nie są związane ze sobą twórczą pracą ludzką.

Duch panujący w szkole, nastrój samodzielnej, żywej i twórczej pracy, który obejmuje dzieci, nauczycielstwo, rodziców i administrację szkolną, decyduje o twórczym jej charakterze.

Zharmonizowane, żywe, twórcze życie szkolne jest fundamentem takiegoż życia państwowego. —

TEZY REFERATU

- 1) Przesadny intelektualizm, który do niedawna panował zarówno we wszystkich dziedzinach życia, jak i w szkole, jest przyczyną rozdźwięku między życiem a szkołą.
- 2) Szkoła twórcza usuwa ten rozdźwięk przez równouprawnienie racjonalnych i irracjonalnych czynników psychiki ludzkiej, oraz przez złączenie tych czynników w jedną całość.
- 3) Praca nad zbliżeniem szkoły do życia odbywa się koncentrami odpowiednio do okresów rozwojowych człowieka.
- 4) Zmiany, które zaszły w życiu naszym, zmieniły stanowisko jednostek w państwie. Na miejscu dawnych poddanych mamy obecnie obywateli.

5) Szkoła twórcza w związku z temi zmianami postawiła sobie odmienne cele, do których dąży odmiennymi środkami, niż szkoła intelektualistyczna.

6) Szkoła twórcza opiera się na dwóch momentach: psychologicznym i społecznym.

a) Moment psychologiczny znajduje swój wyraz w przeżyciu, które jest środkiem wychowawczym szkoły średniej.

b) Moment społeczny wyraża się w dostarczaniu pokarmu dla instynktu społecznego, przyrodzonego dziecku.

7) Obydwa te momenty nawzajem się łączą i prowadzą do celu szkoły: wychowania obywatela twórczego.

8) Szkoła twórcza w realizacji swoich dążeń nie może się opierać ani na regulaminach, ani na gotowych wzorach.

9) Przyszły obywatel państwa musi być w szkole obywatelem zarówno pod względem praw, jak i obowiązków.

10) Nauczyciel w szkole twórczej odgrywa rolę podobną do roli zwierzchnika w życiu obywatelskim. Jest on pomocnikiem, doradcą i przyjacielem uczniów.

11) Środkami szkoły twórczej są:

a) samodzielna praca uczniów w grupach;

b) ocena pracy ucznia, a nie jej rezultatów;

c) korelacja przedmiotów nauki z uwzględnieniem okresów rozwoju ucznia oraz charakteru materiału naukowego;

d) szerokie stosowanie rysunków, robót ręcznych i muzyki z uwzględnieniem przydatności tych przedmiotów dla okresów rozwoju ucznia i charakteru materiału naukowego;

e) urządzenie pracowni do różnych przedmiotów nauki;

f) odpowiednie wyposażenie i organizowanie bibliotek szkolnych;

g) organizowanie pracy uczniów w gimnazjum wyższym systemem samodzielnej pracy naukowej;

h) stosowanie wycieczek, jako czynnika stałego pracy szkolnej z uwzględnieniem okresów rozwoju ucznia oraz charakteru materiału naukowego;

i) organizowanie samorządu uczniowskiego;

j) wciąganie rodziców w krąg pracy szkolnej;

k) wydawanie w końcu roku szkolnego sprawozdania, zawierającego ujęcie całokształtu pracy roku sprawozdawczego.

12) Zharmonizowane, żywe i twórcze życie szkolne jest fundamentem takiegoż życia państwowego.

Z. LORENTZ.

Regionalizm w szkole, jako czynnik wychowawczy.

(Streszczenie referatu)

Istota regionalizmu, jego dobre i złe strony z punktu widzenia narodowego i państwowego, cechy regionalizmu polskiego — to sprawy, które omawia się u nas już od lat dziesięciu; bibliografię regionalizmu polskiego opracowała Sekcja Uniwersytetów Regionalnych przy Zarządzie Głównym Związku Nauczycielstwa Polskiego. Wolno mi tedy pozostawić na boku cały „bagaż“ zagadnienia i poprzestać na stwierdzeniu, że regionalizm, powstały we Francji jako **reakcja przeciwko centralizmowi** i jego tradycjom, został w Polsce Odrodzonej podjęty właśnie w **zgodzie z tradycją dekoncentracji** i w trosce o **pogłębienie** kultury polskiej, tak w gruncie rzeczy jednolitej pod względem treści i formy. Uwzględniając porządek chronologiczny, wypadnie zauważyć, że znaczenie regionalizmu podkreślili u nas przede wszystkim **uczeni**, rozpatrując sprawę organizacji pracy naukowej (tomy „Nauki Polskiej“, zwłaszcza III i IV), oraz **nauczyciele**; wspomniana już sekcja Związku Nauczycielstwa Polskiego powołała do życia Radę Naukową Sekcji, złożoną przeważnie z pracowników naukowych, i Rada ta opracowała **program** regionalizmu polskiego, popularyzowany potem w wydawnictwach i instytucjach Związku oraz Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego. W listopadzie 1927 roku ukazał się **okólnik Ministerstwa Spraw**

Wewnętrznych w sprawie studjów regionalnych w obrębie jednostek administracyjnych państwa, co pociągnęło za sobą znaczne zainteresowanie ideą regionalizmu wśród światlejszych urzędników administracyjnych. Przyczyniła się do tego w dużej mierze także **Komisja do usprawnienia administracji** przy Prezydjum Rady Ministrów, która, zgodnie z tendencją francuskich regionalistów powojennych, zwróciła uwagę przede wszystkim na kwestję regionów **gospodarczych** i spowodowała ciekawą dyskusję w sferach zainteresowanych (nprz. wydawnictwa Krakowskiej Izby Przemysłowo - Handlowej).

Fakt istnienia regionalizmu polskiego muszą wyzyskać szkoły; i to zarówno jego walory **dydaktyczne**, jak **wychowawcze**.

Wartość materiału regionalnego **przy nauczaniu** zdaje się nie ulegać wątpliwości: można bowiem bez dyskusji uznać materiał regionalny za materiał **poglądowy** — różnej, ale zawsze dodatniej wartości przy prowadzeniu ucznia ku syntezie.

Ta **namacalność** zjawisk regionalnych wystarczyłaby, aby one właśnie były przedmiotem uwagi **przy wychowywaniu** młodzieży: łatwiej je dostrzegać, analizować, oceniać i osądzać. Materiał regionalny pozwala najłatwiej określić istotę wszelkiego dzieła, badać teren pracy i przejawy działania jednostki, współpracę jednostek przy jakiejś sprawie i stałą współpracę w instytucjach społecznych; pozwala poznawać naturę przyczyny i skutku, bezczynności i działania, śledzić wyrachowanie i uznawać bezinteresowność; wreszcie — pozwala **zżyć** się z tem, o czem się **wie**, że jest dobre lub piękne, i zgłębiać tajemnice **ciągłości**. Ale w pojęciu regionalizmu tkwią przecież także pierwiastki **emocjonalne**; miłość tych ludzi, okolic, legend, pomników, zjawisk, spraw i anegdot, które składają się na krótkie „u nas“ lub „w naszych

stronach". Miłość ta prowadzi ku wielkim sprawom kultury narodu i państwa — **najkrótszą** drogą, a przecież kwitnie ona w każdym dziecku i, rozbudzona, jest najżywszym bodźcem i najprostrzem obcowaniem z ojczyzną.

Wychowanie musi być z natury rzeczy oparte o **środowisko**, i to środowisko jest dla pedagoga punktem wyjścia oraz mniejszym lub większym etapem drogi w wyprawach z uczniami ku ideałom i po ideały. Zaś zagadnienie środowiska nie da się dzisiaj pomyśleć bez zagadnienia studjum regionalnego; i to wyjaśnia rzecz całą, nie skazując, zresztą, nikogo na więzienie w „oficynie“ tego czy innego kierunku pedagogiki współczesnej.

Studjum regionalne — metodyczne i wszechstronne — pozwala na ustalenie, jakie i jak powiązane cechy nakazują uważać pewne terytorjum i pewne środowisko ludzkie za region, to jest za **całość** o wyraźnym charakterze (słynne, często przez regionalistów powtarzane zdanie Proudhona: „se définir, c'est exister“).

Na obszarze województwa łódzkiego, w centrum Polski etnograficznej, sprawa studjum regionalnego była bardzo utrudniona przez brak ogniska inicjatywy: Warszawa sięgała tylko do Łowicza, Poznań — do Kalisza, Kraków — do Częstochowy. Obecnie Łódź — stolica administracyjna i gospodarcza — powoli zaczyna organizować prace regionalne i usiłuje nawiązać kontakt z czynnymi w niektórych miastach województwa placówkami badawczymi (Piotrków Trybunalski, Kalisz, Pabjanice, Tomaszów Mazowiecki); czynione są także wysiłki, aby zainteresować wybitnych uczonych temi zagadnieniami lokalnymi, które mają znaczenie dla nauki polskiej (nprz: zabytki sztuki — niezwykle cenne, a najmniej w Polsce znane, dialekt ludu łęczyckiego i sieradzkiego, folklor w Sieradzkim, migracja w związku z tworzeniem się łódzkiego okręgu przemysłowego etc). Prace te pro-

wadzone są ostrożnie: i władze, i działające w Łodzi towarzystwa naukowe zdają sobie sprawę z wielkich trudności, a także z tego, że województwo **łódzkie** ma w sobie pewne cechy sztuczności i że kwestja, czy istnieje region **łódzki**, jest otwarta. Niewątpliwie są jednak fakty następujące: 1) w obrębie województwa znajdują się w całości pewne jednostki historyczne (Łęczyckie, Sieradzkie z Ziemią Wieluńską), 2) powiaty wielkopolskie województwa łódzkiego ciążą raczej ku Kaliszowi, niż ku Poznaniowi, 3) w obrębie województwa znajduje się okręg przemysłowy — o bardzo wyraźnem obliczu i wyraźnej tradycji.

Pozostawiając na boku sprawę regionu łódzkiego, jako jednostki administracyjnej, — można i trzeba uznać, że terytoria tu wymienione nie są bezbarwne, nieme i chaotyczne, i że z punktu widzenia pedagoga ich materiał regionalny nie jest szczuplejszy, niż w innych stronach Polski. Ten fakt występuje coraz wyraźniej — w miarę pogłębiania studjum regionalnego, bardzo jeszcze, niestety, ubogiego.*)

*) Patrz: 1) Roczniki Oddziału Łódzkiego Polskiego Towarzystwa Historycznego za lata 1928 i 1929/30 — zwłaszcza prace Komisji Bibliograficznej; 2) Komplet „Czasopisma Przyrodniczego“, wydawanego przez Towarzystwo Przyrodnicze im. Stanisława Staszica w Łodzi od roku 1927; 3) Wydawnictwa Oddziałów Piotrkowskiego i Pabjanickiego Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego oraz Towarzystwa Przyjaciół Książki w Kaliszu.

Cele i zadania szkolnictwa zawodowego w Polsce we współczesnym ustroju szkolnym.

Podjęmowane reformy szkolne na terenie państw europejskich, choćby u naszych najbliższych sąsiadów, przyczynić się muszą do zwrócenia baczniejszej uwagi na cele i zadania szkolnictwa zawodowego w Polsce i na jego organizację we współczesnym ustroju szkolnym.

W Niemczech i Rosji za punkt wyjścia reformy szkolnej wysunięto hasła przygotowania w szkole młodzieży do życia, aby w przyszłości każda jednostka była produktywnym członkiem społeczeństwa.

Pomimo różnic w metodach i w bliższych celach nauczania, stosowanych w Niemczech i w Rosji, musimy się liczyć w niedalekiej przyszłości z poważnymi zmianami na terenie międzynarodowym. Zmiany te siłą faktów muszą zaważyć na naszych stosunkach ekonomicznych, społecznych i politycznych.

Pod naciskiem konieczności życiowych, coraz liczniejszych głosów ludzi nauki i organizatorów naszego życia publicznego następuje u nas stopniowo, choć jeszcze bardzo powoli odpływ młodzieży ze szkół ogólnokształcących do szkół zawodowych.

Dla bliższego poznania celów i zadań szkolnictwa zawodowego, zainteresowania się programami i metodami nauczania i wychowania, dla racjonalnego skierowywania młodzieży ze szkół ogólnokształcących do szkół

zawodowych, Ministerstwo Oświecenia zapoczątkowało międzydepartamentowe konferencje i tę samą inicjatywę podjęły poszczególne Kuratoria Szkolne.

Z powyższych założeń mój referat umieszczony został na porządku dzisiejszej konferencji i będzie miał charakter przede wszystkim informacyjny.

Każda dobrze zorganizowana i dobrze prowadzona szkoła zawodowa to w całym słowa znaczeniu nowoczesna szkoła pracy.

O ile współczesna szkoła ogólnokształcąca musi zwalczać do pewnego stopnia szkołę tradycyjną, to szkoła zawodowa jest w tym wypadku w szczęśliwym położeniu, że realnych tradycji nie posiada.

Szkolnictwo zawodowe jest dziesięcioletnim dorobkiem Polski niepodległej, jest więc najbardziej nowoczesne, ma najlepsze warunki do stosowania programów, i wprowadzania najnowszych metod naukowo — wychowawczych w celu przygotowania swoich wychowanków do życia w dzisiejszym jego ujęciu, jako ciągłego postępu wartości duchowych i materialnych.

Dla powyższego celu szkoła zawodowa, opierając się na indywidualnych właściwościach umysłu i charakteru, podejmuje zadania specjalizacji poszczególnych jednostek, uzdolnionych do wykonywania pewnych ściśle określonych funkcji, bezpośrednio związanych z życiem danego społeczeństwa. Organizacja szkolnictwa zawodowego ma dwojaki charakter.

Jedne szkoły zawodowe są wyrazem stałej struktury gospodarczej każdego kraju, a drugie w znacznej mierze są wypadkową chwili bieżącej dla przygotowania pracowników do oddawania usług społeczeństwu w tych potrzebach codziennych, które przynosi ze sobą ciągła ewolucja stosunków socjalnych i ciągły dokonywany się postęp w dziedzinie techniki i sztuki.

Sieć szkolnictwa zawodowego w przeciwieństwie do szkół powszechnych i ogólnokształcących nie jest jedynie zależna od przyrostu ludności, ale od jej stałego zatrudnienia na danym obszarze i w wielu wypadkach od tych niespodziewanych, różnorodnych i zmieniających się czynników naszego życia.

Dlatego też organizację szkolnictwa zawodowego cechuje ogromna skala typów szkół, rozpiętość czasu nauki i różnice wykształcenia, z którym młodzież wstępuje do szkoły zawodowej.

Zanim przystąpię do scharakteryzowania poszczególnych grup szkół zawodowych, chcę zaznaczyć, że w moim referacie będę się starała szczegółowiej omówić te grupy szkół, które są do pewnego stopnia w cieniu, i zareklamować typy nowych szkół przede wszystkim żeńskich, których potrzebę wywołuje dzisiaj masowa zawodowa praca kobiet.

Szkoły zawodowe, które mają już pewną popularność i cieszą się znacznie większą frekwencją młodzieży, to to szkoły techniczne i handlowe.

Szkoły techniczne średnie przygotowują pracowników do całego szeregu zawodów, związanych z wielkim przemysłem metalurgicznym, hutniczym, chemicznym, spożywczym, włókienniczym, papierniczym.

Druga część szkół technicznych przygotowuje pracowników do wykonywania robót publicznych, związanych z komunikacją lądową, wodną, lotniczą. Mamy więc szkoły kolejowe, drogowe, samochodowe, lotnicze, morskie, mamy szkoły miernicze i meljoracyjne, które do życia powołała ciągle postępująca reforma rolna, mamy szkoły budowlane i z nimi związane szkoły rzemieślnicze dla produkcji mechanicznej.

Ze względu na postęp w dziedzinie techniki, wymagający od pracowników na wszystkich stopniach wy-

robionej inteligencji, jak również umiętowanego, sprawnego użytkownika sił fizycznych, cenzus naukowy, wymagany od kandydatów, w wielu typach został podniesiony do 6-ciu klas szkoły ogólnokształcącej.

Jako nowy typ w szkolnictwie technicznym jeszcze w stadium organizacji występują roczne szkoły przeszkolenia fabrycznego, tworzone na wzór szkół francuskich i amerykańskich i przeznaczone dla młodzieży po ukończeniu szkoły powszechnej przed ustalonym wiekiem, pozwalającym rozpoczynać pracę zarobkową przed 15-tym rokiem życia.

Jeżeli chodzi o młodzież żeńską, to kobiety z przygotowaniem 6-ciu klas szkoły ogólnokształcącej korzystają z nowoorganizowanych liceów technicznych, przygotowujących loborantki do przemysłu chemicznego i spożywczego, pozatem korzystają z kursów techniczno—architektonicznych, ze szkół przeszkolenia i doksztalcania fabrycznego.

Drugą grupę szkół stanowią szkoły rękodzielnicze, przemysłowe.

Szkoły tej grupy w przeciwieństwie do poprzednich należą do tych, które uważane są za niższe i otrzymują młodzież gorzej przygotowaną.

Cele i zadania szkół rękodzielniczych najlepiej ujmuje ministerjalny projekt organizacji szkół żeńskich.

„Zadaniem szkół rękodzielniczych jest wychowanie i wyszkolenie pracowników, którzy przez nadanie artystycznej wartości przedmiotom, przez siebie wytwarzanym, przyczynią się do podniesienia kultury życia codziennego.

Przy współczesnym rozwoju wytwórczości mechanicznej tylko rękodzieło, stojące na poziomie artystycznym, ma rację bytu i może nie tylko wytrzymać konkurencję wyrobów maszynowych, ale współ-

działać z produkcją fabryczną, wywierając na nią wpływ kształcący.“

Dlatego też każda dobrze prowadzona szkoła rękodzielnicza jest do pewnego stopnia szkołą przemysłu artystycznego.

Zadaniem metod nauczania w szkole rękodzielniczej jest przede wszystkim rozwijanie pierwiastka twórczego, otoczenie opieką indywidualności ucznia, aby go uzdolnić do szukania własnych dróg i tworzenia nowych wartości plastycznych.

Szkoły rękodzielnicze są grupą szkół, wiążących się bezpośrednio z istotną naszą strukturą gospodarczą.

Tworzywem bowiem rękodzieła to w zupełności wystarczający krajowy surowiec: rośliny włókiennicze, drzewo, wiklina, złoża kamienne, rudy żelazne, pokłady gliny.

Przemysł rękodzielniczy, racjonalnie zorganizowany, w większej mierze zależny tylko od wewnętrznych stosunków w kraju, nie pochłaniający olbrzymich kapitałów w przeciwieństwie do wielkiego przemysłu fabrycznego, który ściśle związany jest z rynkami ogólnoswiatowymi, może być w polityce ekonomicznej uznany za pewniejszą pozycję dodatnią naszego bilansu handlowego.

Omawiając rację bytu szkół rękodzielniczych, nie można pominąć przyrodzonych, tak się wyrażę, zdolności rękodzielniczych naszej ludności na całym obszarze Polski, czego dowodem jest nasza bogata o specjalnych cechach etnicznych sztuka ludowa regionalna.

Że tak jest w istocie, mamy dowody na międzynarodowych wystawach, gdzie polskie szkolnictwo rękodzielnicze o charakterze przemysłu artystycznego wysuwa się na czoło szkolnictwa europejskiego tegoż typu, dorównywa szkołom szwedzkim, niemieckim i austriackim.

Musimy pamiętać, że żyjemy w dobie wyłaniania się i krystalizowania stylu dzisiejszej doby i ten proces uplastyczniania psychiki naszego pokolenia, tworzenia wartości, które będą w przyszłości mówiły o naszym istotnym poziomie kulturalnym dnia codziennego, dokonywa się nie tylko na terenie politechniki i wyższych szkół sztuk pięknych, ale i na terenie dobrze zorganizowanych średnich szkół rzemieślniczych, których warsztaty i pracownie mają charakter doświadczalny.

Podkreślając znaczenie szkół rzemieślniczych w Polsce chcę dodać, że są one terenem bardzo odpowiednim dla pracy zawodowej kobiet.

O ile na terenie szkół technicznych i handlowych kształcą się kobiety przeważnie jako siły pomocnicze, to w rzemiośle z racji większego uzdolnienia zdobniczego mają szersze pole działania niż mężczyźni.

Ostatni zeszyt L'Art. decoration przynosi wiadomość z Paryża, że sztuka introligatorska, zademonstrowana na ostatniej wystawie książki, opanowana została prawie wyłącznie przez siły zawodowe kobiece.

Drugim dowodem może być Szkoła Sztuk Pięknych w Warszawie, która walczy z poważnymi trudnościami wskutek nadmiernej frekwencji kobiet, ażeby utrzymać charakter szkoły bodaj koedukacyjny.

Obecne szkoły rzemieślnicze obejmują następujące typy:

1. szkoły kształcące rzemieślnicze,
2. 3-letnie szkoły niższe rzemieślnicze,
3. 3-letnie szkoły średnie rzemieślniczo-przemysłowe,
4. 3-letnie seminarja nauczycielek rzemiosł.

Trzecia grupa szkół to szkoły rolniczo-przemysłowe.

Pod opieką ministerstwa Oświaty pozostają szkoły rolnicze o charakterze przemysłowym. Szkoły, związane

z kulturą rolną i hodowlaną, pozostają pod opieką Ministerstwa Rolnictwa.

Do szkół przemysłowo rolniczych należą szkoły przetworów rolniczych i szkoły ogrodnicze z kursami pszczelarstwa i jedwabnictwa.

Potrzebę szkół przemysłowo - rolniczych wywołał powszechny proces przeorganizowania większych gospodarstw rolnych na mniejsze gospodarstwa o większej sile produkcyjnej.

Warsztaty rolne tego typu wymagają bardzo racjonalnej uprawy ziemi, intensywniej techniki pracy i umiejętnego przystosowywania się do rynków zbytu krajowego i zagranicznego.

W tym celu programy szkół przemysłowo - rolniczych oprócz zajęć praktycznych, przedmiotów ogólnokształcących, teoretyczno - zawodowych obejmują w dużej mierze przedmioty handlowe.

Terenem pracy szkół przemysłowo - rolniczych powinny być przede wszystkim ośrodki miast powiatowych o specyficznych warunkach produkcyjnych.

Oprócz szkół przemysłowo - rolniczych organizowane są w dużej ilości krótkoterminowe kursy, których cechą charakterystyczną jest łatwość przystosowania się do pory roku i do specjalnych potrzeb miejscowej ludności.

Organizacja szkół przemysłowo - rolniczych obejmuje następujące typy szkół:

1. 3-letnie szkoły ogrodnicze niższe,
2. 3-letnie szkoły ogrodnicze średnie z uwzględnieniem specjalizacji,
3. 2-letnie szkoły średnie przetworów rolniczych.

Dla przygotowania sił instruktorskich w niektórych szkołach cenzus naukowy został podniesiony do 6-klas szkoły średniej ogólnokształcącej.

Szkoły techniczne, rękodzielniczo — przemysłowe i rolniczo — przemysłowe stanowią w organizacji szkolnictwa zawodowego wspólną grupę szkół produkcyjno — wytwórczą.

Czwarta grupa szkół zawodowych to szkoły handlowe.

Szkolnictwo handlowe ilościowo przedstawia najliczniejszą grupę, jest najdawniej zorganizowane i cieszy się napływem lepiej przygotowanej młodzieży.

Cele i zadania szkół handlowych według ministerialnego projektu są następujące:

Szkoły handlowe przygotowują pracowników do handlu towarowego, pieniężnego, hurtownego i detalicznego, przygotowują równocześnie siły biurowe dla administracji państwowej, samorządowej, dla banków, spółdzielni, instytucji społecznych i przedsiębiorstw prywatnych.

Szkoła handlowa oprócz technicznej strony, związanej z funkcjami zawodowymi, uwzględnia w znacznym stopniu wykształcenie ogólnokształcące przy nastawieniu umysłowości w kierunku orjentowania się i rozwiązywaniu zagadnień ekonomiczno - handlowych.

Szkoły handlowe wyczuły również potrzebę wprowadzenia do programu ściślejszej specjalizacji, idąc po linii nowoczesnych zasad naukowej organizacji pracy.

Należy zwrócić uwagę na szkoły handlowo — rolnicze i w stadium organizacji w okręgu łódzkim na szkołę handlowo — spółdzielczą.

Szkoły handlowe są następujące:

1. krótko terminowe kursy,
2. 3-letnie szkoły doksztalcające handlowe,
3. Roczne szkoły przysposobienia kupieckiego,
4. 3-letnie szkoły średnie ogólno - handlowe,
5. 3-letnie szkoły średnie handlowe z uwzględnieniem specjalizacji,

6. 4-letnie szkoły handlowe,
7. 2-letnie licea handlowe po 6-ciu klasach gimnazjalnych.

V. Piąta grupa szkół zawodowych to szkoły gospodarcze żeńskie.

Szkoły gospodarcze dzielą się na szkoły:

1. gospodarstwa domowego, rodzinnego,
2. i szkoły gospodarstwa społecznego z przygotowaniem najmniej 6 klas szkoły ogólnokształcącej.

Pierwsze przyjmują młodzież po ukończeniu najmniej szkoły powszechnej, są one szkołami przysposobienia kobiet do racjonalnego organizowania gospodarstwa rodzinnego.

Większą potrzebę tych szkół wyłoniły stosunki powojenne.

Z jednej strony masowa praca zawodowa kobiet, która nie zwalnia ich od kierowania i wykonywania obowiązków, związanych z prowadzeniem gospodarstwa. Mam tu na myśli przede wszystkim tysiączne rzesze pracowników fabrycznych i urzędniczych.

Z drugiej strony postęp w dziedzinie badań fizjologicznych dokonał do pewnego stopnia przewrotu w nauce medycyny, która staje dzisiaj pod znakiem profilaktyki.

W tej akcji profilaktycznej na pierwszy plan wysuwa się racjonalny proces odżywiania organizmu człowieka zależnie od jego pracy zawodowej.

Wychodząc z tych założeń, szkoła gospodarstwa rodzinnego oprócz uwzględniania w szerokim zakresie higieny i chemii życia codziennego, zapoznaje uczennice z najlepszymi metodami pracy, z nowoczesnym aparatem technicznym urządzeń dla osiągnięcia ekonomji miejsca i czasu, z czem musi się dzisiaj liczyć każda jednostka.

Treścią programów szkół gospodarstwa rodzinnego, oprócz zajęć praktycznych są następujące przedmioty teoretyczne: nauka obywatelstwa, higiena, towaroznawstwo, rachunkowość domowa i estetyka mieszkań.

Aby szkoły gospodarcze w większej mierze mogły spełnić swoje zadanie i przyczynić się do podniesienia dobrobytu klas pracujących, przybierają formę kursów wędrownych.

Terenem pracy kursów wędrownych są przede wszystkim nasze kresy wschodnie, południowe i zachodnie.

Trzecim typem szkół gospodarczych to seminarja nauczycielek gospodarstwa. Państwowe Seminarjum w Warszawie dla osiągnięcia najlepszego doboru kandydatek pod względem wykształcenia ogólnego przyjmuje uczennice po 8 klasach szkoły średniej ogólnokształcącej.

Szkoły gospodarstwa społecznego to do pewnego stopnia rozszerzone szkoły gospodarstwa rodzinnego.

Ukazały się one w ostatnich latach powojennych, są właśnie wypadkową chwili bieżącej, wywołane ewolucją stosunków społecznych.

Wszystko jedno, czy będziemy obserwować próby kolektywizacji na wschodzie, czy rozwój życia zbiorowego w grupach zawodowych na zachodzie to stwierdzić musimy coraz częstsze powstawanie gospodarstw społecznych, mających na celu z jednej strony ułatwianie życia jednostce w jej codziennych życiowych potrzebach, a z drugiej strony scalanie kapitałów dla lepszego wykorzystania ich przez większe grupy społeczne.

Równocześnie jesteśmy świadkami ciągłego postępu ustawodawstwa socjalnego, znajdującego swój wyraz w instytucjach pracy i opieki społecznej.

Z tej ideologii powstają spółdzielnie mieszkaniowe, domy poszczególnych stowarzyszeń, sanatoria zwią-

kowe, domy inwalidów, instytucje Kasy Chorych, zakłady opieki społecznej, przytułki, sierocińce, zakłady wychowawcze i poprawcze.

I właśnie dla tych instytucyj szkoły gospodarstwa społecznego kształcą i wychowują pracowników tak do pełnienia funkcyj pomocniczych jak również przygotowują do objęcia stanowisk kierowniczych w działach gospodarczo — administracyjnych.

Pierwszą próbą organizacyjną szkół tego typu to szkoła gospodarczo — społeczna, otwarta 2 lata temu w Łodzi, jako może w najodpowiedniejszym terenie pracy, w środowisku o specjalnych warunkach życiowych, z racji których działalność instytucyj związkowych i opieki społecznej musi być silniej wzmożona.

Łódzka szkoła gospodarczo — społeczna zorganizowaną została na wzór szkół belgijskich *l'école service sociale*, których zadaniem jest przez odpowiedni dobór kandydatek wychowywać pracowniczki społeczne, rozumiejące swój zawód nietylko jako środek zarobkowania, ale przede wszystkim jako pełnienie służby społecznej. W tym celu program szkoły łódzkiej obejmuje: etykę, naukę obywatelstwa, psychologję społeczną, ekonomję społeczną, rachunkowość, estetykę urzędzeń zakładów.

Zajęcia praktyczne odbywają się częściowo w szkole, a częściowo bezpośrednio w instytucjach społecznych.

Dla osiągnięcia celów, powyżej przedstawionych, szkoła gospodarczo — społeczna przyjmuje kandydatki tytułem próby dla dokonania odpowiedniego doboru pod względem rozwoju intelektualnego i właściwości charakteru.

Przedstawiając cele i zadania poszczególnych grup szkolnictwa zawodowego, chcę jeszcze wydzielić z nich specjalną i najliczniejszą grupę szkół doksztalających zawodowych.

Młodzież tych szkół wymaga szczególniejszej opieki. Zmuszona warunkami życia rozpocząć pracę zarobkową niejednokrotnie wcześniej niż reszta młodzieży, która spokojnie kończy normalną naukę, jest do pewnego stopnia najwięcej zaniedbana i w przyszłości stanowiąca w naszym społeczeństwie szary tłum najemników pracy.

Trudności z jakimi walczy szkolnictwo zawodowe, doksztalcające, to brak specjalnych lokali, brak odpowiednich nauczycieli i brak uświadomienia w rzeszach rzemieślniczych.

W chwili obecnej szkolnictwo zawodowe doksztalcające jest terenem najintensywniejszej pracy ze strony władz szkolnych. Opracowują się programy, i metody pracy celem skierowania nauczania na właściwe tory i wytworzenia w szkołach doksztalcających odpowiednich warunków, sprzyjających rozwojowi kulturalnemu tej licznej, pracującej młodzieży.

Po jakiej linii powinno iść szkolnictwo zawodowe doksztalcające, najlepiej ujmuje napis na jednej ze szkół doksztalcających w Ameryce, przytoczony przez prof. Ziemnowicza.

„Tu nie kształci się ludzi na stolarzy, ale tu kształci się stolarzy na ludzi.“

Aby wyczerpać w zupełności organizację szkolnictwa zawodowego, chcę jeszcze zwrócić uwagę na zapoczątkowaną akcję doksztalcania nauczycieli szkół zawodowych w bardzo nowoczesnej formie, a mianowicie drogą kursów korespondencyjnych.

Zdając sobie sprawę z doniosłości ciągłego doksztalcania się nauczycieli przedmiotów, których materiał naukowy narasta i zmienia się z każdą chwilą, a równocześnie licząc się z wydatkami, które pociągają za sobą wszelkie zjazdy, Ministerstwo Oświaty, wydział szkół żeńskich opracował projekt kursów ze stałą administracją w Warszawie i poszczególnymi redakcjami przedmiotów

w ośrodkach, przeważnie uniwersyteckich, gdzie są specjaliści.

Z organizacją szkolnictwa zawodowego łączą się bezpośrednio instytuty psychotechniczne i poradnie zawodowe.

Działalność tych instytucyj ma dla rozwoju szkolnictwa zawodowego doniosłe znaczenie.

Zwłaszcza ostatnio organizowane poradnie zawodowe będą przyczyniać się do osiągnięcia odpowiedniego doboru uczniów, co dla przyszłych pracowników ma pierwszorzędne znaczenie w myśl zasady „odpowiedni człowiek na odpowiednim miejscu.“

Przystępując z kolei do omówienia programów, chcę tylko zaznaczyć, że charakterystyczną cechą dobrze ułożonych programów dla szkół zawodowych, nie jest statyczność, ale właśnie do pewnego stopnia, użyję tego określenia, dynamiczność, o którą walczy szkoła twórcza.

Przykładem może być program nauki obywatelstwa, stosowany od pięciu lat w szkole średniej zawodowej żeńskiej.

Reformę nauki o Polsce współczesnej na polecenie Naczelniczki wydziału szkół zawodowych żeńskich Min. W. R. i O. P. p. Marji Zaborowskiej przeprowadziła obecna instruktorka nauki obywatelstwa p. Helena Witkowska. Część opisową i gospodarczą z dawnej nauki usunięto na specjalne lekcje geografii gospodarczej, a wysunięto na pierwszy plan przedewszystkiem wiadomości na podwalinie etycznej, wiadomości z dziedziny socjologii i nauki o państwie. Dotychczasowy program nauki obywatelstwa w szkołach zawodowych żeńskich jest następujący:

1. **Spółczeństwo.** Człowiek jako istota społeczna. Solidarność społeczna. Różne formy życia społecznego. Procesy społeczne jako objawy właściwości psychicz-

nych człowieka. Instytucje społeczne. Choroby społeczne. Obowiązki społeczne. Ideały społeczne. Rodzina jako jednostka społeczna. Stanowisko i obowiązki kobiety w rodzinie. Naród i świadomość narodowa. Związki międzynarodowe. Liga Narodów.

2. **Państwo.** Powstanie i historia państwa. Państwo Polskie w przeszłości dziejowej. Współczesne Państwo Polskie. Konstytucja marcowa ze szczególnem uwzględnieniem obowiązków obywatelskich.

3. **Uwagi metodyczne.** Obserwacja otaczającego nas życia i świata. Czytanie dzienników, atlasów, tablic statystycznych, życiorysów wielkich obywateli i pracowników społecznych. Sprawozdania z przeczytanych książek. Samodzielne opracowywanie przez uczennice poszczególnych zagadnień. Pogadanki o sprawach chwili bieżącej, o dodatnich i ujemnych przejawach obywatelstwa w życiu prywatnem i publicznem; zwracanie uwagi na rozbieżność, zachodzącą często między praktykę życiową a uznaniami teoretycznie prawdami religiji i etyki, dążenie do ich uzgodnienia, do harmoniji między zasadami a życiem. Samorząd szkolny. Zwiedzanie różnych warsztatów pracy, instytucyj społecznych i kulturalnych. Lekcje muszą być coraz to inaczej prowadzone — ćwiczenia, zadania, wycieczki nie zawsze pomieścić się dadzą w ramach godziny szkolnej. Należy zbliżać uczennice do społeczeństwa, ukazywać warsztaty pracy fizycznej i duchowej, zwracać uwagę na zjawiska, dokoła których dotąd przechodziły obojętnie.

Trudno nie zaznaczyć, że prowadzenie nauki obywatelstwa według przedstawionego planu wymaga wszechstronnego wykształcenia nauczyciela i dużego wyrobienia społecznego.

Nauczyciel obowiązany jest każdą ważną sprawę, którą wysuwają uczennice omówić, jeżeli tego nie możemy uczynić bez uprzedniego przygotowania, to odkłada na

następną lekcję, podając źródła, skąd zaczerpnął potrzebnych wiadomości.

Nauka obywatelstwa obejmuje lekcje żywych dzienników. Poszczególne uczenice referują sprawy polityczne, gospodarcze, kulturalne i t. p.

Muszę nadmienić o pewnej obawie, wyrażonej z początku, że nauka obywatelstwa w tej formie prowadzona, może być dla życia szkolnego zbyt dynamiczna. Obawy okazały się zbyt czułe.

Tak bowiem prowadzona nauka obywatelstwa uczy patrzeć w życie, analizując wypadki, stwierdzając ich skutki, budzi sumienie obywatelskie i wychowuje w szkole młodzież do życia.

Drugim z kolei przedmiotem, który na terenie szkolnictwa zawodowego będzie w niedalekiej przyszłości zreformowany, to nauka historii.

Materiałem naukowym nowego przedmiotu będzie historia pracy i związane z nią zagadnienia w oświeceniu różnych czasów, pojęć i stosunków.

Że sprawa powyższa jest aktualną na szerszym terenie, świadczy kongres „Federacji Stowarzyszeń Pedagogicznych całego świata w Genewie w roku przeszłym.”

Na kongresie tym wiele czasu poświęcono obszernej dyskusji, wywołanej referatem „o nauczaniu historii pracy”, wygłoszonym przez p. Maureta, kierownika badań naukowych Międzynarodowego biura pracy przy Lidze Narodów.

Odnosnie do programów szkół zawodowych znamieną jest uchwała tegorocznego międzynarodowego kongresu kształcenia zawodowego w Liege. Uchwała domaga się zwrócenia większej uwagi na przedmioty ogólnokształcące we wszystkich typach szkół zawodowych.

Przyjęto tezę francuską, „że narzędziem kieruje ręka, lecz ręką kieruje myśl“ stąd wniosek, „że trzeba uczyć myśleć“ „trzeba dać wiedzę techniczną, opartą na solidnym fundamencie wiedzy ogólnej.“

Drugi wniosek, wynikający z poprzedniego, to domaganie się wstępu dla odpowiednio uzdolnionej młodzieży ze szkół zawodowych do odpowiednich wyższych uczelni.

Cechą charakterystyczną metod nauczania w szkole zawodowej dobrze prowadzonej, będzie ich nowoczesność, podobieństwo do metod szkoły pracy. Po pierwsze w szkole zawodowej mamy ciągle uzupełnianie się zbiorowego indywidualnego nauczania. Po drugie samodzielną laboratoryjną pracę ucznia po uprzednim przygotowaniu umysłowym. Po trzecie kooperatywne współdziałanie grupy uczniów przy podziale pracy, aby kolejno mogło nastąpić zgodne, harmonijne połączenie całości przy wykonywaniu określonych funkcji czy też uplastycznieniu danego tworzywa.

Z ustalonych nowoczesnych metod nauczania na terenie n. p. szkolnictwa zawodowego żeńskiego mamy próby planu Daltona, który przy prowadzeniu zajęć praktycznych w warsztatach i pracowniach okazuje dobre wyniki. Mamy początkowe próby koncentracji przedmiotów i próby metody projektów.

Przechodząc do metod wychowawczych, zwrócę uwagę, że szkoła zawodowa jest trudnym, ale równocześnie podatnym terenem dla realizowania może tych wszystkich poczynań, mających źródła we współczesnym pragmatyzmie.

Trudności wynikają z różnorodnego elementu młodzieży, która rok rocznie większą gromadą przychodzi do szkoły i korzysta z krótkiego okresu nauki, przeciętnie 3-letniego.

Podatność szkoły zawodowej dla działalności, powyżej określonej, wynika stąd, że metody nauczania w szkole, dobrze prowadzonej są równocześnie metodami wychowania.

Mam na myśli wychowanie obywatelskie, które koncentruje się przede wszystkim w należycie prowadzonej nauce obywatelstwa, a na niższych kursach w stałych pogadankach, prowadzonych w godzinach programowych.

Mam na myśli budzenie i rozwijanie instynktu społecznego w oddawaniu przez młodzież wzajemnych sobie usług, których domaga się treść i forma przedmiotów zawodowych.

Szkoła zawodowa jest podatnym terenem dla prac samorządu szkolnego, który realny i najwłaściwszy swój wyraz znajduje w organizacji spółdzielni uczniowskich, obejmujących całe wewnętrzne życie szkolne.

Dla wychowania młodzieży do najidealniejszej formy pracy zbiorowej szkoły zawodowe organizują specjalne kursy przeszkolenia i otaczają szczególną opieką wytwórnice spółdzielcze i kooperatywy uczniowskie, które stają się równocześnie terenem ćwiczeń praktycznych dla poszczególnych przedmiotów teoretyczno — zawodowych.

Aby wychowanie młodzieży do życia społecznego miało cechy zmysłu praktycznego i wycucia rzeczywistości, należy podkreślić inicjatywę niektórych szkół delegowania pewnej grupy uczenia do wykonywania usług bezpośrednio na terenie pozaszkolnym n. p. w instytucjach opieki społecznej.

Wychowanie kulturalne w szkołach zawodowych swój wyraz znajduje w częstych wycieczkach krajoznawczych, w dłuższych wycieczkach naukowych, a nawet wycieczkach zagranicznych.

Możliwość organizowania wycieczek w dużej mierze stwarzają przez cały rok pracujące wytwórnice spółdzielcze.

Drugim czynnikiem wychowania kulturalnego w szkołach zawodowych, dobrze prowadzonych, to wdrożenie młodzieży do czytelnictwa i stałego korzystania z czasopism zawodowych, tak krajowych jak i zagranicznych.

Trzecim czynnikiem wychowania kulturalnego to wdrożenie młodzieży do potrzeby codziennego estetycznego otoczenia, co ma swój wyraz w odpowiednio urządzonym gmachu szkolnym, w samodzielnej pracy młodzieży i w organizowaniu wystaw i zbiorów szkolnych.

Wychowanie fizyczne młodzieży szkół zawodowych, której niejednokrotnie jedynym kapitałem to własne zdrowie, jest stałą troską władz szkolnych.

Wychowanie fizyczne znajduje swój wyraz w stałych programowych lekcjach higieny zawodowej, w opiece lekarskiej, w organizowaniu kolonji, osiedli szkolnych, jak również w organizacjach sportowych na terenie poszczególnych szkół.

Wyczerpując program mojego referatu, chcę podkreślić zdawanie sobie sprawy ogółu pracowników szkolnictwa zawodowego, że obecne formy organizacyjne i wyniki pracy są w wielu wypadkach obok dodatnich objawów jeszcze bardzo niedostateczne.

Rozważania na ten temat nie były jednak objęte programem niniejszego referatu.

Zdaniem, którym kończy niemal każdy referujący sprawę naszego szkolnictwa zawodowego, jest prośba do ogółu słuchaczy, aby zechcieli zainteresować się szkolnictwem tego typu i współdziałać w informowaniu młodzieży i starszego społeczeństwa, że szkoły zawodowe to nie szkoły niższe, odpowiednie tylko dla słabo rozwiniętej umysłowo młodzieży, ale szkoły kształcące i wychowujące młodzież na pracowników zawodowych, których praca jest fundamentem dobrobytu i kultury każdego kraju.

Wielki wykładni wykładni wykładni w
wielki wykładni wykładni wykładni w
wielki wykładni wykładni wykładni w
wielki wykładni wykładni wykładni w

Wielki wykładni wykładni wykładni w
wielki wykładni wykładni wykładni w
wielki wykładni wykładni wykładni w
wielki wykładni wykładni wykładni w

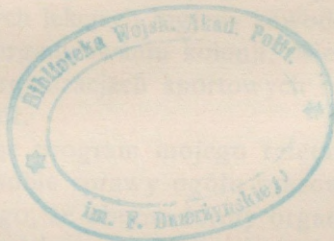
Wielki wykładni wykładni wykładni w
wielki wykładni wykładni wykładni w
wielki wykładni wykładni wykładni w
wielki wykładni wykładni wykładni w

Wielki wykładni wykładni wykładni w
wielki wykładni wykładni wykładni w
wielki wykładni wykładni wykładni w
wielki wykładni wykładni wykładni w

Wielki wykładni wykładni wykładni w
wielki wykładni wykładni wykładni w
wielki wykładni wykładni wykładni w
wielki wykładni wykładni wykładni w

Wielki wykładni wykładni wykładni w
wielki wykładni wykładni wykładni w
wielki wykładni wykładni wykładni w
wielki wykładni wykładni wykładni w

Wielki wykładni wykładni wykładni w
wielki wykładni wykładni wykładni w
wielki wykładni wykładni wykładni w
wielki wykładni wykładni wykładni w
wielki wykładni wykładni wykładni w
wielki wykładni wykładni wykładni w
wielki wykładni wykładni wykładni w
wielki wykładni wykładni wykładni w







42357/
2.