

# Z ZAGADNIENÍ WYCHOWAWCZYCH

TOM II

Dz. VI  
p. 125.

REFERATY WYGŁOSZONE NA ZJAZDACH DYREKTORÓW  
OKRĘGU SZKOLNEGO ŁÓDZKIEGO W ROKU SZKOLNYM  
1931 / 1932

OPRACOWALI

BRONISŁAW BRYCKI // ADAM FERENS  
EUSTACHY KRAK // JADWIGA KRASIĆKA  
// JADWIGA LECHICKA // ROMUALD  
PETRYKOWSKI // IGNACY ROLIŃSKI  
ALEKSANDRA SKOCKA  
JÓZEF ZENNERMANN

Dz. VI  
p. 125.

F ~~293.~~  
~~2701.~~

474.

NAKŁADEM  
ŁÓDZKIEJ RADY SZKOLNEJ OKRĘGOWEJ  
ŁÓDŹ 1932

WYCHOWAWCZYCH  
F. W. GARDNER

474

WYDZIAŁ WYCHOWANIA NA WYDZIALE WYCHOWANIA  
OKRĘGU SZKOLNEGO ŁÓDZKIEGO W ROKU 1952

WYDZIAŁ WYCHOWANIA NA WYDZIALE WYCHOWANIA  
OKRĘGU SZKOLNEGO ŁÓDZKIEGO W ROKU 1952

1952

TREŚĆ:

	Str.
Jadwiga Lechicka. Znaczenie wychowawcze Geografji i Nauki o Polsce Współczesnej . . . . .	1
Eustachy Krak. Wartości obywatelsko-społeczne w wychowaniu fizycznym . . . . .	45
Romuald Petrykowski. Klasa szkolna jako grupa społeczna . . .	73
Ignacy Roliński. Znaczenie i zadania organizacji rodzicielskich .	99
Józef Zennermann. Współdziałanie domu ze szkołą w świetle nowych potrzeb w wychowaniu i nauczaniu . . . . .	115
Aleksandra Skocka. O pozaszkolnych zainteresowaniach i upodobaniach młodzieży . . . . .	135
Adam Ferens. Z metodyki wycieczek . . . . .	159
Bronisław Brycki. Zadania, cele i organizacja pracy dydaktycznej i wychowawczej w rejonie . . . . .	171
Jadwiga Lechicka. Realizacja poczynań wychowawczych na terenie Okręgu Szkolnego Łódzkiego . . . . .	189
Jadwiga Krasicka. Współczesna włoska szkoła średnia . . . . .	239

ODBITO W „DRUKARNI POLSKIEJ” LUDOM. MAZURKIEWICZA I S-KI,  
SP. Z OGR. ODP. W ŁODZI, KILIŃSKIEGO 93, RÓG PRZEJAZD. TEL. 214-64

WYDZIAŁ WYCHOWANIA NA WYDZIALE WYCHOWANIA  
OKRĘGU SZKOLNEGO ŁÓDZKIEGO W ROKU 1952

Z ZAGADNIEN  
WYCHOWAWCZYCH

*Jadwiga Lechicka.*

## Znaczenie wychowawcze Geografii i Nauki o Polsce Współczesnej.

Temat niniejszy omawiam raczej z praktycznego niż z teoretycznego punktu widzenia. Dlatego ujmuję go w ten sposób, że wyodrębniam w nim trzy zagadnienia główne, dookoła których rozważania moje skupiam. Zagadnieniami temi są: 1) podanie definicji i krótkie omówienie programu naukowego geografii i Polski Współczesnej z punktu widzenia wychowawczego, 2) metody ich nauczania oraz 3) osobowości nauczyciela również w związku z jego wpływem wychowawczym. Dla uniknięcia rozwlekłości, wartości wychowawcze geografii polskiej omawiam wspólnie z nauką o Polsce Współczesnej. Z tego samego względu opuszczam szczegółowe omówienie bogatej i bardzo ciekawej bibliografii zagranicznej i polskiej, zwłaszcza z nauki o Polsce, ograniczając się tylko do wskazania tych dzieł i czasopism, w których jest ona zbierana i częściowo omawiana, a które przy opracowaniu niniejszego referatu użytkowałam.

### I

Do dziedzin życia współczesnego, z którymi zrosliśmy się tak, iż wydają się one najbardziej proste i naturalne, należy to, że państwo wzięło na siebie rolę wychowawcy młodzieży i zagarnęło pod swoją opiekę to wszystko, co nazywamy kształceniem, czyli oświatą. Jest to także swojego rodzaju etatyzm jak pisze A. Szelański w swojej dydaktyce historii\*), konieczny ze względu na postępujące wciąż

\*) A. Szelański: Dydaktyka historii, str. 1.

naprzód demokratyzację i centralizację społeczną, nie taki jednak naturalny, bo datujący się ledwie od początku ubiegłego stulecia, ale już wcale nie taki prosty, ażeby nie wymagał nakreślenia mu należytych granic, a zwłaszcza ustawicznego wysiłku i badania: co odpowiada w danym okresie czasu państwu, a co jednostce. Pytania te od wielu lat ubiegłych postawione w literaturze pedagogicznej rozdziły i rodzą wiele różnorodnych odpowiedzi. Dzisiaj doszliśmy do tego i wiemy już napewno, że jeżeli w szkole mamy uczyć nie dla szkoły, lecz dla życia, to na terenie szkoły, zwłaszcza nowoczesnej szkoły wychowującej, jednostka musi być należycie wyrobiona w sensie najbardziej moralnym, musi dobrze znać, rozumieć i miłować to środowisko, w którym żyje, kształci się i rozwija. Szkoła współczesna ma wychować pełnego człowieka i obywatela, to znaczy tak oddziałać na całość psychiczną jednostki, ażeby była ona zdolną do czynnego, świadomego i twórczego działania w ramach danej społeczności. Musimy zatem w środkach wychowawczych obmyśleć taki zespół czynników, któreby równomiernie rozwijały intelekt, wolę i uczucie w kierunku ogólnoludzkim i obywatelskim. Aby wpływały możliwie bezpośrednio na całość psychiczną wychowanka. Ideał bowiem obywatela zbiegać się musi z ideałem człowieka o takim podłożu etycznym, które każda jednostka odczuwać w sobie winna. To podłoże etyczne, jako sprawdzian najistotniejszych wartości człowieczych, musi być punktem wyjścia dla wszystkich zagadnień wychowawczych. Nie patrząc zbyt pesymistycznie na czasy współczesne, tem bardziej, że znane są warunki jakie się na nie składały, wszyscy jednak stwierdzić musimy, iż w tej dziedzinie wychowania moralnego i etycznego bardzo wiele jest jeszcze do zrobienia, względnie do przerobienia. Toczący się bowiem od wieków zacięty spór o hegemonję dwóch różnych moralności, t. j. moralności ogółu i moralności jednostek, nie jest zakończony, trwa dalej i rozgry-

wa się na naszych oczach. A równocześnie w życiu codziennem dzieje się tak, że wzniosłe cnoty oraz bezcenne i bezpłatne przymioty występują coraz rzadziej u ogółu ludzi. I tylko po stronie jednostek odslania się nadmierna uczciwość, która zawsze pragnęła być incognito, prastary romantyczny szal, subtelne wydelikacenie życiowych dążeń, najwyższa możliwa skala smaku, najczystsza do osiągnięcia sfera tęsknot, kwintesencja kultury i odwieczna u szlachetniejszego typu ludzi nienawiść tłumowi i spraw jego — głodu i brzydoty. Po stronie wojujących zaś i zwyciężających, niestety, jeszcze zbyt często demaskuje się ta sama dufna ograniczoność z nieświadomości, umiłowanie tego, co prymitywne i łatwe i upór stagnacji kulturalnej. Dyskusje toczą się o to, kto lepszy i godniejszy sympatji u współczesności i potomności, podczas, gdy toczyć się winny jeszcze i o to, dlaczego nie wszyscy są po stronie szlachetnych, i dlaczego w okresie najskrajniejszej demokracji prawdziwe dobro, prawdziwa mądrość i prawdziwa moralność nie są udziałem wszystkich ludzi. Z tej walki od wieków trwającej etyki jednostkowej z powszechną, wyrosła najprawdopodobniej konieczna dążność do postępu etycznego, z nią zaś potrzeba należytego wychowania przyszłych pokoleń. Czy ta organizacja, zwana popularnie szkołą jest rzeczywiście dobra? Czy spełnia wszystkie cele i zadania, na nią włożone? Czy przygotowuje i uodparnia całe młode pokolenie? Oto pytania, które się stale w rozważaniach pedagogów całego świata powtarzają. Trudno na nie zawsze odpowiedzieć dokładnie i wyczerpująco, jeszcze trudniej to uczynić na marginesie prac nad rozmaitemi elementami życia szkolnego. Pamiętać jednak o tej najszerszej podstawie wychowawczej musi się zawsze, przystosowując do niej to wszystko, co zawiera w sobie szkoła, a więc ucznia, nauczyciela, program naukowy i metodę.

Na zebraniu dzisiejszem rozważać mamy zagadnienie,

w jakim stopniu pomóc mogą w wyrobieniu z ucznia — pełnego człowieka — dwa przedmioty nauczania szkolnego: t. j. geografia i nauka o Polsce współczesnej. W referacie niniejszym zestawiałam te przedmioty razem dlatego, że prócz wyraźnego rzeczowego związku są one połączone w życiu szkolnym często, zwłaszcza na terenie klasy siódmej szkoły powszechnej, ósmej gimnazjum lub każdej najwyższej w szkołach innego typu. Posiadają wiele wspólnych danych wychowawczych, tem bardziej, że geografia Polski, jako jedna z gałęzi wiedzy o Polsce, rozważana jest wtedy po raz ostatni nie propedeutycznie, ale w sposób rozumowy, w związku z geografją innych krajów i stosunkami geopolitycznymi, jakie zachodzą na kuli ziemskiej. W ten sposób geograficzny punkt widzenia, wpajany w ucznia w ciągu całego kilkuletniego nauczania, a taki ważny dla człowieka współczesnego, ma mu dać ostateczną wiedzę i wskazania życiowe. Ponadto dodać należy, że i w odniesieniu do geografji powszechnej, czyli opisowej na terenie naukowym, dokonało się w ostatnich czasach znamienne przeobrażenie, które również upodabnia ją nieco do nauki obywatelskiej. Uczni geografowie całego świata, idąc za przykładem Anglików i Francuzów, prawie jednomyślnie domagają się oparcia nauczania swojego przedmiotu tak, jak to już uczyniono z historją, na nakazach idei ogólnoludzkich. Po wojnie światowej, wobec wzmożonego ruchu emigracyjnego, wobec usamodzielnienia się kolonij i wobec działalności takich organizacji, jak Liga Narodów, Międzynarodowa Organizacja Pracy, Międzynarodowy Instytut Współpracy intelektualnej, ludzkość chce wziąć rozbrat ze wszelkimi zaborczymi tendencjami, chce narzucić narodom, propagującym wąski nacjonalizm i ekspansję terytorjalną, cele ogólnoludzkie\*). O ile dawniej nauka

\*) Zrąb nr. 6/7. Zagadnienia wychowania obywatelskiego w prasie pedagogicznej polskiej i obcej, str. 173.

geografji podkreślała różnice między narodami, o tyle teraz ma podkreślić podobieństwa. Nie powinna i nie może ona być podawana młodzieży jako sucha i bezbarwna wiedza, bo nie nauczy kochać tych, o których mówi: swoich i obcych narodowości. Geografia musi budzić sumienie indywidualne u pojedynczych ludzi i zbiorowe — u tego zespołu, który Rzymianie oddawali nazwą „infinita societas generis humani“ i to ma być głównym celem, tej nauki, a nie — jak dawniej — tylko nauką o ziemi. W rywalizacji bowiem państw i narodów o wspólne dobra, wiedza geograficzna należycie wpojona w ludzi stanowić może broń, której wartość ujawni się na każdym kroku. (Porównaj artykuł S. Niemcówny). Taka uwaga ogólna o geografji. Ustalmyż teraz definicję drugiego wymienionego przedmiotu, t. j. nauki o Polsce współczesnej.

Prawo obywatelstwa w Polsce\*) zdobył sobie ten przedmiot już przy tworzeniu się szkoły w Odrodzonej państwie. Jako rezultat nieprzewartego dążenia do rozwiązywania wszystkich, nekających nas pytań, szukania rad zbawienych i lekarstw zbiorowych miał i ma podawać wyniki i uogólnienia, wyprowadzane z życia bieżącego, dawać syntezę wniosków, które w całości swej są odpowiednikiem potrzeb zbiorowych naszego społeczeństwa w odniesieniu do terażniejszości. Mimo pewnego teoretycznego założenia i pewnych teoretycznych zasad, kierujących całem postępowaniem badawczym w tej wiedzy, synteza jej jest i będzie zawsze formułą subiektywną, indywidualnem rozwiązaniem, niejako receptą dla potrzeb zbiorowych pewnego czasu. Subiektywną, poddaną kontroli każdego i dla każdego w każdej chwili dostępną będzie także droga postępowania życiowego z niej wywnioskowana. Obiektywne zaś są: metoda czyli sposób, treść, zakres nauczania. Taką jest nauka tego przedmiotu. Czemże więc jest nau-

\*) Patrz Programy ministerjalne od 1919 roku.

czenie o Polsce współczesnej? Jest udzielaniem pewnej sumy niezbędnych pozytywnych wiadomości z dziedzin rozmaitych sposobem, odpowiednim dla poziomu tej młodzieży, dla której jest przeznaczona; a ponieważ dziedziną właściwą jej jest człowiek dzisiejszy Polak-Obywatel i jego różnorakie warunki życia i rozwoju moralnego, kulturalnego i ekonomicznego, więc i przedmiot nauczania Polski współczesnej obejmować musi zarówno sumę faktów niespornych lub powszechnie w danej chwili uchodzących za względnie niesporne z tych wszystkich dziedzin, jak i wskazań, czyli imperatywów postępowania. Ten dwojaki cel, który przedmiotowi temu specjalnie przyświeca, nauczanie o Polsce dzisiejszej i wychowywanie dla niej czyni go o wiele trudniejszym od wszystkich innych przedmiotów nauczania w szkole powszechnej, średniej ogólnokształcącej, czy też zawodowej. Trudniejszym również od wzmiankowanej wyżej geografii. Trudności te potęgują jeszcze niedostateczne dotychczas podręczniki szkolne. Jakkolwiek wielu uczonych takiej miary jak Kutrzeba, Bujak, Bystron, Pazdro, Arnold, Sobiński, Pohoska, Dobrzyńska, Rybicka, Witkowska, Peretiatkowicz i t. d., poświęcało swoje studia zagadnieniom, związanym z nauką o Polsce współczesnej, ogólna ilość rozpraw oraz podręczników z tej dziedziny, jako też ich jakość, dzisiaj nie są wystarczające. Rzecz prosta i zrozumiała, temat bowiem, jako nowy dla nas po okresie niewoli (w innych państwach istnieje już od dość dawna) okazał się zbyt obszernym i trudnym do ogarnięcia. Poza tem należy sobie dobrze uświadomić, że statystyczna podstawa tej wiedzy z natury rzeczy ciągle się zmienia i z chwilą, kiedy się dostawała do podręcznika, była już właściwie nieaktualną, raczej historyczną, odpowiadającą okresowi wcześniejszemu od współczesnego. Samej zaś współczesności w niej brakowało\*). W dodatku

\*) Dr. Hanna Pohoska. Wychowanie Obywatelsko-Państwowe, str. od 252—260.

i między poszczególnymi zagadnieniami w tej nauce tak, jak ją podawano, w szkole brakowało zazwyczaj silniejszej spójni, istotnego kitu, któryby ją silnie wiązał. Autorzy zaś wkładali w nią zbyt wiele wiadomości z dziedziny geografii, historii, ekonomji, prawa, statystyki, kultury, literatury, sztuk pięknych, targując się głównie o zwiększenie tego, czy innego w niej działu. Dyskusje i spór o cele wychowawcze wybuchły dopiero w roku 1925 na pierwszym ogólnopolskim zjeździe historyków w Poznaniu\*). Wtedy też teoretycy i autorzy podręczników podzielili się na dwa obozy: jednych, którzy za przykładem prof. Kutrzeby twierdzili, że ma ona głównie wychowywać dobrych obywateli bez względu na ilość podanych wiadomości i drugich, którzy jak Bujak — podawali, że ma spełniać i jedno i drugie zadanie: kształcić w rozmaitych dziedzinach, a przez teoretyczną wiedzę wychowywać. Istotnie jedną z najważniejszych cech obecnego programu tej nauki jest połączenie wiedzy o Polsce z nauką obywatelską\*\*). Połączenie to powoduje pewną rozbieżność w selekcji materiału naukowego. Dlatego zdaniem niektórych nauczanie powinno spoczywać w rękach dwóch lub nawet trzech specjalistów, jednego teoretyka wychowawcy dla nauki obywatelskiej i właściwego nauczyciela o Polsce współczesnej dla faktów i danych o niej. Inni uznają, że musi to być jeden i ten sam człowiek (osobiście uznają ten drugi pogląd za słuszny). Nie uzasadniając jednak szczegółowo żadnego z nich, a liberalnie traktując i uznając, iż każdy z tych sposobów dobrze ujęty i przeprowadzony, może mieć zastosowanie przy dobrym materiale nauczycielskim, podkreślić muszę, że nauka o Polsce współczesnej w obowiązujących dotychczas programach szkolnych ma na celu wykończenie wy-

\*) Pamiętniki oraz Protokół Zjazdu historyków w Poznaniu. Lwów 1925. Nakł. Tow. Historycznego.

\*\*\*) Tamże, przemówienia Bujaka i innych uczonych.

kształcenia młodzieży, idącej w życie zarówno w szkole powszechnej, jak i średniej ogólnokształcącej, oraz zawodowej. Bardzo ważnym jest ten cel w Seminarjach nauczycielskich, jako w szkole przygotowującej przyszłych nauczycieli, t. j. wychowawców olbrzymiej większości obywateli. Jest ona nauką obywatelską i jako taka służy wychowaniu obywatelskiemu w znacznie większym lub przynajmniej tym samym stopniu, jak każdy inny przedmiot, jak zwłaszcza nauczanie języka ojczystego, historii lub geografji. Obejmować zatem powinna wszystkie dziedziny życia społecznego w teraźniejszości, wszystkie aktualne problematy, które w ogólnej sumie składają się na nasze życie zbiorowe. Samo nauczanie jej ma być traktowane nie w oderwaniu od życia, lecz w związku z życiem, ma nie tylko wskazywać wzniosłe idee i teorie, lecz pobudzać i prowadzić do ich praktyki. Dlatego też wiele zagadnień socjalnych szczególnie nadaje się do omówienia na tem miejscu\*). Wtedy bowiem nauka o Polsce współczesnej staje się rozpatrywaniem współżycia ludzi w państwie ze stanowiska socjologicznego, aby rozumieć przy tem współżyciu różnorodne stosunki geograficzne i typy ugrupowań, a co za tem idzie — móc świadomie dążyć do urzeczywistnienia takich, które dla rozwoju i szczęścia całej grupy państwowej są najodpowiedniejsze.

Obojętną jest więc chyba rzeczą — czy nazwiemy ten przedmiot nauką o Polsce współczesnej, czy nauką obywatelską, gdyż istota sprawy tkwi w wykonaniu, a wartości emocjonalne i pojęcia teoretyczne, któremi operuje nauczyciel muszą być wydobyte z wiedzy o Polsce i o świecie i na znajomości odpowiednich faktów oparte.

Przechodząc z kolei do uwag wychowawczych zacznę znowu od geografji.

\*) Patrz Dobrzyńska-Rybicka. Nauka Obywatelska na podstawie socjologii. Poznań 1927.

Analogiczne żądania stawia także Pohoska, str. 255—258.

Nauczyciel omawia najpierw wiadomości wstępne. Już w klasach najniższych (pierwszej i drugiej) na wstępie nauczania geografji, na lekcjach t. zw. krajoznawstwa ma możliwość wyszukiwania i podkreślania walorów wychowawczych tej wiedzy. Wiadomości wstępne fizyczne czerpie, jak wiadomo — z materiału regionalnego, od którego wychodzi. W ten sposób materiał z geografji regionalnej służy mu za materiał poglądowy. Jest on bardzo ważny i pożyteczny. Pozwala najłatwiej określić istotę zjawisk przyrodniczych, badać teren i rzeźbę krajobrazu, istotę zjawisk meteorologicznych, a na nich teren pracy i przejawy działania człowieka. Dziecko widzi współpracę jednostek, związanych z ziemią, zaczyna poznawać przyczyny i skutki tej pracy, sięga poza horyzont, wyczuwając, że tam dalej po za nim żyją także ludzie i są dalsze krajobrazy, budzą się w niem pierwiastki emocjonalne, ciekawość, zapał do pracy, miłość tych okolic, z których pochodzi, miłość rzek, gór, czy nizin, pól otwartych czy lasów. Miłość tę wykorzystać może nauczyciel do stworzenia podwalin pod zrozumienie kultury narodu i państwa i wpojenia w ucznia na całe życie pierwiastków twórczych. Podobnie dla celów wychowawczych wykorzystać może i powinien geografję roślin, o której już na najniższym kursie uczyć zaczyna. Dobry geograf potrafi w krótkim czasie rozniecić wśród uczni zapał i zamiłowanie do pracy nad poznaniem przyrody, do najprymitywniejszych obserwacji życia roślin t. zw. badań fitogeograficznych i robienia zbiorów, które tak wypełniły dzieciństwo Lelewela, Staszica, Wincentego Pola, Raciborskiego i wielu innych uczonych aż do czasów dzisiejszych i uczyniły ich pionierami ruchu geograficzno-przyrodniczego w Polsce.

W klasach następnych, od trzeciej do szóstej, przy omawianiu geografji krajów i mórz pozaeuropejskich podejście wychowawcze musi być nieco odmienne, niż przy wiadomościach wstępnych w klasach najniższych. Odległe kraje



polarne lub tropikalne, dalekie a trudno dostępne łańcuchy górskie nie przemawiają swą bezpośredniością do ucznia. Trzeba tę bezpośredniość stworzyć. Twórcza rola nauczyciela ujawni się tutaj najpełniej w doborze środków, które zastosuje, aby wywołać bezpośrednie zainteresowanie uczniów i zapewnić poprawność i celowość ich rozumowania\*). Osiągnięcie owego bezpośredniego zainteresowania ułatwi rzeczowe i trafne do poziomu uczniów przystosowane żywe ujmowanie zagadnień naukowych naczelných, a więc np. z zakresu meteorologii, geografji roślin, zwierząt, stosunków etnicznych i t. p. Natomiast poprawność i celowość rozumowania normować będą pytania, związane z tokiem nauki, co będzie miało miejsce przede wszystkim na lekcjach teoretycznych. Uczeń tak przygotowany zrozumie, że geografja kuli ziemskiej ma go zbliżyć do krajów odległych i do ludzi w nich mieszkających. Będzie mógł sobie uświadomić, że człowiek wogóle, jako twór przyrody, związany z nią, jest w większości wypadków od niej zależny wszędzie i tutaj obok niego i tam w odległości setek tysięcy mil. To go zatem zbliży do innych ludzi bez względu na rasę, którą reprezentują, strefę, którą zamieszkują oraz bez względu na stopień kulturalny, w jakim pozostają. To go nauczy także pewnej solidarności człowieczej. W taki sposób zaznajamianie się z przyrodą, a poczęści i z człowiekiem innych krajów, nabierze realnego znaczenia u ucznia, zwiąże go w jedną całość nietylko zewnątrz, przez znajomość tych krajów, to znaczy terytorjalnie, ale i wewnątrz, to znaczy duchowo, zapomocą idei, wiążących wszystkich ludzi z sobą oraz z całym globem ziemskim. Że przy takiej nauce wiele luk będzie musiał sam nauczyciel zapełnić, wiele wydobytych brył sam odpowiednio do celu

\*) Tak prowadzić tę naukę zalecały i zalecają słusznie wszystkie dotychczas obowiązujące programy ministerjalne z geografji.

obrobić, jak powiada Nałkowski\*), wiele wiązań sam przygotować, wiele linii wytycznych wśród chaosu zjawisk sam przeprowadzić, to się samo przez się rozumie; za dużo też rzeczy w tej pracy, a w szczególności za skutek wychowawczy sam też będzie musiał przyjąć odpowiedzialność na siebie.

Podkreślając czynnik emocjonalny przy geografji opisowej, bynajmniej nie mam zamiaru negować wartości i znaczenia czynnika poznawczego. Przeciwnie sądzę, że on niezależnie od pierwszego musi występować wszędzie i na każdym kroku. Szkolenie w rozumowaniu i poprawnem wnioskowaniu przede wszystkim w drodze indukcyjnej, o ile to jest możliwe, a także dedukcyjnej, gdy chodzi na przykład o ogólną charakterystykę pewnej części świata pod względem etnicznym czy klimatycznym umożliwi pogłębianie wiadomości podstawowych u młodzieży, rozszerzenie znajomości związków geograficznych, stworzy różne tempo nauki. Specjalny nacisk jeszcze położyłabym na t. zw. wybrane problematy geograficzne, które mogą być punktem wyjścia dla ćwiczeń geograficznych, prowadzonych w pracowni geograficznej. Z tych problemów wiele wartości wychowawczych posiada zdaniem mojem problem naszej emigracji zagranicznej.

Opisując dalekie kraje i ziemie, oddzielone od Polski miedzymorzami, zwróci nauczyciel uwagę na rozsianych po całym świecie rodaków, szukających zarobku i chleba, omówi większe skupienia polskie w Ameryce Północnej, przedstawi rolę emigracji naszej w Ameryce Południowej i innych częściach świata, porówna problemat kolonizacyjny w związku z potrzebami ekonomicznymi Polski dzisiejszej. W ten sposób natchnie ucznia uczuciem przywiązania i solidarności plemiennej dla tych rodaków, którzy

\*) Wacław Nałkowski. Materiały do geografji ziem dawnej Polski, tom I, str. 14.

Polskę czasowo lub na stałe opuścili. Wiadomości ekonomiczne z geografji gospodarczej innych państw zużytkować może i powinien dla wychowania młodzieży w duchu oszczędności, pracowitości, solidarności i poświęcenia się celom altruistycznym. Na możliwość przekształcenia wychowania w tym kierunku współcześni pedagogowie (patrz Fl. Znaniecki — Socjologia wychowania) zapatrują się w sposób optymistyczny. Przejawy altruizmu masowego i spontanicznego widzimy po katastrofach żywiołowych, gdy ludzkość zrzesza się, by śpieszyć z pomocą ofiarom, (np. pomoc dla bezrobotnych). Altruizm jest bowiem korzystniejszy, niż wrogość i egoizm, na przykład kooperatywy wytwórcze dobrze zorganizowane podnoszą więcej dobrobyt swych członków niż organizacje strejkowe. Tendencje antagonistyczno-konkurencyjne grup ekonomicznych i narodowych mogą być usunięte, o ile ludzkość nauczy młode pokolenie walki i podboju przyrody, gdzie tyle jest jeszcze do zrobienia i umiejętnego wyzyskania, na co wskazuje cała prawie geografja świata.

I w jeszcze jednej dziedzinie wychowawczej geografja opisowa może przyjść szkole z pomocą. To jest w dziedzinie rozbudzenia i utrwalenia w każdym uczniu tych zarodków uzdolnień twórczych, jakie ma on w sobie z natury i skierowania tych dążeń twórczych na drogę solidarnej współpracy z innymi dla realizacji wspólnych ideałów, dla wspólnego dobra. Przykładami tutaj będą wysiłki podróżników wypraw geograficznych i odkrywców, podniećmi zaś rozbudzona ciekawość naukowa u młodzieży oraz piękno roztaczanych przed nią krajobrazów.

Geografja opisowa Europy, zwłaszcza, prowadzona systemem laboratoryjnym, unaocznia młodzieży zarówno rzeźbę tej części świata, jako też i jej klimat, sieć wodną, roślinność, świat zwierzęcy, ludność, narody i grupy językowe, gęstość zaludnienia, kulturę duchową i materjalną ze szczególnem uwzględnieniem uprzemysłowienia i komunikacji.

Zarys geografji politycznej i gospodarczej, uwzględniający potęgę kolonialną oraz kraje ościenne Polski, wprowadzi ją w orbitę spraw najżywotniejszych obecnie w Europie. Poza tem w każdą z tych gałęzi wiedzy wpleść może nauczyciel pierwiastki wychowawcze. Jednych uczni zachęci do dociekań fizjogeograficznych, innych zainteresuje najrozmaitszemi gałęziami antropogeografji, u innych jeszcze rozbudzi ciekawość do specjalnych działów innych jak geografji gospodarczej np. płodów górniczych i przemysłu, zgłębnienia i poznania naukowego poszczególnych krajów i terenów. Na kanwie tego zainteresowania naukowego tak ważnego dla każdego kulturalnego człowieka, wyrabiać można każdą jednostkę, która światłem samej nauki geograficznej i przede wszystkim tężyzną ideałów roznosić będzie przywiązanie do tej dziedziny wiedzy. W ten sposób przedmiot wychowania nabierze znacznie szerszego znaczenia, stanie się czynnikiem kulturalnym pierwszorzędnej wagi. Obok zainteresowań naukowych, obok przywiązania do człowieka i ziemi wogóle, geografja kształci może również i rozwijać inne zalety charakteru: t. j. pracowitość, wytrwałość w czynie, jasność koncepcji, konsekwencję myśli, a nade wszystko wyrozumiałość dla drugich i dobroć. Temi wszystkimi zaletami przepojony być musi sam nauczyciel, od niego zaś przejmować je będą uczniowie. Owe zalety o których powiem jeszcze szerzej w dalszym ustępie, przy osobowości nauczyciela, torować mu będą drogę do wszystkich serc uczniowskich. One uczynią z niego wielkiego pośrednika pomiędzy teoretyczną nauką, a życiem i ziemią. Poruszając w klasach wyższych zagadnienia antropologiczne, etnograficzne, geologiczne, kartograficzne, (fitogeograficzne) z geografji ogólnej i t. d. powinien nauczyciel także parę słów poświęcić geografji historycznej t. j. badaniom związków pomiędzy przyrodą i człowiekiem danego kraju w danej epoce dziejowej. Ułatwi to uczniowi w życiu wczucie się w zmiany tych związków, które z bie-

giem czasu następowały w miarę zmian warunków przyrody, a jeszcze bardziej w miarę zmian w stadjach kultury ludzkiej. Pozwoli mu to do spraw związku między człowiekiem i przyrodą wprowadzić współczynnik czasu, osiągnąć wyższe pełniejsze naukowe uogólnienie, oraz wzbudzić podziw dla tych ludzi, którzy się tej pracy zagranicą i u nas poświęcali i poświęcają.

## II

Zkolei przystąpmy do geografii polskiej i związanej z nią tak ściśle nauki o Polsce współczesnej. W programie obowiązującym nauczyciel zaczyna od elementu polityczno-geograficznego. Jako dział drugi następują dane o ludności i kulturze materialnej i duchowej. Nakoniec zagadnienia ustrojowe i związane z nimi obowiązki obywatela wobec państwa. Wykład z geografii polskiej nie musi i nie może być li tylko powtórzeniem wiadomości geograficznych z innych klas, musi być ich rozszerzeniem i gruntownym uzupełnieniem, musi dawać dokładny obraz terenu kraju jako przedmiotu działania.

W takim ujęciu ziemia i ludność traktowane są jako główne elementy organizacji państwowej; gospodarstwo zaś i kultura jako zasadnicze funkcje w organizmie państwa, względnie jako zorganizowane instytucje publiczne, podlegające opiece i kierownictwu państwa. Trudno tutaj podawać szczegółowy plan lekcyjny i na nim wskazywać jego systematyczne rozwinięcie z zastosowaniem odpowiednich metod. Nawiasowo tylko dodać pragnę, że zależnie od zagadnienia, nauczyciel przy nauczaniu będzie się opierał raz na pierwiastkach natury emocjonalnej i woluntarystycznej, drugi raz na intelekcie oraz rozumowaniu\*).

\*) Tak ujmowały i ujmują znaczenie i nauczanie geografii polskiej wszystkie dotychczasowe programy ministerjalne.

Często nawet względnie bardzo często wypadnie mu łączyć oba te pierwiastki razem, zupełnie zresztą analogicznie, jak przy zwykłym kursie geografii w klasach niższych. Dla przykładu, że tak być faktycznie musi, zobrazujemy jedno z zagadnień najprostszych, bardzo popularne w nauce geografii prawie każdej klasy, podstawowe też przy nauczaniu o Polsce współczesnej, zagadnienie granic polskich obecnych. Ileż danych wychowawczych zawierać może to pojęcie granic Polski dzisiejszej. Prawdę mówiąc trochę odmienne, może bardziej wyrozumowane one będą dla uczniów mieszkających wewnątrz Polski, inne zaś dla kresowców. Bo dla młodzieży i dla mieszkańców środkowych dzielnic kraju słowo granica stanowi pojęcie odleglejsze, normalniejsze i konieczne, nie przedstawiające samo w sobie nic niepokojącego. Inaczej rzecz się ma jednak z kresowcami z ziem wschodnich czy też zachodnich. Dla nich słowo granica przedstawia bogaty kompleks psychiczny, zawily, przykry i niedający o sobie zapomnieć. Szczęśliwe po stokroć narody, których krańce oznaczyła w przedwieczu przyroda morzem, górami, lub rzeką rozgraniczając bezapelacyjnie kultury i narodowości. Naturalne zapory wytworzyły naturalne granice, nie wywołujące odruchowego sprzeciwu, granice zasiedziały, pewne bezpiecznie jak ściany rodzinnego domu. Gdy jednak wpoprzek biegnącej bez troski drogi, wpoprzek kwitnącego pola stanie zniecka barjera obwarowana strażą w dwojakich mundurach, gdy błędna linja szeregiem kamiennych słupków przetnie łąki, wieś, miasteczka, nawet podwórka, dzieląc je na dwie obce sobie rzekomo części, gdy papierowa daleka od życia umowa nakazuje wierzyć, że po dwóch stronach drewnianej zapory, znajdują się dwa inne kraje, różni ludzie, najpotulniejszego przechodnia ogarnia fala zastrzeżeń. Podobnie dzieje się z uczniem. Dlaczego stoi tu właśnie tak srogo strzeżona barjera? Z równą słusnością mogłaby stać gdzie indziej 100 lub 200 km wprzód lub w głąb. Dla-

czego ta chata znajduje się w tym kraju, a tamta nie? Dlaczego ten gospodarz musi mieć przepustkę, by sprzątać z własnego pola ziemniaki: Dlaczego? Takie i tym podobne wątpliwości budzą nasze granice. Prawie wszystkie one przecinają jednolite masy krain polskich i ciągną się wokół Rzeczypospolitej niby długi wąż. Zakreślono je przed kilkunastu laty pośród huk armat i osłupienia ludności. Niewiarygodne z początku, niemożliwe do pojęcia dzisiaj są rzeczywistością. Przekonaliśmy się o tem sami, my ludzie starsi, uczymy o nich w szkołach na lekcjach geografji i nauki o Polsce współczesnej. Czyż nie wymowną będzie treść tych lekcyj? W jakim kierunku ma być nastawiony nauczyciel omawiający te sprawy? Co podsuwać powinien uczniowi? Uczucia wrogie dla tych co żyją poza barjerą, czy też życzliwe? A przecież mnóstwo z nich to nawet swoi najbliżsi, rodacy odgradzeni tylko barjerą? A dalej jak uzgodni wszystkie kłębzące się przytem sprawy wprowadzając również dobitnie zagadnienie obrony orężnej granic, a więc wojny, jako ostatniego argumentu wobec ewentualnej napaści tych ludzi-wrogów z poza barjery granicznej? W podświadomości uczniów kłóć się ze sobą również wszelakie uczucia dobre i złe, życzliwe i wrogie. Nauczyciel jednak musi je uporządkować. Musi wykazać i przekonać siłą argumentacji, że narody i państwa żyjące obok siebie skazane są na ustawiczne stosunki między sobą, a w dzisiejszych czasach i najodleglejsze nawet. Że te stosunki regulować musi nie tylko polityka ale i samo życie, a więc ludzie żyjący obok siebie, i że młodzież szkolna żyjąca w każdym kraju musi o tem pamiętać. Mówiąc o przywiązaniu do granic, nauczyciel musi też wyłożyć o sprawie ich obrony. Przy tej okazji zwróci uwagę na militarystkę i pacyfizm. W każdym razie wpajać będzie w ucznia przekonanie, że rozstrzygnięcie orężne nie jest niczem stałym, że ideałem ludzkości jest rozstrzygnięcie sporów na drodze pokojowej,

że wojny są zwykle wynikiem zaborczości i nienawiści, bądź walki o większy majątek, który i tak w morzu krwi tonie. Jedynie wojna obronna „granic“ może znaleźć pełne uznanie i znaczenie jej dla państwa, musi się podkreślić, by znowu nie usnąć młodzieży w ideałach pacyfistycznych, a przygotować wolę zbiorową, gotową zawsze do ofiary z życia dla obrony granic, wolności i niepodległości. Dopóki zatem ludzkość nie dojrzeje do duchowego pacyfizmu, rozstrzygnięcia orężnego trudno uniknąć, niemniej grunt pod owo rozbrojenie moralne można przygotowywać. Przy rozważaniu spraw związanych z problemem granic wystąpi także zagadnienie imperjalizmu, nacjonalizmu, a z drugiej strony internacjonalizmu, dzięki powiązaniu narodów wspólnymi interesami, wspólnymi poglądami, wspólnością dóbr, granic, kosmopolityzmu, wskutek niesłychanego wzrostu gospodarstwa światowego i wspólności naukowych zdobyczy. Dzięki takiemu postawieniu kwestji przez nauczyciela, mimo wbitych słupów granicznych kształtować się zacznie w umyśle młodzieży odczucie wspólnoty i pobratymstwa człowieczego. Tęsknota za ideałami istniejąca w każdym człowieku w zestawieniu ze skutkami starcia się w wojnie narodów o słupy graniczne, stawać się będzie coraz większa i zacznie się przejawiać w odczuciu potrzeby zbliżenia. Zwykła geograficzno-polityczna mapa\*) Polski współczesnej z jej otwartymi dookoła granicami przemawiać zacznie do ucznia swoistą legendą naszych dawnych dobrych stosunków z narodami oraz symboliką, odpowie potrzebom i wytycznym naszego współczesnego wychowania i nauczania. Krótko mówiąc przez odpowiedni dobór treści będzie dostosowana do użytku naszego szkolnictwa, choćby jak w tym wyżej wskazanym wypadku uzmysło-

\*) O mapie z tego punktu widzenia patrz A. Ferens: Szkolna mapa historyczna, Łódź, 1930 r. Prace Komisji dydaktycznej Oddziału Łódzkiego Polskiego Tow. Historycznego.

wieniem problematów ogólnoludzkiej racji stanu, uplastycznieniem geopolitycznych momentów polskiego stanowiska: słowem stać się może kreacją polskiej nauki geograficznej i obywatelskiej.

Dotknąwszy jakby mimochodem spraw ogólnoludzkiej natury, chcę zwrócić jeszcze krótką uwagę na pewien moment moim zdaniem bardzo doniosły, t. j. na moment naszej ekspansji zagranicznej w celu informowania obcych o nas, w celu możliwie dobrze pojętej i zrozumianej propagandy kulturalnej. I znowu o tem uczniowie nasi muszą się dowiedzieć, nie tylko jako o rzeczy bieżącej, aktualnej i współczesnej, ale jako o sprawie wprost koniecznej dla wciągnięcia nas do stałej współpracy z kulturalnym Zachodem i całym światem.

W tym kierunku ekspansji sztuka, t. j. literatura, plastyka i muzyka z założenia najbardziej bezinteresowny i najistotniej oryginalny wyraz sił twórczych narodu stanowi dziedzinę, w której ramach najłatwiej i najkorzystniej odbywa się międzynarodowa wymiana dóbr duchowych. O ile jednak dzieła plastyki, lub muzyki bezpośrednio przemawiają do widza lub słuchacza, bez względu na jego przynależność narodową, dzieło literackie jest najściślej związane z językiem i wskutek tego jak najgłębiej wrosnięte korzeniami w glebę ojczystą, co w stosunku do czytelnika obcego wymaga pośredników. Pośrednikami tymi są tłumacze, historycy literatury, krytycy literaccy i umiejętnie prowadzona propaganda, nad którą mają mieć i zazwyczaj mają pieczę właściwe czynniki zawodowo-państwowe, działające w porozumieniu ze zrzeszeniami społeczno-literackimi. Literatura narodowa w swych możliwościach promieniowania poza granice właściwego sobie obszaru językowego, jest ściśle zależna od międzynarodowego rozpowszechniania swego języka i w mniejszym już stopniu od swej twórczej oryginalności i od wysokiego poziomu kulturalnego. Literatura polska, w której nie brak

pisarzy i dzieł odpowiadających obu ostatnim wymogom, znajduje się w położeniu o tyle niekorzystnym, że jej twórczość jest naogół głęboko zespolona z życiem narodowym i co ważniejsze jej język nie tylko jest ograniczony do obszaru etnograficznego, ale wogóle dla narodów romańskich i germańskich jest trudny do opanowania. W stosunku do pokrewnych językowo narodów słowiańskich, inaczej już kształtowały się warunki, tem bardziej, że w obrębie Słowiańszczyzny literatura polska przoduje dawnością, ciągłością i poziomem kulturalnego rozwoju. Mimo to istniejące w tym właśnie kierunku możliwości takiej ekspansji są bardzo mało wyzyskane. Dowodziłoby to tego, że i na tej drodze potrzebna jest celowa i świadomie zorganizowana praca wszystkich czynników. O ileż więc trudniejsze i większej wymagające pieczy jest zagadnienie ekspansji literatury polskiej wśród narodów zachodnio-europejskich. W ciężkich warunkach pracy nad budową odrodzonego państwa nie zdołano jeszcze rozwiązać tej sprawy w mierze dostatecznie wydatnej, ale jej nie zapomniano. W zakresie przekładów wydano już szereg wybitnych współpracowników wśród pisarzy na niwie angielskiej, francuskiej, niemieckiej, włoskiej. To samo w dziedzinie historii, literatury i w krytyce literackiej jako będącej źródłem informacyjnym. Ale niestety nie informują nas o tem w szkole lekcje nauki o Polsce współczesnej; nie podają uczniom dlaczego mają się uczyć i poznawać życie obcych lub tym obcym opowiadać o sobie, dlaczego mają być w przyszłości takimi pośrednikami; podręczniki o tem nie wspominają zupełnie tak zresztą, jak i o wielu innych zagadnieniach współczesnych z zakresu naszej kultury duchowej i materialnej jak np. o naszym dzisiejszym stanie umysłowym o czem powiem jeszcze później, jak o kwestji i ruchu kobiecym w świecie i u nas, jak o sprawach mniejszości narodowych, o działalności i walkach stronnictw i t. p. Z tych najkrótszych wzmianek o zagadnieniach i problematach aktualnych dla

nauki o Polsce współczesnej dałoby się, zdaje mi się już teraz wysnuć twierdzenie, że nauczyciel tego przedmiotu musi sam najstaranniej tematy dobierać i uzupełniać, nie pomijając bodaj żadnego z ważnych. Poza tem powinien wprowadzić w klasie zajęcia dyskusyjne, któreby wyjaśniały na kanwie odpowiedniej lektury książek i czasopism, aktualne zagadnienia z życia Polski. Często taka dyskusja mogłaby się stać punktem wyjścia dla koncentrując zajęć klasowych, co już jednak należy do metodyki przedmiotu, a o czym jeszcze powiem słów parę, jako o sprawie bardzo nas wszystkich interesującej. W podobny jak ów wyżej przytoczony sposób musimy zapoznać ucznia z polityką socjalną państwa.

Badając życie gospodarcze w kraju i jego rozwój, spotyka się on z rozmaitymi teorjami ekonomicznymi, widzi kapitalizm rosnący i socjalizm, poznaje socjalizm państwowy, wyrażający się podczas wojny w tak zw. etatyźmie. Państwo urasta w jego pojęciu na jakiegoś molocha, ogarniającego wszystkie dziedziny życia\*). Ta potęga państwa jest jednakże wynikiem konieczności obrony jego bytu. W miarę wzrostu zadań państwo zrzuca część ich na obywateli, z czego powstaje życie samorządowe i gminne, tworząc w minijaturze rodzaj jego podbudowy — państewka, lub jakiejś federacji państewek, dając obywatelom możliwość bezpośredniego wpływu na pewne sprawy i przygotowania się ich kolejnego do zadań państwowych. Ta wszechstronność wewnętrznego życia społeczeństwa, regulowanego w znacznej mierze przez państwo ustawami i rozporządzeniami, obudzić musi w uczniu podziw dla olbrzymiej przez państwo wykonywanej pracy, która daje poznać tę wielką wartość dobrze zorganizowanego życia zbiorowego dla jednostki. W ten sposób przez poznanie

\*) Takiego ujmowania szczególnie historii, jako głównej podwaliny wiedzy o Polsce domaga się w swojej rozprawie Leon Rymar: *Cel Nauki Historji w szkole*, str. 41.

stron gospodarczych oraz utylitarnych, będzie można rozbudzić uczucie przywiązania do kraju. — Gdyby chodziło o dalsze rozwinięcie tematu gospodarczego, to sądzę, że dałoby się wyłonić tutaj cały szereg zagadnień, przy których znowu drogą podwójnego wpływu na intelekt oraz na uczucie, cel wychowawczy możnaby osiągnąć. Owe wybrane tematy mogłyby być chociażby np. następujące: o produkcjach, o obrocie handlowym czyli zbycie, o formach organizacyjnych życia gospodarczego, o przemyśle, wreszcie o ustawodawstwie gospodarczym. Omówienie bodaj najkrótsze tych zasadniczych zagadnień życia ekonomicznego da ogólny obraz wysiłków gospodarczych naszego państwa. Nie będzie rzeczą obojętną, czy uczeń wie o tem jak się rozwija nasze życie przemysłowe, jak łącznie z niem technika na wszystkich polach, jak państwo myśli o opiece nad działaniami wytwórczości tworząc i opiekując się Urzędami Patentowymi, jak współdziała z życiem gospodarczym ku wyzwoleniu pewnych sił gospodarczych, ku zbadaniu wnętrza naszej ziemi, dla stwierdzenia bogactw mineralnych, ich rozmiarów (Polski Instytut Geologiczny) i t. p.

Przy ocenie i omawianiu organizacji obrotu handlowego i kwestji zbytu, nauczyciel musi zwrócić się do zagadnienia rynku wewnętrznego i rynku zagranicznego, do zagadnienia propagandy zarówno krajowej jak i zagranicznej. Brak zaufania do wytwórczości krajowej musi wyjaśnić należycie, musi natchnąć ucznia życzliwością dla naszych kupców, na barkach których leży oczywiście propaganda polskiej wytwórczości. Sprawa eksportu da się związać łatwo z zagadnieniami handlu zagranicznego, który powiększyć będzie można tylko wtedy, gdy rozwiniemy należycie metody propagandy wytwórczości krajowej\*).

\*) O organizacji życia gospodarczego w Polsce mówi się teraz i pisze wiele. Niestety lekcje nauki o Polsce współczesnej pod tym względem pozostawiają sporo jeszcze do życzenia. Snop światła na to zagadnienie między innymi rzuca Czesław Peché w numerze 6/7 *Zrąbu*, str. 99—115.

Przez działanie zarówno na uczucie ucznia, jako też i na jego rozum, można bardzo dobrze wykorzystać w szkole kwestję naszego programu morskiego. Jest to kwestja nie tylko handlu morskiego i Gdyni, lecz przede wszystkim sprawa wzbudzenia w psychice obywateli zapomnianych możliwości twórczych, które praca nad morzem budzi i ożywia. Słusznie piszą uczeni, że problemat morski nie udawał się w realizacji w Polsce od wieków. Ciągłe budowali się nad morzem, stale prowadziliśmy o brzeg morski wojny ze zmiennem szczęściem, raz klóciliśmy się z Gdańskiem, raz żyliśmy z nim w zgodzie, ale nigdy morza nie opanowaliśmy naprawdę. Być może dlatego, że psychika polska nastawiona była zawsze na ląd. W szkole dzisiejszej, a szczególnie na lekcjach geografji i Polski współczesnej zagadnienie to powinno być należycie przerobione, a wraz z niem z uczniami uczuciowo przetrawione, sądzę, że dodatni skutek dałoby się tą drogą po pewnym czasie osiągnąć.

Skoro już o sprawach gospodarczych mowa, niesposób nie dotknąć w klasie zagadnienia najbardziej aktualnego t. j. współczesnego kryzysu ekonomicznego. Z zagadnień aktualnych to faktycznie wydaje się najaktualniejsze, tem bardziej, iż na jego podłożu jak chwasty rozrastać się mogą rozmaite przewroty i walki społeczne. Nauczyciel nauki o Polsce współczesnej, zagadnienie to w szkole winien starannie omówić i wydobyć zeń wszystkie momenty wychowawcze, względnie drogą należytej i dobrze przemyślanej perswazji, starać się uchronić swych uczniów od pesymizmu i malkontenctwa, które w takich czasach najłatwiej powstają. Uczniowie nasi muszą wiedzieć dobrze, że zasadnicze źródło kryzysu obecnego leży w strukturze układu stosunku między produkcją światową a konsumpcją, stosunku — jaki odziedziczyliśmy w spadku po wojnie. Z chwilą zakończenia wojny i z chwilą emancypacji rynków, które były dotychczas tylko rynkami konsumpcyj-

nemi a dziś stają się samowystarczalnymi, przemysł stracił konsumenta. Pogoń za zyskiem wytworzyła wyścig, wyprzedawanie się poniżej kosztów własnych, aby tylko mieć obrót gotówkowy. Doszło do tego, że np. olbrzymią ilość produktów gotowych niszczone lub topiono w morzu, aby nie dopuścić do hiperinflacji ceny tych produktów. Że trzeba więc uzdrowić produkcję i odbudować rynki konsumpcji. Że trzeba w związku z tym wysiłkiem zająć się także bezrobotnymi, których kryzys współczesny pozbawił rynków pracy. Co ci ludzie mają z sobą zrobić i z czegoż właściwie mają żyć, skoro proces zastępowania ich maszynami przybiera tak wielkie rozmiary. A skoro niema dla nich pracy, to przecież ktoś tych ludzi musi utrzymać — musi utrzymywać przede wszystkim państwo, a gdy państwo nie ma na to dostatecznych środków, musi je brać z obywateli. I oto mamy znów krąg zjawisk i zagadnień, które wzajemnie oddziałują na siebie, i o których uczeń jako człowiek wiedzieć musi i odpowiednio się do nich uczuciowo i rozumowo, a nakoniec praktycznie nastawić. Wydaje mi się nawet, że po takim przerobieniu tematu, młodzież sama inicjować zacznie na własną rękę tę walkę z bezrobociem, jak to się już zresztą widzi w niektórych szkołach.

Wkraczając na moment w następną dziedzinę dotyczącą ludności w Polsce, oraz do związanej z nią dziedziny kultury polskiej, zgóry stwierdzić muszę, że dotychczasowy program szkolny tej części przedmiotu nie jest jeszcze należycie uporządkowany i zupełny. Dlatego wymaga on od samego nauczyciela prawie wszechstronnego wykształcenia w celu uzupełnienia tych braków. Oczywiście nie chodzi tutaj o naukowca specjalistę w każdej dziedzinie, jest to rzecz prawie niemożliwa i nieosiągalna, ale o pewien uniwersalizm, wielką intuicję i dużą kulturę umysłową. Nauczyciel musi być człowiekiem znającym dobrze życie ludności w naszym kraju, jej podział, stosunki etniczne, jej zasięg

kulturalny, zainteresowania, stosunki wyznaniowe i narodowościowe, musi te wiadomości w odpowiednim skrócie przelewać na swoich uczni. Nauczyciel sam bowiem, jako odbicie środowiska społecznego, działające dość jednostajnie i konsekwentnie przez szereg miesięcy na młodego człowieka w okresie jego największej podatności psychicznej ma przeolbrzymi wpływ na formowanie się i kształtowanie jego typu duchowego. Będzie mógł wyrobić go i przygotować na przyszłe życie. Naturalne zainteresowania młodego człowieka w tej sferze zjawisk musi stale potęgować przez podkreślanie związku, jaki zachodzi pomiędzy tem, co stwarza w danym okresie czasu jednostka, a tem co daje jej otoczenie i przekazują wieki. Jednostka ta zwłaszcza, jako przyszły obywatel, a często i wychowawca, musi zrozumieć, że i ona będzie w przyszłości krzewicielką kultury narodowej, twórcą lepszej przyszłości przez pomaganie w przetwarzaniu się przyszłych młodych pokoleń w tym samym kierunku.

Dalej wskazać młodzieży i zainteresować ją musi nauczyciel dziedziną życia o bardzo wielkiem znaczeniu t. zw. dziedziną czystej nauki i czystej sztuki. Konieczne to będzie dla rozbudzenia w niej chęci samokształcenia, oraz odpowiedniego kultu dla postępu i badań naukowych. Wiadomo, że indywidualne badania naukowe oraz całe organizacje twórczej pracy naukowej istnieją prawie we wszystkich krajach cywilizowanych. Polska pod tym względem nie stoi na ostatnim miejscu — pieczę i troską specjalną otacza państwo czystą naukę i wiedzę, rozumiejąc dobrze jej znaczenie i wartość. Wyteżona bowiem twórczość rozmaitych umysłów, decyduje czasem niewidocznie, ale faktycznie o wysokości organizacji technicznej, gospodarczej danego państwa, nie mówiąc już o kulturalnej, a tem samem o jego potędze, o poziomie i głębi tych źródeł wiedzy, skąd mają spływać, zasilając cały organizm narodu, ożywcze prądy myśli, pierwiastki

wiedzy, któremi karmią się rzesze. Zainteresowanie takie nakazuje nauczycielowi pouczyć młodzież nie tylko o istnieniu Uniwersytetów, Akademii Umiejętności, bibliotek, archiwów, muzeów, czy innych instytutów badawczych, ale przede wszystkim o samym podziale nauki i o specjalnych gałęziach wiedzy, o pracach i przyczynkach naukowych naszych uczonych, o ich nazwiskach, odkryciach i zasługach.

Wychowanek nasz winien wiedzieć także o tem, jakie najważniejsze prądy naukowe panują obecnie, musi zrozumieć, że wartościowanie nauki, jak twierdzą wybitni teoretycy współcześni\*), powstaje w ścisłym związku z doktrynami społecznymi, że np. prądy demokratyczne, liberalne, rewolucyjne, stawiają bardzo wysoko znaczenie nauk matematycznych i przyrodniczych, podczas gdy konserwatyzm wynosi zasadniczo nauki humanistyczne, nie uznaje decydującej wartości matematyki i przyrody. Powinien zdawać sobie z tego sprawę, że łączność ta nie jest przypadkiem, lecz wynika bardzo istotnie z odmiennego światopoglądu. Przyrodnicy wierzą w możliwość racjonalnego opanowania świata, zarówno społecznego, jak też i przyrody, a więc konsekwentnie obok racjonalistycznych planów reformy społecznej, głoszą znaczenie wychowawcze nauk przyrodniczych i technicznych, podczas, gdy ich przeciwnicy opierający się o tradycję i irracjonalne teorje, a niechętni wielkim próbom racjonalistycznego ich podważania, są wyraźnie humanistami. Uczeń musi o tem wszystkim wiedzieć, dlatego, że problemy te najgłębiej przenikają życie dzisiejsze i docierają do szkoły. Dawniej szkoła odgradzona była od życia i niezainteresowana społecznie. Obecnie zaczyna się dziać inaczej. Szkoła zaczyna być w coraz żywszym kontakcie z czynnikami zewnętrznymi. Z jednej strony nauczyciele czy uczniowie wychodzą z ciasnych murów szkolnych i zaczynają rozwijać dzia-

\*) Jan St. Bystrzeń. Uspołecznienie szkoły. Zrąb nr. 6/7, str. 23.



łałość pozaszkolną, z drugiej zaś strony czynniki pozaszkolne społeczeństwa coraz to istotniej biorą udział w akcji wychowawczej, pojętej najszerzej jako przygotowywanie do życia całych przyszłych pokoleń. Zaczyna się ścisły kontakt na każdym polu, zaczawszy od tego naukowego, o którym wyżej wspomniałam a skończywszy na nawskroś realnym i praktycznym\*). Podobne podejście i najkrótsze zapoznanie się jak z organizacjami naukowymi powinno być także w zakresie sztuk pięknych. Polska współczesna pewnym dorobkiem w tej dziedzinie życia również poszczycić się może, jednak szkoła sama nie umie odpowiednio i konsekwentnie nauczyć młodzież patrzeć na nasze dzieła sztuki malarskiej, rzeźby i architektury, na dzieła sztuki ludowej, na śpiew narodowy czy też muzykę. Tylko niekiedy szczupłej historii tych działań twórczości poświęcamy trochę miejsca w szkole, na współczesność brakuje zazwyczaj czasu i ochoty.

Wchodząc następnie w istotę zagadnień wewnętrznych i ustrojowych państwa, powinna nauka o Polsce współczesnej dać uczniowi przegląd współczesnych form ustrojów państwowych, zwracając kolejno uwagę na różne pojmowanie zadań państwa u narodów europejskich i pozaeuropejskich i na stosunek jednostki do tej całości. W tej dziedzinie zagadnień, nauczyciel oprzeć się musi na znanych już uczniowi faktach z historii politycznej dla wysnuć ostatecznej konkluzji, dlaczego jest tak a nie inaczej. W ten sposób będzie mógł urobić jasność pojęć w jego umyśle. Wtedy też słowa: rasa, lud, naród, plemię, stan, klasa, monarchja, despotyzm, absolutyzm, konstytucja, parlamentaryzm, budżet i t. d. nie będą słowami bez treści. Jak wiadomo polityka wewnętrzna ma zabezpieczyć po-

\*) O uspołecznieniu szkoły pisze w ostatnich czasach między innymi Jan St. Bystroń; z rozprawami jego na ten temat winien gruntowniej zaznajomić się nauczyciel-wychowawca, podobnie zaznajomić się winien z Socjologją Wychowania F. Znanieckiego.

czucie bezpieczeństwa mienia i osoby wszystkim obywatelom i mieszkańcom, a zarazem dążyć do dobrobytu, dopomagać do spełnienia zadań swych każdemu obywatelowi w obrębie jego koła działalności, wychowywać poszanowanie prawa. Do spełnienia tych zadań musi posiadać odpowiednią siłę, posłuszeństwo obywateli, a dla nieposłusznych przymus. Znajomość polityki wewnętrznej, to znajomość środków prowadzących do pewnego wytkniętego celu. Dlatego też ucznia zapoznać się musi z formą rządów w państwie z istotą i zagadnieniami parlamentaryzmu, ze stronnictwami działającymi na terenie parlamentaryzmu, z ich programem i celami. Uczeń zrozumie wówczas, że losy państwa i bieg jego dziejów wewnętrznych, a czasem i zewnętrznych zawisły jest od zwycięstwa wyborczego tej lub owej partji (np. Partja pracy lub konserwatystów w Anglii). Brak takiej zależności w Polsce dostrzeże sam uczeń w rozbiciu politycznym społeczeństwa polskiego, będącego wynikiem małego uświadomienia politycznego. Wielość stronnictw o różnych programach wskaże mu różnorodność interesów klas społecznych, zrozumie wówczas, że nie tylko klasa czy rodzina ma w łonie swem przeciwnictwa, ale o ileż większe posiada społeczeństwo podzielone na rolników, robotników, fabrykantów, kupców, inteligencję. Nauka o Polsce współczesnej pouczy go jednakże, że te przeciwnictwa są niejako koniecznością dziejową; wiadomości z historii przypomną mu, że rosły one w miarę rozwoju kultury, i że ta walka pomiędzy niemi jest również koniecznością. Bez walki niema postępu, a spokój to martwota i śmierć. Państwo ma czuwać nad tą rywalizacją interesów, hamować zapędy zbyt daleko idące, a jeśli one występują przeciw państwu, musi je bezwzględnie zwalczać, by swój byt uratować (komunizm). Tak zapozna się uczeń z polityką socjalną państwa\*).

\*) Rymer, str. 41, żąda, ażeby tak samo także nauczać historii politycznej.

Bardzo skutecznym środkiem wychowawczym powinna być także nauka względnie interpretacja tekstu i artykułów naszej konstytucji. Życie demokratyczne Polski współczesnej uzależnione jest, jak wszystkim nam dobrze wiadomo, od 125—6 rozdziałów konstytucji, uchwalonej przez Sejm ustawodawczy dnia 17 marca 1921 r., a rozszerzonej, poprawionej i uzupełnionej 2 sierpnia 1926. W myśl tej ustawy konstytucyjnej Polska jest Rzeczpospolitą demokratyczną, powstała z wysiłków kilku pokoleń. Rzeczpospolita demokratyczna, to nie tylko forma rządu, to ideał organizacji społecznej, opartej na wzajemnym zaufaniu, na wolności i równości obywatelskiej pod osłoną prawa. Wprawdzie rzeczywistość daleka jest od ideału, w życiu publicznym napotykaemy wiele nadużyć, krzywd, niedoli, nienawiści i zatargów, nie jest to jednak wina ustroju, lecz ludzi, którzy ducha jego nie zdołali zrozumieć, ani przystosować doń swego postępowania. Daleko nam do owej wspólnoty wewnętrznej, która panować powinna w republikańskim ustroju — zaślepią nas często egoizm i prywatność, sprawy osobiste lub klasowe przesłaniają szerokie widnokręgi spraw publicznych. Dlatego też przy analizie poszczególnych rozdziałów konstytucyjnych, otwierają się równocześnie olbrzymie zadania w dziedzinie kultury obywatelskiej. Uczni naszych podnieść musimy do pojęcia i pełnienia powinności najściślej związanych z republikańsko-demokratyczną formą rządu, rozwinąć w nich zmysł państwowy i sumienie społeczne, by każdy zawsze i wszędzie w miarę swoich sił i zasobów, dorzucił najwięcej wartości do wspólnego dobra, jakim jest państwo. Od czasu do czasu trzeba im przypominać przysięgę uczniów ateńskich, którą składali opuszczając mury szkolne i wstępując do szeregów czynnych obywateli: Rota ta (powtarzam za Witkowską) brzmiała: „Przysięgamy, że nigdy nie zhańbimy państwa naszego przez nieuczciwość i tchórzostwo, nigdy nie opuścimy towarzyszków broni w cierpieniu i po-

trzebie. Walczyć będziemy do ostatka, każdy poszczególnie i wszyscy razem w gromadzie, za nasze wspólne skarby i ideały; będziemy czcili prawa państwowe, będziemy ich słuchali i zrobimy co tylko jest w naszej mocy dla ich poszanowania i utwierdzenia; będziemy czuwali nad tem, by nikt nie śmiał ich naruszać i przekroczyć. Będziemy dążyli wytrwale do podniesienia w zawodzie poczucia obowiązków obywatelskich, aby państwo nasze przekazać przyszłym pokoleniom większe, doskonalsze, piękniejsze aniżeli to, któreśmy po przodkach otrzymali w spuściźnie“\*\*).

Interpretując w podobny sposób tekst naszej konstytucji, wykazując na konkretnych przykładach jej ścisły związek z konstytucją majową, porównując z ustawami starożytnych, nauczyciel wychowawca nie może przytem opierać się na frazesach i ogólnikach, od których niestety roi się jeszcze w naszych podręcznikach Polski współczesnej. Niema bowiem gorszej rzeczy, pisze prof. Arnold w swoim szkicu „O teoretycznych podstawach Nauki o Polsce współczesnej“\*\*, niż t. zw. „syntezy“, które nigdy syntezami nie są i które w większości wypadków nie wychodzą poza ramy bezwartościowych komunalów. To też tępić je należy najbezwzględniej. Jeśli mamy pewne fakty, jeśli te fakty zestawimy, usystematyzujemy, wyjaśnimy je genetycznie, wyzyskując wiadomości ucznia z klas niższych, uzupełnimy je treścią żywą i bieżącą, wtedy one same przemówią, nie trzeba się będzie uciekać do żadnych spekulacji, do żadnych frazeologicznych wniosków. Jeżeli się czasem kryje pewne fakty, które być może są nieraz błędnie uważane za niedogodne z punktu widzenia takiej czy innej ideologii politycznej, to jednak wkońcu one odniosą zwycięstwo i dadzą te rezultaty, o które chodzi. Nie należy chować ich w cieniu, przeciwnie, omówić i należycie

\*) Helena Witkowska, Nauka Obywatelska.

\*\*\*) Zrąb, numer 3-ci.

w imię prawdy oświecić, co przyniesie tylko niewątpliwie korzyść młodzieży. Sens, że postulaty teoretyczne dotyczące Nauki o Polsce współczesnej, postulaty, które w niesłusznym pojmowaniu rzeczy mogą być sprzeczne z daną ideologią polityczno-społeczną nie będą nigdy w sprzeczności z ideologią wychowawczą. Przeciwnie w tej obiektywnej prawdzie naukowej tkwi najważniejszy czynnik wychowawczy i pedagogiczny, tkwi podstawa tego wychowania, która ma wypływać z wiadomości dostarczonych uczniowi przez Naukę o Polsce współczesnej“.

W tym najbardziej pobieżnym skrócie, usprawiedliwionym poczęści przez ograniczenie czasu i miejsca, jakimi dysponuję, wyczerpałam najogólniejsze uwagi dotyczące programu naukowego geografji i Polski współczesnej dla wszystkich typów szkół. Program ten, przyznać muszę, sama ośmieliłam się uzupełnić tam, gdzie mi się to wydało ze względów pedagogicznych i wychowawczych pożądanem i koniecznem.

### III

Zkolei zastanowić się należy bodaj przez chwilę nad metodą pracy i sposobem realizowania tych zadań i celów wychowawczych obydwu wskazanych przedmiotów. Przyjmując i popierając tezę, że dziedzina wychowawczych oddziaływań w sferze wszelakich zagadnień etyczno-moralnych oraz społeczno-państwowych nieodłącznie, nierozzerwalnie wiąże się z zasobem wiedzy, z gruntownem teoretyczno-naukowym wykształceniem i zrozumieniem, musimy umiejętnie dobrać metodę samej pracy szkolnej zarówno przy geografji, jako też przy nauce o Polsce współczesnej. W dziedzinie geograficzno-historycznej sędzę, że będzie ona zasadniczo identyczną z używaną ostatnio stale tak zwaną metodą klasową, to jest kollaboracji nauczyciela z równoczesną na lekcjach szkolnych pracą uczniów. Na plan

pierwszy wysuną się tutaj pomoce naukowe. Z nich jedno z pierwszych miejsc zajmują atlasy i mapy. Po szczegółowe wiadomości dotyczące używania map geograficznych odsyłam wszystkich do numerów Wiadomości geograficznych lub innych czasopism naukowych tej gałęzi wiedzy. „O szkolnych mapach Historycznych“ informuje przytoczona wyżej rozprawa Adama Ferensa. Tutaj pragnę tylko dotknąć jednej kwestji metodycznej. Całość materiału geograficzno-politycznego powinna być też ułożona, ażeby wiązała się w szereg zagadnień niejako widocznych na mapach. To połączenie zagadnienia z mapą jest bardzo pożądanem ze względu na wrażliwość zmysłową ucni, na rozpiętość materiału, oraz przekonywującą siłę kartograficznego rysunku. Przytem można uzyskać wiele różnorodnych efektów, o które musi jednak w nauce chodzić. Przedewszystkiem można ogarnąć kilka kategorii zjawisk równocześnie i związać je z życiem codziennem; następnie można ułatwić zapamiętanie przebiegu zjawiska, przez dostarczenie punktów zaczepnych dla odtworzenia lub przeżycia w myśli jego przebiegu; wreszcie dla momentów wychowawczych np. przy uczuciu ustosunkowaniu się do granic państwa, na co w odnośnym przykładzie starałam się zwrócić uwagę. Sam sposób używania równocześnie mapy ściennej wraz z atlasami przez klasę, wymaga ułożenia niejako stosunku tych pomocy szkolnych do siebie; dlatego metoda klasowa wydaje się najodpowiedniejsza. Uczniowie wszyscy powinni mieć nowoczesne atlasy geograficzne, a dla nauki o Polsce atlas Polski Współczesnej Romera. Nauczycielowi poza tem przydałby się pięknie wydany obszerny pełen wykresów i mapek Atlas statystyczny. O rocznikach statystycznych i Polsce w cyfrach, oraz o Świecie w cyfrach nie mówię, zakładając zgóry, że każdy z nauczycieli dobrze już jest z temi pomocami obznajomiony, tak dobrze jak np. i z podręcznikami. Posługiwanie się przezroczami, fotografjami i ilustracjami

da się związać poniekąd z całym systemem ćwiczeń, które szczególnie w geografii odgrywają pierwszorzędą rolę. Wartość tych ćwiczeń wielka dla celów poznawczych, rośnie i potęguje się także pod względem wychowawczym przez to, że przy nich następuje najlepsze zbliżenie klasy z nauczycielem i pewne fachowe oraz uczuciowe porozumienie wzajemne. Odbywać się ono może jednakowo przy konstrukcji diagramów i wykresów, przy kreśleniu profili, przy pomiarach pomieszczeń, czy też przy lepieniu reljefów warstwicznych, przy danych statystycznych z handlu, przemysłu, lub przy kreśleniu izoterm przebiegających przez nasze ziemie, czy wreszcie przy komentowaniu artykułów konstytucji. Do trafnie dobranej metody należeć będzie także odpowiednie zorganizowanie wycieczek szkolnych w celu poznania geologii, rzeźby naszych terenów, piękna polskiego krajobrazu, instytucji i zakładów społecznych, przemysłowych, handlowych, gdzie bezpośrednio uczniowie zetkną się z treścią i tętnem współczesnego życia; dzięki czemu ożywi się ich zainteresowanie, zapali umysł i serce\*). Wycieczki urządzone na konto geografii i nauki o Polsce współczesnej różnić się winny pewną systematycznością od tych zwykłych, z których młodzież szkolna przeciętnie w ciągu roku szkolnego korzysta. Cechą wspólną dla obu tych typów jest cel, któremu mają służyć; to jest poznanie własnej ziemi, które prowadzi do ogarniania coraz dalszych przestrzeni, szu-

\*) Hanna Pohoska w artykułach o wychowaniu obywatelskim podaje szereg przepisów jak urządzać wycieczki dla nauki o Polsce. Podobnie pisze A. Patkowski, którego zdanie w tej mierze cytuję dalej. Minist. W. R. i O. P. uznając wielką wartość wycieczek szkolnych opublikowało także w ostatnich miesiącach rozprawkę — Informator VI. Rok 1932 p. 1. Szkolne Schroniska wycieczkowe. S. Niemcówna i Polackówna opracowały: „Wycieczki Geograficzne“. Aleksander Janowski: Wycieczki Krajoznawcze — wskazówki metodyczne oraz Szkolna akcja turystyczno-krajoznawcza.

kania między niemi związku, zbliża do świata ogólnoludzkich idei. Konsekwentnie przeprowadzone staje się zrozumieniem dobra i zła, cnót i grzechów, przenikaniem do najsubtelniejszej treści, jaką zamyka w sobie ziemia i człowiek. Tak pojęte poznanie własnej Ojczyzny kształci wolę i uzbraja charakter. Człowiek w tem poznaniu odgrywać musi naczelną rolę. I wtedy niema zakątka ziemi, gdzieby treść tego poznania mogła nie być interesująca. Dotychczas w poznawaniu treści polskiego życia własnego kraju, byliśmy inni, pisze słusznie A. Patkowski, żyliśmy w jak najciaśniejszym kręgu ucieczki przed rzeczywistością. Uciekaliśmy w przeszłość, budowaliśmy świątynie pamiątek, a to co było poznawaniem życia przez młode pokolenie stawało się fragmentem wyrwanym z żywej całości naszego istnienia. W tym stanie rzeczy całe dziedziny zjawisk życia człowieka i ziemi w Polsce są jeszcze dotychczas obywatelom Rzeczypospolitej nieznane. Musi więc być podjęta bardzo sprecyzowana walka z tym anormalnym stanem rzeczy. Musi przełamać się w psychice Polskiej ten lekceważący ton do własnej ziemi“. Wieś polska, jej życie i prace, chłop polski, ukraiński, czy białoruski, nie są znani w Polsce. Nie zna go prawie zupełnie przyszły obywatel inteligent — to musi się zmienić, czemże go sobie ujmie choćby po przyjeździe na wypoczynek wakacyjny, jeżeli nie będzie wiedział, jak dzisiejszy chłop myśli, pracuje i żyje. Podobne uwagi dotyczą naszego robotnika — robotnik polski, fabryka, to cały przebogaty kompleks zagadnień, wołających o zainteresowanie inteligencji. Znamy go tylko ze strejku, bezrobocia i obaw wywołania przewrotów społecznych. O polskich fabrykach i robotnikach nie wiemy nic więcej. Dla przyszłego obywatela to również za mało; stosunkom w tych sferach nietylko przypatrzeć się winien, ale i ustosunkować do nich odpowiednio, szczególnie w tych okręgach szkolnych, gdzie fabryk jest pod dostatkiem. Gdzie indziej na razie nauczyciel musi być w tej

dziedzinie światłodawcą ucznia, gdyż niema odpowiednich dzieł fachowych z tej dziedziny, ani z literatury pięknej. Dlatego bardzo słusznie pisze cytowany wyżej Aleksander Patkowski w swoim szkicu p. t. „Poznanie Ziemi Własnej, jako podstawa wychowania Obywatelskiego“\*). Ciągłe aktualne są wezwania Stefana Żeromskiego ze „Snobizmu i Postępu“ do współczesnej literatury polskiej, aby wpatrywała się z pasją i zrozumieniem w dzieje i życie szarej ziemi, w życie ludu, w jego obyczaj tak wieloraki na tym szerokim zagonie. Tymczasem współczesna twórczość polska nie zapala się do tych światów. Jest to jej prawo. Nie wolno naznaczać artyście ani metody, ani tem mniej tematu, nawet sympatji. Ale istnieje również naturalne prawo przemawiania o tem, iż są jeszcze inne tematy i inne rodzaje, metody, sposoby twórczości artystycznej poza istniejącymi i modnymi, że mogą istnieć inne czynniki i inne fakty, mogące otworzyć inne sympatje poza decydującymi obecnie w możliwości artystycznego działania. Krajobraz Polski współczesnej czeka na pisarzy, którzyby go wryli w pamięć, wzmocnili w sercach współczesnego pokolenia. Posiadają Francuzi, Włosi, Niemcy, Szwajcarzy, nietylko doskonale opracowania geograficzne każdego zakątka swej ziemi, świetne przewodniki, piękne albumy krajoznawcze, a nawet, jak we Francji — każda niemal kraina ma swoich poetów, znana jest w liryce i powieści. W Polsce to wszystko trzeba także nie dorywczo, ale na dobre rozpocząć.

Z literaturą razem kroczyć winna przez muzykę Pieśń Ludowa miejscowa, zwyczaje ludowe, towarzyszyć one muszą pracy szkolnej, wędrownikom po kraju, ilustrować poznanie duszy wsi czy miasta i być dopowiedzeniem oglądanego krajobrazu. W ten sposób każda wycieczka szkolna, każdy wyjazd poza miejsce pobytu pogłębi wiedzę

\*) Zrąb, numer 3-ci.

ucznia, umocni go w przywiązaniu do ziemi rodzinnej oraz do tych przedmiotów nauczania, które specjalnie na te rzeczy zwracają uwagę. Nigdzie wyraźniej jak właśnie na owych wycieczkach nie zespoli się tak ściśle wiedza życia o Polsce z miłością do niej.

Dalszym środkiem metodycznym ugruntowywania w umyśle ucznia Nauki o Polsce współczesnej jest tak zw. lektura polityczna oraz czytanie dzienników. Te obydwie rodzaje pism budzą u nas jeszcze niestety zbyt daleko idące, a nie mniej słuszne zastrzeżenia. Brak odpowiedniego wykształcenia u większości naszych publicystów i dziennikarzy, ubóstwo zrzeszeń dziennikarskich, oraz słaby procentowo udział szerokich rzesz społeczeństwa, a zwłaszcza ludu wiejskiego w czytaniu prasy codziennej i popularnej, powodowały i powodują jeszcze dotychczas dosyć niski poziom większości dzienników. Gdy na tło niniejsze rzucimy nadto wybujały, a nawet rozszalały bardzo często antagonizm wielu partij politycznych, zrozumimy, jaki smutny obraz przedstawia sama w sobie nasza najpopularniejsza strawa duchowa. Do szkoły przenika ona tak samo lub podobnie, jak wszystkie inne wpływy zewnętrzne. Ogół nauczycieli, jakkolwiek jest również wychowawcą, niewiele czasu na swoich lekcjach szkolnych może jej poświęcić. Czasem może to tylko zrobić polonista, gdy omawia zagadnienia stylistyczne lub językowe, niekiedy odwołuje się do niej historyk, gdy aktualny temat znajdzie swoje odbicie w jakimś artykule i na tem koniec. Przedmiotem rozważania jej musi się zająć nauczyciel nauki o Polsce współczesnej. Przez trafny dobór lektury politycznej pogłębi i uzasadni racjonalnie wiele problemów, zachęci do pracy w tym kierunku, lub zapali nawet do zawodu publicysty-amatora. Wyjątki z prasy codziennej, zbierane systematycznie przez uczniów, dostarczą mu całego szeregu tematów aktualnych, które musi omówić. Omawianie to jednakowoż nie powinno mieć cech doryw-

czości i przypadkowości, ale przeciwnie przemyślanej i planowo rozłożonej pracy, systematycznej o dokładnym przez nauczyciela zakreślonym celu, do jakiego chce zdążyć. Tutaj nasuwa się krótka uwaga, jeżeli nauczyciel powinien i musi rozwijać w sobie zasady daleko posuniętej tolerancji przekonaniowej w poszanowaniu politycznych poglądów ludzi starszych, to w odniesieniu do uczniów, nie wyrobionych pod tym względem, obowiązuje głównie raczej powiedziałabym pewna pobłażliwość, połączona z potrzebą korekty ich przekonań. Tolerancja, jako pojęcie nadrzędne do poprzedniego kształtować się zaczyna dopiero w wieku późniejszym. Mówię o tym dlatego, żeby uzmysłwić dokładnie wpływ nauczyciela na kształtowanie się przekonań politycznych, wpływ bardzo ważny, a nawet konieczny. Dyskusje na ten temat przekonań politycznych na lekcjach są również potrzebne i unikać ich specjalnie nie należy. Uważam, że t. zw. burzliwość takich dyskusyj nigdy nie wychodzi na złe młodzieży. Może zresztą jest to cechą wyłącznie szkoły, ale rozdzwieki polityczne mieszczą się zwykle w ramach lekcji i nie są nigdy przyczyną dysharmonji w klasie. Nauczyciel musi oczywiście stawiać sprawy możliwie ugodowo i obiektywnie; szukać złotego środka i pocieszać się tem, że bez tarć nie ma postępu. Zresztą w wypadkach specjalnego wzburzenia dobrze jest przeczytać oświetlenie jednej sprawy w dwóch krańcowo różnych politycznie czasopismach. Cała sprawa straci wówczas na jaskrawości i znów potwierdzi się przekonanie, że prawda jest gdzieś pośrodku. Zresztą polityka w szkole jest często mniej groźna, niż polityka w domu. Przedewszystkiem już to samo, że porusza się zagadnienia polityczne na lekcjach, gdzie obowiązuje forma dyskusyjna parlamentarna, wyraźne hamowanie głosu, odbiera dyskusji koloryt sensacyjności i daje możliwość spokojnego wypowiedzenia się. Nauczyciel w większości wypadków musi świadomie zachować się obiektywnie, a podkreślać

tylko momenty natury państwowej. W domu zaś najczęściej świadomie panuje subiektywne oświetlenie sprawy, nieraz zasłaniające oczywistość faktów. Biorąc zaś pod uwagę, że duża część naszej młodzieży pochodzi ze sfer robotniczych i wiejskich, często komunizujących, a tem samem nastrojonych antypaństwowo, zachodzi wyraźna potrzeba zwrócenia jej uwagi na fakty, inaczej oświetlane w domu oraz potrzeba stałego urabiania jej opinii. Tyle możnaby powiedzieć w najkrótszym skrócie o t. zw. metodzie nauczania geografji i Polski współczesnej. Charakter posiłkujący pracę szkolną w tej dziedzinie mogą mieć jeszcze zdaniem mojem pewne organizacje szkolne. Dzisiejsze życie szkolne rozwinęło całą gamę i cały szereg form, które powinny i mogą bardzo intensywnie współdziałać w urabianiu przyszłego człowieka i obywatela. Są to przede wszystkim kółka samokształceniowe, tak zwane kółka naukowe: historyczne, geograficzne, polonistyczne, języków obcych, kultury klasycznej i t. d., samorządy uczniowskie, harcerstwo, przysposobienie wojskowe, różne kluby sportowe i tak dalej; przesłanką główną, na której się te organizacje opierają jest to, ażeby młodzież przyzwyczajając do samokształcenia się, do szlachetności, samodzielności i spełniania funkcji społeczno-obywatelskich. Nie wszystkie te poczynania w praktyce szkolnej osiągnęły należyty poziom, nie wszystkie też są, że się tak wyrażę, aktywne np. kółka naukowe często chodzą samopas, lub uzupełniają wiedzę szkolną z poszczególnych przedmiotów, samorządy, aczkolwiek wyrabiają młodzież, często schodzą na grunt czysto utylitarne prowadzenia sklepiku lub dobrze rozwiniętych, ale beztreściwych z naśladownictwa ludzi starszych wynikłych form parlamentarnych. Harcerstwo jest przeważnie słabo ze szkołą złączone i naogół rozwija się samodzielnie, w dodatku zaś w ostatnich latach straciło na swojej popularności i dopiero teraz staje się zpowrotem żywotne. Przysposobienie wojskowe bardzo często spro-

wadza się do mniej lub więcej mechanicznego zapoznawania z techniką wojskową i dopiero także w ostatnich czasach zaczyna się wypełniać treścią wychowawczą, która zapewni mu odpowiednie miejsce w systemacie wychowawczym, wreszcie kluby sportowe zbyt wiele uwagi przywiązują do indywidualnego kształcenia, niestety zbyt często doprowadzając do zwykłej tresury — za mało pracują nad zespołowością i uduchowieniem swoich członków. A więc te wszystkie organizacje, które nieraz w życiu doskonale funkcjonują i bynajmniej nie odpowiadają temu smutnemu obrazowi, jaki powyżej zaznaczyłam, mają jedną bolączkę, albo organizacyjnie nie mogą się w ramach obecnego systemu szkolnego pomieścić i stąd wypaczają swą intencję wychowawczą — albo brak im jasno sprecyzowanego wychowawczego nastawienia. Dlatego sądzę, że przyszła nasza szkoła już z nowymi programami zajmie się i tą dziedziną życia szkolnego. Zanim to jednak nastąpi, wgląd wychowawczy w te sprawy i w te prace winien mieć nauczyciel nauki o Polsce współczesnej. Podobnie jak w owych organizacjach, powinien dążyć do ulepszenia także techniki obchodów szkolnych, ażeby i one przyczyniały się do podnoszenia wartości wychowawczych. Wszędzie, gdzie się tylko da inicjować, względnie koregować te prace, musi ten sam nauczyciel.

Rozmyślając w ten sposób bardzo pokrótce zresztą jak na to ramy referatu pozwalają, nad programem, metodą nauczania geografii i Polski współczesnej, osobowością ucznia i jego warunkami szkolnymi, przechodzimy do ostatniego punktu naszych uwag, t. j. do osobowości nauczyciela. Omówienie każdego z nich osobno przyczynia się oczywiście do teoretycznego pogłębiania zagadnienia, bynajmniej wszakże nie upoważnia jeszcze do czynienia doświadczeń — pisze dyr. Roliński\*). Rzeczowe warunki

\*) Roliński, z Zagadnień Wychowawczych, t. I, str. 10.

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. Dlatego jest rzeczą jak najbardziej zrozumiałą, że przy zmianach programu i metod nauczania koniecznie trzeba pomyśleć, w jaki sposób da sobie z nimi radę nauczyciel. Jeżeli w odniesieniu do każdego przedmiotu nauczania, postulat samowykształcenia i pogłębiania wiadomości jest słuszny, to w odniesieniu do nauki o Polsce współczesnej wydaje mi się wręcz koniecznym. Ale to jeszcze nie wszystko. Zaczawszy od owej bibliografii, na której się przy pisaniu tych uwag oparłam, a którą na końcu niniejszego szkicu podaję, która w istocie może w wielu wypadkach pogłębić teoretyczną wiedzę człowieka-nauczyciela, a skończywszy na organizacjach uczniowskich, które mu ułatwiają podchwycenie żywszego indywidualnego zainteresowania pewną dziedziną, pieczołowite rozdmuchanie iskry obudzonego zapалу, jaka zabłysła w duszy wychowanka, wszystko to zmusza nauczyciela do stałego, intelektualnego, psychicznego i moralnego pogotowia. Jakaż więc musi być z gruntu duchowa sylwetka tego człowieka? Spróbujmy ją określić w paru słowach. Nie może to być tylko naukowiec, oderwany od życia, intelektualista. Nie może to być pesymista, człowiek smutny — teoretyk — zgorzkniały lub nadmierny pedant, żądający wszystkiego wedle zgóry ułożonego szablonu. Musi to być człowiek żywy, trzymający rękę na pulsie życia, pogodny entuzjasta, zapalony marzyciel i nauczyciel, wierzący w swój naród i swoje państwo, acz widzący jego wady, szlachetny optymistą, mocno zapalający się do spraw publicznych i dla nich bezgranicznie oddany, człowiek o głębokiej kulturze i takcie, słowem wzór czynnego obywatela i dobrego i szlachetnego człowieka. W żadnym może innym przedmiocie nie jest w takim stopniu potrzebny ideowiec, jak

w nauce o Polsce współczesnej. Skąd się on brać powinien? Mojem zdaniem — z życia, ze współczesnej polskiej rzeczywistości. Jego zaś obowiązkiem będzie przede wszystkim te kadry nauczycielskie powiększać przez rozsądne przygotowanie, kształcenie i wychowywanie swoich zastępców, następców, oraz całego społeczeństwa.

W jaki ma to być sposób spełniane, starałam się wskazać i pokrótce omówić. Konkluduję i podkreślam raz jeszcze, iż przez wychowywanie i kształcenie ludzi i obywateli. To pierwsze osiąga się przede wszystkim drogą odpowiedniej atmosfery i wytwarzania odnośnego stanu psychicznego w wychowankach. Muszą to robić wspólnie wszyscy nauczyciele — całe Grono nauczycielskie; to drugie składa się z odpowiednio dobranej sumy wiedzy i umiejętności. Sama jednak wiedza o Państwie i Społeczeństwie nie kształci jeszcze obywatelsko. Ani wiedza o konstrukcji politycznej i społecznej wogóle, ani o życiu naszego państwa w szczególności. Wiedza o dniu bieżącym, dynamiczna, nie statyczna, jest czynnikiem koniecznym, ale nie wystarczającym. Wiedza bez umiejętności jest martwą w każdej dziedzinie, a tem bardziej wiedza tak żywa o współczesnej naszej Rzeczypospolitej. Dynamika podawania materiału gwarantuje uwspółcześnienie nauki, ale jeszcze nie umiejętność obywatelską i człowieczą. Ta umiejętność wyrabiać się może wyłącznie przez ćwiczenie i zaprawianie w funkcjach obywatelskich. Dlatego też praca obywatelska na terenie szkoły bądź w odnośnych organizacjach szkolnych, uczniowskich dla uczniów, bądź w organizacjach obywatelskich starszego społeczeństwa, dla nauczyciela, ażeby, pod tym względem świecił przykładem, jest koniecznym warunkiem kształcenia obywatelskiego. A wtedy przyszłe działanie ludzkie i obywatelskie naszej młodzieży stanie się faktycznie wartościowym.

Podam tytuły prac, które mi się posługiwałam, a których znajomość uważam za konieczną dla nauczyciela Nauki o Polsce Współczesnej i geografji. Oprócz wszystkich znanych podręczników, których tutaj nie wymieniam, są to: *Arnolda* — Teoretyczne podstawy Nauki o Polsce Współczesnej. Zrąb nr. 3.

*Jana St. Bystronia* — Szkoła i Społeczeństwo, Uspołecznienie Szkoły (w ostatnim 6-7 numerze Zrąbu).

*Prof. Florjana Znanięckiego* — Socjologja Wychowania I-II.

*Leopolda Caro* — Solidaryzm (próba uzasadnienia politycznego systemu politycznego i społecznego).

*Dr. Ludwika Dobrzyńskiej-Rylickiej* — Nauka obywatelstwa na podstawie socjologii.

*Dr. Oskara Pfistera* — Psychoanaliza na usługach wychowania, w przekładzie J. Mirskiego.

*Dr. A. Peretjatkowicza* — Współczesna encyklopedia życia politycznego. Książka bardzo zwarta i przejrzysta, niezbędna dla nauczycieli.

„O Duchu praw“ w przekładzie *Boya Zeleńskiego* ze wstępem i przepisami *Dr. Makowskiego*, które ułatwiają korzystanie z tego epokowego dzieła.

*Janetta* — Historja doktryn politycznych.

Wszystkie dzieła *Foerстера, Rousseau* i t. d.

*Stanisława Szczepanowskiego* — Myśli o odrodzeniu narodowym oraz O polskich tradycjach w wychowaniu.

*Józefa Piłsudskiego* — Pisma — Mowy — Rozkazy — 4 tomy.

*Aleksandra Bregmana* — Liga Narodów (zwięzły bilans dotychczasowej działalności Ligi).

Nauka o Polsce Współczesnej w Seminarjach nauczycielskich, czyli zbiór 3-ch referatów, wygłoszonych w czasie konferencji nauczycieli Seminarjów Nauczycielskich, zorganizowanej przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.



- J. Siemeńskiego* — O Polityce, Państwie i Obywatelu.
- J. Balickiego* — O wychowaniu obywatelsko-państwowem.
- Bełcikowskiej* — O programach, stronnictwach politycznych,
- S. Kutrzeby* — Nauka Obywatelstwa w Szkołach — referat na Zjeździe Historyków w Poznaniu 1925 roku oraz pamiętnik tegoż Zjazdu, przemówienia i dyskusje.
- Haliny Mrozowskiej* — Wychowanie państwowe a nauczanie historii (Zrąb t. 3).
- Orszy (Radlińskiej)* — Nauka o Polsce Współczesnej 1922. Ruch pedagogiczny.
- Hanny Pohoskiej* — szereg rozpraw, artykułów i materiałów, w szczególności O wychowaniu obywatelsko-państwowem.
- W. Gałęckiego* — o wartości pedagogicznej przysposobienia wojskowego oraz O wychowaniu państwowem.
- W. Sieroszewskiego* — w t. Wczoraj i jutro polskiego harcerstwa.
- S. Seweryna* — uwagi o wychowaniu obywatelsko-państwowem.
- J. Topolińskiego* — Nauczyciel i wychowanie państwowe (Przegląd Pedagogiczny nr. 10 z 1931 r.).
- Pr. Tadeusza Zielińskiego* — Ideał wychowawczy w starożytności.
- A. Ziemnowicza* — Dom a wychowanie obywatelsko-państwowe.
- A. Ziemnowicza* — Wychowanie państwowe w szkole.
- Fr. Zycha* — O wychowaniu państwowem (w Naszym Głosie).

Część z tych rozpraw i artykułów skupia się w czasopiśmie następujących: Oświata i wychowanie, Poradniki Ministerjalne, w Zrąbie, Kwartalniku Psychologicznym, Kwartalniku Pedagogicznym, w Przeglądzie Pedagogicznym, w Naszym Głosie, Wiadomościach geograficznych, w Pamiętnikach Zjazdów geograficznych, w Ziemi, Przyrodzie i Technice. Ponadto do geografii rozprawy i artykuły Romera, Lencewicza, Pawłowskiego (artykuł wydany ostatnio w Oświacie i Wychowaniu: O geografii jako podstawie wychowania obywatelskiego), Zirhoffera, Jurczyńskiego, Niemcówny, Pollaczkówny, Wąsowicza, Cezaka, Wudkego, Janiszewskiego i wielu innych.

*Eustachy Krak.*

## Wartości obywatelsko-społeczne w wychowaniu fizycznym.

### I

#### *Osoba wychowawcy fizycznego.*

Zanim przystąpię do właściwego tematu, muszę, siłą rzeczy, zastanowić się dłużej nad osobą wychowawcy fizycznego, który jest punktem centralnym we wszystkich poczynaniach, związanych z wychowaniem fizycznym, od którego osoby promieniować muszą na młodzież te wszystkie elementy, zawarte w wychowaniu państwowo-twórczym, które składać się muszą na całokształt wychowania osobnika.

„Wychowanie jest największym i najtrudniejszym zadaniem, które powierzyć można człowiekowi“\*). W wychowaniu stosunek człowieka do dziecka wyrasta z podstaw ducha, jest warunkiem bytu społecznego i narodowego, fundamentem świadomości narodowej. Przez wychowanie przenosimy na przyszłe pokolenia potęgę duchową rasy: ideały narodowe. Ideał to zasób żywej energii, przejawiającej się w działalności ludzkiej; udziela się nieświadomie i wyłącznie tylko w ideałem nasyconej atmosferze.

„Ideały narodowe drzemią w każdej duszy, jak głos krwi plemiennej. Z nauczyciela one muszą promieniować,

---

\*) W. Czarniecki: „Znaczenie wychowania fizycznego ze stanowiska psychologii i pedagogiki“, miesięcznik „Wychowanie fizyczne“, r. 1930, zeszyt 3.

musi więc się do nich dokopać, oczyścić z pleśni osobistych, stanowych czy klasowych przypadłości, odczuwać w nich właściwy bodziec działania. Bez filozofji jest to niemożliwe. Ta ciężka praca jedynie przez gruntowne studjum logiki, etyki, estetyki, powodzeniem uwieńczona być może\*).

Do wychowania w atmosferze, przesyconej ideałami narodowymi, powołany jest, narówni z nauczycielami innych przedmiotów, wychowawca fizyczny, któremu nie wolno zasklepiać się w ramach swojej specjalności. Specjalnością wychowawcy fizycznego jest być ciągle nauczycielem i to nauczycielem-wychowawcą w całym tego słowa znaczeniu.

„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 humanistycznych, ich to bowiem przedmiotem jest ta, tak nam bliska, rzeczywistość dziejowo-społeczna\*\*).

Wychowanie fizyczne współdziała z wychowaniem wogóle, nie ogranicza się rozwinięciem mięśni, wytrzymałości i zręczności, sięga głębiej t. j. do charakteru, usposobienia i umysłu. Wychowanie wogóle ma nie tylko uczyć wiadomości pożytecznych, ale zapewnić zdrowie, sprawność ruchową, pogodę życiową, zmysł praktyczności w życiu, inicjatywę i energję w dążeniu do celów, uodpornić na choroby i zmęczenie — a wszystko to nie może obyć się bez tego, co obejmujemy nazwą: wychowanie fizyczne.

Warunkiem do tego, by ćwiczenia cielesne w szkołach

\*) I. Roliński: „O potrzebie humanistyki i filozofji w wykształceniu nauczycielskim“, strona 13.

\*\*\*) I. Roliński: „O potrzebie humanistyki i filozofji w wykształceniu nauczycielskim“, strona 17 i 18.

dawały pożądane rezultaty, jest prowadzenie ich przez dobrego, rozumiejącego swe zadanie nauczyciela. Wychowawca fizyczny musi szkolić uczniów swoich w rozumieniu wewnętrznego związku, między kulturą cielesną i duchową, nauczyć i przekonać ich, że samoobserwacja i opamiętanie zewnętrznej i wewnętrznej istoty człowieka jest praktyczną koniecznością, ułatwiającą życie.

Wychowawca fizyczny w swych studjach powinien zapoznać się gruntownie z psychologją, z dziedziną intelektualną wogóle, jako uzupełniającą jego wiadomości fachowe, ale też i w studjach każdego nauczyciela innego przedmiotu musi być uwzględniona znajomość podstawowych zasad wychowania fizycznego i jego oddziaływania na stronę fizyczną i psychiczną ucznia. Wytworzy się wtedy współpraca między różnymi kategorjami nauczycieli, dotycząca duchowego i fizycznego wychowania uczniów; współpraca ta staje się dzisiaj koniecznością coraz bardziej natarczywą. Gruntowna znajomość przedmiotu wykładanego i takt pedagogiczny to dwie zasadnicze cnoty, jakie cechować winny wychowawcę fizycznego. Jest rzeczą pewną, że nikt z temi walorami pedagogicznymi nie przychodzi na świat, trzeba je jednak sobie mozolną i wytrwałą pracą wyrobić. Prócz wymienionych cech, wychowawca fizyczny odznaczać się musi talentem organizatorskim. Całą swoją pracę wykonywać musi w imię dobra społeczeństwa i Państwa. Przy skromnem uzdolnieniu w tym kierunku, przy dobrych chęciach, znaleźć może na terenie szkoły, w której pracuje, szerokie pole do działalności czy to w drużynie harcerskiej, kole sportowem, kolonji letniej, czy też wycieczkach turystycznych. Przy bliższem zetknięciu się z młodzieżą, ma możność przelania w młode pokolenie ideałów narodowych. Przez głęboki takt pedagogiczny zdobędzie u młodzieży miłość, oraz szacunek i poważanie wśród najbliższego otoczenia. Tak postępując, wychowawca fizyczny należycie spełni swoje zadanie.

nie i przekona ogół o pożyteczności swej pracy. Ogół nabierze przekonania, że w ten sposób wychowawca fizyczny przysporzy społeczeństwu ludzi przygotowanych do służby społecznej pod względem fizycznym i duchowym.

Prócz cech wyżej wymienionych, wychowawca fizyczny musi być uosobieniem zdrowia, musi utrzymywać swą sprawność fizyczną w najlepszej formie, tego wymaga od niego ambicja nauczycielska i długoletni wysiłek, na jaki zdobyć się winien w pracy zawodowej. A trzeba wyznać otwarcie, że zawód wychowawcy fizycznego jest ciężki i wymaga olbrzymiego nakładu sił i zdrowia, by utrzymać sprawność osobistą przez szereg lat pracy zawodowej, i tylko wyjątkowo zdolne i silne jednostki mogą wyjść zwycięsko z tej pracy.

Reasumując nasze wywody — środki duchowe, którymi obok fizycznych winien posługiwać się wychowawca fizyczny, będą wymagały odeń wzniesienia się na wysoki poziom kultury intelektualnej, moralnej i estetycznej. Dotyczy to i tych posunięć wychowawczych, w których przewaga czynników fizycznych jest stwierdzona. Co do innych dziedzin edukacji, jak wycieczki krajoznawcze, obozy wakacyjne i t. p., gdzie bardzo często praca wychowawcza spadnie w większości wypadków na barki wychowawcy fizycznego, to wtedy musi on okazać się pedagogiem doskonałym, rozumiejącym powagę zadania i to w myśl zasad dobrego obywatela-państwowca.

## II

### *Wpływ wychowania fizycznego na rozwój sił zdrowotnych młodzieży.*

W wychowaniu fizycznym dążymy do tego, żeby ciało nasze wykształcić na silne i posłuszne narzędzie ducha.

„Nie można być szczęśliwym, mówi Piramowicz, nie można nabierać oświecenia umysłu, dzielności duszy,

łatwości w używaniu jej władz, zdatności i zręczności w wykonaniu obowiązków swego stanu, bez mocnego i trwałego złożenia ciała; zdrowie zaś, czerstwość, moc zmysłów i sił od pierwszego wychowania w niemowlęctwie, od sposobu życia w młodzieńczym wieku niechybnie zawisły“\*).

Rousseau o wychowaniu fizycznym wypowiada się w sposób następujący: „Jeżeli tedy chcesz rozwijać umysł ucznia, rozwijaj w nim siły, którymi umysł winien kierować. Ćwicz bez przerwy jego ciało; czyni go silnym i zdrowym, ażeby go uczynić roztropnym i rozumnym; niech pracuje, działa, biega, krzyczy, niech będzie zawsze w ruchu“\*\*).

Podstawę naukową wychowania fizycznego i pedagogii współczesnej stanowią nauki biologiczne. Biologia i psychologia doświadczalna, dążąc do wytworzenia ideału wychowawczego, utorowały myśli pedagogicznej nową drogę, uznały w sposób zdecydowany niezbędną konieczność wychowania fizycznego, co więcej, stwierdziły, że w pewnym okresie rozwoju dziecka poprzedza ono wychowanie umysłowe, wreszcie wykazały, że oba te kierunki winny iść równorzędnie, wykluczając jakiegokolwiek przywileje jednego na koszt drugiego. Jest rzeczą niezaprzeczoną, że pierwsze nieświadome i nieskoordynowane dowolne ruchy dziecięce stwarzają zdolność odbierania, wyodrębniania i przyswajania wrażeń zmysłowych, tych pierwotnych przejawów czynności psychicznej. Doświadczenia i obserwacje życia codziennego da nam na poparcie tego niezliczone dowody. Dziecko od zarania życia rozwija się fizycznie i umysłowo nie wskutek nauczania, tylko własnym doświadczeniem

\*) W. Czarniecki: „Znaczenie wychowania fizycznego ze stanowiska psychologii i pedagogiki“. Miesięcznik „Wychowanie fizyczne“, r. 1930, zeszyt 3.

\*\*\*) Dr. S. Fryszek: „Co twierdził Rousseau w sprawach wychowania fizycznego“. Miesięcznik „Wychowanie fizyczne“, r. 1931, zeszyt 1.

— przez ruchy. Nienasycony popęd do czynności stanowi cechę wrodzoną dziecka. Dziecko zdrowe nie chodzi, lecz biega; ospałość i opieszałość w ruchach jest cechą dziecka chorego. Dorosły, który byłby zmuszony wykonywać taki nadmiar ruchów, na jaki zdobywa się dziecko, czułby się nieszczęśliwym, dziecko natomiast, któremu ograniczono swobodę ruchów, wyraźnie daje do poznania swoje niezadowolone. Tę naturalną, życiowo konieczną potrzebę ruchu dziecka widzimy i w świecie zwierzęcym, w zabawach kociąt, szceniąt i t. p.

Psychologja dziecka utożsamia pojęcie zabawy z pojęciem instynktu. Pierwszym z uczonych, który doszedł do takiego wniosku, był Grooss, rozpowszechnienie zaś tej teorii zawdzięczamy E. Claparède'owi. Przed Groossem — Schiller, a następnie — Spencer twierdzili, że zabawa jest wynikiem nadmiaru energii, zaś Steintal i Lazarus utożsamili pojęcie zabawy z pojęciem wypoczynku i rozrywki. Wszyscy ci uczeni jednak rozpatrywali zabawę ze stanowiska człowieka dorosłego, dla Groossa natomiast faktyczną zabawą były igraszki małych dzieci i zwierząt. Potrzeby wyładowania energii u dzieci, szukać tedy należy w istnieniu instynktu walki. Większość dzieci w wieku 9—12 lat pragnie bójki dla przyjemności, inaczej mówiąc, bójka jest dla dzieci zabawą.

Wynik tych dociekań ujął Binet \*) w formę zasady pedagogicznej: „Jeśli dziecko posuwa swoją przekorność poza możliwe do zniesienia granice, należy pobudzić je do ćwiczeń fizycznych, dać mu jak najwięcej sposobności do biegu i ruchu. Najczęściej przekomarzają się ludzie beczcylni, a wśród dzieci te, które mają za mało ruchu“.

Podobnie wypowiada się o zabawach Gutsmuths \*\*):

\*) Piotr Bovet: „Instynkt walki“, strona 63.

\*\*\*) Eugenjusz Piasecki: „O wpływie ćwiczeń cielesnych na rozwój psychiczny młodzieży“, rozprawa w dziele zbiorowym p. t.: „Z psychologii i fizjologii wychowania“, strona 182.

„Zabawy są ważnymi drobnostkami. Są one ważnymi, bo stanowią jedną z nieprzepartych potrzeb naszego organizmu, a z drugiej strony działają potężnie na ciało i umysł“.

Nauka doszła zatem do wniosku, że potrzeba ruchu jest cechą organiczną, wypływającą z potrzeby organizmu, który rośnie i rozwija się. Celem więc wychowawcy fizycznego będzie stworzyć wychowankowi najbardziej idealne warunki zdrowia, jakich wymaga organizm, posługując się gimnastyką, sportami, grami, zabawami, tańcami i wycieczkami. W zadaniu tem przyświecać winien wychowawcy fizycznemu cel wyższy, społeczno-państwowy — podtrzymanie i utrwalenie rasy przez stwarzanie typów fizycznych, społecznie pożądanych. Cel ten wypływa z potrzeby społeczeństwa, w którym działalność sportowa podlega wyrażonej racjonalizacji, bądź ze stanowiska utylitarnego, bądź higienicznego.

Wysuwane są motywy, że wychowanie fizyczne potęguje i podtrzymuje ogólną sprawność organizmu, który przez to staje się zdolniejszym do wykonywania narzuconych mu zadań, oraz, że przyczynia się do ogólnej żywotności organizmu i jest czynnikiem, regulującym strukturę ciała i pobudzającym funkcje fizjologiczne.

Szkoła dzisiejsza zapatruje się na wychowanie fizyczne z punktu widzenia utylitarno-higienicznego i to jako przeciwdziałanie czynnikom, zagrażającym ogólnej sprawności fizycznej i zdrowiu młodego pokolenia, w szczególności w miastach; wśród tych czynników zaś na plan pierwszy wysuwa się szkoła z jej systemem uczenia. Zdrowie jest pierwszym warunkiem wydajności pracy ludzkiej w społeczeństwie, które skrzętnie oblicza olbrzymie straty, jakie ponosi naród i państwo wskutek charłactwa i chorób, których można uniknąć. Dlatego społeczeństwa muszą prowadzić wszechstronną propagandę zdrowotną, a głównym punktem tej propagandy musi być takie spopularyzowanie wy-

chowania fizycznego, aby naczelną jego ideę były znane i doceniane na wszystkich szczeblach drabiny społecznej.

„Higjena miast, higjena szkolna, wychowanie fizyczne szkolne i pozaszkolne, zwłaszcza zaś ogródki działkowe, ogrody jordanowskie, kolonje i półkolonje letnie, wszystkie te czynniki uczyniły bezwątpienia bardzo wiele dla zmniejszenia grożącej klęski, a nawet, obok poprawy stosunków ekonomicznych, odbiły się korzystnie na cyfrach śmiertelności“\*).

Zdrowiem też i sprawnością całego społeczeństwa kierowali się wszyscy twórcy metod i systemów z P. H. Lingiem, twórcą systemu wychowania fizycznego, któremu przyświecała zbawcza myśl wskrzeszenia dawnej świetności i potęgi narodu szwedzkiego.

Państwa doby współczesnej doskonale zrozumiały wartość zdrowotną, kryjącą się w uprawianiu ćwiczeń ruchowych w połączeniu z idealną atmosferą powietrza, słońca i wody. Życie sportowe zostało wciągnięte całym szeregiem ustaw i przepisów w orbitę zagadnień ogólnopństwowych, jako składnik wychowania i uspołecznienia zdrowego obywatela. W Rzeczypospolitej Polskiej sprawa ta wkroczyła na pewne tory z chwilą stworzenia w roku 1927 Państwowego Urzędu Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego oraz Centralnego Instytutu Wychowania Fizycznego w Warszawie. Za przykładem Szwecji i innych państw, wprowadzono i u nas „Państwową Odznakę Sportową“. Władze państwowe, wprowadzając odznakę, z całą powagą kładą nacisk na korzyści, jakie stąd płyną dla społeczeństwa i państwa.

Odznaka więc powinna znaleźć tak szerokie i głębokie zrozumienie, by każdy uważał za swój obowiązek moralny przez całe życie poddawać się systematycznie próbom

\*) Dr. E. Piasecki: „Biologiczne podstawy wychowania fizycznego“. Mies. „Wychowanie fizyczne“, r. 1929, zeszyt 9—10, str. 250.

sprawności fizycznej. Stąd będą płynęły z „Odznaki“ — korzyści ogromne, a to przez: 1) podniesienie zdrowia fizycznego i moralnego, 2) zwiększenie sprawności psychofizycznej, 3) przygotowanie fizyczne i duchowe do ciężarów służby wojskowej, 4) rozłożenie ciężaru państwowego na barki olbrzymiej ilości obywateli, doskonale przygotowanych fizycznie i duchowo.

W Ameryce stworzono „Związek boiskowy amerykański“ (Playground Association of America) w pierwszym dziesięciu lat bieżącego wieku. Organizatorem tego ruchu jest Luther Halsey Gulick, lekarz i kierownik gier działwy nowojorskiej. Prowadzi się olbrzymią propagandę o podłożu zdrowotno-społeczno-moralnym. W myśl tej propagandy, boiska ratują dzieci od demoralizacji, albowiem zdrowa rozrywka jest zaporą do wszelkich pokus, których siedzibą: karczmą, hazard, rozpusta i zbrodnia. Propaganda ta przemawia do ogółu obywateli silniej, niż wysuwane u nas argumenty, że ruch na wolnym powietrzu jest najsilniejszym środkiem do walki z gruźlicą.

Znaczenie hedoniczne gier ruchowych dla młodzieży jest bardzo wysokie. Powodzenie naszych zamiarów wychowawczych, osiąganych przy pomocy gier, uzyskujemy tylko dzięki chętnemu garnieniu się młodzieży do tego rodzaju ćwiczeń, które, przez zawarte w nich formy ruchu, działają bardzo korzystnie na narządy oddechu i krążenia krwi. Gry i zabawy mają olbrzymi urok dla młodzieży, zaspokajają jej naturalny popęd do ruchu, popęd towarzyski i popęd do samodzielności.

To, co powiedzieliśmy o grach, uzyskamy z równym skutkiem w sporcie, oraz częściowo w gimnastyce. Sport wręcz fizycznie odciąga młodzież od knajpy i ulicy. Sportowcy nie piją i nie palą, bo kto pije i pali ten szybko traci formę sportową.

Wartość sportowej wstrzeźliwości od alkoholu uwydatnia się w strasznym pośrednictwie tegoż w nabywaniu

chorób wenerycznych. Forell oblicza, iż 75% zakażeń chorobami wenerycznymi następuje w stanie podochocenia alkoholem!

Skutki doraźne powstrzymania się od alkoholu w dziedzinie sportowej dadzą się też zaobserwować i w dziedzinie seksualnej. Ruch energiczny pod gołym niebem bynajmniej nie osłabia popędu płciowego, daje mu tylko doskonały sposób wyładowania biologicznego nadmiaru energii. Uprawianie sportu odda znakomite usługi tej akcji, która najskuteczniej zabezpiecza od następstw folgowania zmysłom.

Zdrowie daje pogodny nastrój, polegający na braku przykrych wrażeń ustrojowych, dochodzących do świadomości ucznia, z chorych organów. Pogodny zaś nastrój sprzyja miłemu i łagodnemu ustosunkowaniu się do bliźnich, a tem samem stwarza wartość o znaczeniu społecznem. Wesołość, pogodne usposobienie, wpływ równowagi uczuciowej i woli na zdrowie, a w skutkach na długowieczność, to doskonałe środki na leczenie schorzeń ustroju nerwowego. Miast do sanatorjów leczniczych, skierujmy neurastników, jednostki skwaszone, zgryźliwe i z życia niezadowolone na boiska sportowe, a powrócą uzdrowieni, bo atmosfera wesołości i tężyzny, jaka promieniuje od rozbawionej młodzieży, wyrze skutek stokroć prędszy i trwalszy, aniżeli atmosfera lecznic ze swoistym zapachem medykamentów.

„Czego może się spodziewać po rozpowszechnieniu zamiłowania do sportów i gier ruchowych społeczeństwo, trapięone przez gruźlicę, choroby weneryczne i alkoholizm, społeczeństwo fizycznie słabe, dające olbrzymie odsetki młodzieży, niezdolnej do służby z bronią w rękę, społeczeństwo ubogie, chore na brak ludzi energicznych, obrotnych, ludzi praktycznych i wytrwałych w przedsięwzięciu, społeczeństwo, gdzie po latach niewoli z trudem i oporem odradza się poszanowanie praw i władzy, społeczeństwo szarpane przez zawiści i nieprzyjaźni partyjne, gdzie pa-

nuje przysłowiowy brak solidarności, a zato kwitnie wybujały indywidualizm? W walce z gruźlicą, tą prawdziwą klęską społeczną, najskuteczniejszą bronią będzie nie leczenie indywidualne, ale poprawa warunków higienicznych dla ogółu i masowe uodpornienie ludności. A ku temu niema tu środka skuteczniejszego nad ćwiczenia ruchowe i sport, nad obcowanie z naturą i życie pod gołym niebem“\*).

### III

#### *Wychowanie fizyczne jako czynnik kształcący osobowość.*

Wychowanie fizyczne, o ile ma tylko możliwość swobodnego rozwoju, zużytkowuje dobór najskuteczniejszych środków, jakimi rozporządza środowisko społeczne w działaniu na kształcenie osobowości. Wpływ ćwiczeń ruchowych na rozwój umysłowy osobnika, który je uprawia w zetknięciu ze światem fizycznym, z naturą, jest poza wszelką wątpliwością. Wszak pierwsze doznania dziecka, to doznania ruchowo-dotykowe. Przy pomocy dotyku i zmysłu mięśniowego tworzą się zarodki pojęć, tak dla przyszłego rozwoju intelektualnego doniosłe jak pojęcia wielkości. Zmysły dotyku i ruchu są daleko pierwotniejsze aniżeli zmysł wzroku, zazwyczaj za najdoskonalszy uważany. Istotna zależność wzroku od tamtych dwóch zmysłów jest tak jaskrawa i tak trwała, że nawet u ludzi dorosłych z łatwością wysledzić się daje. Kształcąc zmysły, doskonaląc ich współdziałanie, wychowawca fizyczny, w myśl głęboko psychologicznie uzasadnionej teorii szkoły pracy, zakłada niewzruszone podwaliny pod rzetelny rozwój duchowy. Należy zatem dać dziecku, od zarania dziecięctwa, jak najwięcej ćwiczeń ruchowych pod gołym niebem, bo

\*) Ppłk. Dr. Władysław Osmolski: „Zaniedbane drogi wychowawcze“, strona 23.

z nich narodzi się twórczy duch i inicjatywa, bo one kształcą charakter, wzmocnią energję życiową, wytrzymałość i odporność, tak konieczne w życiu osobnika.

Dla przykładu weźmy wszystkim nam tak dobrze znaną, drużynową grę sportową, koszykówkę i postaramy się uzewnętrznić i uzasadnić zawarte w niej walory wychowawcze, kształcające osobowość.

Zacniemy od przepisów gry. Będą one przepisami, społecznie ustanowionymi a przynajmniej za takie dobrowolnie przyjętymi i pod wieloma względami dają nam przedsmak ustaw, przepisów, rozporządzeń, regulaminów i t. p. w późniejszym życiu obywatelskim.

Przebieg gry wymaga od grających karności wobec przywódcy i ścisłego przestrzegania obowiązujących i dobrowolnie przyjętych prawideł. Zauważyć to możemy u chłopców z natury nieposłusznych, którzy łatwiej i chętniej podporządkują się przepisom gry, niż nakazom, podawanym przez szkołę i nauczycieli.

Tutaj nasuwa się konieczność taktownego i energicznego kierownictwa gry ze strony wychowawcy. W grze, uprawianej bez kontroli, lub pod kierownictwem nieudolnym czy niedbałym, miast zalet oczekiwanych, otrzymamy łatwo ich przeciwieństwo. Stwierdzono, że nad takim niekontrolowanym zespołem, prędko, niepodzielnie zapanuje natura dyktatorska, teroryzując rówieśników i prowadząc tok gry tak, by dogodzić osobistym zachciankom i ambicjom.

W skład drużyny wchodzi kilku graczy, wśród nich zaś wytworzyć się musi duży stopień solidarności, gdyż wtedy tylko liczyć można na powodzenie w grze. Każdy członek drużyny musi bezwzględnie podporządkować swoje zachcianki interesom zespołu, do którego należy. Mamy więc instynkt towarzyski o silnem zabarwieniu solidarności i zdolności do poświęcania się.

Gra daje nam walkę i to walkę szlachetną o cel idealny.

Każdy członek drużyny trzodzi się w pocie czoła, by pokonać przeciwnika, by własnym trudem, przy współpracy z towarzyszami, przyspieszyć możliwość zwycięstwa. Chęć dogodzenia własnej ambicji, bez współdziałania z pozostałymi członkami drużyny, będzie zahamowana przymusem otoczenia i spotka się z natychmiastową moralną karą towarzyszy. Gra zatem pełni zarozumialstwo i sobkostwo, hoduje natomiast szlachetną rycerskość i altruizm.

W towarzyskiem obcowaniu członków drużyny napotkamy na przeszkody pod postacią wad usposobienia, upodobań i temperamentów poszczególnych jednostek. W atmosferze tej odbywać się będzie proces łagodzenia, wynikiem którego będzie ogląda, tak konieczna w społecznym życiu jednostki.

Przebieg gry obfituje w szereg posunięć błyskawicznych, które wymagają od gracza szybkiej orientacji, oceny położenia i wykorzystania chwilowej nieuwagi przeciwnika. Niezdecydowanie, brak samodzielności i odwagi w działaniu daje wynik ujemny i zawodnik musi całym wysiłkiem woli zdobyć się na natychmiastową decyzję. Wyrazem opanowania się będzie u gracza zadowolenie, a w następstwie zaufanie we własne siły. Zaufanie to stać się może wreszcie trwałą cechą charakteru, bo zdobytą przez doświadczenia. Z mazgają powstanie gracz śmiały i wytrwały.

Tok gry wymaga olbrzymiego opanowania nerwów. Pobudzone krążenie, przyspieszony oddech, a w konsekwencji chwilowa utrata panowania nad własnymi popędami doprowadzić mogą do tego, że gracz poniesiony temperamentem, przestanie panować nad sobą, a wtedy walka pozorna w grze stać się może walką brutalną. Gra musi pełnić brutalność!

Zwycięstwo nie może zawierać w sobie cielesnej krzywdy przeciwnika, lecz winno polegać na pokonaniu go na drodze współzawodnictwa i to na podstawie dobrowolnie przyjętych prawideł. W grze więc z łagodnością celu



będzie się łączyła łagodność środków. Mamy zatem walory o olbrzymiej wartości życiowej, jak lojalność i sumienność wobec przeciwnika. Walki, wytaczane niesumiennym i nielojalnym graczom, będą przedsmakiem walk politycznych, a wtedy powyższe cechy charakteru, w odniesieniu do stosunku z wrogami, staną się udziałem prawego obywatela. W grze nie wolno oszukiwać! Kto przyzwyczai się do uczciwości w grze na boisku sportowym, ten sumienność i uczciwość wniesie również na pole swej pracy zawodowej i społecznej.

I wreszcie kilka o wychowawczym znaczeniu pływania. Opanowanie żywiołu, kryjącego w sobie niebezpieczeństwo dla życia, rozwija śmiałość i odwagę, a umiejętność ratowania tonących i wartość tego czynu da nam człowieka mocnego charakteru, zdolnego do poświęceń w imię wielkiej miłości bliźniego.

Tak, tylko gry i zabawy dają nam w ręce środek, za pomocą którego można zharmonizować w dziecku te dwa tak tajemnicze, a tak doniosłe instynkty społeczne: potrzebę przodowania i potrzebę ulegania. A jeżeli zważymy na to, ile zależy na równowadze tych dwóch popędów — zarówno w życiu osobnika jak i społeczeństwa, to myśl, że wychowawca fizyczny stwarza konieczne warunki szczęścia dla jednostki i państwa, okaże się nie pustym zwrotem retorycznym, lecz stanie się wyrazem głębokiego przekonania o niezmiernie odpowiedzialnym posłannictwie społecznym.

#### IV

*Harcerstwo, przysposobienie wojskowe,  
koło sportowe, kolonje i obozy letnie, wycieczki.*

Organizacje szkolne jak harcerstwo, przysposobienie wojskowe, koło sportowe, kolonje letnie i wreszcie, nierozłączne z temi organizacjami związane wycieczki turystyczne,

to olbrzymi teren, na którym wychowawca fizyczny, stykając się z młodzieżą bezpośrednio przez dłuższy lub krótszy okres czasu, ma ogromne pole do popisu. Gorące umiowanie przedmiotu i młodzieży, takt pedagogiczny, inicjatywa, rzutkość i przedsiębiorczość, oto zalety jakie cechować muszą dobrego nauczyciela, który z takimi walorami przysporzy państwu ludzi, zdatnych w całym tego słowa znaczeniu do służby społecznej.

Harcerstwo i przysposobienie wojskowe, to dwie potężne organizacje wychowawcze na terenie szkoły, które nawzajem uzupełniają się, o ile właściwie są prowadzone. Harcerstwo, właściwie pojęte, zdąża do wychowania zdrowego obywatela, gorącego patrioty, gotowego do poświęceń w imię wielkich ideałów prawdy, piękna i dobra.

Organizacja ta, właściwie prowadzona, stanie się idealną szkołą młodego obywatela-państwowca. Harcerstwo „kształci i rozwija w młodzieży własności indywidualne (zmysł obserwacji, umiejętność wnioskowania, zmysł zaradczości), obywatelskie (lojalność, karność, obowiązkowość, patriotyzm, odpowiedzialność, poszanowanie praw bliźniego, sprawiedliwość, radość życia, dumę narodową, ambicje państwowca i t. d.), moralne (honor, rycerskość, wiara we własne siły, odwaga, służba bliźnim i społeczeństwu, służba Boga i t. d.), rozwija zdrowie i tężyznę fizyczną człowieka“\*).

Harcerstwo musi się stać cechą codzienną i winno kształcić obywatela, pożytecznego państwu i społeczeństwu przez działalność codzienną, a nie w wyjątkowych okolicznościach.

Przysposobienie wojskowe, oparte na zasadach przymusu wojskowego, ma w sobie dużo wartości wychowawczych, państwowo-twórczych, w zakresie służby wojsko-

\*) St. Seweryn: „Harcerstwo a wychowanie obywatelsko-państwowe“, strona 218.

wej dla Państwa, ale, oparte na posłuszeństwie i rozkazie, nie zastąpi ideologii harcerskiej, opartej na dążeniu do wychowania człowieka, który, postępując zgodnie ze swoim honorem i prawem harcerskim, radzi sobie w każdej potrzebie życia. W przysposobieniu wojskowym przygotowujemy młodzież do szczytnej roli obrony Ojczyzny, harcerstwo prócz tego, dąży do wychowania prawych i zdrowych obywateli dla życia codziennego, prywatnego.

Państwu zależy na tem, żeby instynkt walki jego obywateli nie uległ zboczeniu wskutek nadmiernej indywidualizacji, ale aby — uszlachetniony miłością ojczyzny — został ujęty w jedno łóżysko i całkowicie podporządkowany interesom macierzystej społeczności. Ze względu na czasy obecne państwo troszczyć się musi o wychowanie wojskowe jednostki, stara się osobniczy instynkt walki skierować ku celom wojowniczości zbiorowej, a jednocześnie jak najściślej uzależnić go od woli ogólnej. Jednostka musi być zdolna i gotowa do walki, byleby tylko nie folgowała temu upodobaniu inaczej, jak w interesie i z wyraźnego nakazu zbiorowości. Przy pobudzaniu, należy instynkt walki stopić ze skłonnościami społecznymi.

Wychowanie fizyczne nietylko wzmaga siły osobnika, ale budzi świadomość tych sił, a tem samem, o ile niema żadnego czynnika przeciwdziałającego, czyni go pochopniejszym do ich wykazania na drodze, którą przyroda w tym celu ustanowiła, czyli — czyni osobnika bardziej wojowniczym. Należy więc stosować zabiegi, aby siła, w ten sposób nagromadzona, nie wybuchła od razu ze szkoda społeczeństwa, lecz stanowiła rezerwę, którą zużytkuje we właściwej chwili.

Wychowanie fizyczne powinno rozciągać się na cały okres młodzieńczości; dla wyszkolenia wojskowego, w ścisłym tego słowa znaczeniu, wystarczy kilka tygodni, ale trzeba co najmniej kilku lat służby ciągłej, żeby nagiąć istotę moralną i fizyczną do tych nawyków posłuszeń-

stwa natychmiastowego i biernego, które we współczesnych warunkach wojny są niezbędnym warunkiem powodzenia. Karność jednak, będąca wynikiem nakazu zewnętrznych, jest powierzchowna i wkrótce zanika, skoro zabraknie nakazu i jego sankcji. Dlatego też umiejętne wychowanie doprowadzić może do tego, że karność będzie wyrozumowana, wyczuta, stanie się przyzwyczajeniem, automatyczną funkcją psychiczną. Z tych też przyczyn wynika, że do zabezpieczenia wartości wojska, a więc bezpieczeństwa państwa, nie można się obyć bez systematycznego, na cały szereg lat rozłożonego, przygotowania młodzieży do roli żołnierzy. A czy dobrego obywatela nie muszą cechować te same zalety charakteru, jak wyliczono, gdy była mowa o żołnierzu?

Reasumując, dojdziemy do wniosku, że na przysposobienie wojskowe składa się charakter z jego nieodłącznymi rysami, jak: przedsiębiorczość, odwaga, wytrwałość i bystrość, sprawność w opanowaniu broni i wykonywaniu poruczeń taktycznych, doskonałe zdrowie i odporność na trudy a wreszcie patriotyzm, obowiązkowość i ofiarność. Tak pojęte przysposobienie wojskowe musi organicznie być osadzone na fundamencie, przygotowanym przez szkołę i sport, a wówczas odpadną pomawiania o militarizm.

Przykład powodzenia metod, opierających się na instynkcie walki, a skierowanych do opanowania tegoż instynktu, mamy i w organizacji harcerskiej. Stawiając przed oczyma chłopca ideał rycerza i zalecając mu spełnienie co najmniej jednej przysługi dziennie, kieruje Baden-Powell nagromadzone siły ku celom altruistycznym. Odwołując się do upodobań wojskowych chłopca, obrał sobie Baden-Powell pewną podstawę. „Z zadziwiającą śmiałością i wiarą w chłopca, co cechuje w nim wielkiego wychowawcę, oddał on pod władzę tego uszlachetnionego instynktu walki wszystkie popędy, które mogą współ-

działać w osiągnięciu wyniku, nie wzgardził żadnym. Instytut budownictwa, zamilowanie do pochodów na świeżym powietrzu, zainteresowanie opowiadaniem o Indjanach i złodziejach (do sądu i powieszenia włącznie), miłość do zwierząt, wszystkim tym upodobaniom dał on ujście, zmuszając je wszystkie jednak do służenia jednemu jedynemu celowi, przygotowaniu do walki, pojętej w bardzo wysokim moralnym znaczeniu“\*).

Prócz tego harcerstwo operuje olbrzymim zasobem zabaw i ćwiczeń, o różnorodnym typie, które przez swój urok wprost porywają młodzież i stają się doskonałym środkiem na niezaradność, wyrabiają inicjatywę, zmuszają do zapomnienia o własnej wygodzie tam, gdzie leży dobro gromady, czynią zręcznym i obrotnym, kształcą prawdziwie męski hart, śmiałość i przezorność w działaniu i, co najważniejsze, uczą samodzielności.

Pięknym przykładem wyniku metod, stosowanych w harcerstwie, może być dla nas udział młodzieży w obronie Lwowa, w roku 1918. Bohaterskie „Orlęta Lwowskie“ czynem swoim pokazały całemu światu, na co może się zdobyć młodzież szkoły polskiej; zmusiły one do oceny walorów charakteru, tkwiących w głębi serc małych obywateli Narodu Polskiego.

W dobie obecnej w szkolnictwie kładzie się olbrzymi nacisk na samorząd uczniowski. Czy koło sportowe, w zarządzie którego zgrupowani są przedstawiciele prawie wszystkich klas, żywotne i doskonałe prosperujące, posiadające kilka sekcji, nie może być najklasyczniejszym przykładem samorządu? Twierdzić mogę z całą stanowczością, opierając się na kilkuletnim doświadczeniu, że członkowie zarządu koła po rocznej pracy z prac organizacyjnych zawodów, wieczorków i całego szeregu imprez na terenie szkolnym i pozaszkolnym wyszli zwycięsko, a całokształt

\*) P. Bovet: „Instytut walki“, strona 236.

pracy organizacyjnej i jej wykonania nie nasuwał absolutnie żadnych wątpliwości. Praca samorządowa w kole sportowym promieniuje na cały szereg innych organizacyj szkolnych, a rola wychowawcy fizycznego, który nada tej akcji systematyczny bieg przez jeden rok, będzie się ograniczała w następstwie do roli cichego doradcy i opiekuna. Praca, wepchnięta raz na właściwe tory, potoczy się po nich z zawrotną szybkością, na jaką tylko zdobyć się może zapał i poświęcenie młodzieży do umiłowanego przedmiotu.

Wreszcie zastanowić się nam wypadnie nad kolonjami letniami i wycieczkami.

Szkoły nasze zamykają swe podwoje na lato, czyli na okres najkorzystniejszy dla ćwiczeń na wolnym powietrzu, kiedy działanie słońca jest najsilniejsze, kiedy młodzież najwięcej rośnie i przybiera na wadze. Jest to okres, który stać się winien okresem najintensywniejszych zabiegów wychowania fizycznego i to w dobrze zorganizowanych i prowadzonych kolonjach czy też obozach.

Młodzież, którą warunki domowe zmuszają do pozostania w mieście na okres wakacyjny, demoralizuje się i dziczeje, wałęsając się po ulicach, i nie zyskuje na zdrowiu nic lub niewiele. Dobrze znane nam jest współczesne życie młodzieży szkolnej w mieście, pełne zabójczych czynników tak dla ciała, jak i dla duszy. Na ławie szkolnej spędza młodzież długie miesiące, często w warunkach niehigienicznych i krępujących potrzebę ruchu, co wpływa szkodliwie na charaktery tak chwiejne jeszcze, wrażliwe, nie umiejące się oprzeć urokowi pokus i wybryków życia wielkomiejskiego. Okres letni powinien być dla młodzieży szkolnej okresem, że tak powiem, oczyszczenia z naleciałości i manier miejskich, okresem, w którym należy dać jej nowy zapas sił fizycznych i moralnych do pracy w roku następnym.

„Obóz stały pod namiotami daje możliwości: bezpośredniego zetknięcia się młodzieży z przyrodą, wykorzystania

pięknej i zdrowej miejscowości, niezależniac w zupełności przymusowy pobyt pod dachem. Obóz, poza ogromną korzyścią dla zdrowia, daje ugruntowanie karność i dzielności. Młodzież wyrabia w sobie poczucie solidarności, wymaganej w współżyciu obozowym, dalej wyrabia wstręt do gnuśności, lenistwa i samowoli, uczy samowystarczalności oraz zaradności w najrozmaitszych okolicznościach, wyrabia wszechstronność w życiu codziennem. Następnie to bezpośrednio zetknięcie się z ziemią-karmicielką i z pracą na niej, — ma nieobliczalny w korzyściach wpływ na rozwój miłości Ojczyzny i na wyrobienie realnego stosunku do życia społecznego“\*).

Jeżeli zaś zamłodu młodzież żyje się z przyrodą, wsłucha w jej głosy, rozkocha w jej barwnych szatach, to i na całe życie będzie jej przyjacielem, będzie do niej tęskniła i starała się najczęściej z nią obcować, bądź w charakterze turystów, bądź też myśliwych. Wreszcie z umiłowaniem piękna przyrody idzie w parze ukochanie kraju i ludu, gorące umiłowanie swojszczyzny.

Kolonje i obozy, ze względu na zgromadzenie większej liczby uczestników, pozwalają na żywe obcowanie wzajemne młodzieży i wspólnością wrażeń, powodzeń i niepowodzeń, rozkoszy i niebezpieczeństwa ogromnie młodzież do siebie zbliżają. Jest to rys znamieny, cecha towarzyskości.

Z całą stanowczością twierdzić mogę, że wychowawca fizyczny ma doskonałą sposobność poznać chłopców gruntownie, obserwując ich przez czas dłuższy na kolonji, łatwiej i gruntowniej urabiać młode dusze, co w daleko trudniejszym stopniu uzyskać można w klasie, gdzie chłopiec, odpowiednio nastawiony przez dom, jest układny

\*) W. Czarniecki: „Znaczenie wychowawcze oraz organizacja obozów letnich dla młodzieży szkolnej“, mies. „Wychow. fiz.“, rok 1930, zeszyt 5, strona 201.

a częstokroć, pod maską uprzejmości i dobrego wychowania, kryje się natura nieopanowana. Doskonale to można zaobserwować na kolonji. Po kilku dniach, skoro tylko wylecą z pamięci rodzicielskie napomnienia, chłopiec zaczyna być sobą. Przekonać się można, że uczeń, który uchodził w szkole za dobrze ułożonego, dobrego i sympatycznego chłopca, jest naturą żywiołową, nieuznającą żadnego hamulca i ogromnie trudną do opanowania. I przeciwnie, uczeń, który w oczach całej rady pedagogicznej uchodził za zawadżkę, burzyciela porządku klasowego, okazuje się chłopcem o naturze dobrej i wrażliwej, koleżeńskim i doskonale przystosowującym się do nakazów zwierzchności, obowiązkowym i w całym tego słowa znaczeniu typem dodatnim dla zgromadzenia. Okazało się, że chłopiec ten o olbrzymiej inicjatywie i nieskończonych pomysłach, potrafił przez cały czas trwania kolonji być inicjatorem całego szeregu zabaw, pomysły których przechodziły nieraz najśmielsze oczekiwania i w podziw wprowadzały nauczyciela. Co do pomyłki, tyczącej się tego ucznia, przypisać to należy temu, że źli koledzy zwalali zawsze na niego winę, którą tenże w dobroci serca przyjmował. A, że powszechnie było wiadomo, że inicjatorem wszelkich zabaw jest tylko on, więc i potępienie w czambuł gotowe\*).

To, co o kolonjach, w mniejszym lub większym stopniu powiedzieć można o wycieczkach turystycznych, pieszych lub wodnych, bliższych lub dalszych, w teren płaski, czy też górzysty.

Gruntownie i rzeczowo przygotowane i przeprowadzone wycieczki są doskonałym środkiem pedagogicznym, łączącym wartości intelektualne z moralnymi i fizycznymi. W Polsce bardzo mało wyzyskuje się ten środek wy-

\*) Wspomnienia autora z kolonji szkolnej w Nagórzycach, w roku 1930, której autor był kierownikiem.

chowawczy. Podczas krótszych lub dłuższych przerw w zajęciach szkolnych, drogi nasze winny roić się od grup wędrującej młodzieży pod kierownictwem nauczycieli.

Władze państwowe zorganizowały cały szereg szkolnych schronisk noclegowych, które w znacznej mierze ułatwiają problemat wycieczkowy. Przez wycieczki młodzież pozna i ukocha kraj, jego zabytki historyczne i ludność. Młodzieniec, wiedziony ręką doświadczanego nauczyciela, ma tu niewyczerpane pole do utwierdzenia i wzbogacenia przyrodniczej, historycznej i geograficznej wiedzy przez własną obserwację i spostrzeżenia. Wiadomości, przyswojone tą drogą, będą stokroć trwalsze i pouczające, niż zdobyte w klasie.

„A jeżeli wycieczka jest połączona z obozowaniem, jeśli zespół złączony koleżeńskimi węzłami wędruje z miejsca na miejsce, przy wspólnym ognisku wypoczywa, pod wspólnym dachem noc przepędza — to te wartości wychowawcze, które tkwią w każdej wycieczce, potęgują się wielokrotnie, mając swe źródło w harmonji i wzajemnej współzależności i to tak w kierunku duchowym, jak i fizycznym. Każda wycieczka uczy poprzestawania na małym, uczy znoszenia niewygód, oducza od niedoleństwa... Siłą faktu wyrabia się ogromnie zaradczość i samopomoc, przyczem służy się sobie i tej gromadce, z którą się żyje. Tu powstaje zrozumienie obowiązku pracy, poczucie odpowiedzialności i poczucie wspólnego dobra. A gdy dodać, że młodzież zdradza wrodzony pociąg do przyrody i życia na jej łonie i że obcowanie z nią wytwarza w tej gromadce zdrową atmosferę i fizyczną i duchową, w której współżycie z kolegami budzi uczucia wzajemnej życzliwości i solidarności, że tam musi panować ład i porządek i że się tu, w takiej atmosferze i w takim zespole, budzą zawiązki cnót społecznych, to otrzymamy całokształt wartości pedagogicznych, jakie kryją w sobie wycieczki. W takiej naturalnej, pełnej prostoty i radości atmosferze, wo-

bec zbliżenia się wszystkich i łatwości zdobycia zaufania, może mądry nauczyciel wyrzucić na swych wychowanków stokroć większy wpływ wychowawczy, niż w sztucznej atmosferze szkolnej, przesiąkniętej stałym widokiem ławy i katedry“\*).

Wycieczki na szlakach wodnych mają, prócz korzyści wymienionych wyżej, znaczenie bardziej doniosłe, bo państwowe i narodowe.

Tylko naród, który ukochał żeglarstwo, może utrzymać i rozszerzyć to wąskie wybrzeże. A do tego prowadzi droga prosta: przez wychowanie fizyczne, ze specjalnem uwzględnieniem sportów wodnych, zdołamy nasze młode pokolenie zamienić w naród żeglarzy. Przez oswojenie młodzieży z żywiołem wodnym, zbudzimy jego umiłowanie i chęć opanowania łodzią, czy kajakiem. A wtedy powstaną pewne zamiłowania, poglądy i nawyki, o szerzeniu których w jak największym zakresie zależeć musi Państwu Polskiemu, które, uzyskawszy dostęp do morza, pragnie w szerokie rzesze swoich obywateli wszczepić ten zdrowy, naturalny i życiowo dla nas konieczny, pęd do opanowania żywiołu wodnego.

## V

### *Przez wychowanie fizyczne do odrodzenia Narodu.*

Po wielkich wojnach uwidacznia się w państwach olbrzymi pęd w kierunku zwiększenia społecznej troski o wychowanie fizyczne. Tak było w Niemczech po burzy napoleońskiej, gdzie odrodzenie fizyczne narodu zapoczątkował Jahn. W Anglii po wojnie burskiej powstaje skauting i wreszcie we wszystkich państwach po wojnie światowej

\*) Z. Wyrobek: „Wartość wychowawcza ćwiczeń cielesnych“, miesięcznik „Wychowanie fizyczne“, r. 1930, zeszyt 7—9, strona 291.

ruch na polu wychowania fizycznego rozwija się z zawrotną szybkością.

W Polsce młode pokolenie potrzebuje rozmachu do odrobienia lat, straconych w jarzmie niewoli zaborców, a do czynu tego potrzeba nam hartu ciała i ducha.

„Czeka nas wielki wysiłek“, powiedział najwyższy projektory wychowania fizycznego w Odrodzonej Polsce Marszałek Piłsudski, „na który my, współczesne pokolenie, musimy się zdobyć, jeżeli chcemy obrócić tak daleko koło historii, aby Wielka Rzeczpospolita Polska była największą potęgą nie tylko wojennie, lecz i kulturalnie na całym wschodzie Europy“.

Celem więc pracy całego narodu polskiego na długie lata będzie utrwalenie niepodległości i rozwój sił życiowych Państwa, a do tego potrzeba stworzyć „nowy typ obywatela, zdrowego pod względem fizycznym i moralnym, uspołecznionego i państwowo-twórczego“\*). W celu tym tkwić musi jak najwydatniejsze zużycie energii społecznej. Nim jednak zużytkujemy tę energję, trzeba będzie ją wytworzyć, a materiałem do jej wytworzenia jest człowiek. Z energii poszczególnych obywateli stwarzamy — energję społeczną. Do stworzenia zatem energii społecznej potrzebnym jest, żeby ludność państwa była coraz liczniejsza, żeby każdy obywatel żył i pracował wydajnie jak najdłużej, żeby życie obywateli było czerstwe a więc odporne na choroby i wreszcie, żeby umiano pracować.

Wartość więc tężyzny fizycznej i moralnej społeczeństwa z punktu widzenia gospodarczego, oraz powszechnej zdolności do pracy twórczej i wytwórczej jest nader cenna dla Państwa, powołanego do życia.

Umiejętność pracowania, charakteryzująca społeczeństwo, stanowić będzie o sumie pożytku, jaki energja zbioro-

\*) St. Seweryn: „Uwagi o wychowaniu obywatelsko-państwowem“, strona 40.

wa może dać państwu. Podniesienie zdrowotności społecznej będzie równoznaczne z poprawą rasy, podwyższeniem zbiorowej produkcji energii obywateli, zabezpieczeniem moralności społecznej.

Szkoła w Odrodzonej Polsce w pierwszym rządzie powołana jest do wychowania młodzieży w myśl realnych warunków egzystencji Narodu i Państwa, które przez cały szereg lat musi utrzymywać i wzmacniać egzystencję, zdobytą z takim trudem, okupioną ofiarą z życia i mienia całego szeregu pokoleń. Państwo żąda od szkoły polskiej, by stworzyła to nowe pokolenie obywateli, przygotowane do walki, a nie do fikcji życia codziennego, pełne energii twórczej i przystosowane do wysiłków.

„Tym czynnikiem, mówi pan Minister Jędrzejewicz, który wypełnił formę zagadnienia wychowawczego żywą i naprawdę twórczą treścią, może być tylko Państwo, jako najpotężniejszy, najgłębiej i najskuteczniej w życie sięgający wysiłek zorganizowanego społeczeństwa“\*).

Konkretyzując nasze dociekania, które staraliśmy się uzasadnić w szczytłych ramach niniejszego referatu, a których przewodnią myślą były wartości państwowo-twórcze, zawarte w wychowaniu fizycznym, pozwolimy sobie na twierdzenie, że wychowanie fizyczne musi być integralną częścią wychowania wogóle, a przewodnią myślą wychowawcy fizycznego będzie stworzenie jednostki zdrowej fizycznie, o silnej woli, pełnej inicjatywy, gotowej do poświęceń i przenikniętej przewodnimi ideami Narodu.

Jednostka taka będzie jednostką uspołecznioną, a jednostka uspołeczniona stanie na pierwsze wezwanie Ojczyzny, gotowa poświęcić swe życie dla największej grupy, jaką wytworzyła współczesna cywilizacja — Państwa.

\*) Janusz Jędrzejewicz: „Współczesne zagadnienia wychowawcze“, Zręb. Zima 1930 r., nr. 1, Warszawa, strona 20.

### Literatura.

- Florjan Znaniecki*: „Socjologia wychowania“, t. II, Warszawa 1930.
- Piotr Bovek*: „Instynkt walki“, tł. M. Górskiej, Warszawa 1928.
- Eugenjusz Piasecki*: „Zarys teorii wychowania fizycznego“, t. I i t. II, 1931.
- Eugenjusz Piasecki*: „Dzieje wychowania fizycznego“, 1929.
- Eugenjusz Piasecki*: „O wpływie ćwiczeń cielesnych na rozwój psychiczny młodzieży“. Rozprawa w dziele zbiorowym p. t.: „Z psychologii i fizjologii wychowania“, Lwów.
- F. W. Foerster*: „Charakter i wychowanie“.
- Dr. Teodor Drabczyk*: „Wychowanie fizyczne młodzieży jako zadanie społeczne“, Warszawa 1924.
- Dr. fil. B. Zawadzki*: „Zadania psychologii wobec wychowania fizycznego i sportu“, Warszawa 1929.
- Pplk. Dr. Władysław Osmolski*: „Zaniedbane drogi wychowawcze“, Warszawa 1928.
- Janusz Jędrzejewicz*: „Współczesne zagadnienia wychowawcze“. Zrąb (kwartalnik), zima 1930, nr. 1, W-wa.
- Dr. Aleksander Hertz*: „Problem społeczny wychowania“. Zrąb (kwartalnik), zima 1930, nr. 1, Warszawa.
- St. Seweryn*: „Harcerstwo a wychowanie obywatelsko-państwowe“, referat w pracy zbiorowej p. t.: „Z zagadnień wychowawczych“, Łódź 1931.
- St. Seweryn*: „Uwagi o wychowaniu obywatelsko-państwowym“, tamże.
- I. Roliński*: „O potrzebie humanistyki i filozofii w kształceniu nauczycielskim“, tamże.

- Wiz. Walerjan Sikorski*: „Brak konsekwencji w wychowaniu fizycznym“, mies. „Wychowanie fizyczne“, 1921, zeszyt 11.
- M. Krawczyk*: „Współdziałanie czy współzawodnictwo“, tamże.
- Dr. E. Piasecki, prof. U. P.*: „Biologiczne podstawy wychowania fizycznego“, tamże, zeszyt 9—10.
- Wiz. Walerjan Sikorski*: „Współczesne prądy w pedagogice a metoda ćwiczeń gimnastycznych“, tamże, zeszyt 9—10.
- M. Krawczyk*: „Przyczynek do metodyki nauczania gier“, tamże, zeszyt 9—10.
- Walerjan Sikorski*: „Kierunek indywidualistyczny i społeczny w sportach młodzieży szkolnej“, tamże, zeszyt 1, r. 1930.
- Władysław Czarniecki*: „Znaczenie wychowania fizycznego ze stanowiska psychologii i pedagogiki“, tamże, zeszyt 3.
- Wizytatorka w. f. w Sztokholmie Elin Falk*: „Ćwiczenia cielesne jako przedmiot nauczania w szkołach“, tamże, zeszyt 4—5.
- Walerjan Sikorski*: „Indywidualizacja i uspołecznienie w sportach młodzieży szkolnej“, tamże, zeszyt 4.
- Władysław Czarniecki*: „Znaczenie wychowawcze oraz organizacja obozów letnich dla młodzieży szkolnej“, tamże, zeszyt 5.
- Dr. H. Szczodrowski*: „Wychowanie płciowe młodzieży“, tamże, zeszyt 7—9.
- Z. Wyrobek*: „Wartość wychowawcza ćwiczeń cielesnych“, tamże, zeszyt 7—9.
- Władysław Czarniecki*: „Harcerstwo w szkole“, tamże, zeszyt 7—9.

*Dr. E. Piasecki prof. U. P.:* „Wychowanie fizyczne narodo-  
we“, tamże, zeszyt 10 i 11.

*Michał Niewiadomski:* „Wychowawstwo w obozach przy-  
sposobienia wojskowego“, tamże, zeszyt 10.

*Dr. S. Frycz:* „Co twierdził Rousseau w sprawach wycho-  
wania fizycznego?“, tamże, r. 1931, zeszyt 1.

*Oskar Zawrocki:* „Ćwiczenia na lodzie“, tamże, zeszyt 1.

*Walerjan Sikorski:* „Państwowa Odznaka Sportowa“, tam-  
że, zeszyt 3.

*Dr. Stendig:* „Wychowanie fizyczne jako wartość i ideał“,  
tamże, zeszyt 3.

*Walerjan Sikorski:* „Młodzież szkolna a kluby sportowe“,  
tamże, r. 1931, zeszyt 5.

*Zofja Wandelt-Kwaśnicowa:* „Śpiew i muzyka na usługach  
lekcji gimnastyki“, tamże, zeszyt 5, 7—8.

*Oskar Zawrocki:* „Z metodyki wodnych wycieczek“, tam-  
że, zeszyt 5.

*Dr. K. Mikulski:* „Lekarz szkolny a psycholog szkolny“,  
tamże, zeszyt 6, 7—8.

*M. Krawczyk:* „Znaczenie sportu dla wychowania fizycz-  
nego w szkole“, tamże, zeszyt 6.

*Romuald Petrykowski.*

## Klasa szkolna jako grupa społeczna.

Środowisko wychowawcze, jakim jest klasa szkolna, składa się z rówieśników-uczniów oraz nauczycieli względnie — jak to ma miejsce w niższych klasach szkoły powszechnej — tylko z jednego nauczyciela.

Na wychowanie jednostki wywierają wpływ zarówno rówieśnicy jak i nauczyciele. Oddziaływanie nauczycieli jest z reguły refleksyjne, planowe i zasadniczo umiejętne. Systematycznie, krok za krokiem, zmierza ono do osiągnięcia zamierzonego względem wychowanka celu. Natomiast wpływ, wywierany na osobnika przez rówieśników, jest przeważnie samorzutny i działać może w kierunku pożądanym lub niepożądanym, iść po linii zamierzeń wychowawczych nauczycieli, lub im się przeciwstawiać. W ostatnim wypadku między postępowaniem klasy a wymaganiami szkolnymi powstaje konflikt, wyrażający się w odciąganiu jednostek od pracy szkolnej, przeszkadzaniu w jej wykonywaniu, ignorowaniu przepisów szkolnych lub wyraźnym przeciwstawianiu się władzom szkolnym w formie buntu. Szkoła stosuje wtedy represje, powstaje walka, z której obie strony wychodzą z mniejszymi lub większymi stratami\*).

Na szczęście tego rodzaju stosunki między młodzieżą szkolną a wychowawcami należą już dziś do rzadkości i niezadługo znaleźć je będzie można jedynie w przykrych wspomnieniach.

\*) Por. Znaniecki Florjan. Socjologia wychowawcza. Tom I, str. 139.



Pod wpływem psychologii pedagogicznej i socjologii wychowania, które różnymi drogami docierają do szkoły i coraz bardziej przesycają jej atmosferę, znaczenie grupy rówieśników jako czynnika wychowawczego zarysowuje się w świadomości wychowawców, wytwarzając coraz częściej spotykane w praktyce dnia codziennego przekonanie, że wpływ ten na osobowość społeczną jednostki jest potężny i w pewnym zakresie niezastąpiony.

„Wszędzie indziej — mówi Znaniecki\*) — młodociany osobnik zajmuje stanowisko podporządkowane i wyrabia w sobie tylko te strony swej osobowości społecznej, które na tem stanowisku mogą się czynnie objawiać. W grupie rówieśników natomiast występuje w roli równouprawnionego członka, z którym inni liczą się nie tylko jako z przedmiotem swego działania, lecz również jako z podmiotem społecznym. Są więc takie czynności, do których grupa rówieśników stanowi niezbędne wprost przygotowanie, i osobnik, przygotowania tego pozbawiony, opóźnia się, a nieraz zupełnie paczy w swym rozwoju“.

Poza równouprawnieniem członkowskim jednostka staje się również współodpowiedzialną za kierunek, zakres i tempo życia swego środowiska. Stopniowo, najpierw w świadomości elity klasy a potem i u ogółu, występuje podziw, szacunek i uznanie dla tych jednostek, które potrafią dostrzegać potrzeby bieżące życia klasy, umieją przewidywać na dalszą metę, wskazują cele, ustalają hasła, podają sposoby ich realizacji. Jednostki takie w grupie rówieśników właśnie a nie gdziekolwiek indziej mają możliwość przodowania innym i zajmowania naczelnych stanowisk, powierzanych im nie przez narzucanie, a na podstawie uznania wyższości bądź ich charakteru, bądź intelektu.

Na tle wewnętrznego i zewnętrznego życia klasy, a bar-

\*) Op. cit., str. 109 i n.

dzo często i szkoły jednostka widzi konieczność tworzenia reguł, normujących postępowanie, dostrzega konieczność podporządkowania się im, ocenia postępowanie innych jako społecznie pożądane lub niepożądane i sama jest oceniana. *Tworzy się opinia, sumienie, duch klasy.* Cechy antyspołeczne jednostek, jak kłamstwo, donosicielstwo, służalczość, nieuczciwość, nieposzanowanie cudzej własności i t. p. spotykają się z surową oceną, bezwzględ-  
nem i często w dotkliwej formie wyrażonem potępieniem ogółu.

Wykonywanie zleconych przez ogół a przyjętych przez jednostkę czynności wyrabia w niej poczucie obowiązkowości i odpowiedzialności, uczy polegania na własnych siłach i przyzwyczajają do zajmowania zdecydowanego stanowiska.

Uznając dużą wartość wychowawczą wpływu grup młodocianych rówieśników, niepodobna zgodzić się, by wpływ ten pozostał bez naszego kierownictwa i kontroli. Przemasza za tem — oprócz już zaznaczonych, cały szereg innych przyczyn, tkwiących w psychologii dzieci i młodzieży oraz w atmosferze naszego współczesnego życia społecznego i politycznego\*).

Organizowanie przez nauczycieli-wychowawców zespołów rówieśników klasowych w grupy społeczne klasowe, a grup społecznych klasowych w grupę społeczną szkolną odbywać się może — zgodnie z potrzebami bieżącego życia młodzieży oraz ze względu na jej przyszły udział w życiu społeczno-obywatelskim — w dwóch kierunkach: *w kierunku organizującym oraz w kierunku wykonawczym.* Powołanie klas do tworzenia w ustalonym zakresie praw, normujących postępowanie uczniów w szkole i poza szkołą, podejmowania uchwał ustanawiających instytucje, niezbędne do zaspokojenia istotnych potrzeb kulturalno-gospo-

\*) Patrz: Znaniecki, op. cit., str. 112—120.

darczych klasy lub szkoły (np. świetlica, spółdzielnia, kasa oszczędności i t. p.), powołujących do życia potrzebne organizacje, jak kółka naukowe, Czerwony Krzyż, Harcerstwo i in. stanowić może treść pracy organizującej. Jak to już zostało zaznaczone na początku poprzedniego zdania, czynność nauczyciela polegać będzie na ustaleniu zakresu autonomji uczniowskiej. Im niższa klasa, tem zakres ten — z łatwo zrozumiałych powodów — będzie mniejszy, im dana klasa w hierarchji szkolnej a zwłaszcza w wyrobieniu społecznem wykazywać będzie wyższy poziom, tem szerszą może otrzymać autonomję. Ustalenie mniej lub więcej dokładnego zakresu autonomicznego jest dla wyżej przytoczonych względów niemożliwe. Natomiast z dużem prawdopodobieństwem — wydaje mi się — można przyjąć dwie zasady:

1) niema takiej klasy, którejby wychowawca nie mógł powierzyć do unormowania — przy mniejszym lub większym swym współdziałaniu — pewnych odcinków życia klasowego;

2) niema takiej klasy, któraby dorosła do pełnej autonomji, zawsze bowiem znajdują się zagadnienia, które będą musiały być rozwiązane z zewnątrz, a więc przez wychowawcę, dyrektora, radę pedagogiczną lub władze szkolne odpowiedniej instancji. Poza prawami autonomicznymi życie jednostki oraz grupy klasowej czy szkolnej regulowane będzie przez prawa heteronomiczne. Nie trudno tu dostrzec analogicznego stanu rzeczy w społeczeństwie dorosłych.

Jeżeli oba źródła praw (autonomiczne i heteronomiczne) wyobrazimy sobie w postaci kół, to niskiemu społeczeństwu klasy odpowiadać będzie większe koło, przedstawiające zakres praw heteronomicznych, oraz mniejsze, przedstawiające zakres praw autonomicznych. W miarę postępów wychowawczych — koło „heteronomiczne“ będzie maleć, a kosztem jego powiększać się koło „autonomiczne“.

W społeczeństwach i państwach o ustroju demokratycznym obywatel powołany jest zarówno do czynności organizujących, jak i do wykonywania praw tak pochodzenia autonomicznego jak i heteronomicznego: musi chcieć i umieć podporządkować się prawu, winien poczuwać się do obowiązku interwenjowania — jeżeli to z charakteru jego czynności społecznych lub służbowych wynika — gdy prawo jest obchodzone lub wręcz łamane. Przyzwyczajenie dzieci i młodzieży do korzenia się przed prawem, zwłaszcza w naszym społeczeństwie, które przez długi okres ciężkiej niewoli żyło negacją prawa, zdaje się być czynnością pedagogiczną o dużych walorach społeczno-obywatelskich.

Postępowanie w myśl prawa i przestrzeganie wykonywania go przez innych stanowi treść drugiego kierunku organizowania dzieci i młodzieży, kierunku wykonawczego. Rozumiem przez to również i należyte prowadzenie przez młodzież organizacji i instytucji uczniowskich (zarząd Bratniej Pomocy, koła naukowego i inne).

Kierownictwo nauczyciela-wychowawcy (również dyrektora lub rady pedagogicznej) życiem grupy klasowej czy szkolnej znajdzie wyraz w delikatnem inspirowaniu linii rozwoju życia młodzieży, w inicjatywie, podsunętej tam, gdzie potrzebna jest myśl doświadczona, w trafnej radzie w momentach wahań. Sposobności nastreczy się dosyć. Tak pojęta i należycie odegrana rola, uczyni nauczyciela-wychowawcę pożądanym i równouprawnionym członkiem grupy społecznej, bądź klasowej, bądź szkolnej. Teorja leseferyzmu pedagogicznego, choć zbankrutowała już dawno, tuła się jeszcze tu i owdzie po zakamarkach szkolnych, radząc wychowawcy trzymać się od życia młodzieży na uboczu, a to w imię obrony samodzielności młodzieży. Wątpić należy, czy tak pojęta rola wychowawcy w środowisku młodzieży da należyte rezultaty. Może ona i jest wygodna dla młodzieży i nauczyciela, ale tylko na krótką metę. Zachodzi uzasadniona obawa, że nauczyciel będzie nie wy-

chowawcą i przewodnikiem młodzieży, członkiem jej społeczności, a obcem ciałem.

Najwłaściwsza forma kontroli nad kierunkiem, zakresem i poziomem życia społecznego młodzieży — to możliwie najbliższy kontakt z młodzieżą. Pozwoli on nam na czuwanie, by powzięte postanowienia były przestrzegane i wprowadzane w życie, umożliwi zapobieganie skutkom przeoczeń lub lekkomyślności młodzieńczej, wskaże momenty zastoju czy obniżenia poziomu postępowania jednostki lub klasy, zwróci uwagę na zahamowanie lub jałowość życia danej organizacji czy instytucji i pozwoli na zastosowanie w porę odpowiednich środków profilaktycznych.

Jednym ze środków, zapobiegających — jak wskazuje praktyka wychowawcza — wyjałowieniu lub wręcz zahamowaniu życia samorządowego klasy, jest odpowiedni program pracy. Program taki powstać może tylko wtedy, gdy klasa, a przynajmniej kilka jednostek wybitniejszych, tworzących elitę, zdaje sobie sprawę ze swych potrzeb i braków w dziedzinie gospodarczej, naukowej i wychowawczej. Pomoc wychowawcy — zwłaszcza w klasach młodszych — jest zwykle niezbędna. W klasach starszych, mających już swą dodatnią tradycję, ujawnia się skłonność do polegania na sobie i zwracanie się o radę do wychowawcy ma miejsce w dość nielicznych wypadkach. Klasa posiada ambicję samodzielnego rozstrzygnięcia zagadnień i dopiero, gdy nie może się zdecydować na wybór jednej z możliwości, zwraca się do wychowawcy. Dobrym zdaje się być zwyczaj tych wychowawców, którzy wymagają, aby młodzież przychodziła do nich nie z pytaniami, a z wnioskami. Zmusza to młodzież do oceniania sytuacji i zajmowania wobec nich stanowiska.

Jedno z pierwszych zebrań samorządowych klasy dobrze jest poświęcić rozpatrzeniu programu pracy, zaprojektowanego przez prezydium klasy przy współdziałaniu wychowawcy. Oczywiście, nie będziemy tu stawiali młodzieży

zbyt wielkich wymagań. Wystarczy, jeżeli na przeciąg najbliższych dwóch miesięcy przewidziane będą sprawy najpilniejsze. W dziale gospodarczym np. zorganizowanie na początku roku szkolnego zaopatrzenia klasy przez sklepik szkolny w podręczniki i przybory szkolne, umożliwienie niezamożnym kolegom otrzymania dogodniejszych warunków spłaty należności, ustanowienie kilkunastogroszowych składek miesięcznych na bieżące wydatki klasy. W zakładach, połączonych z internatami, dział ten siłą warunków ulegnie rozszerzeniu.

Na odcinku codziennej pracy szkolnej, związanej z asymilacją materiału naukowego, zachodzi, jako zjawisko stare, potrzeba niesienia pomocy w nauce tym kolegom, których tempo pracy ogólne lub tylko w pewnym przedmiocie jest powolniejsze niż przeciętnego członka danej klasy. Sprawa ta nabiera szczególniejszego znaczenia w szkołach, mieszczących w swych murach młodzież uboższą. Dobrze jest również zorganizować dostarczanie nieobecny w szkole uczniom informacji o przerabianym materiale, a jeżeli nieobecność ta trwała dłużej — ułatwić po powrocie do szkoły wyrównanie braków.

Widzę, zwłaszcza w klasach nieposiadających odpowiednich tradycji, pewne trudności w zrealizowaniu tego działu programu. Nie świadczy to jednak o jego niewykonalności wogóle: gdzie panuje ambicja utrzymania się klasy na wysokim poziomie naukowym, tam pomoc koleżeńska traktowana jest jako konieczność, wynikająca nie tylko z interesu jednostki, ale i interesu klasy. Nie trudno tu dostrzec szeregu znacznych walorów wychowawczych: jednostki bardziej uzdolnione przyzwyczajają się do niesienia pomocy kolegom mniej uzdolnionym, do ofiarności z pracy. Często pomoc taka jest wzajemna, co wynika z różnorodności i nierówności uzdolnień. W ramach klasy na tem tle powstaje współdziałanie i współpraca.

W dziedzinie wychowawczej niektóre szkoły stosują

tygodnie wychowawcze. Zwykle akcja obejmuje całą szkołę i polega na ćwiczeniu się młodzieży w ciągu danego tygodnia w nabywaniu pożądanych cech indywidualnych, społecznych lub obywatelskich. Prawdomówność, grzeczność, czynność, uczciwość i obowiązkowość w pracy (walka z podpowiadaniem, „ściągnięciem“, nieodrabianiem lekcji, spóźnianiem się i t. p.), zamiłowanie do czystości, porządku, oszczędzania (ubrania, książek, przyborów uczniowskich, posiadanych pieniędzy), poszanowania własności publicznej i t. p. stanowią mogą program zamierzeń i usiłowań wychowawczych klas młodszych. Nic nie stoi na przeszkodzie, by pewne punkty programu wychowawczego realizowały klasy indywidualnie. W wielu wypadkach będzie to nawet koniecznością, wynikającą z właściwości danej klasy. Za wskazane natomiast możnaby uważać organizowanie w ramach szkoły, a więc we wszystkich klasach jednocześnie, takich tygodni, jak oszczędności, spółdzielczości, Czerwonego Krzyża, święta matki i innych i to w tym czasie, w którym te same idee propagowane są wśród społeczeństwa dorosłych.

Powodzenie tygodni wychowawczych zależy jest w dużej mierze od należytego ich przygotowania i przeprowadzenia. Udział wychowawcy w mniejszym lub większym stopniu, zależy od poziomu i wyrobienia społecznego klasy, zarówno w przygotowaniu jak i wykonaniu zasadniczo będzie potrzebny. Przestrzec jednak trzeba przed narzucaniem haseł, niebezpieczeństwem tendencji moralizatorskich oraz oczekiwaniem stuprocentowych czy wysokoprocentowych rezultatów w stosunku do każdego ucznia. Wystarczy, jeżeli stwierdzimy podniesienie się poziomu danej cechy u ogółu klasy. Rzeczą wychowawcy będzie czuwać bezpośrednio i pośrednio nad utrzymaniem i powiększaniem osiągniętego stanu posiadania.

Stosowane w społeczeństwie dorosłych podczas różnego rodzaju dni i tygodni odezwy, plakaty, transparenty, wy-

kresy i konkursy umiejętnie zastosowane mogą dać dobre wyniki i na terenie klasy lub szkoły. —

W atmosferze życia i działania samorządowego młodzież danej klasy z zespołu luźno ze sobą związanych jednostek *przekształca się stopniowo w grupę społeczną*.

Jak wykazują badania i obserwacje\*) w procesie tym dadzą się ustalić trzy fazy: faza agregatu, świadomości i samowiedzy.

*Klasę-agregat* tworzą uczniowie np. pierwszej klasy gimnazjum, pierwszego kursu seminarjum nauczycielskiego lub jakiegokolwiek klasy szkoły powszechnej lub średniej, utworzonej z uczniów różnych szkół.

Przypatrzmy się bliżej uczniom pierwszego kursu seminarjum. Uczniowie ci przyszli do seminarjum z najrozmaitszych szkół, różnych miejscowości i odmiennych środowisk wychowawczych. Mieli tam kolegów, przyjaciół, z którymi łączyły ich wspólne upodobania, dążenia, przeżycia. Pomagali sobie, wywierali na innych wpływ i sami postępowali pod wpływem swoich rówieśników. Czuli się swojsko. Teraz są osamotnieni. Nowi koledzy, inni nauczyciele, obca miejscowość, uregulowany przepisami tryb życia w internacie, a rodziców zastąpili starsi koledzy i wychowawcy. Już pierwsza lekcja, pierwszy dzień pracy przekonał każdego z nich o istnieniu innej organizacji nauczania niż ta, jaka była w ich szkole, dał poznać metodę i wymagania nauczycieli, wywołał różnorodne przeżycia, nasyłał szereg myśli, któremi radziby się ze sobą podzielić... Ale z kim? Wszyscy obcy. Nieufność bierze górę, więc zamyka się w sobie, a oczy i uszy wysyła na zwiady. Samotność mu ciąży, nawyknięcia koleżeńskie pchają go do kolegów,

\*) Patrz: Nawroczyński Bogdan. *Uczeń i klasa*. 1923, str. 31. *Klasa szkolna grupą społeczną*. Gaudig Hugo. *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*. Wydanie drugie (1922). Tom I, str. 138. *Die Schulklasse*. Döring W. O. *Psychologie der Schulklasse*.

ale on — nauczony doświadczeniem — wie, że koledzy są różni. Gdyby tu był Antek! A może który z nich jest taki jak Antek?

Zaczyna się ostrożne, a mimo to niepozbawione błędów, badanie środowiska rówieśników, zjawiają się pierwsze próby zawierania znajomości. *W klasie tworzą się kilkosobowe grupki przyjaciół.* Grupki te zdradzają zwykle skłonności do izolacji od podobnych zespołów kolegów, co ich wewnętrznie spaja i czyni grupę trwałą, ale zato rozbija klasę na szereg grup. Grupy te, jak poprzednio pojedynczy osobnicy, zachowują się względem siebie z rezerwą. Część uczniów, czasem dość znaczna, nie tworzy zespołów i pędzi nadal żywot osamotniony. Widocznie nie znaleźli odpowiadających im kolegów, prawdopodobnie szukają dalej, a może mają w tak nikłym zakresie rozwinięty instynkt gromadzki, że długo jeszcze będą zaliczani przez obserwującego ich bacznie wychowawcę do kategorii „dzikich“ lub „kotków, chadzających własnymi drogami“.

Najczęściej spotykanymi w tej fazie motywami zrzeszania się w grupy jest pochodzenie z jednej szkoły, miejscowości lub okolicy, sympatja oraz wspólne zainteresowania naukowe i kulturalne.

W krótkim stosunkowo czasie zaczynają się ujawniać w klasie przywódca i przodownicy i wywierać na nią wpływ. Zależnie od typu przodownika-przywódcy wpływ ten może być pożądanym lub niepożądanym, podnosić klasę na wyższy poziom życia społecznego lub je dezorganizować.

Pod wpływem codziennych przeżyć — przyjemnych i przykrych, wzruszeń, pracy i dążeń, wynikających z ustalonego trybu zajęć szkolnych, poziom umysłowy klasy staje się coraz bardziej równy, przeżycia i dążenia indywidualne rozszerzają się na grupę, przenikają do innych grup i jednoczą je. *Rodzi się duch klasy, ustala kierunek życia i działania.* Jest to niezmiernie ważny

moment psychologiczny! Troskliwy i czujny wychowawca dostrzeże go, określi kierunek, ustali zakres i oceni poziom.

Bezpośrednio lub pośrednio udzieli poparcia tym przodownikom, którzy wywierają na klasę dodatni wpływ, ujmie ster życia klasy w swoje ręce i — jako życzliwy, kochający młodzież a doświadczony wychowawca — kierować nim będzie, prowadząc swych wychowanków na coraz wyższy i coraz bardziej samodzielny poziom życia społecznego. Młodzież rychło dostrzeże intencję swego wychowawcy, obdarzy go zaufaniem, szacunkiem i sympatją oraz zaliczy do swego grona.

Z chwilą ujawnienia się pierwszych wspólnych przeżyć i dążeń, jednolitego działania, *liczenia się jednostek z opinią klasy*, zarysowywania pewnych właściwości i dyspozycji — klasa przestała być agregatem i przeszła w drugą fazę, społeczną, fazę *świadomości zbiorowej*. Rzecz jasna, że świadomość ta nie u wszystkich wychowanków będzie jednakowa, a opinja klasy w różnym stopniu stanie się czynnikiem, wywierającym wpływ na ich postępowanie. Im silniejsze są różnice indywidualne, tem proces podporządkowywania się jednostek opinji klasy trwać będzie dłużej.

Grupy, jakie się potworzyły samorzutnie w pierwszej fazie, ulegają przeważnie przekształceniom, ilość ich wzrasta, skład liczebny maleje, zwartość słabnie, ujawnia się tendencja zmienności, przelotnej niejako przynależności do grupy. Ilość „dzikich“ topnieje.

Jeżeli jednak praca szkolna zorganizowana jest w sposób nowoczesny, oparty na współpracy, współdziałaniu i dyskretnej w szlachetnej formie emulacji zespołów, wówczas grupy — po dokonaniu przy współdziałaniu wychowawcy niezbędnej korekty doboru jakościowego i ilościowego — pozostają nadal jako trwałe i żyte ze sobą zespoły. Każda grupa żyje swoim życiem indywidualnym, usiłuje utrzymać się jako całość na odpowiednim pozio-

mie naukowym i wychowawczym. Jednostki bardziej uzdolnione ogólnie lub specjalnie pomagają kolegom mniej uzdolnionym i same z ich pomocy korzystają. Sukcesy i niepowodzenia jednostki traktowane są jako zwycięstwo lub porażka grupy. To zespala grupę i pobudza do utrzymania lub podniesienia swego poziomu. Każdy członek grupy przywyka stopniowo do działania z myślą o odpowiedzialności nie tylko indywidualnej, ale i grupowej i dzięki temu wznosi się na pierwszy poziom działalności społecznej. Obserwacja tak zorganizowanej klasy wykazuje, że umiejętnie dobrane grupy zachowują swój skład przez kilka lat pobytu w szkole, a wytworzone w tym czasie węzły przyjaźni posiadają silną tendencję trwałości przez czas dłuższy od chwili opuszczenia szkoły. Czynnione w kilku szkołach próby wskazują na celowość oparcia doboru grup na następujących przesłankach: ilość członków w grupie nie może przekraczać 5—6 osób, jeden z uczniów winien posiadać cechy przodownika typu wychowawcy lub wodza, poziom i zakres uzdolnień różny, usposobienia mieszane.

Grupy bez przodownika więdną i rozpadają się, jakościowo słabe nie mogą podjąć pracy, silne wybijają się i zagłuszają inne, natomiast w grupach mieszanych pod względem uzdolnień i usposobień praca i współzycie dają najlepsze rezultaty. Świadomość celu grupy, organizacji i metod pracy oraz współpracy jest nieodzownym warunkiem powodzenia. Zwykle przy organizacji grup ukazuje się niezbędną pomoc nauczyciela-wychowawcy. Dążność grupy do posiadania w swym gronie członków o różnorodnych uzdolnieniach zjawia się dość wcześnie i wskazuje na aspiracje w kierunku samowystarczalności. Tendencja ta zdaje się być słuszna.

Istnienie stałych i zwartych grup nie przeszkadza rozwojowi życia społecznego w ramach klasy jako grupy społecznej. Możliwe nawet, że proces ten dzięki grupom pra-

cy zostaje wydatnie przyspieszony i rozszerzony: widząc dodatnie skutki pracy grupowej, grupy dążą do przeniesienia uznanych przez siebie walorów życia i pracy na teren klasy i utworzenia z niej grupy społecznej.

Następuje to zwykle w momencie wytwarzania się w grupach pracy *samowiedzy*. W grupach zaczyna się wtedy rozważanie nad tem, czym grupa i klasa jest i czym być powinna, jakie posiada zalety i wady, jakie na niej ciążyą obowiązki i jakie posiada z tego tytułu uprawnienia. Kryształizuje się ideologia i nadaje klasie określony cel jej życia i działania. Faza samowiedzy stanowi najwyższy stopień w rozwoju klasy szkolnej jako grupy społecznej i w warunkach pomyślnego rozwoju upodabnia się coraz bardziej do wysokozorganizowanych grup społecznych, istniejących w społeczeństwie dorosłych. Upodobnienie to polega na posiadaniu przez klasę tych cech, jakie charakteryzują grupy społeczne dorosłych. Oczywiście, będą tu zachodziły różnice zarówno ilościowe jak i jakościowe.

Najważniejsze z tych cech są następujące: *ideologia, tradycja, kierownictwo i współzawodnictwo*\*).

Konieczności posiadania przez grupę społeczną określonej ideologii dowodzić nie potrzeba. Nie o to więc chodzi, czy klasa szkolna jako grupa społeczna ma służyć pewnej idei czy nie, ale o to, *jaką ta ideologia być winna*. Często się jeszcze słyszy, że żyjemy w czasach, kiedy stare ideały się przeżyły, a nowe jeszcze nie narodziły, że młodzież jest bezideowa, żyje z dnia na dzień i t. d. Czyż tak jest istotnie? Czy winna tu młodzież? Może przyczyny należałoby szukać gdzie indziej, może przede wszystkim w organizacji szkoły, w nas — wychowawcach? Może należałoby zapytać siebie samych, co robimy w kierunku wychowawczym, czy poza urzędowymi godzinami lekcyjnymi znajdujemy czas na zainteresowanie się życiem młodzieży, czy pozosta-

\*) Por. Mc. Dougall. Psychologia grupy, str. 116 i n.

jemy z nią w kontakcie, czy to życie staramy się zrozumieć, podpatrzyć prawa niem rządzące, wczuć się w potrzeby budzącej się do życia duszy młodzieńczej i przez zorganizowanie odpowiednich warunków potrzeby te zaspokoić? Jeżeli odpowiedź w większości wypadków wypadnie negatywna — a tak zdaje się będzie — to nie zrzucamy winy na młodzież. Lekcje i tylko lekcje, w dodatku jakże często nudne i płytkie, nie są w stanie wypełnić bez reszty życia młodzieży naszej. Nie wypełniały go przecież i nam w czasach pobytu na ławie szkolnej. Jeżeli nie staniemy się rzeczywistymi przewodnikami młodzieży, to ona szukać będzie i — jak to, niestety, wypadki bieżącego życia od czasu do czasu wykazują — znajdzie sobie przewodników poza nami. Kierownictwo wychowaniem młodzieży wypadnie nam wtedy z rąk i przejdzie w inne, niepowołane i nieodpowiedzialne, z krzywdą dla młodzieży, a ze szkodą dla społeczeństwa i państwa. Czy szkoła nasza nie jest instytucją tylko nauczającą, zamiast być i to przedewszystkiem wychowującą? Jakie więc hasło wysunąć młodzieży polskiej? Sięgnijmy do tradycji. Czy ideologia współczesnej Mickiewiczowi młodzieży wileńskiej nie zdolna jest przeniknąć do dusz młodzieży naszej, opanować je i skierować do pracy nad sobą i najbliższym otoczeniem w służbie hasła: „*Ojczyzna, nauka i cnota*“? Piękne to hasło obejmuje życie i pracę jednostki dla niej samej oraz dla społeczeństwa i państwa. Każe pracować w szkole, aby po opuszczeniu jej murów nie być ciężarem dla społeczeństwa, ale chcieć i umieć wykonywać pracę pożyteczną dla ogółu, która jednocześnie zapewni jednostce środki egzystencji. Wzywa do nabywania cnót indywidualnych i społecznych, bez których życie w gromadzie jest nie do pomyślenia. Rozbudzenie zainteresowań intelektualnych, przyzwyczajenie do systematycznej i solidnej pracy, wszczęcie dążności do codziennego doskonalenia się, stwarza podłoże, na którym wyrosną i głęboko zapuszczą korzenie

tendencje do samokształcenia i samowychowania, co jest ostatecznym celem naszej działalności dydaktyczno-pedagogicznej.

Postawienie w omawianym hasle na pierwszym miejscu ojczyzny podkreśla dobitnie, że zarówno kształcenie intelektu jak i charakteru ma się odbywać z myślą o ojczyźnie, z przekonaniem, że interesy osobiste winny być podporządkowywane interesom grupy, a interesy grupy społecznej uzgadniane z interesami innych grup i podporządkowywane interesom państwa, własnego państwa. Nie trudno nam będzie doprowadzić do przekonania, że *tylko we własnym państwie* odbywać się może swobodny rozwój i zaspakajanie potrzeb zarówno jednostki, grupy jak i narodu. Im państwo-ojczyzna będzie potężniejsze pod względem moralnym, gospodarczym i obronnym, tem w większym stopniu będzie w możności zapewnić swoim obywatelom opiekę i możliwość korzystania z dóbr kulturalnych i materialnych. Wniosek narzuca się sam przez się: *trzeba przez pracę tworzyć potęgę państwa, trzeba je bronić przed wszystkim, co godzi w jego egzystencję, trzeba chcieć i umieć ponosić na rzecz państwa ofiary z pracy i mienia, a jak przyjdzie potrzeba to i z krwi i życia*. Przechodzimy więc do dziedziny wychowania obywatelskiego. Nie trudno nam będzie wywołać następnie w duszach młodzieży naszej kult dla tych, którzy w trudzie i znoju, często z zaparciem się siebie, tworzyli państwo, a jak zaszła potrzeba szli na śmierć, byli „*jak kamienie, rzucane przez Boga na szaniec*“. Wprowadzając młodzież w dostępnym dla niej zakresie w sferę aktualnych zagadnień państwowych, zwracając uwagę na wielkie wysiłki sterników nawy państwowej w pokonywaniu piętrzących się trudności wewnętrznych i zewnętrznych, spowodujemy wytworzenie się odpowiednich przeżyć uczuciowych i wolicjonalnych, które wiązać będą młodzież z budowniczymi państwa, budząc dla nich miłość i szacunek oraz pragnienie współdziałania.

Zapewne, na przestrzeni od pierwszej klasy szkoły powszechnej do ósmej gimnazjalnej czy piątego kursu seminarjum zajdzie potrzeba przystosowania treści i formy przyjętej dewizy do poziomu umysłowego i wychowawczego zespołu uczniów. Idea bowiem musi wywierać wpływ na postępowanie zarówno jednostki jak i grupy, aby jednak to mogło się stać; potrzebne jest odpowiednie udostępnienie jej danemu poziomowi młodzieży. Może nie uda się nam to w stosunku do całej bez wyjątku klasy, ale musimy zapłodnić serca i umysły jednostek przodujących, nadających ton klasie. W jednej ze szkół powszechnych na zapytanie, skierowane do przewodniczącego klasy piątej o cel uczęszczania do szkoły, otrzymałem odpowiedź: „aby być codziennie lepszym i mądrzejszym“. Myślę, że na tym poziomie, a nawet i znacznie wyżej takie sformułowanie ideologii klasy na codzienny użytek wystarczy. Możeby jednak było dobrze, gdyby na sztandarach wszystkich naszych szkół niezależnie od stopnia i rodzaju umieszczono hasło: „Ojczyzna, nauka i cnota“. W ciągu siedmio- lub dwunastoletniej nauki słowa te wypełniać się będą treścią i wrastać w osobowość wychowanków, jako wrasta w duszę żołnierską „Honor i Ojczyzna“.

Ideologia takiej organizacji jak Skauting, która opanowała młodzież całego świata, ujęta jest w prawa. W okresie przygotowawczym do wcielenia w szeregi organizacji kandydat musi wykazać, że prawa te umie napamięć, że je rozumie i że ma szczerą wolę kierować się nimi w życiu codziennym. Obserwacja postępowania młodzieży, wynurzenia osób dorosłych, szczerze wypowiedziane się czynnych członków organizacji dowodzą celowości ujmowania ideologii w prawa: niejednokrotnie, zwłaszcza w chwilach wąhań, młodzież szuka oparcia i miarodajnych wskazań w prawach swej organizacji, w przykładach, przytaczanych dla ich ilustracji czy konkretyzacji. Podobnie postępują dorośli w życiu prywatnym i organizacyjnym.

W jednej ze szkół niemieckich nowego typu gmina uczniowska opracowała i przyjęła następujące prawa\*):

1. Bądź uczynnym. Zyciesz w społeczeństwie, więc pracuj nie dla siebie, a dla społeczeństwa.
2. Bądź poważnym. Traktuj wszystko i wszystkich poważnie: swoją pracę, siebie i swoich kolegów.
3. Bądź pogodny. Rozweselaj kolegów. Nie zapominaj o przyjaźni i kwiatach.
4. Bądź karny. Podporządkuj swoje dążenia dążeniom gminy.
5. Bądź życzliwy. Nie zrażaj swoich kolegów obojętnością i oschłością. Bądź koleżeński.
6. Bądź czysty. I w mowie również.
7. Bądź uczciwy. Co mówisz i piszesz, niech będzie twoją własnością. Pomagaj w tym kierunku swoim kolegom.
8. Bądź rzetelny. Ufaj swoim kolegom, oni zaufają ci również.
9. Bądź szlachetny. Nie zazdrość kolegom powodzenia, ale ciesz się z niego. Zamiast zazdrościć, stawaj do współzawodnictwa w dobrej sprawie.
10. Bądź obowiązkowy. Pracuj nad sobą. Jesteś członkiem społeczeństwa, ponosisz za nie odpowiedzialność. Jeżeli jedno ogniwo w łańcuchu pięknie, rozpada się łańcuch.

Prawa te przytoczyłem przykładowo. Zawarta jest w nich ideologia organizatorów i kierowników szkoły. Powstały jako wyraz dążeń grona nauczycielskiego do przekazania swoim wychowankom wyznawanego światopoglądu. Że nie zostały narzucone z zewnątrz, ale tworzone

\*) Cytuję wg. pracy: Rude Adolf. Die Neue Schule und ihre Unterrichtslehre. I. Band. Die Neue Schule, str. 71.



były przez młodzież przy współdziałaniu swoich wychowawców, to wynika z charakteru nowoczesnej szkoły.

Nie chodzi mi zatem o przeniesienie tych praw na teren naszych szkół, nawet *mutatis mutandis*: nasze szkoły stać na opracowanie własnych drogowskazów-dekalogów, opartych na polskim ideale wychowawczym. Chciałem tylko zaznaczyć, że nowoczesna szkoła uważa istnienie praw uczniowskich dla celów wychowawczych za potrzebne. Dobrze też może będzie przypomnieć, że Tadeusz Kościuszko wychował się na katechizmie rycerskim Czartoryskiego.

Poza zrozumieniem i zapamiętaniem praw nieodzowne jest przejęcie się nimi. Tylko wtedy możliwy jest wpływ ich na postępowanie młodzieży w szkole oraz przenoszenie wyznawanej ideologii na teren życia pozaszkolnego.

Drugą cechą, charakteryzującą wysokozorganizowaną grupę społeczną jest *tradycja*. Składają się na nią nawyknienia, obyczaje, moralność społeczna, *duma* i honor grupy. Każda klasa, jeżeli istnieje przez lat kilka jako grupa społeczna o wysokoprocentowej ciągłości materialnej, posiada swoją tradycję, swego obiektywnego ducha\*). Od jakości tradycji i jej siły zależy w dużym stopniu wartość klasy jako środowiska wychowawczego.

Wiadomo, że *nawyknienia* tworzą statyczną część charakteru jednostki, drugą naturę; że o postępowaniu naszym decyduje nie tyle część dynamiczna charakteru, ile właśnie statyczna; że jedno z podstawowych wskazań pedagogiki brzmi: „Wytwarzaj pożądane nawyknienia“\*\*).

Nawyknienia trwałe przekształcają się w *obyczaje*. Zaliczyć do nich można niesienie słabszym kolegom pomocy w nauce, tępienie podpowiadania, próżniactwa, „ściągnięcia“, istnienie poczucia obowiązku, odpowiedzialności indy-

\*) Por. Döring. Op. cit., str. 137 i n.

\*\*\*) Por. James. Pogadanki psychologiczne oraz Colvin i Bagley. Postępowanie człowieka, str. 115.

widualnej i grupowej, solidarności koleżeńskiej, obchodzenie uroczystości klasowych i t. p.

Jeżeli w klasie-grupie rozpowszechni się przekonanie, że postępowanie zgodnie z uznanymi obyczajami jest obowiązkiem klasy, wówczas powstaje trzeci element tradycji — *moralność klasy*. Stanowi ona probierz postępowania zarówno członka grupy jak i całej grupy. Jest niepisany kodeks moralny, którego obraza pociąga za sobą poważne konsekwencje. W stosunku do nowych członków klasy-grupy moralność ta tworzy masę asymilującą: warunkiem dostąpienia zaszczytu uznania za pełnowartościowego członka klasy-grupy jest przyjęcie i przestrzeganie jej moralności.

Na tle osiągniętych przez klasę-grupę znacznych rezultatów powstaje *duma klasy*. Szczyci się nią grupa, stwierdzając, iż potrafiła we własnym zakresie w ciągu kilkuletniej pracy wyrównywać szanse materialne i intelektualne kolegów w takim stopniu, że prawie wszyscy otrzymywali czyste promocje do następnej klasy, że — jak stwierdza kronika — klasa w życiu międzyklasowym szkolnym wykazywała celową inicjatywę, a z przyjętych zobowiązań wywiązywała się bez zarzutu. Jest dumna z posiadania zaufania swego wychowawcy i grona nauczycielskiego.

*Duma* klasy wytwarza wiarę we własne siły, poczucie swej wartości i jest podnietą do dalszych wysiłków. W dalszym życiu rozszerzy się na grupę zawodową, naród i państwo. Niebezpieczeństwo zarozumiałości, lokalnego patriotyzmu czy szowinizmu nie jest takie groźne, za jakie uchodzi. Klasa, wychowująca się pod czujnym i umiejętnym kierownictwem swego przewodnika, stanie się zdolna do obiektywnego sądu i uznania dla czynów innych klas i dumna z nich będzie, jako członków społeczności szkolnej. Analogiczne stanowisko zajmie wychowana w takiej tradycji jednostka jako członek grupy zawodowej, narodowej lub obywatel państwa.

Piątym składnikiem tradycji jest *honor grupy* (klasy, szkoły, stanu, narodu, państwa). Polega on na poczuciu swej wartości, na trosce o dobre imię oraz na wymaganiu, by wartość ta i dobre imię były uznawane i szanowane zarówno przez członków grupy, jak i osoby z poza niej. Stąd płynie dla każdego członka grupy obowiązek przysparzania honoru grupie, nie narażania go na szwank i obrony. Honor grupy daje mandat każdemu jej członkowi na „stróża brata swego“, na stawanie w obronie dobrego imienia grupy wobec tych wszystkich, którzy je obrażają. W obronie honoru grupa ma prawo i obowiązek stosowania sankcyj karnych.

Reasumując to, co powiedziałem o tradycji, dochodzę do następujących wniosków: należy tworzyć pożądaną tradycję klasy i szkoły, zapoznawać z nią nowoprzyjętych do klasy uczniów, uczyć i wymagać dla niej szacunku oraz samemu ją szanować.

Rozwój grupy zależy w dużej mierze od *kierownictwa*, jakie stoi na jej czele. Życie codzienne potwierdza tezę, że organizacje i instytucje, przedsiębiorstwa i urzędy zawdzięczają swój rozrost i należyte funkcjonowanie jednostkom, zajmującym stanowiska kierownicze. I odwrotnie. Nieudolni kierownicy powodują zastój, obniżanie się poziomu a nawet upadek prowadzonych przez siebie organizacji, przedsiębiorstw czy urzędów. Ten sam oddział wojska, który wczoraj w panice uciekał przed słabszym nawet nieprzyjacielem, dziś — po odpowiednim obsadzeniu dowództwa — dokazuje cudów waleczności, okrywając swój sztandar chwałą. Niesforna klasa, mająca za sobą nawet niezaszczytną tradycję, w ręku dobrego wychowawcy zmienia się w krótkim czasie do niepoznania. Wiemy również, że czasem wpływ nowoprzyjętego do danej klasy ucznia zmienia gruntownie oblicze klasy. Bywa, że wpływ taki jest skuteczniejszy niż wychowawcy.

Już poprzednio — przy omawianiu grup jako zespołów

pracy w ramach klasy — zwróciłem uwagę na przodowników, uzależniając pomyślny rozwój pracy i współzycia w grupie od trafnego ich doboru. Ten sam warunek decyduje o życiu i pracy klasy-grupy społecznej. Zarząd klasy, przeważnie trzyosobowy, stanowi jej mózg i sumienie. On czuwa nad jej potrzebami, pobudza i koordynuje inicjatywę, idącą od ogółu klasy i sam poczuwa się do pracy twórczej, uważa się za odpowiedzialnego za zaspokojenie różnorodnych potrzeb klasy oraz kierunek, zakres i poziom jej rozwoju. Zarząd klasy-grupy społecznej wydaje sąd o postępowaniu zarówno całości jak i jednostek, aprobując je lub domagając się zmiany, dostosowania do przyjętych zasad.

Zarząd klasy jest emanacją jej członków. Na niższych stopniach wewnętrznej hierachji szkolnej, a w pewnych wypadkach i na wyższych, wyłoniony przez klasę zespół bywa nieodpowiedni. Dlatego przezorny wychowawca zapewni sobie w umiejętny sposób wpływ na skład wybranego zarządu. Bez mniej lub więcej wyraźnej inspiracji trudno się obejść. Najlepiej uczynić to na pewien czas przed wyborami, dochodząc wspólnie z klasą do ustalenia warunków, jakim przywódcy winni odpowiadać. A prawo do takiej ingerencji profilaktycznej posiada wychowawca z dwóch powodów: jest odpowiedzialny za wychowanie powierzonej mu klasy, przyszły zarząd — to jego najbliżsi współpracownicy. W życiu społeczeństwa dorosłych uważamy prawo kierownika instytucji do doboru współpracowników za objaw zupełnie zrozumiały, a w życiu organizacyjnym uzgadniamy z upatrzonym uprzednio przewodniczącym skład zarządu, na czele którego ma stanąć. Tu nasuwają się pytania: jakie walory indywidualne predysponują jednostkę do zajmowania stanowisk kierowniczych? Ograniczę się do krótkiej charakterystyki trzech typów przodowników, wywierających wpływ na klasę\*).

\*) Por. Döring. Op. cit. str. 105.

Najbardziej pożądanym jest *typ naturalny* (wychowawca). Dzięki swoim zaletom charakteru działa on na klasę nie tylko słowem, ale przede wszystkim odpowiednim postępowaniem. Jest koleżeński, umie dać trafną radę, zdoła przeciwstawić się elementom destrukcyjnym, gdy te działają na szkodę klasy. Ma za sobą sympatię kolegów, jest ich sumieniem, ale się nie narzuca i na czoło sam nie wysuwa. Dzięki niemu klasa nabiera coraz więcej cennych walorów. Przodownik-wychowawca jest organem wychowującym klasę.

*Przodownik-wódz* nie czeka na mandat. Wystarczy mu pewność, że ma słuszość, usiłuje przekonać, a gdy to nie daje rezultatów, narzuca swoją wolę i bezwzględnie ją egzekwuje. Dzięki stanowczości i despotyzmowi zmusza klasę do posłuszeństwa. Sympatią ogółu się nie cieszy. Działa nie tyle sercem, ile strachem. Przy postępowaniu taktownem zyskuje szacunek, często podziw, u niektórych jednostek nawet zachwyty.

Oba naszkicowane typy zaliczamy do kategorii pozytywnych. Sympatyczniejszym i najbardziej odpowiednim do ujęcia steru życia klasy w swe ręce jest typ przodownika-wychowawcy. W pewnych jednak wypadkach, tkwiących w przeszłości klasy lub składzie osobowym, dobry będzie, zwłaszcza w okresie przejściowym, przodownik-wódz. Nauczyciel-wychowawca musi czuwać nad jego działalnością i, w sposób nie podrywający autorytetu, tępić ostrze despotyzmu.

Oprócz kategorii przodowników pozytywnych są i przodownicy *typu warcholskiego*. Taki przodownik-warchoł skupia wokół siebie zapomocą różnych środków mniejszą lub większą grupkę adherentów i z ich pomocą rozbija społeczność klasową. Wpływ jego jest z reguły zły.

Jeżeli wychowawca żyje z klasą, jeżeli posiadał jej szacunek, zaufanie i sympatię, klasa wybiera przodowników dobrych. Jeżeli zaś wpływ wychowawcy jest niewielki

lub hołduje on leseferyzmowi pedagogicznemu, klasa może być opanowana przez elementy małowartościowe.

W klasach najstarszych można zauważyć zdecydowaną niechęć do przodowników-wodźców. Zdarzają się też skłonności — zwłaszcza w szkołach żeńskich — krańcowo egalitarystyczne: opinia klasy stwierdza, że przywódców nie ma, że każdy z nich mógłby stanąć na czele klasy.

Zadaniem wychowawcy będzie podtrzymywanie autorytetu kierownictwa klasy wobec ogółu uczniów, wspieranie go swoją radą, udzielanie pomocy w razie potrzeby, zwłaszcza w dziale wykonawczym. Ważną jest również rzeczą oddziaływanie na klasę w kierunku wytworzenia atmosfery zaufania i szacunku dla wybranego kierownictwa, przekonania o konieczności współdziałania z nim i respektowania jego zarządzeń. —

Jako czwartą cechę grupy społecznej wymieniłem *współzawodnictwo*. Nie jest ona nieodzowna. Jednakże przyznać trzeba, że umiejętnie organizowane współzawodnictwo powoduje zwiększony wysiłek zespołu i nie pozwala mu „spocząć na laurach“. Osiągnięte rezultaty wzmagają poczucie własnej siły, wywołują i wzmacniają uczucia ku grupie, wytwarzają w niej większą spójność. Są to znaczne wartości, które przemawiają za wprowadzeniem emulacji. Widzimy ją też w życiu wielu organizacji, gdzie podczas przygotowywania i rozgrywania zawodów lub konkursów stanowi podstawę psychologiczną wysiłku.

Emulacja ma wielu zwolenników, posiada również i przeciwników. Ci ostatni, wskazując na niekulturalne i często nieetyczne postępowanie współzawodników, wysuwają grożące stąd niebezpieczeństwo dla charakteru młodzieży. Istotnie, zaprzeczyć niepodobna: fakty takie mają miejsce i są dla charakteru wychowanka niepożądane. Ale czy dlatego przed współzawodnictwem mamy szczelnie pozamykać drzwi i okna szkół naszych?

Bezstronne zastanowienie się nad tem zagadnieniem do-

prowadza do postawienia następującego pytania: czy instynkt współzawodnictwa, tkwiący w mniejszym lub większym stopniu w każdym człowieku, jest niepożądaną, szkodliwą siłą wrodzoną i dlatego nie należy jej stwarzać warunków rozwoju, a przeciwnie, tłumić, by zanikła jak tyle innych cech istot żywych, które nie przystosowywały ich do walki o egzystencję?

Takiego zakwalifikowania instynktu współzawodnictwa nie potrafi uzasadnić najbardziej nieprzejednany wróg emulacji. Zawsze bowiem, gromadząc materiał obciążający, natknie się na niemniej liczne sytuacje, gdzie instynkt współzawodnictwa, umiejętnie zastosowany, dał jak najlepsze rezultaty i nie tylko nie spaczył charakteru, ale wzbogacił go jeszcze o szereg cennych cech. Z obrony można, zdaje się, przejść w tej chwili do ataku. Właśnie dlatego emulacja związana jest niejednokrotnie z ujemnymi objawami, ponieważ instynkt współzawodnictwa, wymagający bardzo troskliwej i umiejętnej pielęgnacji, pozostawiony został sam sobie. Pewne kierunki psychologii współczesnej poświęcają wiele miejsca na rozważania, dowodzące konieczności oparcia pracy wychowawczej i dydaktycznej na instynktach, jako czynnikach wrodzonych, decydujących o rodzaju uzdolnień człowieka, o kierunku jego postępowania.

Instynkty, aby się stały naszymi sprzymierzeńcami, musimy poddać sublimacji. Polega ona na odrywaniu pierwotnej reakcji od danego bodźca i wiązania z nim reakcji pożądanej. Współzawodnictwo w postaci sublimowanej pozwala zawodnikowi na prowadzenie z przeciwnikiem tylko czystej gry. Używanie niedozwolonych, często podstępnych środków, dyskwalifikuje nieuczciwego konkurenta, usuwa go ze szrank i przyznaje palmę zwycięstwa jego przeciwnikowi. Zasady szlachetnej rywalizacji wymagają od przeciwników przyjmowania walki tylko w równych warunkach, uczą powstrzymywania się od sądów, gdy mowa o współzawodniku, szaszczepiają wzglę-

dem pokonanego rycerskość. Na instynkcie współzawodnictwa oparty jest „wyścig pracy“.

Współzawodnictwo stosować można w ramach klasy między grupami jako zespołami pracy i współzycia, w ramach szkoły między poszczególnymi klasami oraz indywidualnie, między „ja“ wczorajszym i dzisiejszym, aby mogło powstać więcej wartościowe „ja“ jutrzejsze.

Jeżeli więc chcemy wydobyć z młodzieży odpowiednią ilość energii i zużytkować ją dla dobra jej i społeczeństwa, jeżeli chcemy uruchomić motor, ustawicznie pchający jednostkę i grupę naprzód, to zmieńmy niechętny czy wrogi stosunek do instynktu współzawodnictwa i dajmy mu prawo wstępu do naszych szkół. Przez ogłaszanie konkursów, np. na estetykę wnętrza klasy, najlepsze kolekcje nasion, najwyższy poziom rozprawki na żywotny aktualnie temat, systematyczne gromadzenie oszczędności i t. p. stworzymy warunki do sublimacji instynktu współzawodnictwa i spowodujemy osiągnięcie lepszych niż dotychczas rezultatów. Zestawianie i podawanie na terenie szkoły do wiadomości ogólnej wyników konkursów wydaje się być życiowe i celowe. Że młodzieży szkolnej nie tylko klas młodszych ale i starszych współzawodnictwo odpowiada, wskazuje na to duże zainteresowanie się konkursami, ogłaszanymi przez „Kuznię Młodych“. —

Dla podkreślenia potężnego niejednokrotnie wpływu środowiska rówieśników na jednostkę, chciałbym w zakończeniu zwrócić uwagę na korzyści, jakie dla niej z przynależenia do grupy klasowej wynikają.

W dziedzinie intelektualnej jednostka, realizując koncepcje elity grupy, wykonywa czynności, na jakie sama nie zdobyłaby się prawdopodobnie nigdy. Zwiększa to wartość jej pracy i stwarza pomyślne warunki rozwoju. Dzięki współpracy i współzyciu w grupie klasowej wyrabia się moralność indywidualna i społeczna. Grupa posiada ustalone i uznane za miarodajne kryteria moralne, według któ-

rych ocenia zachowanie się i działalność swoich członków, wyrażając im uznanie, gdy postępują zgodnie z idea i honorem grupy, a stosując sankcje karne względem tych, którzy narażają na szwank jej dobre imię. Ustala się poczucie odpowiedzialności wobec klasy, rodzi *wola zbiorowa*: każdy uczeń pragnie osiągnięcia nakreślonego celu nie ze względów osobistych a dla przysporzenia uznania swej klasie. Działanie, zwrócone początkowo na własne „ja“, pod wpływem harmonijnej współpracy instynktu egoistycznego i altruistycznego rozszerza się zczasem, obejmując klasę i gminę szkolną. Proces uspołeczniania jednostki osiągnął już znaczne wyniki i po opuszczeniu szkoły — pod wpływem nowych bodźców — rozwijać się będzie dalej, obejmując grupę zawodową, naród, państwo.

Takie jednak wyniki dać może tylko klasa-grupa społeczna, która od fazy agregatu potrafiła dojść do fazy samowiedzy. Na przebycie tej drogi potrzeba czasu, wysiłku i wytrwałości zarówno ze strony wychowywanych jak i wychowujących.

Grupa klasowa nie jest i nie może być samowystarczalnem środowiskiem wychowania społecznego. Te własności ma dopiero grupa szkolna, powstała na tle współzycia i współpracy grup społecznych klasowych.

Ogół młodzieży danej szkoły tworzy organizm społeczności szkolnej, której organami są grupy kursowe, a komórkami poszczególne jednostki.

\* \* \*

Referatu niniejszego nie pisałem z myślą o wyczerpaniu tematu. Zadanie moje było znacznie skromniejsze: polegało na usiłowaniu postawienia tego nowego jeszcze w praktyce szkolnej zagadnienia.

*Ignacy Roliński.*

## Znaczenie i zadania organizacji rodzicielskich.

(Fragmenty rozważań\*).

Jeżeli orjentujemy się w pogmatwanej sieci stosunków świata i życia, to w pierwszym rzędzie dzięki pewnej przyrodzonej właściwości umysłu, polegającej na upraszczaniu zjawisk. Na wstępie poświęcimy tej sprawie nieco uwagi. Nie będzie to znów tak znaczne odchylenie od tematu, jak to niecierpliwemu czytelnikowi pozornie zdawaćby się mogło. Ponieważ upraszamy zawsze i wszędzie: w nauce, w sztuce, w życiu codziennem, ponieważ czynimy to samorzutnie i niezawsze trafnie, ponieważ od stosowności uproszczenia wszystko zawisło i w myśleniu i w działaniu, z tego już przeto względu nie zawadziłoby na marginesie każdego rozumowania odpowiednimi uwagami w tym kierunku czujność podtrzymywać. Tuszmy wszakże, że poza tem nasza krótka wzmianka ogólna pozwoli nam być może łatwiej — z góry niejako — dotrzeć do głównego węzła naszego zagadnienia.

\*

Zobaczmy więc, co czyni fizyk, badając ruchy wahadła. Aczkolwiek wie doskonale, że na poruszającą się kulke działa nie tylko ziemia wraz z całym układem słonecznym,

\*) Literatura: Baldwin, Dougall, Dewey, Durkheim, Krzywicki, Znaniecki.

ale i gwiazdy najdalsze, to jednak rozumuje tak, jakgdyby we wszechświecie istniały tylko dwie rzeczy: ziemia i kulka. Z niezmiernie zawilego splotu oddziaływań wzajemnych wszystkich części wszechświata wyodrębnia on i bada układ odosobniony, prawie że niezakłócony: kulka-ziemia. Niewątpliwie popełnia błąd, ale znikomy, gdyż wobec siły przyciągania ziemi, wpływy ciał dalszych są bardzo małe. Podobnie i astronom ani na chwilę nie wątpi, że rozpatrując w odosobnieniu nasz układ słoneczny, popełnia nieścisłość, jednakowoż posługuje się nim spokojnie, gdyż ułatwia mu to rachunki, doprowadzając do wyników wprawdzie nie bezwzględnie dokładnych, ale bardzo bliskich prawdy. Jeżeli rozważanie jakiegoś układu, przyjętego chwilowo za odosobniony, daje wyniki zbyt odbiegające od rzeczywistości, wtedy badacz dopóty poszerza układ pierwotny przez stopniowe wprowadzanie do niego czynników zakłócających, dopóki nie osiągnie rezultatów możliwie prostych i możliwie poprawnych. Świetnym przykładem takiego postępowania jest odkrycie planety Neptuna. W dziejach wiedzy znane są liczne przypadki takich uproszczeń, które powodowały prędko rozwój całych gałęzi nauki, ale znane są i takie (jak np. niektóre pomysły Arystotelesa w fizyce), które zagwoździły postęp na liczne wieki.

A czy inaczej mają się rzeczy w historii? Gdyby historyk ograniczył się do dziejów tych tylko grup społecznych, które tworzą dany naród, miałby bezsprzecznie do czynienia z układem najprostszym, ale jakże mocno zaburzonym przez wpływy ościenne! Następstwem mozolnych dociekań byłyby wnioski bardzo nawet może schlebujące próżności narodowej, ale od prawdy dalekie albo nawet zgoła fikcyjne. Gdyby zaś wpadł w drugą ostateczność i chciał uwzględnić rzeczywiście istniejące oddziaływanie narodów najdalszych, znalazłby się wobec zadania, przerastającego siły ludzkie i nie ruszyłby z miejsca. Nie pozostaje mu

więc nic innego, jak zadowolić się układem praktycznie prawie niezakłóconym, t. j. włączyć wpływy sąsiadów najbliższych i najczynniejszych. Zupełnie podobnie postępuje filolog, językoznawca, ekonomista, socjolog. Ta tylko zachodzi różnica, że w miarę odsuwania się od fizyki poprzez nauki przyrodnicze coraz bardziej kurczy się pole stosowalności jedyne go niezawodnego sprawdzianu celowości uproszczenia: eksperymentu, aż wreszcie w obrębie humanistyki znika ono zupełnie. Tu już zdani jesteśmy całkowicie na jakąś wrodzoną intuicję albo szczęśliwy traf.

\*

A doświadczenie życiowe? a mądrość historii? — zarzucić ktoś może. Zapewne, są to ważne i z pewnością jedyne punkty wyjścia. Tylko że poprawne korzystanie z nich uwarunkowane jest mnóstwem zastrzeżeń niezmiernie trudnych do spełnienia. Boć doświadczenie w przyrodoznawstwie i doświadczenie w obrębie zjawisk dziejowo-społecznych to dwie prawie całkiem różne rzeczy. Tam stosunek badacza do zdarzeń jest nawskroś przedmiotowy, tu — wprost przeciwnie: każdy fakt otoczony jest grubym oprzędem licznych przypadłości, zależnych od miejsca, czasu, rasy, narodu, osobistych upodobań, uprzedzeń, a nawet od chwilowych stanów duszy i ciała; tam doświadczenie prowadzi do faktów pewnych, tu zaledwie otwiera szerokie pole możliwości; tam dotyczy czegoś stałego, tu — życia, które pędzi naprzód i nie tylko jak lawina narasta i pomnaża się ilościowo, ale jednocześnie przekształca swą wewnętrzną budowę.

To też niejedno, co wczoraj miało rację bytu, dziś staje się przeżytkiem, co wczoraj zdawało się mieć na wieki zapewnioną równowagę, dziś chyli się do upadku; schematy i uproszczenia wczoraj jeszcze tak celowe, tak dobrze

ułatwiającej orientację, jutro mogą się okazać nietylko bezużytecznymi, ale nawet szkodliwymi fikcjami.

A tymczasem przeszłość nie ustępuje tak całkowicie przed przyszłością, jak zapadająca się w nicość noc ustępuje przed nadchodzącym dniem. Bo przeszłość i przyszłość, właściwie: życie przeszłe i przyszłe człowieka i społeczeństwa, nie stykają się z sobą w teraźniejszości na podobieństwo dwóch odcinków, złączonych końcami. Raczej przeciwnie, zachodzą na siebie: przeszłość głęboko sięga w przyszłość. Cudowna ta właściwość ducha ludzkiego zabezpiecza trwałość grup społecznych. Ona to skłania w jeden nieprzerwany łańcuch szeregi następujących po sobie pokoleń. Ale spajając, nakłada pęta zarazem: oprócz idei jeszcze żywych, narzuca owemu jutru hasła przebrzmiałe, formy zwietrzałe, wartości wytarte. Każda niemal stronica dziejów świadczy o tym, ile zamętu powstaje, ile energii idzie na marne z powodu tego rodzaju przeżytków, które nakształt skał podwodnych rozbijają równy prąd postępu.

\* \* \*

Od tych głązów narzutowych, pozostawionych przez wieki ubiegłe, nie jest wolna żadna dziedzina życia duchowego. Nie stanowi oczywiście wyjątku i ta najważniejsza, która się nazywa wychowaniem, a jeżeli stanowi, to chyba pod tym względem, że gęściej niż inne jest niemi usiana. Jest to bowiem jedna z najbardziej zachowawczych dziedzin działalności ludzkiej. Wszystko, co potrzebne do podtrzymania gatunku, wszczepia człowiekowi natura w postaci nieprzepartych instynktów, wszystko, co potrzebne do podtrzymania istnienia grupy, ma wytworzyć się w duszy przyszłego jej członka dzięki wychowaniu. Przez wychowanie w najprostszym przypadku rozumie się ogół tych oddziaływań starszego pokolenia na dzieci i młodzież,

które zmierzają do hodowania pożytecznych dla grupy członków.

Grupa pierwotna nastawiona jest na niezmiennie trwanie. Jeżeli można mówić o postępie naturalnym, to chyba w przeciągu długich okresów czasu, takich mniej więcej, jakich potrzeba do spowodowania wyraźnych zmian w otaczającej przyrodzie, od której grupa przede wszystkim zależy. Stąd stałość sposobów wychowawczych. Nie ustępuje ona nawet wtedy, kiedy grupa na podobieństwo doskonalącego się organizmu nabiera zdolności przystosowania się do potrzeb daleko mniej brutalnych w swej natarczywości, aniżeli to ma miejsce w zaraniu jej istnienia.

W grupie pierwotnej wychowuje cała grupa. I wychowuje skutecznie. Gdyż z jednej strony niewielki zakres i jednostajność potrzeb i środków sprowadza program wychowawczy do pielęgnowania niewielu cech ciała i duszy, z drugiej zaś, wskutek zwartości terytorjalnej środowiska, jego jednolitości, wyłączającej większą rozbieżność, oraz bezlitosnego doboru tak ze strony przyrody jak i otoczenia, oddziaływanie nabiera wielkiego natężenia.

Z chwilą wszakże, gdy życie grupy znacznie się różnicowało, gdy zaczęło kiełkować życie religijno-moralne, gdy wspólność zwyczajów, obyczajów, tradycji zaczęło odczuwać jako nierównie rdzenniejszą więź międzyludzką, aniżeli wspólność potrzeb materialnych, wtedy ta najistotniejsza, duchowa część wychowania zaczęła się skupiać w rękach hierarchji, jako tych, którzy uchodzili za widome ucieleśnienie ducha społeczności.

I aczkolwiek natężenie wychowawcze ogółu w kierunku potrzebnych skłonności ani na odrobinę nie osłabło, to jednak ten, kto wtajemniczał w rzeczy najważniejsze, bo w życie duchowe grupy, starzec, głowa rodu, kapłan, stał się zarazem symbolem sił wychowawczych danej gromady.

\* \* \*

I oto jesteśmy u początku rodowodu niechybnie kiedyś — przynajmniej w części — celowego układu odosobnionego: uczeń-nauczyciel. Przetrwiał on do dnia dzisiejszego w tradycją uświęconem przysłowiu: jaka szkoła, takie społeczeństwo. Bo nie jest to jakieś zwykłe, dla urozmaicenia mowy używane powiedzenie. Nie, to coś więcej. Po dzień dzisiejszy kryje się tu oś całej sprawy wychowania i nie w przenośni, ale jako myśl przewodnia i program działania.

Jeszcze w wiekach średnich np., kiedy człowiek należał do kilku grup zaledwie i to tak ciasnych, jak ród i parafja (bo do obszerniejszych, kościoła i państwa, należał pośrednio), byłoby to uproszczenie w pewnej przynajmniej mierze poprawne. Zważywszy atoli straszliwy mus należenia do grup tego rodzaju, a więc i potęgę ześrodkowanego oddziaływania, nauczyciel-wychowawca byłby właściwie tylko symbolem i istotnie takie byłoby społeczeństwo, jaka szkoła, tylko społeczeństwo i szkoła nakrywałyby się niemal całkowicie.

A dziś? Człowiek dzisiejszy należy do mnóstwa grup najrozmaitszych: do jednych z urodzenia, do innych z powołania, do jeszcze innych z musu, z nałogu, z przypadku; do grup trwałych i przejściowych, do takich, które go mocno krępują, i do takich, które zostawiają mu wiele swobody, do takich, które wzajemnie się zwalczają albo nawet zdecydowanie są sobie wrogie. Z chwilą urodzenia wchodzi człowiek w pole oddziaływania dwojga tylko ludzi: rodziców. Ale bardzo prędko pole to zaczyna się zaludniać: przybywa bliższe rodzeństwo, przybywają dalsi krewni, nauczyciele, rówieśnicy ze szkoły i z ulicy. Niemal od pierwszego dnia życia sączą swoje wpływy koła towarzyskie, związki wyznaniowe, urzędnictwa narodowe, stronnictwa polityczne, zakłady społeczne i państwowe. Wkrótce nabierają znaczenia książki, gazety, kino, teatr. Jedne z tych czynników działają nieznacznie, ale ciągle i długo, inne

w sposób gwałtowny, ale dorywczo, jedne zbawiennie, inne obojętnie, jeszcze inne jawnie szkodliwie. Wynik zatem ostateczny będzie wypadkową podatności wychowawczej osobnika i sumy wszystkich tego rodzaju wpływów.

Czemże zatem jest dziś nasz układ uczeń-nauczyciel? Czy tak niemal doskonale odosobnionym i tak płodnym układem jak kulka-ziemia w rozumowaniu fizyka? jak układ słoneczny astronoma? Daleko mu do tego, nawet gdy chodzi o kształcenie intelektualne, bo z autorytetem nauczyciela czasem zgodnie i skutecznie współpracują, czasami wybitnie współzawodniczą wcale nie bagatelne wpływy uboczne, jak czytelnictwo, rozmowy, pomoc domowa. A już w odniesieniu do wychowania w szerokim i właściwym znaczeniu jest on w tej chaotycznej grze sił skromniutkim zaledwie i przypadkowym fragmentem.

Jakież więc przyczyny powodują to jego uporczywe narzucanie się świadomości ogółu? Czyba odwieczny zwyczaj albo może głęboko zakorzeniona wiara w przeobrażającą moc słowa i w magiczną władzę czarownika-uczonego. Bo historia nic nie tłumaczy. Szkoła w ciasnym tego słowa znaczeniu jest ściśle związana z ruchem umysłowym, a ruch umysłowy bynajmniej nie jest związany ani ze stopniem organizacyjnym społeczeństwa ani z jego poziomem moralnym. Epoki wielkiej potęgi państwa i wielkiej oświaty należą do rzadkości. Daleko częściej spotykamy się z innym — wprost przeciwnym — zjawiskiem, że rozkwit nauk następuje w okresie rozprężenia społecznego i moralnego, albo nawet ten upadek przygotowuje. To tylko jedno jest pewne, że zła szkoła zatruwa i wykoszlawia całe życie nie tylko jednej warstwy ale narodu i państwa, jak tego doznaliśmy na sobie w okresie rozpanoszenia się szkół jezuickich.

Ale to już tak jest. Jeden człowiek może zburzyć świątynię, nad której wzniesieniem pracowały rzesze, jedna mała



grupka ludzi może podważyć przyciesie gmachu potężnego państwa, ale nato by budować potrzeba szerokich mas, potrzeba świadomej celów i środków organizacji.

\*

Nienaturalność układu, raczej fikcji, uczeń-nauczyciel, obranego za zasadę systemu wychowawczego, leży przed nami jak na dłoni. Jeżeli pomimo to na historii cywilizacji ludzkiej fikcja ta zaważyła dodatnio i nie okazała się zupełnie bezpłodną, to dlatego jedynie, że dziecko, wogóle człowiek sam dla siebie jest całym światem, który najzupełniej nadaje się do rozważań pod niektórymi względami jako układ prawie niezakłócony i zamknięty w sobie. Niezadowolone z wyników wobec ogromu wykładanej pracy, ogrom tych nadziei lepszego jutra, pokładanych w wychowaniu, oto bodźce, które zniewoliły do tem żarliwszego zajęcia się dzieckiem i nauczycielem, tu bowiem upatrywano przyczynę wszelkich trudności i niepowodzeń, nigdy celowości samego schematu nie podając w wątpliwość.

Ustalono pewnik, że z chwilą, gdy dusza dziecięca nie będzie dla wychowawcy tajemnicą, gdy pozna ją tak dobrze, jak chirurg budowę organizmu, wtedy jak chirurg będzie mógł swobodnie przystąpić do łatwej przebudowy, karczując dyspozycje szkodliwe, pielęgnując dobroczynne, tłumiąc jedne, podsycając drugie. Pominąwszy to, że dalecy jesteśmy od tak idealnej znajomości życia wewnętrznego naszych wychowanków, w każdym razie w porównaniu z przeszłością wiemy stokroć więcej i właśnie w świetle tej nowożytnej wiedzy okazuje się, że — owszem — taka przebudowa jest możliwa, ale — przy najgłębszej nawet znajomości psychiki dziecka — pod trzema warunkami: że oddziaływanie będzie ciągłe, że będzie systematyczne, że będzie długotrwałe. Szkoła dzisiejsza żadnego z tych warunków nie spełnia, przynajmniej w całej rozciągłości,

spełnić nie może już choćby z tego prostego powodu, że wychowawiec większą część doby pozostaje poza jej murami i poza jej wpływami. To jedno. A powtóre, czy ustaje proces wychowawczy z chwilą opuszczenia murów szkolnych? Przecież istnieje pogląd, że wtedy dopiero na prawdę się zaczyna. A z wszelką pewnością trwa w dalszym ciągu. Zaprzeczyć temu byłoby to odmówić wszelkiego znaczenia religii, sztuce, nauce, byłoby to przekreślić wartość państwa.

\*

Aczkolwiek badanie dziecka i przygotowanie wszechstronne do zawodu nauczyciela są bardzo ważnym momentem, to jednak punktem wyjścia tak teorii, jak praktyki wychowawczej musi być z całą pewnością prawdziwe zdanie: jakie społeczeństwo, takie wychowanie.

Szkoła dzisiejsza robi wrażenie jakiejś kosztownej fabryki, przez doskonałe siły fachowe obsadzonej, w dobrze znany materiał zaopatrzonej, hojnie we wszelkie pomoce wyposażonej, pełnej nawet wrzawy i zgiełku, a jednak w całości nie wyzyskanej. Widzieliśmy dlaczego. Potrzeba tu energii daleko większej, aniżeli ta, jakiej dostarczyć może śmiesznie słaby układ uczeń-nauczyciel.

To też za wszelką cenę go wzmocnić! Ześrodkowanie po całym społeczeństwie rozproszonych popędów wychowawczych, rozbudzenie, uświadomienie i uzgodnienie drzemiących, a czekających tylko znaku, dobrych chęci jednostek, instytucji i całych grup społecznych da nam dopiero możliwość korzystania ze wszystkich zdobyczy pedagogiki nowoczesnej.

Za wszelką zatem cenę poszerzyć, poszerzyć nasz ślepy, już nie sztucznie odosobniony, ale od żywej rzeczywistości odrąbany, układ. Dopuśćmy do niego siły nowe. Pytanie tylko — jakie? Widzieliśmy przecież, jak człowiek współ-

czesny wplątany jest w zawiłą sieć stosunków niemal od zarania swego żywota.

Wzorem przezornego fizyka zacząć wypada przedewszystkiem od wciągnięcia do współpracy czynnika najbliższego, najdzielniejszego, najchętniejszego. Nie potrzeba go wyszukiwać w biały dzień ze świecą, bo w nocy dla chcących widzieć jest widoczny. Jest nim wielka rzesza rodziców. Im to, rodzicom, z prawa boskiego i prawa przyrodzonego to pierwszeństwo należy. Skwapliwie przyjmą je i jako zaszczyt i jako obowiązek. — Czyżby? — Niezawsze wnoszenie wątpliwości dowodzi rozwagi. Często w taki sposób broni się przed „nowinkami“ zagrożone w swoim błogim bezwładzie lenistwo ciała i ducha; podnoszą się upusty krzykliwego rezonerstwa, które piętrzy tyle pozornych zarzutów i tak zamąca zdrowy rozsądek, iż z poza pojedynczych drzew nie widać lasu. Otóż właśnie spójrzmy raz wreszcie na ten las! Zechciejmy raz wreszcie zrozumieć i należycie ocenić ów pęd do oświaty, jaki ogarnął wszystkie warstwy, klasy i stany, całą Polskę.

Objawiły się w Polsce siły potężne, których nie chcemy widzieć, choć znaczą je strugi potu, perły łez, a nawet korale krwi. Niema w tem żadnej retorycznej przesady. Bo zważmy tylko, ile jest rodzin u nas, które bez większego trudu ponieść mogą koszta edukacji w szkołach prywatnych, a nawet państwowych? Odpowiedź brzmieć będzie, że dla tej klasy dziesiąta część szkół istniejących w zupełności wystarczy. I zajrzyjmy teraz do naszych podręcznych statystyk. Iluż tam znajdziemy robotników, małorolnych, zbiedzonych urzędników państwowych, samorządowych i prywatnych! Tu już nie o odmawianie sobie przyjemności chodzi, tu już mamy samoograniczenie, posunięte do ostateczności. A takie wyrzeczenie się wszelkich uciech, wszelkich przyjemności, takie zaparcie się samego siebie, najzupełniej przy tem świadome i dobrowolne, rozciągnięte nie na dni ani miesiące, ale na długie lata — za-

zwyczaj najpiękniejsze lata życia ludzkiego — czyż nie zasługuje na miano prawdziwego bohaterstwa? Zjawisko to powinno być przedmiotem naszej dumy narodowej. Bo nie płodność królicza, ale taki właśnie w szerokich masach widoczny pęd ku wypielęgnowaniu człowieka pełnowartościowego jest dowodem żywotności narodu i jego cywilizacyjnej wartości.

Czy wobec tego można choćby na chwilę podać w wątpliwość dobrą wolę i gotowość takich ludzi, przynajmniej większości, szczególnie gdy pojmą, że to dla dobra tych, dla których zrobili z siebie jedną wielką ofiarę; gdy rozumieją, że stąd nie wynikną ani nowe ciężary materialne, ani nowe jakieś dokuczliwe obowiązki, a że chodzi tylko o zharmonizowanie i spotęgowanie wysiłków wielu takich jak oni ofiarników?

\*

To wciąganie rodziców w obręb zabiegów wychowawczych już się rozpoczęło w skromnej postaci t. zw. współpracy domu ze szkołą. Oczywiście, ograniczona do czterech w roku pogawędek o istotnych i urojonych wykroczeniach ucznia, o jego stopniach niedostatecznych i zakończona cierpką doradą, jakich, do czego i ilu trzeba wziąć korepetytorów, staje się śmieszną parodią. Potraktowana poważnie, nawet ta zaczątkowa współpraca odda szkole nieocenione usługi. I od niej bezwarunkowo zacząć należy. Wystarczy podkreślić, że tylko na tej drodze można dojść naprawdę do głębszego poznania dziecka, pozyskać zupełne zaufanie domu, usunąć wiele nieporozumień, a nieraz nawet zapobiec wyraźnej krzywdzie, która niezasłużenie spada z jednej lub drugiej strony i głęboko rani młodocianą duszę. A później, jakże zbawiennie pod względem wychowawczym działa na dziecko to przeświadczenie, że ojciec i nauczyciel to nie żadne przeciwieństwa, ale dwie wzajemnie wspierające się powagi.

Ale to dopiero początek. Gdyby na takim poziomie zatrzymało się np. życie religijne — że weźmiemy przykład najwymowniejszy — gdyby więc poprzestano na jakichś konferencjach pomiędzy duchownym a jednostkami, to życie religijne nie byłoby tak silnym motorem w jednostce i społeczeństwie. Żaden też kult na świecie nie wyrzekł się organizacji, w słusznym założeniu, że tylko przez nie da się „zestrzelić“ uczucia i myśli w jedno silne ognisko. Tak samo i w sferze bardziej przyziemnej, w sferze praktycznego działania. Ludzie, jakby ślepym instynktem wiedzeni, poszukują osobników o tych samych celach, zadaniach, zainteresowaniach, jakby im ten instynkt mówił, że przez to ułatwią swoje własne zadania, osiągną prędzej swoje własne cele, zaspokoją swoje własne zainteresowania. Ciężenie ku organizacji odczuwane jest w równym stopniu przez bogaczy i biedaków, panów i robotników, uczonych i prostaków. I tem silniej, im wznioślejsze są cele.

Potrzeba ta wobec tego nie może nie być odczuwana w kołach rodzicielskich. Każde niemal zetknięcie się kilkorga rodziców powoduje wymianę poglądów. Z takich przypadkowych rozmów urastają zczasem opinie o szkołach, nauczycielach, radach pedagogicznych, metodach nauczania.

Potrzeby tej w żadnym przecieź razie zaspokoić nie mogą dotychczasowe koła rodzicielskie, których istota zasadza się na martwym statucie, a rola ogranicza się do przykryj roli mianowanej komisji dochodów niestałych. Jest to dopiero bezduszny załączek. A organizacja nie jest rzeczą martwą. Z chwilą zaistnienia żyje życiem własnym, na podobieństwo wysoko posuniętego organizmu wytwarza specjalne narządy, chce się rozwijać, walczyć o swoje cele, a co najważniejsza, ujawnia jakąś świadomość wyższego rzędu, niż świadomość pojedynczego osobnika. Pod wpływem tej to świadomości wiążące członków przekonania nabierają siły, stają się ideałami i ze znamieniem jakiejś wyższej sankcji prą do działania. Bez ducha orga-

nizacji koła rodzicielskie, jak owe polerowane maszyny, które się z wielkim namaszczeniem a małym pożytkiem wystawia w pracowni kilka razy do roku, są jednym więcej sprzętem na pokaz.

Ale duch organizacji to nie statut i obrady na komendę. Organizacja to ideologia.

W opinii w przyzwoitej odległości od szkoły trzymającego się ogółu, szkoła jest potrosze urzędem od wydawania świadectw, urzędem, jak inne, nie chcącym widzieć życia z poza stosu nakazów, rozporządzeń i okólników, urzędem, z którym dobrze jest być w zgodzie, ale który od czasu do czasu obejść jakoś trzeba i można... I czasami obchodzi się niestety — na spółkę z dzieckiem. A dlaczego? — Ogół potrzeb dzisiejszej szkoły, jej zadań, zamierzeń, ulepszeń nie rozumie i odnosi się do nich obojętnie, jeżeli nie lekceważąco.

Nato, aby je zrozumiał, wystarczy przekonać każdego z osobna, co nie jest znów nad siły ludzkie. Ale nato, aby je uznał za artykuł swej wiary społecznej, za swoje własne idee i aby w ich imię działał, — nato potrzeba, aby mu przysłała z pomocą owa wyższa świadomość grupy. Dotyczy to zarówno metod wychowania, jak i metod nauczania.

\* \* \*

Rozprawia się wiele o samorządzie uczniowskim w tej myśli, iż skoro dzieci tworzą grupę-klasę, to trzeba ją ożywić, wytknąć cel, jednym słowem zorganizować, aby i ten czynnik, jako część otoczenia dziecka, wychowawczo wyzyskać. Założenie najzupełniej uprawnione. Jeżeli jednak spojrzeć na rzeczywistość nie przez okulary pobożnych życzeń, lecz trzeźwo i bezstronnie, wówczas wyjdzie najaw, że to, co zdawało się czemś żywym, jest w gruncie rzeczy nakręconym manekinem. Dzieci i młodzież uczy się na pamięć wójtowania, sołtysowania, sejmikowania... Nienatu-

ralność w tej dziedzinie jest swoistym werbalizmem, stokroć szkodliwszym aniżeli w zwykłych przedmiotach szkolnych. Zaniechać zatem prób tego rodzaju? — Nigdy! Ale szukajmy przyczyn niepowodzenia! Spróbujmy zainteresować współczesnymi poglądami pedagogicznymi szerokie warstwy społeczeństwa, a zwłaszcza koła rodzicielskie. Bo tu z całą pewnością tkwi przyczyna: jest nią owo mroźne poddanie się, z jakim dom zarządzenia szkoły przyjmuje do wiadomości i z jakim młodzież je wykonuje. Bądźmy przekonani, że nasze hufce, świetlice, drużyny, kółka i samopomoce nabiorą dopiero wtedy prawdziwych rumieńców, gdy powstawać i działać będą pod opieką i ze współudziałem rodziców.

Rozprawia się wiele o niewłaściwym zachowaniu się młodzieży na ulicach i w miejscach publicznych. Nauczyciel-wychowawca nie może być wszędzie, nawet nie powinien, jeżeli nie chce obniżyć swego wysokiego stanowiska do roli dokuczliwego mentora, któraby z pewnością serca uczniów do niego zraziła. Aleć wszędzie są członkowie starszego społeczeństwa. Widzą, oceniają i oburzają się. Dlaczego nie zwracają uwagi natychmiast? Każdy się waha. „Gdyby były moje — powiada — to co innego. Do cudzych dzieci nie mam prawa“. Otóż tego wzajemnego upoważnienia do czuwania nad swymi dziećmi zawsze i wszędzie można sobie udzielić tylko i jedynie przez organizację. W niej dopiero głębokie instynkty rodzicielskie pozbędą się małodusznych, zaściankowych przywar i przeobrażą się w szczytne idee; w niej dopiero pojedyncze poczynania i wysiłki zsumują się we wszędzie wyczuwalne dążenie do wypracowania jednolitego, wysokiego typu moralnego.

Rozprawia się wiele o słabnącym wpływie wychowawczym rodziny. Nic nie pomogą narzekania, gdzie ma się do czynienia z nieubłaganą koniecznością. Słabi muszą w stowarzyszeniu szukać środków zaradczych. Takie jest

prawo, od którego niema wyjątku. Jednakże tego przełomu w życiu rodziny nie docenia się, jak należy. W najdostępniejszej dla obserwatora sferze inteligencji obniżenie się autorytetu rodziców nie wpada tak jaskrawo w oczy. Wyższy poziom umysłowy domu, życie towarzyskie, większa wrażliwość na opinię publiczną działają jeszcze jak zbawcze hamulce. Ale od dołu widać rysy i pęknięcia, które mocno zaważą na kulturze ogólnej. Powaga ojca-prostaczka prędko topnieje albo też cofa się dobrowolnie przed mniemaną uczonością syna. Wyłamując się z jednej sfery i dążąc do innej, młodzieniec nie należy do żadnej i działania bliższej tradycji na sobie nie doznaje. Niskie popędy dochodzą do głosu. Krytycyzm nie znajduje żadnego oporu ze strony otoczenia i zwraca się przeciwko wszystkiemu, co go krępuje. Rozwija się tylko rozum, który wreszcie jak pasożyt owładnie całym życiem duchowym i wyiębi je doszczętnie. Od powyższego obrazu zdarzają się większe lub mniejsze odchylenia, ale wcale nierzadkie są przypadki prawdziwych tragedii rodzicielskich, gdy dosłownie kosztem krwi własnej wykształcony syn lub córka wypłacają się im czarną niewdzięcznością. Ponure to zjawisko zniknie na zawsze, gdy powagę skromnej rodziny robotniczej wesprze wielka powaga organizacji.

I młodzież zna wartość opinii.

\* \* \*

Organizacje rodzicielskie zastąpią wygasłą powagę rodu.

\* \* \*

Szkoła tylko wtedy spełni swoje zadanie, gdy małoduszne hasło

„moje dziecko“

dzięki organizacjom rodzicielskim ustąpi miejsca wielkiemu, całą Polskę obejmującemu hasłu

„nasze dzieci“.

*Józef Zennermann.*

## Współdziałanie domu ze szkołą w świetle nowych potrzeb w wychowaniu i nauczaniu.

Współpraca domu ze szkołą jest ważną ideą, zarówno ze względów wychowawczych, jak i ze względu na potrzebę bardziej celowego i metodycznego zorganizowania pracy ucznia i osiągnięcia przez to wydajniejszych rezultatów w samym nauczaniu.

Szkoła nowoczesna stawia sobie w porównaniu ze szkołą dawniejszych czasów szersze i rozleglejsze zadania. Dawniej głównie uczyła, przysparzała wiedzy, kształciła i wzbogacała intelekt; dzisiejsza szkoła przeobraziła się w instytucję przede wszystkim wychowawczą, której celem jest wszechstronne rozwinięcie wszystkich sił duchowych i fizycznych wychowanka i przygotowanie go nie tylko do kontynuowania wiedzy w uniwersytecie, ale także i to głównie do samodzielnego i twórczego wysiłku woli, do czynnego i świadomego kiedyś życia w zorganizowanym społeczeństwie. Ponieważ dziecko wychowuje się i w szkole i w domu, ponieważ wpływy wychowawcze obu tych czynników zająmają się o siebie, krzyżują i uzupełniają, dlatego szkole dzisiejszej chodzić musi o to, aby idee wychowawcze domu i szkoły sprowadzić do jednego łożyska, aby jednym nurtem płynęły, ażeby między rodzicami i ciałem pedagogicznym wytworzyć atmosferę wzajemnego zaufania i zrozumienia i ażeby oba te światy zbliżyły się naprawdę do siebie i wzajemnie wspomagały w dążeniu do jednego i wspólnego celu, jakim jest dobro i przy-

szość dziecka. To jeden powód koniecznej współpracy; ale są inne jeszcze, tkwiące w głębokich przeobrażeniach świata powojennego. Oto w życiu narodów ujawniły się wszędzie po wojnie tendencje zbiorowego decydowania o wszystkim. Zgodnie z demokratycznym duchem czasu zbiorowość bierze górę nad jednostką, stąd czynnik obywatelski, społeczny wdziara się we wszystkie dziedziny i współdziała w tworzeniu nowych form życia z powołaniami do danego celu jednostkami. To samo dzieje się i ze szkołą. I skoro w tej chwili chodzi nam o to, by nie tylko wychować pełnego i harmonijnego człowieka, jako jednostkę, ale i uspołecznionego i ofiarnego obywatela, to wychowanie staje się wielkim zagadnieniem ogólnospołecznym i ogólnopaństwowym, które interesuje nie tylko wybranych pedagogów i poszczególnych rodziców ze względu na dobro ich własnych dzieci. Szkołą interesować się będzie ogół rodzicielski, jako równorzędny i zorganizowany czynnik wychowawczy w poczuciu także i swojej odpowiedzialności za losy przyszłych pokoleń. I dlatego idea współpracy domu ze szkołą jest już ogromnie żywotna w całym świecie, coraz więcej wspólnych dziedzin obejmuje, coraz szersze i pełniejsze jest jej zrozumienie. Zrobiliśmy i w Polsce na tem polu duży krok, ale daleko nam jeszcze do tego stanu, jaki jest w niektórych krajach na Zachodzie. To też wysiłek nasz musi iść w tym kierunku, by w celu spotęgowania twórczej pracy pedagogicznej dążyć do jak najwyższego zainteresowania rodziców zagadnieniami wychowania i nauczania i do harmonijnego zespolenia ich własnych poczynań wychowawczych z dążeniami samej szkoły.

Pierwszym, podstawowym warunkiem tak pojętej akcji jest pałaca konieczność, by, o ile to tylko możliwe, rodzice obecnie kształcących się dzieci, wychowani w szkole dawniejszej i to przeważnie zaborczej, zrozumieli ducha szkoły nowej, jej cele, które sobie stawia, gdyż bez takiego

dokładnego wniknięcia w strukturę obecnej szkoły, nie może być mowy o wzajemnym zrozumieniu, a tem samem i owocnej współpracy.

W szkole nowej krzewimy wiedzę, ale jednocześnie zmierzamy wszystkimi siłami do urobienia mocnych charakterów i przygotowania ich do życia zbiorowego. Każda niemal lekcja obok pierwiastków czysto naukowych zawiera momenty wychowawcze, obliczone na oddziaływanie moralno-społeczne i narodowo-państwowe, a przecież obok samych lekcji — jakże rozległe dziedziny wychowania młodzieży mieszczą się w jej własnych organizacjach samorządowych, samokształceniowych, sportowych, i t. d., które rozwijać się mają pod czujnym okiem nauczycieli, ale i nie bez współdziałania rodziców, którzy to życie zbiorowe młodzieży, ujęte w karby organizacyjne, muszą nauczyć się rozumieć, a nawet z niem chętnie obcować. I muszą zginąć nareszcie te ostatnie utyskiwania, które dają się słyszeć między starszem pokoleniem, że młodzież dzisiejsza, zajęta tylko życiem w swoich organizacjach, pochłonięta przez sport, nie oddaje się nauce i że pod tym względem dawniej lepiej było, bo młody człowiek tylko się uczył, nad książką w domu siedział i nie zaprzętał sobie głowy zebraniemi i wyborami, nie bawił się, jak się to mówi w politykę, która jedynie do starszych należy. Zapewne, zagadnienia bieżącej polityki w kraju nie powinny znajdować żadnych odpowiedników w organizacyjnym życiu młodzieży szkoły średniej, choć z drugiej strony trudno tę młodzież trzymać zupełnie na uboczu wielkich procesów dziejowych, które dokonywują się na oczach naszych i przeobrażają psychikę narodu, bo przecież życie tego młodego pokolenia musi wyrastać z tych idei, które stają się dzisiaj już coraz mocniejszymi i coraz bardziej trwałymi więzadłami naszego odrodzonego Państwa.

A teraz wracając do tematu, musimy stanowczo oprzeć się temu twierdzeniu, że poziom umysłowy młodzieży był

dawniej wyższy, gdyż czas był wyłącznie poświęcony nauce. Jest w takim rozumowaniu wielkie nieporozumienie, a co najgorsze, jest wiele krzywdzącej opinii i szkołę obecną i młodzież dzisiejszą. Doskonale zdajemy sobie sprawę, że między samą nauką a społecznym życiem młodzieży musi być właściwa proporcja, rozumie się, że szkoła musi baczyć, by ten stosunek nie wyszedł na niekorzyść poziomu naukowego, lecz był w takich granicach utrzymany, aby młodzież rozwijać się mogła harmonijnie, t. j. aby kształciła i swój intelekt i jednocześnie urabiała swój charakter, a więc, aby także przez udział w swoich organizacjach, pogłębiać mogła swoją świadomość, że zawsze przynależy do większego zbiorowiska i aby przez poczucie prawa stanowienia o osobie samej wzbogacała się wewnątrz i na przykładach własnego życia zbiorowego uczyła się dyscypliny społecznej i osobistej odpowiedzialności, tych największych cnót obywatelskich, których za wiele niema w naszym życiu. I takie pogodzenie pracy naukowej ucznia i czynnego jego udziału w organizacjach jest dziś dlatego możliwe, że w ostatnich czasach dokonały się w technice pracy uczniowskiej zasadnicze przeobrażenia. Wysiłek ucznia dzisiejszego — to jego praca naprzód w szkole, bardziej niż dawniej twórcza, i samodzielna, a także równorzędna praca domowa, której celem jest znowu raczej przepracowanie jakiegoś samodzielnego zagadnienia, obliczonego na niedługi, lecz twórczy wysiłek jego inteligencji, niż ślęczenie jak dawniej godzinami i kucie stronicami z podręcznika, nieraz w sposób bezmyślny.

A dalej musimy sobie dobrze uświadomić jeszcze jedną ważną prawdę, o której w wychowaniu młodego pokolenia nie wolno nam dziś zapominać. Oto cały świat powojenny wskrzesza na dobre dawny ideał greckiej harmonji ducha i ciała, hasłem staje się prawdziwa pełnia życia, a tej naturalnie być nie może bez równomiernego

rozwinęcia fizycznej strony człowieka. Nie tu miejsce i pora, by dużo mówić o wartości wychowania fizycznego, bo prawda ta jest dziś oczywista. W całokształcie naszej pracy wychowawczej, choćby z uszczerbkiem dla samej nauki, musi znaleźć się odpowiednie miejsce dla ćwiczeń cielesnych, zrozumiałe ambicje i zamiłowania młodzieży na tem polu muszą być przez nas respektowane, bo naturalna ekspansja sił fizycznych, to główny warunek zdrowia i zdrowych przedewszystkiem nerwów, a więc i warunek odporności całego narodu, zarówno fizycznej jak i moralnej. To też w programie życia szkolnego zająć muszą ćwiczenia cielesne równorzędne z wszystkimi przedmiotami miejsce, kierownik zaś wychowania fizycznego musi narówni z całą radą pedagogiczną odegrać ważną i odpowiedzialną rolę w kształtowaniu charakterów przyszłego pokolenia. I jeśli widzimy dziś nasze dzieci, prostujące swoje mięśnie na stadionach sportowych, jeśli tam skapane w czystym powietrzu i słońcu zażywają pełnego ruchu i w najbardziej naturalny i zdrowy sposób wyładowują swoją, młodem życiem pulsującą energję — to widok taki musi nas napawać radością, że naszym właśnie dzieciom danem jest nareszcie wzrastać w warunkach, uwzględniających pełny, harmonijny rozwój całego człowieka. I dlatego, jeśli starsze pokolenie ma naprawdę wniknąć w ducha dzisiejszej szkoły, to wszyscy rodzice muszą naprzód dobrze zrozumieć ten niezmiernie ważny postulat wychowawczy, jakim jest najbardziej naturalna potrzeba wyżycia się fizycznego młodzieży, i na tym terenie powinni współdziałać ze szkołą i nie przygnębiać się niepotrzebnie myślą, że dawniej młody człowiek więcej umiał, bo mniej skakał i mniej harcował po polu.

Naturalnie, zdajemy sobie sprawę z różnych niedomagań w dzisiejszej szkole pod względem naukowym. Niektóre sfery rodzicielskie biją na alarm z racji obniżenia się poziomu naukowego w obecnej szkole, zwalając całą

winę na szkołę, na programy i metody. Musimy im wytłumaczyć, że nie metody są temu winne, bo te są napewno o całe niebo doskonalsze niż dawniej, ale że przyczyny tego zjawiska szukać należy gdzie indziej. Oto szkoła średnia była dawniej przywilejem dzieci sfer zamożniejszych, przynosiły one dużo już z domu; dziś rekrutuje się młodzież z najszerszych mas społeczeństwa, często jest zbieżona, uczy się o chłódzie i głodzie, z domu nieraz nic nie wynosząc. Przeżywamy więc okres szerokiego roztopiania się kultury w narodzie i przebolejemy łatwo to chwilowe obniżenie się poziomu umysłowego, które napewno będzie zjawiskiem krótkotrwałym i przejściowym.

Rozumie się, że gdybyśmy chcieli wyczerpać w całości to wielkie zagadnienie różnicy między szkołą dawną a dzisiejszą, musielibyśmy taką analizę porównawczą rozwijać jeszcze dość długo. Nie to jest jednak w tej chwili naszym celem i dlatego chcę wspomnieć tylko o jednym jeszcze, ważnym zagadnieniu, które w ustroju obecnym szkoły i współczesnym systemie wychowania odgrywa ogromną rolę, a które znowu wiąże się z doniosłymi konsekwencjami całego powojennego życia. Oto, jak wiemy, Państwo objęło po wojnie szereg licznych i nowych funkcji. Ono także, chcąc zapewnić sobie naturalną prężność wewnętrzną i siłę obronną nazewnątrz, zastrzega sobie swój udział w wychowaniu i swój wpływ w nakreśleniu ideału wychowawczego i pilnuje, by całe szkolnictwo wypuszczało takie typy przyszłych obywateli, które dla dalszych losów Państwa będą niezbędne. Ten rozrost funkcji Państwa jest na tle powszechnego wyścigu pracy organizacyjnej zupełnie zrozumiałą, i rzecz jasną, że i w Polsce być inaczej nie może. Ale w Polsce pogląd, że wychowanie musi być przez Państwo regulowane, jest trudny jeszcze do wpojenia w świadomość ogólną, gdyż Wolna Polska jest jeszcze młodym organizmem i nowym jest problemat stosunku obywatela do Wolnego Państwa,

które przecież dla całego Narodu powinno być dobrem najwyższym. I trudności te istnieją, pomimo że tradycje wychowania obywatelsko-państwowego w dawnej Polsce przedrozbiorowej są bardzo piękne, niestety w opinii obecnej albo się zatarły, albo mocno wypaczyły. Obecnie istnieje na terenie szkoły znakomity środek wychowawczy, który wyzyskać w pełni należy, by stworzyć kadry zdrowych, karnych i świadomych obywateli. Jest nim przysposobienie wojskowe, ten pierwszy, powszechny obowiązek, który młodzież ma do spełnienia względem Państwa, a który napawa ją dumą i wielką radością, że w tak młodym wieku może już coś konkretnego dla Ojczyzny uczynić. Te szeregi karnie maszerujących, młodych żołnierzy — to jednocześnie świetna szkoła wychowania państwowo-obywatelskiego, a nietylko wczesne zaprawianie się do trudów fizycznych i bojowych, to ćwiczenia, ważne zarówno dla zdrowia, jak i znakomicie hartujące wolę, to wielki teren pracy wychowawczej, która powinna łagodzić zwichrzone nieraz namiętności młodych i wyzyskać ofiarne i szlachetne ich uczucia miłości ojczyzny w celu podporządkowania wszystkiego, co egoistyczne — jednej, wielkiej idei Państwa, wymagającej nietylko gorących porywów serca, ale i trzeźwej, rozumnej, spokojnej pracy, dużego opanowania, respektu i posłuchu dla wielkich autorytetów w narodzie, czynnej zawsze postawy woli, spełniającej z całą dumą swój szczytny dla Państwa obowiązek. I w ten sposób trzeba rozumieć te nowe wartości wychowawcze, które obecnie przybywają szkole średniej i odpaść muszą bezwzględnie te błakające się jeszcze w opinii polskiej, niesłuszne twierdzenia o robieniu soldateski w szkole, nie dającej niby poszanowania dla swobody indywidualnej, gdyż wszystko to dowodzi braku zrozumienia dzisiejszej chwili historycznej i nowych ideałów wychowawczych, które Państwo Polskie musi sobie postawić. I tej samej idei służyć powinna także druga, pokrewna organizacja na



terenie szkoły — harcerstwo. I ono wpajać ma w młodociane szeregi kult pracy i obowiązku dla Państwa, a także związać powinno ideowo młodzież więcej, niż to było dotychczas, ze współczesnością i pokazać jej wszystko, co w tej współczesności jest naprawdę wielkiego i twórczego.

I gdyby teraz na zakończenie chodziło o sformułowanie pokrótce tych celów i zadań wychowawczych, które ma dziś do spełnienia szkoła średnia, aby zniknęła wszelka niejasność i wszystkie uprzedzenia, i aby między szkołą a sferami rodzicielskimi nastąpiło szczerze współdziałanie, to cel ten wychowawczy, zgodnie z oficjalnymi instrukcjami brzmiałby w sposób następujący: „wychować mamy pełną i harmonijną jednostkę i wytworzyć typ obywatela, zdrowego fizycznie i moralnie, zdolnego do rozumienia złożonych zagadnień współczesnego życia, świadomego obowiązków społecznych i interesów Państwa Polskiego“\*).

Uważam, że takie dokładne wyjaśnienie najistotniejszych cech nowej szkoły i jej ideałów dać trzeba naprzód sferom rodzicielskim, zawsze naturalnie w formie umiejętniej i że dopiero wówczas może nastąpić skuteczna i celowa współpraca.

I teraz dopiero z kolei wypadnie się szczegółowo zastanowić nad różnymi terenami tej współpracy i różnymi jej formami.

Jeśli więc naprzód weźmiemy pod uwagę wszędzie dziś przy każdych szkołach istniejące koła rodzicielskie — to jakież będzie zakres ich działalności? Nie wszystko, co powiem, będzie nowe, gdyż organizacje rodzicielskie, pracujące u nas od dość dawna, mają już swoją tradycję i dość dużo swego własnego doświadczenia. Chcę tylko to zagadnienie trochę pogłębić, wytknąć niektóre drogi dla dalszej pracy w tym kierunku.

A więc ważną naprzód dziedziną wspólnych wysiłków

\*) Program pracy wychowawczej w szkole (Nr. R. 399/31).

— to praca nad podniesieniem zdrowotności i higieny młodzieży. Na tem polu koła rodzicielskie przez niesienie swojej pomocy mogą wiele zdziałać, przyczyniając się na przykład do urządzania w szkołach, gdzie tego niema, kąpielisk i natrysków, organizując wspólnym wysiłkiem ze szkołą niezmiernie ważną dziś akcję dożywiania młodzieży, niestety naogół od dłuższego czasu zaniedbaną. Wspólnymi siłami możnaby dalej organizować dla młodzieży kolonie wypoczynkowe, kolonie lecznicze i t. d.

To byłaby wszystko troska o fizyczne zdrowie młodzieży, rzecz naturalnie ogromnej wagi. Ale rodzice nie mogą porzucić tylko na niesieniu ekonomicznej pomocy szkole, lecz, jako zorganizowany czynnik społeczny, mają możliwość współdziałać skutecznie ze szkołą także i w jej trosce o moralne zdrowie młodzieży. Wspólnie więc należy rozszerzyć opiekę nad bursami, internatami i stancjami, a dalej wspólnie opiekować się czytelnictwem młodzieży i czuwać wogóle nad całym życiem pozaszkolnym. Rodzice mogą ofiarować szkole swą pomoc przy urządzaniu wycieczek, przy organizowaniu przedstawień, zabaw i uroczystych obchodów, mogą pomagać w kontroli nad uczęszczaniem młodzieży do kin i teatrów. Zwłaszcza kwestja ostatnia, tak bardzo paląca i trudna dla samej szkoły, mogłaby przy zorganizowanej pomocy rodziców znaleźć szczęśliwe rozwiązanie.

Związani naprawdę szczerze z życiem szkolnym, rodzice mogą rozwinąć jeszcze ściślejszą akcję na terenie samej szkoły. Chodzi dziś o to, by szkoła mogła wytworzyć taką u siebie atmosferę, któraby młodzieży przypominała jej dom rodzicielski albo i czasem mogła go zastąpić. Dobry i troskliwy nauczyciel postara się, by dziecko, zwłaszcza w początkach swego chodzenia do szkoły, miało z jego strony jak najwięcej wyrozumiałości i jak najwięcej ciepła i nie czuło się obco. Ale cała ta sprawa zyska bardzo wiele, gdy sami rodzice interesować się będą szczerze we-

wnętrznym biegiem życia szkolnego i jego troskami i gdy młodzież odczuje, że matki i ojcowie także i w szkole obcują z jej światem.

Również dla sfer rodzicielskich nie może być żadną miarą obca sprawa zapoznania się z organizacją samej nauki w szkole. Dziś w metodyce dokonał się, jak wiadomo, wielki przewrót i jeszcze wcale nie jesteśmy u kresu ważnych przeobrażeń dydaktycznych. Przybywają wciąż nowe doświadczenia i nowe próby się czyni, w zależności od ciągle postępującej naprzód psychologii dziecka i młodego wieku wogóle. Ze strony rodziców słyszymy częste narzekania, że za mało się dziś w szkole wymaga, że nauczyciele za słabo egzekwują wiadomości i t. d. lub czasem odwrotnie, że tego wszystkiego jest za dużo. Fakty te są dowodem braku zrozumienia i programu obecnej szkoły i jej metod, stąd też i w domu rodzice nie mogą się często zorientować, jakim jest ich dziecko, czy zdolne, czy tylko pilne, gdzie tkwi powód słabych jego postępów, kiedy i jaką mu dać pomoc i t. d. Wszystko to są sprawy, które wymagają częstego porozumiewania się domu ze szkołą i to szczerego, bez uprzedzeń, gdyż tylko bezpośrednia wymiana myśli, tylko żywe słowo pedagoga może dać rodzicom właściwą ocenę ich dziecka, a nie same tylko szablonowe cenzury i świadectwa. Stąd też domaganie się jeszcze dziś niektórych rodziców, by wróciły do szkoły owe osławione dzienniczki z szeregiem martwych cyfr, wstawianych co tygodnia, jest tylko objawem zupełnej ignorancji w zakresie podstawowych zagadnień dydaktycznych i jest raczej chęcią uproszczenia sobie całej akcji wychowawczej, niż troską, by postawić ją na właściwym poziomie. Dobra szkoła starać się będzie wszystko uczynić, ażeby pracę ucznia usprawnić nie tylko w szkole ale i w domu, spotęgować jej wydajność, gdyż często uczeń nie umie poprostu nad sobą pracować i będzie chciała to rodzicom powiedzieć, jak ta praca ucznia powinna być w domu zorgani-

zowana. Chodzi więc między innymi o to, by praca ta odbywała się planowo, w odpowiednim czasie i miejscu, bez uszczerbku dla zdrowia, by ujęta była w pewien system. Musi ona posuwać się szybko, zdecydowanie naprzód, bez ociągania się i zbytecznych przerw, by uczeń miał jeszcze dość czasu na odpoczynek, przechadzkę, czy rozrywkę i wreszcie, by miał kiedy wziąć czynny udział w życiu społecznym swojej szkoły. Nauka w domu nie jest rzeczą, jak doniedawna jeszcze mniemano, drugorzędną w stosunku do pracy w szkole i nie ma polegać tylko na mechanicznym reprodukowaniu wiadomości, zdobytych na lekcji. Praca domowa powinna być także samodzielna i twórczą, stąd też często długość jej trwania nie jest miarą jej skuteczności. Dom więc, który może i chce się dziś interesować pracą ucznia, zwłaszcza w jej początkach, musi być również w technikę tej pracy należycie wtajemniczony.

Poza tem wszystkie sposoby oddziaływania wychowawczego domu i szkoły należałoby o ile możności uzgodnić, gdyż sprzeczności pod tym względem są bardzo szkodliwe, i często dom i szkoła, wychodząc z różnych założeń pedagogicznych, zamiast współpracować, szkodzą sobie wzajemnie. A dzieje się to także i dlatego, że trudno jest o jednolity pogląd w stosunku do dziecka, bo nauczyciel i rodzice widzą wychowanka w zupełnie odrębnych okolicznościach i podchodzą do jego psychiki w inny całkiem sposób. Rodzice rzadko tylko kierują się znajomością psychologii, postępują, jak im instynkt dyktuje; szkoła zaś ma możliwość i obowiązek pokierować wychowaniem w sposób fachowy. Ażeby sąd o dziecku wypadł obiektywnie, ażeby uwzględniał wszystkie jego indywidualne właściwości, muszą wychowawcy i rodzice dzielić się swojemi spostrzeżeniami, które nieraz dla jednej lub drugiej strony są zupełnie nowe i nieznanne i dla dalszej pracy wychowawczej mogą mieć rozstrzygające znaczenie. Ale będą to ogólniki, jeśli nie powiemy, na czym konkretnie polega ta

najbardziej jaskrawa różnica między dawnymi a dzisiejszymi sposobami wychowania i jakie tu mogą być sprzeczności między szkołą a domem.

Więc przede wszystkim pokutuje jeszcze dziś w świecie pedagogicznym stary duch stosowania w wychowaniu dziecka tylko siły i przymusu. Nie zapuszczając się w szczegóły, stwierdzić z naciskiem musimy, że zbytnia srogość i surowość, albo co gorsze, stosowanie kary cielesnej, dziś zarzuconej zupełnie — jako zabijającej ambicję — daje w wychowaniu rezultaty najgorsze. Praca wychowawcza nie może polegać na samych zakazach i nakazach, nie można wymagać od dziecka, a tem bardziej od starszego chłopca tylko bezwzględnego wciąż posłuchu, zwłaszcza w zupełnie obojętnych drobiazgach życia codziennego, gdyż byłoby to unicestwieniem jego budzącej się woli, przekreśleniem jego samodzielności, o którą przecież tak nam dziś chodzi. Taka zresztą taktyka wywołuje skutek często wprost przeciwny: budząca się wola młodego wychowanka, zamiast być posłuszną, zaczyna się buntować i przeciwstawiać w zbyt rygorystycznej formie stawianym rozkazom. Powstają zupełnie niepotrzebne konflikty i sami nieraz winni jesteśmy, że chwieją się nasze autorytety.

Nasunie się może wątpliwość, czy w akcentowaniu tej swobody indywidualnej młodego człowieka nie idziemy za daleko, czy nie rozluźni się w ten sposób karność, zwłaszcza w szkole, gdzie mamy do czynienia z wielkimi gromadami. Nie będziemy się tego obawiać pod warunkiem, że znajdziemy odpowiednią miarę i proporcję w stosunku różnych środków wychowawczych, zapewniających nam potrzebny i konieczny rygor. Szkoła nowa chce oprzeć dyscyplinę swego życia zbiorowego częściowo na samorządzie uczniowskim, dąży nawet do tego, by w układaniu regulaminów szkolnych i klasowych uczestniczyła sama młodzież; większa może będzie gwarancja, że młodzi uszanują prawdziwie takie prawo, którego byli współtwórcami.

Chcemy przecież wychować czynnego i świadomego człowieka i dlatego nie możemy przyzwyczajać wychowanka tylko do ślepego posłuszeństwa i ulegania naszej sile. Nie-szczęściem prawdziwym jest, gdy w młodej duszy zjawi się to fatalne uczucie, zwane w nowoczesnej psychologii uczuciem niepełnowartościowości, gdy w takim nastroju braku zaufania do samego siebie wzrastać będzie dziecko. Wyrośnie z niego człowiek, chory na duszy, do życia, tak dziś skomplikowanego zupełnie niezdolny. Budzić więc wiarę w siłę dziecka jest naszym naczelnym nakazem pedagogicznym i stąd w wychowaniu nieskończenie większą zawsze wartość ma jedna pochwała, niż zbyt częste nagany.

Chcielibyśmy pod tym względem uzgodnić taktykę pedagogiczną i dlatego zwracamy się do ogółu rodziców, by w swej pracy wychowawczej nie stosowali szablonu, ale liczyli się więcej z psychologią młodych i właściwościami indywidualnymi, charakterystycznymi dla ich wieku.

Może stawiając tak sprawę, zdziwią się wtedy ci z pośród rodziców, którzy przyzwyczaili się często narzekać na srogość samej szkoły i brać raczej dziecko swe w obronę przed zbyt surowym rzekomo rygorem szkolnym. Czasem bowiem zdaje się rodzicom, że dziecku dzieje się w szkole krzywda. Jest rzeczą jasną, że kierujemy się największą nawet wyrozumiałością dla młodego i niedoświadczonego wieku, respektujemy możliwie każdą indywidualną odrębność powierzonego nam ucznia, ale jednocześnie jako szkoła mamy obowiązek nietylko wobec każdej jednostki, lecz przede wszystkim wobec całości gromady i niestety dlatego poświęcamy nieraz jednostkę w celu ocalenia moralnego zdrowia w całej masie. Stąd te pozory surowości.

Zresztą w wychowaniu gromadnym często stosujemy także przymus; czasem dyktujemy zgóry swą wolę, wymuszamy posłuch i tępiemy objawy niesubordynacji. I nie jest taka metoda niezgodna z naturalnym biegiem życia. Rzeczywistość jest nieraz twarda i przykra, i jest praw-

dziwem nieszczęściem dla jednostki, gdy nie umie się obracać w obrębie swojej własnej rzeczywistości. Za wiele w niej jest wtedy buntu i niezadowolenia. A przecież i całe społeczeństwa muszą mieć w pewnych chwilach cnotę podporządkowywania się jednej, silniejszej woli i muszą umieć z części swoich swobód dla ważnych celów zrezygnować i powinny tę cnotę karność okazać w dużym zakresie dla własnego dobra. Nie możemy więc przykładać ręki do zbytnej wybujałości indywidualnej, której i tak jest u nas za wiele. Chodzi nam o typ mocny i samodzielny, ale nie skory do samowoli i histerycznych wybuchów. Musimy więc stosować w wychowaniu umiar: przy całym poszanowaniu dla młodej, rozwijającej się duszy, powściągać będziemy zawczasu zbyt jaskrawą jej burzliwość. — I o taką pośrednią drogę musimy także prosić i rodziców w kierowaniu wychowaniem w domu. — Ale niedość jest wskazać ten cały zakres spraw wychowawczych, które wymagają współpracy domu i szkoły, niedość podkreślić ważność tego problemu z punktu widzenia nowoczesnych potrzeb w wychowaniu i nauczaniu. Trzeba również widzieć te wszystkie piętrzące się trudności, gdy chodzi o realizację tego zagadnienia, trzeba znaleźć środki i drogi do celu wiodące.

A więc pierwsze pytanie, które tu zaraz nam się narzuci — to kwestja środowiska, z którego uczeń rekrutuje się, to sprawa przede wszystkim rodziców, którzy w zależności od swego położenia ekonomicznego i od poziomu swej inteligencji w różny sposób ustosunkują się do spraw wychowania. Zapewne mała tylko ich garstka będzie umiała naprawdę w sposób pedagogiczny oddziaływać na swe dzieci i wspólnie ze szkołą szukać zechce najlepszych dla nich metod wychowawczych; większość, albo nie odebrała sama żadnego wychowania, nie może doceniać jego wagi, albo, zwłaszcza teraz, zbiedzona i pracą zawodową przemęczona nie będzie miała ani czasu ani ochoty podjąć

tego trudu w dostatecznej mierze. Kiedy szkoła styka się ze sferami rodzicielskimi, rozumie te zjawiska doskonale; po pierwszej wymianie słów z ojcem lub matką, wymianie, nieraz bardzo rozpaczliwej — orientuje się odrazu wychowawca, z kim ma do czynienia. Jeśli jednak tak jest dziś, że dziecko albo z domu mało wynosi, albo, co gorsze, czytają tam na niego nawet groźne niebezpieczeństwa natury moralnej, to tem większy obowiązek prowadzenia całej akcji wychowawczej spada obecnie na szkołę, niestety, w bardzo wielu wypadkach, tylko na szkołę. Ale często jest i tak, że rodzice mogliby współpracować dobrze ze szkołą, ale nie doceniają potrzeby porozumiewania się z nią; albo stoją tu na przeszkodzie uprzedzenia i brak zaufania do świata pedagogów, albo szkołę uważa się tylko za fabrykę świadectw, potrzebnych w życiu i przychodzi się do niej dopiero wówczas, gdy uczniowi grożą złe oceny w nauce. Mamy więc do czynienia z różnymi kategorjami rodziców; przytoczyłem tu tylko najcharakterystyczniejsze.

Jakże więc to wszystko teraz praktycznie urządzić, ażeby ową współpracę, tak bardzo akcentowaną na każdym kroku przez dzisiejszą pedagogikę i całe obecne życie społeczne — postawić na właściwym poziomie? Jakże przełamać tę częstą niechęć szerokich mas rodzicielskich do szkoły, jak wzbudzić wśród nich zainteresowanie sprawami wychowawczymi, jak należycie uświadomić ich o tem, że dla dobra dzieci musi koniecznie istnieć wzajemna wymiana usług szkoły i domu?

Postaram się pokolei omówić w krótkości te najważniejsze drogi, które może iść należałoby. Naprzód więc bezwątpienia będzie konieczne, by szkoła możliwie często gromadziła na swym terenie wszystkich rodziców, by ich uświadamiała i dokształcała, urządzając dla nich odpowiednie pogadanki i odczyty na tematy wychowawcze. Może dobrze będzie, by stosownie do kategorii rodziców traktować te zagadnienia raz na wyższym, to znów na poziomie

bardziej elementarnym. Treścią takich zebrań rodzicielskich, połączonych o ile możliwości z dyskusją, będą sprawy wspólne, obchodzące rodziców i szkołę jednocześnie, a więc te wszystkie, o których już szerzej mówiłem, jak np.: cele wychowawcze szkoły nowoczesnej, regulamin danej szkoły i jej zamierzenia wychowawcze na cały rok szkolny, zagadnienie karności i obowiązkowości wśród młodzieży, ujednostajnienie taktyki wychowawczej, zgodnie z prawami dzisiejszej psychologii, dalej pogadanki na temat higieny ogólnej i t. d. Będą naturalnie sprawy, które zainteresują tylko pewną część rodziców, to jest rodziców dzieci w pewnym wieku, a więc np. trudności wychowawcze, które mamy do pokonania w stosunku do młodzieży, znajdującej się w wieku dojrzewania, bardzo wtedy wrażliwej i pobudliwej, wymagającej ze strony pedagoga szczególnej czujności i dużej wyrozumiałości. W związku z tem, lub niezależnie okażą się może potrzebne specjalne pogadanki lekarza szkolnego.

Prócz tych ogólnych zebrań możliwie częstych, urządzanych albo perjodycznie, albo raczej przygodnie — będą zebrania drugiego typu — organizowane przez szkołę wspólnie z komitetem rodzicielskim, a poświęcone już sprawom aktualnym — które wysunie bieżące, codzienne życie szkolne. Więc wyłoni się tu np. sprawa zorganizowania opieki pozaszkolnej, przeciwdziałania pewnym błędom i wadom wśród młodzieży, zauważonym przez szkołę — jak: palenie tytoniu, używanie alkoholu, bezcelowe walenie się po ulicy i t. d. Wszystkich tych zebrań nie należy naturalnie odbywać w tych samych terminach, kiedy rodzice schodzą się do szkoły na t. zw. wywiadówki, raz dlatego, że wówczas uwaga zebranych koncentruje się wyłącznie na postępach uczniów, a powtóre, że w wielu wypadkach stosunek rodziców do szkoły staje się wtedy mniej szczery — zwłaszcza, gdy szkoła nie urobiła ich sobie jeszcze należycie i, jeżeli tak można powiedzieć, jeszcze ich

nie wychowała. Następnym rodzajem zebrań będą konferencje klasowe, zwoływane już przez samego wychowawcę. Nie będzie on tu już wiele teoretyzował, ale postara się razem z rodzicami poszukać praktycznych sposobów dla zrealizowania swoich celów pedagogicznych. Będzie więc chciał przy wspólnym wysiłku wykorzenić najczęstsze wady w swojej klasie, zapozna rodziców z organizacją życia w klasie, z jej poziomem moralnym i jej nastrojami i sam jednocześnie zapozna się z środowiskiem ucznia i wpływami, jakie w domu na niego oddziałują. Nie wszystkie sprawy nadawać się będą do omawiania publicznego, trzeba będzie czasem konferować indywidualnie i dobrze będzie, by każdy wychowawca stale w pewne dni miesiąca o zgóry oznaczonej godzinie, mógł przyjmować rodziców pojedynczo i by w ten sposób w miarę potrzeby dzielono się wzajemnie swojimi spostrzeżeniami. Również należałoby zreformować sposób odbywania t. zw. wywiadówek okresowych, gdyż odbywają się one często w atmosferze, która rodziców nastroić może do szkoły nieufnie i nieprzychylnie. Wystawanie zbyt długie w kolejce, lub tłoczenie się gromadnie wokoło osoby nauczyciela nie jest wskazane. Ujemne, naganne oceny, głośno odczytywane przez wychowawcę — słyszane mimowoli przez świadków — odczuwają rodzice nieraz jako przykrość dla siebie.

Ważne też będą zebrania klasowe rodziców samych i utworzenie t. zw. patronatów klasowych. Takie zapoznanie się i zbliżenie rodziców jednej klasy jest bardzo celowe i skuteczne. Wszak nietylko cała młodzież ma w pewnym wieku jakąś typową psychikę, także i każda klasa, jako konkretna grupa społeczna ma określoną fizjognomję psychiczną i dla ułatwienia sobie pracy wychowawczej, znać ją dobrze powinien zarówno wychowawca, jak i dany zespół rodziców, aby na tle znajomości potrzeb i dążeń owej grupy społecznej znaleźć najlepszą taktykę i dla własnego dziecka.

Wymieniliśmy różne rodzaje zebrań rodzicielskich, z których każde spełniają swoją, określoną rolę wychowawczą.

Ale nie będzie to jedyna droga współpracy i nie najważniejsza, jeżeli chodzi o faktyczne i trwałe związanie rodziców ze szkołą. Aby cel ten osiągnąć, aby naprawdę przełamać tę rezerwę, z jaką odnoszą się nieraz rodzice do szkoły, trzeba koniecznie wprowadzić ich na teren życia szkolnego i powierzyć im pewne funkcje w poszczególnych działach pracy. Niech więc ofiarują oni swój czas i pracę np. przy dożywianiu, przy organizowaniu wycieczek i kolonij, niech okażą czynną pomoc w organizacjach szkolnych, jak: harcerstwo, przysposobienie wojskowe, samorząd i t. d. Bylibyśmy przeciwni, ażeby rodzice przysłuchiwali się lekcjom szkolnym, lub brali udział w posiedzeniach Rady pedagogicznej, ale byłoby może dobrze, gdyby dać im czasem okazję przyjrzenia się życiu szkolnemu w jego codziennym biegu. Niech szkołę poznają nie tylko z opowiadań i sprawozdań, ale z własnych obserwacji. Możliwy więc czasem zaprosić na jakąś lekcję wychowania fizycznego lub robót ręcznych, wprowadzić do warsztatów szkolnych, i pokazać młodzież przy pracy, urządzić popis lub wystawę rysunków czy robót. W ten sposób powstanie kontakt żywy, węzły, łączące dom i szkołę — zacieśnia się, zaufanie wzrośnie.

Takie zrozumienie szkoły i jej potrzeb nowoczesnych każe też rodzicom z chęcią przychodzić szkole z pomocą materialną. Składki rodzicielskie odczuwać będą oni jako ważną potrzebę społeczną i własną. Pieniądze ściągane powinny być przez delegatów rodzicielskich, nigdy zaś egzekwowane przez szkołę, bo to przekreśliłoby cały charakter społeczny i wychowawczy tej akcji.

I jeszcze na koniec, ogromnej wagi postulat, który wynika z tego, co tu powiedzieliśmy. Oto, aby rodzice, chcąc naprawdę współdziałać ze szkołą, nie wciągali

młodych umysłów w zbyt gorące i drażliwe dyskusje, które doprowadzić nieraz mogą do wyraźnego konfliktu z systemem pojęć, wpajanych przez obecną szkołę polską w myśl jej programu ideowego, jasno dziś skryształizowanego. I czy to będą pojęcia moralno-religijne, czy społeczno-państwowe, nie trzeba tu naruszać stanowiska szkoły; nie wolno również żadnego zarządzenia szkoły krytykować w obecności ucznia, bo to podważa autorytet szkoły i całą jej pracę skazuje na zupełne niepowodzenie. Szkoła dzisiejsza nie jest wprawdzie doskonała i podlega krytyce, ale nie przy udziale swoich wychowanków. I ważny ten postulat pedagogiczny trzeba często przypominać sferom rodzicielskim, jak również stale z naciskiem wobec nich akcentować, że cała praca nad urobieniem charakterów przyszłego obywatela należy wprawdzie i do wychowania domowego, ale w dużym zakresie jest ona najistotniejszą troską szkoły, podlegającej najwyższym organom państwowym, które skupiają w sobie całe zbiorowe życie Narodu, są jego najwyższym regulatorem i odpowiadają za dalszy bieg historii. We wspólnych wysiłkach wychowawczych kierować się musimy trzeźwą oceną polskiej rzeczywistości i głęboką troską o najbliższe jutro naszej, młodej państwowości. I wszystko to, co pod płaszczykiem pięknie brzmiącego ideału mogłoby w skutkach prowadzić do rozpętania wewnętrznej nienawiści i zaszkodzić tak widocznemu dziś procesowi krzepnięcia Państwa naszego — winno być zarówno przez szkołę jak i dom w sposób stanowczy, choć bardzo umiejętnie tępienie i zwalczane.

Szkoła średnia ma dać młodemu pokoleniu fundament tych zasad i wartości etycznych, na których niebawem we sprze się charakter dojrzałego już społeczeństwa, a więc w sumie swoich trosk wychowawczych zaszczerpić powinna w duszy nadchodzącego pokolenia także najwyższą możliwie sumę cnót obywatelsko-państwowych.

Tak przedstawiałyby się mniej więcej te wszystkie postulaty, z którymi często iść trzeba do sfer rodzicielskich, aby przy wspólnej pracy i możliwie uzgodnionej taktyce osiągnąć te wielkie cele wychowawcze, o których powyżej była mowa.

*Aleksandra Skocka.*

## O pozaszkolnych zainteresowaniach i upodobaniach młodzieży\*).

### I

Młodzież naogół lubi szkołę. Lubi i przywiązuje się do niej. To nie przeszkadza jednak, że wydaje okrzyki radości i szczęścia, ilekroć usłyszy magiczny wyraz „wakacje“, ilekroć perspektywa „wolnego“ zamajaczy na horyzoncie szkolnego życia. Znamy z własnych przeżyć, obserwacji i lektury nastrój, ogarniający młodzież, gdy nadchodzi upragnione wakacje, wiemy dobrze, ile łączy się z nimi pragnień, nadziei i planów. I chociaż młodzież naogół chętnie powraca po przerwie wakacyjnej do szkoły, nigdy wyraz: „Początek roku szkolnego“ — nie budzi tyle entuzjazmu, co ów, — błyszczący wszelkimi barwami światłości, — wyraz: „Wakacje“.

Skąd te — tak sprzeczne uczucia? Przywiązanie do szkoły — i radość, że się ją opuszcza? — Jaka jest tych sprzecznych uczuć przyczyna?

Otóż — młodzież lubi szkołę, jako teren życia gromadnego, zbiorowisko osób, z którymi łączy ją nić głębokiej sympatii, lubi szkołę, gdyż ta zaspakaja jej instynkt poznawczy, pragnienie wiedzy, które, acz nieraz nieświadomo-

\*) Materiału do referatu dostarczyła mi ankieta n. t.: „W jaki sposób najchętniej spędzasz czas wolny od lekcji i zajęć szkolnych?“

Poza tem: Baley: „Psychologja wieku dojrzew.“, Nawroczyński: „Uczeń i szkoła“, Kreutz: „Rozwój psychiczny młodzieży“, Green: „Psychoanaliza w szkole“ — oraz artykuły cytowane w treści referatu.

mione, tkwi w niej jednak silnie i głęboko. — Instykt ten, jak zapewniają niektórzy psychologowie (Green), jest silniejszy u młodzieży, niż u ludzi dojrzałych. Są przecież lekcje, na których nie mógłby spokojnie wysiedzieć żaden człowiek dorosły, lekcje nudne i bezbarwne, na których jednak młodzież zachowuje się zupełnie spokojnie i uważa.

Alc instykt poznawczy młodzieży nie jest skierowany wyłącznie na te kompleksy zagadnień oraz wiadomości, które stanowią przedmiot lekcyj lub treść podręczników szkolnych; — instykt ten prze młodzież przede wszystkim do poznania *życia*, życia we wszelkich jego przejawach. Wszystkie podręczniki szkolne całego świata zebrane razem — nie utworzą t. zw. *Księgi życia*, a młodzież to instyktownie wyczuwa.

Szkoła podaje młodzieży wiadomości o tem, co już *było*, lub uczy jak *być powinno*, a młodzież przede wszystkim pragnie wiedzy o tem *co jest i jak jest*.

*Życie* — ze swoim tajemniczem, ruchliwem i zmiennem, — a często brutalnem — i dlatego też przez starszych tak troskliwie osłanianem, — obliczem pociąga przede wszystkim, stanowiąc niewyczerpany pokarm dla wiecznie głodnego instyktu poznania.

Zainteresowanie młodzieży nastawione jest przede wszystkim na *teraźniejszość*, dzisiaj a nie jutro ani wczoraj stanowi to, co najbardziej ją pociąga, co pragnie poznać i zbadać.

Jej obojętne są źródła genetyczne, albo na daleką przyszłość obliczone cele istniejącego porządku rzeczy, ona wyczuwa tętno współczesności w stopniu wyjątkowo silnym, pragnie ujawnić jak najprędzej tkwiące w niej możliwości, nie czekając, aż się one skryształizują i urobiją.

Chęć poznania otoczenia, ludzi, siebie i wypróbowania swoich sił w stosunku do świata — stanowią najważniejsze składniki zainteresowań młodzieży.

Szkoła — nie może z natury swej i powołania służyć potrzebom chwili, — stworzona pod kątem widzenia celów wyższych, niż indywidualne, — nie może iść po linii zmiennych, jak fala, upodobań każdego poszczególnego osobnika.

I tu właśnie, w tym punkcie, rozchodzą się drogi młodzieży i szkoły. Młodzież nie może zrozumieć, dlaczego szkoła nie pozwala jej wyżyć się całkowicie, nie może zrozumieć, że społeczny charakter jej zainteresowań nie może być pielęgnowany ani aprobowany przez szkołę. Nie rozumie, gdyż upojona własnem budzącem się poczuciem mocy i pociągnięta zagadkowością przejawów życia, pragnie jak najprędzej i jak najjaskrawiej dać wyraz własnym dążnościom.

To nieporozumienie jest podłożem konfliktu między młodzieżą a szkołą.

Chłopiec, który nie odrobi lekcji historii, treść której stanowiły zwycięskie bitwy Cezara, — a idzie 3 razy do kina na jeden i ten sam dramat kryminalistyczny po to tylko, aby nauczyć się genialnego chwytu, pozwalającego drobnej postaci detektywowi — obezwładnić bandytę-olbrzymia, — zasłuży na miano zbytnika i leniucha. On jednak ma przeświadczenie, że ta „nauka“, którą zdobył w kinie, przyda mu się w stopniu daleko wyższym, niż wiedza o zwycięstwach Cezara. Sam bowiem jest stosunkowo drobnej postaci i chciałby się na ewentualności życiowe przygotować.

Dziewczynka, nieuważająca na lekcji, na której jest mowa o urządzeniu dawnych dworów i dworków polskich, potrafi stać najspokojniej ½ godziny za oknem izby, gdzie znajduje się „magiel“, przyglądać się w kontemplacji jej nieskomplikowanemu urządzeniu — i przysłuchiwać się rozmowom „kobiet w maglu“.

Dwory i dworki polskie to przeszłość, ona nie znajduje



tam nic dla siebie: magiel to rzeczywistość, to życie, w której ona wcześniej czy później wejdzie.

Te dwa przykłady — wzięte z życia — to dowód, jak różne są nieraz drogi zainteresowań i upodobań młodzieży — od dróg, któremi kroczy szkoła.

Młodzież jednak pod naciskiem opinii starszych dość wcześnie dochodzi do przeświadczenia o konieczności nabywania wiedzy teoretycznej, podawanej przez szkołę. Ale przyswajanie wiedzy w szkole, opartej o zorganizowany system, nieuwzględniający w pełnej mierze indywidualnych zainteresowań i dróg psychicznego rozwoju, — wymagający od ucznia maximum uwagi, ciągłej gotowości pamięci, w atmosferze nieraz obawy i przy wzmocnieniu poczuciu odpowiedzialności — męczy i nuży.

Młodzież pracuje nieraz dla szkoły starannie i z ochotą, wykonuje polecane przez nią prace i czynności, ale po złożeniu tej „daniny“ — liczy na chwilę wytchnienia i swobody, chwile, w których przyjdą do głosu i uzyskają prawo obywatelstwa wszystkie tłumione pragnienia. Zawód ucznia czy uczenicy nie wyczerpuje całej skali możliwości, tkwiących w młodzieży, a zamknięte w ramach godzin lekcyjnych, nie pozwalające na zapatrzenie się przed siebie i w głąb siebie, — życie szkolne nie może jej wystarczyć.

Jakkolwiek więc szkoła, — jak na początku zaznaczyłam, — cieszy się sympatją młodzieży, gdyż zaspakaja częściowo jej instynkt poznawczy, oraz daje szerokie pole do zaspokojenia instynktu społecznego oraz instynktu pokazania się, który jak twierdzi Adler jest największym i prawie jedynym bodźcem i motorem całego naszego świadomego działania, — to jednak nie zaspokaja ona i nie może zaspokoić wszystkich tkwiących w młodzieży impulsów i pragnień.

I dlatego to młodzież, nawet najbardziej przywiązana do szkoły, — nie powstrzyma radosnego okrzyku, gdy nadejdzie okres wakacyj, — okres, w którym swobodnie odda

się swym upodobaniom, okres, w którym będzie mogła „wyżyć się“ i beztrudno wyprząc ze służby swój intelekt, — okres, w którym bez pośrednictwa podręcznika i nauczyciela — przemówi do niej bezpośrednio — „prawdziwe życie“.

Śmiem twierdzić, że nawet najlepiej zorganizowana szkoła, w której uwzględniony zostanie w pełnej mierze postulat „doboru pedagogicznego“ (Nawroczyński) nie stanie się dla młodzieży całym światem. Każda szkoła bowiem, jakkolwiekby ona była, — musi utrzymywać w napięciu energię intelektualną, musi — hamować aspołeczne i potępiać egoistyczne z natury swej popędy człowieka, — podczas, gdy charakterystyczną cechą zainteresowań młodzieży stanowi wybitny egocentryzm. Możemy śmiało powiedzieć, że czemkolwiek zajmuje się i interesuje młodzież, czegokolwiek poszukuje i pragnie, zawsze, wszędzie i we wszystkim szuka siebie, szuka najlepszego wyrazu dla swoich pragnień i zainteresowań, szuka we wszystkim albo *wzoru działania* albo materiału do *marzeń* (ekstrawertyk, introwertyk). „Analiza marzeń ludzkich doprowadziła do wniosku, że najbardziej interesującym nas przedmiotem jesteśmy my sami“ (Green).

Jeśli tak rzecz się przedstawia u dorosłych, w daleko jaskrawszy sposób musi zjawisko to występować u młodzieży, która w okresie budzącej się jaźni i na skutek oddziaływania świata, wydającego się jej jedną wielką tajemnicą, rozporządza ogromnym materiałem, do którego musi się ustosunkować, tyle spraw wewnętrznego życia zaobserwować, tyle zjawisk utrwalić i zobjektywizować.

Młodzież nie może się coprawda „wyżyć“ całkowicie i poza szkołą, gdyż i tam stawiają tamę najrozmaitsze czynniki rodzinnej, towarzyskiej i społecznej natury. One to nakładają tłumik na dążności instynktowe i zakładają veto w razie, gdy zainteresowania przybierają wybitnie

antyspołeczny lub pozostający w rażącej sprzeczności z przyjętym konwenansem — charakter.

Młodzież dąży do poznania życia, chce wiedzieć wszystko to, co pomijają milczeniem rodzice i wychowawcy, chce za wszelką cenę zdobyć wiedzę o życiu, tę wiedzę, którą starsi opłacili utratą najpiękniejszych złudzeń. W tym okresie imponują młodzieży daleko więcej ludzie, którzy posiadli znajomość praktycznego życia, niż wykształceni teoretycy. Młodzież instynktownie garnie się w tym wieku do ludzi prostych, nieuczonych, — których podejście do zjawisk życiowych pozbawione jest sztuczności, teoretyzowania i idealizacji. Nieraz też służbę domową obdarza młodzież większym zaufaniem, niż rodziców i nauczycieli, którzy na najprostsze pytania dają tak zawile i nietrafiające do przekonania odpowiedzi.

Jest rzeczą poprostu niemożliwą opisać, jak przedstawia się w młodzieńczym umyśle ta wiedza o życiu i świecie, — jak z fragmentów i nieudomówień, z migawkowych zdjęć otoczenia, buduje sobie młody osobnik swój pogląd na świat i życie: domek karciany, który rozlatuje się przy zetknięciu z rzeczywistością i który za każdym razem trzeba odbudowywać na nowo.

Możliwe jest jedynie przedstawić w ogólnym zarysie, jakie zagadnienia, jakie zjawiska i przejawy życia pochłaniają energię dorastającej młodzieży poza szkołą, zaznaczając, że jedna grupa zainteresowań i upodobań młodzieży wiąże się ściśle z *pragnieniem ujawnienia swych sił i wypróbowania swoich możliwości w stosunku do świata*, druga zaś pozostaje w związku z chęcią *poznania ludzi, życia i świata* i prowadzi młodzież tam, gdzie zdobycie tego poznania staje się możliwe.

Taki podział zainteresowań i upodobań młodzieży jest zupełnie naturalny i mam wrażenie, że da się odnieść do zainteresowań młodzieży wszystkich ras i wszystkich epok.

Różnice polegać będą tylko na wyborze dróg prowadzących do zrealizowania wyżej wymienionych pragnień.

Jeśli chodzi o naszą młodzież dzisiejszą, to ujawnienia swych sił i możliwości w stosunku do świata próbuje przeważnie *w sporcie, a poznania życia i ludzi szuka w łatwej lekturze i kinie.*

## II

Ankieta urządzona w jednej ze szkół średnich żeńskich (w mieście liczącym około 65 tys. mieszkańców) na temat: „W jaki sposób najchętniej spędzasz czas wolny od lekcji i zajęć szkolnych?“ — wykazała, że na ogólną liczbę 322 uczniów (w wieku od 12—20 lat) 216 (przeszło 67%) najchętniej wolny czas poświęca lekturze i sportowi, na trzecim miejscu stoi kino, na czwartym muzyka, na piątym robótka i zajęcia kobiece. Zaznaczyć należy, że ankieta była bezimienna, co umożliwiło szczerość w wypowiedaniu się.

U starszej młodzieży występuje już wybitnie świadomość celowości sportów. W odpowiedziach swych młodzież zaznacza, że sport, wzmacniając sprawność fizyczną, budzi w niej „poczucie mocy i radość życia“ i że dlatego cieszy się u niej takim uznaniem.

U młodzieży żeńskiej poważną rolę odgrywa również świadomość, że sport i ćwiczenia fizyczne wpływają na podniesienie estetyki ciała i ruchów.

„Sport wyrabia w nas siłę, daje organizmowi odporność tak konieczną w wypadkach chorób, zwinność i zręczność“ (odpowiedź 16-letniej).

„Sport lubię dlatego, bo wiem, że przez sport stanę się wesoła i zadowolona“ (lat 16).

„Lubię sporty, gdyż wyrabiają one tężyznę duchową. Sporty uprawiam z dziką rozkoszą. Kilka razy występowałam jako kapitanka na stadjonie. Wczoraj nawet przy małym skoku zwicnęłam sobie nogę“ (lat 16).

Odpowiedzi czternastoletnich:

„Sport lubię, nie dlatego, że jest zdrowy i pożyteczny, choć wiem o tem, ale dla niczem niewytłumaczonej potrzeby ruchu“.

„Uprawiam chętnie sport, gdyż chcę się zahartować i zmęczyć“.

Zamiłowanie młodzieży do gier i zabaw sportowych spotyka się naogół z aprobatą starszego społeczeństwa, jakkolwiek ono wychowane w innej atmosferze zarzuca młodzieży zbyt wielkie zainteresowanie się sportem na niekorzyść zainteresowań o charakterze intelektualnym lub ideowym.

Starsze społeczeństwo wolałoby, by najżywsze zainteresowania i upodobania młodzieży szły po linii nie fizycznych lecz intelektualnych wartości, — by młodzież w poszukiwaniu ideału prawdy, piękna i dobra znajdowała ujście dla swych sił i energii młodzieńczej, — by pojęcia jej kształtowały się pod wpływem ideowo wyższych, — niż tego może dostarczyć życie stadjonu czy boiska sportowego, — czynników.

Młodzież powojenna wyrosła jednak w innych warunkach. Z natury swej słabsza fizycznie, zwłaszcza pod względem nerwowym, — młodzież, której urodzenie lub wczesne dzieciństwo przypadło na najbardziej pod względem ekonomicznym ciężkie warunki, — rzuciła się do sportu w sposób wyjątkowo silny, pragnąc, jakgdyby wyrównać tym sposobem niedociągnięcia natury fizycznej i uodpornić swój organizm.

Młodzież oddaje się sportom w stopniu o wiele wyższym niż to przewiduje program szkolny.

W szkole, gdzie względy pedagogiczne nie pozwalają na częste wyróżnianie jednostek, — i gdzie celem jest raczej osiągnięcie pewnego poziomu sprawności u całej grupy młodzieży stanowiącej klasę, a nie specjalizacja, — zainteresowania młodzieży nie znajdują pełnego zaspokojenia.

Młodzież żadna wyróżnienia się uprawia sport na własną rękę, zapisuje się do klubów sportowych między- i pozaszkolnych. Znamienny jest w tym względzie głos samej młodzieży (Kuznia Młodych Nr. 2). „Młodzież szkolna a kluby sportowe“.

Dla ujawnienia swych sił i wykazania maximum swych możliwości poszukuje więc dzisiejsza młodzież, podobnie jak to czyni każde pokolenie młodzieży — odpowiedniej platformy.

Platformę tę młodzież nasza znalazła, — jest nią: stadjon sportowy. Nawet organizowane w szkołach kółka sportowe nie są w możności zaspokoić w pełni tego głodu wrażeń sportowych, — i tak sport lotniczy, automobilowy, hockey i t. d., interesujący młodzież w stopniu bardzo wysokim, wychodzi poza zakres możliwości szkolnych. Znajomość konstrukcji samolotu, oraz niezliczonej ilości marek automobilowych zawdzięcza młodzież sobie, — i swoim pozaszkolnym zainteresowaniom, — im także zawdzięcza młodzież umiejętność w zakresie sportu fotograficznego, — który w ostatnich czasach znajduje wśród niej tylu zwolenników. Dawniej zegarek dla chłopca i długa suknia dla dziewczynki były najbardziej cennym i upragnionym upominkiem, — dzisiaj dla obojga — narty, rower, i aparat fotograficzny są przedmiotem najgorętszych pragnień i najmiłszą nagrodą za dobrą cenzurę.

Jeździć wszelkimi środkami lokomocji po lądzie, pływać po wodzie, bujać w powietrzu, — to dzisiaj pragnienia młodzieży obojga płci. Uszlachetniony instynkt walki, w którym największą rolę odgrywa możność pokonywania przeszkód, instynkt pokazania się i odznaczenia stanowią podstawę zainteresowań młodzieży, o których powyżej mowa.

Ulubione przez młodzież wycieczki zaspakajają żądze zmiany wrażeń, ludzi i otoczenia. „Lubię wycieczki, mające jakiś cel np. poznawanie okolic, miast“ (17 lat). „Lubię

wycieczki, gdyż na nich poznajemy okolice i krajobrazy Polski, stare zabytki i przyrodę“ (lat 17). „Wycieczki lubię dlatego, bo poznaję nowe części kraju, widzę więc widoki nowe, które mnie pociągają swoją malowniczością“ (14 lat).

W związku z tem pozostaje zjawisko t. zw. „wagarów“. „Bardzo lubię chodzić na przechadzkę w towarzystwie przyjaciółki, na polu mogę pomarzyć sobie, albo wśród ciszy łąków poruszać wzniosłe tematy“ (17 lat).

Uczeń — zamiast do szkoły udaje się na pola i łąki i tam spędza całe godziny na kontemplacji, na marzeniach, których sam nie byłby w możności sprecyzować. Sam nie wie często, dlaczego zamiast do szkoły, — odczuwa trudną do pokonania chęć wyjść za miasto — i tam leżąc na trawie, obserwując obłoki i grę światła — marzyć, — „*błądzić myślami*“, jak się zwykło wyrażać: Na swobodne błąkanie się myśli szkoła nie może pozwolić. *O ile te „wagary“* w latach dzieciństwa mają za cel głównie poszukiwanie przygód oraz swobodne przez nikogo niekrepowane zabawy, — to w okresie dojrzewania są niejako potrzebą budzącej się jaźni, która przedewszystkiem pochłania uwagę dojrzewającego. „Przysłuchiwanie się tym cichym głosom budzącej i organizującej się psychiki, ogrom zagadnień najbardziej osobistej natury, zagadnień, narzucających się z nieodpartą siłą przygotowującego się do zadań życiowych organizmu — pochłania uwagę młodego osobnika i czyni go skłonny do mistycyzmu“.

„To co młody człowiek w sobie odkrywa wydaje się jemu samemu niezwykle dziwnem, wyjątkowem, czemś czego ktoś drugi zrozumieć nigdy nie potrafi“ mówi prof. Baley w „Psychologii wieku dojrzewania“. Pragnie on zostać sam ze swymi myślami, życie szkolne ze swojemi wymaganiami aktywności i gotowości pamięci i uwagi nie pozwala mu *marzyć*.

„Uświadamiając sobie swoją odrębność i niezależność,

młody człowiek dochodzi do poznania, że jest istotą odrębną, posiadającą swe własne życie, swe własne losy, które musi sam przeżyć — i nikt, choćby najbardziej Kochający i oddany, nie może za niego cierpieć, myśleć i pracować. Samotny musi iść w ciemną nieznaną przyszłość“. (Kreutz). Rzeczywistość zaczyna mu ciężać.

W okresie adolescencji, który (względ. Kreutza) jest okresem harmonizacji ideałów z rzeczywistością — ilość „wagarów“ u młodzieży gwałtownie się obniża. Do wyjątków też należą one w dwóch najwyższych klasach szkoły średniej, podczas gdy w poprzednich, z wyżej omawianych powodów, są bardzo częste.

Poza sportami młodzież chętnie oddaje się lekturze. Czyta dużo i bez wyboru. Oczywiście z biegiem czasu zmienia się rodzaj lektury, czego innego szuka w książce dziecko 10-cio czy 12-letnie, czego innego osobnik lat 17 lub 19. Ale z całą pewnością i pierwsze i drugi szuka tam przedewszystkiem *siebie*.

Mała dziewczynka utożsamia się z królewnami i sierotkami, bohaterkami bajek. Starsza poszukuje książek, przedstawiających losy jej rówieśniczek, bohaterki przeżywających niezwykle przygody, dziewczynka w okresie dojrzewania utożsamia się z bohaterkami romansów. Z książek czerpie ona wiadomości o życiu i świecie, w nich pragnie znaleźć wzór postępowania dla siebie i na podstawie zdobytej wiedzy odpowiednio do życia się ustosunkować.

Lektura nie odgrywa tu roli pobudzającej do większego wysiłku duchowego, nie ma na celu dostarczyć gamy wzruszeń estetycznych i pobudzić samowiedzę, — w rękach młodzieży lektura odgrywa rolę „Baedekera“ życiowego, informującego o życiu, ludziach, ich stosunkach, tajemnicach i zboczeniach. Młodzież czyta książki, by otrzymać odpowiedź na tysiączne pytania, nasuwające się w związku z obserwacją ludzi i zjawisk, czyta, by bodaj fikcyjnie

przeżyć to, czego z racji swego wieku czy też warunków środowiska przeżyć w rzeczywistości nie może.

„Najwięcej lubię lekturę“, pisze uczenica lat 13, „gdy czytam jaką książkę, zupełnie zapominam o świecie i mi się zdaje, że jestem bohaterką tej książki“.

„Lubię chodzić z książką do parku miejskiego“, — pisze druga, lat 15 — „i tam wśród cieniu drzew mogę spędzać długie chwile, zapominając o wszystkim“. „Gdy czytam książkę, myśli moje przechodzą w inne światy i jak bardzo długo czytam książkę bez przerwy, to zdaje mi się, że jestem jedną z postaci, występujących w danej książce“ (lat 15).

Tak brzmią przeważnie odpowiedzi dotyczące lektury. Do wyjątków należy odpowiedź, podająca utylitarny cel czytania jak np. „Lubię lekturę, gdyż w starszych klasach mi się przyda“, lub „lektura przynosi wielką korzyść tak w stylu jak i w błędach ortograficznych“, albo „najwięcej lubię lekturę, bo słabo jestem rozwinięta umysłowo, więc sprawia mi to przyjemność, że w ten sposób mogę uzupełnić swoje braki“.

„Książka roztacza przede mną nieznaną, tajemniczą świat, kraje, których nie znam, a które poznać jest moim życzeniem. Książka o treści psychologicznej daje mi dokładny obraz duszy ludzkiej we wszystkich fazach jej życia. Poza tem książka daje mi całą galerję typów ludzkich, wiele różnorodnych sytuacji życiowych, a tem samem daje obraz życia“ — pisze 19-letnia.

„Lektura nauczyła mnie kochać wszystkich ludzi jednako, pod jej wpływem przejrzałam, dowiedziałam się co jest miłość, książka jest moim najlepszym przyjacielem w chwilach smutku i radości, ona mnie rozwija i kształci, przez nią poznaję świat, jego piękne i ujemne strony, poznaję ludzi i ich charaktery“ (20 lat).

„Lubię książki, gdyż umożliwiają mi one przeżywać to wszystko miłe i przyjemne, czego w życiu nie znajdę“ (lat 19).

Tu może znajdziemy klucz do zrozumienia, dlaczego młodzieży podobają się tak często utwory, nie posiadające żadnej estetycznej wartości. Otóż młodzież dojrzewająca jest nastawiona przedewszystkiem na *treść*, strona formalna utworu interesuje ją znacznie później, już w wieku adolescencji. Literatura Zarzyckich, Mniszkównien i t. d. stworzona pod kątem uszczęśliwienia bohaterki, przedstawiająca świat w schematach, według których umorusana dzikuska, lub biedna szara zapracowana dziewczyna staje się bohaterką, wielką panią, budzącą zachwyty otoczenia, — ta literatura, zaspakajająca najtajniejsze pragnienia tysięcy takich dzikuszek i szarych egzystencyj dziewczęcych, trafia do wyobraźni i znajduje tam uznanie na zasadzie utożsamiania się z bohaterką. Ogromna popularność tego rodzaju literatury świadczy, że ona to właśnie trafia najsilniej w najbardziej zasadnicze instynkty, stanowiąc punkt wyjścia dla marzeń, w których wszystko nieprawdopodobne staje się rzeczywistością. Ogół nie szuka podniet estetycznych w lekturze, szuka czynników emocjonalnych. Większy smak w wyborze lektury, obudzone pod wpływem szkoły upodobania estetyczne zjawiają się u młodzieży dopiero później, — w najwyższych klasach szkoły średniej.

Dr. Kuchta w swym artykule „Książka zakazana“ (Muzeum zes. 5) rzucił snop światła na tę dziedzinę przeżyć i doznań młodzieży, która wiąże się z wyborem lektury. „Książki o treści kryminalnej i awanturniczej, książki z dziedziny życia płciowego, powieści erotyczne i literatura pornograficzna, zeszytowe wydania brukowe — to źródła, z których młodzież wchłania wiedzę o życiu“, o tem życiu strasznie i ciekawem, o którym tak niechętnie opowiadają jej rodzice i wychowawcy. „Głód książek w tym okresie,

to właściwie głód sensacji, to chęć dotarcia za wszelką cenę do samego źródła poznania, celu i sensu życia nie tylko duchowego lecz i biologicznego“.

*Kino.* Motyw zainteresowań ten sam, co przy lekturze.

„Lubię kino, gdyż mogę swoje oczy nasycić tem, czego teraźniejsze życie nie daje i nie może dać“, pisze 15-letnia. „Kino lubię dlatego, że wówczas zdaje mi się, że sama tam jestem i razem z temi osobami, które tam biorą udział — żyję“, pisze druga 17-letnia. „W kinie widuję różne kraje, zwierzęta, stroje ludowe, ludzi, których nigdy nie widziałam i nigdy nie zobaczę“ (15 lat). „W kinie siedzę z wielkiem napięciem, przeżywam prawie z każdym artystą i artystką ich rolę“ (14-letnia). „W kinie mogę się wiele ciekawych i pożytecznych rzeczy nauczyć. Poza tem widzę piękne artystki i artystów“ (14 lat).

„W kinie widzę życie zupełnie inne, stroje, kraje, — wspaniałe pałace z bajki — czego nikt nigdy nie miał i mieć nie będzie“ (13 lat).

Świat ekranu — to świat marzeń. Zainteresowania dla kina ujawniają się u młodzieży dość wcześnie. Największe nasilenie osiąga to zainteresowanie w wieku lat 13 do 17.

Dlaczego kino cieszy się większem zainteresowaniem młodzieży niż teatr?

Możliwości techniczne, dzięki którym pierwiastek nadzwyczajności i niezwykłości występuje silniej niż w teatrze, ciemność, dostrojona do treści obrazów muzyka — sprawiają że obrazy filmowe w wyższym stopniu zaspakajają żądę wrażeń oraz powodują, że utożsamianie się z bohaterami dokonuje się o wiele łatwiej. Zawrotna karjera artystów filmowych, którzy zaczynając nieraz o głodzie i chłodzie osiągnęli szybko wielką sławę, zaszczyty i rozgłos, którzy w sposób błyskawiczny stanęli na szczycie powodzenia, dziwnie kojarzy się w umyśle dziecka z jego własnymi warunkami, chęciami i pragnieniami. Żądza sławy i uznania — to przecież tajemne pragnienie tysięcy

młodzieży, których instynkt pokazania się zostaje stale upośledzany.

Rodzaj sztuki filmowej oraz treść obrazów, dostosowanych do potrzeb szerokiego ogółu, zawsze z „dobrem zakończeniem“ sprawiają, że młodzież więcej lubi kino niż teatr, jakkolwiek sztukę teatralną bardzo ceni.

W kinie dzieje się wszystko w myśl naszych najgłębszych intencji, wszystko zawsze dobrze się kończy: — zbrodnia zostaje ukarana, a cnota nagrodzona. Motyw łatwego przeżycia odgrywa tu wybitną rolę.

Inne gałęzie sztuki, — jak muzyka, malarstwo, rzeźba interesują młodzież w mniejszym stopniu i przeważnie tylko o tyle, o ile sama posiada zdolności w tym kierunku.

Muzykę młodzież lubi najczęściej dla tych samych powodów, dla których lubi czytać i bywać w kinie. Muzyka budzi w niej nastrój, sprzyjający snuciu marzeń.

„Najwięcej lubię muzykę, gdyż ona nastraja mnie uczuciowo i wtedy zapominam o wszystkim, przenosząc się myślą gdzie indziej. To też jedynym moim marzeniem jest, abym się mogła uczyć na skrzypcach“ (15 lat).

„Grając na skrzypcach unosić mogę swój umysł daleko... i mogę wtedy marzyć“ (15 lat).

„Najbardziej lubię muzykę i teatr, bo tak przy muzyce jak w teatrze zapominam o wszystkim i mogę sobie wyobrazić wszystko w dużo lepszym i przyjemniejszym świetle, niż to jest w rzeczywistości“ (15 lat).

„Kiedy słyszę jaką muzykę — przenoszę się niby w daleki kraj i tam jeszcze dochodzą do mych uszu jakby płaczące głosy dziecka“ (16 lat).

„Muzykę lubię wtedy tylko, gdy jestem ogromnie smutna, w jej bowiem dźwiękach doznaję wtedy ukojenia“ (16 lat).

„Malarstwa nie lubię, gdyż nie mam zdolności“, brzmią przeważnie odpowiedzi młodzieży.

„Mniej lubię malarstwo, gdyż nie mam zdolności i uważam je za rzecz wrodzoną, którą mnie Pan Bóg nie obdarzył“ (15 lat).

„Większość młodzieży nie maluje względnie rysuje lub rzeźbi, lecz pisze powieści i poezje. Młody człowiek wybiera ten sposób artystycznego wypowiedzania się, który jako technicznie najprostszy wydaje mu się najłatwiejszym do opanowania. Technika malarstwa i rzeźby wymaga długiego i mozolnego studjum. Władanie słowem — wydaje się rzeczą całkiem prostą“ (Prof. Baley. Psych. wieku dojrzew.).

Budząca się w okresie dojrzewania świadomość własnej odrębności i odpowiedzialności za swoje losy, — potrzeba uporządkowania napierających myśli, pragnień i uczuć — prowadzi młodzież do samorzutnej twórczości literackiej. W tym czasie powstają dzienniczki i pamiętniki, przeważające nieraz swoją pretensjonalnością, — pierwsze wiersze i próby literackie. „Znamienną ich cechą stanowi liryzm, — ów liryzm młodzieńczy, który zawsze i wszędzie szuka tylko wyrazu dla siebie i swych dążeń“.

W artykule p. t. „Badanie twórczości literackiej młodzieży w okresie dojrzewania“ (Oświata i wych. zes. 9 Józef Sykulski) stwierdza autor na podstawie przeprowadzonych ankiet, iż 50% młodzieży dojrzewającej pisze dzienniki.

W tymże artykule autor podkreśla, że „pisanie ich nie jest udziałem jakichś specjalnych typów „poetycznych“, ale jest znamienną cechą dojrzewającej młodzieży. Wskazuje na to niski nieraz poziom estetyczny tych utworów, w których nie chodzi o ładną formę, ale tylko o wypowiedzenie swych przeżyć. W wierszach dzieci znajdujemy opisy faktów czy zjawisk, utwory literackie młodzieży dojrzewającej będą mówiły, jak twórca to zjawisko przeżywa, co się dzieje w jego duszy gdy patrzy na szumiące morze, czy wysoko zawisły nad ziemią księżyc“.

Zauważyć można, iż pisanie dzienniczków i wierszy uprawia młodzież najczęściej w ukryciu, chowając zazdrośnie te skarby przed oczyma dorosłych. Wydobycie najaw tych skarbów prowadzi najczęściej do zaniechania tych prób literackich na przyszłość.

Podniecie dla twórczości literackiej młodzieży stanowią różne pisemka szkolne, w których młodzież może swobodnie zamieszczać mniej lub więcej udane płody swego talentu.

Jeśli chodzi o zainteresowania natury estetycznej, młodzież sama zdaje sobie sprawę ze swego ubóstwa pod tym względem. Znamienny jest artykuł młodocianego autora w 2-im numerze „Kuźni Młodych“ pod tyt.: „Kryzys zamiłowań estetycznych“. „Powszechność sportu — to zdobycz XX-go wieku. Niestety nader często następuje zbyt nieprzeocenie jego wartości i poświęcanie mu zbyt wiele czasu i energii. Tak zwane rozrywki — to czytanie bezwartościowych książek i kino“. „Zanik zamiłowań estetycznych przynosi szkody państwu i nam samym“ pisze autor, — mówiąc dalej. „Państwo musi mieć w swoich szeregach pewną ilość obywateli obdarzonych kulturą estetyczną“.

Pełna dowcipu i niepozbawiona pewnej dozy słuszności jest odpowiedź na ten artykuł, która pojawiła się w n-rze 4-tym „Kuźni Młodych“. Autor tej odpowiedzi, wzywając członków i prezesów kół literackich, dramatycznych, filozoficznych, artystycznych i t. d. do skutecznej obrony, stwierdza z humorem i ironją:

„Literaci — są chwilowo w cyrku,  
koło filozoficzne — na meczu bokserskim,  
historycy — poszli na Marlenę Dietrich,  
koło muzyczne — trenuje siatkówkę...“ i t. d.

Zainteresowania sztuką teatralną znajdują ujście w przedstawieniach amatorskich, nieraz samorzutnie i samodzielnie przez młodzież organizowanych z dużym nakładem pracy i dobrej woli. Instynkt naśladowczy tkwiący głęboko, a przybierający czasem u młodzieży formy zewnętrz-

nego upodabniania się w mimice, ruchach lub szczegółach stroju do podobających się jej osób, znajduje ujście na scenie. Przejęcie się daną rolą może być nieraz tak silne, że prowadzi do zaburzeń umysłowych np. w znanym mi wypadku, gdy 13-letnia dziewczynka, grająca rolę księcia z bajki, — dostała na tem tle obłądu, uwierzywszy w swe przeistoczenie. Ten wypadek może posłużyć za przykład, jak daleko może zejść utożsamianie się z bohaterem i jak wyjątkowo silnie przeżywa młodzież to, — co zwykle nazywamy „fikcją“.

Zainteresowania natury seksualnej występują u młodzieży dość wcześnie. Szkoła daje pod tym względem bardzo niewiele: z wyjątkiem nauki przyrody, traktującej tę sprawę ze stanowiska naukowego i literatury, która traktuje to zagadnienie z punktu widzenia sztuki, — młodzież oświecenia tej kwestji ze stanowiska życiowego w szkole nie znajduje. Nie znajduje także tego i w domu rodzicielskim, to też skazana na przypadkowe uświadomienie — poszukuje nieraz gorączkowo odpowiedzi na pytania w tej dziedzinie. Służba domowa lub starsi koledzy i koleżanki pozyskują zupełne zaufanie pod tym względem.

Ciekawość seksualną zaspokajają młodzież przez czytanie książek. Jak ciekawość ta wpływa na wybór lektury przedstawił Dr. Kuchta w cytowanym wyżej artykule. Jak wykazuje ankieta, wśród książek zakazanych tego rodzaju wysuwają się na plan pierwszy powieści Żeromskiego, Mniszkówny, Przybyszewskiego, Zapolskiej, Daniłowskiego, Tetmajera, Ewersa, Pittigrillego, Boccaccia, Decameron.

Nawet w wypadkach, gdy popęd seksualny młodzieży przejawia się w sposób zasługujący na miano „zepsucia“, — motywem takiego postępowania jest w olbrzymiej większości ciekawość i ta, o której już wspomniałam, chęć wypróbowania własnych możliwości w tej dziedzinie. Młodzież czuje nieraz wstyd i wstręt w odniesieniu do przeży-

tych faktów, lecz równocześnie wydaje się sobie samej przez to właśnie bardziej dojrzałą, dumą napawa ją poczucie, że oto — *poznała życie*.

„W marzenia na jawie zaczynają się niepostrzeżenie wkradać osobniki płci przeciwnej, uświadomienie od zewnątrz i wewnątrz następuje dość szybko“, od stopnia tego uświadomienia oraz od towarzyszących mu zespołów natury psychicznej i fizjologicznej, zależy przeważnie ustosunkowanie się osobnika do tej kwestji w całym jego późniejszym życiu.

Wbrew powszechnie przyjętej opinii o zepsuciu, panującym wśród młodzieży, — twierdzą, że są to tylko wypadki sporadyczne. Normalnie dość już wcześnie pod wpływem najrozmaitszych czynników, które działają tłumiąco, instynkt ten sublimuje się prędko, przybierając formy miłości idealnej, przyjaźni lub adoracji.

U młodzieży żeńskiej idealizacja występuje jeszcze wybitniej. „Lubię chłopców“ — pisze 17-letnia uczenica — „nie dlatego, że to są chłopcy, ale dlatego, że miło jest porozmawiać o wielu sprawach i planach“.

„Idę zawsze tą ulicą, aby zobaczyć „Jego“, — pisze druga.

Zresztą miłość do bohaterów i bohaterek ekranu, których najprawdopodobniej nigdy nie zobaczą, miłość do podróżników, uwielbienie dla słynnych lotników i innych bohaterów dnia — świadczy najlepiej o bezinteresowności tego młodzieńczego uczucia. Przedmiotem adoracji ucznia czy uczenicy bywa także często nauczyciel lub nauczycielka, którzy wcale o tem nie wiedzą.

Inna forma tego popędu — przyjaźń — to także źródło bogatych przeżyć młodzieży. Trwałe związki przyjaźni, chęć zupełnego oddania w tem uczuciu — to cały poemat najpiękniejszych, jakże często bezinteresownych uczuć.

Zainteresowania społeczne, polityczne i religijne budzą się w młodzieży w okresie dojrzewania i stanowią nieraz



utajone źródło młodzieńczych tragedij. Oświecenia zjawisk społecznych szuka młodzież głównie w książkach z tego zakresu. — W ostatnich czasach zauważono znowu pewne wzmoczenie zainteresowań tego rodzaju, czego dowodem są zestawienia statystyczne bibliotek, z których korzysta młodzież szkolna. — „W miarę potęgowania się krytycyzmu i opozycyjnego nastawienia chłopca czy dziewczęcia rośnie ich ilość. Ze zainteresowania te istnieją, dowodem są wystąpienia lub konspiracyjne związki młodzieży, w których chęć naprawy świata i ustroju społecznego, czy politycznego stanowią główną podstawę. W dziedzinie przeżyć religijnych młodzież przechodzi od okresu dzieciństwa, w którym przyjmuje bezkrytycznie i biernie gotowy system praktyk i wierzeń religijnych — do okresu wątpliwości religijnych, pozostającym w związku z żywym prądem uczuciowym przenikającym całą psychikę dojrzewającego. Aby system religijny mógł się stać prawdziwą własnością człowieka, musi wejść w głębię jaźni, człowiek musi mu udzielić wewnętrznej dobrowolnej aprobaty, odczuć go jako zasady własne wewnętrzne, a nie narzucone z zewnątrz. Wątpliwości religijne młodzieży płyną więc z wewnątrz, są czemś koniecznym, nieuniknionem w okresie dojrzewania“. (Baley).

Te zainteresowania nie są jednak u młodzieży współczesnej powszechne. — Stanowią one tylko niejako przywilej elity umysłowej, daleko częściej spotyka się je u młodzieży, pochodzącej z większych środowisk, ognisk kultury, rzadziej u młodzieży prowincjonalnej, która nie ma możliwości zaobserwowania rozbieżności poglądów i zapatrywań na tę sprawę w środowiskach, odznaczających się naogół brakiem podnięt intelektualnych.

U większości młodzieży istnieje potrzeba przetrwania raz jeszcze przeżyć i doznań związanych z życiem szkolnym, potrzeba zestrojenia swych poglądów na szkołę, lekcje, nauczycieli i współtowarzyszy z poglądami kolegów

czy koleżanek. Stąd częste wzajemne odwiedziny pod najbłahszymi pozorami, konieczność komunikowania sobie drobnych i nic nieznaczących nieraz wiadomości.

Te rozmowy i zwierzenia, w których tyle czasem znajduje się ironji, dowcipu, parodjowania, karykatury złośliwej lub sentymentalizmu, — rozmowy, w których znajdują ujście różne elementy młodzieńczej psychiki, w których zaspokajają młodzież swój instynkt naśladowczy, wywyższenia się, korzenia i ulegania — te rozmowy działają niejako oczyszczająco na psychikę ucznia. W nich wyładowuje się temperament młodzieńczy, nagromadzone osady zniechęcenia i upośledzenia rozpuszczają się w swobodnych niczem niekrępowanych wynurzeniach. Dziwi nas nieraz rubaszny język, w jakim prowadzone są te rozmowy — i to nie tylko między chłopcami, lecz także i dziewczynkami. Wyrazy niecenzuralne, określenia nieparlamentarne i pospolite przerażają nas swoją dosadnością i soczystością. Nieodparta konieczność, z jaką wypowiada uczeń wyrazy, nie spotykające się z aprobatą starszego otoczenia, — ta konieczność, u podstaw której stoi instynkt wywyższenia się, poniżenia drugich, — jest surogatem, przy pomocy którego młodzież usiłuje odzyskać zachwiane przez starszych — poczucie mocy.

Jak wyżej wspomniana ankieta wykazała, — na piątym miejscu dopiero w szeregu zamiłowań i upodobań wymieniła młodzież żeńska robótki i zajęcia kobiece. — Przypuszczam, że stosunek ten jest również charakterystyczny dla ogółu naszej żeńskiej młodzieży, której zainteresowania nie różnią się tak bardzo od zainteresowań męskich kolegów.

Tej liczbie młodzieży żeńskiej, która oddaje się chętnie i z zamiłowaniem robótkom i zajęciom kobiecym, odpowiada, zdaje mi się, liczba chłopców, uprawiających z przyjemnością zajęcia techniczne i konstrukcyjne.

### III

Trudno wyczerpać w jednym referacie zagadnienie różnorodności zainteresowań i upodobań młodzieży, tem bardziej, że brak materiałów stoi temu na przeszkodzie.

Skąd my bowiem wiemy, co młodzież interesuje? Ankiety na ten temat, pisemka szkolne, wypracowania na wolne tematy, rozmowy z młodzieżą, jej zwierzenia i listy uchylają nam czasem rąbka zasłony, reszty dopowiada uważna obserwacja, poparta niezawodzącą intuicją pedagogiczną.

Zdobycie zaufania i poważne, ale bez mentorstwa, traktowanie zwierzeń młodzieży stanowi najlepszy bilet wstępu do tej tajemniczej krainy, w której własnym swem życiem żyją jej pragnienia i upodobania.

Dawna szkoła nie troszczyła się zbyt o zbadanie tej dziedziny życia psychicznego młodzieży, jak również nie liczyła się z nimi w swych programach i metodach dydaktyczno-wychowawczych. Szkoła współczesna zaś pragnie je wciągnąć w orbitę swego oddziaływania; liczy się ona poważnie z charakterem zainteresowań i upodobań młodzieży, dążąc równocześnie do zharmonizowania ich z tendencjami ideałów wychowawczych.

Metoda laboratoryjna, aktualizacja, budzenie aktywności młodzieży, organizacje uczniowskie, jak samorzady, harcerstwo, przysposobienie wojskowe, letnie obozy, kluby sportowe międzyszkolne, wycieczki krajoznawcze i wiele, wiele zdobyczy współczesnej pedagogiki, mają na celu ten rwący strumień zainteresowań i upodobań młodzieńczych ująć w odpowiednie, w wartość społeczną wyposażone, łożyska.

Dzisiejsza szkoła uświadamia sobie, że niemożliwością jest wykorzystać pewne dyspozycje i impulsy, — możliwe jest tylko nadać im inny wartościowy dla jednostki i społeczeństwa kierunek.

Egocentryczny charakter zainteresowań ustępuje pod wpływem nowej szkoły zainteresowaniom o charakterze głębszym i wartościowszym, — rola wychowawcy-pedagoga staje się coraz więcej odpowiedzialną i ważną.

Przyznając to nowej szkole, nie zaprzeczam jednak zupełnie temu, — co powiedziałam na początku, — mianowicie, że mimo wszystko szkoła nie stanie się dla młodzieży całym światem. Poznanie życia oraz „wszelkie czynności i prace, mające bardziej kontemplacyjny a nie mechaniczny charakter“ (Nawroczyński), będzie musiała młodzież przenieść poza mury szkolne. Szkoła nigdy nie będzie mogła pozwolić na „błąkanie się myśli“, zawsze będzie budzić postawę, zmierzającą do podtrzymania uwagi, zawsze będzie budzić poczucie odpowiedzialności.

Ta właściwość szkoły nie stanowi jednak jej cechy ujemnej. Niepodobna sobie bowiem wyobrazić możliwości pozostawienia jednostkom pełnej, nieograniczonej swobody w zakresie ujawniania zainteresowań o wybitnie egocentrycznym podkładzie.

Zagadnienie, jakie wartości wniesie młodzież dzisiejsza w jutro życia, budzi zainteresowanie starszego pokolenia, które z wyżyn swych bohaterskich wysiłków i twardej przeżyć z czasów niewoli, porównując „swą górną i chmurną młodość“ z niefrasobliwą naogół młodością dzisiejszego pokolenia, zarzuca mu brak głębszych, poważniejszych zainteresowań. Ciekawą dyskusję na ten temat zapoczątkowano w „Kobiecie Współczesnej“ artykułem p. t. „Nasi następcy“ (Orynyzna kob. współcz. nr. 7). Czytamy tam: „Romantyczna nonszalancja dla rzeczywistości, która kierowała starszych do czynów szalonych, do ryzykanctwa — wydaje się młodzieży w dobie kryzysu czemś niewczesnem.

Jakże inni byli jej poprzednicy.

Jako pędraki organizowali strejk szkolny, jako akademicy spiskowali z ryzykanckiem lekceważeniem własnej kariery, kwestja dobrobytu dla młodych nie istniała, zdo-

bywało się świat romantycznym gadaniem, majakami ideałów, abstrakcyj, ofiarą i bohaterstwem. Piersi za wąskie sportów nie znające, głowy nabite bibułą głównie marksizmem i ogólno-ludzkimi ideałami, młodość cierpiętników i ryzykantów. Nic dziwnego, że pokolenia te dziesięcioma latami rozdzielone nie mogą porozumieć się całkowicie“.

„Nasi następcy mówią cyframi“, brzmi tytuł artykułu, odpowiadającego na postawione tam zarzuty (Kob. Współ. nr. 16). „Zarzut zmaterializowania młodzieży, zraty ideałów, egoizmu, jest aż nazbyt wytartym argumentem tych wszystkich, którzy życia młodzieży nie znają“.

Problem: „MY i WY“, problemat stosunku „poprzedników“ do „następców“ jest problematem odwiecznym.

Był czas, gdy sławę imienia polskiego na drugiej półkuli naszego globu szerzyli szermierze walk niepodległościowych: Kościuszko, Pułaski, — i nadszedł czas, gdy zadanie to powierzono naszej sportowej drużynie, występującej na igrzyskach olimpijskich w Lacie Placid.

Mimo wszystkie zarzuty „poprzedników“, którym trudno jest pogodzić się z „następcami“, ogarnia nas pewność, że ci „nasi następcy“ sprostają zadaniom i obowiązkom, jakie nałoży na nich „jutro“ naszej epoki.

W procesie kształtowania się osobowości przyszłego obywatela państwa nowa szkoła odegra pierwszorzędną rolę.

Jasne i rzeczowe sprecyzowanie ideału wychowawczego ułatwia nam bardzo to zadanie.

Nowa szkoła, — licząc się z charakterystycznymi właściwościami zainteresowań i upodobań młodzieży współczesnej, — potrafi zużytkować wszystko to, co jest w tych zainteresowaniach pod względem społecznym cennego, ułatwi jednostce wydobyć z siebie maximum wartości pożytecznych dla państwa i pozostających w harmonii z jego dobrem.

*Adam Ferens.*

## Z metodyki wycieczek.

Tezy i fragmenty referatu, odczytanego na kursie wychowawców w Łodzi, w marcu 1932.

I. Zmiana (przeważających dotąd) wycieczek o charakterze pątnicznym, prowadzonych do miejsc pamiątkowych (narodowych i religijnych), na wycieczki: 1) o roli normalnej pomocy szkolnej, ułatwiającej pokonywanie materiału naukowego i 2) wycieczki, spełniające funkcje wielostronnego czynnika wychowawczego (więc i pamiątkowo-emocjonalnego też).

II. Jako pomoc naukowa, wycieczka winna spełniać wymogi współczesnych metod nauczania, a więc zastąpić akroamatykę czy to fachową (wykład nauczyciela), czy tem bardziej przypadkową (t. j. informacje miejscowych „ciceronów“), inwencją, aktywną, samodzielną pracą uczniów, złączoną z bezpośrednią obserwacją i ich przeżyciami.

III. Analiza roli każdej pomocy wskazuje, że służą one w pierwszym rzędzie pogłębieniu (wizyjności).

Definiując rolę nauczycieli — w nieco zmienionej od czasu racjonalizmu redakcji — jako rolę „zakonu dla walki w Polsce“... z werbalizmem, można ustalić kolejność znaczenia poszczególnych pomocy naukowych jako narzędzi w tej walce.

Szkic, mapa, ilustracja czy relief to nadbudowa, której fundamentem jest tylko autopsja zwłaszcza prymitywów, form prostych, nieskomplikowanych i bliskich czy to terenowo czy uczuciowo. Autopsja dopiero może być rozbudowana przy pomocy dalszej pracy szkolnej.

Stąd pierwszorzędna waga wypraw na najbliższe podwórko czyli typ wycieczek w stylu „Wyprawy na śmietnik“ Dr. Haberkantówny.

Rozplanowanie wycieczek na różnych poziomach i w poszczególnych działach nauki winno uwzględniać etapy rozwojowe od najprostszych zjawisk i zamykać całokształt nauczania najbardziej skomplikowanymi wyprawami o charakterze wielkich syntez, a nie naodwrot.

Przykład: Zwiedzanie Krakowa (pod względem historycznym) odsunąć na czas po skończeniu obecnej szóstej klasy (względnie później, jeśli po 7 i 8 nie są zamierzone wielkie gospodarcze współczesne objekty, jak Śląsk i. t. d.).

Naczelnym zagadnieniem przy zwiedzaniu przez zamiejscowych nie będzie poznawanie elementarne romanizmu, gotyku, renesansu, baroku i t. d. Tę poznawczą pracę Okręg Łódzki spełni przy romaniźmie przez wspaniałą w swym romańskim prymitywie Inowłódź — pełnię rozkwitu pozna (względnie w niekorzystnym układzie nauczania tylko zrektyfikuje tumem Łęczyckim) i t. d.

IV. Organizując wycieczkę — wciągamy w tę sprawę fundusze — zdobywane przez młodzież często nieprawdopodobną hekatombą starań, zabiegów, nawet wysiłkami długotrwałej wzorowości, całą dyplomacją dziecięcą — oraz hekatombami ofiar (i wyrzeczeń się) rodziców. Znam przykłady ze sfer robotniczych o sile wzruszającej... Pracznica, po dziennej pracy, zdobyte nocnym szyciem pieniądze zgóry przeznaczają na udział syna w wakacyjnej wycieczce.

To pochodzenie funduszy obowiązuje do najbardziej celowego zużytkowania i osiągnięcia maksymalnych wyników wiedzy, radości i t. d.

V. Jako pierwszy nakaz nasuwa się zerwanie z pewnym prymitywem organizacyjnym: a) celu, b) przygotowania, c) sprzętu.

Co do celu i zakresu to przypuszczam (i definiuję), że celem szkolnych wycieczek nie jest merytoryczne wyczerpanie wszystkich „godnych zwiedzenia“ obiektów. Celem szkoły, byłoby pewnego rodzaju — („*risum teneatis...*“) — „wybijanie okien na nieznany świat“, ukazanie nowych możliwości oraz przez zwiedzanie przykładowe, częściowe, nauczanie patrzenia i widzenia, analizy. Przez takie ukazanie możliwości oraz przez otwarcia oczu na nieznane dziedziny i formy życia (dawnego i współczesnego) uczynić duszę elewów bogatszą o nowy ton. Wyczerpywanie całości jak i dalsze posuwanie się — pozostawić niekierowanej prywatnej inicjatywie, zamiłowaniu (studeo) jednostek, wobec których szkoła spełniła swe zadanie t. j. wprowadziła na nowy tor, dała impuls i metodę.

W tem ujęciu określony jest zakres i ilość wycieczek.

VI. Z teoretycznych rozważań strony wychowawczej omawianego zagadnienia, i w oparciu o bieżącą literaturę psychologiczno-pedagogiczną wysuwam tezę:

Wycieczki odpowiednio prowadzone usuwają nieomal wszystkie cienie faktu *zmienności zainteresowań* (występującej u młodzieży na przestrzeni faz rozwojowych) a natomiast wydobywają dodatnie strony tego faktu i pozwalają tę wybitnie indywidualizującą cechę wiązać z nastawieniem grupowym, społecznym, obywatelskim.

Omawiając, dla uzasadniającego wyjaśnienia, tę tezę, należy uświadomić sobie trzy możliwości oświetlenia tego niewątpliwie u młodzieży istniejącego zjawiska, które nazywamy *zmiennością zainteresowań*:

a) Cofającym się i ginącym ale jeszcze istniejącym w świecie nauczycielskim zapatrywaniem jest, że zjawisko zaczynania i porzucania coraz nowych prac i zagadnień to niezbity sprawdzian złego charakteru elewa (delikwenta), zgoła niewątpliwe kryterjum braku tegoż charakteru i dowód złych „odziedziczonych lub naby-

tych“ skłonności, co nie pozwala rokować żadnej nadziei.

b) że jest to ujemna cecha, ale jako przejściowe „prawo wieku“ wybaczalna oraz

c) że jest to celowa, życiowo zrozumiała twórcza forma rozwojowa, pewnego rodzaju laboratorium eksperymentalne dla próbowania i badania możliwości zewnętrznego świata, wobec różnorodności form i dróg tegoż oraz takiego badania możliwości i przedyspozycji własnych wobec wyczuwanej nieprzebranej głębi życia wewnętrznego. Może być, że nawet natężenie zmienności zainteresowań jest funkcją spontanicznego odczucia sprawności i własnej energii potencjalnej.

Więcej jeszcze, kontynuując to rozumowanie wolno przypuścić, że w razie zatamowania lub choćby niezaspokojenia tej dyspozycji młodzieży w odpowiednim czasie, może przejść ona w stan chroniczny, stać się katastrofą całego życia (kalectwem psychicznym).

Skromnym wnioskiem praktycznym z tych wielkich założeń — wyciągniętym mimo całej aprioryczności rozumowania byłoby

1) zrezygnowanie i traktowanie wspomnianej cechy jako kryterjum charakteru, woli i uzdolnienia,

2) nakaz czynnej postawy nauczyciela w stosunku do tej domeny przez selekcję, podsuwanie działów wiedzy (tę funkcję dla naszego pokolenia spełniały cztery tomy „Poradnika dla Samouków“), miarkowania objawów wyprzedzających fazę rozwojową; nakaz stosowania racjonalnych bodźców; względnie, przy jaskrawej niecelowości, umiarkowanych hamulców i zreflektowań.

Transponując te bardzo zasadnicze oświetlenia na drobny odcinek życia szkolnego — jakim jest omawiany tytułowy temat, uważam za rzecz dodatnią:

3) wciągnąć indywidualne nastawienie „do błakania się“ w formę pozalekcyjnej (ponadprogramowej) pracy zbiorowej, metodycznej i to nie pracy pewnej elity (kółko naukowe), ale pracy naturalnej jednostki t. j. całej klasy. Nadać przez to — mówiąc innymi słowy — zjawisku temu charakter pracy grupowej, za barwić działalnością wychowawczo-społeczną. Wymienione tezy ilustruję przykładem:

Wysunięto myśl wyprawy np. do Wilna i to możliwie całej klasy; wniosek zostaje uznany za sprawę ogólnoklasową, wzięty na warsztat pozalekcyjnych zainteresowań i prac przygotowawczych. Ustalenie głównych zrębów i granic — rokowania dyplomatyczne o sankcję. Klasa organizuje się — możliwie z pominięciem zbędnej formalistyki (bardzo ważny szczegół), wysuwając czy to kierowników czy to umawiając się (Contrat social) o spełnienie funkcji gospodarczo-administracyjnych i naukowych, bacząc na współmierność świadczeń. Wspólnym wysiłkiem pokonuje przeszkody i trudności, zdobywa nowymi imprezami pomocniczymi uzupełniające środki pieniężne „społeczne“ na także cele (wspólne potrzeby: mapy, opracowania) i na cele koleżeńskiej samopomocy. Przyodzianym we władzę i funkcję do spełnienia pozostawia się swobodę projektowania i działania w obrębie przekazanego zadania (potestas).

Po wycieczce, z okazji utrwalania jej wyników pozalekcyjnych prac dostaje się na warsztat i staje się na pewien okres czasu tematem wspólnym, chociaż fakultatywnym, zagadnienie fotografii. Mobilizacja aparatów, wysunięcie nowych przewodników na czoło klasy, własnoręczna praktyka wszystkich uczestników. Może być, że w wyniku zdjęcia wycieczkowe da się do skopjowania fachowcowi — choć to jest niepożądane — ale zostaje jako dorobek poznanie przez ogół nowej dziedziny i ewen-

tualnie nawiązany stosunek uczuciowy u tej części, która się zatrzyma i wytrwa.

Przed odplynięciem do nowych sfer i zagadnień, dla zamknięcia i ukoronowania akcji wskazany jest konkurs, emulacja z nagrodą: rewelacyjną książką Bułhaka „Fotografica“.

Opisaną fakturę wycieczki — jako imprezy zwartej, zamkniętej i zakończonej — przeciwstawiam systemowi trwałych, stałych „chronicznych“ instytucyj w rodzaju kół krajoznawczych, kół fotograficznych etc. i ich pracy, opartej na systemie referatowym.

VII. Skoro wycieczka ma być przejawem samorządu i współdziałać w rozwoju więźb społecznych, rodzi się pytanie jaka jest granica swobody i gdzie jest początek interwencji nauczyciela. Zdaje mi się, że w tym wypadku obowiązuje zasada zarysowującej się na horyzoncie niewątpliwej szkody. Niedociągnięcia wszelkiej natury zaprzeczają współrzedną wychowawczą wycieczki, zwłaszcza tam, gdzie w grę wchodzi najważniejszy faktor wychowawczy t. j. przykład nauczyciela, choćby to był tylko brak wkroczenia i zapobieżenia.

VIII. Z powyższych uwag wysnuć można ogólniejszą zasadę, że do tej formy pracy stosować należy całokształt norm obowiązujących we wszystkich innych dziedzinach życia szkolnego, co upraszcza omawianie.

A więc splot dwóch dziedzin wzajemnie na siebie zachodzących, naukowej z wychowawczą, ułamkowość czy ułomność pracy w razie ich rozdzielenia.

Najsilniej występuje to w dziedzinie geograficznej, gdzie początkowym celem wycieczek jest rozszerzenie podstawy nauczania zapomocą autopsji\*), następnie przesuwają się

\*) Bibliografia polska tego działu: Niemcówna „Dydaktyka geografji”, Mścisz „Zarys metodyki geografji”, Szafranówna „Coś niecoś o wycieczkach przyrodniczych w okolicy Poznania” (Przyjaciel Szkoły, 1930, nr. 6), Niemcówna, Polackówna „Wycieczki szkolne” (Nakł. M. W. R. i O. P.).

do elementów geografji malowniczej, uświadamiania wartości estetycznych danego krajobrazu i „przeżywania krajobrazów“ (Banse).

Artykuł Dr. St. Niemcówny w Ruchu Pedag. 1932 p. tyt.: „Wżywanie się w środowisko geograficzne jako czynnik wychowawczy“ zaznajamia nas z ideologją i literaturą zagadnienia, z całą gradacją wpływów piękna przyrody i krajobrazu na rozwój indywidualny, społeczny i obywatelski aż do ogólnoludzkich humanitarnych momentów wychowawczych (studjum tego piękna jako pomost zgody narodów). Do enuncjacji tej nie mam nic do dodania — tem bardziej że sprawa tych wpływów jest osobno szerzej traktowana w programie kursu\*).

IX. Psychologiczne względy nakazują nie uprzedzać — i w tej formie pracy — rozwoju. Wiadomo z teorii, obserwacji, względnie reminiscencyj, że wrażliwość na piękno dzieł sztuki (rzeźba, malarstwo, architektura) przychodzi w późniejszych latach (uorganizowanie się estetyczne około 16 roku), stąd duże wyprzedzanie jest straconym wysiłkiem; również i nie zapóźno, dopokąd istnieje świeżość, zdolność apercepcji i dokąd niema objawów zblazowania, a więc zacząć i wprowadzić działanie tego czynnika jeszcze w wieku szkolnym.

Z tego to właśnie powodu wycieczkę np. do Krakowa należy odsunąć na czas po 6-tej klasie gimnazjalnej. Miałyby ona charakter wielkiej rekapitulacji, przeżycia przez uczestników ewolucji kulturalnej narodu na podstawie fotografji dziejów Polski — jaką jest to zbiorowisko pamiątkowo-artystyczne.

Norwidowskie ujęcie: „kto kocha, widzieć chce choć cień postaci“ byłoby tutaj wykładnikiem i przewodem wychowawczo-uczuciowej strony.

\*) Program kursu (i publikacja obecna) zawiera obszerniejszą pracę Dr. J. Lechickiej — stycznią z zagadnieniem.

Założenie zaś, że celem wyprawy jest ponowne (przez uczestników) przeżycie ewolucji kulturalnej narodu decyduje o sposobie zwiedzania i zasadzie poruszania się w terenie. Z doświadczeń i oświatowych prac akademików U. J. nad ruchem wycieczkowym do Krakowa w latach 1908—1914 zakomunikować mogę system tam stosowany, który wydaje mi się celowy.

1) Pokazanie części historycznej miasta w warunkach impresjonistycznych. Przeprowadzoną na kwatery wycieczkę drogą obojętną (planty i t. d.) wyprowadzano dla pierwszego zetknięcia się ze starym miastem i dla pierwszego wrażenia w porze, gdy „dzisiejszość“ ruchu, wystaw sklepowych i t. d. ustąpiła na drugi plan a więc o brzasku, mroku lub w nocy — zwłaszcza jeśli możliwą była plastyka oświetlenia księżycowego. Pierwszą więc fazą był milczący (bez ciceronowania) spacer wśród „żywych kamieni“ i wysłuchanie hejnału, wpadającego w nocną ciszę ulic, poczem widok Wisły z Wawelu.

2) Druga faza polegała na przesuwaniu się — począwszy od romanizmu (i podgrodzia) z systemem omijania i jakby zamykania oczu na objekty nie będące na warsztacie pracy. Po romaniźmie lokacja 1257 — gotyk religijny, tylko w najsilniejszym przejawie kościoła Marjackiego. Zawarte tamże inne motywy traktowano drugoplanowo (Cellari, Montelupi, cyborjum i t. d.), następnie gotyk świecki — mury obronne — przedostanie się drogą obojętną (planty) do biblioteki Jagiellońskiej.

Renesans znów od najsilniejszych przejawów (kaplica Zygmuntowska i Zamek), poczem jeden z obiektów barokowych (św. Anna, św. Piotr i Paweł) oraz rokoko Pijarów.

Dopiero po tej drugiej — trudnej do przeprowadzenia (pomijanie obiektów zbędnych) fazie analiz szczegółowych wybranego zabytku następowała trzecia faza posuwania się topograficznego i zwiedzanie muzeów, by zamknąć ca-

łość kilkudniowego zwiedzania jakimś silniejszym akordem np. Katedra jako całość rozwojowa.

Oczywiście system ten ulegał zmianom i przesunięciom, ale ze stałym nawrotem do myśli przewodniej — ponownego przeżycia ewolucji.

Poświęcenia czasu na powroty do tych samych punktów — nie uważałbym za stratę; zresztą można ją wyrównać przez zorganizowanie zajęć w okresie przymusowego nudzenia się np. w czasie jazdy koleją można mianowicie z dużym pożytkiem zająć się przygotowanymi wcześniej referatami o temacie: „10 km z obu stron toru kolejowego“. Typ takich przewodników istniejących zagranicą nie jest u nas jeszcze wprowadzony; temat może być opracowywany referatowo.

Nie chciałbym mnożyć więcej też o charakterze normatywnym w referacie propagandowym, tem bardziej mając wyznaczony czas w całości prac kursu. Również moje dajmonion — instynkt pedagogiczny — podszeptuje mi, że dalsze ich zwiększanie może raczej odstraszyć od prób niż pociągnąć. Zresztą główne sprawy — jak regionalizm, ochrona przyrody i, zamykająca w sobie całość problematów, idea wychowania obywatelsko-państwowego mają swoją literaturę także perjodyczną, ponadto w obszernych ujęciach poprzedziły mój referat na obecnym kursie. Dlatego wskazania z tych dziedzin, prócz już uwzględnionych w rozważaniach, przytoczę jako przykłady stosowania w czasie wypraw, resztę zaś czasu poświęcę na: a) omówienie fakultatywnych możliwości i b) na polemikę, uprzedzającą spodziewane zarzuty.

1) Jednym z zarzutów może być utyskiwanie na brak czasu — z racji programu. Stereotypowe to zdanie odnoszone bywa do innych także poczynań, które narówni z wycieczkami ćwiczą fizyczną sprawność i duchową dzielność.

Akcja P. W., sport, wycieczki, harcerstwo, nacisk na ćwiczenia cielesne posiadają w swoim dorobku pozycje

takie jak: formowanie: a) instynktu karności, podporządkowania się ogólnej sprawie, b) instynktu władzy, kierownictwa i odpowiedzialności za całość (kolejna zmiana kierownictwa w tym celu, wyżycie się w tej dziedzinie), c) sprawność marszowa, zaufanie we własne siły. Wśród nauczycieli przedmiotów teoretycznych istnieją nastroje krytyczne co do nadmiernego rozrostu tej strony t. j. wyćwiczenia fizycznego. Niezależnie od coraz bardziej szerzącego się w społeczeństwie zainteresowania się sportem i że jest to *signum temporis*, poruszając się całkowicie w płaszczyźnie rozumowania, które jaskrawie wyrazić można, że „sport to Moloch“, pochłaniający lwia część wysiłków i czasu szkolnego z uszczerbkiem dla rozwoju intelektualnego, podkreślę, że takie rozumowanie pomija możliwość przywrócenia zachwianej (zdaniem kontrahentów) równowagi, mianowicie możliwość jakgdyby zaprzężenia tego „Molocha“ do służby i pracy dla intelektu i wiedzy i to dzięki ekonomji czasu zwiększonej przez tempo posuwania się w terenie, który trzeba zobaczyć. Chociaż konieczność bezpośredniej obserwacji to już aksjomat a jego uzasadnianie jest pewnego rodzaju wyważaniem dawno otwartych drzwi, nie mogę oprzeć się przytoczeniu własnej reminiscencji, jak przez długi czas w mej świadomości żyły rozbicieżnie ze sobą: teoretycznie dobrze mi znana — z całą swoją genezą, morfologią i t. d. — zakumulowana morena — i osobno dużo konkretów terenu; niezapomniana jest dla mnie do dziś rewelacyjność pierwszego złączenia się w świadomości tej formy abstrakcyjnej z osobiście dobrze, wręcz dotykalnie mi znanym — z licznych nocnych pobłążeń, konkretem w postaci grzędy Dubrawisk między Pańszczycą a Suchą wodą.

Niewielka nawet własna praktyka prowadzenia wycieczek — zawsze dostarczała wstrząsających przykładów o przekonywującej sile. Do zasady prowadzenia wypraw innych, nie naukowych lecz sportowych, należało zabie-

ranie uczniów wyróżniających się w nauce, chociażby ich sprawność fizyczna nie stała na poziomie.

Pamiętam scenę z wycieczki narciarskiej na Turbaczu, kiedy jak na zamówienie uniosła się wgórę kurtyna mgieł, słońce przebiło chmury i zalało potokami krainę Gorców; po uszanowaniu chwilą milczenia tej zjawy, główny specjalista w klasie od morfologii Tatr z przyległościami beskidzkimi, zapamiętały czytelnik „Krajobrazu Polski“ Smoleńskiego i „Z przyrody Tatr“ Kuźniara, popchnięty impulsem wewnętrznym do reakcji na podjęte, zaczął rozwijać typowo książkową erudycję na temat tatrzańskiej glaciologii, rozpoznając w sędziwych Gorcach równocześnie szczyty Tatr. Gdy już w połogich formach spłaszczonej kopuły Lubonia rozeznał — zamilknę o tem — jaki szczyt a poczciwy, pochyłony Szczebel już miał zaawansować na Swinicę, podstawiona pod oczy busola i pytanie czy tam jest południe i Tatry zdołało powstrzymać dalszą identyfikację teorii z terenem.

Pomiędzy sprawnością duchową (obawa przed niebezpieczeństwem) i fizyczną klas wyższych z lat 1923—4 a obecnych klas, które przeszły obozy ćwiczebne i zmieniony system nauki gimnastyki — istnieje duża przepaść. Jeżeli w tamtych latach wyjście w zimie na Halę Gąsienicową bywało połączone z przejściem się nawet obok katastrofy, to obecnie uczestnicy tych samych klas z uśmiechem przeszli w zimie przez Liljowe, Wierchcichą, Zawory na Gładką, w mleku mgły i nawet podciągali na nadprogramowe wyjścia boczne po drodze, przed zjazdem do 5 Stawów.

Ta właśnie sprawność pozwala na rozwinięcie większej penetracji w terenie. A więc np. w wycieczce na pd.-zachodni narożnik Polski, na bastjon Wielkiej Raczy, mamy do czynienia z elementami: 1) przy posuwaniu się linią graniczną stykamy się z ważnym dotykalnym, konkretnym i wywołującym wrażenie przejawem państwo-



wości, jakim jest granica; w czasie podejścia — z natury powolnego, przewija się przed nami przeglądowy obraz życia i prac dawnych stuleci (im wyżej, tem dawniejsze formy), trud i wynik wysiłków poprzednich pokoleń w zmaganiu się z podłożem i borem. Dopiero obserwacja, uświadomienie sobie i kontemplacja tej anonimowej historii, historii pracy i wysiłków, zrodzić może uczucie obywatelskości, poczucie związku i ciągłości z minionymi pokoleniami — uczucia spadkobiercy.

Taż sama sprawność i zerwanie z dotychczasowym prymitywem sprzętu turystycznego — pozwala przy tych samych wydatkach na wdarcie się w krainy i pałace Królowej Zimy świata polskich gór — z całą ich siłą i potęgą atrakcyjną pod względem estetycznym. Taką np. będzie wysłuchanie symfonji wichury przy scenerji zimowej nad progiem Roztoki, które samo może uczynić duszę o jeden ton bogatszą i tak związać z tym światem, że będzie on jednym z torów dalszego odtąd posuwania się.

Nie chciałbym mnożyć dalej przykładów i rozważań, odkładając szczegółowsze ujęcie do innej sposobności.

Zakończyć mogę ostatnią już polemiką, mianowicie polemiką ze zdaniem, że akcja wycieczek jest obecnie mniej aktualna z powodu kryzysu. Uważam jednak, że szkoła — jako sprawa troski o przyszłe pokolenia — jest to jakby jakiś chram, z wyjętą ścianą dla obserwacji i poznawania życia. Tok jednak tego, co się wewnątrz tej świątyni dzieje i co się tam dokonać musi, musi być prowadzony i spełniony bez względu na burze i zawieruchy z zewnątrz.

*Bronisław Brycki.*

## Zadania, cele i organizacja pracy dydaktycznej i wychowawczej w rejonie.

Kursy wychowawcze, urządzone przez Ministerstwo W. R. i O. P. w Warszawie dla nauczycieli i dyrektorów, następnie kursy metodyczne i wychowawcze w siedzibach poszczególnych kuratorów sprawiły, że większość nauczycielstwa zapoznała się, choćby w ogólnych zarysach, z postulatami nowoczesnego nauczania i wychowania oraz z wynikami obecnych badań w dziedzinie życia duchowego dzieci i młodzieży, na których to wynikach wymienione postulaty są oparte i w nich znajdują swe uzasadnienie. Skutki tej żywej działalności doszkalającej władz szkolnych są już obecnie widoczne; albowiem gdy pierwsze tego rodzaju poczynania spotykały się u nauczycielstwa z pewnym sceptycyzmem, to z biegiem czasu, tak w bezpośredniej obserwacji, jak i na podstawie ankiet daje się zauważyć zmiana nastawienia, które coraz bardziej staje się pozytywne i wyraża się przekonaniem o potrzebie i wielkich korzyściach, jakie tego rodzaju kursy przynoszą. Również sprawa stosowania tych postulatów w praktyce, zwłaszcza w dziedzinie wychowawczej, coraz głębsze znajduje zrozumienie, wytwarzając u nauczycielstwa psychiczne podłoże, które umożliwi zczasem wprowadzenie ich w życie szkolne, gdzie staną się tego życia elementem twórczym i organizacyjnym.

Zmianę nastawienia, wywołaną pracą doszkalającą, zauważyć można w osobistej rozmowie lub w odpowie-

dziach na ankietę nauczycieli, uczestników kursu; jest ona jednak zupełnie ogólna, wyraża się pewnym zainteresowaniem, którego istotą są uczucia intelektualne, związane z dobrze teoretycznie skonstruowaną konsekwentną całością myślową, łatwo uzewnętrzniającą się w mowie lub piśmie, odległą jednak od praktyki. Zjawisko to można obserwować w terenie na lekcjach nauczycieli, którzy właśnie odbyli jakiś kurs metodyczny; nauczyciel popada mimo swej lepszej wiedzy w dawne nawykowe formy postępowania: sam jest nader czynny, a klasa bierną, demonstrację zastępuje wykład, pełen eksperymentów myślowych, pracę przy przyrządach rysunek na tablicy, a zamiast intensywnego przeżywania, opartego na głębokim zainteresowaniu, wywołanem przez czytanekę, spotyka się szablonowe streszczenie, wszędzie reprodukcja bez śladu wrodzonej aktywności młodzieży. Krótko: między teorią a działaniem pedagogicznym brak jeszcze ogniwi łączących, pośrednich; działanie nie dochodzi do skutku w myśl postawionych teoretycznie celów, lecz zbacza w myśl praw, rządzących nawykami, w stare łożyska skojarzeniowe, wytwarzając dysharmonję między teorią a praktyką. Nauczyciel często nie potrafi odpowiednio użyć metodycznych sposobów podawania i naprowadzania lub też właściwych form nauczania, nie umie wybrać punktów wyjścia, albo też znaleźć odpowiedniego podejścia, o ile chodzi o sprawy wychowawcze.

Wobec tego współdziałanie z nauczycielem przy właściwym jego warsztacie pracy, systematyczne tej pracy normowanie, podkreślanie rzeczy zasadniczych, prostowanie dróg postępowania i dostarczanie bodźców do coraz pomysłowszych sposobów realizacji postulatów dydaktycznych i wychowawczych — oto najważniejsza czynność wizytatora w terenie. Po odbytych wizytacjach mimowoli nasuwała się myśl: zejść z katedry w życie. Dlatego też Kuratorjum Okręgu Szkolnego Łódzkiego z prawdziwą sa-

tysfakcją podjęło inicjatywę Ministerstwa, żeby w bieżącym roku szkolnym punkt ciężkości pracy doksztalcającej przenieść w rejony; może zbyt pochopnie zabrało się do wprowadzenia jej w życie i, chociaż rezultatów jej nie zdołano jeszcze ocenić, czytelnik nie weźmie za złe referentowi, jeśli w kilku rysach przedstawi główne jej wytyczne i sposób realizowania.

## I

Najogólniejszym zadaniem tak konferencyj wizytacyjnych, jako też rejonowych było przekonać nauczycielstwo o konieczności bardziej naukowego ustosunkowania się do swej pracy zawodowej, nakłonić do systematycznego ujmowania i zbierania zagadnień, jakie nastęrczyć może życie szkolne. Albowiem podczas wykonywania pracy zawodowej problemów dydaktycznych i wychowawczych nasunąć się musi bardzo wiele nauczycielowi, który ją wykonuje z zamiłowaniem, a nie jako bezduszne rzemiosło; trzeba tylko nastęrczające się zagadnienie dokładnie zanalizować, możliwe jego rozwiązania doświadczalnie sprawdzić, wtedy zasób wiedzy pedagogicznej nauczyciela będzie się z roku na rok powiększał, a czas nie uczyni z niego zasklepionego w szablonie rutynisty, ale prawdziwego znawcę duszy młodzieży, zdającego sobie sprawę z wartości metod, które prowadzą do jej kształtowania.

Zasadniczy punkt wyjścia dla zagadnień, poruszanych na konferencyjach rejonowych, stanowiło podkreślenie najważniejszej cechy duszy wychowanków, mianowicie ich aktywności, której zewnętrznym przejawem jest zorganizowane działanie, zwane pracą. W pracy łączą się dwa zasadnicze motory wszelkiego działania, mianowicie czynnik indywidualny i socjalny; brak jednego z nich, z których każdy oparty jest na dominujących instynktach, ogra-

nicza pierwotnie tkwiąca w człowieku możliwości samokształcenia i samowychowania i pozbawia zabiegi wychowawcze ich realnej wartości. Wychodząc więc z założenia, że samodzielna praca jest jednym z najważniejszych środków kształcących i wychowawczych, trzeba zwrócić uwagę na zagadnienie, związane z typologią, opartą o dwa główne czynniki, warunkujące pracę: mianowicie czynnik indywidualny i społeczny, gdyż w zależności od tego, który z nich odgrywa ważniejszą rolę w strukturze duchowej jednostki, kształtują się i przejawiają nazewnątrz jej zainteresowania. Na tle tych rozważań rysują się wyraźnie wskazówki, co ma być głównym celem pracy dydaktycznej nauczyciela; musi on budzić tkwiącą w każdym wychowanku aktywność i zaprawiać go do samodzielnej pracy. Zagadnienie więc, jakich należy użyć środków, by podczas lekcji szkolnych uczniowie wykazali maximum aktywności, wypełniało prawie zupełnie program tegorocznej konferencji rejonowej. Treścią jego były pokazy lekcyjne z zakresu różnych przedmiotów, na podstawie których w dyskusji wyjaśniano, na czym polega istotna postawa czynna w odróżnieniu od pozornej, wykazując, że prawdziwa aktywność powinna głównie się przejawiać w dziedzinie umysłowej, mianowicie w obserwacji, poszukiwaniu i porządkowaniu materiału, w stawianiu zagadnień, względnie ich samodzielnym rozwiązywaniu, wreszcie w weryfikacji otrzymanych wyników.

Na tle tych pokazów wystąpiła całkiem wyraźnie sprawa organizowania pracy uczniów już podczas lekcji szkolnej, która ma się stać wzorem ich pracy domowej, o ile chodzi o używanie podręczników, książek pomocniczych, tablic, diagramów i map, nadto, o ile chodzi o umiejętne robienie notatek i wyciągów, oraz segregowanie materiału, co wszystko powinno być ujęte z pewnego zasadniczego punktu widzenia, aby przy danej pracy uczeń się nie rozpraszał, wewnątrznie się opanowywał i tak zwolna

zaznajamiał się z prawdziwą metodą pracy naukowej w ogóle. Organizacja pracy ucznia stanowi przy dzisiejszych metodach nauczania jedno z najważniejszych zagadnień, tak, że nauczyciel bez dokładnego uświadomienia sobie tego problemu, bez ciągłych wysiłków, aby go jak najlepiej rozwiązać — nie osiągnie dobrych rezultatów w nauczaniu, a często wielki nieraz wysiłek pójdzie zupełnie na marne. Sprawa ta zwłaszcza przy nauczaniu niektórych przedmiotów ma pierwszorzędne znaczenie, dotyczy ona przede wszystkim nauczania języków obcych, których poziom w szkołach naogół jest dość niski, mimo że nauczyciel pod względem metodycznym postępuje prawidłowo. Zjawisko to jest tak jaskrawe, że doprowadziło do paradoksalnego mniemania (które chętnie nieraz powtarzają kierownicy, będący zwolennikami dawnych metod nauczania), że nauczyciel uczy bez zarzutu, metodycznie prawidłowo, a mimo to rezultaty pracy są minimalne. Zagadka wyjaśnia się po przejrzeniu zapisków uczniowskich, t. zw. bruljonów, w których panuje taki chaos, taki brak porządku, tak dalece roi się w nich od rażących błędów, że nie dziw, iż uczeń nawet przy dobrych chęciach nie może z nich korzystać, gdyż zapisków prowadzić nie umiał i nikt go tego nie nauczył. Po największej części uczeń nawet nie usiłuje korzystać ze swego „bruljonu“, nie zdaje sobie sprawy, jakie on może mieć znaczenie pomocnicze w jego pracy. Notatki, robione przez ucznia mimochodem, prawie nie są przez niego przeglądane, zwłaszcza że i nauczyciel nie odsyła go do nich nigdy i zupełnie się nimi nie interesuje. W innych wypadkach sprawa przedstawia się nieco lepiej, notatki uczniów są prowadzone wedle pewnego planu, braknie natomiast konsekwentnej egzekutywy doprowadzenia ich do końca, tak, że po pewnym czasie nagle się urywają, wychodzą z użycia i mijają się z celem, któremu miały służyć. Przykłady te świadczą, iż w punkcie tym tkwi ważne, z organizacją pracy ucznia

ściśle związane zagadnienie, na które niezbyt baczną uwagę zwracali dotąd nauczyciele, a które może być rozwiązane przez urządzenie pokazów wzorowo prowadzonych zapisów, sposobów ich sporządzania i korzystania z nich podczas lekcji. Zagadnienie analogiczne łączy się z pracą uczniów w laboratorjach, szczególnie z używaniem przyrządów, narzędzi i odczynników. Praca jednak laboratoryjna w zakresie przedmiotów przyrodniczych prowadzi do dalszych zagadnień — mianowicie do zagadnienia organizacji pracy w grupach i jej racjonalnego podziału. Przypatrując się pracy uczniów w laboratorjum, która z natury rzeczy odbywa się w grupach, rzadko tylko można zaobserwować, żeby uczniowie zastanawiali się nad podziałem swych czynności, któryby tę pracę ułatwił i przyspieszył; mało również na ten fakt zwraca uwagi nauczyciel, a jest to zagadnienie, którego rozwiązanie prowadzi nie tylko do usprawnienia intelektualnego osobników, tworzących grupę, ale przede wszystkim do wyrobienia w nich cech istotnych ludzi społecznych. Jednostki bowiem uczą się poczuwać do odpowiedzialności za całość, do całości przystosowuje i wedle niej reguluje swoje działanie. Tak się przedstawia kompleks zagadnień, związanych z organizacją pracy ucznia.

Dotychczas rozpatrywane kwestje ściśle się łączyły z formalną stroną pracy szkolnej, należy jednak podkreślić, że i materiał naukowy przedmiotów nauczania nasuwa pewne problemy, z których najważniejszy jest problem aktualizacji. Treścią jego jest wykazanie związku bezpośredniego lub pośredniego między zjawiskami i zagadnieniami, będącymi przedmiotem nauczania, a życiem dzisiejszego społeczeństwa, potrzebami i aspiracjami państwa i jego racją stanu. Pod tym względem jest jeszcze bardzo wiele do zrobienia; nauczyciele starsi i młodsi tak są nieraz myślą odlegli od chwili obecnej, że dopiero wizytacja budzi ich z tego stanu „introwersji“, przypominają sobie, że trzeba

coś aktualizować, ale zazwyczaj czynią to bez planu i nieodlegnie (ktoś aktualizuje, zestawiając węzeł gordyjski z drewnianym łańcuchem, który znajduje się w kościele pod Tarnowem!!). Natomiast podczas wizytacji i matur przekonać się można, że uczniowie nie zdają sobie sprawy z najbardziej palących kwestyj państwowych, nie umieją np. podać zasadniczych argumentów na przynależność Pomorza lub Śląska do Polski i t. p. Kwestji tej należy specjalną poświęcić uwagę, podać w ogólnych zarysach plan jej rozwiązania, a nadto pokazać sposób realizacji na odpowiednio dobranym materiale przy pomocy lekcji pokazowych.

Ponieważ materiału do dyskusji niezawsze mogą dostarczyć lekcje pokazowe, można go czerpać z odpowiednich sprawozdań lekcji dawniejszych, które realizowały jakieś ciekawe zagadnienie. Jeden z takich cykli lekcyjnych został w bieżącym roku szkolnym przygotowany, a przebieg jego ze względu na dość udatne ujęcie można na tem miejscu przytoczyć, zwłaszcza że równocześnie uwypukla on sposób pobudzenia i wykorzystania aktywności uczniów, przeprowadza zasadę podziału pracy, podkreśla momenty obywatelsko-wychowawcze, pokazuje, jak można naprowadzić uczniów na myśl organizowania się i solidarnego wystąpienia nazewnątrz. Cykl lekcyjny odbywał się w klasie III. Jako punkt wyjścia służyła lektura poematu „Świtez“ (1), w którym występuje kilka terminów na oznaczenie środków lokomocji wodnej. Nauczyciel dał projekt zebrania innych wyrazów, odnoszących się do tej samej grupy przedmiotów, które uczniowie nagromadzili w znacznej ilości i odczytywali jako ćwiczenie leksykalne (2). Równocześnie uczniowie zebrali wielki zapas rycin, zbudowali modele różnych statków jako ilustrację do równocześnie ułożonego słownika (3). Zbieranie, modelowanie, porządkowanie materiału uczniowie wykonują w grupach. W tym czasie powstał wśród uczniów projekt wykorzysta-

nia zebranego materiału i urządzenia wystawy. Szkice projektów podali uczniowie ustnie jako ćwiczenie w mówieniu lub pisemnie jako wypracowanie domowe (4). Gdy uczniowie obradowali w godzinach pozalekcyjnych nad wprowadzeniem projektu w życie, tymczasem na lekcjach szkolnych rozwija się nadal rzecz o morzu, uczniowie wygłaszają opowiadania własnej kompozycji, osnute na tle życia żeglarzy, lub przedstawiają znaczenie morza dla Polski (5). Ponieważ zbliżała się właśnie rocznica odzyskania brzegów Bałtyku, więc uczniowie z inicjatywy nauczyciela postanowili uczcić ją uroczystie porankiem, którego główną atrakcją miała być „wystawa morska“ (6). Ze względu na to, że sam pokaz rycin i modeli nie wystarczał (zdaniem uczniów) na wypełnienie programu, postanowili urozmaicić go referatem o znaczeniu morza, deklamacją i muzyką (7). Gdy wszystko zostało obmyślane i przygotowane, uczniowie zwrócili się do dyrektora o pozwolenie urządzenia poranka, na który zaprosili swoich rówieśników i rodziców, opracowawszy uprzednio formę przemówienia, zapraszającego dyrektora i grono nauczycielskie, oraz tekst zaproszeń do rodziców. Przykład ten przytoczony nietylko jako wzór cyklu lekcyjnego (nie jest zresztą oryginalny), ale raczej podano go jako sposób zestawienia materiału dla ewentualnej dyskusji podczas konferencji rejonowych.

Inna grupa zagadnień związana jest z egzekutywą i badaniem zdobytych przez uczniów wiadomości oraz ich utrwaleniem, które niezawsze jest właściwe. Jak należy urządzać repetycje, odpytywania, jakie punkty widzenia trzeba przy tym uwzględniać, wszystko to musi się stać przedmiotem dyskusji na materiale, dostarczonym przez lekcje pokazowe.

Oto najważniejsze kwestje, które związane są z uczniem, jego pracą i jej organizacją; muszą one być z początkiem roku szkolnego rozważane na specjalnych konferencjach, przyczem każda szkoła postawi sobie za zadanie jednej lub

kilku z nich, aby w odpowiednim czasie móc przedstawić materiał do dyskusji na konferencję rejonową i podzielić się zdobytym doświadczeniem z nauczycielstwem danych zakładów. Wskutek tego lekcje pokazowe, odbywane w szkole w ciągu roku, nabiorą ściśle określonego znaczenia, gdyż będą miały ściśle określony cel; przestaną być czemś przypadkowym, co się urządza dla wypełnienia jednej pozycji w protokóle, zresztą lekcje te, często nieprotokółowane, mijają bez echa, nie pozostawiając po sobie żadnych pozytywnych wyników. Te pokazy mają jeszcze inne bardzo ważne znaczenie; niektóre bowiem z nich podczas ostatniej konferencji rejonowej zademonstrowały szerokiemu ogółowi znany zresztą fakt, że nauczyciel nie może być wyrobnikiem dziennym, który odstawia swe quantum pracy, nie patrząc ani w przeszłość, ani w przyszłość. Okazało się bowiem, że aby nowoczesne metody przyniosły rezultaty i nie zawiodły pokładanej w nich nadziei, praca nauczyciela musi być gruntowna, przewidująca, a przygotowanie do lekcji bardzo solidne i wyczerpująco opracowane we wszystkich szczegółach, gdyż obecnie nie wystarczy zajrzeć pobieżnie do książki, co zupełnie wystarczało w dawnej szkole nauczającej przy przygotowywaniu się do wykładu, lecz trzeba obmyśleć cały plan obszernie i głęboko. Nauczyciel dzisiejszy wchodzi w rolę badacza, który wybiera się w nieznaną okolicę i nie wie, jakie niespodzianki przyniesie mu puszcza młodych dusz, które ma formować; musi być obficie zaopatrzonej do tej wędrówki w wiedzę, ale musi również pilnie obserwować, gdyż może się spotkać ze zjawiskiem, o którym dotąd ani nie czytał, ani go widział. Musi on je dokładnie opisać, zbadać i wyjaśnić, a wtedy dojdzie do prawdziwej wiedzy o środkach pedagogicznych, a nie, jak to zwykle bywa, do rutyny i szablonu.

Przeprowadzenie lekcji wedle wyżej wymienionych planów wymaga siłą rzeczy głębszego zastanowienia się, zmu-

sza do zapoznania się z odnośną literaturą i do wzajemnej wymiany myśli pomiędzy członkami grona, a przez to stanie się osią zajęć samokształceniowych na terenie szkoły, wypełni istotną treścią zazwyczaj nudne posiedzenia Rady Pedagogicznej. W związku z kwestją pracy grona nauczycielskiego na terenie jednej szkoły rodzi się zagadnienie współpracy wszystkich nauczycieli szkół, istniejących w danej miejscowości. W praktyce powinno to pociągnąć odpowiednią organizację czytelnictwa zawodowego i normować zakup dzieł pedagogicznych do bibliotek szkolnych.

Nie ulega wątpliwości, że oprócz prac teoretyczno-zawodowych należałoby uwzględnić również kwestję poziomu naukowego nauczycielstwa w zakresie poszczególnych specjalności. Sprawa ta, aczkolwiek podczas konferencji rejonowej mimochodem poruszona, nie została ostatecznie ani rzeczowo ani organizacyjnie sprecyzowana. Należy przypuszczać, że większą rolę odegrają tu ogniska metodyczne, których działalność w przyszłości nie może się ograniczyć tylko do miejsc, będących siedzibą Kuratorjum; będą one musiały w jakiś sposób promieniować na prowincję i to nie tylko w zakresie wyłącznie dydaktycznym, ale również ściśle naukowym. Jest to jednak zagadnienie, które dopiero się zarysowuje i nie weszło jeszcze w centrum dyskusji nad pracą w rejonie.

## II

W życiu szkolnym przeważają dotąd elementy teoretyczne, oderwane od rzeczywistości, chociaż się w nie wprowadza odpowiednio dostosowaną i umiejętnie przeprowadzoną aktualizację. Zbliżenie więc do życia realnego zawsze jest dotąd problemem żywym i oczekującym swego rozwiązania. Jeżeli się bowiem uwzględni z jednej strony skrupowanie programowe, z drugiej strony odrębność zainteresowań pozaszkolnych młodzieży, wtedy jasno staje przed naszymi oczyma konieczność rozszerzenia dzia-

łania szkoły poza godziny lekcyjne, tak żeby szkoła była w stanie uchwycić w swe ręce dozór i dyskretne kierownictwo nad tem, co w ramach programowej nauki pomieścić się narazie nie da i co prowadzi nieraz młodzież do wyżywiania się na własną rękę lub pod kierunkiem czynników obcych szkole, a nawet jej wrogich. W tym fakcie bierze swój początek zagadnienie kierowania młodzieżą i jej zainteresowaniami w życiu pozaszkolnym. Korzystając z pewnych już istniejących form, grona nauczycielskie chcą wyzyskać w tym celu liczne koła i zrzeszenia, istniejące na terenie szkoły. Jednak te formy są zazwyczaj tak nieprzystosowane do ujęcia nowych treści, co więcej mają nieraz charakter bardziej przestarzały, niż same lekcje szkolne, tak że najczęściej nie nadają się do osiągnięcia wytkniętego celu. Dlatego też już w roku bieżącym na konferencjach rejonowych powszechnie rozpatrywano teoretycznie i praktycznie tę kwestję, przyczem materiału dostarczyły pokazy pracy w kółkach naukowych. Dyskusja w związku z pokazami unaoczniała znany zresztą teoretycznie pogląd, że kółko nie może być dalszym ciągiem lekcji szkolnej, a zarazem uwypukliła istotę tego rodzaju instytucyj. Uczestnicy dyskusji zgodzili się jednomyślnie, że kółko, jako takie, powinno być do pewnego stopnia terenem wyżycia się zainteresowań pozaszkolnych młodzieży, a zarazem środkiem, zbliżającym szkołę do życia; powinno być filtrem, na którym zbiera się wartościowy osad bezpośrednich obserwacyj życiowych, rodzących się zagadnień, wątpliwości i wierzeń, które odpowiednio zmodyfikowane i ujęte staną się bodźcem do aktualizacji podczas lekcji szkolnych. Z pośród rozmaitych sprawozdań zasługiwało na uwagę przedstawienie powstania i rozwoju pewnego typu kółka przyrodniczego. Oto w związku ze sposobem spędzania wakacyj wyłoniła się myśl bliższego zapoznania się z uzdrowiskami i letniskami Polski. Pierwotny plan rozszerzono na wszystkie miejscowości, godne widzenia.

Rozpoczęła się żywa korespondencja z zarządami uzdrowisk i letnisk, zaczęto zbierać prospekty, widoki, gromadzić dane o leczniczych właściwościach różnych miejscowości, nawiązano również kontakt z młodzieżą zakładów naukowych, znajdujących się na terenie, którym się interesowano. Bogaty materiał rzeczowy, opracowany systematycznie, stał się motorem propagandy krajoznawczej, rozszerzał horyzont geograficzny, a zarazem mógł służyć jako przewodnik dla przyszłych wycieczek szkolnych. Podobny plan pracy miało podjąć inne gimnazjum w rejonie, w którym kółko krajoznawcze bada i opisuje pod rozmaitymi względami najbliższą okolicę (bardzo bogatą w pamiętki historyczne), ma zamiar wykorzystać do tego celu amatorskie kółko fotografów, stworzyć rodzaj przewodnika albumu, dochód zaś z przedsiębiorstwa obrócić na inne cele szkolne. Na podstawie szeregu przykładów wyłoniło się w ciągu dyskusji zapatrywanie, że z pośród rozmaitych sposobów traktowania pracy w szkołach jeden zwłaszcza może być bardzo pożyteczny, mianowicie ten, który się zbliża do metody projektów. W związku z tem miały się odbyć w bieżącym roku szkolnym w niektórych zakładach próby, któreby dostarczyły materiału do dalszej dyskusji na ten temat. Na tem miejscu nadmienić należy, że wyżej opisany sposób zbierania materiału przez członków koła może się znacznie przyczynić do zadzierzgnięcia ściślejszych węzłów między młodzieżą różnych zakładów na obszarze państwa. Dotąd bowiem nieliczne tylko szkoły i to w sposób przypadkowy czyniły w tym kierunku pewne próby, obecnie zaś w związku z działalnością kółek samo życie nasunąć może zagadnienie stosunków międzyszkolnych do rozwiązania. Dotąd zarysował się w dość wyraźnych konturach program pracy w kółkach przyrodniczych i krajoznawczych; bez odpowiedzi praktycznej narazie pozostaje pytanie, jak organizować pracę w innych kołach, jak fizyko-chemicznych, filologicznych i historycznych. Za-

gadnienie pracy w kółku historycznym było już wprawdzie przedmiotem ożywionej dyskusji podczas tegorocznej konferencji, jednak nie doprowadziła ona do żadnego konkretnego rezultatu. Jedną z koncepcyj zawierała myśl, że kółko historyczne mogłoby opracowywać pewne zagadnienia aktualne, związane z życiem państwa pod względem ekonomicznym, zewnątrz- i wewnątrzpolitycznym w związku z jego stanowiskiem w koncercie mocarstw europejskich (w jednym z gimnazjów odbywały się już próby na ten temat); natomiast kółko fizyko-chemiczne mogłoby przyjąć w zakres swych prac kwestję, związane z przygotowaniem obronnym państwa, i w ten sposób stać się terenem wyszkolenia teoretycznego w zakresie przedmiotów wiedzy wojskowej, potrzebnej dla P. W. Problematy te będą próbnie rozwiązywane, a następnie dyskutowane na przyszłych konferencjach rejonowych. W związku z organizacją pracy w kółkach i jej metodyką wyłoniła się jeszcze inna kwestja, która zdaje się być natury zasadniczej w zakresie organizacyjnym. Uwzględniając trudności, płynące z nadmiernego rozproszkowania i zróżnicowania pracy w kołach, a następnie fakt, że młodzież w wieku od lat 14—18 nie ma jeszcze i mieć nie może ściśle sprecyzowanych zamiłowań, że przeciwnie okres ten charakteryzuje różnorodność zainteresowań, zastanawiano się nad formą ujęcia tej pracy, rozważając sprawę scalenia wszystkich w tym kierunku podjętych poczynań w jedną organizację samokształceniową, gdzieby każdy uczeń mógł swobodnie uzewnętrzniać swe różnorodne zainteresowania; jest to zagadnienie, które musi być zbadane eksperymentalnie i przedyskutowane gruntownie w bezpośredniej łączności z terenem, w którym te próby zostały podjęte.

### III

Trzeci kompleks zagadnień stanowią sprawy natury wyłącznie wychowawczej. W konferencjach rejonowych bie-

żącego roku szkolnego nie stanowiły one osi głównej rozważań i dyskusyj, praca pod tym względem ograniczała się do zbierania materiału faktycznego dla kuratorskiego kursu wychowawczego, podczas którego właściwe zagadnienia się skryształizowały, tak że w najbliższym roku szkolnym będą mogły być przeniesione w teren i staną się substratem rozważań i osnową pracy rejonowej. Na wstępie jednak zaznaczyć należy, że wskutek bardzo silnego podkreślania celów wychowawczych jako głównego zadania szkoły dzisiejszej cała uwaga nauczycieli zwróciła się na czynności wychowawcze, dla których starają się stworzyć specjalne organy w życiu szkolnym, nie doceniając momentów wychowawczych, tkwiących w samej czynności nauczania, w formie pracy szkolnej, w przeciwieństwie do walorów, zawartych w treści przedmiotów nauczania, które w referatach I i II tomu książki Kuratorjum O. S. Ł. wszechstronnie zostały omówione. Tymczasem każda lekcja w klasie lub pracowni, każde zajęcie w kółku samokształceniowym powinny mieć taką formę, któraby sama przez się, najpierw przez jej należyte zrozumienie, a następnie przez dokładne zautomatyzowanie mogła wytworzyć pewne ogólne nastawienia, konieczne w życiu człowieka, który ma się stać dobrym członkiem społeczeństwa i wzorowym obywatelem państwa. Na tych formalnych elementach w nauczaniu ma się kształcić samodzielność jednostki w wykonaniu powierzonego jej zadania, następnie poczucie skuteczności środków, dobranych dla osiągnięcia wyznaczonego celu, i zasada ekonomicznego używania tych środków, wreszcie z nich powinno wyrastać przekonanie, że praca, wykonywana w pewnym zakresie, stoi w ścisłej łączności z pracą w innym zakresie, wykonywaną przez innych ludzi, z nich powinno powstawać poczucie odpowiedzialności, które jest warunkiem koniecznym wszelkiej socjalizacji. Jeżeli teraz zwrócimy uwagę na fakt, że w niektórych szkołach uczniowie najwyższych nawet klas nigdy

w szkole, ani poza szkołą nie pracowali wspólnie, jeżeli się przyjrzy pracy uczniów w laboratorjach i spostrzeże się w niej brak koordynacji działania poszczególnych członków grupy, nieoszczędne obchodzenie się z materiałem, brak poczucia odpowiedzialności za skuteczność wyników, a co najważniejsze, gdy się stwierdza, jak mało uwagi zwracają nauczyciele na tę stronę zajęć, — wtedy spontanicznie narzuca się obserwatorowi konieczność poruszenia zagadnienia o wykorzystaniu momentów wychowawczych, tkwiących w formalnej stronie wszelkich zajęć szkolnych.

Następny problemat wiąże się z odpowiednim podziałem i doбором środków oddziaływania w różnych stadiach rozwoju dzieci i młodzieży dla wykształcenia w nich motywacji czynów, oraz kwestja, jak długo w zależności od danych warunków używać środków heteronomicznych, jak daleko posuwać automatyzację, kiedy i w jaki sposób kształcić pobudki, a kiedy rozpocząć systematyczną pracę nad podnietami działań, zwołna przenosząc punkt ciężkości w dziedzinę postępowania autonomicznego. Z tem łączy się konieczność opracowania w ogólnych zarysach planu i doboru odpowiedniego materiału dla godzin wychowawczych, których rzeczowe i metodyczne ujęcie domaga się opracowania. Nie mogą ich bowiem wypełniać tematy wyłącznie treści parenetycznej, trzeba i tu oprzeć się na aktywności młodzieży, wprowadzając praktyczne ćwiczenia woli, będące podstawą wszelkiego kształcenia charakteru.

Pozostaje jeszcze ostatnie zagadnienie, które łączy się ściśle z indywidualną strukturą duchową osobników; są bowiem wśród młodzieży typy (jak wyżej wspomniano) organizatorów, które są motorem życia społecznego w szkole. Otóż typy te bardzo często skupiają swe zainteresowania na zagadnieniach praktycznych i nie wykazują zazwyczaj zrozumienia dla zagadnień czysto teoretycznych, które w szkole bądź co bądź przeważają, wskutek tego



(zjawisko bardzo dobrze znane) taki działacz szkolny nie wywiązuje się dobrze z głównych obowiązków, jakie szkoła na ucznia nakłada; fakt ten wprowadza i ucznia, i nauczycieli w fałszywą sytuację, którą się rozwiązuje raczej kompromisowo, niż zasadniczo. Brak tego rozwiązania często demoralizuje uczniów, wobec tego postawienie tego zagadnienia i poddanie go głębszym rozważaniom jest sprawą pierwszorzędnej wagi. Dotąd kwestją tą nie zajmowano się w szkole gruntownie i systematycznie, rozwiązać jej również nie można drogą teoretyczną, pozostaje więc droga obserwacji i prób, które jedynie dostarczą materiału do wyświetlenia problemu.

Praca nad kształceniem woli i charakteru nie może się odbywać bez współdziałania domu, a w związku z tym wyłania się nowe zagadnienie, jak takie współdziałanie zorganizować i w życie wprowadzić. Kwestja ta była przedmiotem rozważań na jednej z konferencji rejonowych, a nadto kilka gimnazjów zbiera materiał doświadczalny, na którym oprą się w przyszłości dyskusje na ten temat.

Samorządy o rozmaitym zakresie działania prawie na terenie wszystkich szkół są zorganizowane, działalność ich jednak niewszędzie stoi na poziomie, głównie z winy niewłaściwego podejścia do tych zagadnień, dlatego praca na tem polu ogranicza się do pokazów i zbierania dokumentów, odnoszących się do historii powstania tych instytucji, gdyż na podstawie tego materiału będzie można niejedną trudność, zjawiającą się przy organizowaniu życia samorządowego, ominąć lub usunąć.

#### IV

Oto pokrótce przedstawiono zadania i cele pracy w rejonach, której organizacja nie jest jeszcze w szczególności opracowana. Plan ogólny przedstawia się mniej

więcej w sposób następujący: z początkiem roku szkolnego przedstawia się dyrekcjom szkół szereg zagadnień z zakresu spraw dydaktycznych i wychowawczych, nie ograniczając zresztą swobody działania i możliwości rozpatrywania innych zagadnień, jakie ewentualnie mogą powstać w związku z warunkami lokalnymi. Rady Pedagogiczne na podstawie tych zaleconych albo też przez siebie postawionych problemów ustalają program działania i prac teoretycznych w swojej szkole na pewien okres czasu, który jednak nie może być mniejszy od okresu konferencyjnego. Postawione zagadnienia Rady Pedagogiczne opracowują teoretycznie i realizują w praktyce, przy czym przebieg pracy musi być uwidoczniiony w protokołach i specjalnych sprawozdaniach. Wyniki prac są przedstawiane, dyskutowane i wartościowane na konferencjach wizytacyjnych, które mają za zadanie dostarczyć materiału faktycznego w kształcie sprawozdań, pokazów i referatów dla konferencji rejonowych, na których ustala się ogólne metody działań pedagogicznych lub też dyskutuje się nad nowymi zagadnieniami, jakie wyłoniło życie szkolne. Na zakończenie dołącza się kilka danych statystycznych oraz schemat zagadnień, jakie były i będą poruszane w przyszłości na konferencjach rejonowych.

Miejscowość	Ilość ucze- stn.	Z a g a d n i e n i a								
		aktywności i samodziel- ności	organizacji pracy	aktualizacji	egzekutywy	kształcenia zaw. i nauk. nauk.	org. i met. kół nauk.	momentów wychow. w formie pracy szk.	met. godzin wychow.	współpracy domu i szkoły
Kalisz 2—5. XII. 31	80	5 lekcyj	—	—	—	—	1 pokaz 1 ref.	—	—	—
Piotrków 16—20. II. 32	120	10 lekcyj 3 ref.	—	1 ref.	—	—	—	—	1 ref.	1 ref.

Jadwiga Lechicka.

## Realizacja poczynań wychowawczych na terenie Okręgu Szkolnego Łódzkiego.

### I

W dziejach organizacji naszego młodego Państwa kilkanaście lat tworzy odległą przestrzeń. Ale trudno jest nie zestawiać w pamięci pewnych faktów, które w ciągu tego okresu czasu tworzyły i tworzą naszą rzeczywistość, a które w porównaniu ze sobą różnią się dosyć zasadniczo.

Do takich problematów, kształtujących się zupełnie inaczej jeszcze przed paru laty, choćby wczoraj nieledwie, a już zgoła odmiennie w dniu dzisiejszym należą sprawy związane ze szkołą; sprawy dotyczące jej wszystkich typów, urzędzeń i metod nauczania i wychowania. To co zasadniczo różnić zaczyna polską szkołę współczesną od wczorajszej sędzę, że dałoby się ująć krótko w dwa charakterystyczne punkty. Punkt pierwszy: ożywienie jej dzisiejsze i postawienie na fundamencie naczelnego hasła ideowo-państwowego jasno i wyraźnie sprecyzowanego i drugi: przystosowanie obecne do faz rozwojowych młodzieży i związane z życiem bieżącym. Jest prawdą oczywistą, nie wymagającą szerszego wyjaśnienia, że pod tym dwojakim kątem widzenia zaczynamy obecnie patrzeć na szkołę i pod tym kątem także skupiają się wszystkie wyteżone wysiłki Czynników zainteresowanych, w celu podniesienia jej wartości pod względem naukowym i wychowawczym. Te wysiłki Władz Szkolnych, w pierwszym rzędzie Ministerstwa

Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz jemu podległych Kuratorów Szkolnych, jako organów wykonawczych, widoczne na każdym kroku, zdążają przede wszystkim do wyszkolenia i przepojenia temi naczelnymi hasłami szerokich warstw nauczycielskich, ażeby można było świadomie przez nie oddziaływać na młodzież. Historia wszystkich ministerjalnych i kuratorskich instrukcyj, ognisk, kursów metodycznych i wychowawczych, zapewne także doczeka się kiedyś swojej odrębnej kroniki lub specjalnej monografii, które szerzej ujawnią i przekażą potomnym dowody rzetelnej troski naszego pokolenia o dobrą szkołę.

W referacie niniejszym pragnę dla bliższego zorientowania się przedstawić kilka danych, dotyczących udziału naszego Kuratorjum w tej pracy nad realizacją poczynań wychowawczych na terenie szkoły, najprawdopodobniej analogicznych do prac innych Kuratorów w Rzeczypospolitej. Za materiał do uwag niniejszych posłużyły mi: 1) sprawozdania i obserwacje z kursów metodycznych, 2) sprawozdania Dyrektorów szkół oraz Wizytatorów okręgowych, 3) szereg ankiet, 4) regulaminów, 5) ustaw szkolnych, 6) wykazów statystycznych, 7) sprawozdań twórców niektórych organizacji szkolnych tutejszego terenu jak Harcerstwa, Przystosobienia Wojskowego, twórców kooperatyw uczniowskich, teatrzyków szkolnych, oraz rozliczne konferencje w Wydziale szkolnictwa średniego ogólnokształcącego z Kuratorem Okręgu i Naczelnikiem Wydziału na czele i tym podobne.

Zdaję sobie dokładnie sprawę z tego, że materiał przeze mnie tutaj zebrany jest niejednolity, szczupły i może trochę naprędce oraz dorywczo zebrany, i że z tego względu trudno będzie na nim oprzeć szczegółowy obraz prac szkolnych wychowawczych naszego Okręgu. Trzeba więc zgóry wykluczyć możliwość całkowitego wyczerpania zagadnienia. Na taki precyzyjny opis jest jeszcze moim zdaniem,

za wcześniej choćby zresztą i z tego także względu, że mnóstwo spraw szkolnych dopiero w tej chwili przetwarza się i organizuje, inne zaś pozostają w ogniu prób i eksperymentów. Rezygnując zatem z wszechstronnego i szczegółowego przedstawienia sprawy, postanowiłam dotychczasowe źródła, materiały i wrażenia moje oraz moich najbliższych Współpracowników w Kuratorjum związać w pewną organiczną całość, podać je w odpowiednim skrócie, zwrócić uwagę na najcharakterystyczniejsze zagadnienia i przygotować substrat do dyskusji, która kwestje wątpliwe i sporne będzie mogła wyświecić.

O pracy wychowawczej w szkole Średniej ogólnokształcącej i w Seminarjach nauczycielskich na terenie tutejszego Okręgu myślarono już oddawna, prawie od czasu odzyskania Niepodległości. Naogół wszędzie zarówno w szkołach państwowych jak i prywatnych zagadnieniom wychowawczym poświęcano trochę czasu. Dowodem tego dwie publikacje Kuratorjum z lat 1925 i 1926\*). Niejednokrotnie tematy, związane z tym problemem wychowania młodzieży omawiano na posiedzeniach Rad Pedagogicznych i zjazdach szkolnych, jednak wykonywanie praktyczne tych zabiegów stosowano zazwyczaj przygodnie. Przygodność ta objawiała się między innymi w tem, że sprawy z niemi związane załatwiano najczęściej dorywczo, choćby na przerwach szkolnych lub na t. zw. godzinach zastępczych. Proceder takich przygodnych zabiegów wychowawczych stosował zwyczajnie każdy dyrektor szkoły lub nauczyciel bez specjalnie ułożonego planu i porządku. Czasem tylko samo życie szkolne nasuwało szereg spraw i zagadnień, które Grono nauczycielskie wspólnie z młodzieżą musiało systematycznie omawiać lub urządzić z nią odpowiednie obchody czy uroczystości szkolne.

\*) Prace zbiorowe ze zjazdów dyrektorów Okręgu Szk. Łódzkiego w latach 1925 i 1926.

Najczęściej po takich wysiłkach następował okres ciszy i niezamąconego spokoju, aż do drugiego analogicznego wydarzenia. Jako przykład podam chociażby Święto dziesięciolecia odzyskania niepodległości. Jak sobie przypominamy, wtedy każda szkoła postanowiła uczcić tę uroczystość jakimś trwałym czynem, co jednak w większości wypadków po dzień dzisiejszy nie zostało zrealizowane. Podobnie odłogiem leżały sprawy wychowawcze, związane z samą nauką szkolną. Mimo, że wszyscy nauczyciele uznawali teoretycznie, iż wykształcenie młodych pokoleń winno być oparte na silnych podstawach wychowania religijnego, społecznego i narodowego, że winno obejmować całego człowieka, a więc zarówno jego strukturę psychiczną jak fizyczną, nie umieli jednak spraw tych systematycznie łączyć z równomiernym kształceniem młodego intelektu. Na taki to okres i stan prac szkolnych przyszła inicjatywa Ministerstwa i Kuratorów. Inicjatywa zakrojona na wielką skalę poruszenia i przeszkolenia wszystkich nauczycieli i wychowawców, oraz przepojenia ich naczelnym hasłem programowym, które, jak słusznie pisze Juljusz Balicki, „ostateczny swój cel widzi w wytworzeniu dzielnych, zdolnych do czynu, twórczych jednostek państwowych“\*).

Taką była geneza wszystkich konferencji, zjazdów i kursów metodycznych i wychowawczych ministerjalnych i kuratorskich. W Okręgu łódzkim to przeszkolenie dyrektorów i nauczycieli odbywać się zaczęło na dobre w ubiegłym roku szkolnym, jakkolwiek jeden z kursów metodycznych z historii odbył się już przed dwoma laty. Do chwili obecnej poszczycić się możemy około dwudziestoma zjazdami nauczycieli i dyrektorów, oraz kursami metodycznymi i rejonowymi. Kolejność tych prac i zabiegów była następująca:

\*) Dr. Juljusz Balicki: Wytuczne wychowania państwowego. Odbitka z Poradnika Minist.

W grudniu roku szkolnego 1929/30 mieliśmy tygodniowy kurs metodyczny z historii wraz z szeregiem lekcji pokazowych na terenie Łodzi. W styczniu roku szkolnym 1930/31 tygodniowy metodyczny kurs języków nowożytnych z szeregiem referatów naukowych i metodycznych, oraz z 10-cioma lekcjami pokazowymi z języka francuskiego i niemieckiego. W marcu roku szkolnym 1930/31 — tygodniowy metodyczny kurs z matematyki, ukoronowany utworzeniem na naszym terenie (w Łodzi) ogniska metodycznego z tego przedmiotu. W bieżącym roku przeszkolono nauczycieli historyków w seminarjach nauczycielskich. Kurs ten umożliwił również zapomocą kilku lekcji pokazowych porównanie poziomu naukowego z historii w seminarjach nauczycielskich oraz gimnazjach. Kurs dla polonistów w seminarjach nauczycielskich w roku szkolnym 1930/31 miał podobne zadanie co kurs historyków. Tygodniowy Kurs polonistyczny w grudniu roku szkolnym 1931/32 zgromadził nie tylko wszystkich nauczycieli polonistów z Okręgu, ale także mnóstwo innych nauczycieli, interesujących się nowymi metodami nauczania. Z wszystkich dotychczasowych kursów w Okręgu był on najliczniejszy. Frekwencja codzienna wahała się od 130 do 150 osób (wszystkie inne kursy liczyły około 70—80 uczestników). Wygłoszono kilkanaście naukowych i metodycznych referatów oraz przedyskutowano szereg piekących problemów. Między innymi wysunięto rozległe i poważne zagadnienie „Roli i znaczenia języka Ojczystego w systemacie wychowawczym“. Zgromadzono obfity materiał literacki i naukowy. Szczegółowo normowano zasady wypracowań piśmiennych. Dziesięciodniowy kurs fizyko-chemiczny w styczniu 1932 roku zapoznawał z zasadami nauczania tych przedmiotów systemem laboratoryjnym i pobudzał do zerwania z dotychczas przeważającym systemem wykładowym w fizyce i chemii. Przeprowadzono go również sposobem laboratoryjnym t. j. w formie ćwiczeń grupowych dla uczestni-

ków kursu. Chociaż w ramach tylko jednego dnia (10 lutego 1932) przeprowadzona konferencja nauczycieli ćwiczeń fizycznych, zdołała pokazać przybyłym z odległej prowincji nauczycielom wielorakie możliwości wychowawcze metodycznego wykorzystania działów jednostki lekcyjnej z zakresu tego przedmiotu. Wyłoniona zaś po kilku referatach specjalnych dyskusja, ustaliła i podkreśliła niezbytnie wychowawczą rolę i znaczenie gimnastyki wogóle. Konferencja ta ściągnęła do Łodzi wszystkich nauczycieli wychowania fizycznego. Tygodniowy kurs metodyczny z robót ręcznych, odbyty w Poznaniu dla nauczycieli specjalistów z trzech Kuratorów: poznańskiego, pomorskiego i łódzkiego, obudził stygnący zapal do tego działu pracy w szkole, natchnął zamiłowaniem nauczycieli i zaznajomił ich z wymaganiami, możliwościami, a także i pomocami naukowymi z tego przedmiotu.

O kursie z propedeutyki filozofji, który również odbył się w roku ubiegłym w Poznaniu dla nauczycieli z tych trzech Okręgów szkolnych, niewiele mogę powiedzieć, jak tylko, że brało w nim udział 20 naszych nauczycieli. Kurs ten miał za zadanie obmyśleć metody i sposoby nauczania propedeutyki filozofji w szkołach średnich ogólnokształcących i seminarjach nauczycielskich i zapobiec dyletantyzmowi, który szerzy się w tej dziedzinie trudnej, wymagającej dobrego i specjalnego przygotowania

Podobnie jak w tych dwu wymienionych kursach, część polonistów naszych z seminarjów brała udział w analogicznym kursie z języka polskiego oraz gramatyki polskiej i porównawczej w Poznaniu. Ostatnio odbyły się dwa kursy w Łodzi: 5-dniowy przeciwigazowy — brało w nim udział 95 osób, oraz od 8—18 marca — kurs wychowawczy z 73 uczestnikami.

Jednodniowe zjazdy nauczycieli wszystkich przedmiotów, odbyte w roku ubiegłym w większych ośrodkach prowincjonalnych: w Kaliszu, Piotrkowie i Radomsku miały na

celu bezpośrednio informowanie Rad Pedagogicznych o nowych metodach nauczania, w szczególności zaś o nowych możliwościach wychowawczych, uzyskiwanych przez odpowiednie podawanie i oświetlanie materiału naukowego. Na zjazdach tych wygłaszano referaty analogiczne jak na zjazdach dyrektorów. Oprócz nauczycieli szkół średnich brali w nich także udział nauczyciele szkół powszechnych. Podobny charakter jak owe zjazdy, miały i mają konferencje rejonowe i metodyczne.

Odbyły się one w Kaliszu w grudniu 1931 r. i w Piotrkowie w lutym 1932 r., trwały po pięć dni i stanowiły przejście do bezpośredniego realizowania poczynąń wychowawczych na terenie szkół prowincjonalnych, drogą systematyczniejszą aniżeli owe zjazdy nauczycielskie jednodniowe. Wszystkie one skupiały nauczycieli z wyżej wymienionych ośrodków szkolnych oraz ich najbliższych okolic, i dawały możność szerszego omówienia i przerobienia nowych metod nauczania. Przeprowadzone zaś siłami prowincjonalnymi lekcje pokazowe, referaty i t. p. wydoły na światło dzienne niejedną nową myśl pedagogiczną. Osobno omawiano na tych kursach sprawy wychowawcze. Dyskusje te ułatwiły uporządkowanie i usystematyzowanie różnych poczynąń wychowawczych. Obecność Kuratora Okręgu oraz Naczelnika Wydziału podczas dyskusji na tych konferencjach, przyczyniła się do wyjaśnienia wielu spraw wątpliwych, tak często spotykanych w życiu szkolnym, zwłaszcza, gdy chodzi o kwestje wychowawcze.

Specjalną rolę na terenie szkolnym tutejszym odgrywały i odgrywają t. zw. konferencje dyrektorów. Są to co pewien czas powtarzające się zjazdy jednodniowe wszystkich kierowników szkół średnich ogólnokształcących, seminarjów nauczycielskich i zawodowych, a także i szkół powszechnych łącznie z wszystkimi wizytatorami Kuratorjum, oraz delegatami Ministerstwa. Cel takich zjazdów jest jasny i wyraźny. Chodzi o chwytanie i prowadzenie

życia szkolnego bezpośrednio, o utrwalanie jego cech bez uprzedzeń szczerze i rzeczowo, co przez Dyrekcje szkolne da się najłatwiej uzyskać. Zauważyć przytem trzeba, że w tej pracy zjazdowej mimo jej krótkotrwałości (kilka czy kilkanaście godzin) niema wcale ani przypadkowości ani też przelotności. Przeciwnie cechą jej zdecydowaną jest celowość i planowość, objawiająca się zarówno w doborze referatów, podawanych do dyskusji, jak i w wyniku tych dyskusyj i zainteresowaniu zebranych. Krótko mówiąc wszystkie sprawy i bolączki szkolne konferencje te omawiają. Rozszerzenie grona uczestników tych konferencyj na przedstawicieli wszystkich typów szkół, było następstwem omawiania ogólnych spraw wychowawczych, interesujących wszystkie działy szkolnictwa, oraz wprowadzenia na porządek obrad ważnego zagadnienia wychowania państwowego. Mając na oku cele nawskroś praktyczne, na konferencjach tych odrzucono wszelkie dociekania czysto naukowe, ograniczono również teorię do niezbędnego minimum i z tego także względu, że w ostatnich czasach w literaturze pedagogicznej poświęca się tym kwestjom wiele miejsca; wysunięto natomiast na plan pierwszy momenty praktyczne jak np. przenikanie haseł ideowych wychowania państwowego poprzez nauczanie rozmaitych przedmiotów, lub omawianie z tego punktu widzenia wielu zabiegów wychowawczych, czy to harcerstwa, samorządu, wycieczek, regionalizmu, czy też życia szkolnego wogóle i t. d. Praktyką także podyktowana została myśl, żeby wygłaszane na tych konferencjach referaty, w których wyraźnie omawiana była sprawa zagadnień wychowawczych w związku z ideą państwową, opublikować w wydaniu książkowym. Książka ta pod tytułem „Z zagadnień wychowawczych“ od kilku miesięcy jest już w obiegu księgarskim. Książka niniejsza, jako tom II-gi tegoż wydawnictwa, jest owocem tegorocznych zjazdów dyrektorskich, oraz dziesięciodniowego kursu wychowawczego.

Wkońcu trzeba wspomnieć o doksztalcaniu dyrektorów i nauczycieli na kursach wychowawczych i metodycznych, urządzanych przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Warszawie. Wszyscy nasi dyrektorzy szkół państwowych oraz większość nauczycieli z tych szkół została również tą drogą w ciągu ostatnich trzech lat szkolnych przeszkolona. Ostatnio praca ta rozciągnięta już została i na szkolnictwo prywatne tak, że w najbliższym czasie poziom ogółu naszych pedagogów będzie normalny zarówno pod względem dydaktycznym jak i wychowawczym. Dane statystyczne byłyby tutaj następujące: 11 dyrektorów szkół państwowych, około 40 dyrektorów szkół prywatnych, wszyscy nauczyciele języka polskiego, łacińskiego, języków nowożytnych, historii, matematyki, fizyki, robót ręcznych. Razem przeszkolono około 1000 osób. Obok planowych zabiegów wychowawczych, któremi winny być przepełnione wszystkie prace szkolne, na tych rozmaitych kursach i zjazdach poruszało się i porusza dotychczas t. zw. zagadnienie nowych metod nauczania. Nie mogę nie wspomnieć tutaj bodaj w paru słowach, że temi metodami, które propagują wszyscy dydaktycy współcześni są te, które uaktywniają, czynią twórczą i prawdziwie rozbudzoną młodzież. Może to być zatem dobrze rozwinięta, na podłożu znacznej aktywności uczniów wyrażająca forma dyskusyjna, lub praca w grupach, oparta na podziale zagadnień dla poszczególnych uczniów, praca nad referatami lub innymi sposobami analizy utworów, lub praca t. zw. klasowa, wykonywana pod kierunkiem nauczyciela, niemniej praca ta musi być celowa, i musi łączyć swobodę uczniów z pewnym zgóry ułożonym przez nauczyciela planem, jaki na danej lekcji zamierza osiągnąć. Ten plan i cel, który nauczycielowi musi zawsze przyświecać, nie pozwoli pracy lekcyjnej zmarnować się lub rozstrzelić.

Takby się przedstawiały w najkrótszym skrócie oficjalne

starania tutejszego Okręgu Szkolnego w kierunku podniesienia poziomu naukowego i wychowawczego w szkole, oraz w kierunku wysuwania pewnych zagadnień pedagogicznych, jako też ich racjonalnego realizowania ze strony nauczycielskiej.

## II

Rzućmy teraz z kolei okiem na szkołę, jako na przedmiot naszych najważniejszych trosk i wysiłków. Z tego wszystkiego co już wyżej mówiłam wynika, iż ogół naszych nauczycieli oraz dyrektorów najpoważniej i najprzychylniej zainteresował się pracami samokształceniowymi i wychowawczymi, i że na terenie swoich szkół do tej akcji przystąpił. Chętnie też po zaznajomieniu się ze współczesną psychologią oraz fazami rozwojowymi młodzieży, zaczął się garnąć do nowych metod i sposobów nauczania. Zabrano się więc do owego aktualizowania nauki na lekcjach szkolnych, zrazu może trochę błędnie, nie bez pomyłek i naciągania, a jednak z dobrą wolą stosowane. Rozumiejąc zasadę, że wszelkie wpływy wychowawcze opierać się winny już na samym nauczaniu, prowadzonym w odpowiedni sposób, nauczyciele nasi chętnie zaczęli w szkole pracować pod tym kątem widzenia. Bardzo często spotkać już u nas można dobrą zarówno pod względem metodycznym jak i pod względem wychowawczym lekcję języka polskiego. Nauczyciel tego przedmiotu na każdym stopniu nauczania poczuwa się do obowiązku podkreślania tych momentów wychowawczych, w które nasza literatura tak obfituje. Nierzadko zdarzają się lekcje z dobrem zaktualizowaniem autorów staropolskich, pisarzy politycznych 16 czy 18 wieku, z dobrem powiązaniem treści ich dzieł do zagadnień współczesnego życia państwowego, z pięknym omówieniem epoki romantycznej i pozytywistycznej. Ożywiły się i uwspółcześniły bogate w treść

utwory Sienkiewicza, Asnyka, Prusa, Konopnickiej, Kasprowicza, Żeromskiego, Wierzyńskiego i innych. Poezja trzech wieszczów nabrała charakteru dobrej ewangelji narodowej. Literatura współczesna wciągnięta do zagadnień szkolnych, gdzie tylko jest to możliwym, sporo spraw współczesnych związanych z życiem roztrząsa.

Dobór tematów piśmiennych stał się mniej jałowym i suchym. Lekturę uzupełniającą zaczyna się traktować umiejętniej niż dawniej i uzupełniać ją bogatszą w treść literaturą współczesną na kółkach literackich, które bodajże prawie w każdej szkole istnieją. Podkreślając te zalety i walory naszych lekcji języka polskiego, nie mogę jednak przemilczeć faktu, że aktualizacja ta ma jeszcze braki i niedociągnięcia. Przedewszystkiem czasem wydaje się ona robiona na pokaz dla gości szkolnych, lub co się jeszcze częściej zdarza, stosowana bywa banalnie, niekiedy zgoła nieudolnie. Słuchaczowi wydaje się także często, że nauczyciel o niej zapomina i dopiero pod koniec lekcji błęd swój usiłuje naprawić.

Podobnie jak z językiem polskim zaczyna się dziać z lekcjami historii. Z radością stwierdzić należy, że Okręg nasz obfituje w szereg dzielnych historyków, którzy bardzo przywiązani są do swego przedmiotu, specjalnie się mu poświęcają, bardzo często i na polu naukowym, starając się kult dla niego przelać także na swoich uczniów. Poprzez miłość do przedmiotu rodzi się miłość do jego zawartości historycznej, a więc w pierwszym rzędzie do dziejów ojczystych. Nie będę tutaj przypominała walorów wychowawczych, mających swoje źródło i natchnienie w historii, zagadnienie to już dość jasno i wyraźnie jest obecnie oświetlone; doczekało się ono nawet swojej specjalnej bibliografii oraz literatury, z którą ogół nauczycieli jest obznajmiony, natomiast pragnę tylko zwrócić uwagę na to, iż niekiedy jeszcze aktualizacja historyczna znowu wydaje się sztuczną, często nawet doprowadzającą

do groteski, gdy się używa np. zbyt odległej analogii lub dobiera treść wychowawczą z materiału nie związanego z tokiem danej lekcji. Nie wykorzystują nauczyciele także zdaniem mojem należycie czytanej przez młodzież lektury historycznej oraz historii regionalnej. O tej ostatniej dziedzinie znowu bardzo wiele się mówi i pisze w dzisiejszych czasach. A jednak — brak w szkołach danych o dziejach naszego tu politycznego, kulturalnego i przemysłowego trwania. Nie uczymy młodzieży pochodzącej z najszerzych warstw o sile węzłów łączących Łódź-Menczester z całą Rzeczpospolitą. Systematyczne kursa związane z lekcjami historii kształcić winny przede wszystkim młodzież w rozumieniu ciągłości bytu, wskazywać jej jakim jest miasto nasze terenem kapitalizacji pracy polskiej, polskiego wysiłku gospodarczego i przemysłowego. Owe lekcje nauczyłyby młodzież wciągać w łączność historyczną z wypadkami ogólnokrajowymi dzieje lokalne, wyrobiłyby zmysł poznawania i poszanowania dla zabytków historycznych i tutaj i w okolicy rozsianych, uczucie dumy, iż mimo wszystko, mimo tylu przeciwności i burz, mimo wiekowej germanizacji i rusyfikacji naszych fabryk i przemysłu, tak wiele potrafiliśmy w zakresie życia gospodarczego dokonać. A potem ta młodzież wyuczona na znawców mogłaby tłumaczyć swoim i obcym przyjezdnym co mówią warsztaty tkackie, wskazywać im wielotysięcznych uczestników naszego tutaj bytu, pouczać o dodatnich wynikach naszej ekonomii socjalnej i społecznej.

Lekcje geografii same z siebie tak bogate w treść wychowawczą przez swoją zawartość konkretną dopiero w ostatnich czasach zaczynają nabierać w naszych szkołach należytego zabarwienia wychowawczego. Nauczyciele poruszają te kwestje przy omawianiu t. zw. geograficznych składników Państwa, kładą silny i wyraźny nacisk na przywiązanie do naszych granic, mówią o ich wartości gospodarczej i obronnej, o roli morza w dziejach naro-

dów, — o wielkości i kształcie naszego państwa, o jego glebie i lasach, o bogactwach mineralnych, o stosunku człowieka do ziemi i t. p., wychwalają piękno naszych krajobrazów i budzą miłość do gór, rzek i nizin. Związana z nauką geografii zwłaszcza gospodarczej, nauka o Polsce współczesnej nasuwa i u nas szereg trudności przy swojej metodzie. O trudnościach tych piszę szerzej w pierwszym artykule. Tutaj chcę tylko zaznaczyć, że szereg nauczycieli tego przedmiotu czyni poważne wysiłki i starania, by naukę tę podnieść i wyciągnąć z niej dla młodzieży możliwie największe korzyści i wskazania wychowawcze. Łódź, ze swojemi specjalnemi warunkami przemysłowemi i gospodarczemi pobudza nauczycieli i myślącą młodzież do poznania warunków życia naszych robotników, do przyglądania się fabrykom, instytucjom społecznym i zawodowym niejako od ich wnętrza, zaznajamia ją bardziej czynnie z pracami i obowiązkami obywateli. Niekiedy obserwować można jak po odnośnej lekcji nauki o Polsce współczesnej klasa porywa się do walki z bezrobociem, urządza na ten cel imprezy dochodowe, lub dzieli się swoim skromnem śniadaniem z przychodnią przeciwgruźliczą, bądź też z dziećmi bezrobotnych. To uspołecznienie naszej młodzieży, nierzadko spotykane na tym terenie, wydaje mi się najpiękniejszym rezultatem pracy nauczycielskiej, godnym do naśladowania wszędzie! Podkreślając powyższe walory nie mam wcale zamiaru gloryfikować i chwalić wszystkich lekcji z nauki o Polsce współczesnej, stwierdzam bowiem lojalnie, że daleko jest tutaj do ideału i na tym odcinku pracy, że zdarzają się i u nas aż nazbyt często niestety lekcje bardzo słabe, nieudolne, mechaniczne, podające tylko cały szereg suchych dat i statystyk lub wiadomości przestarzałych, że młodzież na niektórych godzinach nudzi się lub pragnie zajmować czem innem, że używanie map i atlasów statystycznych, czasopism chroma zupełnie lub jest robione nieudolnie, że



uprawia się błędną i szkodliwą frazeologję czy napuszony werbalizm. Ale na całe szczęście takich lekcyj z miesiącem każdym ubywa, ustępują one miejsca tamtym pierwszym. Nakoniec o jeszcze jednym zjawisku chcę tutaj nawiasowo wspomnieć, może szerzej omówię je jeszcze później przy ocenianiu pracy świetlicowej. Tutaj chodzi mi tylko o dobry związek i racjonalne operowanie materiałem bieżącym z lektury oraz dzienników. Lektura ta, zarówno przy nauczaniu Polski współczesnej, jako też przy nauczaniu języków nowożytnych umiejętnie dobierana, bardzo bywa przydatna i przez wszystkich dydaktyków współczesnych uchodzi za wypróbowany środek dla wprowadzania ucznia w szereg zagadnień życia współczesnego, dla nadania nauce o życiu i kulturze rytmu i tętna rzeczywistości, faktycznego wniknięcia w świat myśli i pracy codziennej. Należy o niej pamiętać tak przy nauce o Polsce jak i przy nauczaniu języków obcych, których nauka winna być u nas bardziej praktyczna aniżeli to się dzieje, winna łączyć poznawanie i porównywanie obcych z nami, oraz uczyć ich języka. Niestety brak odpowiedniej konwersacji uderza prawie na każdej lekcji języka francuskiego, angielskiego czy też niemieckiego.

Skoro już napomknęłam o językach nowożytnych, nie sposób nie wspomnieć tutaj o nauczaniu filologii klasycznej, szczególnie zaś języka łacińskiego. Lekcje z tego przedmiotu jak zresztą i z innych bywają na naszym terenie rozmaite. Naogół dzisiejsza szkoła polska nie rozporządza zbyt wielką ilością filologów klasycznych, podobnie dzieje się i na tutejszym odcinku. Niemniej zauważyć muszę, że hasła wychowawcze dotarły i do nauczycieli łaciny. Klasyki starożytni bardzo często porównywani są z naszymi pisarzami. Owidjusz, Liwjusz, Wergiljusz, Cyncero czy Horacy miewają swoje odpowiedniki u polskich autorów. Mądre rady i przestrogi genjuszów starożytnych, dawane przed tysiącami lat narodowi rzymskiemu, nie tracą nic

ze swojej aktualności, pobudzają młodzież naszą do wczuwania się w ducha ludów starożytnych, do podziwiania ich cnót i mądrości. Miłość Ojczyzny bijąca tak dobitnie z tekstów starożytnych, mimowoli zachęca do naśladowania. Mowy Cyncerona czy Demostenesa jakże często przypominają Skargę, Modrzewskiego!

O lekcjach przyrody, matematyki, fizyki oraz innych przedmiotów, wchodzących w obowiązujący skład naszego programu mogę tutaj powiedzieć, że przedmioty te swoją treścią konkretną same przez się winny wychowywać człowieka i obywatela. Znaczna część naszych nauczycieli, podając swoją wiedzę, i temu zadaniu stara się sprostać. Przyrodnik gruntuje znajomość ziemi ojczystej oraz jej przyrodzonych walorów i cech, budząc jednocześnie przywiązanie do piękna naszej ziemi i wszystkiego, co na niej rośnie i żyje. Pod mikroskopem, czy w naturze, wskazuje cechy rodzimej swojskiej przyrody. Krzewi kult kwiatów, roślin pożytecznych, ochronę zwierząt i ptaków. W niejednej naszej szkole spotkać można na drobnej skale takie hodowle, niejedna z uczenic czy niejednen z uczniów pielęgnuje ogródek i sad owocowy, ażeby w ten sposób przybliżyć niejako bezpośredni kontakt ze światem natury.

Matematyk kształci młodzież w rachowaniu; przedmiot ten naogół nieźle jest postawiony u nas. Prosperujące dobrze „Ognisko matematyczne“ z siedzibą w Łodzi zaczyna skupiać prawie wszystkich nauczycieli. Nowe metody stosowane coraz częściej zabezpieczają lekcje przed dawnym zmechanizowaniem nauki, zagadnienia finansowe, czy statystyczne wiążą ją z praktycznym życiem. Niestety brak należytych podręczników z tej dziedziny odbija się dosyć ujemnie na pracy, zwłaszcza u tych nauczycieli, którzy sami nie zdolni są do twórczej inicjatywy.

Fizycy zachęcają młodzież do ćwiczeń w pracowni, pobudzają do twórczej samodzielnej pracy laboratoryjnej, wskazują możliwości wynalazków, pobudzają do pracy dla

ojczystego przemysłu, wnikają w zagadnienia chemicznej obrony Państwa, przedstawiają możliwości wydobywania odpowiednich sił z naszej przyrody. Doniedawna nauczyciele tego przedmiotu uczyli u nas sposobem powiedziałybym staromodnym w klasach wyższych np. wiążąc go ściśle z matematyką. Ćwiczeń urządzali bardzo niewiele, a pracownicy najczęściej były zbiorem przyrządów, które od czasu do czasu demonstrowali. Na całe szczęście stan ten zaczyna się zwolna zmieniać na korzyść pracy laboratoryjnej, która poza realnymi korzyściami naukowymi przyczynia się także do lepszych wyników wychowawczych przez naturalne zbliżenie nauczyciela do klasy w pracowni czy laboratorium, przez współpracę nad ogólnym zagadnieniem i wynikającą stąd wzajemną solidarność. Życzyłoby sobie tylko należało, żeby pytania sprawdzające wiedzę uczeni z tego przedmiotu częściej dotyczyły życia bieżącego, w którym współczesne wynalazki fizyczne i chemiczne tak wielką odgrywają rolę. Nie koniec jednak na tem. Jakkolwiek wydawałoby się to napozór czemś przesadzonem, to jednak i nauka robót ręcznych oraz rysunków, podobnie jak i wychowanie fizyczne dla celów wychowawczych, winna być należycie wykorzystana. Ileż to kwestyj bowiem można tutaj przy swobodnej pracy poruszyć, ileż estetycznych poglądów wpoić; zamięłowanie do piękna rozbudzić, drzemiących talentów odkryć, ileż przygodnych pogadarek wychowawczych równocześnie przeprowadzić, mając za tło porównawcze dymiące się kominy fabryczne i stuk wielu różnorodnych maszyn, nauczyć oceniać samopoczucie indywidualne oraz wpoić zrozumienie ludzi pracujących fizycznie. Będą to rysy niesłychanie ważne, ujawnią bowiem plusy i minusy naszej pracy szkolnej wogóle. Niestety lekcje robót i rysunków, jak mi się wydaje, nietylko na naszym terenie szkolnym, ale i w innych Okręgach szkolnych nie doczekały się jeszcze dobrych warunków pracy. Jeszcze niewiele szkół poszczycić się może odpo-

wiednio urządzonymi pracownikami dla tych przedmiotów. Niemniej ponieważ tak ważne zadania wychowawcze im przypadają, należy zwrócić na nie baczniejszą uwagę. I to zarówno w szkołach męskich jak i żeńskich, w których, powiedziałybym, bardzo ważną odgrywają rolę w związku nawet z doniosłym zawsze problemem oszczędnościowym i ekonomicznym, z problemem t. zw. samowystarczalności w pracy dla siebie i otoczenia.

Nakoniec upomniałybym się jeszcze o zwracanie baczniejszej uwagi na propedeutykę filozofji, która niestety w szkołach naszych stoi na dosyć niskim poziomie, powodując w konsekwencji swojej brak logicznego myślenia u młodzieży naszej wogóle, czego nie wyrównują już nawet w życiu późniejszym dalsze studia uniwersyteckie.

W tej pobieżnej wzmiance lekcyjnej i przedmiotowej zdołałam w przybliżeniu zaledwie ukazać próby wychowawcze, czynione na terenie naszych szkół, oraz mnogość nasuwających się tutaj do uzupełnienia lub przerobienia kwestyj, i to nietylko pod kątem widzenia jednego tylko działu wychowania obywatelsko-państwowego, ale wychowania wogóle pełnego człowieka, w którym wszystkie działy wychowania dadzą się pomieścić. Oceniając tę pracę przy nauczaniu szkolnem w sposób najbardziej pobieżny, pragnęłam uwydatnić wartość takiego przerabiania i aktualizowania materiału naukowego jaki obecnie widzimy, który nie straciwszy ani odrobiny ze swojej naukowości, młodzież zespoli ściślej z życiem bieżącym, natchnie ją szlachetnym zapałem do pracy i obudzi w jej duszy wszystkie drzemiące i ukryte siły twórcze dla dobra jej samej oraz otoczenia.

Rzecz jasna, iż w okresie szkolnym, w którym żyjemy, a który można słusznie nazwać okresem przejściowym, tworzącym nowy ustrój szkolny, nowe programy i nowe podręczniki ciężko jest tej całej pracy podołać, tem bardziej, że spoczywa ona głównie na barkach nauczyciela, który sam musi i uzupełniać program w tym duchu i

podręczniki, dalekie jeszcze i obce owym zagadnieniom. Stąd tak ważna rola zjazdów pedagogicznych, konferencji, ognisk i kursów metodycznych i wychowawczych. One wszystkie ogół nasz mają urabiać i odpowiednio nastawiać.

### III

Przejdźmy jednak do drugiego działu rzeczywistości szkolnej, do spraw czysto wychowawczych. Jak wiadomo, od szkoły dzisiejszej wymaga się obecnie nie tylko nauczania i wychowania, jedynie poprzez samo nauczanie, ale „żąda” się także, ażeby była ona głównie zakładem wychowawczym w całym tego słowa znaczeniu.

Przypatrzmy się więc obecnie, czy i w jakim stopniu nasz Okręg Szkolny i pod tym względem spełnia względnie swoje zadanie i jak się przedstawia habet i debet naszych prac szkolnych w tym kierunku. Wiem zgóry, że znowu obraz przeze mnie tutaj podany nie przedstawi doskonałej całości, nie olśni nawet precyzyjnością szczegółów, jest ich bowiem zbyt wiele i rozproszonych, ani nie poda wszystkim zainteresowanym jednakowej recepty wychowawczej, gdyż ta dla każdego niemal ucznia musi być inna. Sądzę, że zajmie natomiast przedstawieniem różnorodnych możliwości i natchnie niejedno Grono nauczycielskie projektami i pomysłami nowych prób i poczynań dla przybliżenia ostatecznego celu, który sobie nakreślamy: to jest możliwie najlepszego odczucia, zrozumienia i wychowywania młodzieży.

Na czoło tych wszelakich zabiegów wysuną się stosunki społeczne, powstające w związku z całym procesem wychowania. Owe to stosunki stają się obecnie coraz dokładniej wypracowane, coraz to bardziej złożone, szkoła dawniej izolowana włącza się coraz istotniej w sieć związków pozaszkolnych. Powstają i tworzą się nici, któremi ten kontakt ze środowiskiem i społeczeństwem jeszcze silniej

ją wiążą. Przypatrzmy się więc tym organizacjom, które w pierwszym rzędzie tworzą niejako pomost pomiędzy szkołą, a społeczeństwem. Jak wiadomo jest kilka takich, które rolę owych łączników spełniają i na małą skalę upodobniają społeczność szkolną do życia starszych. Najpopularniejsze z nich są to: 1) Harcerstwo, 2) Przysposobienie wojskowe, 3) Czerwony Krzyż i 4) Liga Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej i t. d.

Na początek tego ustępu zacznę od omówienia sposobów realizowania idei wychowawczych drogą tych zabiegów, które jak pisze Włodzimierz Gałęcki\*), „obok pogłębienia czynnika emocjonalnego wprowadzają młodzież w sferę czynu, oddziałują bezpośrednio na wolę wychowanków“. Wysuwam organizacje szkolne ideowe, które mają już swoją ustaloną markę, a nawet mają poważną historję. Pierwsza, idąc w porządku chronologicznym, to Harcerstwo. Jak na terenie każdego Okręgu Szkolnego, tak i u nas harcerstwo jest organizacją, pozostałą z okresu przedwojennego, niepodległościowego. W latach od 1911, 1913—1918 spełniało ono tutaj doniosłą rolę ideową, urabiając charaktery młodzieży obojga płci i budząc najpiękniejsze uczucia miłości Ojczyzny i poświęcenia się dla niej. Z tą przepiękną tradycją niepodległościową harcerstwo przetrwało czasy wojny światowej i odrodzenia państwowego i przeszło do Polski niepodległej. Po okresie t. zw. kryzysu, który swojego czasu przechodziło, dzisiaj jest organizacją, mającą swoje poważne znaczenie. Tak jak z ducha praw harcerskich wynika idea państwowa jest treścią życia harcerskiego, a służba dla Rzeczypospolitej obowiązkiem i przywilejem. Wychowanie harcerskie ma na celu dać Polsce zdrowych i dzielnych obywateli o silnych charakterach i rękach, nie lękających się trudu.

\*) Włodzimierz Gałęcki: O wychowaniu państwowem, Oświata i Wychowanie.

Do tego celu dąży ono przez cały swój system, przez życie społeczne w zastępach i drużynach, przez wyrabianie karności wewnętrznej, przez zmaganie się z trudnościami, gry, wycieczki, obozy przez zdobywanie stopni i sprawności, przez dawanie do samodzielnego wykonania określonych prac i wyrabianie poczucia odpowiedzialności, słowem przez czyn. Harcerstwo w samym założeniu swoim jest organizacją przysposobienia obywatelskiego młodzieży, obejmującą również w dużym stopniu przysposobienie do obrony kraju. Dzięki systemowi sprawności harcerskich tak harcerz, jak i harcerka w czasie swej służby zdobywają duży zasób wiadomości i sprawności wojskowych. Hasło czujności i pogotowia, nakaz niesienia chętniej pomocy bliźnim, oraz głęboko pomyślany system uzyskiwania sprawności, realizują w całokształcie wychowania jednostki samodzielnej, zdolnej do życia społecznego i państwowego. Dobrą szkołą obywatelstwa są zwłaszcza obozy stałe i wędrownie, dzięki którym młodzież poznaje swój kraj, jego piękno i bogactwo, styka się z życiem i kulturą ziemi, uczy się wiedzy o Polsce, umacnia się w patriotyzmie i poczuciu dumy z obywatelstwa polskiego. Szczególnie ważną z punktu widzenia państwowego misję spełniają obozy harcerskie, organizowane rok rocznie na terenach Korpusu Ochrony Pogranicza, gdzie zadaniem ich jest szerzyć zaufanie do narodu i państwa polskiego oraz zjednoczyć mniejszości narodowe dla myśli państwowej polskiej.

Idea oparcia życia na prawdzie zmierza do wychowania jednostek prawdziwie moralnych, kierujących się w życiu i pracy prawdą wewnętrzną, walczących o prostotę, o zgodność postępowania z głoszonymi zasadami. Jak wiadomo służbę harcerską dzieli się zależnie od wieku na okresy. Okres I obejmuje dzieci od 7-11 lat w gromadach zuchów, okres II od 11 do 16 lat w drużynach młodszych, okres II od 16 do 20 lat w drużynach starszych, okres III starszą w zrzęszeniach starszych harcerzy. Każdy

z okresów dzieli się na etapy; u Zuchów zowią się one gwiazdkami, u harcerzy zwane są stopniami. Nazwa stopni określa wspinanie się na coraz wyższe szczeble, czego warunkiem jest, by harcerz czy harcerka wykazali się przy próbie, dającej prawo do wyższego stopnia, postępowaniem w urabianiu charakteru, zdobyciem pewnych wiadomości i umiejętności. Program każdej gwiazdki i stopnia jest dostosowany do psychologii danego wieku. Tak więc program Zuchów opiera się na bogatej wyobraźni dzieci, na zamiłowaniu do ruchu, do budowania, naśladowania czynności starszych, na zainteresowaniu światem zwierząt i budzącym się instynkcie towarzyskim. Program pracy harcerek i harcerzy jest również dostosowany do zamiłowań i zainteresowań dziewcząt i chłopców, zależnie od wieku. Równocześnie z gwiazdkami i stopniami Zuchy, harcerze i harcerki zdobywać mogą sprawności, których jest bardzo dużo łatwiejszych i trudniejszych, a które uwzględniają wielostronne zamiłowania dzieci i młodzieży: artystyczne, techniczne, przyrodnicze, sportowe, niesienie pomocy bliźnim i t. p.

Stopnie jako sprawdzian postępu stanowią zachętę do dalszej pracy, o ile są prowadzone we właściwym wieku pomagają do wytworzenia się takiej postawy duchowej, której wykładnikiem jest ciągłe doskonalenie się. Tych kilka uwag ogólnych o harcerstwie, bynajmniej nie wyczerpujących, uważałam za konieczne dlatego, by zwrócić uwagę na harcerstwo, jako na organizację, mającą w sobie bardzo wiele wartości wychowawczych, zwłaszcza w pracach obywatelsko-państwowych oraz kształcenia charakterów, a która w wielu naszych szkołach nie jest jeszcze należycie oceniana i traktowana. Być może także, że wzajemna wymiana zdań w celu porozumienia się i ustalenia jednolitej drogi postępowania w stosunku do tej organizacji, przysporzy jej na tym terenie nowych członków. Na tem miejscu czuję się w obowiązku przedstawienia kilku danych, dotyczących

pracy i składu ilościowego harcerzy i harcerek na terenie naszego Kuratorjum: Teren Chorągwi Łódzkiej pokrywa się dokładnie z terenem województwa łódzkiego i Kuratorjum Okręgu Szkolnego, natomiast nie dosięga we wszystkich punktach granic Okręgu Korpusu Nr. IV. Przystosowanie podziału organizacyjnego Związku Harcerstwa Polskiego do podziału administracyjnego Państwa jest związane z całym szeregiem płynących stąd korzyści; umożliwia przedstawienie odpowiedzialnym czynnikom rządowym całokształtu prac, ułatwia wystąpienia o subsydia, zezwala na jednolite, wzajemne ustosunkowanie się. Zasadniczo bezpośrednio organizacyjnie od Komendy Chorągwi zależą komendy hufców, które prowadzą robotę instruktorską w drużynach na terenach, odpowiadających terenom powiatów. W roku sprawozdawczym 1930 było zorganizowanych 12 komend hufców: w Kaliszu, Kole, Łasku, Łęczycy, Łodzi, Pabjanicach, Piotrkowie, Radomsku, Sieradzu, Tomaszowie, Turku i Wieluniu. Drużyny z powiatu konińskiego, słupeckiego oraz niektóre z łódzkiego i brzezińskiego należą bezpośrednio do Komendy Chorągwi. W dwóch pierwszych powiatach niema warunków do stworzenia Komend Hufców (brak ludzi), w powiecie brzezińskim jest Komenda Hufca, w Tomaszowie ze względu jednak na jego wydłużony kształt, drużynom z części północnej wygodniej komunikować się wprost z Komendą Chorągwi. Z wyjątkiem trzech wypadków, w których kierownicy hufców nie są harcerzami, w pozostałych 9 hufcach to harcerze od szeregu lat związani z Organizacją, czasami nawet jej twórcy. Zasada decentralizacji w układzie programów i organizacji pracy na terenie Chorągwi Łódzkiej męskiej ma szerokie zastosowanie. Uzasadnienie znajduje w rozmaitych zainteresowaniach poszczególnych ośrodków harcerskich, idących często wyraźnie w różnicujących się kierunkach. Komenda Chorągwi pozostawia Hufcom zupełną swobodę w regionalnym ujęciu

programów. W tym też kierunku zdąża działalność hufcowych. Poza tem kierownictwo Chorągwi stara się o kształcenie instruktorów dla drużyn. Zaznaczyć należy, że Urząd ten jest bezpłatny, a Chorągiew Łódzka nie rozporządza ani jednym płatnym instruktorem. W dodatku jest jeszcze jeden kłopot, mianowicie, że młodzież harcerska, po otrzymaniu pewnego praktycznego przygotowania do samodzielnej pracy instruktorskiej odpływa do miast uniwersyteckich, co jest główną przyczyną ciągłego rwania się systematycznej pracy. W ostatnich dwu latach prace tutejszego harcerstwa zdążyły w kierunku urządzania kursów instruktorskich wyszkolenia harcerskiego, uzupełniania przysposobienia wojskowego, pracy na terenie klubów sportowych oraz obozów letnich i kolonjach. Osobno prowadzono archiwum Chorągwi t. j. bogatego zbioru dokumentów, ilustrujących rozwój harcerstwa na terenie Łodzi i województwa oraz referatu obozów wędrownych i instruktorskich. Wielką i specjalną wartość posiadają t. zw. gawędy, uprawiane jako rodzaj samokształcenia. W ostatnich latach szereg nauczycieli, szczególnie ze szkolnictwa powszechnego ożywił pracę w tej organizacji. Ilość drużyn gimnazjalnych męskich podniosła się w porównaniu z rokiem 1929 z 18 na 21, uderza odpływ młodzieży z drużyny, poczynając od klasy VII na rzecz Przystosowania wojskowego, natomiast przyptyw do klas niższych, obejmujący klasy od I—IV. Drużyny gimnazjalne i seminarjalne żeńskie mają w chwili obecnej członkiń czynnych 626, z czego w 13 drużynach gimnazjalnych 426, zaś w trzech seminarjalnych 220 członkiń. Drużyn gimnazjalnych 19 z 654 harcerzami, seminarjalnych 9 z 253. Razem 1633 harcerzy i harcerek. Władze szkolne z Kuratorem Okręgu na czele należą do Zarządu Koła Opiekunów Skautowych. Kończąc te objaśnienia, dotyczące tutejszego harcerstwa nie mogę nie wspomnieć o jednej jeszcze sprawie, mianowicie o pewnych możliwościach rozwoju tej organizacji w naszych

szkołach. Przez żywe zainteresowanie się nią nauczycieli dadzą się te możliwości najlepiej uskutecznić! Również pożądaną byłoby rzeczą, ażeby na uroczystości i gawędy swoje harcerze i harcerki zapraszali swoich kolegów nie-harcerzy w charakterze t. zw. gości mile widzianych. Nie bez znaczenia też rzeczą byłoby większe udzielanie się harcerzy w innych organizacjach szkolnych, przez co ich kontakt oraz wpływ na życie zespołowe całej klasy i szkoły byłby silniejszy. Nakoniec może też przydałaby się pewna modernizacja niektórych prac harcerskich, które prowadzone dzisiaj sposobem z pierwszych lat powstania tej organizacji wydają się nieco przestarzałe, np. organizowanie wycieczek w formie prymitywnej, obozów i t. d.

Drugą organizacją ideowo państwową o doniosłym dla życia szkolnego i przyszłego młodzieży znaczeniu jest Przysposobienie wojskowe. O jego roli i znaczeniu wychowawczym znowu mówić w tej chwili nie będę, gdyż byłoby to powtarzaniem rzeczy już dobrze znanych. Przypomnę tylko choćby artykuły, które dobrze i ładnie sprawę tę omawiają, są to wspomniane już przeze mnie wyżej Wytyczne Wychowania państwowego Juljusza Balickiego, drukowane w jednym z poradników min. oraz Włodzimierza Gałęckiego Wychowanie Państwowe w trzecim roczniku „Oświaty i Wychowania“. W okręgu naszym szkolnym Przysposobienie wojskowe przedstawia w chwili obecnej pokazną siłę. Z pośród wszystkich innych organizacji szkolnych zdobyło sobie ono jedno z najważniejszych i najpocześniejszych miejsc, stając się samem przez się najpoważniejszym czynnikiem wychowania obywatelskiego. Prawie wszystkie szkoły męskie lub większość, organizację tę najusilniej u siebie popierają, z siłą wielką docierać zaczyna i do szkół żeńskich. Dawna obojętność dla niej ustępuje miejsca dobremu poparciu oraz intensywniej propagandzie w kierunku wcielenia wszystkich bez wyjątku zdolnych do tej służby uczniów w te szeregi.

Stan liczebny drużyn męskich w Okręgu Łódzkim jest następujący:

W szkołach średnich ogólnokształcących	31 hufców, liczących 2476 uczniów,
w seminarjach nauczycielskich	8 „ „ 389 „
w szkołach zawodowych	22 „ „ 735 „
Razem	61 hufców, liczących 3600 uczniów.

Organizacja przysposobienia kobiet do obrony kraju na terenie Dowództwa Okręgu Korpusu IV Łódzkiego od roku 1930 była prowadzona analogicznie, jak w hufcach męskich. Po reorganizacji, która dokonała się w roku 1930 pracę oparto na regulaminie wojskowym, zupełnie jednak różnym od pracy w hufcach męskich. Od tegoż czasu przysposobienie żeńskie prowadzone jest wyłącznie siłami kobietami. Odpowiednie instruktorki szkoła Organizację na kursach i obozach własnych lub Państwowego Urzędu wychowania fizycznego i Przysposobienia Wojskowego. Terenem pracy organizacyjnej są przeważnie szkoły średnie ogólnokształcące, seminarja nauczycielskie i szkoły zawodowe. Od roku 1931 objęte szkoły dokształcające wieczorowe względnie uczennice, które ukończyły 7 oddział szkoły powszechnej od 15 roku życia wzwyż. Organizacja jak i męska ma na celu wyrobienie świadomych swych obowiązków, czynnych twórczych obywaterek państwa, przygotowanie ich na wypadek wojny do pełnienia zadań pomocniczych przy wojsku i wyrobienie usprawnienia fizycznego. Żądania swe organizacja spełnia przez pracę zimową i w okresach letnich (w hufcach i na obozach). Zimowa praca zależy od typu szkoły trwa 2—2½, względnie 3 lata. Przeprowadzane jest przysposobienie ogólnowojskowe jako podstawa dla przyszłej pracy, dające pojęcie o zajęciach w wojsku; przerabia się i służbę wewnętrzną, musztrę, służbę polową, obejmującą: terenoznawstwo, łączność i gry polowe, obronę przeciwgazową i przeciwlotniczą, łącznictwo, naukę o broni, strzelectwo i ratownictwo. Po tych wiadomościach ogólnych odbywa się specjalizacja w wybranym dziale, względnie przyszłej pracy. Specjali-

zacja ta dotyczyć może: służby oświatowej, kancelaryjnej, łączności, służby sanitarnej lub administracyjno-gospodarczej. Po ukończeniu specjalizacji członkinie Organizacji przechodzą do rezerwy, lub stają się czynnymi członkiniami organizacji, pracując jako instruktorki czy funkcyjne przy poszczególnych Kołach Lokalnych P. W. K. Organizacja na terenie całej Rzeczypospolitej liczyła w roku ubiegłym 14.000 członkiń, posiadała 442 instruktorek przeszkolonych, z czego czynnych 236. Z tej liczby czynnych tylko 32 instruktorek są wynagradzane za prace przez Skarb Państwa, poza tem członkinie prowadzą ją honorowo lub przy zwykłej swej pracy zawodowej, przeważnie jako nauczycielki. Instruktorki, pracując zawodowo mają zazwyczaj powierzona kontrolę lub administrację i organizację pewnej jednostki terytorjalnej, jako Komendantki Okręgów rejonów czy tym podobnych. One to uzgadniają pracę wszystkich podwładnych w terenie z centralą, to jest z Komendą Naczelną w Warszawie oraz z Władzami Szkolnymi i Wojskowymi. Okręg Łódzki obejmuje następujące ośrodki pracy Przysposobienia Wojskowego Kobiet.

1) Łódź, mająca własne Koło Lokalne, liczące 8 hufc. szkoln., 12 instrukt.	
2) Pabjanice, „ „ „ „ „ 2 „ „ 7 „	
3) Wieluń, „ „ „ „ „ 2 „ „ 2 „	
4) Częstochowa „ „ „ „ „ 4 „ „ 3 „	
5) Radomsko, „ „ „ „ „ 2 „ „ 1 „	
6) w stadium organizacji . . . . . 2 „ „ instr. dojeżdża	
7) Zgierz posiada . . . . . 3 „ „ 2 instrukt.	
8) Koluszki . . . . . 1 „ „ instr. doj. z Łodzi	
9) Piotrków . . . . . 4 „ „ 2 instrukt.	
10) Tomaszów Mazowiecki z trzech szkół 1 „ „ 1 „	
11) Jachowice . . . . . 1 „ „ instr. dojeżdża	
12) Kutno . . . . . 1 „ „ }	jedna instruktorka
13) Żychlin . . . . . 1 „ „ }	
14) Łęczyca . . . . . 1 „ „ }	
15) Ozorków . . . . . 1 „ „ }	

Razem w całym Okręgu Łódzkim 2021 ćwiczących, z tych z Łodzi 728.

Zbiórki zazwyczaj trwają 2 godziny, odbywają się przeważnie zaraz po lekcjach szkolnych lub wyjątkowo po południu. Poza hufcami, obejmującymi młodzież szkolną prowadzone są oddziały, zorganizowane z młodzieży pozaszkolnej, fabrycznej lub z innych stowarzyszeń. Jako organizację pomocniczą prowadzi się Przysposobienie Kobiet w Związku Strzeleckim, Związku Młodzieży Miejskiej w Rodzinie Kolejowej i t. p. Własne świetlice i koła posiadają: Łódź, Pabjanice i Wieluń. W świetlicach prowadzone są gawędy, zbiórki międzyhufcowe, lub urozmaicone „ogniska“ czy inne zebrania towarzyskie młodzieży żeńskiej. Organizacja uzgodniła swą pracę ze Związkiem Harcerstwa, dzięki czemu harcerki wstępują do hufców na przeszkolenie dla zdobycia „sprawności“, której ocenę Organizacja wpisuje do ich książeczek. Ponadto harcerki pomagają w przeprowadzeniu gier polowych czy terenoznawczych. Organizacja nie zabrania swoim członkiniom należenia do innych Stowarzyszeń.

Reasumując uwagi, dotyczące Przysposobienia Wojskowego młodzieży obojga płci na terenie naszego Okręgu Szkolnego stwierdzam, iż przeszło 5000 uczniów i uczenic pracuje z zapałem na tym odcinku pracy. Praca ta powinna być ściśle przez szkołę i młodzież przemysłana, przedyskutowana i możliwie w jej warunkach samodzielnie przeprowadzona. Szczególnie na moment wspólnych obrad i samokształcenia należy zwrócić baczniejszą uwagę, musztra i ćwiczenia wojskowe stoją na planie drugim, gdyż to daje możliwość wyrabiania się ucznia w kierunku życia i współżycia w pewnej społeczności żołnierskiej, daje jej przedsmak naszego demokratycznego, a niemniej odpowiednio dla swoich celów zorganizowanego systemu działania zbiorowego. W wykonaniu zaś każdego dzieła zbiorowego, wszystko jedno czy w samorządzie, czy w klubie sportowym, czy też w Przysposobieniu, należy zawsze dbać o zespołowy i altruistyczny charakter pracy i o to,

by słabsi pod każdym względem nie zatracili swej godności i entuzjazmu życiowego.

Trzecią zrzędu organizacją o charakterze ideowo-społecznym i charytatywnym, która na terenie naszego Okręgu Szkolnego zdobyła sobie prawo obywatelstwa dosyć powszechne, jest Czerwony Krzyż. Geneza jego sięga czasów wojennych i to jeszcze daleko wcześniejszych od ostatniej zawieruchy wszechświatowej. W ubiegłym stuleciu ukonstytuował się on, jak wiadomo, jako organizacja międzynarodowa, mająca swój zakres działania, określony statutem zarówno na czas samej wojny jak i pokoju. Dla akcji w tym drugim okresie czasu przekształcał się w drugą pokrewną Organizację Białego Krzyża. Biorąc za swój ideał i pierwowzór owego biblijnego „Samarytania“, Czerwony Krzyż spełniał i spełnia doniosłą rolę w czynnej miłości bliźniego. O jego roli wychowawczej w szkole tak na okres wojny, a szczególnie w czasie pokoju przekonywać się nie potrzebujemy. Stwierdzam, zgodnie z prawdą, że rola ta u nas naogół jest należycie rozumiana. Jednakowoż najczęściej ogranicza się ona do ściągania składek miesięcznych czy rocznych od młodzieży, oraz do przygodnych ofiar na rzecz potrzebujących. Tylko niektóre szkoły rozszerzyły i ulepszyły ramy tej organizacji na swoim terenie. W kilkunastu szkołach widziałam, że Czerwony Krzyż jest wielką bazą operacyjną dla poczynań i akcji społecznych, np. w roku ubiegłym zainicjował prawdziwą walkę z bezrobociem przez niesienie stałej pomocy bezrobotnym, bądź też ich dzieciom. Po dzień dzisiejszy obserwować można w tych szkołach cotygodniowe zbiórki bułek, chleba, cukru, mąki i tym podobnych produktów żywnościowych, które specjalnie na ten cel wybierane delegatki odwożą wprost do swoich biednych, lub przekazują przychodniom, stacjom gruźliczym, sierocińcom i t. d. Akcja ta bardzo piękna i tak wymowna w swej treści, winna być (mojem zdaniem) należycie unormowana we

wszystkich szkołach. Nie powinna nosić na sobie cech przypadkowości i dorywczowości lub rozpraszać się na akcje małych grup w poszczególnych klasach. Uważać przytem należy i na to, do jakich środowisk biednych skierowują się nasi delegaci i delegatki, oraz jak się tam zachowują. Prace na terenie międzyszkolnego Czerwonego Krzyża są znane. Dla realizacji tej pracy charytatywnej istnieje międzyszkolny Zarząd Czerwonego Krzyża z siedzibą w Łodzi dla całego Okręgu. Byłoby rzeczą bardzo pożądaną, ażeby organizacja ta cieszyła się większym niż dotychczas zainteresowaniem wśród sfer nauczycielskich oraz, ażeby praca tam prowadzona nie ograniczała się przeważnie tylko do dorocznych kiermaszów oraz małych liczebnie kolonij szkolnych. Sądzę, że odpowiednio podjęta i planowo zorganizowana kollaboracja tej organizacji z innymi o celach i charakterze pokrewnych przyczyniłaby się do ich większej aktywności. Poza tem na terenie naszych szkół, gdzie funkcjonuje Czerwony Krzyż winny odbywać się co pewien czas planowe i rzeczowe pogadanki o jego zakresie i możliwościach działania.

Liga Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej wiąże się ściśle z koniecznością uświadomienia naszego społeczeństwa o tych nowych rodzajach ludzkiej twórczości. Rozbudowa powojennego życia całego świata pchnęła człowieka do szybowania w przestworzach. Polska niestety nie może jeszcze nadażyć za narodami zachodnimi i w tej dziedzinie, nie może sobie pozwolić na tak częste wyczyny w tym kierunku. Dlatego rozbudzenie w młodzieży szkolnej zainteresowań w tym dziale jest konieczne. Każda jednak idea, każda dążność ma o tyle tylko znaczenie życiowe, o ile wytworzy silny ośrodek pulsowania, od którego rozjeżdżą się nazewnątrz fale o jak najdalszym zasięgu. Więc gdy teraz, w chwili przekształcania szkoły na zasadach nawskroś wychowawczych i życiowych, zechce się ją uczynić jak najdobitniejszym wykładnikiem idei, które złożyły się na jej *genezę*, to najszczerzem nawet umiło-



waniem postępu ożywione pojedyncze jednostki nie dokonają tego bez udziału szerokiego społeczeństwa. I właśnie o to współdziałanie całej młodzieży jako przyszłego społeczeństwa proszą szkołę polska Liga Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej oraz polska Liga Rzeczna i Morska. Proszą nie tylko o datki pieniężne w postaci zbieranych składek od uczniów, ale bardziej o światłe uświadamianie młodzieży, o mądrą i celową inicjatywę, o wczucie się w rozmaite możliwości na tych odcinkach pracy. Zdaje mi się, że w tej sprawie niejedno można na terenie naszych szkół skorygować, niejedno zainicjować, a inicjując (tak często niestety to robimy bez stałości i wytrwałości odpowiedniej) przeprowadzić. Dwie te Ligi Obrony Powietrznej i Morskiej zdaniem moim czekają również na swoją małą reformę. Podobnie pewna drobna reforma przydałaby się także przy organizowaniu przez szkoły uroczystości o charakterze obchodów i rocznic narodowych. Dla prac wychowawczych święta te mają równie ważne i doniosłe znaczenie, jak wyżej omówione organizacje społeczno-obywatelskie. Ale niestety obecna technika obchodów nie odpowiada swemu celowi, gdyż przeważnie myśl obchodów jest powzięta na skutek inicjatywy nauczycieli i co więcej przeprowadzana pod wyraźnym wpływem nauczycielstwa. A zatem udział młodzieży i radosne zadowolenie, które towarzyszy samodzielnie realizowanej pracy i podnosi wartość wychowawczą obchodów są znikome, a wpływ ich prawie minimalny. Również wśród samych tych uroczystości winna być także przeprowadzona odpowiednia selekcja np. święto niepodległości państwa, święto konstytucji, święto zwycięstw narodowych winny mieć charakter radosny bez tkliwych frazeologij i płaczek, ażeby młodzież nauczyła się radować i cieszyć z tego, co uzyskaliśmy. Inne święta mogą i powinny mieć swój charakter poważny, nawet naukowy, z odpowiednim jednakowoż podejściem współczesnym i aktualnym.

## IV

Przechodząc z kolei do organizacji szkolnych, które same przez się regulują współżycie młodzieży ze sobą na zasadach najbardziej współczesnych, a przez to samo i demokratycznych, zacznę od omówienia najpopularniejszej dzisiaj, to jest od samorządu szkolnego.

O jego organizacji, roli i znaczeniu, jako zabiegu wychowawczym mówi się i pisze od lat kilkunastu. W literaturze pedagogicznej zaczyna roić się od rozpraw i artykułów na ten temat. I u nas zagadnienie to nie jest czemś nowym. W różnych miejscach podejmuje się próby z różnymi wynikami. I jak zagranicą, tak i w Polsce spotykamy już w chwili obecnej coraz to mniejszą ilość zaciętych przeciwników idei samorządu szkolnego. Nie wchodząc w szczegółowe rozpatrywanie, co stało się przyczyną popularyzacji tego zabiegu wychowawczego, wypada stwierdzić, że ze stanowiska wychowawczego należy samorządowi szkolnemu przypisać ważną bardzo rolę, i dlatego musi się go otoczyć jak najstaranniejszą opieką. Operując dosyć okazałym materiałem sprawozdawczym z tej organizacji na terenie rozmaitych szkół, pragnę od siebie słów parę na jej temat dorzucić. Sądzę, że dawne niepowodzenia przy rozwijaniu się idei samorządu, spotykane w szkołach, polegały na niezrozumieniu istoty społecznej współżycia i istoty rozwoju umysłowości dziecka. Nie można zaprzeczać faktowi, że większość ludzi jeszcze dzisiaj jest zdania, że dusza dziecka jest w miniaturskiej postaci duszą dorosłego człowieka. A z prób dotychczasowych widać wyraźnie, że istotę życia społecznego upatruje się w organizacji zewnętrznej. Stąd przyjmowanie sprawności sądów koleżeńskich, porządku w klasie i sumiennosci wybranych urzędników za dostateczny objaw zrozumienia idei samorządu. Tam tylko może być mowa o społeczności, gdzie jest swoboda i tam jest społeczność, gdzie istnieje życie twórcze,

a drugie bez pierwszego jest nie do pomyślenia. „Ten, kto by przypuszczał, powiada Claparède, że dusza dziecka jest duszą w minjaturze dorosłego człowieka byłby w położeniu turysty, który będąc na wsi kapliczkę przydrożną nazwie katedrą, a zwyczajny areszt — więzieniem“. Tak pisze Claparède, a tymczasem ten sam samorząd w klasie pierwszej, co w ósmej. Taka sama procedura sądu koleżeńskiego (nawiasem mówiąc bardzo ryzykownego) dla klasy drugiej co i ósmej. Tak jakgdyby nie zachodziła żadna różnica w członkach społeczeństwa młodzieńczego pomiędzy dziesięcio- i dwunastoletnim uczniem, a ośmioklasistą. Dziecko małe jak człowiek dorosły, a może w wyższym stopniu czuje potrzebę sprawiedliwości. Ale jakże postępuje? Chce reagować natychmiast. O ile się to nie stanie, zapomina urazy i krzywdy. Tymczasem sąd koleżeński rozwłóczy sprawę na miesiące. Zamiast więc być czynnikiem kształcącym, działa destrukcyjnie, podniecając niskie instynkty. Życia społecznego nikt nikogo nie nauczy. Wytwarza je samo współzycie. Rola nauczyciela sprowadza się do roli troskliwego ogrodnika, który nie pozwala ginąć słabszym jednostkom w cieniu innych, usuwa nieużytki, tępi szkodniki, podsycza glebę, ale główną pracę pozostawia naturze. Samorząd w klasie i w szkole nie może być szychem na pokaz, lecz jej rdzeniem. Tylko przez niego da się przeprowadzić metodyczne uspołecznienie młodocianych obywateli.

Wysuwając tak na początek dwa zastrzeżenia, dotyczące samorządu w szkole ( 1) jego jednolitości dla wszystkich klas i 2) sprawy sądów koleżeńskich), bynajmniej nie chcę przez to powiedzieć, że w naszych wszystkich szkołach tak on jest urządzony i prowadzony. Przeciwnie w większości wypadków wyrasta on na podłożu warunków lokalnych, dobrze znanych Radzie Pedagogicznej i bez owych cech mojem zdaniem ujemnych. Dzięki pewnym obawom z lat poprzednich, zaczyna się naogół rozwijać powoli, że tak się wyrażę, systematycznie. Niektóre szkoły

po kilku próbach i badaniach ustaliły nawet pewną normę postępowania. Streszcza się ona w tem, iż zasadniczo samorząd, jako taki, na dobre zaczyna prosperować dopiero od klasy czwartej gimnazjalnej, względnie piątej w górę.

W klasach niższych od I — III tak zw. „kółka klasowe“ z umiejętnie przeprowadzanymi pogadankami wychowawczymi tworzą niejako podstawę przyszłego samorządu klasowego. Tam zaś gdzie samorzady klasowe utrwaliły swoją pracę, obserwować można tworzenie się t. zw. ogólnej gminy szkolnej. Owa gmina szkolna, czyli t. zw. sejmik, jest najwyższym wyrazem idei samorządowej. Podać charakterystykę ogólną owych gmin szkolnych byłoby mi trudno. Osobiście godzę się na poglądy tych pedagogów\*), którzy całą gminę uważają za warsztat, na którym młodzież praktycznie zaprawi się w dziele spełniania obowiązków społecznych, w sprawowaniu urzędów, w umiejętności organizowania się, w poszanowaniu zarządzeń i prawa. To ostatnie jest szczególnie ważne. Duchem głębokiego poszanowania prawa i wielkiej prawdziwie etyki winna być przesiąknięta szkoła, która chce wychować młodzież na dobrych obywateli.

Wątpliwości nasuwałyby się tylko przy prowadzeniu prac zbiorowych tej gminy w szkole. Jako zespół kilkuset uczniów, czy też uczenie wydaje się zbyt ciężka do podejmowania jakichkolwiek agend czynnych, czy też samokształceniowych. Natomiast dobra jest dla ustalania norm ogólnych życia szkolnego, dla wymiany myśli na tematy związane z całokształtem prac samorządów, dla budzenia w jednostkach odpowiedzialności za zaufanie w nich pokładane przez ogół kolegów, oraz dla ścierania się wszelakich poglądów. Suponować więc należy, że kilkakrotnie w ciągu roku szkolnego zebrania całej gminy szkolnej, jak się to najczęściej w szkołach naszych dzieje, daje nie tylko Radzie Pedagogicznej ciekawy i bogaty materiał

\*) Patrz wymienione artykuły J. Balickiego i W. Gałęckiego.

do spostrzeżeń na temat jej wychowanków, ale są wysoce pożyteczne dla nich samych. Mówiąc o zebraniach ogólnych gminy szkolnej, czyli o t. zw. walnych zebraniach zwyczajnych i nadzwyczajnych, nie poruszyłam jednej sprawy, mianowicie: ich treści wewnętrznej, jak zresztą i treści względnie zawartości wewnętrznej każdej gminy klasowej. Sądzę, że wszyscy zdajemy sobie dobrze sprawę z tego, iż tylko od wypełnienia treścią konkretną zależy bezwzględnie wartość każdego samorządu. Nie suche paragrafy i statuty tworzą postęp w szkole, również i niedobrze do wymogów współczesnego życia przystosowana swada oratorska i parlamentarna, chociaż oczywista i jej wartość formalna każdemu uczniowi w życiu się przyda, ale jej wartość etyczną, intelektualną, estetyczną i społeczną. Zatem zadania samorządowe, jakie mają spełniać wychowankowie, winny być tak przykrojone, ażeby dawały im należyte przeżycia w tych wszystkich dziedzinach.

Z zadowoleniem stwierdzić muszę, iż ogół szkół naszych, w których zwolna rozwijają się agendy samorządowe, tym przytoczonym wyżej wymogom odpowiada. Szczególnie dzieje się to w tych szkołach, w których pracę samorządową zespolono ściśle z akcją samokształceniową w najszerszym tego słowa znaczeniu. Podczas pokazów prac wychowawczych na specjalnym kursie, można było stwierdzić i to niejednokrotnie, iż tak prowadzone są najczęściej prace samorządowe na terenie szkół łódzkich. Widzieliśmy np. szkołę, w której samorząd tworzy wielką centralę koła naukowego, rozpadającego się na szereg samodzielnych oraz zupełnie autonomicznych sekcji, podporządkowanych gminie szkolnej przez swoje odpowiednie władze działające z wyboru. W innej szkole powstał on z dawnej samopomocy koleżeńskiej, czyli tak zw. pospolicie „bratniaka“. Uzupełnił się obecnie pracą sobie właściwą i działa łącznie ze swoją organizacją macierzystą. Gdzie indziej jeszcze pewne wyczyny sportowe młodzieży

dały impuls do jego powstania i to koło najstarsze genetyczne cieszy się największą popularnością w obecnej gminie. — Ta mozaika samorządowa, bardzo często o niestabilnych jeszcze formach gminy szkolnej, spotykana bywa najczęściej na terenie szkół. Zapewne do zupełnego ujednostajnienia samorządów nigdy nie przyjdzie i przyjść nawet nie powinno. Na poziomie bowiem każdego wieku, w obrębie każdej płci napotykamy w praktyce szkolnej całą skalę różnorodności, które muszą być brane pod uwagę. Zależnie od mniej lub więcej pomyślnego ukształtowania się różnorodnych warunków miejscowych, trzeba będzie odpowiednio zacieśnić lub rozszerzyć zadania samorządu uczniowskiego. Najważniejszą zaś sprawą będzie stała, możliwie najczulsza troska Opiekuna tej Instytucji oraz wszystkich Wychowawców. — Procentowa liczba samorządów szkolnych w okręgu naszym przedstawia się w sposób następujący: Na 67 szkół średnich ogólnokształcących około 50 szkół zapoczątkowało ich rozwój, reszta znajduje się w stadium przygotowań do pracy wychowawczej w ogóle, a samorządowej w szczególności.

Pewną odmianą samorządu względnie jego oscylacją w kierunku samopomocy szkolnej, opartej na udziałach uczniowskich, są tak zwane kooperatywy, czyli spółdzielnie. Organizacje te mają dobre warunki rozwoju w naszym Okręgu. W paru szkołach, szczególnie na terenie Łodzi, rozwinęły się one bardzo, dając doskonałe wyniki pracy, oraz służąc czynnie młodzieży przez swoje kasy koleżeńskie, pomoce w jadle, składki i oszczędności. Cel organizacji zgodny z celami spółdzielni spożywców i spółdzielni kredytowych; nadto kształcenie się w pracy społecznej. Z agend najpopularniejsze sklepiki, bufety, księgarnie, kasy pożyczkowo-oszczędnościowe, sekcje propagandy wraz z samokształceniową z zakresu ekonomji.

Niestety ogół naszych nauczycieli nie interesuje się zbyt mało samą organizacją spółdzielni, oraz możliwościami wy-

chowawczemi, które na tej drodze możnaby osiągnąć. Sądzę jednak, że doskonały pokaz jednej spółdzielni, jaką mieliśmy w czasie kursu przed oczyma, stan ten zmieni.

Skoro już wzmiankowałam o pożyczkach koleżeńskich i zapomogach, to nawiasem wspomnę i o tem, iż na terenie naszych szkół posiadamy sporo (około 30-tu) racjonalnie i sprawnie funkcjonujących kas oszczędności, opartych o P. K. O., czy kasy miejscowe. Stosowanie jednocześnie szerokiej propagandy oszczędności wśród młodzieży jest dla wychowania pełnego człowieka wogóle, a dla wychowania obywatelskiego w szczególności, czynnikiem bardzo ważnym, dlatego i to zagadnienie do rozważania przedkładam. Sądzę, że sprawę oszczędności wprowadzać należy jako tematy aktualne do omawiania choćby na godzinach wychowawczych. Ta wzmianka o tych ostatnich wymaga paru jeszcze uwag. Tak zw. godziny wychowawcze, wprowadzone obecnie do wszystkich szkół na terenie Kuratorjum, mają zwyczajnie ustalony czas trwania, najczęściej na szóstych lekcjach szkolnych, oraz winny mieć koniecznie plan nakreślony przez wychowawców, w porozumieniu oczywiście z młodzieżą. Dodać muszę, że w szkołach uderza wielka różnorodność w prowadzeniu owych godzin wychowawczych, czego absolutnie współczesna pedagogja nie neguje. Chodzi tylko o to, ażeby godziny te przynosiły faktyczną korzyść wychowawczą młodzieży, ażeby były przystosowane do jej poziomu umysłowego, i ażeby cechowała je szczerść, prostota i serdeczność. Miły stosunek nauczyciela, czyli t. zw. jego osobowość odgrywać tutaj musi pierwszorzędną, chociaż nie zawsze uzewnętrznianą zbytnio rolę.

Treść godzin wychowawczych, dyktowana troską o młodzież, jej zainteresowaniami i potrzebami, nie nasuwa, zdaniem mojem, w tej chwili specjalnych uwag. Również ich forma organizacyjna może być różnaita; nierzadko zdarza się, że jest to właśnie praca samorządowa tak unor-

mowana, że daje wartości różnorakie. Czasem inna organizacja daje im początek, coś nawet w rodzaju pracy samokształceniowej i t. d., zatem wielka swoboda i rozpiętość tylko celowa i umiejętna. —

Do roli i znaczenia kółek naukowych w szkole możnaby także podejść z różnego punktu widzenia, np. podać genezę ich powstania, albo określić bliżej wartość każdego kółka z punktu widzenia rozwoju etycznego i intelektualnego młodzieży, lub wreszcie omówić metodykę samego prowadzenia takiej pracy na terenie szkoły. Na rozpatrzenie tych wszystkich kwestyj bardzo ważnych i doniosłych, niestety, nie mam w obecnej chwili miejsca i czasu. Ograniczyć się więc znowu muszę do kilku danych statystycznych, oraz dania paru praktycznych uwag.

Przyjmując najogólniej przeciętną liczbę kółek naukowych w każdej szkole po dwa względnie po trzy, bez przesady przyjąć można, że mamy w naszym okręgu około 200 kółek naukowych w gimnazjach, a trzydzieści do czterdziestu w seminarjach nauczycielskich. Najczęściej spotykane bywają kółka t. zw. literackie, polonistyczne oraz historyczne, filologiczne, matematyczne, przyrodnicze, krajoznawcze, a wreszcie z języków obcych, i kółka dramatyczne, sportowe, rzadziej zjawiają się kółka filozoficzne lub etyczne. Mimo tak wielkiej ilości owych kółek frekwencja członków oraz dobór materiałów naukowych budzą poważne zastrzeżenia. Najczęściej zdarzają się kółka naukowe o typowym charakterze lekcyj szkolnych lub co gorsza jeszcze, a co również zauważyć się daje, z trudem wykańczające program szkolny z przedmiotu z banalnym sposobem pytań i odpowiedzi. Taki rodzaj „kółka“ nietylko nie pogłębia wiedzy ucznia, nietylko nie budzi zamiłowania do przedmiotu, ale wprost jest złem bezwzględem, które tępić trzeba z całą stanowczością, względnie do niego nie doprowadzać pod żadnym warunkiem i pozorem.

Kółko naukowe winno być bowiem doskonałym terenem

pracy i zbliżenia do życia, winno budzić przywiązanie do czystej wiedzy, pragnienie samodzielnych badań z tych dziedzin, które młodzież najbardziej interesują. — Ze względu na cel, który sobie zgóry nakreśla, może być kółko także o charakterze samokształceniowym, wtedy przeważać w nim będą nad intelektualnymi, walory wychowawcze i moralne. Specjalną rolę winny odgrywać tak zwane kółka etyczne, których niestety niewiele na naszym terenie widzimy, te zaś, które się spotyka, raczej są złe, aniżeli dobre. Pomijając bowiem samą ich formę prowadzenia, oraz rolę kierownika takich kółek, niezawsze trafnie dobranych, tematy na nich omawiane bywają dosyć nieudolne. Często wychowawcy do tych teoretycznych rozważań szukają literatury obcej, zapominając o pięknych i wartościowych dziełach Polaków. Np. Tak zupełnie pomacoszemu traktowane są dzieła polskie z XIX wieku, utwory Śniadeckich, Libeltów, Cieszkowskich, Majewskich, Abramowskich, Trentowskich, Szczepanowskich, Świętochowskich, Brzozowskich i wielu innych; jakże łatwo byłoby wydobyć z nich piękne walory etyczne, związać je z życiem, porównać z Foersterami, Claparédami i innymi myślicielami zagranicznymi i stworzyć atmosferę prawdziwego pogłębiania wiedzy naszej i obcej wraz z dobrem i pięknem. — Trudno się tutaj rozpisywać o szczegółach takiej pracy, ale już z tej wzmianki wywnioskować można, że kółek naukowych w szkole traktować szablonowo nie wolno, ani ich szufladkować czy rozkładać na klasy, że należy otoczyć je jak najtroskliwszą opieką, że szczególnie kółka etyczne muszą być bardzo rzeczowe, jasne i subtelne, że one tak samo lub podobnie jak praca w Sodalicjach szkolnych, których na terenie naszego okręgu jest kilkadziesiąt, muszą mieć walory najgłębsze, a nie powierzchowne, że muszą swoim wpływem dodatnim promieniować na inne organizacje i zrzeszenia szkolne, a nie zacieśniać się i zamykać w sobie. Jakkolwiek bowiem praca nad pogłębianiem we-

wnętrznem człowieka jest najbardziej indywidualna, odosobniona i jako taka winna być specjalnie strzeżona i ochraniana, to jednak wpływ tej pracy faktycznej najczęściej odbija się zewnętrznie oraz przechodzi na drugich, pociągając ich bezwiednie za sobą kształtuje zupełnie podobnie, jeżeli nie analogicznie nawet. —

Wszystko to, co dotychczas powiedziałam i co jeszcze w następnej i ostatniej części postaram się uzupełnić uwagami z innych dziedzin życia szkolnego zdąża, sądzę, w całości do wykazania, iż szkoła dzisiejsza, zajmująca się uczniem całym, jako człowiekiem i obywatelem, musi być do tego odpowiednio przygotowana nie tylko, że się tak wyrażę, intelektualnie, ale w pierwszym rzędzie wychowawczo, słowem musi mieć odpowiednią atmosferę. Objawiać się ta atmosfera będzie już w samym zewnętrznem jej urządzeniu pięknem estetycznym, miłym i nęcącym, oraz w rozmaitych dodatkowych niejako akcesoriach, potrzebnych jednak dla wykonywania pewnych prac i zabiegów.

Ważnym np. bardzo dodatkowym lokalem w szkole współczesnej, bez którego obejść się już dzisiaj nie może, jest tak zwana świetlica uczniowska. Prawie wszystkie szkoły nasze świetlice takie posiadają. Jest to specjalna sala, jedna lub dwie, gdzie jest więcej miejsca, w której młodzież rządzi i króluje w godzinach pozalekcyjnych i popołudniowych. Ona sama ją sobie urządza, sama odpowiednio przystraja, sama w niej gospodarzy, znosi obrazki, kwiaty i książki, słowem świetlica jest wykładnikiem wszystkich pozaprogramowych zainteresowań szkolnych młodzieży. Im chętniej się ona do niej garnie, im częściej w niej przebywa, tem lepiej to zarówno o młodzieży, jak i o szkole świadczy. W niektórych szkołach, gdzie samorząd nie zdobył jeszcze należytego uznania, świetlica staje się rodzajem klubu, w którym rozwijają się rozmaite prace, wiążące młodzież szkolną jednością celu i wspólnością zainteresowań. Z urzędzeń świetlicowych na plan

pierwszy wysuwa się czytelnia czasopism, biblioteka i lektura. Jak wiadomo wszystkie te działy są dla ucznia ważne i niesłychanie pobudzające go do myślenia i pracy nad sobą. Można je tak unormować, ażeby uczniowie dobrowolnie i chętnie przyczyniali się nawet do robienia zbiorów artykułów z tej prasy, którą tam czytają, ażeby tutaj przygotowywali materiał do dyskusji na pogadankach, uroczystościach, czy na lekcjach szkolnych, np. z nauki o Polsce współczesnej. — Nie zawsze bowiem nauczyciel sam ma pod ręką interesujący artykuł, czy potrzebną gazetę, ale przez pobudzenie odnośnych uczniów, co niejednokrotnie widziałam, do zbierania ich i porządkowania, zbiera komplet danych rzeczy i pobudza do racjonalnego zaznajomienia się z prasą. Artykuły przez młodzież tą drogą zbierane, stanowią przegląd ostatnich wiadomości, poruszają problemy aktualne ze świata polityki wewnętrznej, zagranicznej, gospodarczej, narodowej, życia kulturalnego i sportowego dzisiejszej Polski i zagranicy. Oblicze to, oświetlane z różnych stron, omawiane w formie obiektywnej i pouczającej przez nauczycieli, występuje bardzo wyraźnie; poprzez wszystkie dyskusje, kłótnie, rozważania, polemiki jedna prawda wyłania się szczególnie. Polska Odrodzona pragnie nadrobić lata przebyte w niewoli, pragnie do ogólnego dorobku ludzkości dorzucić swoje nowe wartości i pierwiastki, pragnie pracować łącznie z zachodem Europy dla pokoju świata, zapewnić sobie normalne warunki rozwoju, nie rezygnować z wytyczonej jej przez historję misji cywilizacyjnej, ze swej roli przedstawiciela zachodnio-europejskiej kultury na wschodzie Europy. Siłę jej stanowić będą świadoma przez starszych młodszym wpajana wola w rządzeniu zjawiskami i wpojone poczucie własnej wartości. Tak zbierana lektura codzienna daje nauczycielom sposobność do rozważania ciekawej i żywej dyskusji na tematy najbardziej aktualne, zachęca uczniów do zastanowienia się nad palącymi problematami bieżącej

polityki polskiej, pobudza do głębszego poznania swoich i obcych, wreszcie uczy poprzez naśladownictwo zajmowania się prasą, pisania artykułów. Tak rodzą się i powstają t. zw. gazetki szkolne. Podobnie jak w innych Kuratorjach jest ich w naszych szkołach sporo, nie wszystkie jednak na odpowiednim poziomie, i nie wszystkie wartościowe. Dlatego wyłania się wniosek, ażeby gazetki takie nie wydawały poszczególne szkoły, a raczej szereg szkół razem.

I jeszcze o jednej grupie zabiegów wychowawczych słów parę, wiążą się one już bezpośrednio z zainteresowaniami pozaszkolnymi młodzieży, to jest o rozrywkach.

## V

Wdzięcznym terenem wychowawczym, dającym pole do obserwacji i realizacji programów wychowania młodzieży, oraz do odciążenia jej od t. zw. zainteresowań pozaszkolnych są zabawy, zebrania towarzyskie i wszelkie imprezy o charakterze rozrywkowym, jak: teatr, kino, koncerty, poranki recytacyjne, organizowane przez szkołę, zwłaszcza jeżeli są podjęte z inicjatywy samej młodzieży. Instynkt towarzyski i potrzeba zabawy o charakterze zbiorowym są tak naturalnym objawem u zdrowej młodzieży, że udowodnić tego niema potrzeby. Naogół jednak tak dojrzałe ludzie, jak młodzież szukają przyjemności, odpoczynku i rozrywki poza normalnym codziennym swoim otoczeniem i terenem pracy, znajdując źródło energii i podniecie już w samej zmianie wrażeń, płynącej ze zmiany otoczenia. Ta zmiana otoczenia dla młodzieży bywa aż nazbyt często bardzo niepożądana, a nawet niebezpieczna. To też jeżeli szkoła, w której młodzież spędza kilka godzin dziennie przy pracy, zdoła wytworzyć atmosferę taką, iż młodzież dobrowolnie i chętnie oraz radośnie powraca w jej mury, aby tu właśnie po pracy szukać milej zmiany wrażeń i roz-

pierwszy wysuwa się czytelnia czasopism, biblioteka i lektura. Jak wiadomo wszystkie te działy są dla ucznia ważne i niesłychanie pobudzające go do myślenia i pracy nad sobą. Można je tak unormować, ażeby uczniowie dobrowolnie i chętnie przyczyniali się nawet do robienia zbiorów artykułów z tej prasy, którą tam czytają, ażeby tutaj przygotowywali materiał do dyskusji na pogadankach, uroczystościach, czy na lekcjach szkolnych, np. z nauki o Polsce współczesnej. — Nie zawsze bowiem nauczyciel sam ma pod ręką interesujący artykuł, czy potrzebną gazetę, ale przez pobudzenie odnośnych uczniów, co niejednokrotnie widziałam, do zbierania ich i porządkowania, zbiera komplet danych rzeczy i pobudza do racjonalnego zaznajomienia się z prasą. Artykuły przez młodzież tą drogą zbierane, stanowią przegląd ostatnich wiadomości, poruszają problemy aktualne ze świata polityki wewnętrznej, zagranicznej, gospodarczej, narodowej, życia kulturalnego i sportowego dzisiejszej Polski i zagranicy. Oblicze to, oświetlane z różnych stron, omawiane w formie obiektywnej i pouczającej przez nauczycieli, występuje bardzo wyraźnie; poprzez wszystkie dyskusje, kłótnie, rozważania, polemiki jedna prawda wyłania się szczególnie. Polska Odrodzona pragnie nadrobić lata przebyte w niewoli, pragnie do ogólnego dorobku ludzkości dorzucić swoje nowe wartości i pierwiastki, pragnie pracować łącznie z zachodem Europy dla pokoju świata, zapewnić sobie normalne warunki rozwoju, nie rezygnować z wytyczonej jej przez historję misji cywilizacyjnej, ze swej roli przedstawiciela zachodnio-europejskiej kultury na wschodzie Europy. Siłę jej stanowić będą świadoma przez starszych młodszym wpajana wola w rządzeniu zjawiskami i wpojone poczucie własnej wartości. Tak zbierana lektura codzienna daje nauczycielom sposobność do rozważania ciekawej i żywej dyskusji na tematy najbardziej aktualne, zachęca uczniów do zastanowienia się nad palącymi problematami bieżącej

polityki polskiej, pobudza do głębszego poznania swoich i obcych, wreszcie uczy poprzez naśladownictwo zajmowania się prasą, pisania artykułów. Tak rodzą się i powstają t. zw. gazetki szkolne. Podobnie jak w innych Kuratorjach jest ich w naszych szkołach sporo, nie wszystkie jednak na odpowiednim poziomie, i nie wszystkie wartościowe. Dlatego wyłania się wniosek, ażeby gazetki takie nie wydawały poszczególne szkoły, a raczej szereg szkół razem.

I jeszcze o jednej grupie zabiegów wychowawczych słów parę, wiążą się one już bezpośrednio z zainteresowaniami pozaszkolnymi młodzieży, to jest o rozrywkach.

## V

Wdzięcznym terenem wychowawczym, dającym pole do obserwacji i realizacji programów wychowania młodzieży, oraz do odciążenia jej od t. zw. zainteresowań pozaszkolnych są zabawy, zebrania towarzyskie i wszelkie imprezy o charakterze rozrywkowym, jak: teatr, kino, koncerty, poranki recytacyjne, organizowane przez szkołę, zwłaszcza jeżeli są podjęte z inicjatywy samej młodzieży. Instynkt towarzyski i potrzeba zabawy o charakterze zbiorowym są tak naturalnym objawem u zdrowej młodzieży, że udowodnienia tego niema potrzeby. Naogół jednak tak dojrzałe ludzie, jak młodzież szukają przyjemności, odpoczynku i rozrywki poza normalnem codziennem swoim otoczeniem i terenem pracy, znajdując źródło energii i podjęte już w samej zmianie wrażeń, płynącej ze zmiany otoczenia. Ta zmiana otoczenia dla młodzieży bywa aż nazbyt często bardzo niepożądana, a nawet niebezpieczna. To też jeżeli szkoła, w której młodzież spędza kilka godzin dziennie przy pracy, zdoła wytworzyć atmosferę taką, iż młodzież dobrowolnie i chętnie oraz radośnie powraca w jej mury, aby tu właśnie po pracy szukać miłej zmiany wrażeń i roz-

rywki, to osiągnęła tem samem wielki sukces wychowawczy. — W 80% szkoły nasze do sukcesu tego faktycznie dochodzą.

Znamiennym i bardzo dodatnim rysem, dającym duże prerogatywy wychowawcze jest dążenie uczniów do towarzyskiego obcowania na gruncie zabaw i wszelkiego rodzaju imprez rozrywkowych z Gronem nauczycielskiem. Niejednokrotnie słyszy się nawet, iż taka lub inna zabawa szkolna nie udała się, bo Rada Pedagogiczna nie dopisała, a młodzież przejęta oczekiwaniem, kto jeszcze z Grona nauczycielskiego zjawi się na zabawę, utraciła werwę, energję i nerw do zabawy. Otóż poza tą dodatnią stroną, jaka się mieści w tem dążeniu młodzieży do towarzyskiego obcowania ze swymi wychowawcami, poza płynącemi stąd korzyściami natury wychowawczej, istnieją tutaj i pewne ale, na jakie nie wolno zamykać oczu. 1) Zabawy organizowane z tego rodzaju nastawieniem noszą charakter nie tyle swobodnej i radosnej rozrywki ile inscenizacji, wymagającej audytorjum, spragnionej popisu i stąd oduczają młodzież od bezinteresownej swobodnej zabawy w swoim gronie, a przyuczają do teatralności, która o ile jest na miejscu przy celowo organizowanych uroczystościach, przy normalnej zabawie nie powinna mieć miejsca. 2) Odzwyczajają młodzież od samodzielności i samowystarczalności w zabawie, która bez pomocy wychowawców nie udaje się i zawodzi. Z drugiej strony stwarzając nieodzowną konieczność udziału całego lub przynajmniej liczego Grona nauczycielskiego na każdej zabawie szkolnej, teroryzują mimowoli ludzi dorosłych. To też zbyt często spotykamy fakty, iż na zabawy szkolne zjawiają się nauczyciele niezadowoleni i skwaszeni, którzy ulegając prośbom Dyrekcji, zmuszeni są we wszystkie niemal soboty i niedziele karnawałowe rezygnować z osobistych zainteresowań towarzyskich i występować na zabawach młodzieży. Taki udział nauczycieli w zabawach szkolnych uważam za błędny. Nato-

miast łatwo da się uregulować przez planowe zorganizowanie dyżurów na cały okres proponowanych i zaakceptowanych przez Radę Pedagogiczną i Dyrekcję zabaw, wykluczając zarazem i drugą, również szkodliwą ostateczność, zabawy młodzieży poza terenem danej szkoły, pozbawione zupełnie nadzoru ze strony szkoły, co również niestety miewa czasem miejsce. Nawiasowo wspomnę także o sposobie urządzania tych zabaw szkolnych, np. robienie z nich balów na wzór starszych przez wynajmowanie specjalnych sal poza szkołą, zamawianie orkiestr wojskowych, pozwalanie na specjalne stroje i t. p. wydaje się przesadne i bodaj czy w 100% wartościowe? Z wartości dodatnich podparzonych z zabaw, przypomnę: wyrobienie towarzyskie, psychiczne korzyści płynące z rozrywek koniecznych w każdym wieku, a zwłaszcza w wieku szkolnym, rozwój zmysłu organizacyjnego i wogóle pomysłowości, niekiedy twórczości, rozwój zmysłu estetycznego przy dekorowaniu sal zabaw, przygotowaniu kostjumów, ozdabianiu choinki, malowaniu i rysowaniu programów i afiszów, rozwój estetyczno-intelektualny przy organizowaniu koncertów, poranków artystycznych, przedstawień, pokazów gimnastycznych, plastyki i rytmiki, rozbudzanie i kształcenie uczuć humanitarnych przy organizowaniu zabaw na cele społeczne np. Czerwony Krzyż, Samopomoc lub urządzanie zabaw i przedstawień dla niezamożnych, np. podczas t. zw. tygodnia dziecka, demokratyzacja w życiu koleżeńskim i niwelowanie antagonizmów wśród młodzieży, zarysowujących się niekiedy przy pracy, a dających się czasem łatwiej przełamać przy zabawie. Korzyści natury czysto fizycznej, płynące z higieniczności i zdrowo pod względem moralnym zorganizowanych rozrywek pod okiem opiekunów. Rodzaje zabaw i imprez towarzyskich na terenie szkół łódzkich są następujące: 1) Choinka i opłatek prawie we wszystkich szkołach. Nastrój bardzo serdeczny i uroczysty. Udział całego Grona nauczycielskiego i mło-



dzieży, zebranej na sali przy choince, posiada wielkie wychowawcze znaczenie. Zabawa ta jak i opłatek znamienne tem, że jednoczą dzieci bez względu na wyznanie, mając charakter tradycyjno-polski, a nie religijno-obrzędowy. Prócz choinki dla siebie, młodzież szkolna zawsze urządza choinkę dla biednych, połączoną z przedstawieniem, jasełkami, kolendami, podwieczorkiem i prezentami dla zaproszonej ubogiej dziatwy. Nierzadko nawet smakołyki te przyrządza własnoręcznie. — Karnawał cechują zabawy taneczne wszystkich klas kolejno lub po dwie razem. Od klasy szóstej włącznie odbywają się one najczęściej wspólnie, t. j. uczenie z chłopcami. W niektórych szkołach z powodu bezrobocia i kryzysu w bieżącym roku były odwoływane, w innych urządzone. Pewne szkoły zabawy taneczne odbywają bez młodzieży męskiej, co o tyle bywa gorsze, że młodzież szuka rozrywek tego rodzaju poza szkołą. Czasem organizowane bywają zabawy tak zwane międzyszkolne na cele rozmaite: np. Czerwonego Krzyża, Samopomocy, kolonij. Należy je specjalnie otaczać opieką zarówno z powodu wielkiej ilości młodzieży, jak i z powodu specjalnych warunków emocjonalnych w danej chwili. Sądzę, że tutaj winny być już pewne stałe normy postępowania wychowawców omówione i zapewniona jak najlepsza i najliczniejsza opieka.

Tak zwane studniówki i zabawy maturzystów mają już charakter bardziej poważny o wielkiem znaczeniu wychowawczem wobec tego, iż młodzież na zawsze opuszcza mury szkolne. Winna więc wtedy zbliżyć się do swoich pedagogów na platformie bardziej towarzyskiej, ażeby i po opuszczeniu szkoły chętnie do jej murów powracała, co nie pozwoli jej spacyć się w życiu i zmarnować. Rada Pedagogiczna powinna nawet ułatwiać powstawanie Kół byłych uczniów i uczenie, co często w niektórych tutejszych szkołach spotykamy.

Zabawy wiosenne, prócz wycieczek naukowych, orga-

nizują szkoły na wiosnę lub na jesieni, wycieczki zbiorowe klas lub całej szkoły do lasu pod miasto, lub na wieś, spędzając kilka godzin na świeżem powietrzu i towarzyskich rozrywkach, których program często układa się naprzód, wypełniając nim samorzady, kółka krajoznawcze i t. p. Drugi rodzaj zabaw letnich, to zabawy w ogrodzie szkolnym, niestety w naszym okręgu szkolnym bardziej na prowincji niż w Łodzi spotykany, z powodu lichych warunków lokalowych szkół tutejszych.

Do zabaw wiosennych zalicza się tutaj tak zwane Święto Matki oraz Święto Dziecka.

Przedstawienia i inscenizacje tak często spotykane po szkołach, mają swoje specjalne znaczenie i odrębną metodę. Inscenizacja jest rodzajem widowiska teatralnego, które odbywa się bez sceny, dekoracji i maszynierji, rozgrywa się na kawałku przestrzeni, jest więc możliwa i w klasie, podczas lekcji, w sali szkolnej, na wieczornicy, uroczystościach, obchodach. Najczęstsze inscenizacje, które spotykałam na terenie tutejszych szkół były: Inscenizacje wierszy, piosenek, pieśni ludowych, inscenizacje drobnych utworów literackich. Osobny dział tworzyły przedstawienia szkolne. Pęd do tworzenia teatrów jest zjawiskiem powszechnem wśród młodzieży szkolnej. Prawie każda szkoła urządza 1—2 przedstawienia rocznie najczęściej. Najbardziej stosowne wydają mi się wieczory muzykalno-wokalne. Przy tej okazji należałoby zaapelować o roztoczenie możliwie najtroskliwszej opieki nad zespołami muzycznymi oraz orkiestrami szkolnymi. W okręgu naszym takich zespołów jest kilkanaście, w samej Łodzi, nie licząc seminarjów nauczycielskich, 5 względnie 6. Niestety poziom tych orkiestr z wyjątkiem jednej czy dwóch, pod względem artystycznym jest dosyć niski. W większości wypadków służą one do celów reprezentacyjnych i raczej reklamowych dla pewnych szkół. Ażeby wszystkie spełniały swoje cele wychowawcze pod względem estetycznym i moralnym, muszą

być otoczone również czułą opieką Rady Pedagogicznej, względnie jej muzycznych członków. Podobnie wymagają opieki przedstawienia teatralne, koncerty i kina na mieście, do których młodzież uczęszcza zwyczajnie sama i pokrywajom. Dlatego najbardziej pożądaną byłoby rzeczą, gdyby na inicjatywę i prośbę klas poszczególnych, od czasu do czasu wychowawcy chodzili na te imprezy z nimi. W ten sposób wpływ przedstawień i widowisk szkodliwych, na które młodzież najczęściej uczęszcza, może być częściowo paraliżowany, względnie osłabiany. —

Na tem zakończyłabym ogólną charakterystykę naszych prac wychowawczych, podejmowanych w szkołach w ostatnich paru latach. Jak z tego pobieżnego szkicu widać, rozpiętość tych prac i ich różnorodność jest i może być bardzo rozmaita. Wszystkich zabiegów oczywiście nie omówiłam. Z rozmysłu zostawiłam w cieniu dwa następujące: 1) o walorach wychowawczych, płynących z wychowania fizycznego oraz o znaczeniu wychowawczem wycieczek szkolnych. Zagadnienia te bowiem są przedmiotem specjalnych artykułów, w księdze niniejszej zawartych. Z obowiązku sprawozdawcy powiem tutaj tylko to, że nauczyciele wychowania fizycznego, podobnie jak inni członkowie Rad Pedagogicznych, zaczynają odpowiednio przekształcać swoją pracę szkolną. Gimnastyka staje się przedmiotem o treści psychofizycznej; w miejsce dawnych nauczycieli „trenerów“ zjawiają się nowi, opierający swoją pracę na znajomości psychologii młodzieży i gruntownem przygotowaniu fachowem. Niestety słabe wykształcenie naukowe i dydaktyczne pewnej jeszcze części nauczycieli nie pozwala na uznanie w chwili obecnej stanu nauki wychowania fizycznego za pełnowartościowy w każdej szkole. Opieka lekarska szkolna sięga u nas dalej poza stwierdzenie stanu rozwoju fizycznego, oraz zestawienie odpowiednich tabel dla celów statystycznych. Lampy kwarcowe oraz gabinety dentystyczne w szkołach, następnie poradnie, ambu-

latorja, leczenie klimatyczne, kolonje, półkolonje w poważnej liczbie kilku tysięcy młodzieży rocznie, z drugiej zaś strony drobiazgowo obmyślane zarządzenia sanitarno-higieniczne w szkołach, świadczą wymownie o czułej i troskliwej opiece, jaką Władze szkolne otaczają zdrowie młodzieży. Dowodem tego są zresztą doroczne święta sportowe na naszym terenie, urządzone bardzo uroczyście pod przychylnem i łaskawem okiem Pana Prezydenta w Spale, stanowiące niejako manifestacyjną propagandę tego kierunku wychowawczego.

Podobnie jak rozmaite święta i uroczystości sportowe szkolne i międzyszkolne, wielką popularnością cieszą się u nas wycieczki młodzieży bliższe i dalsze, kilkugodzinne i kilkunastodniowe. Mają one swoje znaczenie zarówno poznawcze, jak i emocjonalne. Każda szkoła urządza je rok rocznie. Kilkanaście szkół w okręgu wycieczki organizuje systematycznie i planowo. Są szkoły, które z pomocą wycieczek w ciągu kilku lat zapoznają swoją młodzież z rozmaitymi częściami kraju i wyrabiają w niej pojęcie oraz przywiązanie do rozmaitych jego zakątków. Np. uczennice jednego gimnazjum drogą korespondencji, prowadzonej z pomocą kółka geograficznego, zdobywają dane o rozmaitych miejscowościach i stacjach klimatycznych, a potem systematycznie okolice te odwiedzają, zbierając przytem sporo materiału różnorodnego na owe kółko. Podobnie czyni jedno z gimnazjów męskich, zbierając na tych wycieczkach rozmaite dane, dotyczące regionalnych wartości naszych województw. Pamięci urządzających wycieczki poleciłabym zabytki architektoniczne w naszej okolicy oraz grotty i cmentarze powstańców 1863 r., o czem tak obszernie mówią i piszą nasi regionaliści\*). Na tem miejscu należałoby jeszcze wspomnieć o tak zwanych wycieczkach koedukacyjnych. Samego zagadnienia koedukacji

\*) Waszkiewicz: Pobjowiska powstańcze z okręgu łódzkiego po r. 1863.

nie poruszałam odrębnie dlatego, że sprawa ta zasadniczo nie nasuwa specjalnych trudności i kłopotów wychowawczych, tem bardziej w tych szkołach, gdzie prace wychowawcze nad młodzieżą obojga płci są należycie unormowane. Istnieją bowiem w szkołach koedukacyjnych tak zwane generalne wychowawczynie i one prowadzą te prace nad dziewczętami, które muszą być odrębnie ujmowane; poza tem koedukacja, jako taka, daje wiele pozytywnych rezultatów. Wycieczki natomiast wydają mi się tem wydarzeniem w życiu szkolnem niezwykle, które winno być specjalnie przemyślane i opracowane.

Z doświadczeń osobistych wnioskuje, że w klasach wyższych może raczej wycieczki winny być urządzone oddzielnie dla chłopców, oddzielnie dla dziewcząt. Być może, że odpowiednia literatura naukowa przekona mnie, że się mylę w tym względzie. W każdym razie uważam, iż w każdej wycieczce dalszej czy bliższej starsi powinni brać jak najżywszy udział. Sądzę również, że rozszerzenie grona wycieczkowiczów na delegatów z Kół Rodzicielskich przyczyniłoby się także do lepszego zapoznania się z Rodzicami uczniów, oraz do nawiązania ściślejszego kontaktu z domem, o co tak gorąco w ostatnich czasach zabiegamy, i co faktycznie częściowo się udaje, a tak znacznie przyczynić się będzie mogło do należytego unormowania wychowania powszechnego.

Stanawszy u końca tego sprawozdania z naszej działalności wychowawczej, należałoby się jeszcze zapytać, w jakim miejscu w tej chwili jesteśmy? Czy może osiągnęliśmy już najwyższy poziom i możemy oddać się spokojnie sile bezwładności, która nas poniesie, gdzie zechce? Lub uznając to wszystko za próby i poczynania błędne i szkodliwe, mamy urządzić gruntowną „rewolucję“ wychowawczą i zacząć znowu od początku? Sądzę, że ani jedno, ani drugie podejście nie jest w tej chwili potrzebne i byłoby nawet szkodliwe. Natomiast potrzebne jest od czasu do

czasu gruntowne spojrzenie nietylko w nas samych, co i jak robimy, ale i na skutki naszych prac szkolnych. Przy wejrzeniu takim dobry nauczyciel i dobra szkoła tylko zyskują. Ale nietylko o to w danym wypadku chodzi, chodzi także i o to, by tych skrzętnych pracowników, którzy uchwycili odpowiedni ton wychowawczy można było podpatrzeć, żeby można było zasięgnąć od nich rady i światła, jak kształcą, urabiają i wartościują powierzoną im młodzież i jak przebiegając, pielęgnując i ulepszając ją, sortują zarazem dla przyszłego życia. Sądzę, że z takiego podpatrzenia wyniesiemy wszyscy i nauczymy się bardzo wiele.

*Jadwiga Krasicka.*

## Współczesna włoska szkoła średnia.

(Szkiec informacyjny).

Wybór tematu wymaga pewnego wyjaśnienia. Nie wywołał go jedynie pobyt we Włoszech i zainteresowanie dla szkoły faszystowskiej. Zapoznanie się szerszych kręgów nauczycielstwa polskiego z wielkimi przemianami, dokonywanymi się w szkolnictwie zachodnim, jest potrzebne w okresie przekształcania organizacji naszej szkoły. Nie chodzi tu o ślepe naśladowanie, tylko o utrzymanie kontaktu z zachodem, kontaktu umysłowego, tem dla nas potrzebniejszego, że, oddzieleni od źródeł twórczej myśli zachodniej, łacińskiej wielką przestrzenią, posuwając się po linii najmniejszego oporu, zbyt często sięgamy do tak nam dostępnej systematycznej literatury niemieckiej i ulegamy jej wpływom.

1. Faszizm przeprowadził reformę szkolną u samego początku swych rządów. Znana jest ona jako reforma Gentilego, ówczesnego ministra oświaty a dzisiejszego dyrektora wyższej szkoły nauczycielskiej w Pizie. Reforma ta w r. 1923 dotyczyła przede wszystkim organizacji szkolnictwa, szła w kierunku usprawnienia jej, dostosowania do potrzeb współczesnych; główny nacisk przytem położono na szkoły zawodowe. Treść ideową programów pozostawiono wówczas prawie bez zmiany. Poglądy faszystowskie znalazły odbicie przede wszystkim w rozdziale przedmiotów i godzin w poszczególnych klasach. Napełnianie szkoły treścią faszystowską zajęło lata następne i skończone jeszcze nie jest. Powoli zmienia się ujęcie poszczególnych przedmiotów, zmienia się je bardziej w prak-

tyce, w podręcznikach nowych, niż we wskazaniach programowych, sformułowanych zwięźle, ramowo. Nie należy jednak przypuszczać, że ta zmiana ujęcia polega wyłącznie na wprowadzeniu do programów politycznych, czy społecznych haseł faszystowskich. Powoli również następuje uzupełnianie organizacji szkolnictwa w duchu faszystowskim, a raczej w duchu możliwego zaspokojenia wszelakich dążeń, uzgodnienia z warunkami kulturalnymi i gospodarczymi kraju i — co nie na ostatnim stoi miejscu — w duchu oszczędności.

Jeśli całkowita reforma szkolna nie jest jeszcze we Włoszech skończona, dzieje się to z powodu powolnego też, stopniowego narastania ideologii powojennego pokolenia Italji. Program faszystowski nie jest wewnątrznie, we wszystkich szczegółach zharmonizowany; nikt się tam zbyt nie śpieszy z jego wykończaniem. Możemy więc mówić o pewnych dążnościach — bardzo wyraźnych, o pewnych nastawieniach — może mniej sprecyzowanych, o hasłach — głośnych i o niektórych punktach programu, które można uważać za wystarczająco wyjaśnione. Poza tem jest jeszcze w tej ideologii mnóstwo rzeczy płynnych lub w stanie wrzenia.

Tę płynność i to wrzenie należy jednak uznać za jedną z podstaw siły twórczej faszystowskiej.

Lecz, aby zdać sobie sprawę z tej ideologii, wypełniającej stopniowo życie szkolne, i z poglądów faszystowskich na funkcję szkoły, jest koniecznym przypomnienie warunków, wśród których ta ideologia powstała. Jest ona bowiem wynikiem i ogniwem długiego procesu historycznego, przyspieszonym niewątpliwie przez wielką wojnę, a przygotowanym w znacznej mierze przez literaturę.

Ten proces historyczny można zamknąć w kilku zdaniach. Będzie to schemat ze wszystkimi wadami takiego sposobu przedstawiania zjawisk, ale i z niektórymi zaletami. Nie znam pracy faszysty — Volpe'go, ale dzieło innego

historyka 50-u lat zjednoczonej Italji, nie-faszysty Crocego, upoważnia do takiego ujęcia.

Do chwili zajęcia Rzymu społeczeństwo włoskie żyło pragnieniem zjednoczenia, pozbycia się intruzów, pragnieniem niepodległości i swobód obywatelskich. Gdy to wszystko osiągnięto, nagle ideologia tamta, niepodległościowa, straciła rację bytu. Zabrakło idei. Nikt przytem nowemu państwu bezpośrednio nie zagrażał. Na plan pierwszy wysunęły się trudności wewnętrznego zjednoczenia. Posuwało się ono powoli, a społeczeństwo tymczasem podzieliło się na prawicę i lewicę; zaczęto się spierać o hasła, w które niebardzo wierzono, i o programy, których właściwie nie było. Nowa idea była coraz potrzebniejsza. Jedni byli zmęczeni przeszłością, inni narzekali na pustkę ideową, a jeszcze inni wiązali się z międzynarodówką. To trwało lat 50, u których schyłku zaczęły się zmiany: zjawyły się cele kolonialne, przyszły klęski kolonialne i wstrząśnienie wojny trypolitańskiej, a także literatura futurystyczna, sławiąca siłę, młodość i nowość. Wielka wojna zakończyła ten okres. Potem przyszły wszystkie skutki wojny: nędza, trudności na terenie polityki zewnętrznej, zawiedzione nadzieje co do terytorjów kolonialnych, wreszcie nieudolność gabinetów wobec komplikacyj społeczno-gospodarczych i rozpoczęcie się rewolucji komunistycznej, którą złamało wystąpienie Mussoliniego.

Należy tu jeszcze jedno przypomnieć: Mussolini, jak i jego najbliżsi współpracownicy, wyszedł z socjalizmu, ale był przytem bliski ideologii Jerzego Sorela. Organizacja jego składała się z początku z byłych kombatanów. Nacjonalizm włoski przyłączył się do nowego ruchu i wycisnął silne piętno na jego hasłach.

O programie faszystowskim mówić tu nie będę. Jest on naogół znany, a zagadnienie to jest dość często poruszane chociażby w perjodykach polskich.

Trzeba jednak — przyglądając się szkole włoskiej — pa-

mieć o niektórych zwłaszcza punktach tego programu, a więc o koncepcji państwa, o walce z walką klas, o stosunku do niektórych współczesnych haseł politycznych i do niektórych dawnych programów, np. liberalnego, oraz o przekonaniu o wielkiej misji dziejowej Italji. W takiej np. broszurce o wychowaniu, która ukazała się nakładem Faszystowskiego Instytutu Kultury w Perugii (r. 1927 przez A. Giubinię) czytamy: „Wychowanie faszystowskie uwalnia dusze od różowej złudy humanitaryzmu... ponieważ Włosi ufają w przyszłość i misję dziejową Narodu i, zamiast od podniecającej i rozkładającej Utopji, spodziewają się sprawiedliwości od własnej ojczyzny“. Mussolini mówi wyraźniej: „Reprezentujemy w świecie nową ideę — ideę faszyzmu. Simondi powiedział, że narody, które w danym momencie swojej historii biorą na siebie pewną inicjatywę, zachowują ją w ciągu paru wieków. Idea Francji z r. 1789 panowała nad światem przez 150 lat. Dzisiaj Włochy faszystowskie, które głoszą światu nowe słowo, nie powinny ustać w głoszeniu przez drugie 150 lat“. (Mowy Mussolinię. Warszawa 1927).

Obywatel faszystowski musi być karny, musi być przeniknięty ideą harmonji klas, musi przytem posiadać wysokie wartości duchowe i przynajmniej uznawać wartości religijne.

Takiego obywatela wychować musi nowa szkoła, szkoła trudna, do gruntu włoska i humanistyczna, lub też zawodowa.

2. Zasadniczy zrab organizacji szkoły z r. 1859 nie został prawie naruszony przez reformę Gentilego. Na 5-letniej szkole powszechnej oparto z jednej strony (po kilku mniej udanych próbach) szkołę dopełniającą t. zw. szkołę przysposobienia zawodowego, 3-letnią, z drugiej obszerną budowę szkoły średniej ogólnokształcącej, zasadniczo dwupiętrowej. Są to: 1) 5-letnie gimnazjum, na którym znów opiera się 3-letnie liceum klasyczne, względnie 4-letnie li-

ceum mat.-przyrodnicze (przejście z 4-ej gimnazjalnej), 2) 8-letni instytut techniczny, którego wyższy, 4-letni kurs dzieli się na dwa wydziały: mierniczy i handlowy; 3) 7-letni Instytut Nauczycielski (3-letni kurs wyższy). Spróbowano utworzyć szkołę nowego typu, 3-letnie liceum żeńskie, oparte na 4-ch klasach gimnazjum dla dziewcząt, nie dążących do uniwersytetu. Ten typ jednak szybko zawiódł i część państwowych liceów żeńskich już zamknięto. Przyczynę niepowodzenia widzą twórcy typu w istnieniu dużej ilości prywatnych zakładów żeńskich, przeważnie klasztornych, podobnego właśnie charakteru, do których uczęszczają dziewczęta z warstw zamożnych. Natomiast rodziny uboższe, posyłając dzieci do szkoły państwowej wybierają ze względów praktycznych raczej wszystkie inne typy.

Szkół średnich państwowych jest obecnie we Włoszech 399. W tem gimnazjów-liceów 163, liceów mat.-przyrodniczych — 52, Instytutów technicznych 97, nauczycielskich 87 (oprócz tych jest duża liczba szkół prywatnych). Reformując szkolnictwo, poza tworzeniem nowych typów, nie zwiększono ich liczby, ani nie zamknięto żadnej, ale je przegrupowano, oraz ograniczono liczbę uczniów. Szkoła średnia ma za zadanie wychować elitę społeczeństwa, elitę umysłową i duchową. Musi ona tę elitę wydobyć z masy społecznej drogą nieustannej selekcji i hartowania w trudnej pracy szkolnej. To żądanie selekcji i tłumaczenie jej konieczności spotykamy na każdym kroku w literaturze pedagogicznej włoskiej. Dyrektor liceum mat.-przyrodniczego w Parmie tak pisze w Roczniku szkolnym (r. 1930): „Wszyscy ci, którzy przyzwyczaili się uważać szkołę za wygodne schronienie na czas zimowy, lub za dobroczynną rozdawczynię dyplomów, pozwalających przybierać ton i minę zawodowców, choć bez zawodu,... głośno oczywiście protestują... Dla nas życie jest sprawą poważną. Ale ponieważ właśnie jest sprawą poważną (a nie wątpię, że takiem się przedstawia tym młodym, którzy potrzebę nauki

odczuwają), uważać trzeba szkołę za rzecz również bardzo poważną i wielką, gdyż w niej toczy się jedyna wielka, prawdziwa walka, która nas uczy żyć godnie. Więc nie szkoła łatwa i bezmyślna, nie szkoła agnostyczna, mechanicznie powtarzająca wiadomości i suche formuły lub złudne utopje, lecz szkoła — myśl, szkoła — wola, świadomość i sumienie, szkoła — zaduma i cnota. Szkoła średnia, któraby nie była trudną, trudną do zdobycia, trudną przez cały ciąg nauki, trudną do opuszczenia — przez to samo nie spełniałaby swego zasadniczego zadania, którym jest wzmacnianie, przygotowywanie, pobudzanie sił umysłowych, fizycznych i duchowych przed wielkimi bojami i nieuchronnymi trudami życia“.

Selekcja dokonywana jest przy pomocy licznych egzaminów. W toku pracy szkolnej okólniki zalecają równomierne zadawanie, ograniczanie liczby zadań piśmiennych kontrolujących, unikanie forsownych odpytywań przed końcem okresu; szkoła włoska dąży do osiągnięcia w swych murach nie tylko powagi, ale i pogody przy pracy; nauczyciel cieszy się dużą swobodą w układzie i doborze materiału naukowego, gdyż program zawiera tylko ogólny zarys wiadomości, wymaganych od ucznia, kończącego dany kurs; natomiast egzaminy są liczne, surowe i służą zarówno do selekcjonowania uczniów jak i do kontroli nauczyciela.

Egzaminy w szkole średniej są następujące:

w gimnazjum-liceum: 1) wstępny, 2) po 3-ach latach wstępny do gimnazjum wyższego, 3) po skończeniu dalszych 2-ach klas wstępny do liceum, 4) matura; kandydaci do liceum mat.-przyrodniczego zdają odpowiedni egzamin wstępny o rok wcześniej;

w instytucie technicznym: 1) wstępny, 2) wstępny na kurs wyższy po ukończeniu 4-ach klas, 3) matura;

w instytucie nauczycielskim — tak samo.

W szkole powszechnej elementarnej niema egzaminów.

Egzamin wstępny do szkoły średniej ogólnokształcącej, jednakowy dla wszystkich typów, obejmuje: wiadomości z języka ojczystego, arytmetyki i geometrii, kultury ogólnej (wiad. geograficzne, historyczne, ustrój faszystowski), oraz rysunki. Wszystkie pozostałe egzaminy obejmują wszystkie przedmioty nauczania. Egzaminują w obrębie szkoły średniej nauczyciele klasy, do której uczeń wstępuje. Komisja maturalna jest komisją państwową, z reguły złożoną z nauczycieli obcych danej szkole.

Liczba egzaminów ułatwia przechodzenie do szkoły innego typu.

W instrukcjach, dotyczących egzaminów wszystkich stopni, zwraca uwagę nakaz wymagania od kandydatów wykazania pamięciowego opanowania celniejszych wyjątków zarówno z poezji, jak z prozy.

Dane statystyczne pozwalają na dostrzeżenie jednej przynajmniej strony selekcji: w r. 1930 egzamin dojrzałości zdało 65% dopuszczonych z liceów klasycznych; 59% z liceów mat.-przyrodn.; 68.5% z instytutów nauczycielskich; 73.5% z wydziałów handlowych inst. techn.; 71.5% z wydziałów mierniczych (dane te obejmują łącznie ucz. ze szkół państwowych, prywatnych i eksternów).

3. Szkoła faszystowska ma być do gruntu włoska. Zadaniem jej jest pełne wyzyskanie bogatych pokładów kultury rodzimej i tradycji, by na nich oprzeć budowę nowych wartości. Już więc w szkole powszechnej wyzyskuje się w nauczaniu wszystkich przedmiotów materiał, jakiego dostarcza najbliższa okolica. Regionalizm spotykamy także we wszystkich typach szkoły średniej. Fauna i flora, bogactwa naturalne i potrzeby gospodarcze okręgu, tradycja, legendy i zabytki mają w szkole znaleźć miejsce dla siebie.

Historyczne patrzenie na świat, historia Włoch i kultury włoskiej przenika nauczanie wielu przedmiotów. Wpływy kulturalne i polityczne Włoch poza ich granicami też nie są pominięte.

Szkołę według życzeń jej reformatorów ma napełnić najszerzej pojęta włoskość: „italianità“.

Zaznaczyć tu należy, jakie jest ustosunkowanie się twórców reformy do współczesnych (a i dawniejszych) prądów pedagogicznych i dydaktycznych. Nauczyciel powinien je znać, ale nie ulegać w całości żadnemu. Powinien stwarzać wciąż własny system, odpowiadający zarówno materiałowi uczniowskiemu, nad jakim pracuje, jak i jego własnej indywidualności. Wyniki jego pracy wykaże egzamin, do którego się zgłoszą jego uczniowie, a metodę będzie mógł przedstawić szczegółowo, uczestnicząc w licznych ankietach, organizowanych przez Ministerstwo Wychowania Narodowego, których wyniki, podawane do wiadomości ogółu w czasopismach pedagogicznych, dostarczają cennych wiadomości o życiu szkoły włoskiej.

4. Szkoła średnia włoska jest szkołą wybitnie humanistyczną. Stosunek wzajemny poszczególnych przedmiotów przedstawia się w sposób następujący:

A.

Gimnazjum 5-oklasowe	godz. tygod.
Religia . . . . .	5
Język ojczysty . . . . .	31
Język łaciński i grecki . . . . .	42
Język obcy . . . . .	15
Historja i geografia . . . . .	20
Matematyka . . . . .	9
Razem w 5-u klasach godzin tygod.	122

Na przedmioty humanistyczne, nie licząc religii, przypada więc w 5-u klasach gimnazjalnych łącznie 108 godzin tygodniowo. Wydzielenie godzin, przeznaczonych na geografję, jest utrudnione, gdyż na tym poziomie nauczania w rozkładzie zajęć łączona jest w jeden przedmiot z historją i wraz z nią powierzona jednemu nauczycielowi. Nauczanie języka łacińskiego zaczyna się w klasie I-ej, języka obcego — w II-ej, języka greckiego — w IV-ej.

B.

Liceum 3-klasowe	godz. tygod.
Religia . . . . .	3
Język ojczysty . . . . .	11
Język łaciński . . . . .	11
Język grecki . . . . .	11
Historja . . . . .	9
Filozofja i ekonomja polityczna . . . . .	9
Geografja . . . . .	3
Historja sztuki . . . . .	4
Matematyka . . . . .	8
Fizyka . . . . .	5
Chemja i nauki przyrodnicze . . . . .	7
Razem w 3-ch klasach godzin tygod.	81

Na przedmioty humanistyczne, nie licząc religii, przypada więc w 3-ch klasach licealnych 55 godzin cz. 67.9%.

Geografja zjawia się dopiero w ostatniej, III-ej klasie. Fizyka przypada na II-gą i III-ą. Ekonomja polityczna — na III-ą. Przedmiot ten obejmuje również elementarne pojęcia prawne i ustrój Włoch, ze szczególnem uwzględnieniem „Karty Pracy“.

C.

Liceum mat.-przyr. 4-oklasowe	godz. tygod.
Religia . . . . .	4
Język ojczysty . . . . .	14
Język łaciński . . . . .	16
Język obcy . . . . .	14
Historja . . . . .	10
Filozofja i ekonomja polityczna . . . . .	8
Geografja . . . . .	3
Matematyka . . . . .	14
Fizyka . . . . .	8
Chemja i nauki przyrodnicze . . . . .	7
Rysunki . . . . .	9
Razem w 4-ch klasach godzin tygod.	107



Na przedmioty humanistyczne w 4-ch klasach liceum mat.-przyrodniczego przypada więc, nie licząc religii, godzin tyg. 62 cz. 57.9%.

Nauczanie filozofji zaczyna się w kl. II-ej. Inne przedmioty — j. w.

D.

Instytut techniczny			
Kurs niższy	wydz. miern.	wydz. handl.	Uwagi
Cztery klasy	4-y kl.	4-y kl.	
Religja . . . . .	4	4	4
Język ojczysty . . . . .	23	10	10
Język łaciński . . . . .	26	—	—
Język obcy . . . . .	12	—	4
2-gi język obcy . . . . .	—	—	15
Historja i geografja	12	10	10
Ekonomja politycz.	—	—	6
Prawo . . . . .	—	—	12
Ustawodawst. rolne	—	2	—
Matematyka . . . . .	12	} 11	} 11
Fizyka . . . . .	—		
Chemja . . . . .	—	9	3
Nauki przyrodnicze	—	8	10
Rysunki . . . . .	10	4	—
Stenografja . . . . .	4	—	—
Pozost. przedm. zaw.	—	45	22
Razem godz. tygod.	103	103	107

Na przedmioty humanistyczne w 4-ch klasach kursu niższego instytutu technicznego przypada godzin 73 cz. 70.8%. W czterech klasach kursu wyższego na wydziale mierniczym — godzin 20 cz. 19.4%, na wydziale handlowym godzin 45 cz. 42%.

Na kursie wyższym w obu oddziałach nauczanie języka ojczystego, historii, matematyki i fizyki kończy się w klasie II-ej. W klasach III-ej i IV-ej przeważają więc przedmioty zawodowe.

E.

Instytut nauczycielski		
Kurs niższy 4-oklasowy	kurs wyższy 3-klas.	
Religja . . . . .	4	5
Język ojczysty . . . . .	19	13
Język łaciński . . . . .	17	13
Język obcy . . . . .	12	—
Historja . . . . .	} 12	10
Geografja . . . . .		3
Matematyka . . . . .	10	} 11
Fizyka . . . . .	—	
Rysunki . . . . .	9	4
Filozofja, pedagog. i ekonomja . . . . .	—	15
Przyroda i higjena . . . . .	—	6
Muzyka i śpiew . . . . .	8	4
Gra na instrum. muzycz. . . . .	8	6
Razem godzin tygodniowo . . . . .	99	90

W instytucie nauczycielskim na przedmioty humanistyczne przypada w czterech klasach kursu niższego łącznie godzin tyg. 60 cz. 60.6%, w trzech klasach kursu wyższego (wliczając przedmioty pedagogiczne) godz. tyg. 51 cz. 56.6%.

Dodać tu należy, że gra na fortepianie lub skrzypcach jest przedmiotem nadobowiązkowym.

Dla porównania podaję zestawienie zajęć szkoły powszechnej (na podstawie programu z r. 1930).

	kl. I	kl. II	kl. III	kl. IV	kl. V	razem godzin tyg.
Religia . . . . .	1 1/2	1 1/2	2	2	2	9
Śpiew, rysunki, kaligrafia, recytacje . . . . .	2 1/2	2 1/2	4	5	5	19
Czytanie, pisanie, nauka języka ojczystego . . . . .	7	6	5	5	4	27
Ortografia . . . . .	—	2	2	—	—	4
Różne wiadomości (nauka o rzeczach) i rozrywki umysłowe . . . . .	4	4	4	1	1	14
Ogrodnictwo i roboty ręczne, gimnastyka i gry, wiadomości z higieny . . . . .	6	5	4	4	4	23
Przyroda i higiena; wiadomości z fizyki . . . . .	—	—	—	2	2	4
Historja i geografja . . . . .	—	—	—	3	3	6
Wiadomości prawne i ekonomiczne (nauka obywatelstwa) . . . . .	—	—	—	—	1	1
Arytmetyka, geometria, rachunkowość . . . . .	4	4	4	3	3	18
Razem godzin tygod. . . . .	25	25	25	25	25	125

Wśród zarzutów, stawianych przedfaszystowskiej szkole włoskiej, wymienia się często: 1) płynność granicy między szkołą ogólnokształcącą, przygotowującą do studiów wyższych, a szkołą średnią zawodową, przygotowującą do wcześniejszego rozpoczęcia zarobkowania; 2) pozytywizm,

przenikający nauczanie wszystkich przedmiotów, pomijanie wartości duchowych w nauczaniu i wychowaniu. Jednym więc z celów reformy Gentilego było wyraźne odgraniczenie szkoły zawodowej od ogólnokształcącej i nadanie tej ostatniej zdecydowanego charakteru humanistycznego, którego nie są pozbawione nawet instytuty techniczne, jedyne szkoły zawodowe zaliczane obok inst. naucz. do ogólnokształcących.

Zerwanie z pozytywizmem, z materjalizmem dostrzec łatwo nie tylko na każdej stronie dzieł Gentilego i innych pisarzy pedagogicznych doby dzisiejszej, ale na każdej stronie programów, oraz w szeregu instrukcyj i wyjaśnień, dotyczących wykonania tych programów.

Dokładniejsze przedstawienie tego oblicza szkoły włoskiej wymagałoby szczegółowej analizy chociażby programów i instrukcyj i nie mieści się już w ramach tego szkicu.

5. W jakiej mierze obecna szkoła włoska jest faszystowską — to pytanie nasuwa się każdemu, kto ją chce poznać. Obecny jej kształt i programy, wciąż uzupełniane i wygładzane, są dziełem faszystów. Ale w tych programach faszystów jako teoria polityczna, jako ideologia znajduje się tylko w kilku miejscach, a przede wszystkim w rozdziałach, poświęconych nauczaniu ekonomii politycznej. Uważnie czytając, możemy jeszcze znaleźć tu i owdzie faszystowskie ujęcie jakiegoś zagadnienia — i to wszystko. Wszystkie inne rzeczy, nowe, ciekawe, nieraz rewolucyjne w stosunku do dawnego stanu rzeczy, są w tym programie tylko dziełem i zasługą faszystów, a mogłyby się znaleźć w każdej innej szkole.

Ideologii faszystowskiej trzeba szukać gdzie indziej: w organizacjach młodzieży t. j. Balilli i Awangardzie, w pracy nauczycieli i w nowych podręcznikach. Temi drogami faszystów wchodził i wszedł do szkoły. Praca i podręczniki są pełne entuzjazmu. Entuzjazm ludzi, pracujących nad

budowaniem nowej Italji, uderza widza z zewnątrz. Ten zapał ma dwie podstawy i odpowiadające im hasła: wiarę w wielką przyszłość Włoch i wiarę w nieomylność twórcy ideologii i systemu.

Szkoły włoskie zwiedzałam podczas wakacyj, nie mogłam więc widzieć ich przy pracy. Lecz nawet takie zapoznanie się z murami i zetknięcie z nauczycielami włoskimi pozwala dostrzec niejedno i ułatwia rozumienie treści programów i podręczników. W pięknym, nowoczesnym gmachu, w którym mieści się „Ginnasio-Liceo Mamiani“ korytarze ozdobione są napisami. Wybrano kilkadziesiąt zdań z pism i przemówień Mussoliniego, zdań o dużej wartości wychowawczej, wyrażających dążenia i poglądy na świat faszystów. Pozwalają one zajrzeć do środka pracy, kształtującej nowe pokolenie. Oto niektóre z tych zdań:

„Szkoła włoska powinna kształtować charakter narodowy“.

„Dzieje nie są tworzone przez podłych, tylko przez odważnych, nie przez tchórze tylko przez ludzi czynu“.

„Poprzez życie przejść można tylko z pomocą żelaznej woli“.

„Prawdziwa karność polega na posłuszeństwie wtedy, gdy sprawia ono przykrość, gdy połączone jest z ofiarą“.

„Reforma wniosła nowego ducha do szkoły włoskiej: ducha uczciwości, godności, powagi pracy“.

„Służymy pokornie, z uwielbieniem, niezłomnie najgodniejszej czci ojczyźnie naszej, Italji“.

„Monarchja jest symbolem ojczyzny świętym, pełnym sławy, tradycyjnym, tysiącletnim; faszystów wzmocnił ten symbol“.

„Praca jest najwyższą, najszlachetniejszą, najbardziej religijną sprawą życia“.

„Jesteśmy ludem prawdziwie gościnnym. Zawdzięczamy tę właściwość naszej starożytnej, tysiącletniej kulturze“.

Młody obywatel musi posiadać następujące cechy: „umiłowanie karności, kult piękności i siły, odwagę odpowiedzialności, pogardę dla wszystkiego, co pospolite i niskie, miłość dla ludu bez służalstwa“.

„Awangardziści! jesteście zorzą życia, jesteście nadzieją ojczyzny, jesteście przede wszystkim jutrzejszą armją!“

## 6. Bibliografia.

Literatura przedmiotu jest w języku polskim dość obfita — lecz nie wyczerpuje jeszcze całości zagadnienia. Dla zapoznania się z genezą, ideologią i ustawodawstwem faszystowskim można zużytkować następujące prace:

*Bernhard Ludwik*: System Mussoliniego. Poznań 1925. Omawia genezę faszystów, działalność Mussoliniego, marsz na Rzym i początek rządów faszystowskich.

*Peretiatkowicz Ludwik*: Państwo faszystowskie, bilans rządów 5-letnich. Warszawa 1927.

*Jaworski Wł. L.*: Ze studjów nad faszystem. — Kraków, Frommer 1928.

*Bohdan Suchodolski*: Dzisiejsza ideologia faszystów. Pamiętnik Warsz. 1929 — zes. 4. (zawiera nieco danych bibliograficznych).

*Menotti Corvi Antonio*: Ustrój faszystowski w Italji. — Warszawa. Polonja-Italia 1930. Obszerna praca zawierająca teksty szeregu ustaw m. i. Karty Pracy, zajmującej dużo miejsca w nauczaniu t. zw. ekonomji politycznej, oraz ustaw o faszystowskich organizacjach młodzieży.

*Faszystów*: numer specjalny „Przeglądu Współczesnego“ r. 1930 m. i. jest tu artykuł twórcy reformy szkolnej Gentilego.

Reformie szkolnej poświęcone są następujące ważniejsze prace:

*Lewicki Józef*: Włoska reforma wychowawcza. Kwart. Pedag. 1930 i osobna odbitka.

*Wex R.*: Władze szkolne zagranicą. Ośw. i Wych., 1930.

*Stecka Marja*: Szkoły przygotowania zawodowego. Praca szkolna, 1930.

*Stecka Marja*: Faszystowska reforma szkolna. Przegl. Pedag. 1931—1932.

*Stecka Marja*: Wprowadzenie nauki religii do szkół włoskich. Ośw. i Wych. 1931.

*Suchodolski Bohdan*: Organizacja wychowania obywatelskiego we Włoszech. Ośw. i Wych. 1931.

Poza wymienionemi oraz drobniejszymi przyczynkami, rozszaniami po czasopismach, na uwagę zasługują obszernie sprawozdania z włoskiej literatury pedagogicznej w „Kwartalniku Pedagogicznym“, a przedewszystkiem w „Zrębie“.

ERRATA.

Str.	Wiersz	Zamiast:	Powinno być:
5	17 od góry	Odrodzeniem	odrodzeniem
11	8 od dołu	międzymorzami	morzami
12	15 od dołu	z pomocą. To jest	z pomocą, to jest
22	9 od dołu	wychowawcze	wychowawcze
23	6 od góry	produktów. Że	produktów, że
23	8 od góry	konsumpcji. Że	konsumpcji, że
49	3 od dołu	da	dadzą
162	7-8 od góry	takiegoż	dla
162	8 od góry	przedyspozycyj	predyspozycyj
162	21 od góry	zrezygnowanie i traktowanie	zrezygnowanie z traktowania
163	26 od góry	utrwalania jej wyników poza- lekcyjnych prac dostaje się na warsztat	utrwalania jej wyników, dosta- je się na warsztat pozalek- cyjnych prac
164	16 od góry	zasada zarysowującej się na horyzoncie niewątpliwej szkody	zasada wkraczania, w razie za- rysowującej się na horyzon- cie niewątpliwej szkody
200	14 od góry	kapitalizacji	kapitalizacji
207	5 od dołu	wynika	wynikająca
207	3 od dołu	przywilejem. Wychowanie	przywilejem, tak wychowanie
220	6 od góry	tymczasem ten	tymczasem widzimy ten
226	15 od góry	pomacozemu	po macozemu
235	4 od dołu	groty	groby