

P
A
N

11234

Prof. Dr. K. Twardewski

JERZY OSTROWSKI

11234

ŻYWA SZKOŁA

ZARYS ORGANIZACYJNY I METODYCZNY
PRZYSZŁEJ SZKOŁY ŚREDNIEJ



NAKŁAD GEBETHNERA I WOLFFA
WARSZAWA — KRAKÓW — LUBLIN — ŁÓDŹ
PARYŻ — POZNAŃ — WILNO — ZAKOPANE

Od autora

ŻYWA SZKOŁA

JERZY OSTROWSKI

ŻYWA SZKOŁA

ZARYS ORGANIZACYJNY I METODYCZNY
PRZYSZŁEJ SZKOŁY ŚREDNIEJ

11934



Prof. Dr. K. Twardewski

NAKŁAD GEBETHNERA I WOLFFA
WARSZAWA — KRAKÓW — LUBLIN — ŁÓDŹ
PARYŻ — POZNAŃ — WILNO — ZAKOPANE

11234



PAN 11234



K
19.12.50
A. 869

H-122969

Składy Głównie:

„The Polish Book Imp. Co., Inc.“ — New-York.
„Księgarnia Polska na Śląsku, Sp. Akc.” — Katowice.

Zakł. Druk. F. Wyszynski i S-ka. Warecka 15.

1927

I. CZĘŚĆ OGÓLNA

I. CEL WYCHOWANIA

W pojęciu wychowania mieszczą się, w pierwszym rzędzie, dwa czynniki: ten, kogo wychowujemy i to, ku czemu wychowujemy. Innemi słowy: osobowość wychowanka i ideał, ku któremu prowadzić go chcemy.

Stosunek wzajemny tych dwóch elementów oraz ujęcie drugiego z nich były niezmiernie różnorakie, w różnych okresach dziejowych. Uwzględnienie, uznanie psychiki wychowanka, jako punktu wyjściowego wychowania, jest bezsprzecznie zdobyczą czasów nowszych, jakkolwiek i w wychowaniu pierwotnem dopatrzeć się można poszanowania osobowości dziecka, wynikłego — rzecz prosta — nie ze zrozumienia zadań wychowania, lecz z braku właściwej działalności wychowawczej, często opartej na teknomji, uznającej w chłopcu przyszłą głowę rodziny.

Stosunek wartości danej — duszy wychowanka, do wartości pożądaney — ideału, celu wychowania — jest najistotniejszym i zarazem najbardziej spornem zagadnieniem pedagogiki.

Spółczeństwa starożytne, w których duch państwowości tak wybitnie dominował nad całością życia obywateli i które za główny cel musiały uznać obronę własną — nie liczyły się z jednostką, lecz stawiały jej przed oczy potrzeby społeczne. Naogół stwierdzić można, że prostota warunków i silna więź społeczna są twórcami celu wychowawczego, określonego w postulatcie przygotowania do życia. Przygotowanie do życia to jest uzdolnienie do kontynuowania prac pokolenia starszego, było jedyną gwarancją bytu i rozwoju społeczeństwa, a stąd i wy-

tyczną dla akcji wychowawczej. Ideał wychowawczy zatem zawierał w sobie pewien zapas wiedzy czy umiejętności, mających wartość dla życia społecznego i zadaniem wychowania było udzielenie tej wiedzy wychowanekowi. Podmiotem nauczania był tu zatem nietyle wychowanek, ile ciągłość kultury. Stąd rozumiałem jest zjawiskiem, że ideał wychowawczy jest wartością zmienną, w związku ze zmianą potrzeb i celów społecznych. Nawet te, ogólnie uznane, wartości etyczne, które wchodzą niezmiennie w ideał każdego narodu, zabarwiają się specjalnie, zależnie od typu, do którego ideał ów się zbliża. Inna jest odwaga spartanina, inna rzymskiego „mówcy doskonałego”, inna apostoła chrześcijańskiego. Zmiana warunków narodowego istnienia stwarza odmienne wyobrażenia i pojęcia, które łącząc się z uczuciem różniczkują je i modyfikują. W każdej zresztą epoce — jakkolwiek mniej lub więcej wyraziście — postulaty społeczne nadają kierunek akcji wychowawczej. Wychowanie zatem, rozpatrywane w perspektywie dziejowej, rozumiane być może jedynie, jako funkcja społeczna, której wartość mierzyć można tylko zgodnością z potrzebami życia. Każda zaś funkcja życia, zrywając swój związek z zasadą i próbując istnieć sama dla siebie, wywołuje dwa, niesłychanie groźne, skutki: z jednej strony zuboża życie i pozostawia je we władzy miernoty, rutyny i szablonu, z drugiej zaś strony sama się wyjaławia i schodzi na manowce bezpłodnych spekulatywnych poszukiwań. Tak stało się w ostatnich dziesiątkach lat ze sztuką, która, zapomniawszy o swoim źródle t. j. rzemiosłach, weszła na bezdroża teoryj intelektualistycznych i odosobniła się od życia, hasłem „sztuka dla sztuki” czyli sztuki „czystej”. Skutkiem tego posunięcia było wynaturzenie sztuki, a banalność i bezwyrazowość rzemiosła. Sztuka stała się gałęzią, odcinającą sobie dopływ świeżych soków od korzenia, gdyż tylko zmaganie się rąk z coraz to nowym materiałem stwarza nowe możliwości, a zrozumienie cech materiału i celowość w użyciu go są fundamentami sztuki. To też jałowość sztuki „czystej” rychło ujawniła się w całej pełni i na jej miejsce zjawia się postulat „sztuki stosowanej”, postulat wynikły ze zrozumienia funkcjonalnego charakteru sztuki i niezmiernie płodny w swych przejawach. Sztuka stosowana stała się wiązaniem gmachu, opierającego się na fundamencie rzemiosł, a zakończonem dachem sztuki. W ten sposób naturalne krążenie

soków zostało przywrócone. Każda funkcja społeczna, wychodząc od życia i wyodrębniając swój zakres działania ma tylko za zadanie udoskonalenie swych specyficznych prac, aby udoskonaliwszy je, intensywniej i owocniej wpływać na życie.

Nie inną drogę ma i nauka, która wychodzi z różnorodnych prac ludzkich, wyodrębnia i doskonali pewne zagadnienia, a następnie do życia powraca, aby je podnosić i czynić łatwiejszym. Taką też jest rola wychowania: wychodzić od potrzeb życia, doskonalić metody, umożliwiające zadowalanie tych potrzeb i powracać do życia, aby je zmieniać.

Wychowaniu jednak, jak i innym funkcjom życiowym grozi zatrzymanie się i odcięcie w drugim etapie tej drogi-specjalizowaniu swych prac. Odcięcie się od dopływu życia i wpływu nań jest niestety zjawiskiem znanym w dziedzinie wychowania. Szkoła nie tylko nie wpływa na życie, ale i nie czerpie z niego, staje się zjawiskiem nienaturalnym, niezwiązanym z niczym i zawieszonym w przestrzeni. Szkoła nie przoduje życiu, nie podnosi go, nie tworzy postępu (pięknym wyjątkiem było Collegium Konarskiego), lecz podąża *za życiem* i to — opieszale. Trudno zbadać do głębi przyczyny, wpływające na tę specjalizację, a stąd zerwanie kontaktu z bieżącym życiem i konserwatyzm szkoły. Być może odgrywa tu rolę subtelność techniki i materiału, wskutek czego ich wadliwość nie tak rzuca się w oczy, jak w zjawiskach konkretnych. Być może długi okres czasu pomiędzy akcją wychowawczą, a jej skutkami t. j. działaniem wychowanka w życiu, ztraca ostrze błędu. Bądź co bądź jednym z najistotniejszych objawów tego konserwatyizmu jest fakt, że nauczyciele stają się specjalistami i zaczynają traktować szkołę, jako rzecz samą w sobie, czego właśnie oni—uczący życia, powinni jak ognia unikać.

Mówi o tem A. Binet: „wybaczyć można uczniom: nie znają jeszcze życia, a raczej życiem ich jest szkoła; starają się przystosować do niej, jako jedyne go swego środowiska. Dopiero w późniejszych latach wybiega umysł dziecka poza mury szkolne. Kto wie czy wielu nauczycieli nie zostało powstrzymanych w tym rozwoju naturalnym. Czy dla nich także szkoła, jako taka, nie jest ostatecznym celem i środowiskiem?“.

Jakże nieproporcjonalnie wiele zużyto energii w każdej epoce dziejów, aby tę szkołę do życia zbliżyć, aby uczynić z niej instytucję, integralnie w życiu tkwiącą i do spełniania realnych zadań tego życia przygotowującą.

A walka ta powtarza się: nawiązanie do życia jest w dziejach szkolnictwa hasłem wiecznie nowem, wiecznie wymagającym obrony i bojowników. W powodzi prądów, metod i haseł zagubiona została najprostsza odpowiedź Agesilausa, zapytanego, czego dzieci mają się uczyć: „Tego, co przyjdzie im czynić, stawszy się mężami“. (Montaigne).

Słusznie mówi H. Spencer, że „zadanie, jakie wychowanie ma do spełnienia, polega na przygotowaniu wszechstronnem do życia, a jedyną rozumną podstawą oceny pewnego programu jest to, o ile on temu zadaniu służy“ i dalej dodaje: „Program szkół naszych pozostawia zupełnie na uboczu wszystko, co najbliżiej dotyczy życia naszego. Przemysł nasz zaginałby zupełnie, gdyby nie umiejętności, które człowiek zaczyna nabywać sam z siebie, jak może i to dopiero wówczas, gdy ukończył już wykształcenie szkolne“.

To zatracenie związku z życiem w wychowaniu i zapoznanie potrzeb społecznych występuje tem silniej, im bardziej złożone są warunki życia, im mniej są widoczne i niejako namacalne — potrzeby i cele narodu. Wówczas treść wychowania staje się zagadnieniem bardziej wątpliwem i funkcjonalność akcji wychowawczej słabnie. Cel wychowania nie jest tu dany wprost, lecz poszukiwany na drodze spekulacji myślowych, niezawsze z życiem związanych i na życie twórczo wpływających.

Życie współczesne, skomplikowane i zróżniczkowane, stwarza możliwość istnienia jednostek i grup, korzystających z udogodnień, do których stworzenia nietylko się nie przyczyniły, ale których wytwarzania nie znają. Żyją zatem te warstwy w świecie odrębnym, nie czującym swego związku z podłożem i to im pozwala tworzyć teorie abstrakcyjne, pozaczasowe, rzekomo-absolutne. W tej sytuacji, zawieszenia w powietrzu, żyje cała inteligencja europejska od dłuższego już czasu, stąd też teorie pedagogiczne, przez nią stwarzane, biorą swój rodowód raczej z międzynarodowych i pozaczasowych prądów filozofji, niż z realnych potrzeb życia.

Prądy te zaś i systemy coraz bardziej zasklepiają się w suchej spekulacji intelektualistycznej, wyrzekając się intuicji i wyobraźni, które mogłyby w znacznej mierze przyczynić się do wyczucia potrzeb czasu i stworzenia haseł twórczych, grających rolę kierowniczą dla całych epok.

Żyjemy w okresie czasu, nadzwyczaj ubogim w wielkie idee, zdolne poruszyć uczucia społeczeństw i stać się ich wiarą. Sceptycyzm wobec idealistycznych systematów, który zapanaował powszechnie od wystąpienia Kanta, pozbawił narody i jednostki wielkiej siły żywotnej. Wielkie idee są bowiem niezbędne dla rozmachu twórczego narodów, dla zamierzeń epokowych, w których widzi się najodleglejsze horyzonty — chociażby idee same były niedostatecznie uzasadnione, a nawet błędne.

Krytyczny umysł dzisiejszy obawia się tworzenia szerszych koncepcyj, owianych intuicją i uznaje jedynie poznawalny bezpośrednio świat rzeczywistości, dający się badać jakościowo i ilościowo. Widzimy tedy, jak w dziedzinie wychowania wszystkie wysiłki współczesne zmierzają jedynie do badania i nawet już komentowanie tych badań jest ostrożne i nieufne. Tam zaś, gdzie dziedzina badania się kończy, gdzie mimo wszelkich wysiłków, nie można granic jego rozszerzyć — panuje niepewność i dezorientacja.

Nie da się zaprzeczyć, że psychologia doświadczalna, od której oczekiwano się rozwiązania wszelkich zagadnień pedagogicznych, wywarła na mniej krytyczne jednostki wpływ tak hipnotyzujący, iż zapatrzwszy się na tego *kogo* mamy wychowywać, zapomniano *dokąd* go ma się prowadzić. Prawo psychologiczne o zakresie i natężeniu uwagi znajduje tu ciekawy przykład. Zbyt często zapomina się dzisiaj o tem, że pedagogika nie jest jedynie psychologią, a zwłaszcza psychologią doświadczalną — musi ona oprzeć się na filozofji, etyce, sztuce, historii, a przede wszystkim może polityce, odpowiednio rozumianej, t. j. jako tworzenie historii w dobie obecnej. Słusznie też skarży się jeden z pedagogów amerykańskich, iż tak bardzo weszliśmy w świat dzieci, tak daliśmy mu się pochłonać, że nie możemy wyjść z niego i pociągnąć go za sobą. Jaskrawą krąćowością tego zapoznania celów wychowawczych są objawy swoistej tektonomji pedagogicznej, która, powtarzając pewne paradoksy Rousseau, zyskuje niezmiennie poklask publiczności (Ellen Key, K. Michaelis, J. Korczak).

Znamienna pod tym względem jest deklaracja ideowa pewnego towarzystwa pedagogicznego w Warszawie, w której czytamy dosłownie: „nie chcemy wychowywać, chcemy się tylko porozumieć”. Ten *sui generis* nihilizm wychowawczy

skoncentrował się w historycznym okrzyku Tołstoja: „Nie macie prawa wychowywać”*)).

To też zwolennicy tych haseł, o ile są szczerzy, powinni dojść do takiej właśnie konsekwencji i zaprzestać całkowicie akcji wychowawczej.

Nawet ci jednak, którzy nie stawiają sprawy tak krańcowo, którzy znaleźli szczęśliwie wyjście z pomiędzy Scylli-przymusu i Charybdy-anarchji kaprysów dziecka — w postaci ułatwiania rozwoju skłonności i zainteresowań, nawet ci — w ujęciu ideału wychowawczego są chwiejni lub ułamkowi. Ułamkowość ta polega na abstrakcyjnym ujmowaniu jednostki, bez związku jej z warunkami, wśród których ma żyć i w oderwaniu od społeczeństwa, którego jest integralną częścią. Samo pojęcie jednostki ludzkiej jest abstrakcją, bardziej abstrakcją niż pojęcie państwa, narodu czy hordy, zważywszy, że nie znamy człowieka w oderwaniu od społeczeństwa (pominąwszy oczywiście różnych przypadkowych Robinsonów), znamy jedynie człowieka społecznego, co już, jako najistotniejszą charakterystykę, podkreślali starożytni („zoon politikon”).

To indywidualistyczne ujęcie najbliższe jednak było współczesnej pedagogice, opartej w sposób wyłączny na badaniu psychiki wychowanka. Zapoznawszy cele społeczne w wychowaniu, tworzy ona ideał wychowawczy z wartości w jednostce zawartych, podnosząc je tylko do możliwie najwyższej potęgi. Pozorne uzgodnienie tego ujęcia z celami społecznymi, znajduje się w rozumowaniu, że jednostka, której wartości zostały jak najbardziej rozwinięte, będzie tem samem najbardziej pożytecznym i produkcyjnym członkiem społeczeństwa. Zarazem wysuwany jest argument, że nauki bezpośrednio do życia przydatne mogą nie mieć wartości kształcących i przeciwnie nauki do życia nieprzydatne, wartości te mogą posiadać w stopniu wysokim. W ten sposób w ideale wychowawczym, który zawiera elementy indywidualne (rozwój jednostki) i socjalne (przygotowanie do potrzeb życia społecznego) — zarysowałyby się zasadnicza antynomja.

Próby rozstrzygnięcia tego zagadnienia, na korzyść jed-

*) Mówiąc nawiasem, kto zna dzieje szkółki w Jasnej Polanie, opartej na tym systemie, ten musi zawołać: „nie macie prawa nie wychowywać”.

nego lub drugiego postulat, lub „kompromis” pomiędzy formalizmem a materializmem dydaktycznym w postaci „umiarkowanego” formalizmu i takiegoż materializmu — nie trafiają w sedno zagadnienia, głównie dlatego, że zasada, według której zagadnienie ma być rozstrzygnięte — nie jest dostatecznie jasna. Należałoby bowiem porozumieć się co do tego, jakie mianowicie wartości kształcić w jednostce pragniemy, w jaki sposób one kształcić się mogą i czy niema jakiegoś wewnętrznego, istotnego spoidła dla postulatów: rozwoju jednostki i przygotowania jej do życia. Ostrość zagadnienia zniknie być może, jeżeli uwolnimy się przytem od niektórych błędnych, przyjmowanych często nieświadomie, ale kierujących dotychczas praktyką szkolną — „praw” psychologicznych. Chodziłoby zatem o sprecyzowanie pojęcia osobowości, o kształcenie której walczą rzekomo zwolennicy celu formalnego.

Nie jest to tylko zbiegiem okoliczności, lecz niezmiernie znamienne i radosne — powiedzielibyśmy — zjawiskiem, że w ostatnich czasach cały szereg psychologów, pedagogów i filozofów skłania się do podobnego ujmowania zagadnienia osobowości. Podstawą tego ujęcia jest określenie stosunku „ja” do rzeczywistości, do owego „nie ja” Fichtego. Osobowość nie staje się dzięki łączeniu się elementów psychicznych, łączeniu wywołanemu przez działanie świata zewnętrznego, lecz przeciwnie jest to jednia o charakterze spontanicznym, której świadomość wzmacnia się w miarę pokonywania oporów świata zewnętrznego i która specjalizuje swe czynności zależnie od potrzeb tego świata, przenikając je jednak zawsze duchem całości.

W. Stern ustanawia trzy zasadnicze cechy osobowości: jednię wieloraką, celową działalność i odrębność. Podobne ujęcie spotykamy u Dewey'a, ten ostatni podkreśla jednak wyraźniej współzależność świadomości i działalności, określając osobowość jako zjawisko realizujące się przez dokonywane czyny, a więc ujmuje sprawę bardziej genetycznie, rozwojowo. Koncepcja osobowości, jako jedni przeciwstawia się stanowczo uznawaniu poszczególnych „władz”, działających jakby niezależnie od siebie, które dają się trenować osobno, bez związku z całością. Teorię tę odrzucił już Herbart, ironizując na temat „marjonetek” psychicznych, nowsze zdobycze psychologii tem

bardziej pogląd ten unicestwiły, a jednak... jednak szkoła współczesna (a mówimy tu przede wszystkim o średniej szkole kontynentu europejskiego) — jest zbudowana, nieświadomie być może, na tej właśnie zasadzie. Uważa się za możliwe kształcenie tych władz, bez związku z celowością działania, bez udziału uczucia twórczego, będącego najwyższą godnością człowieka.

Słusznie krytykuje to stanowisko Claparède (w przedmowie do fran. wyd. „Szkoły i dziecka”): „Ani pamięć, ani mowa, ani wola nie są to żadne odrębne władze, któreby można było rozwinąć, zmuszając je do działania bez ładu i składu, jak się trenuje biceps, aby go powiększyć. Bynajmniej. Są to wszystko tylko narzędzia czynu, których właściwością jest przystosowywanie się do sytuacji stwarzanych przez okoliczności zewnętrzne oraz potrzeby wewnętrzne. Niestety, co innego czyni dotąd zwykła nasza pedagogja. Opycha ona dzieci całą masą wiadomości, nie troszcząc się o to, że dzieci nie widzą, aby wiadomości te mogły im ułatwić kiedykolwiek działanie”. I dalej: „Człowiek koniec końcem działa zawsze z jakiejś potrzeby, z jakiegoś interesu, dlategoż miałoby się zapominać o tem, gdy chodzi o dziecko, i kazać mu pracować, chociaż ta nauka nie odpowiada żadnej jego potrzebie wewnętrznej?”

Jeżeli Claparède mówi o gimnastyce, to i tu nawet współczesne prądy wprowadzają moment celowości, samodzielności i potrzeby uczuciowej: przeniesienie punktu ciężkości ćwiczeń fizycznych z gimnastyki na gry ruchowe dowodzi, że i bicepsy nie ćwiczą się w działaniu oderwanem, lecz, że konieczny udział muszą tu wziąć uczucia, zdolności obserwacyjne i kombinacyjne a wreszcie umiejętność postanawiania i wykonywania. Nieinaczej jest w nauczaniu i wychowaniu; wyodrębnianie sztuczne pewnych władz i ćwiczenie ich na materiale, który nie wiąże się z życiem i nie pociąga całości jaźni—jest sprzeczne ze strukturą psychiczną człowieka i nie osiąga żadnych rezultatów. Szkoła obecna oddzieliła naprzód człowieka fizycznego, motorycznego od psychicznego, z tego wyodrębniła człowieka intelektualnego, a tego ostatniego podzieliła jeszcze na szereg „władz”, ćwicząc je każdą z osobna na poszczególnych dyscyplinach, bez świadomości celu i odczucia potrzeby ich użycia.

Te właśnie i w ten sposób traktowane nauki uznane zostały za kształcające. Ale przecie myśl nie jest zjawiskiem od życia i działania oderwanem, lecz narzędziem, pomocą, ułatwieniem tego życia, stąd kształcenie umysłu, jakgdyby był on niezależny od uczuć, woli i organizmu fizycznego, nie kształci, lecz tresuje. A tresura działa tylko w tym wąskim zakresie, w którym operuje i nie rozwija władz innych, co jedynie mogłoby gwarantować rozwój osobowości. Gdyby więc nawet przypuścić, że tresura w jakiejś oderwanej, obcej dla danego umysłu i nieprzydatnej dyscyplinie — mogła wyćwiczyć daną władzę, to wyćwiczenie to nie uzdolni umysłu do rozwiązywania zagadnień innych.

Mówi się o wpływie kształcenia jednych dyspozycji na rozwój innych, jednak nieliczne doświadczenia, mające wykazać to prawo w zakresie pamięci, dały wyniki wątpliwe. Natomiast codzienne doświadczenie i obserwacja wskazują, że człowiek z umysłem wygimnastykowanym na analizie brył geometrycznych, nie zdoła przeprowadzić skutecznej analizy stosunków politycznych. Trudno się też ludzi, że tworzenie prawideł gramatycznych, przygotowuje do tworzenia praw życia. Rozwiązywanie równań drugiego stopnia, nie uzdolni do rozwiązywania nierówności socjalnych. Aby rozwiązywać zagadnienia życiowe, trzeba się uczyć rozwiązywania... tych właśnie zagadnień. „Dziecko uczy się chodzić—chodząc” mówi L. Zarzecki („O osobowości ludzkiej. Przegl. Ped. ze stycznia 1925 r.”)

Wiara w skuteczny wpływ tresury jednych „władz” na inne, tem się tylko da wytłumaczyć, że zakradła się tu pewna symplifikacja czynności psychicznych: nietylko, że uważa się każdą czynność za osobną „marjonetkę” ale przypuszcza się jakby, że istnieje tylko jeden rodzaj spostrzegawczości, jeden rodzaj analizy, syntezy, sądzenia, wnioskowania et caetera. Można by sądzić, że umysł ludzki uważany jest za traktor benzynowy Forda, który można zaprząć równie dobrze do pługa jak do armaty. Tymczasem stwierdzić należy, że narzędzia psychiczne są o wiele subtelniejsze i że istnieje ich tyle rodzajów, ile sposobności operowania niemi.

Znamienne są pod tym względem niektóre doświadczenia psychologiczne: piszący te słowa przekonał się wielokrotnie, że dzieci, które, badane co do podzielności uwagi metodą Bernsteina

i Rybakowa, lub rachowania kółek i krzyżyków, wykazały rezultaty ujemne, w doświadczeniu metodą pracy umysłowej (np. pisanie i słuchanie opowiadania), a zwłaszcza w zajęciach życiowych — dały dowody uwagi o szerokim zakresie. Te same rezultaty otrzymuje się przy badaniu obserwacyjności i asymilacji: tabliczka Bernsteina i karton Bineta dają zupełnie odmienne wyniki. Podobne zjawisko obserwować można w organizacji skautów (gdzie ćwiczenie z kartonem Bineta nosi nazwę „gry Kim'a”); otóż chłopcy wychowani w mieście i trafnie wykonywujący to ćwiczenie, są zupełnie bezradni, jeżeli chodzi o spostrzegawczość na terenie wiejskim.

Tego rodzaju argumentów, że „chodzić można się nauczyć tylko chodząc”—znaleźć można w życiu sporo.

Inaczej niezrozumiałą rzeczą byłyby np. typy pamięci: skoro ktoś wykształcił do doskonałości pamięć wzrokową — winno to rozwinąć eo ipso i słuchową, skoro ktoś doskonali w sobie pamięć twarzy ludzkich powinien rozwinąć i pamięć nazwisk. Wiemy zaś, że są nawet tak subtelne różnice, jak np. w zakresie cyfr — pamięć dat i pamięć wzorów matematycznych, a rozwój jednej nie wpływa na rozwój drugiej. Ważniejszą więc sprawą niż trenowanie jednej czynności psychicznej — jest *uzdalnianie do używania coraz to odmiennych narzędzi, zależnie od coraz innych sytuacji i sposobności*. Wszak niektórzy psychologowie (np. Binet) są zdania, że pewniejszą miarą inteligencji jest szybkość przystosowania się do nowych prób, niż wykonywanie ich bez zarzutu.

Skoro tak jest, należałoby kształcić umysł, w związku z wykonywaniem jak najróżnorodniejszych i najczęściej w życiu spotykanych czynności. Kształcić *zdolność wybierania celów i osiągnięcia ich przez używanie różnych narzędzi umysłowych*. Tymczasem obecna szkoła średnia (przedewszystkiem ona, ale nie jedynie) oparta jest i zbudowana całkowicie na tej zasadzie, że możliwe jest kształcenie umysłu w oderwaniu od całości psychiki ludzkiej, a nawet jednej części umysłu w oderwaniu od innych, na przedmiotach z życiem niezwiązanych. Skutki tego systemu, wychowującego pseudo-inteligentnych niedołęgów życiowych są widoczne, nawet—bez doświadczeń psychologicznych. Śmiało powtórzyć możemy za Montaigne'm: „I cóż za pożytek po strawieniu piętnastu czy szesnastu lat? Trudno o większego ciemięgę w jakiej bądź

sprawie. Lepiejby było doprawdy, żeby chłopiec spędził ten czas na grze w piłkę, przynajmniej ciało zyskałoby coś na tem.”

Jednolitość lub — powiedzmy—spoistość osobowości łączy się jak najściślej z jej dynamicznym charakterem: osobowość jest to ognisko spontaniczne, ośrodek wywierający pewien wpływ na świat zewnętrzny. Ten ruch, idący od wewnątrz, jest znamieniem samego życia psychicznego, jak wogóle ruch jest znamieniem już nietylko rozwoju, ale bytu samego, istnienia. Jeżeli jest to słuszne w odniesieniu do najniższej komórki, która zamiera, jeżeli przestaje działać, to tem bardziej odnosi się to do zjawisk złożonych życia. Kiedy jednak ruch fizyczny istot niższych jest nieświadomy i reakcyjny, pojęcie ruchu psychicznego, działania osobowości—jest identyczne z ruchem spontanicznym i samoistnym.

Osobowość nie tworzy się jakeśmy to zaznaczyli wyżej przez wpływ świata zewnętrznego łączący elementy psychiki, lecz przez działalność, używającą różnych narzędzi umysłowych. Działalność może występować dwojako: jako doświadczanie czynne — główne źródło poznania, oraz jako zastosowanie wiedzy o zjawisku w czynności twórczej, przekształcającej układ lub istotę zjawisk. Zagadnienie sprowadza się do tego, *jak dalece* doświadczanie czynne ma być uwzględnione w nauczaniu i w jakim punkcie można oprzeć się na doświadczeniach zdobytych, aby budować na nich inne, pokrewne i stworzywszy w ten sposób dostateczny zasób wyobrażeń, urabiać je na materiał samodzielnej sądu.

Że doświadczanie czynne stanowi główny fundament poznania, to jest coraz bardziej rozumiane już od czasów Herbart. Chodzi o to, jak wiele znajdziemy dlań miejsca w szkole.

Sam Herbart mówi o doświadczaniu pięknie i trafnie: „Nauczanie przędzie długą, cienką i delikatną nitkę, którą uderzenie dzwonka przerywa i znowu nawiązuje, która w każdej chwili tamuje swoisty kierunek duszy wychowanka. Jakże inaczej bezpośrednie doświadczenie! Oto szeroka i obszerna równina: oko po pierwszym zdziwieniu dzieli, łączy, biega tu i tam, zatrzymuje się, wypoczywa, wznosi znowu — z okiem łączy się zmysł dotyku, łączą się inne zmysły, myśli gromadzą się, zaczyna się *samodzielne eksperymentowanie*,

stąd wykwitają nowe formy i wyobrażenia — widzimy tutaj niczem nieskrępowany ruch i życie... Któżby rzeczywiście był gotów zrzec się doświadczenia i obcowania przy nauczaniu? Znaczyłoby to wyrzec się światła dziennego i zadowalać się świecą. Pełnia, siła, swoista indywidualna określoność wyobrażeń, stosowanie pojęć ogólnych i ćwiczenia się w tem stosowaniu, życzliwe odnoszenie się do rzeczywistości otaczającej: do środowiska i jego warunków... wszystko to powinno być czerpane z owych praźródeł życia duchowego”. Któryż z pedagogów współczesnych, szukający nowych, najlepszych torów wychowania, nie podpisałby się pod tem wniosłem *credo*?

Nieszczęściem Herbart nie doprowadził konsekwentnie sprawy do końca; mówi on: „Lecz niestety! Doświadczenie i obcowanie nie leży w mocy wychowania.“

Dlaczego? Oto dlatego, że „rzadkie są sposobności, które życie, jako takie nasuwa“. Zdawałoby się zatem, że celem szkoły jest wobec tego gromadzić owe sposobności, czyli dostarczać materiału do czynnego doświadczenia, ale Herbart, a za nim szkoła wczorajsza i dzisiejsza nie zrobiła większego wysiłku w tym kierunku.

Zapewne, szkoła nie wyrzekła się całkiem doświadczenia, przeciwnie: próbuje mu zostawić coraz więcej miejsca, zawsze jednak ważniejszym jej celem jest ilość niż jasność wyobrażeń. Dlatego ogranicza doświadczenie czynne, które wymaga dłuższego czasu i *słownie informuje* o istnieniu pewnych wyobrażeń. Przypomina w tem niecierpliwego chłopca rozchylającego palcami pączek kwiatu i cieszącego się, że prędkiej rozkwita. Postulat doświadczenia czynnego nie jest nowy w teorii pedagogicznej: nietylko u Locka i Rousseau'a go znajdziemy, nietylko u Herberta i Pestalozziego, lecz u Komeńskiego, a nawet u Arystotelesa. Nowa pedagogika mówi stanowczo: od jak najliczniejszych wrażeń do jasnych spostrzeżeń, od licznych spostrzeżeń do silnych wyobrażeń, od jasnych wyobrażeń do jasnych pojęć, a przez tę powolną, stopniową, ale samodzielną pracę do samodzielnego sądu.

A jednak jakże prędko schodzi szkoła z tej drogi i, opierając się na ubogiej garstce niejasnych wyobrażeń, buduje szybko swój domek karciany: byle prędkiej i byle wyżej. Cóż z tego, że nie zbuduje się piramid! Na pomoc temu pośpie-

chowi zjawia się teoria, twierdząca, że pojęcia mogą się tworzyć na podstawie jednego nawet wyobrażenia, „wyobrażenia przedstawiciela“, jeżeli się wie, że reprezentuje ono gatunek. Lecz któż zaręczy z obrońców tej teorii, że w duszy dziecka nie wytworzą się pojęcia fałszywe, pojęcia, w skład których wejdą cechy nieistotne, cechy danego wyobrażenia. Wiemy jak trudno jest uwolnić się nawet umysłowi dojrzałemu od tych cech nieistotnych, narzucających się siłą: oto jeden z poetów francuskich pisze sonet o literach, twierdząc, że je „wi zi barwnie“, a okazuje się, że są to barwy jego ruchomego alfabetu dziecinnego. Jak często pojęcia ludzi dojrzałych znajdują się pod wpływem niewielkiej grupy wyobrażeń, których umysł nie zdołał przez abstrahowanie oczyścić z łuski cech nieistotnych. Również nawiązywanie i wybudowanie na wyobrażeniach znanych — zawodzi często. Wywołując wyobrażenie małej łachy piaszczystej, jako fundamentu do wyobrażenia Sahary — nigdy nie możemy być pewni, że różnice które podkreśliliśmy — dostatecznie zmieniły tamto wyobrażenie.

Jakże smętnie przedstawia się taka np. nauka geografji, gdzie nauczyciel nie znający kraju, o którym mówi, chce wywołać jego wyobrażenie w umyśle dziecka, również nie znającego tego kraju. A jeżeli jeszcze autor podręcznika kraju tego nie znał?

Więc jakże? uczniowie mają podróżować? Tak, uczniowie mają podróżować. Nie jest to zresztą mrzonka: niedawno pisma doniosły, że szkoły amerykańskie wyposażyły parowiec transatlantycki „Księżniczka Alicja“, który obwiezie 450 uczniów po wszystkich częściach świata, ucząc ich geografji i historji. A jeżeli wysuwa się trudności finansowe, to niechże nikt nie mówi, że to jest argument pedagogiczny. Powiedzmy sobie co jest złe, wskażmy na metody wzorowe, a potem użyjmy wszystkich sił, aby ludzkość łożyła na oświatę swych dzieci te sumy, które łoży na ogłupianie się alkoholem i mordowanie wzajemne. Grecy na oznaczenie kultury i wychowania mieli jedno słowo: „pajdeja“, u nas pojęcie kultury bodaj czy nie łączy się z rozwojem przemysłu chemicznego, wytwarzającego trujące gazy.

Nauka jest kosztowna, a im ma być doskonalsza, tem więcej pociąga kosztów za sobą. Najtańsza nauka jest zara-

zem najgorszą: tam gdzie jest tylko pusta klasa, a w niej mówiący nauczyciel i słuchający uczeń, tam jest parodia nauki.

Szkoła wyszła od natury i stała się sztuczną, ale całkowity powrót do natury niezorganizowanej nie byłby wskazany: musimy stworzyć—choć to brzmi paradoksalnie—„sztuczną naturę”. To znaczy zjawiska rzeczywiste, naturalne, musimy zebrać i zgrupować celowo, ułatwiając przez to doświadczenie. Taki system jest systemem wymagającym wiele wysiłków umysłowych i materialnych.

Ułatwianie jednak doświadczenia czynnego jest aż nazbyt owocne w skutkach, abyśmy mogli wahać się w wyborze. Cóż to jest wreszcie doświadczenie czynne? Oto przede wszystkim występuje tu moment działania, moment samorzutnego, czynnego stosunku do zjawisk świata. Osobowość rozpoczyna swoje procesy w sferze emocjonalnej, mając uczucie za przyczynę i pobudkę, a umysł za narzędzie działania; wola jest wypadkową tych objawów, a czyn — ostateczną realizacją. W ten sposób nie idziemy naprzekór naturalnej strukturze ducha ludzkiego, który jest jednolity i który przejawia się jednolicie.

Doświadczenie jest to zdobywanie spostrzeżeń, a skoro tak — to musi to być proces samodzielny i tem wszechstronniejszy, im pełniejsze, jaśniejsze ma być spostrzeżenie. Spostrzeżenie składa się z wrażeń, czuć i skoro odwołujemy się do jednego z czuć, pragnąc wywołać spostrzeżenie, musimy mieć pewność, że uprzednie doświadczenia zdobyły resztę wrażeń. W ten sposób jedno ogniwo wywoła wszystkie inne i odtworzy spostrzeżenie całkowite. Zadaniem wychowania zatem (co już podkreślał Komeński) jest dostarczanie doświadczeniu wszystkich czuć, z danym przedmiotem związanych. Im pełniejsze będzie to kolisko wrażeń, tem jaśniej i mocniej utrwali się spostrzeżenie.

Instynkt naturalny zarówno dziecka, jak człowieka dąży ku temu samorzutnie: przy odbieraniu nowego spostrzeżenia, nie zadowolamy się jedynie czuciami wzrokowymi, pragniemy dotknąć, zważyć w rękę, manipulować, powąchać, nawet posmakować i posłyszeć.

Jakże często w języku dzieci i młodzieży żądanie: „pokaż” — znaczy — „daj do ręki”. A im bardziej różnorakie operowanie będzie tym materiałem, im bardziej motoryczny

udział weźmiemy w jego doświadczaniu, tem lepiej poznajemy go. *Doświadczanie oznacza więc wielorakie i częstotliwe obcowanie ze zjawiskiem.* Im bardziej staje się ono poufale, intymne, tem więcej wrażeń otrzymujemy, a zważyć należy, że zmysł dotyku i zmysł mięśniowy, które mają tu znaczny udział — kryją w sobie nieznaną wielorakość, którą trudno nazwać po imieniu.

Pouczająca jest pod tym względem obserwacja niewidomych: jak różnorodne czynności wykonywują oni, aby zbadać nieznaną przedmiot. Te poznawcze czynności, tylko instynktowną potrzebą kierowane, muszą być wyzyskane, jeżeli chodzi o pełnię spostrzeżenia. Ciekawem jest badanie jak myśl powyższa zyskuje sobie coraz pełniejsze zrozumienie i zastosowanie w szkolnictwie: do niedawna „poglądowość” była najwyższym wyrazem tej idei. Poglądowość, której nazwa sama wskazuje, że ograniczono się jedynie do wrażeń wzrokowych, skąd jej charakter cząstkowy i bierny. Zapoznano tu istnienie innych jeszcze wrażeń, a przede wszystkim wrażeń kinestetycznych, wprowadzających moment czynny do nauczania. To ujęcie, jakkolwiek nie wyczerpuje całości zagadnienia i ogranicza się jedynie do pierwszych lat nauczania — posuwa znakomicie naprzód sprawę pogłębienia i przyswajania spostrzeżeń. Czynne obcowanie ze zjawiskami świata niekoniecznie musi się zamykać bez reszty w pracy ręcznej badającej, lub wytwarzającej, chodzi jedynie o czynną postawę wobec świata, o poznawanie wszechstronne, poznawanie celowe i wychodzenie od rzeczywistych procesów życia.

Procesy te stają przed nami — jako zespół zawierający w postaci syntetycznej szereg elementów, które dopiero drogą analizy i abstrakcji, wydzielamy i łączymy w nowy sposób na podstawie teoretycznej zasady. Te kompleksy syntetyczne są punktem wyjścia każdego procesu poznawczego, są one najbliższe i najbardziej zrozumiałe, elementy zaś będące produktem uprzednio dokonanej analizy — są obce, niepociągające i niezrozumiałe. Geometrię zaczynamy od punktu, nie mającego wymiarów i nieskończonej prostej, podczas gdy w życiu spotykamy bryły i to bryły nieforemne. Psychologia wychodzi od wrażeń, których w czystej postaci życie psychiczne nie zna, miast wychodzić od zespołów naturalnych: indywidualów żywych. Oparcie się na kompleksach rozwiązuje

sprawę koncentracji czy korelacji tak nieraz kunsztownie, a bez wszelkich rezultatów stosowanej. Wszak wiedza nasza — jak mówi Dewey — wychodzi z jednego życia na ziemi, w tem życiu więc należy szukać punktu zbieżnego różnorodnych nauk.

Odmienny układ może być logiczny z punktu widzenia danych nauk, ale jest głęboko niepsychologiczny, a więc nielogiczny z punktu widzenia wychowawczego.

Naturalną drogą zarówno ludzkości, w postępie dziejowym, jak badacza w odkryciach współczesnych — jest wychodzenie od kompleksów życiowych do teorii i klasyfikacji. I tylko ten, kto odbył tę drogę, przyswaja sobie sens i treść teorii i tylko ten potrafi odbyć odwrotną drogę, aby — zastosować. Obydwa te procesy musi przeprowadzić szkoła, nie zaś przypuszczać zgóry zasób doświadczeń, ujętych w zespoły i budując teorię pozostawiać z tą teorią wobec nowych zespołów, bez wskazania łączności i wpływu na siebie tych dwóch stron zjawiska.

Poznanie elementów, z których zjawiska życiowe się składają, w postaci oderwanej nie przygotowuje bynajmniej do zrozumienia samych zjawisk i do wpływania na nie w życiu. *Zarówno więc przydatność życiowa, jak postulaty psychologii (wychodzenie od doświadczeń do pojęć) domagają się przyjęcia zespołów życiowych, jako podstawowego materiału nauczania.* Wskazuje na tę konieczność i kierunek zainteresowań dzieci i młodzieży, ta dążność do obfitego, bardzo nawet obfitego zbioru wyobrażeń, nim zacznie się z nich budować pojęcia i sądy. Błędnie jest nieraz rozumiane, że poznawanie tych zespołów ma zastosowanie jedynie w zakresie szkoły powszechnej: droga wiodąca od nich do naukowych uogólnień jest właściwą nie tylko młodzieży, ale nawet ludziom dojrzałym. I jakkolwiek człowiek mający większy zasób wyobrażeń, może na podstawie analogji zrozumieć pojęcia wymagające nieznanego mu, ale pokrewnych znanym, wyobrażeń i nawet wydawać sądy na tej podstawie — to jednak zrozumienie to i te sądy będą całkiem inne, niż gdyby oparł je na podstawie nowych zespołów, dających nowy materiał do przeróbki.

Można mieć pojęcie o klimacie, znając tylko jeden rodzaj klimatu, lecz będzie to pojęcie bardzo odmiennie od pojęcia, opartego na doświadczeniu wielu jego form i obserwowaniu

ich łącznie z ich wpływem na stosunki ekonomiczne, sztukę i psychikę mieszkańców.

Nie wystarcza więc jeżeli w szkole powszechnej zapoznamy dzieci z pewnym zasobem zespołów w postaci tak przykrojonej i ułamkowej, jaką jest t. z. „nauka o rzeczach” — doświadczanie czynne, operujące syntetycznymi kompleksami życiowymi, musi stać się metodą również szkoły średniej, a nawet uniwersytetów.

Student, który poznał socjologję z wykładów i książek ma o niej całkiem inne pojęcie, niż ten, który opracuje porównawczy szkic rodziny wiejskiej i miejskiej na podstawie własnej, systematycznej obserwacji, lub przeprowadzi paralełę pomiędzy klasą szkolną, a tłumem ulicznym, badając je bezpośrednio w życiu, oraz oddziaływując na nie i sam odczuwając oddziaływanie.

Zarówno więc dla jasności i bogactwa pojęć, co jest podstawą trafnych i twórczych sądów, jak dla trwałości wiedzy i jej głębi, dla uzdolnienia do samodzielnego rozwiązywania zagadnień życiowych (tak realnych jak abstrakcyjnych), jak dla wzbudzenia zamiłowania do tych rozwiązań i wyzyskania naturalnej skłonności do poznawania zjawisk życia, jak wreszcie dla wykształcenia czynnego i produkcyjnego stosunku wobec życia — nauka musi być powiązana z czynem, z działaniem i operować w znacznie przeważającym stopniu syntetycznymi kompleksami życia niż klasyfikacją wypracowaną przez innych.

Oszczędność wysiłku, który nauka ma na oku, nie może wyrażać się w postaci podawania gotowego zasobu wiedzy, zdobytego przez cały szereg pokoleń, lecz w postaci takiego dostarczania zjawisk, aby proces ten odbył się szybciej, a przede wszystkim aby wykształcić samą zdolność odbywania tego procesu, zdolność dalszego tworzenia dorobku ludzkości. Jeżeli więc przygotowanie do życia ma oprzeć się na metodzie życiowej i życiowych zjawiskach, życie w szkole musi upodobnić się jak najbardziej do otaczającego życia społecznego, *musi być jego minjaturą i propedeutyką*, musi objąć wszystkie formy, metody i prace zasadnicze, spotykane w życiu, musi posiadać demokratyczny ustrój społeczny, takie funkcje ekonomiczne, jak wytwarzanie bogactw, podział i zarobek, musi dać podobne zabawy i rozrywki tak, *aby młodzież nie wchodziła w życie*

całkowicie odrębne od życia szkolnego, lecz wносиła do społeczeństwa doświadczenie w zakresie tych prac, oraz uszlachetnione metody ich wykonywania. Nie tak, jak w obecnej szkole, której metody nie znajdują żadnej analogji z życiem społecznym, poza wojskiem może, klasztorem i więzieniem.

Tu nasuwa się zagadnienie produkcji, tworzenia, które o ile obce jest szkole współczesnej, o tyle konieczne jest dla rozwoju osobowości i winno być uwzględnione w szkole nowej, „szkole życia”.

Jak zaznaczyliśmy na początku niniejszego rozdziału, osobowość jest procesem dynamicznym i proces ten wyrażać się może zarówno w doświadczeniu czynnym, jak w wytwarzaniu z pomocą prawd znanych.

W obydwu wypadkach umysł odgrywa rolę narzędzia, bądź badania, bądź tworzenia.

Wytwarzanie i doświadczenie zlewają się w rzeczywistości: *poznawanie, które towarzyszy tworzeniu, sprowadzaniu zmian w danem zjawisku jest najgłębszem i zarazem najdostępniejszem*, gdyż występuje niejako w postaci produktu ubocznego, powstaje jako naturalny wynik kontaktu z materiałem czy procesem, a nie jako skutek mozolnego rozumowania teoretycznego. Samo zjawisko nasuwa wówczas umysłowi tak trafny i obfity pokarm wrażeń, że wyobrażenia i sądy dzieją się niejako same.

Tak rozumieć należy słowa Dewey'a: „Uczyć się? Zapewne, ale żyć przede wszystkim, a uczyć się w związku z tem życiem i z jego pomocą”. Parafrazując to piękne zdanie, można powiedzieć: „poznawać? — Zapewne, ale przede wszystkim tworzyć, a poznawać w związku z tworzeniem i na jego podstawie”. Ten system poznawania przez czynienie (learning by doing) jest — jak powiedzieliśmy — najnaturalniejszy, najgłębszy i dający uczucia przyjemne w związku z udziałem uwagi mimowolnej.

Zrozumienie wagi tego ujęcia rzeczy nie przenikło jeszcze zbyt głęboko w rzesze nauczycielskie: jeżeli samodzielne czynne doświadczenie znajduje jeszcze dosyć posłuchu i wniknięcia, o tyle poznawanie w związku z twórczymi czynnościami życia jest jeszcze obce i dalekie.

Samodzielne doświadczenie i wyprowadzanie wniosków, ujmowane zazwyczaj pod nazwą metody heurystycznej —

zbliżane jest często, a nawet identyfikowane z metodami, które reprezentują Dewey, Gauding, Kerschensteiner i inni. Z drugiej strony metody te są rozumiane, jako rozszerzona metoda pogładowa, która jednak uwzględnia nie tylko jeden zmysł — oko, ale i inne, a przede wszystkim zmysł mięśniowy, dający wrażenia przy wykonywaniu pewnych ruchów i prac. Być może przyczyniła się tu nieszczęśliwa nazwa „szkoły pracy” nadana w Niemczech nowemu ruchowi. Obydwa te ujęcia są jednak zbyt ułamkowe, zbyt niedoskonałe i mętne, a to przede wszystkim dlatego, że nie opierają się na jednolitej koncepcji osobowości ludzkiej. Czasami hasło „szkoła pracy” rozumiane jest jedynie w ten sposób, że chodzi o wprowadzenie „slöjdu”, jako przedmiotu nauczania, co pomijając poczucie celowości i potrzeby, a także związku myślenia z działaniem — nie daje pożądanych wyników. Metoda heurystyczna opiera się na zasadzie, że wyższe produkty myślenia: wnioski, sądy, pojęcia — winny być tworzone *samodzielnie* na podstawie produktów niższych, odgrywających rolę elementów w tej pracy. Metoda ta zatem pragnie prowadzić umysł tą drogą, którą idzie pozostawiony samemu sobie, w warunkach naturalnego badania. Droga ta jako naturalna (t. j. zgodna z psychiką ludzką), a przez to przyjemna i powodująca trwałe zatrzymanie produktów myślowych własnych jest bezsprzecznie wielkim drogowskazem na drodze wychowania. Słabymi jej stronami są jednak: wielka mglistość, brak celowości i uczucia potrzeby działania, a wreszcie brak momentu produktywności. Mglistość jej jest tak wielka, że jedni pedagogowie rozumieją ją, jako samodzielne wychodzenie od czynnego doświadczenia do ogólnych wniosków, prawideł i praw, inni ją rozumieją, jako rodzaj dialogu, naprowadzającego ucznia na właściwą drogę rozumowania. Pierwsze ujęcie zbliżałoby się w pewnym stopniu, jakkolwiek jeszcze bardzo niezupełnie, do pojęcia „szkoły pracy”, drugie — przypominałoby raczej metodę sokratyczną, czyli erotematyczną.

Ta chwiejność i mglistość pozwala na wielkie odchylenia i kompromisowe zastosowania tej metody w dyscyplinach od życia niezmiernie odległych i z potrzebami danej osobowości niezwiązanych, przez co zbliża się raczej do spekulacji scholastycznej, niż do naturalnego procesu poznawczego, wychodzącego od uczuć a kończącego się w realizacji czynnej.

Uczniowie IV kursu seminarjum, czytający w klasie jeden z dialogów Platona i naprowadzani potem mozolnie przez nauczyciela, który pragnie wydobyć z nich główne punkty teorii filozofa — to obraz metody heurystycznej, która jednak przeczy pojęciu kształcenia osobowości, jako jedni, jedni świadomej i jedni działającej świadomie, z własnej, istotnej potrzeby.

Metoda heurystyczna nie uwzględnia związku istotnego nauki z życiem, związku podwójnego, wykazującego, że nauki z życia wychodzą i do życia powracają. Jeżeli nawet pierwsza część tego zjawiska uwzględniona jest w zakresie metody heurystycznej, to druga faza, zawierająca w sobie doniosły moment celowości i produktyjności, jest pominięta.

Nawiasem zaznaczyć warto, że i „zastosowanie“ znane jest w teorii pedagogicznej już od Herbarta i Zillera, jako pewnego rodzaju luźny postulat, nie oparty na koncepcji jednolite sprecyzowanej i nie uwzględniany w szkole tak głęboko, jakby na to zasługiwał. Uwzględniany jedynie w obrębie danej części nauki — jest zazwyczaj tylko sprawdzeniem lub utrwaleniem poznanego prawidła, nie zaś powiązaniem nauki z życiem.

Zastosowanie abstrakcyjnego prawidła matematycznego do wykonania równie abstrakcyjnego zadania czy ćwiczenia nie jest nawiązaniem do syntetycznych kompleksów, stanowiących materiał życia. Drabina łącząca szczyt nauki z takim zastosowaniem ma zaledwie kilka szczebli, a najniższy z nich nie jest wcale blisko ziemi. Przejście zaś z jednego niższego na drugi — wyższy nie jest jeszcze właściwą metodą samodzielnego wychodzenia od życia do uogólnień i zejście z wyższego szczebla na najbliższy, niżej leżący, nie jest jeszcze zastosowaniem, w głębszym ujęciu tego słowa. Jeżeli teraz chodzi o metodę „szkoły pracy“ w tem znaczeniu, że jest to jedynie system czynnego doświadczenia, opartego na czuciu kinestetycznym (mięśniowo-ruchowym), to uwzględnia się tu zapewne moment *czynny*, ale jeszcze nie *produkcyjny*. Pojęcie tworzenia, produkcji, musi zawierać w sobie celowe przeprowadzanie pewnych zmian w układzie zjawiska czy procesu, „szkoła pracy“ zaś w tem ograniczonym rozumieniu czynnego doświadczenia — momentu celowości, uczucia potrzeby oraz stwarzania nowych wartości nie posiada. Takie ujęcie „szkoły pracy“ zamyka ją w dziedzinie bądź metody pogładowej, bądź

heurezy, nie wprowadzając nowej, płodnej idei w obręb zagadnień wychowawczych. Poza tem przesądza to zgóry sprawę zastosowania jej jako metody powszechnej, wychowawczej i zamyka ją w obrębie pierwszych lat nauczania. (Zapewne, że i w tej formie nawet ma pewne wartości, gdyż uwzględnienie pracy fizycznej i pewne połączenie jej z umysłową, prowadzi do istotnej demokratyzacji społeczeństwa, rozbitego dotychczas, zwłaszcza u nas, na dwa obce obozy).

W tych ujęciach brak fundamentu jedynie możliwego i koniecznego, jakim jest pojęcie osobowości. Podświadomie zaś pojmuje się ją jako konglomerat cech czy władz o charakterze biernym, które łączą się w różnoraki sposób pod wpływem bodźców zewnętrznych. Stąd brak głębszego, istotniejszego zrozumienia dla momentu twórczego, za sprawą którego jedynie umysł-narzędzie przystosowuje się do różnych zadań, przyczem poczucie celowości i radości tworzenia stanowi połączony z rozwojem osobowości.

Wszelka czynność psychiki ludzkiej, wszelkie jej poruszenie — musi mieć jakiś cel, a odczucie tego celu i potrzeby osiągnięcia go stanowi przyczynę i pobudkę działania. Przyczyną jakiegokolwiek działania, dążenia — jest biologiczna potrzeba organizmu psychofizycznego, czy potrzeba ta będzie zaspakajana przez nieświadome dążenie instynktu, czy świadomy, zamierzony wysiłek dowolny.

Człowiek nie działa inaczej, jak z istotnie odczutej potrzeby bądź wewnętrznej, bądź zewnętrznej. Herbart, którego idee zdają się nieświadomie kierować wieloma objawami szkoły dzisiejszej, rozgraniczył zasadniczo te dwa rodzaje potrzeb i drugą z nich usunął całkowicie z nauczania, uważając za niemożliwe nawet ich współistnienie. Argumentuje to w sposób budzący wiele wątpliwości, twierdzi bowiem, że zainteresowanie jest uczuciem zwróconem do tego co jest, podczas gdy pożądanie zwraca się ku rzeczy nieistniejącej, przyszłej. Nie uwzględnia jednak tego, że owo „pożądanie“ (termin bardzo nieszczęśliwy) zwrócić się może do tego co jest, ze względu na możliwość osiągnięcia z jego pomocą rzeczy przyszłych. Wychowanek interesujący się sztuką wymowy ze względu na swój występ w przedstawieniu — jest przykładem, dowodzącym możliwości połączenia potrzeby wewnętrznej z zewnętrzną, czyli zainteresowania i „pożądania“ — jak

chce Herbart. Teoria pedagogiczna usunęła całkowicie z obrębu swoich rozważań zainteresowanie związane z potrzebami zdobywania czy wykonania czegoś, ujmując dziecko jak typ zwolennika czystej wiedzy, posiadającego jedynie zainteresowania „bezpośrednie“, zainteresowania samą treścią wiedzy. Wszelkie zainteresowania „pośrednie“, nie zwracając uwagi na różnice ich wartości, ogłoszono za herezję wobec ideałów pedagogiki, a w najgorszym razie za malum necessarium, które mówiąc nawiasem — szkoła stosować musi tem częściej i tem niższego gatunku, im mniej odwołuje się do potrzeby osiągnięcia słusznych i naturalnych celów, z pomocą nauki.

Ujęcie to przypuszcza niejako zgóry, że grzechem jest stosowanie wartości nauki, jako narzędzi czynu i pracy, tworzenia i zdobywania oraz, że dziecko grzech ten uznaje i przejęte jest zapałem poznawczym, mającym kierunek wybitnie filozoficzny.

Niestety, czy na szczęście — nie jest tak: człowiek stworzył wiedzę, jako jedną z funkcji, z narzędzi swego życia, a dziecko tem bardziej i niecierpliwiej odczuwa potrzebę użycia wiedzy im mniej jest zdolne do spojrzenia w dalszą przyszłość, w perspektywie której mogłoby ujrzeć użycie dziś zdobytych wiadomości.

Uczucie potrzeby budzi się nietylko jako „bezinteresowna“ ciekawość, pragnąca poznać, bez oglądania się na możliwość użycia danej wiedzy, lecz także — i to być może częściej — jako pomoc w realizowaniu swych zamiarów.

Życie ma zmieniać się pod wpływem nauki, nauka powinna je ułatwiać i ulepszać, stąd nawet czyste zainteresowanie wiedzą uczonego jest jedynie fragmentem zjawiska, które epilog swój znajdzie w ułatwieniu i upiększeniu życia. Jego specjalne zamięłowania są epizodem, który wyłoniło z siebie społeczeństwo dla wydoskonalenia i ulepszenia życia.

Niesłusznem więc byłoby tworzenie z tej epizodycznej psychologii uczonego — ogólnego prawidła nauczania. Wreszcie, jeżeli chcemy stanąć na stanowisku rzetelnie naukowem, to nie możemy rozprawiać, jakie zainteresowanie dziecko powinno mieć, lecz jakie ma rzeczywiście.

Zainteresowanie jest tym instynktownym apetytem duszy, wbrew któremu nie możemy karmić ducha. Jeżeli za naj-

wyższą wartość osobowości uznamy świadomość, to nie możemy pomijać jej i narzucać wychowankowi potrzeb, których odczucia bynajmniej sobie nie uświadamia.

Potrzeba rozwiązywania zagadnień budzi się w człowieku na tle doświadczenia, wobec napotkania zjawisk, których cel, przyczyna lub związek nie są jasne; potrzeba ta więc pochodzi od realnych zagadnień życia, a zadowolenie tej potrzeby, a więc rozwiązanie zagadnienia, w bliższej czy dalszej perspektywie, ma na to życie czynnie i twórczo wpływać.

Zagadnienia, które ze zjawisk życiowych nie powstały, których rozwiązanie nie jest uczuwane jako potrzeba i których wpływ czynny na życie nie jest widoczny dla danego umysłu — zagadnieniami dla niego nie są i wpływu kształcącego na rozwój osobowości nie mają.

Istnieją pedagogowie, którzy widzą możliwość i pożytek wysiłku umysłowego nie pobudzonego przez potrzebę, przez zainteresowanie, twierdząc, że ciężar tej pracy jest szkołą charakteru, gdyż w życiu człowiek spotka się na pewno z pracami nieinteresującymi, nieprzyjemnymi. Z drugiej strony odzywa się hasło „uprzyjemniania” nauki t. j. podawania rzeczy nieinteresujących w takiej postaci, aby niejako „przemycić” je do duszy dziecka. Jałowość tego sporu wykazał aż nadto dobitnie Dewey w „School and Society”, dowodząc słusznie, że obydwie teorie popełniają ten sam błąd, a mianowicie uważają materiał nauczania za coś zewnętrznego, co dziecko ma poznać tak czy owak, a nie za narzędzie czynnego działającego „ja”, które dla swoich potrzeb potrafi przezwyciężyć trudności. Tylko taki stosunek do przeszkód może kształcić charakter i tylko takie pobudki działania mogą rozwijać samodzielny myślenie.

Narzucanie zagadnień z życia nie wynikających i rozwiązań do życia nieprzydatnych nie tylko nie jest czynnością wychowawczą, ale jest czemś przeciwnym, jest zabijaniem świadomego, samoistnego postanawiania i działania, a więc zabijaniem osobowości. Człowiek jest istotą do głębi swej teleologiczną i, nie widząc celu oraz nie mając pobudki — nie czuje potrzeby wysiłku.

Pisarz rosyjski, Dostojewski, w swoich wspomnieniach z katongi, opowiada jak głębokie wzburzenie wywołał rozkaz,

polecający skazańcom kopać doły, a potem je zasypywać. W innych swych pracach widzieli więźniowie choć ślad jakiegoś celu, który uznawali, w tym wypadku oburzyła się w nich resztką godności ludzkiej.

Doprawdy zbyt smutne analogie ze sprawą nauczania nasuwają się tu mimowoli. Zainteresowania związane z użyciem wiedzy do tworzenia, słowem zainteresowania produkcyjne, pominięte zostały zarówno wśród wskazań pedagogicznych, jak w psychologii samej.

Psychologowie badający rozwój zainteresowań zależnie od wieku (Nagy, Claparède) dzielą życie ludzkie na trzy etapy: zdobywania wiadomości, przeróbki ich i produkcji.

Popełniono w tym względzie błąd nie do darowania, błąd, który mści się na szkole współczesnej.

Przeoczono mianowicie, że zainteresowania produkcyjne, skłonności do działania, wpływania na świat zewnętrzny zjawiają się już u jednorocznego dziecka i towarzyszą wszelkim innym zainteresowaniom, stanowiąc ich integralną część, gdyż zarówno w samym pojęciu zainteresowania i poznawania tkwi moment czynny, jak również zdobyte już wiadomości domagają się czynnego ich zastosowania i sprawdzenia. Doświadczenie samo jest związane nierozdzielnie z działaniem, próbowaniem, powodowaniem zmian w świecie realnym i często (jeśli nie zawsze) moment poznania łączy się w jedną całość z momentem produkcji. Szkoła obecna świadomie czy nieświadomie, oparła swój program na tem uszeregowaniu zainteresowań, które produkcyjność odkłada do wieku dojrzałego. Stąd cały szereg opłakanych skutków: szkoła daje pewien zasób wiadomości oderwanych, nie wynikających z doświadczenia, a przedewszystkiem nie stosowanych do życia, uważając zapewne, że zastosowanie ich do produkcji będzie łatwem i naturalnem następstwem samego faktu ich posiadania.

Że tak nie jest — świadczy o tem dobitnie niezaradność życiowa wychowanków szkół obecnych, którzy nie tylko nie umieją zastosować poszczególnych prawd ogólnych do wypadków jednostkowych, nie tylko nie umieją użyć ich do wytwarzania, ale wprost nie podejrzewają związku nauki z życiem*).

*) Piszący te słowa miał sposobność obserwowania nieopisanego zdumienia na twarzach młodzieży z najwyższej klasy szkoły średniej,

Kto obserwował natychmiastowe* ożywienie klasy, gdy pewne prawidło nauki wiązało się z życiem, a z drugiej strony głębokie zniechęcenie wobec nieuchwytności celu danej nauki, wyrażające się w pytaniu: „poco się tego uczymy? to się na nic nie przyda“... ten nie będzie wątpić w istnienie głębokich zainteresowań produkcyjnych zarówno u młodzieży, jak dzieci.

W pewnym seminarjum, gdzie piszący te słowa prowadził praktykę pedagogiczną, zauważono podczas omawiania wyników wizytacji nadzwyczajną apatię i bierność uczniów wszystkich kursów i na wszystkich przedmiotach, wyjąwszy godziny poświęcone omawianiu lekcji praktycznych, a więc związane z działaniem twórczym. Już lekcje historii wychowania, jakkolwiek przez tego samego nauczyciela prowadzone — były mniej ożywione. Kiedy jednak wpadliśmy na myśl, aby co jakiś czas nową lekcję prowadził uczeń, poczem następowała dyskusja — klasa się znacznie ożywiła.

Już Trentowski mówi: „Interes nie leży w płytkości, nie zbudzisz go zatem, robiąc naukę twą łatwą i miłą. *Zastosowanie wypadków z każdej teorii natychmiast do praktycznego życia, zdolają nadać interes najsuchszemu nawet przedmiotowi*”.

Jeżeli wychowanie ma się oprzeć na naturalnych skłonnościach i potrzebach wychowanka, to nie możemy zamykać oczu na popęd twórczy, instynkt tworzenia, który wyrażając się bodaj w niespokojnej ruchliwości czy niszczeniu sprzętów szkolnych, tyle zgryzoty sprawia dzisiejszym wychowawcom. Są oni w niezmiernie przykłej sytuacji młynarza, który nie może skierować biegu rzeki tak, aby poruszała jego młyn, lecz próbuje ją zatrzymać lub cofnąć w biegu.

Jeżeli pragniemy rzeczywiście oprzeć się na psychologii, to nie możemy zmagać się z naturą dziecka, miast wyzykskać jego naturalne potrzeby i zainteresowania. A jakże często nauczanie dzisiejsze jest właśnie zmaganiem się, walką z wychowankami, miast być pomocą i przewodnictwem.

Nie pytamy czy wychowanek nasz ma apetyt na pokarm duchowy, który mu dajemy i oburzamy się na niego za brak tego apetytu, dziwiąc się zarazem, że pokarm nie idzie mu na

kiedy wspomniał o tem, że budowa ramy roweru jest oparta na prawie fizycznym o rozkładzie sił.

zdrowie i nie wzmacnia jego organizmu. Nie uwzględniamy owej „natury”, którą już Rousseau uważał za kryterjum. Nie uwzględniamy godności ludzkiej wychowanka, wyrażającej się w naturalnem żądaniu, aby wiedzieć poco się daną pracę wykonywa, aby uznać jej cel za swój i uczuć potrzebę dążenia do niego.

Uznaliśmy zainteresowanie produkcyjne za niegodne szkoły, za „użyteczność”, którym to lekceważącym epitetem chcemy zaznaczyć, że szkoła, nauka, wiedza — jest czemś niezmiernie wysokim, co spłamiłoby się, gdybyśmy go użyli bezpośrednio do życia. Zdaje nam się, że szkoła ma przygotowywać nie do życia, lecz do abstrakcyjnych studjów, że mamy wychowywać tylko uczonych, którzy winni zagłębić się w „czystą” wiedzę, nie troszcząc się o jej zastosowanie. Zbudowaliśmy szkołę dla doktorów wszelkich nauk, a nie dla obywateli czynnych i budujących życie we wszelkich dziedzinach. Odrzuciwszy zainteresowania produkcyjne w zakresie życia, nie kształcimy jednak zainteresowań twórczych i w zakresie teorii. Jest głęboka niekonsekwencja w tem, że dajemy nauki tak wybitnie teoretyczne, jakgdybyśmy pragnęli wychować uczonych, a nie kształcimy tych twórczych zalet, które uczonego posiadać musi.

Uznaliśmy za odpowiednią dla szkoły jedynie inteligencję teoretyczną i reakcyjną, nie biorąc pod uwagę tego, że typ inteligencji praktycznej naogół o wiele częściej się spotyka, a i brak zainteresowań czynnych jest rzadkim wypadkiem, dowodzącym albo spaczenia przez wychowanie, albo choroby organicznej. Podkreślić również należy, że w umysłowości polskiej specjalnie nie leży zdolność do teoretyzowania w oderwaniu od życia, że Polak każdą myśl bierze żywo i szczerze, wiążąc ją natychmiast z życiem, w przeciwieństwie do umysłowości niemieckiej, która umie oderwać się od życia i zagłębić w abstrakcji. My, biorąc szkielet naszej szkoły od Niemców, nie uwzględniliśmy tego i nie przetworzyli jej zasadniczej struktury. Wbrew oczywistościom, któremi są ujemne lub żadne skutki wykształcenia obecnego, trzymamy się oburącz obecnego szkieletu teoretycznej wiedzy, który tak bardzo przypomina... spis rzeczy. Nie podjęliśmy pracy kształcenia zdolności dedukcyjnych w tem znaczeniu, żeby wychowanek nasz umiał zastosować ogólne

prawa do poszczególnych wypadków. Zdawałoby się, że uważamy to za rzecz niezmiernie łatwą, która przyjdzie sama, tymczasem widzimy, że pewne ogólne teorie istnieją niezmiernie długo, a nie są wcielane w czyn, bo nie wie się „jak” je wcielić, choć wie się „dlaczego” i „poco”. Czyż nie tak było z zasadą kształcenia zmysłów w nauczaniu? Czy nie tak było z zasadą równości i wolności w polityce? Aby ideję w czyn wcielić, trzeba również — tworzyć. Przemyślenie całego szeregu ustopniowań tego wcielenia, aż do szczegółów wykonania jest aktem równie, jeśli nie więcej twórczym, niż scholastyczne żonglowanie idejami ogólnymi, które tak często są — ogólnikami.

Czem są prace dyplomowe większości szkół wyższych? Dowodem jak to się mówi — „znajomości literatury przedmiotu”. Nie wymaga się przetrwania pewnej wiedzy tak całkowicie, aby na jej tle stworzyć nową wartość, bądź w zakresie ogólnym, bądź zbliżając pojęcia ogólne do życia. Gdyby miano na oku produktywność, baczniejszą uwagę obdarzanoby wszelkie próby myśli samodzielnej, a nie jak dotychczas — cytaty. Wiele tych prac jest zupełną negacją wszelkiej celowości i wartości działania, jest to zmarnowana praca, przeżuwanie cudzych myśli, bez pożytku dla nikogo. Czy nie lepiej byłoby oceniać zdolności i wiedzę przez zbadanie, co z ich pomocą zrobiono w życiu?

Cóż dziwnego, że uczniowie są tacy, jak ich wychowawcy?

Dotychczas wiedza nauczyciela jest identyczna (lub mało co większa, lecz w tym samym rodzaju) z zasobem wiadomości zawartym w podręczniku. To znaczy, że jest to schematyczny, klasyfikacyjny kościotrup wiedzy, nie umiejący poruszać się i żyć. Zasób tej teoretycznej wiedzy nauczyciela nie jest w żaden sposób związany z jego życiem, nie ułatwia mu go, nie uzdalnia do działania w żadnym kierunku, ani z życia tego nie powstaje. Do wyjątków również należy nauczyciel, który swą wiedzę teoretyczną traktuje jako podstawę do samodzielnych, twórczych badań. Zarówno więc metoda produkcyjna, jak materiał życiowych zjawisk jest nauczycielowi obecnemu obcy. Nie może on w obrębie tych zjawisk działać i tworzyć, nie umie ich analizować i dochodzić do samodzielnych uogólnień. Wiedza jego jest bezprodukcyjna, przyczepiona do jego umysłu, a nie związana integral-

nie z nim. Może on tylko udzielać jej, ale sama wartość tego udzielania jest wątpliwa: czyż można udzielać tego, czego się nie posiada do głębi, *czego się nie umie użyć*, co pozostaje martwym kapitałem? Przypominają się tu słowa Sokratesa o sofistach, którzy uczyli mówić o tych rzeczach, których sami nie znali i o których także umieli tylko mówić. „Jeżeli chcesz się nauczyć grać na lutni — idziesz do lutnisty, bo on umie grać na niej, a więc najlepiej o tem ci powie, ale co umie sofista, o czem on może ci powiedzieć? Umie pięknie mówić? Ale czy zna to, o czem mówi?” — tak mniej więcej ironizuje Sokrates.

Czy i nauczyciel obecny nie umie tylko *mówić o swojej nauce*?

Cóż dziwnego, że nauczyciel dzisiejszej szkoły nie wykształci u swych wychowanków zdolności produkcyjnej, ani nie przygotowuje do zrozumienia zjawisk świata. On sam ich nie zna, on sam nic nie tworzy. Jest on jak ptak, niosący w dziobie ziarno, aby je dać pisklęciu, ale sam go nie próbuje — według określenia Montaigne'a. Dodajmy jeszcze, że pisklę również trzyma tylko w dziobie to ziarno.

Otrzymujemy wierne odbitki nauczycieli: wychowankowie nasi nic nie umieją zrobić w związku ze swoją wiedzą, mogliby najwyżej... udzielać jej znowu innym. „Umiesz? — to powiedz!” — mówią nam dzisiaj, zamiast: „Umiesz? — to zrób”. Nauczanie, zawierające się w obrębie suchych prawideł ogólnych, jest najgorsze, ale też najłatwiejsze dla nauczyciela. Jest to linja najmniejszego oporu i dlatego niezmiernie trudno będzie wykształcić nowy typ nauczyciela. Wystarczy bowiem zapamiętać niewielką ilość sądów ogólnych, aby móc podać je w tej samej formie innym, ale żeby wyprowadzić je z życia i do życia zastosować, nato trzeba poznać wiele zjawisk życiowych, w których różne dziedziny ze sobą się łączą, trzeba znać praktycznie różne rodzaje działań, różne prace, trzeba wynaleźć możliwie wszystkie zjawiska, z których prawo ogólne powstało.

Łatwiej jest podać suchy opis tęgopokrywych niż prowadzić samodzielne badanie nad życiem grabarza czy chra-
bąszcza i na tej podstawie odkrywać tak ciekawe objawy instynktu, jak te, które odkrył nieporównany Fabre. Łatwiej opisać schematycznie jak z wyobrażeń tworzą się pojęcia, niż

ując żywą indywidualność ludzką. To też w praktyce szkolnej nie spotykamy prawie nauczycieli, których wiedza miałaby związek z działaniem, tworzeniem. Jedyne wyjątki stanowią może nauczyciel muzyki, slöjdu i rysunków. Gdyby który z nich znał tylko teorię, a nie umiał grać, strugać lub rysować — wydałby się nam nieodpowiednim, ale nie widzimy tej sprzeczności u nauczyciela literatury, któremu obcą jest sztuka wymowy, lub sztuka sceniczna, czy u nauczyciela przedmiotów pedagogicznych, który nie umie wychowywać i żyć. Stąd przeciętny nauczyciel lepiej się czuje z podręcznikiem i katalogiem stopni w ręku, niż wobec żywych, różnorodnych zjawisk, które wywołują nawał pytań ze strony wychowanków, pytań... tak często kłopotliwych. Wobec żywych zjawisk często trzeba przyznać, że się nie wie i że jest się zmuszonym badać, dochodzić i uczyć się. A nauczyciel współczesny wstydzi się uczyć wraz z uczniami, zdaje mu się, że powinien wszystko wiedzieć.

Metody obecne nie są więc tylko wyrazem pewnych przekonań i prądów pedagogicznych, ale też wynikiem złej, małej i suchej wiedzy, nieznamomości życia i braku twórczych charakterów. Nie ludźmy się, że gdy zwycięży hasło nawiązania nauczania do czynu i życia, nauczyciel potrafi wypełnić je w praktyce. Przedewszystkiem musimy mieć nauczycieli lepszych. I bodaj czy nie w tem tkwi sedno zagadnienia. Pierwsze zaś pokolenie nowych nauczycieli, będzie musiało zrzuciwszy pychę z serca, *zacząć się uczyć życia i działania w związku i z pomocą swej wiedzy.*

Nowy nauczyciel musi być czemś jeszcze, nietylko nauczycielem; musi znać różne dziedziny życia i musi umieć działać, produkować w ich zakresie, musi związać swą wiedzę z rzemiosłem, handlem, przemysłem, rolnictwem, a nawet kuchnią. Musi nietylko wiedzieć, ale umieć zrobić, a wówczas i wychowankowie jego przyjmą czynną postawę wobec życia.

Dotychczas unikaliśmy zainteresowań produkcyjnych, a chcieliśmy się oprzeć na zainteresowaniach teoretycznych, gdyśmy zaś ich nie znaleźli, bo nie mogliśmy znaleźć w tak wczesnym wieku, jak to przypuszczaliśmy — musieliśmy się oprzeć na zainteresowaniach daleko niższych i pośledniejszych, niż nawet ów pogardzony „utilitaryzm”: na strachu

i emulacji, a więc elementach karjerowiczostwa i reakcyjnej bierności automatu.

Proces naturalny, poczynający się z potrzeby i przy pomocy inteligencji dążący do wykonania, w szkole jest z gruntu spaczony: potrzeba uczuciowa wyraża się w postaci uniknięcia strachu, umysł działa jedynie w sposób bierny przez przyjmowanie gotowych pojęć i sądów, a wykonanie wyraża się w postaci wypowiedzenia wobec nauczyciela.

Związek podawanej teoretycznej wiedzy z zainteresowaniami jest jak najbardziej luźny: szkoła *wyprzedza znacznie budzenie się zainteresowań teoretycznych* u młodzieży i staje się ciężarem oraz przymusem, zamiast być czynnikiem pomocy.

Gdyby chciano zbadać ten fakt na podstawie tak używanych i nadużywanych obecnie doświadczeń psychologicznych, byłoby to może zbyt trudne, lub nawet niewykonalne, ze względu na to, że stopień abstrakcyjności poszczególnych nauk i części tych nauk jest trudny do określenia i ujęcia w postaci skróconych prób, odgrywających rolę jednostek miary. Możliwy jest tu tylko jeden rodzaj doświadczenia: usunąć przymus uczenia się i działając jedynie zachętą, przekonać się czy pewna nauka lub jej część jest dla danej indywidualności (zbiorowej czy jednostkowej) odpowiednią. Oparcie nauczania na zainteresowaniu jest w pedagogice komunałem, ale w praktyce jest ideałem i to niezmiernie jeszcze odległym.

Jakże możemy mówić o zainteresowaniu my, którzy karzemy za jego brak? Jeżeli mówimy o budzeniu zainteresowań, to dobrze — budźmy je, ale nie wymuszajmy. Gdyby nauczanie nasze oparte było na zainteresowaniu — zbyteczna byłaby kontrola i ocena, które dominują w obecnej szkole.

Słusznie mówi Spencer, że „jeżeli stopniowe postępowanie umysłu od pojęć prostych do złożonych, od oznaczonych do nieoznaczonych, od konkretnych do oderwanych jest prawem psychologicznym, w takim razie samouctwo i przyjemność w uczeniu się, staje się kamieniem probierczym, dającym nam możliwość sądzenia o tem, czy i w jakim stopniu prawo psychologiczne zostało zachowane.“

Czy prawo to zostało zachowane w obecnej naszej szkole, musi zwątpić każdy kto umie jasno patrzeć i komu leży na

sercu istotny rozwój duszy wychowanka. W pierwszych oddziałach szkoły powszechnej dziecko nie potrzebuje stopni, samo naprasza się z odpowiedzią i z zapałem bierze się do pracy. Ale materiał naukowy wzrasta—jak spadający kamień: z przyśpieszeniem. Dziecko cofa się w siebie, zniechęca, gorzknieje, nie kwapi się do nauki, przeciwnie wykręca się, lub „kuje” ze szkodą dla zdrowia, stanu nerwowego i dobrego samopoczucia.

Przerażające są niektóre objawy tego rodzaju w szkołach średnich: osiem do dziesięciu godzin pracy na dobę, głęboki rozłam pomiędzy życiem a nauką, wstręt do nauki i szkoły, ciągle rozdrażnienie nerwów, ciągła depresja wywołana obawą złego stopnia i wreszcie olbrzymi procent tych niedostatecznych stopni. Kto zadał sobie trud zwrócenia uwagi na tę sprawę — mógł stwierdzić, że oceny niedostateczne miewa 50% klasy, a znam wypadki, że wykaz niedostatecznych stopni obejmował *wszystkich* uczniów klasy. Gdzież owo zainteresowanie, którem powiewamy dumnie, niby sztandarem, pod którym... nikt nie stoi?

Zwracając się natomiast do zainteresowań twórczych, stwierdzić należy, że „learning by doing” — poznanie przez czyn jest nie tylko najbardziej pociągające i opromienione nastrojem przyjemnym, najbardziej wszechstronne, ale również najbardziej trwałe.

Trwałość zdobytych tą drogą wiadomości tłumaczy się samą wszechstronnością i częstotliwością obcowania ze zjawiskiem. Umysł musi mieć dosyć czasu, aby pewne wyobrażenie, czy pojęcie wzrosło integralnie w jego istotę. Nie znamy jeszcze wszystkich tajemnic własnej psychiki, ale przeczuwa się tę niezmierną *wielostopniowość zrozumienia* pewnych pojęć. Stopień ich jasności jest bardzo różny, a im jest wyższy, tem sąd na nim oparty jest trafniejszy i bliższy rzeczywistości.

Rzeczy poznane dokładnie, przez obcowanie z nimi stają się tak istotną własnością, że się już nie „pamięta”, lecz „wie”. Nie potrzebujemy pamiętać o tem, że mamy dwie nogi, lub że oddychamy powietrzem: częste i wszechstronne, a przede wszystkim czynne obcowanie z temi zjawiskami utrwaliło je na zawsze w naszej świadomości. Natomiast wysiłek występujący przy „zapamiętywaniu”, wysiłek użyty, aby

siłą zatrzymać pewien sąd czy treść pojęcia — świadczy, że dany wytwór myśli nie jest naszą bez przeczną własnością. Stąd i trwałość tego rodzaju wiedzy jest wątpliwa, a więc wysiłek jest, poza wszystkim innym — nieprodukcyjny. Obładowanie wiedzą pamięci, zdaje się opierać na przypuszczeniu, że pamięć—przechowywanie wyobrażeń, pojęć i sądów jest „władzą” specjalną, odrębną, niezależną od inteligencji i działania. Przypuszcza się, że umysł zapełniony nieprzetrawionymi dostatecznie pojęciami, zachowa je jednak w całości, do czasu, kiedy inteligencja zużyje go na przeróbkę dla swych celów. Według tego, nazbyt już prostego poglądu — psychika ludzka dzieli się na szereg odrębnych pokoi, gdzie pamięć jest spiżarnią czy składem, a inteligencja warsztatem. Tymczasem jeśliśmy już chcieli szukać porównań, to osobowość można uważać raczej za maszynę będącą w ruchu, gdzie kołem rozpędowem jest uczucie, transmisją — umysł, a młotem — wola.

Nie możemy zmusić do produkcyjnego działania jednej tylko czynności duszy, będzie to najwyżej kręcenie się koła na miejscu. Wiemy przecież, że pamięć skojarzeniowa, wyższa jest od pamięci mechanicznej, a pamięć logiczna wyższa od skojarzeniowej. Nie możemy więc ufać pamięci, nie opartej na dokładnem zrozumieniu zjawiska, które jest możliwe w całej pełni wówczas, gdy z pomocą pewnego materiału — wytwarzamy. Nastrój przyjemny, pewnego rodzaju podniecenie radosne, pod znakiem którego stoi twórczość ludzka — tłumaczy się tem, iż możność tworzenia jest zaspakajaniem naturalnych i najgłębszych popędów ludzkich. Chęć wyrażenia się, ekspresja zjawia się już w najmłodszym wieku ludzkości i człowieka; można nawet dojrzeć pewne, daleko idące analogje w twórczości dziecka i człowieka pierwotnego. Oboje mało liczą się z rzeczywistością, nie pragną jej odtwarzać bez zarzutu, pragną się jedynie wypowiedzieć, wywnętrzyć, zwierzyć tak, jak człowiek opanowany silnem uczuciem, ma skłonność do ekspresji w formie mimiki, gestu i krzyku.

Zagadnienie zabawek dziecinnych, dotychczas nie prze-myślane wszechstronnie przez pedagogów, w możliwości tworzenia właśnie, kryje swój główny węzeł. Dlaczego dzieci psują zabawki? Dlatego, że zabawka ta pozwalała dziecku jedynie na jeden lub dwa rodzaje ruchów, zgóry przewidzia-

nych, teraz zaś, popsuta — zwiększyła obszar możliwości twórczej, dając elementy, z których można stworzyć wielką ilość kombinacji, a co najważniejsze, stworzyć je samodzielnie. Popęd, wyrażający się w dokonywaniu pewnych zmian w świecie zewnętrznym, niekoniecznie musi być twórczy w znaczeniu „pożyteczny”, może być również destrukcyjny, niszczyielski. Pochodzą bowiem obydwie te objawy ze wspólnego źródła: chęci wyrażenia się, zaznaczenia swego istnienia i intensywności tego istnienia, t. j. jego mocy, potęgi.

I tu musi wdać się w sprawę wychowanie, jeśli ma być ono rzeczywiście wyzyskaniem naturalnych prądów w ten sposób, aby stały się one pożądane dla społeczeństwa. Zarówno bowiem pedagogika negująca czy negliżująca popędy—zbacza na manowce, jak pedagogika tolerująca destrukcyjną ich anarchję.

Szkoła więc, która nie ma w swym programie prac ręcznych, popycha do krajania scyzorykiem ławek, szkoła, która nie daje ujścia instynktowi społecznemu w postaci twórczych organizacyj — przyczynia się do tworzenia klubów palaczy tytoniu, lub „żucia kitu” (tak świetnie przedstawionych przez Molnara w książce „Chłopcy z placu broni”).

Radość pochodzącą z ekspresji przeczuł już Froebel, tworząc swój system wychowawczy, którego zasady fundamentalne zatrzymały dotychczas swą wartość, mimo zauważonych usterek w szczegółach. Radość dziecka, tworzącego nowe wartości, nie różni się psychologicznie od radosnej dumy rzeźbiarza, malarza, czy poety. Wyrażanie się, będące naturalną potrzebą pełnej duszy, a potwierdzające istnienie i swoistą odrębność osobowości, jest źródłem sztuki, pracy i wszelkiej działalności ludzkiej.

To też radosne uczucie, które — jak wiadomo — tak wybitnie dodatnio wpływa na intensywność pracy, wzmacnia się tem bardziej, im więcej pozostawiamy pola popędowi twórczemu. Tam gdzie odwołujemy się tylko do reprodukcji i gdzie jej dokładność (a więc brak wszelkiej twórczości) — jest celem, radosne podniecenie i zainteresowanie spada do zera. Im bardziej zaś, im szerzej uwzględnimy przejawianie się osobowości jako zjawiska czynnego, tem bardziej wystąpi nastrój radosny.

Jałowy więc jest spór pedagogiczny, czy nauka powinna być pracą czy zabawą: wystarczy spojrzeć na zabawę dzieci i pracę człowieka zamiłowanego w swym zawodzie, aby zrozumieć, że czynności ludzkie pochodzą z jednego źródła, mogą być jedynie spaczone przez samych ludzi.

Różnica, istniejąca pomiędzy pracą przeciętną i zabawą polega na swobodzie wyboru (braku przymusu), oraz na obszarze terenu pozostawionego twórczej samodzielności człowieka. Im praca jest dalszą od wolności i twórczości własnej, a więc im bardziej się staje niewolniczą, tem dalszą się staje od zabawy, tem cięższą i mniej produkcyjną.

Porównywując stosunek do nauki uczonego i ucznia, obserwując zapał pierwszego, a nudę drugiego, musimy przyjść do przekonania, że szkoła nierozsądnie unika czynników, wzmagających intensywność tej pracy. Uczony rozpoczyna swe dzieło z uczucia istotnej potrzeby, widzi jasno cel, ku któremu dąży, wychodzi od zjawisk życiowych i tworzy samodzielnie pojęcia coraz wyższe, coraz nowsze wartości.

Podobne cechy obserwujemy jednak nietylko u uczonych i bardzo obawialibyśmy się, aby nas nie zrozumiano jednostronnie: minister skarbu, stosujący ogólne podstawy ekonomiki w specjalnych warunkach swej ojczyzny — jest osobowością wybitnie twórczą. Twórczym jest również wódz, który strategję i taktykę przetłumaczy na język zwycięstw. Tę drogę szkoła musi przejść również.

Momentu produkcyjnego nie uwzględnia szkoła współczesna i to jest jej wielką winą wobec życia, które na produkcji jest oparte. Wszak cała historia ludzkości od czasów jaskiniowych aż do radjotechniki współczesnej i całego kodeksu opieki nad kobietą, dzieckiem, starcem i ubogim, nie jest niczem innym, jak historją wynalazczości i pomysłowości ludzkiej.

Cała treść życia człowieka na ziemi zawiera się w tworzeniu nowych wartości; wychowanie, które tych najważniejszych właściwości duszy ludzkiej nie rozwija, działa zarówno na szkodę jednostki, jak społeczeństwa.

Sk szkoła dzisiejsza, niestety, ten błąd popełnia w wysokim stopniu. Jest to groźne dla kultury europejskiej wogóle, a specjalne niebezpieczeństwo przedstawia dla naszego narodu. Kiedy bowiem w narodzie, posiadającym produktywność w za-

sadniczej sylwecie swego charakteru, młodzieniec po wyjściu ze szkoły zaczyna się uczyć produktyjności—jak to zaznacza Spencer odnośnie do Anglii—to naród nasz, mało produktyjny z natury, winien być specjalnie szkolony w tym kierunku.

Tak jednak nie jest: szkoła nasza nie kształci produktyjności ani w zakresie teoretycznym, ani praktycznym. W każdym zaś razie więcej ma na widoku teoretyzowanie nie bacząc na to, że jednostki poświęcające się twórczości w dziedzinie teorii są o wiele mniej liczne, że życie społeczeństwa opiera się w przeważającej części na twórczości praktycznej i że umysłowość nasza, jak to zaznaczaliśmy, dalsza jest od teoretyzowania.

Skutki tego kształcenia jeśli się w czem przejawiają, to w mnogości niedojrzałych koncepcyj politycznych i prądów artystycznych.

Bezmyślny pęd do szkół ogólno-kształcących z pominięciem (nielicznych) zawodowych, pęd, który nietylko u t.z. inteligencji, ale u wszystkich warstw się spostrzega — dowodzi, że zarówno społeczeństwo, jak rząd nie idą bynajmniej w kierunku wzmożenia naszej intensywności twórczej.

W ostatnich czasach, coprawda, daje się zauważyć pewna zmiana w tym kierunku, spowodowana nadprodukcją inteligencji bezrobotnej, gdyż niefachowej. Zrozumienie konieczności wykształcenia produktyjnego spotyka się wyraźniej może niż w sferach szkolnych u tych działaczy, którzy podchodzą do wychowania z punktu widzenia konieczności państwowych. Oto St. Grabski w broszurze swej p. t. „Z zagadnień polityki narodowo-państwowej” porusza sprawy wychowawcze w następujący sposób: „Do takiego wysiłku (podnoszenia znaczenia państwa) zdolne są tylko silne, zdecydowane i wytrwałe charaktery. Tych nam dziś brak najbardziej. I brakowało ich bardzo w ciągu całych dotychczasowych dziejów naszych. W tym też kierunku najgłębiej musi sięgnąć reforma wychowania”. Większość uczniów... przyzwyczajają się operować formułami, bez zrozumienia ich treści... Nie jest to gimnastyka myśli — jak się powszechnie mówi. Jest to raczej włączanie myśli w szablony, zabijające jej samodzielność i twórczość. Bez szkody dla umysłowego rozwoju młodzieży można zmniejszyć program... Natomiast trzeba zwiększyć nacisk na umiejętność samodzielnego obserwowania zjawisk i podnieść poziom

znajomości faktów życia”. „Młodzież nasza lepiej się orjentuje w stosunkach rzymskiego forum czy ustroju Polski kaziemierzowskiej, niż w życiu dzisiejszej wsi polskiej, lub obecnego rynku lwowskiego”... „Przeciętny wykształcony Polak wie więcej od przeciętnego wykształconego Anglika czy Francuza o najnowszych prądach filozoficznych, literackich, artystycznych nawet Anglii i Francji, ale o wiele mniej umie w zakresie swego fachu“... „Jeśli nadal przeważać będzie wśród nas typ zdolnego dyletanta o niedostatecznym wykształceniu zawodowym — nie wytworzymy z Polski nowoczesnego mocarstwa“.

Przeżywamy podobne objawy, jak Bułgaria, która — wyprodukowawszy nadmiar inteligencji, zaczęła szybko zmieniać swą politykę szkolną, tworząc z najwyższych klas szkoły średniej, przygotowawcze studjum fachowe. Nie chodzi tu o ciasny utylitaryzm, którego (słusznie) boją się pedagogowie, pragnący wychować naprzód człowieka, a potem dopiero specjalistę. Chodzi o wykształcenie produktywności, o *wychowanie czynnej i twórczej postawy wobec życia*, co zmusza do produkcyjnego operowania na zjawiskach życiowych, gdyż jak to zaznaczyliśmy powyżej — nie jest owocem kształcenie na materiale jednego typu, aby przygotować do działania na innym rodzaju materiału.

Szkola nie ma odwagi postawić sobie zupełnie jasno celu: wykształcenia *metod* samodzielnej pracy i wzbudzenia uczucia *zapału* w tym kierunku. Stawia sobie za cel obdarzenie pewną ilością (i to bardzo znaczną) materiału, nie bacząc, że przez to rezygnuje z samodzielnej pracy ucznia po ukończeniu szkoły. Ideał obdarzania ucznia całokształtem wiedzy ma jeszcze i tę wadę, że wywołuje przeświadczenie osiągnięcia całości wiedzy, przez co stwarza pewnego rodzaju zblazowanie umysłu i indyferentyzm wobec głębszych zagadnień, tak charakterystyczny dla większości wychowanków naszej szkoły.

Ruch, czynność jest także źródłem *odrębności*, swoistej fizjonomji osobowości: spójrzcie na biernie słuchającą klasę: jakże jest ona bezbarwną i jak jednakową jest postawa składających ją jednostek! A teraz dzwonek: klasa drgnęła i każdy zaczyna żyć odrębnem, swoim życiem. Idźcie ze swemi uczniami na wycieczkę, a zobaczycie tam każdego we właściwym świetle wobec pokonywania różnorodnych trudności,

w klasie zaś znacie co najwyżej dwa typy: tych z „dobrem sprawowaniem” i tych „niespokojnych”. A charakter i temperament to przede wszystkim reagowanie na świat zewnętrzny i wpływ nań wywierany, nie zaś bierność.

Tylko przez czynną postawę wobec świata, przez samodzielne doświadczanie, a więc znajdowanie oporu, lub wątpliwości, przez przymierzanie się do życia — osobowość odnajduje siebie. Tą jedynie drogą budzi się iskra istnienia duchowego i człowiek, stojący zaledwie u progu wiedzy o wszechświecie, mówi z dumą i radością: „cogito, ergo sum”. Czynność jego umysłu uświadomiła mu się jasno i w niej znalazł niewątpliwe potwierdzenie istnienia swej osobowości. Odróżnił siebie od świata i o świecie zaczął myśleć twórczo. „Kierunek postanawiania stanowi charakter” — mówi Herbart. To znaczy świadome wytykanie dróg swej działalności — jest fundamentem istotności ducha, osobowości, jaźni.

Jeżeli w czym jest duch ludzki „na obraz i podobieństwo boże” zbudowany, to w tej radosnej możliwości tworzenia, która daje najwyższą rozkosz świadomości bytu i bytu tego intensywności.

Realizacja ustalania się i skupiania koło pewnego ośrodka — jest genetycznym wzrostem samowiedzy, samowiedza zaś ze swej strony jest warunkiem wybierania i ustalania kierunku działań. Jest to więc współzależność istotna: odnajdywanie i potwierdzanie siebie w dokonanych dziełach a przez to uzdalnianie do dzieł dalszych. Im bardziej owo stawanie się jest dziełem samoistnem, tem silniejsza staje się świadomość własna osobowości, tem wyraźniejszy jej stosunek do świata zewnętrznego, do owego — „nie—ja” Fichtego, które według niego istnieje po to, aby „ja” mogło przez stykanie się z niem uprzytamniać sobie swoją istność i odrębność. Ciekawem będzie przypomnienie, że i w teorii pedagogicznej polskiej znajdujemy zbliżenie się do takiego pojęcia osobowości: mówimy tu o Trentowskim, który tak głęboko i słusznie ujmuje cele wychowania i samowychowania, wywodząc je właśnie z ujęcia osobowości, jako świadomości czynnej. Spotykamy w Chowannie następujące słowa: „Czynność ducha rośnie własnym ruchem”. „Bo nacóżby się nam poznanie przydać mogło, gdyby się nie starało objawić w czynie i gdyby nie było podstawą naszej, do czynu przygotowującej się jaźni“. A wreszcie samo ujęcie

pedagogiki — jako „umiejętności stania się Bogiem-człowiekiem na ziemi“, jako „wypiaśtowanie bóstwa, które dysze w tej małej istocie“ — charakteryzuje dynamiczność osobowości i stawania się jej poprzez ścieranie się ze światem. „Trzeba samemu być młynarczykiem w wielkim młynie świata, aby go poznać“ — mówi autor Chowanny.

Do tego punktu zbieżnego dochodzą nie tylko psychologowie i pedagodzy, ale filozofowie i literaci, jakgdyby były to jedyne wrota, prowadzące do pełni życiowej. I to jest zjawiskiem dającym dużo do myślenia. A więc Henryk Gomperz, jeden z teoretyków neosokratyzmu, w zagadnieniu wyrażania się, potwierdzania i realizowania przez twórczość, widzi ośrodek celowości istnienia ludzkiego. Hasłem neosokratyków są słowa Sokratesa „Παιδίας χάριν“ — dla zabawy, dla radości tworzenia. Gomperz wypowiada piękne zdanie, że gdyby Boga zapytano poco świat stworzył, odpowiedziałby również: dla zabawy, dla samej twórczości, dla potwierdzenia i wyrażenia siebie.

Nietsche, tak często fałszywie rozumiany, ze względu na swe przekorne zamiłowanie do paradoksów — całą koncepcję swej filozofii oparł na twórczej postawie ducha ludzkiego wobec świata. Nie dobro i zło uznaje za kryteria moralności lecz wielkość i małość. A wielkość, to dla niego przedewszystkiem—twórczość. Człowiek dobry nie zyskuje w jego oczach uznania, jeśli dobroć jego i cnota są małe, nietwórcze.

Nawet w dawniejszych systemach filozoficznych spotykamy ideje, zbliżone do omawianego pojęcia osobowości, jako działającej jedni. Przedewszystkiem nasuwa się myśl o monadach Leibniza. Monada z siebie samej wysnuwa całą treść, nie zaś tworzy się z bodźców zewnętrznych. Monada według plastycznego określenia Leibniza — nie ma okien. Monada jest czynną ustawicznie, a czynność ta polega na uświadamianiu sobie mętnych początkowo idei, w niej samej zawartych. Hierarchję monad uzależnia Leibnitz właśnie od stopnia uświadamienia sobie owych idei. Jakże wyraźnie zarysowuje się tu koncepcja wzrostu świadomości przez stosunek czynny, wobec świata, w przeciwstawieniu chociażby do okazyjizmu Arnalda Guelinx'a lub pánenteizmu Mallebranche'a, według których osobowość jest istotnością biernie przyjmującą sugestje pochodzące z zewnątrz jej.

Również Fichte, pojmując ducha, jako nieustanną działalność i to działalność dążącą do doskonalenia się drogą przewycięzania „nie-ja“ przez „ja“ jest bliski współczesnego pojmowania osobowości. Tem dziwniejszym się wydaje długoletni żywot teoryj i poglądów, nie uwzględniających czynnej strony naszej duszy.

Współczesna pedagogika intelektualistyczna i oparta na niej szkoła dzisiejsza, spotyka coraz silniejszy sprzeciw, a skutki tego kierunku w rozwoju kulturalnym, objawiające się w degeneracji cywilizacji europejskiej, wywołały ostrzegawcze głosy socjologów.

Zjawiają się też próby stworzenia „szkoły wychowującej“ czy „szkoły harmonijnej“, znane też pod nazwą „szkół na wsi“. Treść pojęcia tego jest jednak równie mętna jak pojęcia „szkoły pracy“: szkoła na wsi oparta jest raczej na pewnych tradycjach narodowych angielskich (bardzo zresztą owocnych), niż na systemie psychologiczno-pedagogicznym, którego elementy możnaby przenieść na grunt obcy, stosując ramy ogólne do obrazu warunków.

Zdają się być tam przyjęte zasady następujące: położenie nacisku na wychowanie, przez stworzenie jak najściślejszego obcowania nauczyciela z uczniem, uznanie doniosłości otoczenia, jako czynnika wychowawczego i to przedewszystkiem otoczenia przyrody, wychowanie praktyczne uskutecznione przez szereg czynności gospodarstwa wiejskiego, uwzględnienie sportu, jako terenu wychowawczego dla charakteru i dopełnienie kształcenia duchowego.

Poza tem występuje cały szereg sposobów wychowawczych, pochodnych niejako i dopełniających, a więc stwarzanie pewnej tradycji zakładu, która ma niezmiernie doniosłe skutki wychowawcze, czynnik religijny, pewne obchody i urocy czystości, święta szkolne i t. p.

Środki te i sposoby, pożyteczne i owocne, nie tworzą jednak całokształtu, idącego wszystkimi żaglami w jednym kierunku. W typie tej szkoły uderza przedewszystkiem brak spoidła pomiędzy nauką a całokształtem wychowania. Występuje przewaga języków na niższych nawet stopniach nauczania (np. w Abbotsholme), brak również uwzględnienia potrzeb i celowości w poznawaniu oraz stosowaniu wiedzy i zdolności w wytwarzaniu. Słowem nieuwzględniona jest jednia osobo-

wości, a jej charakter twórczy jest wyzyskany jedynie w dziedzinie wychowawczej, bez należytego podkreślenia w związku z nauczaniem.

Szkoła rzeczywiście wychowująca oprócz się musi zarówno na zdobyczach i wskazaniach „szkoły na wsi“, jak „szkoły czynu“ Dewey'a; wówczas dopiero stanie się istotną pomocą w rozwoju osobowości, stanie się „żywą szkołą“ — czynnikiem wpływającym twórczo na życie.

Kontynentalna szkoła średnia nie zbliża się w ten ani inny sposób do ideału szkoły wychowującej. Charakter nie jest wartością, którą uwzględniałoby się w szkole obecnej. *I jakże może być inaczej, skoro charakter — to świadomość i działanie, wybór celów i osiągnięcie ich, a szkoła dzisiejsza oparta jest na przynusie i bierności?*

X
Znamiennem jest, że szkoła nasza ocenia „sprawowanie“, a „sprawowanie“ to znaczy prawie tyle, co grzeczne siedzenie w ławce. Czy szkoła w swej ocenie uwzględnia walory społeczne wychowanka, jego zdolność decyzji, przedsiębiorczości, wytrwałości? Nie, sprawowanie — to znaczy tylko uniknięcie zatargu z zakazami, że zaś wychowanek mający „bardzo dobre“ sprawowanie — może być nicością, jako charakter, to szkoły nie razi.

W systemie szkolnym brak przemyślanych środków i czynności, planowo i świadomie kształcących charakter wychowanka. Istnieje tylko akcja administracyjna, regulująca jako tako porządek i występująca w razie przekroczenia pewnych ram. Jeżeli zaś szkoła ma nadzieję, że wychowuje uczucia przez nauczanie przedmiotów ojczystych, to znowu stwierdzić musimy brak ujęcia osobowości, jako jedni, co mści się w postaci sentymentalizmu (zerwania związku uczuć z wolą) bądź patriotycznego, bądź altruistycznego. Sentymentalizm ten odbija się szkole, niby czkawka niewoli i łzawego jej przeżuwania.

Sam wygląd szkoły i klasy świadczy o tem, czego się tu wymaga od młodzieży: ma ona siedzieć w ławkach, o ile możliwości nieruchomo, słuchać i uważać co mówi nauczyciel. Na pauzie może tłoczyć się bezmyślnie po korytarzach.

Jak pożytecznem byłoby dla nauczyciela usiąść od czasu do czasu w ławce i przesiadzić w niej spokojnie owe 45 minut. Zrozumiałby może jaka niecierpliwość opanowuje młodego, ruchliwego chłopca, siedzącego tak 5—6 godzin. Zrozumiałby

jak bardzo samotnym czuje się uczeń w klasie, nie widząc nikogo z kolegów (np. w pierwszej ławce) lub widząc tylko tył głowy i ramiona, siedzącego przed nim.

Klasa nie tworzy grupy społecznej w obrębie nauczania: nie ma ona wspólnych celów do osiągnięcia, nie zna podziału pracy, pomocy wzajemnej, wyboru kierowników, rządu i karności. Klasa tworzy zbiór jednostek uczących się dla siebie i... nauczyciela. Nawet płodny czynnik współzawodnictwa w pracy wyradza się tu w karierowiczostwo, polegające na wyprzedzeniu innych w uzyskaniu pochwały zwierzchnika.

Na szkole dzisiejszej znać jeszcze wpływy ekonomicznych doktryn liberalizmu gospodarczego, uznającego jedynie wolną konkurencję. Jednak koncepcja A. Smitha, która zrodziła straszłą klęskę pauperyzmu i rozbiła narody Europy na dwie wielkie grupy: korzystających i niekorzystających z dobrodziejstw kultury, koncepcja ta zastępowana jest obecnie szeregiem teorii i poczynań mających wybitnie zbiorowe, społeczne piętno, poczynając od socjalizmu wszelkich odcieni aż do kooperacji i solidaryzmu.

Szkola nietylko nie może pozostawać wtyle za życiem, ale winna podnosić jego poziom, a więc przyjąć formy pracy zbiorowej i udoskonalić je w ten sposób, aby wychowankowie wchodząc w życie, mogli szczepić w niem wyższe formy tych samych metod. A współdziałanie *implicite* zawiera w sobie moment czynny — działanie możliwem też jest jedynie wówczas, gdy miast biernej reprodukcji, odwołamy się do procesów twórczych.

Życie wymaga od naszych wychowanków działania i przygotowanie do życia rozumieć należy w ten sposób, że zaprawimy ich do produkcyjności w zakresie zjawisk, które w życiu spotkają. Mamy ich zapoznać z metodą życia — produkcją i z materiałem życia — zjawiskami syntetycznymi, istotnie w życiu spotykanymi.

Z drugiej strony, nie potrzebujemy się obawiać, że w imię celów społecznych gwałcimy naturę jednostki: skoro jej najistotniejszą cechą jest działalność, a działać będzie w warunkach danej społeczności, musimy ją z temi warunkami zapoznać, jeżeli pragniemy rzeczywiście działanie jej umożliwić.

Dlatego nie widzimy rzekomej antynomii pomiędzy formalizmem a materializmem, pomiędzy celami indywidualnymi

i społecznie, pomiędzy uznawaniem za podmiot wychowania — młodego pokolenia, a dopatrywaniem się go w materiale, zdobytej przez dotychczas żyjące pokolenia wiedzy.

Celem wychowania jest rozwój twórczości jednostki, jest to zarazem najlepszą gwarancją jej użyteczności społecznej. Poznanie zaś dotychczasowego dorobku ludzkości winno o tyle tylko być uwzględnione, aby umożliwiło twórczość dalszą, a to sprowadza się przedewszystkiem do zagadnienia *sposobu* poznawania, a nie *zakresu*.

Również zagadnienie materiału nauczania nie zawiera w sobie sprzeczności: poczucie świadomości celu u jednostki i związanie działania z myśleniem domaga się operowania materiałem z życia wziętym, co zarazem osiąga cel użyteczności społecznej.

Wychowanie jest zatem pomocą w rozwoju osobowości, a zarazem uzdolnieniem jej do dalszego tworzenia na drodze historii narodu.

To uzdolnienie młodego pokolenia do podjęcia prac starszego społeczeństwa, do osiągnięcia celów narodowych i zaspokojenia jego potrzeb (owa „przydatność narodowa“ według prof. Pigońa) jest wprost warunkiem bytu narodowego. A ten argument jest tak decydujący, że gdyby wszystkie przyczyny czysto pedagogiczne, dowodzące konieczności przygotowania do życia zawiodły — ten jedenby wystarczył. Wystarczyłby nawet wtedy, gdyby teorie dydaktyczne żądały innych celów.

Na szczęście tak nie jest.

II. NARODOWE CELE WYCHOWANIA.

Od uświadomienia sobie przez naród swej drogi i stanu aktualnego, rozpoczyna się samowiedza narodowa, będąca główną ostoją bytu narodowego i główną, jeśli nie jedyną obroną przed zagładą.

Samowiedza ta uwarunkowana jest współczestnictwem w dziele uświadamiania jakn ajliczniejszej części narodu; brakiem tej świadomości tłumaczy się fakt, że starożytne narody oligarchiczne i opierające się na niewolnictwie mogły ginać całkowicie. Ale i obecne narody rozbite kulturalnie (w różnym stopniu) na dwa odłamy: uczestniczących i nieuczestniczących w dorobku dziejowych wartości, tak materialnych, jak duchowych — samowiedzę tę posiadają często w stopniu niedoskonałym. Naogół stwierdzić można, że narody, w których kultura nie zatoczyła kręgów szerszych, samowiedzę posiadają zamgloną. Jako jej surogat, tworzona jest przez garstkę najwyższą kulturalnie taka lub inna koncepcja „misji“ czy mesjanizmu, nie będąca wytworem i wypadkową realnych potrzeb narodowych, lecz wynikiem spekulacyj rozumowych lub wzlotów uczuciowych. Koncepcja ta upada w zetknięciu z życiem lub szkodzi bytowi narodu, czy to będzie koncepcja wojującego militarysty pruskiego, czy idea miękkiego i biernego mesjanizmu polskiego. Samowiedza nie istniała w narodzie polskim i nie istnieje do tego stopnia, aby realnie wpływała na bieg historii. Bowiem świadomość narodu, tak jak świadomość jednostki wyrabia się drogą pokonywania oporów, stosunek bierny wobec życia — poczucia osobowości nie wytworzy.

Niema w społeczeństwie naszym zrozumienia *zadań* historycznych narodu, tych wielkich „testamentów“, które panujący przekazywali swym następcom, wyrażonych w jakimś haśle, jakimś parciu czy dążeniu. Niema też jasnego zdania sobie sprawy z własnego *charakteru narodowego* i świadomego urabiania go, w zastosowaniu do oczekujących zadań.

Charakter narodowy urabia się pod wpływem pewnych warunków życia, a przede wszystkim warunków geograficznych. J. Ochorowicz w swej pracy p. t. „Pierwiastki charakteru narodowego“, przeprowadzając paralelę pomiędzy Germanami a Słowianami dochodzi do przekonania, że siedliska Słowian ściśnione na małych skrawkach suchej ziemi, wobec olbrzymich przestrzeni błotnych, spowodowały rodzinne, a więc czule i miękkie strony charakteru, na niekorzyść spoistości organizacyjnej i solidarnej pracy, która natomiast spotyka się u Germanów, więcej indywidualnych (oddzielne chaty) lecz i więcej spoistych we wspólnej akcji. Stąd „luźność“ słowiańska, brak zaborczości (złe drogi), miękkość, dobroć i gościnność (bezpieczeństwo wśród błot i życie rodzinne) wreszcie bierność lub wybuchy energii — znamienne wogóle dla ludów młodych, impulsywnych, spowodowane być może myśliwstwem i rolnictwem, t. j. rodzajem prac, złożonych z okresów intensywnej, lecz krótkiej pracy i okresów wypoczynku. Obecnie jednak warunki się zmieniły, a nałogi dziejowe trwają, nie nadążając za życiem. Przyczyną tego zastoju jest brak celowej uprawy i przetwarzania charakteru narodowego.

Stąd pochodzi, że, czytając np. historję panowania Zygmunta Wazy, możemy przeprowadzić drobiazgową wprost analogję z obecnym obrazem rządu i społeczeństwa, polityki wewnętrznej i zewnętrznej. Ta sama demagogja i brózdzący indywidualizm stronnictw, ten sam krnąbrny stosunek do władzy, ta sama lekkomyślność, ta sama impulsywność, świetna w wybuchu jednej bitwy, a nie umiejąca wyzyskać jej owoców, ten sam bezrząd i pustki w skarbie, te same wysiłki kilku ideowych jednostek i te same przeszkody ze strony obojętnego lub zawistnego ogółu.

W okresie dominowania szkoły historycznej krakowskiej wiele odkryto braków, będących przyczyną upadku naszego bytu państwowego, ale i tu nie dotarto do źródeł zła: braku samowiedzy narodowej, a więc niezrozumienia celów narodo-

wych i charakteru narodowego, oraz nieprzystosowania tego charakteru do celów.

Odbiło się to i na szkolnictwie, w osnowie którego nie położono tych zasadniczych prawd, wskutek czego szkoła nasza jest szkołą niemiecką, przetłumaczoną z rosyjskiego na polski.

Szkoła nasza nie wychowuje nawet „obywateli Rzymu i Grecji“, co zarzucił jej któryś z pedagogów, lecz przygotowuje tandetnie polerowanych urzędników byłego rządu monarchicznego, a nie obywateli żyjącej Republiki, mającej swoje specjalne zadania i cele. Zadania te i potrzeby narodowe w znacznej, jeśli nie przeważnej mierze są wyznaczone przez położenie geograficzne, a stąd sytuację polityczną międzynarodową. Wykształcić osobowość niezależnie od tych warunków, to znaczy spacyfikować ją, gdyż, będąc zmuszona w przyszłości działać w tych warunkach, nie znajdzie w sobie dość siły, aby ustalić kierunek postępowania.

Sytuacja nasza geograficzna wysuwa zaś w pierwszym rzędzie doniosłe wskazania ekonomiczne, będące podstawą i wykładnikiem wskazań politycznych. Kraj nasz leży pomiędzy wielkim rynkiem rosyjskim, dostarczającym surowce, a pojemnym dla wyrobów przemysłu, oraz rynkiem niemieckim, pojemnym dla surowców, a produkującym fabrykaty. Zadaniem naszym jest z jednej strony ująć w swoje ręce tranzyt, który, wobec zależności i kontaktu tych rynków między sobą, istnieć musi, z drugiej strony: nie wyrzekać się rywalizacji i konkurencji jak z jednym, tak z drugim. Da się to osiągnąć jedynie drogą stworzenia własnego handlu, rozwoju przemysłu, podniesienia i uprzemysłowienia rolnictwa. Ta wielka praca ekonomiczna jest tem cięższem zadaniem, że obecnie posiadamy zaledwie jej fundamenty pod względem technicznym, pod względem zaś materiału ludzkiego jesteśmy jeszcze gorzej uposażeni.

Praca ta wymaga też pewnych zalet charakteru, które są jak najbardziej rzadkie u nas i których nie wyrabia się dotychczas świadomie i celowo.

Wstręt do „miarki i łokcia“, cechujący dawną szlachtę naszą i znajdujący ideowe uzasadnienie w „Księgach narodu i pielgrzymstwa“, do dziś zakorzeniony jest głęboko zarówno w społeczeństwie samem, jak w kierowniczych sferach państwa. Tem się tłumaczy bezmyślny pęd do gimnazjów kla-

sycznych, przepelnienie szkół średnich i uniwersytetów, a anemiczność nielicznych szkół zawodowych.

Abymy podolać czekającym nas zadaniom ekonomicznym, musimy wytworzyć w charakterze naszym pewne cechy niezbędne, dotychczas nam obce. Sprowadzają się one do poczucia realności życiowej, produktywności i siły woli. Implicite zawarte są w nich — rozważa, przewidywanie i obliczanie, ład w gospodarce, umiejętność pracy zbiorowej, karność, poszanowanie prawa, poszanowanie czasu i pracy, wytrwałość, dokładność, punktualność, energia, zaradność i samodzielność. Już przysłowia zarówno obce („Polnische Wirtschaft“ „improductivité slave“) jak nasze („mądry Polak po szkodzie“, „jakoś to będzie“) nie przyznają nam tych właśnie cech.

St. Szczepanowski, wielki, a nieoceniony dotychczas należycie nauczyciel narodu, widział jasno te braki nasze. Mówi on: „nasz materiał ludzki tak się ma do materiału ludzkiego w Anglii, Francji i Niemczech, jak piasek, glina i słoma... mają się do ciosu i żelaza... Przyswoiliśmy sobie potrzeby i pozory cywilizacji, ale jeszcze nie jej potęgę i twórczość. Pracujemy z nieudolnością barbarzyńców... Na wytłumaczenie przewagi kapitałów żydowskich zupełnie wystarcza przewaga u nas karjer nieproduktywnych i szczupłość liczby tych chrześcijan, którzy się poświęcają zawodom produktywnym.

W całym tym obrazie nie widzę nic nadzwyczajnego i nic zastraszającego chyba tylko bezdenne i bezgraniczne niedołęstwo nasze... Nigdzie na całym świecie przepaść pomiędzy idea, zamiarem, a urzeczywistnieniem nie jest tak wielką, jak w Polsce... Niema nic, coby narody bardziej dzieliło nad różnicę narodów czynnych i narodów biernych... Racjonalizm narodowy potrzebny jest przedewszystkiem dla nas Polaków, nieuków cyrkla, wagi i miary... Konrad Mickiewicza żąda cudownej władzy nad sercami ludzkiemi, bo wiedział, że pospolity Polak, miękki, rozlazły, niedołężny, pomimo najlepszego serca nie nadaje się do walki... Niedołęstwo jest narodowym grzechem polskim, któremu winniśmy wszystkie nasze klęski, bo usiłowania garstki bohaterów marnowały się zawsze niedołęstwem ogółu“.

Niedołęstwo jest narodowym grzechem polskim...

Tak, a dzieje wymagają od nas rzutkości i mocy angielskiego marynarza, przedsiębiorczości amerykańskiego kupca i nieustępliwej wytrwałości niemieckiego robotnika.

Nietylko względy ekonomiczne stawiają te postulaty: ujęci jesteśmy w klamry dwóch potężnych nieprzyjaciół, którzy złączeni sojuszem, a liczniejsi od nas przeszło pięciokrotnie, stanowią nielada groźbę. Nie doceniamy jej dostatecznie, przeceniając natomiast własną sprawność militarną i walory żołnierskiego materiału naszego.

Wojna obecna wymaga zgoła innych zalet, niż te, któremi się odznaczył żołnierz polski pod Kircholmem lub Sommo-Sierrą. Jednorazowy wybuch energii, tak właściwy narodom młodym, nie wystarcza w nużącej, denerwującej i długiej wojnie obecnej. Żołnierz armij dzisiejszych musi być wytrwały i spokojny, musi obliczać swoje możliwości i siłę przeciwnika, musi być karny bez sztyku zwartego, musi być odważny bez widzów i co chwila, a nie w jednym brawurowym ataku; służba tyłowa i pomocnicza musi być zorganizowana sprawnie i dokładnie, plany obmyślane rozważnie, realnie i szczegółowo.

Zalet tych nie posiada nasza armja ani jako całość organizacyjna, ani jako skład poszczególnych charakterów. Tem się tłumaczą zmienne nastroje lekkomyślnej brawury i panicznej depresji, które obserwowano się chociażby podczas ostatniej wojny z Rosją. Również bezład, jaki wówczas panował, nie był wywołany tylko sytuacją wojenną, lecz trwa nadal. Gospodarka w armji równie jak w innych działach pracy państwowej jest wysoce niedoskonała, bezładna i nieprodukcyjna.

Stworzenie siły militarnej opiera się jednak nietylko na armji, stojącej pod bronią. W naszych warunkach, znacznie większe posiada znaczenie stan rezerw, co znaczy prawie to samo, co stan narodu.

Nie posiadając granic naturalnych, mając linię graniczną kapryśnie powyginaną, będąc naturalnem polem wojen europejskich, wreszcie pozostając pod groźbą wroga, który ma trzy dni marszu do stolicy — wówczas jedynie możemy czuć się bezpieczni, kiedy każdy obywatel posiadać będzie cechy charakteru, konieczne dla żołnierza dzisiejszego. Nietyle ważne jest wyszkolenie rezerw, co ich wychowanie. A wychowanie to zbiega się we wszystkich punktach z postulatami

wynikającymi z sytuacji ekonomicznej. Jeżeli chodzi o stan wewnętrzny kraju, to stwierdzić należy, iż położeniu naszemu, stosunkom narodowościowym oraz konieczności kolonizacji wewnętrznej odpowiada bardziej typ ustroju społeczeństwa obywatelskiego, niż maszyny biurokratycznej. Narażony na niespodzianki wojenne, pozostający jako posterunek wśród ludności kresowej, obcej nieraz plemiennie — obywatel polski musi posiadać duży zasób samodzielności, wiary w siebie i energii. Tylko rozwojem inicjatywy i sił społecznych Polska może się ostać, centralizm zaś i biurokracja przejęta w pewnej części od zaborców, w pewnej części wzorowana na Francji przy układaniu podstaw konstytucyjnych, u nas przyjąć się nie powinny. Aby jednak tę inicjatywę społeczną wzbudzić i do życia skierować, musimy wychowywać charaktery dzielne i samodzielne. Inaczej demokracja, decentralizacja i samorząd będą demagogją, zaściankowością i spokojnem lenistwem. Demokracja i decentralizacja, jak żadna inna forma rządu, opiera się na wartości obywateli. Szczepanowski mówi: „Społeczeństwa wolne więcej zawsze kładą nacisku na wyrobienie charakteru, społeczeństwa zaś biurokratyczne na wiedzę lub raczej wytresowanie w wiedzy, bo jedne potrzebują samodzielnych obywateli, drugie zaś płatnych sług, jedne żyją siłą społeczną, drugie rygiorem biurokratycznym. Świat anglo-saski jest obecnie przedstawicielem pierwszego typu, cała prawie Europa kontynentalna — drugiego”.

Niedołęstwo jednak zawsze ciąży ku biurokracji, lub socjalizmowi, słusznie też stwierdza St. Szczepanowski, że to ciążenie szczególnie się zaznacza w narodach wybitnie szlacheckich, gdzie klasa wysadzona z siodła, stara się swą nieprodukcyjność, niedołęstwo, brak odwagi i woli schować za plecami nieodpowiedzialnego systemu biurokratycznego.

Słowa jego zdają się być zwrócone do czasów obecnych kiedy mówi: „daleko mniejsza liczba urzędników, dobrze płatnych, z szerokim zakresem odpowiedzialności osobistej, nieskrępowanych przestarzałymi i zbytecznymi regulaminami, a pod kontrolą czujnej opinii publicznej—dalekoby skuteczniej i sprężysiej prowadzić mogło administrację, aniżeli ona teraz jest prowadzoną“.

Zapewne, ale do tego muszą być inni ludzie urzędnikami i inni ludzie obywatelami. Społeczeństwo musi przejąć wiele

funkcyj od rządu, a każdy obywatel mniej oczekiwać od Państwa, a więcej od siebie.

To oglądanie się na rząd i „czynniki miarodajne“ jest tem dziwniejsze u nas, że w okresie panowania rządów obcych, społeczeństwo wykazywało znacznie większą inicjatywę i zaradność. Czy to jest wina szeregu rządów, które poczęły się z rządu socjalistycznego, a więc biurokratycznego i objąwszy wiele dziedzin życia, zahamowały czynność społeczeństwa; czy też jest to winą społeczeństwa, które otrzymawszy swój rząd, z ulgą rzuciło mu na barki wszystkie ciężary, nie chcąc wiedzieć o niczem — nie tu miejsce rozstrzygać. Faktem jest, że rozwój nasz pójść musi w kierunku rozwinięcia samodzielności obywatelskiej. Żeby zaś to było możliwe, musimy urobić zalety charakteru, wprost przeciwne naszym wadom narodowym.

Jest to zadanie, wskazywane nam przez wszystkie względy, okoliczności i potrzeby. Staje się zaś coraz bardziej już nie kwestją teoretycznego zagadnienia pedagogicznego, lecz sprawą bytu narodowego.

Niech mi wolno będzie w tem miejscu powołać się raz jeszcze na słowa Szczepanowskiego: „Musimy dokonać zmiany wewnętrznej narodu, wytworzyć nową rasę ludzi, dzielniejszych od narodów nas otaczających... „Werdet hart“ woła Nietzsche do Niemców, którzy zaprawdę tego nie potrzebują. „Bądźcie dzielnymi i dojrzałymi“ — można zawołać na Polaków... Jeżeli zrozumiemy, że przyszłość narodu polega na wyrobieniu rasy dzielniejszej, wykształceńszej, męźniejszej od ras innych narodów, to zrozumieliśmy nasze objawienie narodowe — w myśl którego naród powinien się nauczyć zwyciężać — zwyciężać osobiście, nim zacznie zwyciężać zbiorowo... Podstawą całego działania jest przeobrażenie jednostki. Szlachetna i bohaterska jednostka przeobraża społeczeństwo. Przeobrażone społeczeństwo staje się siłą historyczną i przeobraża stosunki narodowe i międzynarodowe“.

Wyrobienie rasy dzielniejszej... Tak, wyrobienie rasy twórczej, wyrobienie charakterów produkcyjnych. Produkcja jest jedyną dźwignią bogactwa, dobrobytu, cywilizacji i kultury narodów, jest rozwiązaniem wielu, jeśli nie wszystkich bolączek społecznych (por. „Moje życie i dzieło“ Forda), jest wreszcie zasadniczym sprawdzianem wartości i stanowiska

poszczególnych narodów. Różne stopnie produktyjności: od biernego, automatycznego pół-lenistwa, aż do wynalazczości i intensywności doskonałej, są zależne w wielkim stopniu od przygotowania, jakie otrzymuje młode pokolenie. Musimy wierzyć z E. Demolins'em w „Potęgę wychowania“, widząc jej namacalne skutki: szkoły rasy anglo-saskiej przedewszystkiem wychowują, nasze przedewszystkiem uczą, nie... tresują w nauce.

Zadaniem naszym *narodowem* jest przedewszystkiem wychowanie charakterów, nie inny jest cel wychowania *wogóle*. A charakter — to znaczy działanie, działanie w pewien stały sposób, według świadomie wybranych wytycznych, uznawanych uczuciowo, jako słuszne i potrzebne, z użyciem inteligencji i wiedzy, jako środka osiągnięcia postawionych sobie celów.

Samodzielne stawianie sobie celów i osiągnięcie ich przez akt woli, kierowany myślą, a wzbudzony uczuciem.

Rozważyć należy, czy szkoła dzisiejsza cel ten sobie stawia i dąży ku niemu właściwemi środkami.

A jeśli nie — to jakie ma cele i jak je osiąga.

III. SZKOŁA ENCYKLOPEDYCZNA.

Próby sztucznego kompromisu między formalizmem a materializmem dydaktycznym doprowadziły szkołę obecną do wtłoczenia w swe ramy olbrzymiego materiału, który ma zadowalać zarówno tych, którzy żądają „gimnastyki“ umysłu, jak i tych, którzy pragną dać wychowankowi pewien zapas niezbędnych, rzekomo, wiadomości. W ten sposób powstał program typowo encyklopedyczny, którego materiał uznany został za wartość absolutną, którą uczeń ma pochłoniąć.

Punktem wyjścia obrano tu nie osobowość, której rozwojowi program ma służyć, lecz program, który coüte que coüte ma być poznany.

Wskutek tego punktu widzenia, spaczone zostały wszelkie postulaty pedagogiczne, a w pierwszym rzędzie — zainteresowanie. Naprzód wybiera się materiał nauczania, a potem próbuje go się „ocukrować“ różnemi sztuczkami, przypominającemi mnemotechnikę, a więc: sztucznym zapalem nauczyciela, niespodzianką, nagrodami i t. p. Zamiast tego należałoby dać uczniowi to, czego poznanie odczuwa rzeczywiście, jako potrzebę, a wówczas i trudności spotykane po drodze z łatwością będą przewyciężone. Rolą nauczyciela jest wykazać i *dowieść faktami związku pewnych wiadomości z potrzebami ucznia.*

Jeżeli stanie się na innem stanowisku, to musimy za podmiot aktu wychowawczego uznać obszar programu, jak to robi szkoła obecna.

Z kompromisu pomiędzy celem formalnym a materialnym wynika założenie szkoły dzisiejszej. Gimnastyka

umysłu na specjalnie uświęconych naukach, oraz dostarczenie pewnego zasobu wiadomości, zamkniętego w całość klasyfikacyjną. Ogrom materiału, który w ten sposób znalazł się w programie dzisiejszym jest przytłaczający, i to zarówno co do ilości przedmiotów, jak ilości materiału w każdym z nich.

Wobec tego obszaru, charakter tych wiadomości jest z natury rzeczy wysoce abstrakcyjny, sprowadzający się prawie do klasyfikacji i definicji, a więc zawiera minimalną ilość wrażeń, spostrzeżeń i jasnych wyobrażeń, przy maksymalnej ilości gotowych pojęć, sądów, uogólnień, prawideł i wzorów.

Zdawałoby się, że szkolnictwo opiera się dotychczas na odrzuconej oddawna psychologii Herbarta, odnajdującej pobudkę działania w kombinacji i ścieraniu się wyobrażeń. Troska o obarczenie jak największym bagażem pojęć i wyobrażeń, nasuwa przypuszczenie, że od ich ilości szkoła oczekuje pobudek do działania.

Tymczasem stwierdzić musimy, że jeżeli istnieje tu korelacja, to jedynie odwrotna: im człowiek obciążony jest większym bagażem, tem niezdarniej i niechętniej się porusza. Ciężar znajomości wszystkich wieków i krain rzeczywiście odbiera tę naiwną, ale twórczą wiarę w siebie, z którą dziecko i młodzieniec w świat wstępuje, a przywołuje na usta zniechęcony szept legendarnego Ben-Akiby: „wszystko już było“. Aby tworzyć, trzeba ograniczyć, zogniskować swój zakres uwagi na pewne tylko zagadnienia i w ich obrębie działać. L. Zarzecki mówi słusznie („Charakter i wychowanie“), że działalność to nie płaszczyzna, ale linja. Modne było u nas ironizowanie pod adresem Lloyd George'a na temat „Silesii“ i „Cilicji“, ale Anglja połowę świata trzyma w swoich rękach, a my z naszymi encyklopedjami nie umiemy rządzić się u siebie.

Możnaby przypuszczać, że jako cel wychowania postawiła sobie szkoła obecna — wielostronność, znowu za przewodem Herbarta. Ale wielostronność ta, to nie wzbudzenie *sainteresowań* wielostronnych, lecz obdarzenie wielostronną a powierzchowną *wiedzą*.

Stąd ideał ten obniża się do typu t. z. „człowieka z towarzystwa“, który o wszystkim coś słyszał i o wszystkim potrafi coś niecoś powiedzieć. Ideał ten, tak silnie wrośnięty jest w psychikę narodów kontynentu europejskiego, a zwiła-

szcza naszego narodu, że pedagogowie, godzący się nawet na podstawowe zasady nowej szkoły, nie mają serca skreślić czegokolwiek z programu, gdyż przeraża ich myśl, że wychowanek zapytany o bogów egipskich, Pepina Krótkiego czy Hindukusz, może nie umieć odpowiedzieć na to pytanie. Anglik, którego dumą jest produktyjność a nie encyklopedyczność, w takich wypadkach sięga spokojnie po książkę. Francuz, Niemiec a zwłaszcza Polak — rumieni się.

Jeżeliby nawet chodziło o wzbudzenie wielostronnych zainteresowań to psychologia dochodzi coraz bardziej do wniosku, że o ile *stopień* inteligencji można zmienić (t j. podnieść), o tyle *rodzaj* inteligencji, jej typ — zmianie nie podlega. Inteligencja spontaniczna lub relacyjna, praktyczna lub teoretyczna, obiektywna lub subiektywna, może się doskonalić w swoim zakresie, ale nie zmieniać. Indywidualność osobowości, jej odrębne, swoiste oblicze musi być zachowane a zainteresowanie przeważające bynajmniej nie jest czynnikiem zniekształcającym harmonję. Zgrupowanie się zainteresowań dokoła pewnego ośrodka przeważającego jest raczej zjawiskiem pożądanem, obiecującym znaczniejszą produktyjność myśli. Zbytne rozszerzenie zakresu obniża natężenie i wywołuje zjawisko roztrzępania, dyletantyzmu, braku zdecydowanej fizjonomji i twórczości.

Ten właśnie objaw obserwujemy stale w skutkach obecnego nauczania. A tyczy się to nietylko ilości przedmiotów (w której to dziedzinie podjęto pewne reformy), lecz w zakresie każdego z przedmiotów poszczególnych. Dyletantyzm i brak twórczego skupienia kształci się z równym skutkiem na ilości zagadnień w obrębie jednego przedmiotu.

Umysł obarczony ilością, nie może dać wybitnej jakości, pochłonięta mnogość cudzych sądów — ogranicza sąd własny, myślenie samodzielne.

W imię czego zatem materiał programu uznano za „tabu“, które dziecko ma połknąć bez względu na apetyt? Przydatność życiowa? Ależ jaki ma być rodzaj tej przydatności? Przydatność w pracy produkcyjnej? — nie: przydatność w stosunkach towarzyskich. To a to — „wypada“ wiedzieć, a jeśli się nie wie, to przynajmniej umieć udać, że się wie. Znamienne jest, że większość przedmiotów nauczanych w szkole odnosi się do wieków jak najodleglejszych, a unika się starannie wytłuma-

czenia życia współczesnego. Historia literatury, sztuki, historia polityczna i t. d. zatrzymuje się w szkole na okresie przynajmniej o 50 lat cofniętym. Dopóki nie usuniemy się z pod hegemonji ideału causeur'a, do którego szkoła świadomie czy nieświadomie dąży, dopóki wstydem będzie nie umieć prowadzić rozmowy o wszystkim i niczem, *a nie będzie wstydem źle pracować*, dopóty encyklopedyzm szkoły dzisiejszej ze swojemi wiadomościami de omnibus rebus et quibusdam aliis będzie królował.

Ideał obdarzenia ucznia workiem sądów i faktów, z którym nie wie on co zrobić, jest tak nienaruszalny dla szkoły obecnej, że nie ogląda się ona na te nawet skromne postulaty, które oddawna i przez wszystkich uznane zostały za słuszne. Umieszczenie tych postulatów we wskazówkach metodycznych programów ministerjalnych razem z zakresem programu jest to najbardziej oczywiste contradictio in adiecto, i w tej sprzeczności, mimo wszystko, program jest górą.

Czy więc szkoła obecna opiera się na psychologii t. j. czy bierze pod uwagę pojemność psychiki wychowanka, jej możliwości w pracy, czy stosuje się do zainteresowań, czy są one dla niej wytyczną? czy idzie drogą naturalnego procesu poznawczego: od potrzeby uczuciowej do użycia wiedzy w działaniu, jako narzędzia? czy postępuje od wrażeń, przez spostrzeżenie i wyobrażenie do pojęć i sądów? czy uwzględnia konieczność samodzielnej twórczości i nastroj pogodny, dobre samopoczucie, które jest prawem każdego człowieka, a tem bardziej dziecka?

Niezmiernie ciekawą charakterystyką stosunku ucznia do programu jest olbrzymi procent niedostatecznych ocen, które się spotyka w szkołach średnich. Co to znaczy? Uczniowie się nie uczą. Dlaczego? Nie interesuje ich nauka, czy nie mogą jej podolać, tak czy owak rozbieżność programu i psychiki wychowanka jest widoczna i rażąca. Na miejsce istotnego zainteresowania występuje przymus, a wskutek tego uczeń przemęcza się lub wykręca od lekcji. Zainteresowania ucznia coraz bardziej oddalają się od szkoły, znajdują sobie odrębne tereny, a szkołę traktuje się jako niezbędny, choć niezrozumiały i nieużyteczny obowiązek. I szkoła godzi się z tem, nie próbując nawiązać do zainteresowań młodzieży, a przypuszcza-

jąc w nich a priori zainteresowania, których nie posiada lub jeszcze nie posiada.

Być może przyczyna leży w tem, że psychologia dzisiaj w znacznej mierze ograniczyła się do badania dziecka szkoły powszechnej. Jeżeli nawet żyjemy w „stuleciu dziecka“ to w każdym razie nie w stuleciu młodzieży. Wystarczy jednak tymczasem obserwacja stosunku wychowanka do materiału szkolnego. Czy wszelkie sposoby unikania lekcji, wszelkie oszustwa na tem tle powstałe a tak „utarte“ w szkole obecnej — nie nie mówią? Czy traktowanie szkoły, jako ciężkiego przymusu, nie stwierdza braku w niej fundamentów psychologicznych?

Odbywają się tu wyścigi z przeszkodami egzaminów, wyścigi z dnia na dzień, z rozdziału do rozdziału, przyczem gubi się po drodze dawniejsze wiadomości, łapiąc nowe, byle „przejsć“ określony materiał i dobić mety, po której można będzie wreszcie cisnąć książki w ką, aby ich nie tykać nigdy. Zamiłowania do wiedzy szkoła nie daje, przeciwnie raczej: kojarzy pojęcie nauki z przymusem i nudą, wskutek czego tak niezmiernie rzadko trafiają się ludzie, którzy kształcą się sami i dla własnej przyjemności. Brak pogody, brak dobrego radosnego samopoczucia, który panuje w szkole, osłabia i tak niezbyt silne skutki pracy. Szkoła nie bierze pod uwagę prawa psychologii, że nastrój przyjemny ułatwia pracę i daje lepsze wyniki. A nie jest to tylko sprawa takiego czy innego tonu nauczyciela: cały system stopni, egzaminów, cenzur i t. d. ciąży jako nieznośny przymus i groza nieustanna. Zdrowie psychiczne i stan nerwów dzieci nie jest przytem brane pod uwagę. Choroby nerwowe dzieci w wieku szkolnym, histerja a nawet samobójstwa nie są rzeczą rzadką w szkole obecnej. Krótka wzmianka dziennikarska z marca 1925 r., którą mam pod ręką, stwierdza, że w 1924 r. w samej tylko Warszawie ilość samobójstw młodzieży wynosiła około 7 wypadków na miesiąc. Jest to straszna cyfra i pada ciężkiem oskarżeniem na szkołę dzisiejszą.

Argumenty, przemawiające przeciwko szkole encyklopedycznej, uznawane są powszechnie a jednak... jednak ciż sami nauczyciele, którzy w wykładzie psychologii opowiadają się przeciw egzaminom, nie obywiają się bez nich. Siła inercji

jest większa, niż siła rozumowania. To też radość nie panuje w szkole naszej i nie może panować, kiedy młody umysł ma przeciwko sobie nadmiar materiału, materiału nieinteresującego, który musi pochłonąć. Nastrój radosny, który wzmagają wyniki nawet pracy mięśniowej, nie ma tu miejsca.

„Młodzież musi przejść twardą szkołę — odpowiadają zwolennicy obecnego programu — szkoła nasza jest bardziej „szkołą pracy“ niż ta, którą przynoszą najnowsze czasy.“

Można zgodzić się na to, że młodzież musi zaprawić się do pokonywania przeszkód, aby zahartować się i przygotować do życia, ale musi rozumieć w imię czego je pokonywa, inaczej wychowamy woły do kieratu, a nie ludzi. Praca? — tak, budźmy zamiłowanie do niej, uczmy jej, zaprawiajmy do niej, ale kto powiedział, że praca ma być ponurą, nudną i bezmyślną? Praca — to tworzenie, to radosne próbowanie swych sił, to realizowanie siebie, wyrażanie i potwierdzanie. Praca nie jest kopanie i zasypywanie dołów (Dostojewski), to karykatura pracy, pracą nie jest bierne odciskanie niepotrzebnych znaków w pamięci, bez myśli o celu, dla którego się to robi. Praca — to postawa czynna wobec życia, to stawianie sobie celów i realizowanie ich przy pomocy wiedzy i woli. Odległość myśli od czynu tak właściwa współczesnej warstwie intelektualistów (zwłaszcza u nas) nie jest tak cennym pierwiastkiem, abyśmy ją mieli hodować specjalnie w szkole.

„Nuda jest to największy wróg nauczania“ — mówi Herbart. W takim razie obóz szkoły dzisiejszej jest podbity, gdyż wróg ten wypełnia go całkowicie. A jeżeli zrozumiemy, że nuda to nie jakiś kaprys leniwego ucznia, lecz przyrodniczy fakt utraty energii psychicznej — będziemy musieli uznać, że szkoła obecna popełnia nierozumny gwałt nad naturą, a gwałt taki jest, poza wszystkim innym — bezcelowy.

Pedagogowie, którzy widzą czynnik kształcenia woli w obecnej metodzie „pracy“, twierdzą mimowoli, że nuda, przymus, bezmyślność i brak radości doskonałą charakter. Czy nie stało się przypadkiem tak, że w szkołach poukrywała się znaczna część rozbitków życiowych, zgorzkniałych, zestarzałych malkontentów, którym została tylko jedna przyjemność pedantycznego despotyzmu i którzy nie mogą znieść tego, że młodzież jest radosna?

Szkoła musi być twardą, ale radosną. Młodzież musi przezwycieżać przykre przeszkody, ale w imię dobrowolnie, z zamiłowaniem wybranego celu.

Świadoma i działająca osobowość nie kształci się w inny sposób.

Cóż to jest owo przeciążenie, które się stało obecnie tak palącym zagadnieniem, a które próbuje się traktować i rozwiązywać w sposób ułamkowy, bez uwzględnienia źródła zła, z którego powstało?

Umysł jest ciągle czynny, jest to proces wiecznie dziejący się, pod warunkiem, że coraz inna jego strona obraca się ku zjawiskom: spostrzegamy, wyobrażamy sobie, sądzimy, kojarzymy, odtwarzamy i tworzymy. Działaniu temu towarzyszy naturalne uczucie przyjemności, wywołane zaspakajaniem potrzeby uczuciowej. Jeżeli jednak oprzemy się na jednej tylko czynności, to nastąpi jej wyczerpanie i znużenie, nim zdąży się ona odnowić. Nie chodzi w tej sprawie nawet o zajęcie dużej ilości czasu nauką, lecz o to, że cały ten czas pracuje umysł w jeden sposób. Gdyby w tym samym czasie umysł pracował w sposób różnorodny, gdyby młodzież nie tylko zapamiętywała, ale zwiedzała, eksperymentowała, stosowała wiadomości w działaniu i t. d. — przeciążenie nie wystąpiłoby.

Nie można również pomijać faktu, że bierny sposób przyjmowania wiadomości i w parze z tem idący siedzący tryb życia, ma wpływ destrukcyjny na zdrowie młodzieży. Dziewięć godzin siedzącej pracy, to normalny dzień rozwijającego się człowieka!

W jednym z okólników Ministerstwa W. R. i O. P. poruszającym sprawę przeciążenia, wskazano na dobre metody nauki, jako środek zapobiegawczy.

Sprawa ujęta jest jak najślusniej: chodzi o odciążenie pamięci a powołanie do pracy innych dziedzin umysłu: badania, wnioskowania i t. p. Ale wobec tego należy wyraźnie postawić sprawę zakresu programu.

Metodą, która najszybciej przemierza wyznaczony materiał — jest metoda najgorsza: metoda wykładu, biernego słuchania i zapamiętywania. *Werbализm jest prostym skutkiem encyklopedyzmu.* A dalsze skutki: to zamknięcie się w klasie i ławkach a odcięcie się od życia, bierność młodzieży i nuda.

Stąd wszystkie pięknie sprecyzowane postulaty w rodzaju „non multa sed multum“ — są mamieniem samych siebie a dla nauczycieli głębszych — prawdziwą tragedją, wobec majestatu programu.

Encyklopedyzm nie tylko przekreśla możność stosowania metod psychologicznych, a więc kształcenie umysłu, uniemożliwia on także wszelkie próby wychowania moralnego w szkole oraz rozwoju fizycznego.

Stosunek zaś władz szkolnych do programu jest niejasny i chwiejny: jedni uważają go tylko za ideał, inni za przepis niewzruszony, inni jeszcze za wytyczną, od której można nieco odstąpić.

Pierwsze stanowisko jest, mimo pozorów tolerancji, najzupełniej błędne i pokrywa się z drugim: ideałem jest maximum pojęć nieprzetrawionych i do niego należy dążyć, a jeśli nie można tego osiągnąć, to uwzględnia się „niższy poziom“ danej szkoły czy danej młodzieży. Nie w tem przecie leży sedno zagadnienia: ideał właśnie musi być całkowicie odmienny. A gdyby nawet zwyciężyło stanowisko ostatnie, to będą to jedynie paljatywy niezdolne rozwiązać sprawy.

Cóż można bowiem usunąć z historii, geografji lub matematyki w ten sposób, jak obecnie, traktowanej? Chodzi o zupełnie odmiennie ujęcie programu, *chodzi o zdecydowanie, że szkoła może nie dać całokształtu wiedzy, lecz ma wzbudzić samodzielny pęd do poznania i dać jego metodę.* Jeżeli ideałem będzie całokształt, to wskutek pewnych częściowych zmian można dać tylko zniekształconą całość.

Jeżeli stawiamy sobie jako cel poznanie całej historii literatury polskiej, a ograniczymy poznanie każdego autora do jednego krótkiego wyjątku, lub opuścimy kilku autorów, to nie osiągniemy w ten sposób żadnego wogóle celu. Sytuacja zmieni się całkowicie, jeżeli postawimy sobie jako cel kształcenia — wyrobienie smaku i samodzielnego sądu krytycznego wobec utworów literatury współczesnej.

Tak samo sprawa przedstawia się z historją powszechną: jeżeli chcemy „przejsć“ ją od Egiptu do wojny francusko-pruskiej, lub nawet ostatniej wojny europejskiej, to możemy dać mniej lub więcej ułamkowy zbiór faktów. Odmiennie ujęcie będzie tylko wówczas, gdy jako zadanie wytkniemy sobie — uwydatnienie pewnych zjawisk i praw socjologicz-

nych, które nauczą patrzeć naszego wychowanka na bieżące życie społeczne.

Przy obecnie istniejącym programie, metody psychologiczne są niewykonalne, gdyż sam program jest wybitnie niepsychologiczny. Dewey nie wahał się poświęcić 3 miesięcy czasu na zapoznanie dzieci z wełną i bawełną. W naszej szkole poświęca się na to dwie godziny, i gdybyśmy pragnęli zastosować metody naturalne i życiowe, program musiałby być ujęty w całkowicie odmienny sposób.

Program obecny, zmuszający do wchłaniania i reprodukcji cudzych sądów, wychowuje te bezmyślne rzesze t. z. inteligencji, które są tubą ostatniej przeczytanej gazety lub słyszanej mowy wiecowej. Tylko na tym gruncie rozpanoszyć się mogła tak prymitywna demagogja, jaka panuje obecnie, tylko na tem tle mogą się rozmnażać tak bezdennie płytkie plotki, tak przerażająco naiwne poglądy na politykę, stosunki społeczne, pracę, zagadnienia filozoficzne i t. d.

Brak samodzielności, lenistwo w myśleniu, skutek którego rutyna i szarżyzna święci nieskończony triumf — to produkt naszej szkoły. Jak niezmiernie rzadko zdarza się, by ludzie układali celowo swoje życie, aby przemyśleli swój stosunek do pracy, do rodziny, do współpracowników, podwładnych i zwierzchników, do siebie samego wreszcie. Jaki automatyzm i szablon panuje w pracy i życiu, jak zabójczo jednakowe są nasze mieszkania, wystawy sklepów, wyroby wszelkie i sposób ich produkowania, utwory literackie, domy i obrazy.

Ale też czy wymagano kiedykolwiek od tych ludzi, aby zdobywali się na własny sąd? Czy raczej nie nawoływano ich ciągle do najdokładniejszej reprodukcji? Czy dano im metodę pracy samodzielnej?

Profesorowie uniwersytetów stwierdzają jednogłośnie, że z każdym rokiem otrzymują gorszy materiał ze szkoły średniej. Materiał, który nie posiada ani zasobu wiadomości, ani samodzielności w myśleniu.

Dawniejsza szkoła surowo wymagająca zgoła już bezmyślnego „kucia“, utrzymywała jako tako swe wiadomości — my wahamy się, szukamy kompromisów i nie osiągamy żadnych rezultatów. Jedyne wyjście jest wzbudzić pęd do samouctwa, które jest zresztą jedyną formą zdobywania wiadomości

i ułatwić w ten sposób nabycie wiadomości rzeczywiście niezbędnych w pewnej dziedzinie. Tylko opierając się na samodzielnej działalności umysłu, możemy osiągnąć skutki.

Jest to zupełnie zrozumiałe: „czynność ducha rośnie jedynie własnym ruchem” — mówi Trentowski. Również Marcel robi słuszną uwagę, że „wiadomości, które uczeń nabywa sam bez obcej pomocy, większą bez porównania mają wartość, niż wiadomości, których go nauczono.“ W innym miejscu Chowanny mówi Trentowski: „Nikt nas właściwie oświecić nie zdoła, wyjąwszy samych siebie...“ I jeszcze Szczepanowski: „Podstawą całego wykształcenia — jest wykształcenie życiowe i autodydaktyzm (samouctwo), a zadaniem szkoły jest nie zagwoździć umysł, ale przeciwnie przysposobić go, aby był otwarty, potrafił patrzeć na życie własnymi oczyma i uczyć się z życia.“

Spencer zaś dodaje: „Pamiętajmy też o wpływie samouctwa na wykształcenie moralne człowieka: odwaga w pokonywaniu trudności, cierpliwe skupianie uwagi, wytrwałość w niepowodzeniu, oto są przymioty charakteru, które człowiek koniecznie w sobie wyrobić potrzebuje; najlepiej zaś kształci je system, polegający na samodzielności w uczeniu się. A że znakomitsi pedagogowie oddawna już dążyli w tym kierunku, świadczy Tellenburg, który powiada, że „czynność umysłu niezależna i indywidualna większą daleko ma wartość, niż wszelkie urzędowe usiłowania wychowawców.“

I błędem byłoby przypuszczać, że całe zagadnienie sprowadza się tylko do talentu nauczyciela: największy talent nie zdoła wychować samodzielności umysłu, będąc przywalony programami, cenzurami i całym obecnym systemem nauczania.

Szkoła obecna nie ma wprost czasu zarówno na kształcenie umysłu, jak charakteru, i próbuje bezradnie różnych sposobów zaradzenia złemu, nie dotykając źródła zła.

Skoro szkoła dzisiejsza stawia sobie poza gimnastyką umysłu, jako cel pewną sumę wiadomości niezbędnych rzekomo w życiu, to pomijając wszystkie inne wątpliwości — należałoby spytać, czy ten cel osiąga.

Niezbędność wiadomości dawanych przez szkołę, jest przedewszystkiem kwestją konwenansu: należy się porozumieć do czego i jakie wiadomości są istotnie przydatne. Nie można postawić innego celu tej użyteczności, jak zrozumienie współ-

czesności i działanie w jej ramach. Czy zatem szkoła daje to zrozumienie, czy daje syntezę nauk, czy tworzy z nich pogląd na świat?

Chirurgicznie pokawałkowane przedmioty, odcięte od siebie wzajem i pocięte z kolei na szereg lekcyj, tworzą w mózgu młodzieży mozaikę czy siekaninę, obrazu całkowitego stworzyć nie mogą. Próby koncentracji w szkole średniej są czasami tak ułamkowymi i nie osiagającymi skutku, że o wynikach, choćby jako tako zadowolających, nie można mówić poważnie. Nawet idealnie rozplanowany kontakt nauczycieli ze sobą nie osiąga celu wobec tego, że naturalnym punktem zbieżnym nauk jest życie samo, w którego zjawiskach różne gałęzie wiedzy w różnoraki sposób łączą się integralnie, i omijając tę zbieżność, szkoła skazuje się na koncentrację czy korelację sztuczną lub tylko na wykazywanie punktów stycznych nauk. Naogół jednak i tego brak.

Zjawisk życia szkoła dzisiejsza nie tłumaczy, trzymając się uparcie abstrakcji, a pomijając fakty, z których ta ostatnia wynikała, lub w innych dziedzinach nauk — kładąc nacisk na sprawy oddalone w czasie i przestrzeni, a pomijając najbliższe. W ten sposób młodzież nie umie otwierać oczu na to, co ją otacza, a żongluje frazesami o tem, czego nie zna dokładnie. Czy wreszcie nawet te wiadomości, które szkoła podaje, pozostają jako stała własność umysłu?

Wiadomości li tylko na pamięci oparte, nie zdobyte samodzielnie, nieprzetrawione i niestosowane — trwałe być nie mogą. Ilość ich mści się na jakości i trwałości, to też ignorancja naszych maturzystów jest wprost proporcjonalna do ich zarozumiałości. Maturzysta współczesnej szkoły nie umie nawet mówić i pisać w ojczystym języku, a cóż mówić o jego wiadomościach z dziedziny innych nauk.

Wiadomości szkolne są jak te jabłka zbierane przez łakome dziecko, które wypierają się nawzajem i rozsypują wszystkie.

Czy wreszcie szkoła obecna kształci charakter, który uznaliśmy za cel wychowania narodowego i cel wychowania wogóle? Przez naukę nie wychowuje, gdyż nie uwzględnia stosowania wiedzy w działaniu, ani samodzielności w stawianiu celów i ich realizowaniu. Poza nauką? Stwarzanie okazji do łączenia zamiarów z czynami, co jest istotą wycho-

wania charakteru, szkoła nie zna. Szkoła jest miejscem, gdzie najtrudniej można zdobyć doświadczenie i gdzie najtrudniej zdobyć wprawę w dokonywaniu czynów.

A przyczyna tego zjawiska nie leży tylko w takich czy innych warunkach pewnego zakładu, zaletach nauczyciela i t. p. czynnikach, lecz znowu w samej podstawie szkoły, w encyklopedyzmie, werbalizmie, nauce pamięciowej i przeładowaniu.

Na wychowanie niema miejsca w strukturze szkoły obecnej, ba! niema poprostu czasu. Nie ma go nauczyciel, nie ma i uczeń.

Ten szkopuł tak z pozoru niedecydujący, jest jednak główną zaporą dzieła wychowawczego. Pobyt w szkole przeznaczony jest na wysłuchanie kilku godzin lekcji i nic więcej.

Tak zwane „wychowawstwo klasowe“ jest parodią tego, czem wychowanie być powinno. Obliczone i ocenione na cztery godziny płatnych zajęć, nie ma gdzie nawet tych fikcyjnych godzin wcisnąć i z natury rzeczy staje się dorywczem załatwianiem bijących w oczy przekroczeń, prowadzeniem dziennika, informowaniem rodziców i uczestniczeniem w jałowych konferencjach. Wychowawca klasowy nie ma czasu na poznanie swych wychowanków, a cóż mówić o wychowaniu.

Brak czasu wskutek przeładowania i zapełnienia dnia szkolnego młodzieży, jest przyczyną obracania się wniwecz najpiękniejszych okólników i najpobożniejszych instrukcji o kształceniu charakteru w szkole.

A jeżeli nawet przy szkole istnieją pewne organizacje, koła i związki młodzieży, to istnieją one właśnie „przy“ szkole. W system szkolny wciągnięte nie są, w wynikach oddziaływania szkoły na ucznia zaznaczone również nie są i stale wywołują konflikty z „właściwymi“ zajęciami szkoły. Obserwując zakłady, które (gorzej czy lepiej) próbowały rozwiązać pracę wychowawczą, można było zauważyć trojakiego rodzaju wyniki: albo następowało przeciążenie młodzieży zajęciami, albo uczyła się ona nie spełniać obowiązków szkolnych (które jednak oficjalnie istniały), albo i jedno i drugie spełniała powierzchownie, ucząc się dyletantyzmu. I te organizacje jednak nie osiągają zazwyczaj celu, t. j. nie wywołują zmienionych, ulepszonych czynów. Przejęły one metody swej pracy od szkoły i uważają przemówienie, czy odczytanie refe-

ratu za czyn. To też bezpłodność ich jest przerażająca. W jednym z pism młodzieży znaleźliśmy taki kwiatek: „Koło Literacko-Artystyczne prowadzi wydatną pracę: odbyło już *kilkanaście* posiedzeń, poświęconych rozważaniu *organizacji* Koła“.

Jakże wychowankowie tego systemu mają wzmocnić intensywność pracy społecznej?

Czyny nie są wymagane w szkole, nie są też wymagane i w organizacjach młodzieży.

Znamienne jest spaczenie skautingu, którego członkowie rekrutują się przeważnie z młodzieży szkół średnich. Skauting jest w swej istocie reakcją przeciwko szkole dzisiejszej lub jej uzupełnieniem: jak najbardziej obcy mu jest biurokratyzm, formalistyka, werbalizm, sedenterja, teoretyczne, abstrakcyjne i niezwiązane z życiem ujmowanie zjawisk. Tymczasem cóż się stało? Kto zetknął się bliżej z naszym harcerstwem i spojrzął na nie krytycznie, ten przerazić się musiał jałowością i nieprodukcyjnością tego życia. Wszystkie wady dzisiejszej szkoły odbiły się w harcerstwie, nawet encyklopedyzm i dążenie do „przejścia“ wyznaczonego materiału, bez oglądania się na celowość poszczególnych prac i jakość ich opracowania.

A Koła naukowe młodzieży? Znowu słowa, referaty i dyskusje, znowu abstrakcje, znowu reprodukcja.

Zasadnicze nieporozumienie leży w tem, że szkoła chce *i wychowywać także*, zamiast wychowywać *przedewszystkiem*. Dopóki szkoła będzie wierzyć, że uda się jej wcisnąć w swoje ramy wszelkie zabiegi kształcące umysł i wychowujące charakter, *nie zmieniając zasadniczo swej struktury*, dopóty będziemy świadkami pożałowania godnych kompromisów, które nie dadzą żadnych rezultatów. A ta właśnie wiara w możność wcisnięcia wszystkich postulatów w swoje ściany, bez gruntownej przebudowy — tłumaczy nam dziwne napozór zjawisko, że *mimo tylu ważkich głosów krytycznych nie stała się przebudowa szkoły palącym zagadnieniem już nie teorii dydaktycznej, lecz -- życia*.

Uwzględnienie i to uwzględnienie poważne wychowania, sprawności fizycznej i zdrowia nerwowego oraz wykształcenia charakteru i samodzielności umysłu, zbyt wielu jeszcze peda-

gogom wydaje się herezją, „arebour'yzmem“, lub pogonią za „nowinkami“ i ucieczką „byle gdzie“ od stanu obecnego.

Ci nawet, którzy godzą się na stwierdzenie zasadniczej antynomji, między dzisiejszym programem encyklopedycznym, a zadaniem kształcenia samostmej działalności wychowanka, i ci nawet nie decydują się na wyprowadzenie szczegółowych konsekwencyj ze wskazań ogólnych.

A jednak zagadnienia tego nie możemy rozstrzygnąć inaczej, jak tylko w postaci alternatywy. A. Binet mówi: „Nauczenie urzędowe ma wadę, polegającą na tem, że z ucznia robi się istotę bierną, pewnego rodzaju przyrząd odbierający, naczynie, w które wlewa się wykształcenie... Jakież są skutki tej oplakanej praktyki? Przedewszystkiem ucznia interesuje tylko książka, zdaje mu się, że przeglądanie książki jest samodzielnem badaniem, ma wygórowane i wyłączne poszanowanie dla słowa pisanego, a lekceważy nauki, które mu daje świat zewnętrzny... Dawać lekcje woli, uczyć wysiłku, uczyć pogardy małego, fizycznego bólu, uczyć panowania nad sobą — to z pewnością jest lepsze wykształcenie, niż nawet lekcja historii lub matematyki.“

Sprawa jest postawiona wyraźnie: co jest lepsze? I pytanie takie nasunąć się musi każdemu, kto próbował pogodzić encyklopedyczne programy tej historii lub matematyki ze sprawą wychowania. Kompromis tu jest niemożliwy i alternatywa: co lepsze? — jest jedynem rozwiązaniem.

Musimy się zdecydować: albo niewzruszony zakres wiedzy z metodami biernymi, werbalnymi i niepsychologicznymi, z zaniedbaniem kształcenia czynnych przejawów umysłu i charakteru, z zaniedbaniem zdrowia, sprawności stanu nerwów — albo istotny rozwój harmonijny z tem, że zasób wiedzy będzie znacznie zredukowany i nie będzie stawiany jako postulat.

Nauczyciel opracuje z uczniem pewną grupę zagadnień, dając mu metodę pracy samodzielnej i budząc w nim zamiłowanie do tej pracy, a uczeń kończyć będzie szkołę nie wówczas kiedy pochłonie taką a taką ilość wiadomości, lecz kiedy umysł jego i charakter uznany zostanie za dojrzały. Kształcenie nie skończy się wówczas z ukończeniem szkoły, lecz trwać będzie w dalszym ciągu w postaci samokształcenia, którego podstawy uczeń zdobędzie w szkole. Uparte trzyma-

nie się obecnego programu, tłumaczy się jeszcze i tym wyjątkowym brakiem twórczości organizacyjnej, który jest również jednym ze skutków szkoły obecnej. Reprodukcyjne operowanie ogólnikami uznane zostało za jedyną drogę godną umysłu wykształconego i to na wyraźną niekorzyść twórczości w zakresie syntetyzowania poszczególnych zasad w zastosowaniu do spotykanego zjawiska. Zapoznano ten rodzaj pracy umysłowej lub uznano go za coś w gorszym gatunku, zapominając, że każda zasada ogólna musi być twórczo związana z poszczególnym zagadnieniem. Aż nazbyt wiele powiedziano „co“ i „dlaczego“ należy zmienić w szkole obecnej, zbyt mało jednak mówi się o tem „jak“ to zrobić.

Kto wie czy nie w tem miejscu leży martwy punkt, z którego poruszyć należy szkołę obecną?

IV. ETYKA A PSYCHOLOGJA. ZAINTERESOWANIE W WYCHOWANIU.

Teleologia wychowania nie jest wyznaczona bez reszty przez psychologję, naukę rozpatrującą jedynie to, co jest: cele pedagogiczne gruntują się przedewszystkiem na zasadach etyki i historii, jeżeli zwłaszcza to ostatnie pojęcie rozciągniemy na zrozumienie i działanie w chwili bieżącej. Jednak ideał wychowawczy ustanowiony przez etykę musi uwzględniać zasadniczą strukturę gruntu, na którym pragniemy budować, inaczej nie zbudujemy nic lub spaczymy duszę wychowanka.

Etyka oprzeć się musi na naturalnych skłonnościach człowieka, pojmując go nie jako zbiór cech, które można dowolnie mnożyć, dodawać i ujmować, lecz jako proces dynamiczny, wyrażający się w szeregu dyspozycji, których nie można usunąć lub wytworzyć, lecz jedynie — pokierować i kształcić.

O ile skłonnościom tym nie damy ujścia w sposób dla społeczeństwa i samej jednostki pożyteczny — wyleją się one w formie anarchicznej i destrukcyjnej. W tym nawet wypadku, kiedy uda się nam stłumić i pozornie usunąć pewne skłonności, ich siła potencjalna, wywołana brakiem zaspokojenia, stworzy pewne zespoły, zakłócające równowagę psychiczną (Freud). Skłonności, które nie mogą być zaspokojone w sposób właściwy, muszą znaleźć ujście w postaci zabaw, widowisk, zwyczajów i sportów, które też odgrywają rolę katartyczną wobec tych skłonności.

Wychowanie musi zatem oprzeć się na naturalnych dyspozycjach, odwołać się do nich i wyzyskać ich siłę, nadając im właściwy kierunek. To odwołanie się do skłonności człowieka pozyskuje jego samego do sprawy wychowania i wzbudza *przed samowychowawczy, będący kregosłupem dzieła wychowawczego*. Wychowanie na tę drogę nastawione będzie wychowaniem opartem na zainteresowaniu.

Zainteresowanie zazwyczaj identyfikuje się z ciekawością, ze skłonnościami poznawczymi, w ten też sposób ujęte zostało przez dydaktykę, przez co zakres tego pojęcia niezmiernie zubożał. Zygmunt Ziemiński w art. „Organizacja uczuć” (Szkoła Powsz. Rok V Zesz. IV) mówi o tej sprawie w następujący sposób: „Zainteresowanie do jakiegoś przedmiotu można wzbudzić *nie tylko pobudzając zaciekawienie*, ale także wznecając względem niego lęk, gniew, tklivość i t. d., słowem, którąkolwiek z dążeń instynktowych, albo jakikolwiek pociąg. Przeciwno temu zaprotestuje może niejeden z nauczycieli, który przywykł w myśleniu swem utożsamiać zainteresowanie ze „skierowywaniem uwagi mimowolnej”... Jednakże, jeżeli czytelnik taki wyzwoli się ze szranków myślenia szkolnego, to z łatwością znajdzie przykłady zastosowania wyrazu „zainteresowanie“ w znaczeniu rozleglejszem“.

Nawet rozpatrując jedynie zainteresowanie w zwykłym znaczeniu dydaktycznym, musimy uznać istnienie szeregu zainteresowań praktycznych, których podstawą są zastosowania danej nauki w bliższej lub dalszej przyszłości. Być może nawet, że zainteresowanie poznawcze jest tylko ukrytą formą zainteresowania, mającego na celu zastosowanie dla tych lub innych celów i potrzeb, tylko w bardziej odległej przyszłości. Im mniej widoczne jest zastosowanie natychmiastowe, tem bardziej poznanie jest pozornie celem samo w sobie. Jednak zainteresowanie poznawcze nie może być celem samo w sobie, interesuje nas świat zewnętrzny, jeżeli przewidujemy, że będzie on mógł oddziaływać na nas, a my na niego.

Istota zainteresowania polega zatem na dążeniu do zaspokajania wszelkich skłonności naturalnych. Stąd wychowanie oparte na zainteresowaniu, da się inaczej określić jako wychowanie, uwzględniające „naturę“ wychowanka. Celem wszelkiego bytu, wszelkiego istnienia — jest samo istnienie, t. j. zachowanie się, trwanie i — wzrastanie, wzmaganie się. Nie

co innego jest też celem osobowości — jak jej istnienie i wzmaganie się.

Osobowość zaś jest w pierwszym rzędzie świadomością, gdyż osobowość istnieje wówczas dopiero, gdy uświadomi sobie siebie, zatem celem osobowości jest wzrost samowiedzy. Wzrost samowiedzy z kolei jest uzależniony od zdolności zaspokajania naturalnych dążeń, co daje radosne poczucie istnienia i tego istnienia intensywności. Przewycięzanie przeszkód w świadomym dążeniu do zaspokajania skłonności, „przymierzanie“ się w ten sposób do świata zewnętrznego i odnajdywanie siebie w dokonanych czynach — jest linią rozwojową osobowości, której nie można odwrócić.

Odnajdywanie siebie w czynach przez siebie dokonanych, realizowanie swego „ja“ przez tworzenie — może się wyrazić w całej gamie dążeń: od tworzenia idei aż do szukania siebie w potomstwie. Rozszerzenie zakresu swej osobowości przez zdolność identyfikowania swego „ja“ z osobowością wyższego rzędu a więc z narodem — jest wzmocnieniem tętna samowiedzy, gdyż większy zespół czynów odczuwa się wówczas jako dokonany przez siebie i samowiedza wznosi się na wyższy stopień hierarchji. Jest to niejako rozciągnięcie obwodu swych spraw, dążeń i potrzeb na szerszy obszar, poczucie jako własnych — szeregu spraw z jednostkową samowiedzą nie związanych elementarnie. Samowiedza odczuwająca „za miliony“ jest samowiedzą intensywniejszą.

I ten jednak rozwój samowiedzy łączyć się musi z szeregiem czynów dokonanych, które są probierzem istotności poczucia tego wyższego „ja“.

Jednym z najpilniejszych zadań Polski w obecnym okresie jest właśnie wzniesienie się samowiedzy każdego obywatela do zdolności identyfikacji dążeń narodu z dążeniami własnymi i samowiedzy własnej z samowiedzą narodu.

Pokolenie obecne, które całe życie było we wrota niewoli, stanęło bezradne, kiedy wrota te runęły. Stąd dezorientacja i bezideowość obecnego społeczeństwa. Celem naszym było uzyskanie niepodległości, a gdy tę uzyskaliśmy, nie widzimy dalszych wytycznych: nie umiemy wnieść się do ideologii Polski Niepodległej. *A ideologją tą jest jedynie ten sam radosny wzrost poczucia mocy własnej, intensywności*

i potęgi własnego istnienia, który jest celem samowiedzy jednostkowej.

Czy istnieje systemat etyczny, który opierałby się, któryby wyrastał korzeniami z istotnych cech osobowości? Któryby opierał się na zainteresowaniach, a więc dawał ujście naturalnym skłonnościom, rozwijając je, wzmagając i kierując, a przez to wzmagając radosne samopoczucie mocy?

Stwierdzić trzeba, że rzadko napotyka się w szkolnictwie naszym przemyślenie głębsze zagadnienia etycznego i stworzenia jednolitej koncepcji, konsekwentnej w swojej strukturze. Zazwyczaj pod etyką rozumie się etykę chrześcijańską, zmienioną i dostosowaną częściowo, a więc niejednorodną i niekonsekwentną. Zagadnienie etyki chrześcijańskiej jest o tyle trudne, że stała się ona tradycją i połączona z pierwiastkiem religijnym, nie jest poddawana badaniu z punktu widzenia psychologicznego. Dalej stwierdzić należy, że etyka chrześcijańska przyjęta przez rasę aryjską została zmodyfikowana w bardzo istotnych swoich zarysach (jakkolwiek niekonsekwencje tej zmodyfikowanej etyki w różny sposób się okazują) i taka właśnie etyka uważana jest za chrześcijańską. Konsekwencje zaś, wypływające z podstaw chrystjanizmu, bardzo wygodnie uważa się za skrajności, których można nie brać pod uwagę, lub które przeznaczone są dla garstki wybranych, a nie stanowią postulatu powszechnie obowiązującego.

Ta zmodyfikowana etyka aryjska wzięła z chrystjanizmu jedynie miłość bliźniego i to miłości tej nadała postać czynną, zbliżając ją przez to raczej do pomocy wzajemnej i solidarności. Jeżeli jednak postaramy się odkryć filozoficzną istotę chrystjanizmu, to musimy ująć go pod kątem widzenia stosunku osobowości do świata zewnętrznego.

Chrystjanizm opiera się na twierdzeniu, że skoro wszelkie dążenie do zaspokojenia skłonności prowadzi do konfliktów ze światem zewnętrznym, wywołuje konieczność przecięcia trudności, słowem, skoro chęć wywołuje uczucie braku, którego nigdy usunąć się nie da i skoro dążenie do zaspokojenia również wywołuje uczucia przykre — nasuwa się rozwiązanie przez „niechcenie“, przez wyrzeczenie się dążeń wogóle. To też istotą chrystjanizmu jest wyrzeczenie się wszelkich skłonności i pozostanie w pozycji biernej i negatywnej. Chrystjanizm wyrzeka się więc skłonności poznaw-

ezej i zaprzecza wartości samodzielnemu badaniu, głosząc ubóstwo umysłu przy potędze wiary, wyrzeka się skłonności miłosnych, uznając stłumienie tych dążeń za ideał, wyrzeka się dążeń do dobrobytu, dążeń do współzawodnictwa, skłonności do samopotwierzenia się, do poczucia istnienia i wzrastania swego „ja“, głosząc pokorę, uniżanie się, wyrzeczenie się swej samodzielności, ambicji, nawet godności — jako stan święty, a wreszcie dążeń do zachowania swego bytu, obrony własnej i rozwoju fizycznego. Etyka ta, pragnąc usunąć konflikty międzyjednostkowe przez unicestwienie osobowości ludzkich jest zaprzeczeniem natury ludzkiej. To też konsekwentny chrześcijaizm jest niemożliwy do przyjęcia dla ludzkości i rzeczywiście droga rozwojowa tej ostatniej poszła całkowicie w innym kierunku. Wzrost kultury wyraża się we wzrastaniu potrzeb, a nie w ich wyrzekaniu się, społeczeństwo jest tem wyższe kulturalnie, im członkowie jego więcej mają potrzeb i im skuteczniej potrzeby te zdolni są zaspokajać. Z drugiej strony rozwój kultury idzie w kierunku wzrostu poszanowania dla osobowości człowieka, dla jego samowiedzy, a więc możliwości wyboru dróg działania.

Instytucje kościelne nawet, powstałe na gruncie chrystjanizmu, musiały oprzeć się na naturalnych skłonnościach: uświęciły więc popęd miłosny, uznały dążność do dobrobytu i zadowalania potrzeb materialnych, przyjęły hierarchję opartą na dążności przewodzenia, pogodziły się wreszcie o tyle o ile z dążnością poznawczą, z wiedzą.

Oparcie się o zainteresowanie jest nieuniknione w życiu, jakkolwiek może być pominięte w teorii, inaczej wywołuje się spaczenie lub obłudę. Wszelkie próby tłumienia dążeń naturalnych wywołują też złe samopoczucie, które rzeczywiście panowało wszechwładnie w wychowaniu klasztorne. Znamienne jest, że tak wybitnie chrześcijański myśliciel jak Foerster, próbuje jednak nawiązać do zainteresowania („Nauka życia“ Wyd. Arcta), pragnąc wytłumaczyć, że wyrzeczenie się działania i dążenia jest również dowodem działania, że opóźnianie, hamowanie jest również czynnością. W samej tej koncepcji jest widoczny hołd, oddany zainteresowaniu t. j. dążeniu do zaspokajania skłonności i przez to uzyskiwanie potwierdzenia siebie. L. Zarzecki w książce swojej p. t. „Charakter i wychowanie“ mówi w tej sprawie: „teorja niechcenia

jest zawsze wynikiem sceptycyzmu, jest dowodem osłabienia sił życiowych człowieka... Czego wyrazem jest nirwana: *αταραξια*, pietas średniowieczna?... Ale myśl ta już się przeżywa, zależność od przyrody już nie ciąży na człowieku, wstępuje weń wiara w swe siły, pragnie on umiejętności „chcenia“, nietylko „niechcenia“... Kto nie pyta, temu nie odpowiadają, kto nie dąży — nie osiąga. Takie są przykazania doświadczenia czynnego. Jest w niem wiara w życie, jest „egoizm“ przekonania o powodzeniu... Filozofja „niechcenia“ jest filozofją niewolników, filozofją rozczarowania,... która dotąd jest uważana przez moralistów, nawet bardzo wybitnych, za mądrość życiową“.

Rzeczywiście: jak bardzo ciąży nad nami tradycja — dowodem słowa tego samego autora we „wstępie do pedagogiki“, gdzie przeczy sobie, mówiąc, iż wszystkie systematy etyczne nie wnoszą właściwie nic nowego do etyki chrześcijańskiej. I nie pomoże tu podstawianie rzekomego „tolstoizmu“ lub systemu Foerстера i skupienie krytyki na tych światopoglądach, lecz konieczne jest przemyślenie konsekwentne ich podstawy — chrystjanizmu. Jak znamienne jest ustosunkowanie się natury dziecka do etyki, zależnie od tego, czy uwzględni ona drogę naturalną dążeń, czy im przeczy: samo pojęcie „cnota“, „cnotliwy“ — jest odczuwane przez młodzież (mówimy zwłaszcza o młodzieży męskiej), jako ciężar, jako przymus narzucony, a ideał tej cnotliwości wydaje się nawet śmieszny.

Natomiast pojęcie dzielności i honoru, pojęcie bohaterstwa jest tak głęboko wrośnięte w psychikę chłopca, iż jest to główny i ostateczny argument wszelkich czynów. Mówi o tem Nietzsche („Nie wyrzucaj bohatera z duszy swojej!“) mówi to i Foerster, nie wyciągając zresztą z tego konsekwencji i wreszcie bardzo pięknie mówi Herbart:

„Całe dążenie chłopca przez naturę wyposażonego w szlachetność, jest zwrócone ponad siebie. Przedstawiajcie mu zatem takich mężów, jakim on sam pragnąłby dorównać... Wystarczy dbać o to, aby młodzieniec dojrzał niedrażniony, nieponiewierany... i aby otrzymał pewne zasady honoru, łatwe do wszczepienia, ponieważ mówi się o nich nie jako o mierzalnym nabytku, lecz jako o czemś wrodzonym“.

Kult bohaterstwa i dążenia do osiągnięcia dzielności leży na linii rozwoju osobowości, będąc w istocie rzeczy wzmaganie samopoczucia swej siły, wzrostem wolności w wyborze kierunków działania i wzrostem sił w osiągnięciu celów, w wykonywaniu czynów.

Zadaniem wychowania jest zatem naturalne dążności uwzględnić, oprzeć się na nich i zorganizować ich rozwój w ten sposób, aby z pierwotnej anarchji popędów, nie posiadającej jednolitości i stałości kierunku — stworzyć dążenie świadome, stałe i skuteczne.

Wychowanie oparte na bierności, wyrzeczeniu i zatamowaniu dróg naturalnych skłonności nie może liczyć na wywołanie zainteresowania, a tem samem nie wzbudzi samowychowawczej dążności, będącej jednym z bliższych celów wychowania.

Wychowanie oparte na etyce chrystjanizmu nie uwzględnia też pojęcia osobowości, jako jedni, gdyż pomija udział samodzielnej inteligencji, jako narzędzia czynu i pomija siłę woli, konieczną do wykonania tego czynu, a kształci jedynie uczucie tkliwości i miłości. Uczucia te, bez dobroczynnej antytezy samowiedzy własnej, skierowane całą swą siłą nie w stronę czynu, lecz w stronę kontemplacji, t. j. rozważanie samych tych uczuć, zwyrodniają się i wywołują rozplynięcie się osobowości.

Jakże bliski Schopenhauera i buddyzmu jest św. Franciszek, nie chcący zgasić „brata-ognia“, który palił mu odzież! Jest to zaprzeczenie i unicestwienie siebie, wyrzeczenie się realizowania swego „ja“, przez pokonywanie świata zewnętrznego. Często się słyszy zdanie, że istota chrystjanizmu polega na miłości bliźniego, jednakże stwierdzić musimy, że miłość skierowana ku innemu człowiekowi może mieć różnorakie źródła: może to być miłość twórcy do dzieła i miłość dzieła do twórcy, może być miłość władcza i miłość niewolnicza, może być miłość prowadząca i miłość prowadzona.

Źródło miłości leżeć może w popędzie twórczym, kiedy widzi się w człowieku danym — człowieka przyszłego i „możliwego“ oraz prowadzi go się ku temu ideałowi. Może też być źródłem miłości jedynie tkliwość, która zaspokaja się w ofiarowywaniu siebie przez dogadzanie chwilowym potrzebom

istoty kochanej, bez myśli o prowadzeniu jej, urabianiu i tworzeniu.

Człowiek twórczy jest człowiekiem, którego pełnia pragnie się przelać na innych, jest to jego potrzeba, gdyż potrzeba niekoniecznie jest wchłanianiem i zagarnianiem, ale też wyładowaniem i wyrażaniem. Człowiek twórczy jest więc człowiekiem miłującym, ale miłość jego jest czemś niezmiernie dalekiem od dobroci w zwykłym znaczeniu tego wyrazu. Miłość człowieka twórczego możnaby nazwać ideowością, miłością ideową, a tak pojęta miłość aż nazbyt często koliduje z miłością nietwórczą, nie wiodącą donikąd, z miłością zbliżoną do „poczciwości“. Kochać Ojczyznę t. z. kochać możliwą i przysłą Ojczyznę, a dla tej Ojczyzny surowo sądzić pokolenie żyjące. Kochać wychowanka, kochać młodzież — to kochać postacie przyszłych obywateli i twórców, a dla tego ideału często stawiać wobec trudności i przykrości istotę obecną wychowanka.

Tylko taka miłość zorganizować może niesforność popędów i kaprysów w świadomy siebie charakter, tylko taka miłość odegra rolę czynnika, wspomagającego genetyczny rozwój danej osobowości, przewidując przyszłe zainteresowanie i prowadząc ku nim. I wreszcie taka tylko miłość staje na wyżynie, gdzie egoizm i altruizm stają się bezcelowem szufladkowaniem zjawisk duszy, gdyż *najwyższa miłość twórcza jest zarazem najistotniejszą potrzebą miłującego, jest realizowaniem swego „ja“, przez wpływ na innych i zarazem pomocą w realizowaniu ich osobowości.* Miłość taka nie „poświęca“ się, nie uważa, że spełnia „ofiary“ w boleściwem zaprzeczaniu własnych potrzeb dla potrzeb cudzych, lecz przeciwnie — zadowala najwyższy swój popęd — popęd twórczy i rozwija popęd ten w istotach, na które oddziaływa.

Taka tylko psychologia wychowawcy może mu dać radość, radość, którą odczuwa każdy twórca, tworząc i będąc świadkiem tworzenia. Twórczość, będąca zadowalaniem potrzeby własnej, jest objawem najbardziej bezinteresownego i pożytecznego dla społeczności stosunku do świata, nie będąc zarazem „poświęcaniem“ się dla jednostki twórczej.

Pedagogika dzisiejsza, opierana coraz bardziej na psychologii, do ideału tego się zbliża i zbliżać musi, jeżeli nie chce walczyć z wychowankiem, lecz rozwijać go i prowadzić.

„Pedagogika zaufania“, którą ogłoszą wychowawcy amerykańscy, twórcy samorządu szkolnego, jest niczem innym jak odwołaniem się do honoru i poczucia godności własnej, a więc samowiedzy i poczucia własnej wartości. Postulat pogodnego nastroju, mającego panować w nauczaniu, opiera się na prawdzie, że zadowolenie, dobre samopoczucie wzmagają produktywność, twórczość. Poszanowanie dziecka i młodzieńca, które uznawane jest za bezsprzeczny imperatyw pedagogiczny — odwołuje się również do tego swoistego „egoizmu“, każącego wierzyć w swoje siły, mieć zaufanie do siebie, oraz zachować dumę i godność własną. Pokora, posłuszeństwo, wiara w autorytet, bierność, poskramianie skłonności, zaprzeczanie prawa rozwoju fizycznego organizmu człowieka, wyrzekanie się wszystkiego — należy do przeszłości. A warto zaznaczyć, że nawet w chrześcijańskim systemie etycznym uwzględniona była zasada poczucia własnej wielkości, odniesiona jedynie jako nagroda do życia pozagrobowego. Wyrzeczenie się zatem czasowe wszelkich dążeń i własnej osobowości miało w perspektywie wieczne nasycenie tych dążeń i poczucia intensywności, wielkości i świętości swego istnienia.

Opierając wychowanie na zainteresowaniu, t. j. uwzględniając istotne cechy osobowości, oprzeć się musimy przede wszystkim na zasadzie, że celem osobowości jest jej istnienie i wzrastanie, a to znaczy uznanie samowiedzy i pomoc we wzroście świadomości, opartej na działaniu dążeń naturalnych.

W ten sposób ustalimy szereg postulatów sprecyzowanych, uznających poszanowanie świadomości „ja“ i poszczególnych skłonności, stwierdzając „instynkty—dążności“ według terminologii Drevera i organizując ich działanie.

Stąd wynika przede wszystkim konieczność poznania skłonności, powodujących człowiekiem (i dzieckiem), a następnie organizacja ich i pokierowanie w ten sposób, aby stały się czynnikiem tworzącym i rozwijającym osobowość.

Jeżeli chodzi o metody badania i poznania psychiki ludzkiej, to przede wszystkim zastrzec się należy przeciwko nadmiernej wierze w metody laboratoryjne i „testy“ psychologiczne. Uznając osobowość za jednię, działającą ze świadomością celu, nie możemy się zgodzić na próby badania poszczególnej „władzy“ psychicznej bez związku z całością, bez zrozumiałego i odczutego indywidualnie celu. Zbadanie nawet

wszystkich cech danej osobowości, nie stworzy nam jej obrazu tak, jak poznanie części pieca i składników paliwa nie da nam pojęcia o ogniu. Tym ogniem osobowości, przenikającym i wiążącym w jednię — jest jej działalność, świadomie postanowiona i najbardziej celowymi środkami wypełniona.

To też testy i doświadczenia laboratoryjne mogą mieć pewną wartość jedynie dla psychologii ogólnej, natomiast poznanie indywidualności tą drogą jest nieosiągalne, a to przede wszystkim z tego względu, że odrębności i różnice występują głównie, jeśli nie jedynie, przy działalności samorzutnej. Te zaś rodzaje testów, które tę działalność w pewnej mierze uwzględniają jak np. opis obrazka, są oddawna stosowane w praktyce szkolnej: kilka wypracowań w języku ojczystym da te same wyniki. Sam wreszcie twórca testów, Binet, mówi w jednym miejscu: „Zresztą, najlepszym sposobem poznania charakteru dziecka jest pozostawienie go w naturalnych warunkach i obserwowanie tak, aby o tem nie wiedziało“.

Jedyną metodą, która mogłaby spełnić powyższe, jest to, co nazwalibyśmy „metodą prób życiowych“ t. j. stwarzanie pewnych okazji, pewnych sytuacji życiowych tak, aby badanemu wydawały się one naturalnymi zbiegami okoliczności i obserwowanie go w tych sytuacjach. Poza tem badanie wytworów działalności spontanicznej, w postaci utworów literackich i wytworów techniczno-artystycznych.

Jeżeli chodzi o obserwację, to warunkiem jej dokładności i trafności jest wielorakość warunków, wśród których znaleźć się powinien wychowanek. Obecna szkoła daje nadzwyczaj mało okazji do obserwacji wszechstronnej, nie uwzględniając szeregu działań ludzkich i utrzymując się w warunkach biernego stosunku wykładania i słuchania. Człowieka zaś poznaje się najlepiej we wspólnej pracy, na wycieczce, boisku, w stosunkach zwierzchnika i podwładnego, wreszcie w produkcji technicznej i artystycznej. Obcowanie w różnych warunkach działania — to bezsprzecznie główna i najważniejsza metoda poznania psychiki wychowanków. Przy ocenie tej psychiki, zwrócić należy uwagę na ustopniowanie cech, poczynając od cech ogólnych człowieka, przechodząc do cech danego wieku, cech narodowych, cech prowincjonalnych, cech pewnej warstwy społecznej, cech znamienych dla danego zakładu, klasy

i wreszcie indywidualności. Ocena tych cech jest u nas zbyt mało przemyślana samodzielnie, a jeszcze rzadziej uwzględniana w „polityce“ grona wychowawczego. Np. cechy młodzieży seminarjów nauczycielskich i gimnazjów są nieraz krańcowo przeciwne, a rzadko się zdarza, aby to było świadomie i w całej rozciągłości brane pod uwagę, przy obmyślaniu planu wychowawczego. Również charakter poszczególnych okolic kraju nie jest uwzględniany i nie powstrzymuje od stosowania schematów ogólnych w wychowaniu.

Uwzględniwszy zaś to wszystko i ująwszy indywidualność zbiorową i pojedynczą — nie możemy się zatrzymywać w swej diagnozie, pamiętając, że osobowość jest zjawiskiem dynamicznem, stającem się i że zawsze musimy być przygotowani na głębokie przemiany w duszy człowieka, a tem bardziej człowieka rozwijającego się. Wreszcie zwrócić warto uwagę, że indywidualność nie jest zjawiskiem całkowicie logicznem, racjonalnem i prostolinijnem i musimy być przygotowani na szereg objawów irracjonalnych, których nie zdołamy sobie wytłumaczyć, a które tylko możemy ująć. Spotykamy więc aż nazbyt często istnienie całkowicie przeciwnych skłonności i wszystko co możemy zrobić — to zanotować te, które częściej i silniej występują.

Przewidzieć bogactwa poszczególnych, niepowtarzalnych indywidualności — niepodobna, to też ograniczyć się tu musimy do wskazania najpowszechniejszych, ale zarazem i najsilniejszych dążeń, mających znaczenie dla dzieła wychowawczego.

Skoro więc fundamentem osobowości jest świadomość, jednym z pierwszych imperatywów wychowania będzie poszanowanie tej świadomości i pomoc w rozwoju jej. Pragnąc rzeczywiście wychować, a nie wytresować, nie możemy nie odwołać się do świadomego postanawiania, które wykreśla drogę popędem samodzielnego doskonalenia się. Zapewne, że czynnik ten wystąpi nie odrazu, nie można polegać tylko na nim np. w okresie dzieciństwa: tam pewnego rodzaju tresura, oparta na kojarzeniu i tworzeniu podświadomych dyspozycji odegra pewną rolę, należy jednak jak najwcześniej odwoływać się do świadomości, tłumacząc cel pewnych działań i sugerując, poddając pobudki tych działań, jako powstałe w duszy wychowanka. Odwołanie się do zrozumienia oraz poczu-

cia wartości i celowości działań odnosi zawsze sukcesy i to tem większe, im młodzież jest starsza, a więc i samowiedza ugruntowana silniej.

Świadomość siebie składa się z elementów umysłowych i uczuciowych, człowiek pojmuje siebie i posiada szereg uczuć, odnoszących się do ujmowania i odczuwania siebie, stąd odwołanie się do świadomości w procesie wychowawczym oprzeć się musi na pierwiastku racjonalnym i emocjonalnym. Osobowość, jako taka, wówczas dopiero podejmuje działalność, kiedy jej skutki zapewniają potwierdzenie uczuć własnych i oceny własnej; stąd tylko cele zrozumiane i odczute, jako potrzeba — będą osiągnane przez osobowość z pożytkiem wychowawczym.

Aby możliwa była działalność świadoma — musi być pozostawiona wolność wyboru, możność swobodnego postępowania. Wychowanie oparte na przymusie (mniej o jego formę) nie rozwija osobowości, a nawet przeciwnie, zniekształca ją często przez wylewanie się zamyślenia do wolności w postaci samowoli i czynów destrukcyjnych. Młodzież, której wszystkie czynności są zgóry przewidziane i uregulowane, szuka wyładowania się albo w negacji tych schematów, albo porzuciwszy już ucisk szkoły, w nadużyciu wolności. Świadomość wyboru, będąca nie przywilejem, lecz najświętszym prawem osobowości, nie może być pominięta w wychowaniu, gdyż wbrew prawom naturalnym iść nie można, a jedynie — jak radził Bacon — „*natura naturam vincere*“.

Szkoła obecna nie pozostawia wyboru ani w dziedzinie nauczania, gdzie są wytknięte wszystkie drogi, któremi uczeń ma przejść, ani w dziedzinie wychowania. W tej ostatniej nie tyle dlatego, że przewidziane są wszelkie czynności, ile dlatego, że czynności wogóle się zabrania i nie stwarza sposobności wyboru i postanawiania. Jeżeli słusznem jest zdanie Herbarta, że „*kierunek postanawiania stanowi charakter*“, to musimy przyznać, że w szkole dzisiejszej charakteru nie kształcimy.

W pojęciu charakteru mieści się wybór celów i dróg, oraz ich osiągnięcie, a więc *wolność i działanie*, podczas gdy szkoła opiera się na przymusie i bierności. W tem kryje się wielkie niebezpieczeństwo tworzenia najidealniejszych systemów wychowawczych, że systemy a priori ustalone, nie pozostawiają

stawiają miejsca na swobodną działalność, a więc nie kształcą samodzielności. Istotnie idealnym systemem będzie ten, który ustalając główne wytyczne, *zostawi dość miejsca na działalność samoradną, stworzy dla niej okazje i rozbudzi jej pobudki.*

Jeżeli zaś system będzie zbyt drobiazgowo przewidziany, to stanie się gorszym od systemu starego, w którym przez surowy tryb życia wywoływano naturalną reakcję samodzielności w postaci walki z tym rygorem. Że tak jest, świadczą silne charaktery, wyszłe ze szkół zaborczych i miękkość młodzieży szkół polskich, gdzie walki z rygorem niema, ale też niema okazji do samodzielnych czynności. (Por. „Stalky i Sp.“ Kiplinga).

Niezmiernie trudną sztuką jest taka działalność wychowawcza, która zostawia teren dla akcji samodzielnej, a jednak nie rezygnuje z prowadzenia. Uchwycenie złotego środka jest, jak wszędzie, najtrudniejsze, gdyż środek ten jest jeden, a w kierunku jednej i drugiej skrajności istnieje multum możliwości wszelkich. Takie prowadzenie, aby prowadzony uważał i czuł, że idzie sam — jest kwintesencją mądrości pedagogicznej.

Wybór dróg działalności kształci wiarę w swoje siły, wzmacnia poczucie godności własnej i sprowadza dodatnie samopoczucie. Czemże bardziej różni się zabawa i twórczość od pracy (pracy narzuconej), jeżeli nie wolnością wyboru, wyboru opartego na uczuciu zamilowania, zainteresowania?

Przymus natomiast gasi radosne samopoczucie i, usuwając na stronę świadomość, stwarza nastrój pracy niewolniczej, która nie daje pożądaných wyników i nie rozwija osobowości. Pedagogika „żywej szkoły“ zamienić winna słowo „musisz“ — słowem „chcesz“.

Na tem właśnie polega zagadnienie samorządu szkolnego, który jest, lub przynajmniej powinien być, złotym środkiem pomiędzy dyscypliną a swawolą, gdyż opiera się na dyscyplinie dobrowolnie i samodzielnie ustanowionej. Odwołanie się w tym wypadku do zrozumienia konieczności ładu społecznego i odczucia walorów sprawiedliwości i solidarności, jest metodą nie zawodzącą nigdy.

Przymus, a przynajmniej przymus zbyt wyraźnie podkreślony — jest zbyt skuteczny nawet w dziedzinie przyzwyczajzeń,

o wiele lepsze wyniki osiąga się przez wytworzenie odpowiednich warunków życia i stworzenie tradycji szkoły, która nie narzucając się w formie przymusowej, nieznacznie urabia atmosferą swych zwyczajów pożądane nałogi.

Poszanowanie wolności wychowanka jest zarazem poszanowaniem jego godności, który to postulat, mimo iż postawił go już Seneka, niezbyt wyraziście wcielił się w życie szkolne. Pomijam sprawę kar fizycznych, upokarzających głęboko godność ludzką wychowanka: jakkolwiek nie są rzadkie szkoły, które go stosują, to jednak argumentacja teoretyczna byłaby w tym wypadku wywalaniem otwartych drzwi. Jednak i poza tak jaskrawą pogardą dla godności wychowanka, jest niestety aż nadto objawów jej lekceważenia lub pomijania. Zbyt często wychowawcy zachowują się jak obłąkany maszynista, któryby zalewał ogień swojego paleniska i pragnął następnie puścić w ruch parowóz. Gdyż godność jest w istocie ogniskiem, poruszającym motor duszy ludzkiej, niszcząc ją lub pomijając, wyrzekamy się najsilniejszego i najsubtelniejszego narzędzia wychowawczego. A do urażenia godności chłopca wystarczy nieraz jedno słowo rzucone niebacznie, jeden uśmiech drwiący, jeden gest ręki. Z chłopcem dorastającym trzeba być delikatnym jak z kobietą — powiedział któryś z pedagogów. Nie jest to doprawdy przesadą. Odstępuje od nauczyciela zarówno traktowanie zgóry, jak owo „znizanie się“, które często jest polecane młodym nauczycielom. Tymczasem i jedno i drugie jest błędem: wychowanka trzeba traktować poważnie, jako równego sobie człowieka, rozumnego i ceniącego swą godność. Demolins w „Potędze wychowania“ podkreśla wartość zwyczaju panującego w szkole dr. Reddiego w Abbotsholme: podawania ręki uczniom na dobranoc przez nauczycieli. Chłopcy zwyczaj ten niezmiernie cenili, gdyż podnosił on ich we własnych oczach, a poczucie własnej godności jest lepszym środkiem przeciwko czynom niskim, niż wszelkie moralne przepisy. Kto wie, czy nie byłoby wskazane, aby podawanie ręki wprowadzić jako stały sposób powitania prywatnego pomiędzy nauczycielem i uczniem, jak również ustalić formę zwracania się do ucznia, najbardziej w naszym języku uznaną t. j. „per pan“.

Zwyczaj mówienia po imieniu, a raczej w formie „ty“ z nazwiskiem, który u nas obowiązuje, miał zapewne na celu

nawiązać serdeczny stosunek, ale sposób ten mógłby być jedynie wynikiem serdeczności, a nie środkiem do niej wiodącym. Wprowadzenie formy bardziej przenikniętej szacunkiem, ochroniłoby wychowanków od przykrego nieraz traktowania i podniosłoby ich we własnych oczach. *)

Potrzeba szacunku dla samego siebie jest tak wrodzona człowiekowi, że odwołując się do niej — można zawsze liczyć, iż lepsza strona duszy ludzkiej sprzymierzy się z wychowawcą. Pedagogika poszanowania jednostki wychowywanej i wiara w nią jest najpiękniejszym zastosowaniem sugestji w wychowaniu. Poddając szacunek dla samego siebie, wychowawca budzi samorzutny pęd ku doskonaleniu się. Organizując samorząd szkolny w jednym z seminarjów, byliśmy zdziwieni jak głębokie zmiany wywoływało obranie jednostek nieco spaczonych na odpowiedzialnych urzędników, podobne wypadki przytacza Foerster z doświadczeń szkolnictwa amerykańskiego.

Poważne traktowanie wychowanka i jego zajęć omijać musi pewne rafa: nie może to być „udawanie“ poważnego stosunku i nie może być sztucznej, nadętej powagi. Pierwsze — młodzież natychmiast odczuje, jako fałsz i upokorzenie, drugie — wprowadzi nastrój nieszczerzy. Napozór trudnym się wydaje stosunek poważny do zajęć błahych, jeżeli jednak spojrzymy na nie *sub specie* — coprawda nie — *aeternitatis*, ale dalszego życia wychowanków, to zrozumiemy, że nie wartość obiektywna sprawy decyduje w tym wypadku, lecz wartość subiektywna, t. j. stosunek człowieka do danego zjawiska. Należy umieć patrzeć na dziecko i młodzieńca, jako na przyszłego obywatela i twórcę, trzeba umieć odgadywać wprost w rysach jego twarzy skryte możliwości. Wówczas nieposłuszeństwo sędziemu podczas gry sportowej lub dobrowolna praca dla zakładu staną się i dla nas sprawami poważnemi. Oczywiście nie można doprowadzać tych spraw do absurdu, jak to robią niektórzy pisarze pedagogiczni, mający skłonności do jaskrawych metod propagandy: młodzież nie żyje w świecie całkowicie odrębnym, ona zna świat „dorosły“ i swoje war-

*) W pewnej organizacji ideowej młodzieży, którą autor prowadził, będąc dyrektorem seminarjum, został wprowadzony uroczysty zwyczaj podawania ręki przy rozpoczęciu zebrania. Trzeba było widzieć, jak skwapliwie i dumnie chłopcy ten uścisk oddawali.

tości z jego wartościami zdolna jest porównać, nie zaszkodzi też jeżeli się pewne tragedje młodociane na tem tle wychowankowi przedstawi, gdyż przyczynić się to może do rozszerzenia poglądu na świat i złagodzi przykrości doznawane. Człowiek rosnący nie żyje w okresie, który jest — jak mówi Rousseau — „samym w sobie“, przeciwnie: zmieniając kolejno zainteresowania, zdolny jest zrozumieć chwilowość obecnych i zresztą stale spogląda na człowieka dorosłego, jako cel i wzór.

Chodzi więc o to, aby czynności i skłonności, mające znaczenie dla wychowania, traktować poważnie, jak na to zasługują, nie wyolbrzymiając ich zresztą. Poza tem wychowawca musi być sam jeszcze o tyle młody, aby umiał nie tylko zrozumieć, ale i odczuć poważnie projekty, rozczarowania, triumfy i rozrywki młodzieży. Wiąże się to z drugim postulatem: stosunek ten nie ma być poważny co do formy, lecz co do treści, nie chodzi o miny poważne, lecz o *rzeczowe traktowanie zajęć młodzieży*. A stąd wynika w konsekwencji znajomość tych dziedzin, które młodzież interesują: wychowawca, który umie dać rzeczową radę jak trzymać się na koniu, lub jak wywoływać klisze — zyskuje natychmiast sympatję i uznanie, tak ze względu na samą umiejętność, jak na poważny, rzeczowy stosunek do zajęć wychowanków. Bagatelizowanie lub lekceważenie zajęć młodzieży, wyrabia u niej poczucie mniejszej wartości swojej (Freud) i odbierając siłę działania, przerzuca całą energję psychiczną w stronę marzeń. Wychowanie winno w tym wypadku skierować całą siłę osobowości na realizowanie marzeń.

Jeżeli słusznem jest co mówi Herbart, że „sztuka wychowania jest tylko modyfikacją sztuki obcowania z ludźmi“ to wychowawca powinien umieć tak obchodzić się z wychowankiem, jak z człowiekiem z towarzystwa, pamiętając zwłaszcza o tem, że wychowanek nie ma możliwości obrony w razie urażenia jego godności, przez co krzywda głębiej zapada w duszę i bardziej jej szkodzi. Tu nasuwa się niezmiernie subtelna sprawa *tonu wychowawczego*, którego doprawdy niepodobna zdefiniować, ani wytknąć, a która zależy w pierwszym rzędzie od kultury ogólnej wychowawcy (która aż nazbyt często wiele pozostawia do życzenia) oraz intuicji pedagogicznej. Istnieje poprostu zagadnienie „stylu wychowawcy“, stylu, którym prze-

mawia on do młodzieży. Jakże często wychowawcy nie umieją „rozkazu odróżnić od afrontu“ (Henry Stanley). Znamienne są pod tym względem odpowiedzi od redakcyj niektórych pism dla młodzieży: ton ich albo jest zanadto „zniżony“, albo suchy i bezbarwny, albo tak przykro lekceważący i mentorski, że zraża młodzież i zniechęca.

Po uznaniu świadomości i godności nasuwa się postulat poszanowania prawa wychowanka do dobrego samopoczucia. Zależy ono w pierwszym rzędzie od dwóch poprzednich: wolności i świadomości wyboru oraz poszanowania godności i pewnego poczucia niezależności, dalej zaś przyczyniają się do niego warunki materialne, celowa estetyka otoczenia, a wreszcie umiejętność wychowawcy stworzenia atmosfery pogodnej i radosnej.

Wyobrazenie szkoły wcale nie nazbyt często kojarzy się z uczuciem pogodnym: jakże niedawno jeszcze w szkole królowała owa trzcina, na miejsce której Montaigne chciał widzieć kwiaty. Jeżeli zaś obecnie nie panuje ona w istocie, to duch jej pozostał nadal w murach: czyż widzi się, aby młodzież opuszczała budynek szkolny z niechęcią, a biegła doń z radością? A czyż nie tak właśnie być powinno?

Pamięć ludzka ma to do siebie, że łatwiej zapomina wyobrażenia i pojęcia związane z nastrojem przykrym niż przyjemnym, skąd naprzykład przewaga miłych wspomnień z dzieciństwa i wogóle „dawnych dobrych czasów“. Szkoła która radosnego nastroju nie stara się utrzymać — nie może rościć pretensji do miana szkoły psychologicznej. Znamienną różnicę pod tym względem przedstawiają dzieła naukowe francuskie i niemieckie, pierwsze są nieomal wesołe, drugie ponure; nie ulega wątpliwości, że pierwsze przyjmują się i utrwalają znacznie lepiej.

To też — zdaniem naszym — kardynalnym grzechem wychowawcy jest ponura apatja, obojętny automatyzm i olimpijska niedostępność. Jeżeli wychowawcy konieczne są żelazne ręce, to tylko w aksamitnych rękawiczkach — jak określają ideał polityki Anglicy. Nasuwa się tu zagadnienie autorytetu nauczyciela, który rzekomo zachowywać należy przez tworzenie dystansu i niedostępność, będące fundamentem hierarchji i szacunku. Doprawdy, jeżeli dystansu istotnego niema — nie wytworzy go się sztucznie, a jeśli jest —

zbyteczne jest jego podkreślanie. Naturalny i wesoły stosunek bynajmniej nie szkodzi karności: piszący te słowa stale uprawia ze swoimi uczniami gry sportowe, a jednak nie zdarzył mu się *nigdy* wypadek nieposłuszeństwa, nigdy też nie podniósł głosu, a zarazem nigdy nie potrzebował powtarzać polecenia powiedzianego zwykłym tonem rozmowy. I nie jest to sprawa należąca jedynie do „sztuki“ wychowania, lecz zagadnienie, które przez uświadomienie go sobie, obserwację i analizę, a wreszcie wprawę w dużej mierze da się rozwiązać i osiągnąć.

Wzrost świadomości i poczucia swej siły uwarunkowany jest dalej działalnością, wyrażającą się w instynkcie twórczym oraz instynkcie wynoszenia się. Ten ostatni wyraża się zarówno w postaci zewnętrznej, a więc współzawodnictwa, chęci rządzenia i panowania nad innymi, jak wewnętrznej, przewyższenia samego siebie i panowania nad sobą, a więc doskonalenia się wewnętrznego.

Instynkt twórczy nie wyraża się, jak to często jest przyjmowane, jedynie w produkcji artystyczno-technicznej, a więc w pracy ręcznej, lecz w tych wszystkich przejawach, gdzie człowiek działający ma możliwość przejawienia swej indywidualności, gdzie występuje samodzielna wyobraźnia, przedstawiająca cel i wola ten cel osiągnięcia.

Wyobraźnia jest często zbyt wąsko pojmowana, jako tworzenie wyobrażeń jedynie (jak to wskazuje sama nazwa), podczas gdy nie można zaprzeczyć istnienia wyobraźni, nie zawierającej wyobrażeń. Prawodawca, który wyobraża sobie idealny urząd społeczny, nie operuje wyobrażeniami, nie słyszy, ani nie widzi tego ustroju, a jednak bezsprzecznie wyobraźnia bierze udział w tym procesie, narówni z rozumowaniem. Popelnia się tu podobny błąd, jak przy określaniu pamięci, jako zdolności przechowywania i odtwarzania wyobrażeń, podczas gdy jest to ogólna właściwość psychiczna, oznaczająca zdolność i skłonność przeżywania bez udziału bodźca wszelkich zjawisk psychicznych, przeżytych już raz na skutek podniety zewnętrznej. Słuszniej zatem będzie nazwać wyobraźnię — zdolnością twórczą i zanotować udział jej w pracy zarówno matematyka, jak malarza, poety, wodza lub kupca.

Zdolność twórcza zatem wyraża się w całym szeregu działań i kładąc *indywidualne piętno twórcy* na dziele dokonaniem (czy to będzie przedmiot użytkowy, czy wytwór artystyczny, czy wpływ wychowawczy, czy statut organizacji) — uświadamia mu jego istnienie i jego cechy, potwierdzając tem samem i rozwijając świadomość osobowości. Rzeczą wychowawcy jest stworzyć możliwości i okazje dla zdolności twórczej, a możliwości te i warunki to przede wszystkim wolność wyboru celów i środków. Ta wolność gwarantuje swobodne wypowiedzenie się osobowości, przez co jej cechy indywidualne zaznaczają się na wytworach. Twórczość nie znaczy tylko poszukiwania formy najpiękniejszej, lecz przede wszystkim *formy najbardziej związanej z treścią, a więc formy najbardziej celowej*. Stąd twórczość będzie bardzo często identyczna z wynalazczością i pomysłowością. Obecne wychowanie nietylko nie uwzględnia świadomej działalności, ale wogóle działalności nie uwzględnia. Stąd przeraźliwy brak samodzielności, pomysłowości, twórczości oraz inicjatywy u naszych maturzystów. Wszystko zdaje się dążyć ku temu, aby nauczyć ich działać według cudzych myśli, skąd-że więc mają zdobyć się na własny wybór?

Rozejrzawszy się wśród ludzi, z łatwością dostrzec możemy jak niechętnie zdobywają się oni na jakiegokolwiek ulepszenia w dziedzinie chociażby swojej pracy. Na wprowadzenie takich drobnych ulepszeń, jak np. gałkowate zakończenie wieńców do ziemniaków, lub kratkowana powierzchnia szczypiec do węgli — czeka się latami. A przecież tą właśnie zdolnością tworzenia nowych wartości doskonalili się życie ludzkości i ta zdolność jest warunkiem i miarą powodzenia życiowego.

Instykt twórczy jest wrodzony człowiekowi, jednak nie kształcony intensywnie, zanika łatwo, tam zwłaszcza, gdzie charakter narodowy nie wykazuje cech dynamicznych. Lew Mądry pisze o Polanach: „Zresztą wolą swobodny i niezbyt zatrudniony żywot prowadzić, niż wielkimi zachodami o dobrobowe jądła lub bogactwa się starać“. (J. Ochorowicz. Pierwiastki charakteru narodowego).

Swoboda może być często tylko swobodą lenistwa i nie jest zadaniem wychowawcy pozostawić wychowanka chaosowi różnych, często sprzecznych popędów; winien on zdać sobie

sprawę ze skłonności wrodzonych i pokierować niemi, kształcąc je zarazem.

Instynkt twórczości, działania samodzielnego jest istotnie wrodzony człowiekowi, ale przeciwwagą jego — jest chęć unikania wysiłku zarówno fizycznego, jak umysłowego, zwłaszcza wobec napotykaných trudności. *Rzeczą wychowania jest instynkt ten zahartować, aby przeszkody nie sprawiały przykrości, lecz aby przezwyciężanie ich stało się radosnem wzmaganiem samopoczucia.*

Wychowanie nie stawiające wobec przeszkód, zarówno jak zmuszające do ich pokonywania nie z własnego popędu, lecz pod przymusem—działalności samoistnej, twórczej nie wykształci.

Instynkt wynoszenia się, wyrażający się w postaci chęci władzy i współzawodnictwie oraz w pragnieniu wzrostu władzy wewnętrznej, dzielności — nie jest uznawany i ceniony w wychowaniu obecnem. Etyka chrystjanizmu, która przyjęła się tak łatwo na miękkim gruncie charakteru naszego (gdyż tłumaczy nasze niedołęstwo), przeciwstawia instynktowi siły, dzielności — szlachetność i miękkość. Ideałowi męskiemu przeciwstawia się tu ideał kobiecy.

Warto przytoczyć kilka głosów, odzywających się w tej sprawie. A więc np. Mac Gregor w książce p. t. „Amerykanin o Polsce i Ameryce“ mówi: „Kraj, w którym w praktyce stosuje się umiejętnie teorię o uprawieniu do życia jednostek najdzielniejszych i najwytrwalszych wydawał się przybyszowi (polskiemu) na pierwszy rzut oka siedzibą ludzi bez serca i litości“... „Dobroczynność amerykańska nie bywa nigdy ochroną dla lenistwa i moralnego niedołęstwa. Gdy się w Ameryce kogo wspiera, czyni się to tak, aby osoba, otrzymująca pomoc, zawsze choć w części musiała sama dokładać własną pracę“. „Ambitny Amerykanin zajmuje się sobą, ambitny Polak „kochanymi bliźnimi“. „Wychowując dzieci, usiłujemy w Ameryce wpoić w nie *energiczną ambicję*, mającą na celu udoskonalenie swej osoby i polepszenie swego bytu“... „Chłopak młody ucieka czasem z domu w tym jedynie celu, by złożyć dowód swej odwagi życiowej i samodzielności, by dowieść ojcu, że bez jego pomocy materialnej i moralnej, sam zdolny jest stanąć o własnych siłach...“*) „Polacy szczegól-

*) Gdybyż nasza młodzież zdobyła się na podobne odruchy!

niej wyróżniali się tem, że z natury byli bardziej *potulni* i delikatni, aniżeli przedstawiciele innych narodowości, przybywający do Ameryki... Nieco ostrzejsze krzyknięcie na nich, czyniło ich potulnymi, milezącymi i pokornymi. Wręcz przeciwnie zachowywali się w takich samych warunkach Irlandczycy, Anglicy i Szwedzi...”

Analiza psychologiczna tej strony charakteru doprowadzi nas do instynktu gniewu, którego tak wybitnie brak naszemu charakterowi, a który jeszcze przez wychowanie usuwa się doreszty. Tymczasem stwierdzić należy, że instynkt ten jest z punktu widzenia psychologicznego zjawiskiem bardzo często dodatkiem, jako przejaw samoobrony i reakcja na spotykane przeszkody. Instynkt ten bierze więc udział w stosunku człowieka do pracy, w koniecznej stanowczości zwierzchnika do podwładnych i t. d.

Z. Ziemiński w cytowanej powyżej rozprawie mówi: „Brak pierwiastka gniewu i impulsu walki, odpowiednio przystosowanego do potrzeb działania danego osobnika, jest słabością charakteru, gdyż impuls powyższy, jak już powiedziałem, jest czynnikiem wzmacniającym wszelkie dążności przy napotykanii trudności ich zrealizowania. Wychowawca nie powinien przeto uważać za swój cel doprowadzić do zaniku instynktu walki, ale zużytkować go odpowiednio, jako siłę popędową. W polskim wychowaniu narodowym jest to kwestja pierwszorzędnej wagi. Słowa z pierwszej sceny „Wesela“ Wyspiańskiego: „Byle polska wieś zaciszna, byle polska wieś spokojna“ — brzmią nutą tragiczną, zapowiadającą końcowy taniec Chochoła... Mac Dougall wykazuje, że ludy wojownicze odznaczają się wyższym stopniem rozwoju etycznego i kulturalnego, aniżeli ludy bardziej pokojowo usposobione i żyjące w wiecznym lęku napaści ze strony tamtych...”

Mówiąc dalej o katartycznej roli sportów, Mac Dougall zauważa: „Godne uwagi jest przytem to, że sporty, łączące w sobie pierwiastki walki i organizacji społecznej, są wytworem rasy anglo-saskiej — rasy żeglarzy i odkrywców, wychowanej przez zmagania się z morzem i panującej obecnie nad imperjum, w którym słońce nie zachodzi”.

Przeszkody i trudności stawiane przez ludzi i przez rzeczy wywołują jednakową reakcję ze strony osobowości, stąd pieląc troskliwie pole z rzekomych chwastów dumy, chęci

przewodzenia, współzawodnictwa, narzucania innym swej woli — wyrwamy zarazem ten twardy stosunek do pracy, który cechuje narody zwycięskie*).

Romantyzm nasz źle się nam przysłużył, łącząc pojęcie kultury z pojęciem miękkości. Znamienne jest i groźnie ostrzegawcze dla nas to, że nazwa niewolnika „servus“ pochodzi od nazwy Słowian „Serbów“, a nawet samo „sclavus“ — slavus“ mają ten sam źródłosłów. Stąd poczciwi Słowianie, wychodzący do wrogów z gęśłami (patrz. „Pierw. Char. Nar.“) rzucani byli obcą wołą na siebie, jako gladjatorzy. Kto wzdryga się na myśl walki z własnego impulsu — ten będzie zmuszony do walki niewolniczej, a kto jak kto, ale my mamy zbyt dużo danych, aby unikać filozofii niewoli, choćby doktryna miała pozory jak najbardziej idealne.

Często podnosi się, że głównym naszym brakiem jest niekarność i zbytnia indywidualność. Śmiem stwierdzić, że nie jesteśmy indywidualistami, gdyż indywidualizm przejawia się w odrębnem działaniu, na co nas zbyt często nie stać. Brak karności wcale nie pochodzi z powodu „rogatej duszy polskiej“, gdyż przeciwnie bierność i miękkość nasza łatwo poddaje się silnej ręce, tylko dzieje się to najczęściej wobec obcej silnej ręki; a to znowu wypływa z tej przyczyny, że nasi kierownicy są naogół miękkiego autoramentu i nie znają sztuki organizacji, która jest tajemnicą silnej władzy. Nie-

*) Z zagadnieniem współzawodnictwa i chęci przodowania wiąże się sprawa nagród, tak dawniej rabunkowo uprawianych, teraz zaś równie namiętnie zwalczanych. Sedno sprawy nie leży jednak w samej nagrodzie, lecz w tem za co została ona udzielona. W szkole obecnej nagrodą jest stopień, który uczeń dostaje od nauczyciela za to, że dobrze *sapamiętał*. Nie jest to więc nagroda za *wytworzenie* czegoś, jedyna nagroda słuszną. Bezcelowe i demoralizujące jest nagradzanie za to, że ktoś poznał nową rzecz, nowe zjawisko; uczyć to może jedynie karjerowiczostwa, ale nagroda za wysiłek dokonany przy tworzeniu czegoś — jest zupełnie racjonalna, jako *owoc pracy, logicznie i naturalnie z niej wykwitający*. Kto zrobił sobie latawca — ma latawca — nagroda tkwi in potentia w pracy. Jeżeli zaś praca dokonana została nie na pożytek własny, lecz społeczeństwa, nastąpić może wyrażenie uznania, wyrażenie opinii, ale opinii nietylko wychowawcy — lecz i kolegów. Nagrody używane są w starszem społeczeństwie, czemuż więc chcemy odmówić ich młodzieży? Niech to będą tylko nagrody za dokonanie czegoś, a nie spamiętanie lub zrozumienie.

karność nasza polega na tem, że nikt nie chce pracować i protestuje nie z powodu innych poglądów, lecz z powodu nieprodukcyjności. Wyrabiamy dzielność i samodzielność, produktyjność i zamiłowanie do czynu, a wspólna praca ułoży się bez wielkiego trudu. Natomiast kładąc nacisk na karność, pogłębić możemy jeszcze bierność wrodzoną.

Pocziwość i ustępliwość w stosunkach między ludźmi, dogadzająca lenistwu naszej woli — wcale nie służy dziełu tworzenia walorów twórczych w charakterze. Jednostki twórcze muszą mieć twarde ręce, aby urabiać swoje tworzywo.

I naturalny odruch duszy chłopca dąży istotnie ku zdobyciu tej siły, która daje pierwszeństwo nad innymi, o ile wychowanie nie „wyrzuci bohatera z duszy jego“. Doprawdy, jak często dziwić się należy, że przedstawienie czynu, jako trudniejszego, zdobywa dla niego bohaterską duszę chłopca. I przeciwnie: okrzyk „to nie sztuka!“ przekreśla zainteresowanie w danym kierunku.

Ale ten pęd ku dzielności, to wyrażanie się przez pokonywanie przeszkód i osiągnięcie triumfów — należy kształcić. Jeżeli Anglicy, nie posiadający braków w tym względzie, stosują cały szereg środków rozwijających te wartości od samego dzieciństwa, to jak namiętnie powinniśmy my pracować w tym kierunku. Oparcie wychowania na zainteresowaniu, nigdzie nie jest bardziej kategorycznym imperatywem, niż tu właśnie. Zrozumcie tęsknotę do sławy, do nadzwyczajnych czynów, która płonie w chłopcu i dowiedźcie mu, że wasz system wychowawczy prowadzi go ku temu, a zyskacie najwierniejszego sprzymierzeńca i giermka.

Ten pęd do wzrastania w siłę jest archimedesowym punktem oparcia dla całego dzieła wychowawczego i z niego jedynie wysnuć można owocny system pedagogiczny, oraz środki wychowawcze.

Z innych skłonności naturalnych wymienić należy przede wszystkim instynkt gromadzki, który rozkwitł pięknie w cały szereg uczuć społecznych. Uczucia te obejmują szeroką skalę: od tkliwości, miłości rodzinnej i rodzicielskiej, mającej charakter bardziej jednostkowy do uczuć solidarności, sprawiedliwości i miłości Ojczyzny, mających charakter ogólniejszy. Pierwsze są związane bardziej z usposobieniem kobiecym, drugie z zainteresowaniami obywatelskimi, wład-

czemi, a więc usposobieniem męskim. Te ostatnie są raczej miłością idei — ideowością, niż miłością i współczuciem skierowanym do poszczególnych osób. Pierwsze charakteryzują miłość łagodzącą, drugie burzącą i twórczą. I ten podział najbardziej odpowiada roli mężczyzny i kobiety w życiu: mężczyzna przedstawia czynnik władczy i zdobywczy, kobieta kojący rany, które ta władza i zdobywczość w pochodzie swym może zadać (Ruskin).

To też u młodzieży męskiej spotykamy raczej ideowość niż tkliwość, raczej dumną miłość Ojczyzny, niż skłonność do opieki nad dziećmi czy zwierzętami, a jeżeli nawet wywołamy współczucie, to tylko wychodząc od wielkich idei naprawy krzywd społecznych. Fałszywą i niepsychologiczną będzie zatem etyka, która jako ideał postawi tylko cnoty kobiece, a cnoty męskie, w najlepszym razie, uzna za malum necessarium.

Charakter nasz narodowy zawiera w sobie niebezpieczeństwo popadnięcia w usposobienie wyłącznie kobiece, to też wychowanie nasze tem bardziej podchwytwać i kształcić musi cechy męskie. W pewnem poważnem gronie pedagogów, omawiającem zasady wychowania dla całej gałęzi szkolnictwa, wysunięto jako kwintesencję ideałów wychowawczych—dobroć.

Otóż tej ślamazarnej, niedołącznej dobroci, wyrażającej się w tolerowaniu bezładu, lenistwa i złej woli u innych, w uroczystych postulatach gościnności, marnującej najlepsze godziny pracy — dobroci tej mamy dosyć; natomiast nie posiadamy umiejętności zorganizowanej wspólnej pracy. Umiemy się razem bawić i żyć, nie umiemy razem pracować. Rasy anglosaskie natomiast są bardziej ekskluzywne w życiu towarzyskiem, mniej poczciwe w tolerowaniu czyjegoś niedołęstwa dla świętej zgody, zato produkcyjniejsze na terenie wspólnej pracy.

Jakże znamienna jest różnica w ustosunkowaniu się do sztandaru narodowego; u nas się nad nim wzdycha poczciwie, rasa anglo-saska zatyka go z dumą, gdziekolwiek stanie, jako symbol władzy swego narodu.

Te wartości zatem winniśmy kształcić przedewszystkiem, a punkt zaczepienia do tego kształcenia w naszej młodzieży istnieje: jest nim *duma dzielności osobistej i duma patriotyczna*. Wychowawca pragnący spożytkować instynkt spo-

łeczny wraz z instynktem władzy—nie może nie podjąć sprawy organizacji życia społecznego szkoły.

Z zagadnieniem kształcenia dzielności wiąże się sprawa instynktu własności i jego wartości wychowawczej. I tu znowu zarówno etyka chrystjanizmu, jak czysto słowiański wykwit mesjanizmu i wpływy romantyczne — instynkt ten potępiły, wyrabiając pogardę do „narodu kupców, który własne uszy jeść będzie“, do „miarki i łokcia“, do „marnego metalu“ i t. d. Stąd też najpiękniejsze projekty, zamiary i inicjatywy polskie nie mają władzy wykonawczej, gdyż, aby urabiać rzeczywistość, trzeba ją znać i umieć jej elementami operować; wyrzekając się tego, można tylko marzyć.

Polityka społeczna oparta na wzajemnej jałmużnie współczucia musi zawieść, gdyż odcina się od korzeni produkcyjności. Jedynie dbałość o dobrobyt własny może wyprodukować w społeczeństwie nadwyżkę, która dopomóc może niedolnym do produkcji.

To też lepiejby może było, gdyby armia bezfachowych „społeczników“, działająca u nas, zaczęła pracować dla własnego swego dobrobytu, starając się dojść do perfekcji w swoim zawodzie.

Znamienne jest też, że Ameryka, na zasadach interesu osobistego oparta, stworzyła najidealniejszy system dobroczynności, której pracownicy są — o zgrozo! — płatni.

Przyuczenie do zarobkowania i operowania pieniądzem, musi być — zdaniem naszym — stosowane w wychowaniu, tem bardziej, że tylko samodzielnie zarobiony pieniądz, może być z pożytkiem wychowawczym ofiarowany na cele społeczne.

Osiągnięcie wielu celów nie może być uskutecznione bez użycia ekstraktu wszelkich środków pieniądza, niech-że go więc nasz wychowanek nauczy się odpowiednio zdobywać i używać. Wówczas mniej będzie ruin majątkowych, mniej honorowych długów, mniej drobnej (i grubej) nieuczciwości, nieposzanowania cudzej pracy i cudzego czasu, których symbolem jest pieniądz.

Jeżeli zarzucamy Amerykanom, że oceniają ludzi na pieniądze, to o sobie możemy powiedzieć, że oceniamy ludzi na podstawie słów i ubrania.

Jeżeli zaś u nas dąży się do dobrobytu, to bardzo rzadko licząc na intensywność swej pracy, prawie zawsze natomiast przy minimalnym wysiłku, oczekując dochodów od kogoś czy czegoś. Kupiec nie fatyguje się trafić do odbiorcy, zachęcić go, ułatwić mu nabycie, zmniejszyć kosztą produkcji, zadowolić się niższą ceną, przy większej ilości obrotu, lecz z kwaśną i obrażoną miną — podnosi ceny. Inteligent skarży się na zwierzchników, na wydawców, na rząd i na co tam jeszcze, ale nie pomyśli o zdobyciu wyższej kwalifikacji fachowej, o zorganizowaniu wspólnej akcji, o zwiększeniu intensywności swej pracy, umiejętnem jej rozłożeniu, dbałości o stan fizyczny i nerwowy. Robotnik, przesycony hasłami socjalizmu, który przyjmuje się najbardziej u narodów najmniej produktywnych, uważa, że istnieje jakieś niewyczerpane źródło bogactw, zwane kapitałem, z którego należy mu się jak najwięcej, a do którego nic nie potrzebuje wносить. Nie widzi on żadnej łączności między ilością wytworzonego dobra na świecie, a swoją pracą.

Ciekawe uwagi w tej sprawie wypowiada Demolins w „Potędze wychowania“. „Społeczeństwo o ustroju zbiorowym charakteryzuje dążność do opierania się nie na sobie samym, ale na zbiorowości: pokoleniu, klanie, rodzinie, władzy państwowej i t. d. Narodowości wschodnie są ich najwydatniejszym typem. Tak jak ludność anglo-saksońska stanowi typ „ustroju indywidualistycznego, którego społeczeństwa zwykły na własnych siłach polegać“. „Im bardziej odwoływanie się do solidarności jest potrzebne dla jednostek, tem trudniej przychodzi im otrzymywanie tej pomocy i tem mniej bywa ona skuteczną“.

„Emigranci polscy i włoscy w Ameryce zbyt krótko jeszcze pozostają w zetknięciu ze środowiskiem anglo-saksońskim i dlatego nie oswobodzili się dotąd z pierwotnego swego ustroju społecznego. Wieki przeżyte w ustroju zbiorowym, którego podstawą była solidarność klanu, uczyniły ich niezdatnymi do wytrwałej energii... Postęp nie dokonywa się masowo, lecz indywidualnie; najzdolniejsi, najpracowitsi wybijają się naprzód, a potem koleją każdy podług swych prac i wysiłku uczynionego“.

„Pierwszym warunkiem udzielenia pomocy niezdolnym, słabym i nieszczęśliwym jest istnienie w tym kraju licznej

klasy społecznej, która jest w stanie przeznaczyć na rzecz dobra publicznego nadwyżkę swych dochodów.

Dla posiadających niezbędne przygotowanie, walka o byt staje się także rodzajem sportu nie pozbawionym uroku. Są trzy typy społeczeństw: 1-o sprzyjające szczęściu przez ułatwienie życia; 2-o przeszkadzające szczęściu, utrudniające życie; 3-o ułatwiające osiągnięcie szczęścia — mimo trudności”.

V. ŚRODKI WYCHOWANIA.

Stosując w wychowaniu postulat zainteresowania, odwołując się do tęsknot bohaterskich w duszy chłopca, ustalić możemy kilka wytycznych, poruszających już dziedzinę środków wychowawczych.

Jednym z pierwszych wskazań w tym zakresie będzie *wyprowadzenie pochodnych cech charakteru z pojęcia dzielności*, a więc przedstawienie kłamstwa jako tchórzostwa, odwagi zaś — jako dzielności, podstępu — jako środka niewolniczego, panowania nad sobą, jako przygotowania do panowania nad innymi i t. d. Następnie zjawia się postulat, aby i wychowawca swój pogląd na świat oparł na dążeniu do dzielności, a nie tylko stosował to w wychowaniu. „Buchalterja podwójna“ jest tu niemożliwa: zostanie odczuta i wpływ wychowawcy przestanie istnieć. *Wychowawca musi sam dzielność w sobie posiadać i rozwijać ją.*

Wreszcie wychowawca winien umieć przedstawić rzeczy drobne, codzienne, nie jako antytezę bohaterstwa, ani jako cnotki, które dla nich samych zdobyć należy, ale jako *stopnie do zdobycia wielkiego celu, słowem jako „trening“ bohaterstwa.*

Te zasady przeniknąć muszą środki wychowania tak, aby tworzyły one jednolity system wychowawczy.

Rousseau widzi trzy środki vel czynniki wychowania: naturę (wychowanka), ludzi i rzeczy. W ogólnych zarysach program ten może być przyjęty i dziś, należałoby jedynie rozszerzyć go i sprecyzować.

O wyzyskaniu natury wychowanka mówiliśmy w rozdziale poprzednim, tu podniemiemy wpływ rzeczy i ludzi. Pod pierwszym z tych pojęć rozumiemy wpływ otoczenia: przyrody, budynku, urządzenia wnętrza i t. d.

Jeżeli zaś chodzi o wpływ ludzi, to musimy rozróżnić wpływ wychowawców oraz domu, sfery i kolegów. Dalej koniecznym staje się rozgraniczenie różnych dróg oddziaływania wychowawców, widzimy bowiem: wpływ podświadomy, oddziaływanie wychowawcze wyrażające się w kontakcie osobistym oraz organizacji życia zbiorowego, wreszcie w pewnym systemie wychowawczym, zawierającym program i metody oddziaływania.

Głównym bodaj czynnikiem jest wpływ podświadomy t. j. przykład: narzuca się on mimowoli w tysiącnych okazjach i warunkach, oddziaływa tak subtelnie i wszechstronnie, jak tego nie da się osiągnąć w żaden inny sposób. Oddziaływa on na wrodzony głęboko instykt naśladownictwa i nawet wbrew woli zarówno wychowawcy jak wychowanka piętno swoje kładzie.

Słusznie więc mówi Alfred Binet: „Dzieło wychowania jest ściśle związane z osobą wychowawcy: o tyle jest coś warte, o ile on jest coś wart“. Gdyby było inaczej, gdyby wychowanie polegało jedynie na zdobyciu pewnych wiadomości, rodzice nie mogliby wychowywać swoich dzieci. (Inna rzecz, że rodzice, którzy z zagadnieniami wychowawczymi się zapoznali i przemyśleli je — mogą wychowywać lepiej). W każdym jednak razie, wybierając pomiędzy samymi wiadomościami a samą wartością charakteru, musielibyśmy wybrać to drugie. Lepiej wychowa dziecko człowiek dzielny, szlachetny i rozumny a nie—pedagog, niż człowiek marny i płytki, choćby posiadał wszystkie mądrości pedagogiczne.

Nie jest to zagadnienie tak akademickie, jakby się mogło napozór zdawać: w praktyce nauczycielskiej patent na wychowawcę daje właśnie znajomość teorii wychowawczej. Zdarza się też często tragiczny paradoks, że nauczyciel przedmiotów pedagogicznych w seminarjum, będąc sam marnym wychowawcą, uczy przyszłych wychowawców sztuki wychowawczej. Nasuwa się zatem niezmiernie ważne zagadnienie wartości charakteru wychowawcy: wiele w tym kierunku jest do zrobienia w dziedzinie kształcenia nauczycieli, które powinno stać się źrenicą oka dla naszej oświaty. Ani uniwersytet wraz z egzaminem nauczycielskim, ani seminarjum nauczy-

cielskie sprawy tej należycie nie postawiło. Nie myśli się tam przedewszystkiem o wychowaniu człowieka, o wychowaniu idealnego charakteru, lecz o wiadomościach pedagogicznych. Matura i kwalifikacje nauczycielskie nie oznaczają dojrzałości charakteru, lecz zdobycie określonego zasobu wiedzy. Zwłaszcza daje się odczuwać brak jasnej koncepcji w podstawie seminarjum: przeładowano jego program, chcąc stworzyć rzekomy fundament kultury ogólnej, czego zresztą nie osiągnięto, a jednocześnie uniemożliwiono istotny rozwój umysłu i charakteru. Powtórzono więc wszystkie błędy szkoły encyklopedycznej, a nawet zwiększono je dodatkiem nauk pedagogicznych. Nie zwrócono uwagi, że materiał uczniowski seminarjum ma głębokie braki w dziedzinie kultury osobistej, że zainteresowania abstrakcyjne budzą się w nim znacznie później, niż u młodzieży z klasy inteligentnej, że ubóstwo wrażeń domaga się gwałtownie rozszerzenia horyzontu w tym zakresie, że obrotność umysłu jest nikła i nie nadąża za wyścigowym tempem programu i wreszcie, że kształcenie charakteru musi być tem intensywniejsze, skoro wychowuje się wychowawców. W stosunku do studjów pedagogicznych na uniwersytecie, spełnić musi swe zadanie wychowawcze przedewszystkiem szkoła średnia, sama zaś organizacja katedr pedagogicznych i egzaminów nauczycielskich wtedy dopiero zyska rację bytu, gdy równorzędnie z teorią wytworzy się odpowiednie ogniska wychowawcze, zdolne stworzyć podniosłą atmosferę.

Ale zarówno obecnie, jak przy najidealniejszym rozstrzygnięciu sprawy „wychowania wychowawców“ — nie da się pomyśleć dzieła wychowywania bez — samowychowania. Zagadnienie to jest niedoceniane w całokształcie wychowania zarówno przez czynniki kierownicze, jak samych nauczycieli. *Skoro wychowanie ma na celu wzbudzenie samowychowania u młodzieży, przez odwołanie się do samodzielnego ustalania kierunku działania, to nie może procesem tym kierować ktoś, kto sam tego nie doświadczał.* Samowychowanie zresztą jest jedyną gwarancją wartości człowieka: skoro uzna się, że stoi się na wyżynie — oznacza to już nie zastój, ale spadek. Charakter to nie stan, lecz proces, cnota — to walka ciągła.

Niektórzy pisarze pedagogiczni protestują przeciwko zakłócaniu życia dziecka, przez urabianie jego charakteru dla odległych, „dorosłych“ celów. Chcą oni uważać okres dzie-

ciństwa, jako coś samo w sobie. Otóż stwierdzić należy, że sama młodzież nie odczuwa tego zamknięcia się w terażniejszości, lecz każdy dzień dzisiejszy uważa tylko za stopień do jutrzejszego. Proces tego wspinania się, najintensywniejszy w młodości, słabnie następnie, zwłaszcza o ile nie otrzymał silnego rozpędu w swoim czasie i o ile nie jest świadomie podtrzymywany przez samego człowieka.

Twórczość i doskonalenie się, dążenie do bohaterkości są tą zasadniczą różnicą, dzielącą przeciętnego dorosłego i młodzieńca, a jednocześnie cechą wspólną młodzieńcowi i genjuszowi. Genjusz, bohater, odkrywca i wynalazca mają niezmiernie dużo wspólnego z chłopcami: umieją oni tworzyć radośnie, marzą i dążą ciągle ponad siebie, żyją pod wpływem „górných namiętności“, które wzmagają intensywność ich pracy. Natomiast „człowiek poważny“ nie tworzy, lecz pracuje, marzenia o bohaterstwie i wszystko, co dąży ponad życie utarte, uważa za śmieszność, nie zna radości tylko przyjemność i bardzo poważnie uważa się za doskonałość.

Dlatego wszyscy wielcy ludzie byli dla ludzi poważnych—śmieszni i podobni do dzieci, dlatego koło wielkich ludzi przedewszystkiem gromadziła się młodzież i dlatego chcąc młodzież zrozumieć nie można „wyrzucać bohatera z duszy swojej“, nie można przestać doskonalić się, samowychowywać. Sprawa samowychowywania przedstawia tyle trudności, stawia tyle wątpliwości i zagadnień, że nie potrafi przeprowadzić wśród nich i natechnąć zapałem do dążenia, wychowawca, który sam wśród tych labiryntów nie dąży. Znając dzieło samowychowywania tylko z książek (nawiasowo: niema ich zbyt dużo i zbyt gruntownych), nie potrafi wychowawca rozwiązać tysiącznych subtelności, a przedewszystkiem nie wzbudzi szczerej wiary w celowość samowychowywania. Wychowankowie uważać mogą, że samowychowanie jest jednym jeszcze z przykrych obowiązków, które narzuca się wiekowi młodemu dla jakichś odległych celów i nie rozumieją, że sensem i celem życia jest wzmaganie intensywności istnienia, doskonalenie, które jest najważniejszą pracą, ale i największą radością życia.

Nie wzbudzi pędu do samokształcenia nauczyciel, który sam się nie kształci i nie wzbudzi samowychowywania wychowawca, który sam się nie wychowuje. To właśnie znaczy „młodość ducha“—to wieczne dążenie, wieczne zdobywanie, pragnienie rze-

czy nieosiągniętych i nowych. A wychowawca musi być młody duchem, musi mieć duszę młodzieńca i twórcy.

W pewnym piśmie pedagogicznym, nakreślona została sylwetka idealnego dyrektora szkoły średniej: wymagano tam, aby był to człowiek starszy i mający własne dzieci. Napozór stanowisko słuszne, jeżeli uważa się, że wychowawca przejmuje funkcje rodzicielskie. Należy jednak wyraźnie rozgraniczyć typ wychowawcy szkoły średniej i szkoły powszechnej. Drugi z nich rzeczywiście winien posiadać w charakterze swoim instynkty i uczucia rodzicielskie, utrzymywać nawet można, że odpowiedniejszą siłą wychowawczą dla szkoły powszechnej — będzie kobieta, której instynkt macierzyński rozwija się tak wyraziście i tak wcześnie. Natomiast ojcostwo w charakterze męskim rozwija się dość powoli i dość późno, co zauważyć można u abiturjentów seminarjum, niecierpliwących się łatwo wobec dzieci i zawsze nieco zażenowanych swoją opieką nad dzieckiem. W stosunku zaś do młodzieży szkoły średniej muszą raczej występować cechy wodza i przewodnika, cechy oparte nie na instynkcie rodzicielskim, lecz instynkcie władzy oraz instynkcie łowieckim („Szkoła Powsz.“ R. V. Z. IV. „Organizacja uczyć“).

Potwierdza to praktyka wychowawcza narodów pierwotnych i wczesno-historycznych, gdzie chłopiec naprzód jest pod opieką matki, a potem przechodzi pod władzę ojca i należąc do jego drużyny, zaprawia się w sztuce łowieckiej, wojennej i obywatelskiej.

Młodzież szkoły średniej nie wymaga tkliwości, przeciwnie: tkliwość ta drażni ją i niecierpliwi, o czem dobrze wiedzą matki, mające synów w wieku dojrzewania. Młodzież ta, wyrabiając w sobie cechy wybitnie męskie, pożąda przewodników i wzorów dzielności; zadaniem wychowawcy jest stać się tym przewodnikiem i wzorem.

Autorytet wychowawcy nie może płynąć tylko z racji tego urzędowego stanowiska, gdyż wpływ jego wówczas będzie niezmiernie nikły. Wychowawca winien posiadać te wszystkie zalety, które wynoszą samorzutnie wodzów z pośród samej młodzieży. Przedewszystkiem będzie to przodowanie w dzielności duchowej i fizycznej. Co do tego drugiego postulatu, to nie chodzi rzecz prosta o „imponowanie mięśniami“, jak to rozumiano na jednym odczycie autora tych słów. Zresztą i mięśnie nie są rzeczą do pogardzenia w naszym cherlackiem

społeczeństwie, bitem na głowę we wszystkich zawodach międzynarodowych. Przedewszystkiem jednak uświadomić sobie należy, że dzielność duchowa opiera się w pierwszym rzędzie na dzielności fizycznej, a dzielność fizyczna nie oznacza przerostu mięśni, lecz sprawność ich, celowość i wytrzymałość, a następnie zdrowie nerwów i ich karne funkcjonowanie.

Wątpliwem jest czy niedołączny fizycznie, roztrzęsiony nerwowo inteligent, spędzający wolne chwile w kawiarni, może się zdobyć na dzielność duchową. Gdybyśmy nie uważali gadaniny zdeklasowanych, bezfachowych inteligentów za największy wykwit kultury, a uprawianie sportu za uprawianie barbarzyństwa, gdybyśmy więcej interesowali się literaturą sportową i dowiedzieli się jak traktowany jest sport w Europie — to może nie uważalibyśmy postulatu sprawności fizycznej wychowawcy za nieodpowiedni, zbędny, czy może poniżający jego wysokie powołanie. Postulat sprawności fizycznej postawić sobie winno całe społeczeństwo, a wychowawca tem bardziej. Znajomość i uprawianie sportów stawia wychowawcę wobec młodzieży w roli przewodnika w tych dziedzinach, których znajomość uważa ona za punkt honoru, a to daje w ręce wychowawcy niezmiernie doniosłe atuty. Dalej — znajomość sportu pozwala wychowawcy obserwować zachowanie się młodzieży na boisku: ich stosunek do prawideł gry, do sędziego, do przeciwników, do zespołu własnego, do osiągnięcia celu; pozwala obserwować celowość i sprawność ruchów, która świadczy o temperamencie, woli, a nawet inteligencji. U młodzieży nie żyjącej jeszcze wyłącznie życiem mola książkowego, apatja, niezaradność i chaotyczność ruchów, prawie zawsze idzie w parze z takimiż cechami inteligencji. Wydatny udział wychowawcy w sporcie, nietylko nie obniży jego autorytetu (biedny autorytet, który można „wytrząść“ grając w piłkę!), ale nawet podniesie go i pozyska sympatje młodzieży, a co najważniejsza, wpłynie na racjonalne traktowanie sportu, a więc: sport dla życia, a nie życie dla sportu, wszechstronna uprawa ciała, raczej stała zaprawa, niż rakiety rekordów, dżentelmeneria sportowa i piękno ruchów. Wszystkiego tego zrzeka się wychowawca, zrzekając się sportu, aby potem biadać nad „rozwydrzeniem“ sportowem młodzieży i bezskutecznie walczyć — tamowaniem sportu wogóle. Nietylko zresztą znajomość samego sportu jest wychowawcy konieczna, ale tych

wszystkich dziedzin, które młodzież włącza do zakresu swego zainteresowania. Należą tu przeróżne „majstrowania“, budowa modeli, fotografia i t. d.

Wychowawca winien poznać życie młodzieży aż do najw-nych i drobnych szczegółów: jej specjalną etykę, zwyczaje, nawet żargon uczniowski. Nie znaczy to, aby miał te rzeczy kultywować, jak to proponuje pewien pedagog w Polsce, lecz aby miał punkt zaczepienia dla swojej działalności, aby znał to, co chce urabiać i tą znajomością pozyskał sobie serca młodzieży. Po dzielności osobistej i znajomości środowiska, najważniejszymi cechami „wodza“ są: zdolność inicjatywy, pomysłowość i zdolności organizacyjne.

Zdolność inicjatywy w zabawach dzieci i młodzieży staje się zazwyczaj patentem na kierownika: kto daje pomysł — ten kieruje zabawą. Żywość pomysłów, zabarwiona jeszcze pewnym odblaskiem humoru, zdolna jest zawsze porwać młodzież, podczas gdy poważnie traktowana nienaruszalność szablonu — zawsze odstręcza. Herbart mówi, że „wszelka szarzyzna, wszelka przeciętność powinna być z wychowania wygnana tak, jak wygnana jest z wszelkiej dobrze opracowanej mowy czy książki. Tylko wtedy gdy ta troska połączy się z pewną wynalazczością, jest nadzieja, że wychowawca zdobędzie sobie wpływ, jaki mu jest konieczny“. I to jest zupełnie zrozumiałe: umysł młodzieży posiada większą ruchliwość, nie zawiera zaś ustalonych skojarzeń i nałogów. Stąd też, dodajmy nawiasowo, monotonia i szarzyzna programu szkolnego, ułożonego przez starsze pokolenie, doprowadza młodzież do przerywania jej psotami i figlami.

Zdolność urozmaicania tej samej pracy przez wprowadzanie nowych pomysłów, z jednej strony zadowoli potrzebę ruchliwości umysłów młodzieży, z drugiej przyzwyczai zwolna do ciągłości pracy.

Zdolności organizacyjne są zagadnieniem o tyle trudnem, że należy ono do dziedziny techniki wychowania, która dotychczas nie doczekała się uznania i potraktowania poważnego. Sprawa rządzenia, którą już poruszał Herbart, przeciwstawiając i podporządkowując ją wychowaniu, niewiele posunęła się od tych czasów. Główną przyczyną tego zastoju jest, jeśli się nie mylimy, głęboki rozbrat między psychologią a życiem; psychologia nie troszczy się o zastosowanie swych zdobyczy w życiu, wskutek czego traci dopływ świeżych zagadnień, a życie bez

udziału świadomej, ścisłej myśli — idzie drogą szablonu i rutyny.

W ostatnich dopiero czasach usiłowania taylorizmu i fayolizmu posunęły naprzód sprawę zastosowania psychologii. Jak sprawa ta jest paląca, świadczy między innymi także fakt, że władze wojskowe francuskie po wojnie europejskiej, zaczęły specjalnie opracowywać i omawiać „sztukę dowodzenia“. Nie jest to zapewne system przemyślany i oparty całkowicie na psychologii, jednak próby w tym kierunku należy powitać z uznaniem.

Podpułkownik Lebaud, w książce swej p. t. „Praca dowódcy“ ustala kilka następujących zasad sztuki dowodzenia: „Organizować, znaczy tak wszystko urządzić, aby mogło funkcjonować. Dowodzić, to znaczy przewidywać. Przesada w ujmowaniu wszystkiego w ramy przepisu powoduje lenistwo, rutynę i bezczynność. Dowódca ustala cel do osiągnięcia i pozostawia podwładnym inicjatywę w wyborze środków. Miejsce dla każdego i każdy na swoim miejscu. Dowodzić to znaczy pomagać. Po wydaniu rozkazu, dowódca czuwa nad jego wykonaniem. Odwoływanie rozkazów wywołuje nieporządek“.

Zasady zawarte w tej książce nie wyczerpują sztuki dowodzenia i nie są skonstruowane dość jasno, n. p. ścisłość w wydawaniu rozkazów powtarza się w kilku miejscach, kilka postulatów indywidualizacji nie jest ujęte jednolicie, niema ścisłego podziału celów i środków, słowem brak jednolitego systemu opartego na psychologii a być może i zastosowaniu innych nauk. Same uwagi są jednak trafne, poparte przykładami życiowymi i stanowić mogą materiał zarówno dla działacza czynnego jak psychologa teoretyka. Niezmiernie głębokiem wydaje mi się np. twierdzenie, że „dowodzić to znaczy pomagać“. Jest to dowodzenie zbliżone już do wychowania, gdyż w obydwu wypadkach kierownik pomaga kierowanemu osiągnąć pewien cel.

Różnica jednak pomiędzy dowodzeniem a wychowaniem jest zasadnicza: dowodzenie oznacza takie organizowanie, aby z pomocą pewnej grupy ludzi osiągnąć cel stojący poza nimi, wychowanie cel ten widzi w samych jednostkach kierowanych. Stąd różnice w traktowaniu podwładnych i wychowanków; dowodzenie oprzeć się może nawet na słabostkach i wadach natury ludzkiej, wychowanie utraciłoby swój cel, gdyby tą

drogą zdążało. Zresztą idealne dowodzenie zbliża się do wychowania, w każdym zaś razie wychowanie obejmuje sobą rządzenie. Jeżeli więc naogół tak niewielu jest dobrych kierowników i zwierzchników, to o ileż trudniej o dobrego wychowawcę i jak wielką pieczołowitością należałoby otoczyć tę sprawę. Umiejętność organizowania, wydawania poleceń, dopilnowywania ich, rozdziału pracy i odpowiedzialności, rola zwierzchnika wobec niższej hierarchji zwierzchników, informowanie zwierzchników o wynikach, a podwładnych o celu pracy, sprawiedliwość szybka i stanowcza decyzja przy wyzyskaniu inicjatywy podwładnych — wszystko to są cechy, które dobry dowódca, a więc i wychowawca posiadać powinien. Wychowawca jednak nie może na tem poprzestać; nie osiąga on celów realnych, dorywczych, lecz rozwija, wychowuje samą jednostkę. Ponieważ zaś wychowywać to znaczy uczyć dobrze żyć, wychowawca w pierwszym rzędzie musi sam umieć żyć dobrze, mądrze i pięknie. Musi znać życie, musi umieć się ustosunkować do różnych jego przejawów, musi umieć w niem się obracać i oddziaływać nań. Aby żyć dobrze trzeba wiele zagadnień przemyśleć, połączyć je w pewien system, pogląd i stworzyć sobie pewną „filozofję praktyczną“ oraz psychologję praktyczną.

Pewien autor pedagogiczny, któremu piszący te słowa proponował, aby napisał książkę o tem, jak żyć należy i jak on stosuje poglądy psychologiczne i pedagogiczne w swem życiu, odparł, że nie mógłby się tego podjąć, bo znajduje się w położeniu „szewca chodzącego bez butów“.

Znamienne jest to i dosyć beznadziejne, gdy ludzie, nie umiejący żyć, uczą tego lub mają uczyć — innych. Zagadnienie „jak żyć“ nie niepokoi jednak zbyt nikogo: liczy się tu na ramy zwyczajów obowiązujących, na rady znajomych czy krewnych, na pewne ogólniki moralne, dyktowane w szkole, no i na doświadczenie, które człowiek zdobywa przecie... przy końcu życia.

Mądrość starożytna była w pierwszym rzędzie nauką o tem jak żyć należy, następnie stawała się jednak coraz bardziej od życia oderwaną, wyłaniała z siebie coraz to nowe gałęzie wiedzy, aż wreszcie nie pozostało nauki, któraby uczyła żyć. Nauka taka jednak jest możliwa i byłaby pożyteczna

zarówno dla wychowanka, jak wychowawcy. Zjawiają się co prawda w ostatnich latach wydawnictwa amerykańskie, dające recepty „jak osiągnąć powodzenie w życiu“, ale zarówno one, jak rozprawy na temat samokształcenia nie rozwiązują tej sprawy należycie, gdyż nie stawiają jej na podstawie psychologicznej i nie obejmują całokształtu życia ludzkiego.

Oczywista, że studia teoretyczne byłyby tylko pomocą dla wychowawcy, który musiałby zagadnienia te samodzielnie przemyśleć, aby potem pomóc swemu wychowankowi w stworzeniu sobie owej „filozofii praktycznej“. Wówczas może nie będzie każdy wchodzący w życie młodzieniec łamał się na tych samych przeszkodach, zniechęcał i porzucał niewdzięczną pracę świadomego kierownictwa swym życiem.

Obcowanie jest podstawą wychowania, to też wychowawca powinien umieć obcować z ludźmi, samo towarzystwo jego winno być kształcące. St. Szczepanowski mówi: „Doświadczenie życiowe przedewszystkiem potrzebne jest dla tych, którzy mają młodzież wychowywać — dla nauczycieli“.

Przygotowując do życia i życia ucząc, nie może więc wychowawca być zbyt uwięzłym w specjalności, nie może być zanadto fachowcem. Fachowość, przesadna specjalizacja jest wielce groźnym u wychowawcy objawem. Znać życie, życie to! kochać, umieć w niem działać — to główne cechy wychowawcy. Wychowawca, który zasklepi się w jednej dziedzinie, życie z oczu traci i nie może do niego przygotowywać. A zasklepienie w jednej dziedzinie nie oznacza tylko wyłącznego zajęcia się jedną gałęzią wiedzy, np. wykładanym przedmiotem, lecz również zasklepienie się w szkole samej i utracenie horyzontów poza nią. „W dziedzinie ducha, dawanie i branie, to jedno — mówi Rabindranath Tagore — tak, jak lampa udziela światła innym, dopóki się sama pali“. Nauczyciel, który nie bierze udziału w życiu, nie ma co dać swym uczniom — gaśnie.

Słuszne są również i poważnie ostrzegawcze słowa A. Bineta o zasklepieniu się w szkole: „Błąd ten wybaczyć można uczniom: nie znają jeszcze życia a raczej życiem ich jest szkoła... Kto wie, czy wielu nauczycieli nie zostało powstrzymanych w tym rozwoju naturalnym? Czy i dla nich także szkoła, jako taka, nie jest ostatecznym celem i środkiem?“

Wychowawca nawet „poświęcający“ się szkole, który jednak życia poza nią nie widzi, nie pokaże go też swym wychowankom. Nauczyciel nie tylko może, ale powinien mieć zainteresowania poza szkołą, wówczas dopiero będzie miał skąd czerpać i dawać swym wychowankom przez obcowanie.

Fachowcem i tylko fachowcem może być — szewc, szofer czy fotograf, ale już nie może być nim ksiądz, działacz społeczny, sędzia śledczy, wychowawca. Muszą oni znać i brać udział w jak najróżnorodniejszych przejawach życia, pod grozą rutyny i martwoty swej pracy.

W fachu wychowawcy leży, aby nie być tylko fachowcem — to tylko brzmi paradoksalnie, w istocie wychowawca sprzeciwiający się tej prawdzie staje się — „belfrem“. Wychowawca musi być bądź działaczem społecznym, bądź artystą, bądź sportsmenem, bądź zbieraczem, a przede wszystkim dżentelmenem.

Znamiennem i ciekawem jest, że tak piękny system wychowawczy jak skauting stworzył nie-nauczyciel. Nauczyciel typowy dotychczas, t. j. nie znający życia poza szkołą, systemu takiego nie stworzyłby.

W celu szerszego zastosowania obcowania, które jest fundamentem wychowania, byłoby może pożyteczną praktyką, aby młodzież miała sposobność obcować z przedstawicielami starszego społeczeństwa, którzyby na zaproszenie wychowawców urządzali serje pogadanek.

Obcowanie zaś z wychowawcą winno mieć charakter bardziej intensywny, bardziej ludzki, „prywatny“. Sprawę tę rozwiązują niezmiernie trafnie szkoły angielskie, w których rodzina wychowawcy i wychowankowie tworzą „dom“ żyjący wspólnie.

Wpływ przykładu i obcowania dotyczy jednak nie tylko wychowawcy, jako jednostki, lecz także grona wychowawców. Jest rzeczą niezmiernie trudną, a jednak konieczną, wytworzenie w gronie wychowawców jednolitego poglądu na świat i na dzieło wychowania. Bez tej *sui generis* „koncentracji“ nie może być mowy o owocnym oddziaływaniu na młodzież. Nie chodzi tu oczywiście o tworzenie szablonów, jednak główne rysy, a zwłaszcza metody oddziaływania muszą być uzgodnione. Dlatego grona nauczycielskie winny kompletować się

z ludzi młodych, zdolnych jeszcze do urabiania swego poglądu i następnie — o ile możliwości nie rozrywać utworzonej w ten sposób atmosfery.

Oddziaływanie świadome wychowawcy wyraża się, jak powiedzieliśmy wyżej, w obcowaniu osobistym, oraz w organizacji życia zbiorowego.

Oddziaływanie osobiste odbywać się może przez pochwały, nagany, rozmowy i zarządzenia.

Pochwały i nagany są wyrażeniem opinii nauczyciela, które sugerują wychowankowi ocenę samego siebie. Celem ich zatem jest, aby tak jedne jak drugie nie powstrzymywały, lecz przeciwnie wzmacniały dążność rozwoju. Pochwała więc nie powinna stwierdzać osiągnięcia doskonałości, lecz uznając wysiłek, zarazem wskazywać możliwość osiągnięcia większych jeszcze wyników; zwłaszcza pochwała porównyująca stan obecny z przeszłym, a wskazująca stan przyszły, może być uznana za celową. Także i nagana winna popierać i ułatwiać rozwój, tworzenie wewnętrzne osobowości; jest ona równie pożyteczna jak pochwała, gdyż nietylko radosne samopoczucie siły skłania do dalszego jej zdobywania, ale i przykry nastrój złego samopoczucia może skłonić do uwolnienia się od podobnego stanu, ale w tym tylko wypadku, jeżeli to złe samopoczucie nie odbiera wiary w możliwość poprawy. Stąd nie należy potępiać człowieka, lecz zawsze czyn, przeciwstawiając mu właśnie człowieka. A więc nie: „oczywiście skłamałeś, jesteś kłamczuch“, lecz: „dziwię się, że skłamałeś, myślę, że na drugi raz będziesz miał odwagę przyznać się“.

Im rozleglejsza i subtelniejsza jest skala pochwał i nagan, tem łatwiej wychowawca może powodować wychowankiem i liczyć na skuteczność swej opinii. Wychowawca, który jest stale przyjacielski, oziębieniem i rezerwą już karze; wychowawca, który ciągle krzyczy, może już tylko — bić.

Sprawa kar, która tu się nasuwa, wiąże się ściśle z sądem koleżeńskim i samorządem, które omówimy dalej; jako zasadę kar można postawić cierpienie naturalnego skutku swych czynów, naprawienia szkody i krzywdy oraz o ile możliwości — nakładanie sobie kary przez winowajcę.

Oddziaływanie przez rozmowy może mieć charakter bądź jednostkowy, poufny, bądź zbiorowy w postaci „gawęd“. Z wła-

snego doświadczenia powiedzieć możemy, że tak jedne, jak drugie cieszą się wielkiem uznaniem młodzieży, zwłaszcza nieco starszej, o ile oczywiście wychowawca potrafi wzbudzić zaufanie, przez stosunek życzliwy, poważny i odbiegający od szablону szkolnego.

Sprawa gawęd wymaga szerszego, monograficznego prawie opracowania, w związku ze „sztuką życia“, filozofją i psychologją praktyczną, którego zarys postaramy się dać w części szczegółowej. Tu zaznaczamy jedynie kilka zasadniczych wytycznych oddziaływania osobistego wogóle.

Przedewszystkiem więc cel tej akcji — to wzbudzenie samowychowania, wskazanie ideału i wytknięcie drogi. Samowychowanie zaś rozpoczyna się od momentu, kiedy następuje — *sit venia verbo* — rozdwojenie osobowości na świadomą i podświadomą, na to co nazwać możemy charakterem i temperamentem. Uświadomienie sobie kierunku działania wywołuje walkę z tem wszystkiem co działa w przeciwnym, lub tylko innym kierunku. Z tą chwilą skłonności i popędy zaczynają się realizować i grupować koło świadomego ośrodka, tworząc wolę i charakter.

Punktem zaczepienia dla tego dzieła — jest więc wzbudzenie „górną namiętności“ — uczucia tęsknoty do ideału dzielności i potęgi własnej, oraz potęgi „ja“ zbiorowego — Ojczyzny. Nie odwoływanie się do wielu uczuć, do tysiąca drobnych cnotek: oszczędności, współczucia, przyjaźni, ustepliwości, punktualności i t. p. — ale ten wielki pęd ku wielkości jedynie może porwać młodą duszę. Pięknie mówi Nietzsche: „Kocham tego, który nie chce zbyt wielu cnót posiadać. Jedna cnota jest większą cnotą niżli dwie. Nawet cnoty ginąć mogą z zawiści... I cóż z waszej cnoty? Jeszcze was ona o szaleństwo nie przyprowadziła“.

Stworzenie celu i wytknięcie drogi ku niemu jest istotnie pierwszorzędnem dziełem wychowania. Wyzyskanie zasadniczej dążności ludzkiej odróżnia wychowanie pozytywne, od wychowania negatywnego, stawiającego na drodze wszelkich skłonności swoje drobne cnotki. Słusznie mówi Zarzecki (Charakter i jego kształcenie), że „gdzie istnieje silne dobro, tam nie ma miejsca na rozrost zła“.

Zadaniem wychowania jest rozbudzić tę górną namięt-

ność, a stanie się ona ogniskiem, w którym z rudy temperamentu wypalą się: na popiół — drobne wady, na stal — drobne cnoty. Ideał wychowawczy, zasługujący na „piątki“ ze wszystkich cnót ma w sobie zawsze coś z miernoty i marnoty. Wielkie znaczenie w dziele budzenia tej górnej namiętności ma dobór życiorysów wielkich ludzi, co zaznaczał już Herbart, a co nie jest jeszcze odpowiednio wyzyskane dotychczas.

Inna sprawa, że ten wielki, górny ideał nie może być wielki w ten sposób, aby nie zniżał się do życia i pozostał w marzeniach. Miłość ideału może i musi być wielka, ale zdobywanie go nie może nie zacząć od rzeczy drobnych, jeśli ma zacząć wogóle. Chodzi o to, aby spraw drobnych nie traktować ani lekceważąco, ani poważnie dla nich samych, lecz przeświecić je celem, któremu służą. Przedstawienie pokonywania drobnych przeszkód, jako „treningu“ do sprawy wielkiej przemawia wyraziście do przekonania młodzieży i przeświecła drobne rzeczy światłem wielkości. Zwłaszcza romantyczna młodzież nasza musi być w ten sposób kształcona, gdyż przy „namiętym idealizmie celów“ nie stać jej na „żelazny realizm środków“. Uznajmy i wyzyskajmy pierwsze zjawisko, ale nauczmy iść konsekwentnie przez drugie.

Wielu moralistów (jak Payot) rozpoczyna swoją pracę, *tlumacząc* wartość moralności, a więc idąc śladami racjonalizmu Sokratesa, choć i ten racjonalizm podświadomie oparty był na uczuciu — dążeniu do szczęścia. Że jednak szczęście i dobro wcale nie zawsze są pojęciami identycznymi, argument „*video meliora, proboque, deteriora sequor*“ — zachowuje całą swą moc.

Jakkolwiek więc inteligencja ma wielkie znaczenie dla charakteru, to jednak nie jest ona motorem, lecz narzędziem i to tylko wówczas, gdy stosuje prawdy przez siebie samą zdobyte.

Stąd rozmowy i gawędy, dążące do zwiększenia zasobu pojęć i wyobrażeń i rozszerzenia przez to uczuć, wówczas tylko będą miały wartość, gdy zostaną samodzielnie zdobyte i przetrawione. Moralizowanie dlatego właśnie nie osiąga celu, że podaje gotowe pojęcia i sądy, nie doprowadzając do nich drogą samodzielną. O ile zaś oprzemy się na rozbiórce

psychologicznym, spostrzeżeniach i wyobraźni wychowanka, powołując się na objawy pewnych uczuć, reakcje na nie u innych, skutki, przyczyny i istotę zjawisk, wówczas pojęcia i sądy moralne zostaną samodzielnie osiągnięte przez młodzież i staną się zdobyczą własną.

Oczywiście, że gawędy te winny uwzględniać (podobnie jak lekcje metodyczne) postulat urozmaicenia i ożywiania głównej myśli przez ilustracje przykładów z życia samej młodzieży oraz przez naturalny, pogodny nastrój.

Oddziaływanie tego rodzaju ma wielkie znaczenie dla stworzenia sobie przez młodzież syntezy poglądu na świat. Jakkolwiek bowiem program próbuje iść w tym kierunku i przez propedeutykę filozofji połączyć zdobycze niższych lat nauczania w pewną całość, nie osiąga jednak zamierzonego skutku i łączność etyki, filozofji i psychologii z naukami przyrodniczymi i humanistycznymi, poprzednio opracowanymi, nie występuje dość wyraźnie. A jednak synteza taka jest celem szkoły, jeżeli ma przygotowywać ona do zrozumienia otaczającego świata i działania w nim. W szkole obecnej niema czasu, troski ani metody na uwzględnienie t j pracy, w szkole nowej — praca ta musi być poważnie postawiona. Oczywiście, że poprzestanie tylko na inspiracji uczucia i tworzeniu pojęć byłoby mało owocnym w skutkach werbalizmem (tak często w wychowaniu moralnem spostrzganym) gdybyśmy nie wiązali tego oddziaływania z jak najrychlejszem zastosowaniem, wykonywaniem i przyzwyczajaniem.

Cały szereg zwyczajów i instytucyj szkolnych łączyć będzie inspirację z przyzwyczajaniem (szerzej o nich — w części szczegółów j), z drugiej zaś strony gawędy i rozmowy objaśniać będą cel, wartość i przyczynę czynów dokonywanych.

Pominięcie momentu wykonywania narusza naturalny bieg procesu psychicznego, który rozpoczyna się w sferze emocjonalnej i kierowany inteligencją dąży do zrealizowania się. Przez takie pominięcie woli wykształcimy sentymentalizm lub żonglerstwo analityczne, ale nie charakter.

Tylko przyzwyczajanie do pokonywania trudności, stojących na drodze realizacji przekonań i zamiarów jest środkiem istotnie wychowawczym. *Stawianie młodzieńca wobec niebezpieczeństw, trudów i przeszkód, stwarzanie ich nawet, dawanie do nich okazji i sposobności, najbardziej do życia zbliżonych—*

oto droga dla wykształcenia silnych charakterów. Innej niema. A jeśli tak, to nie możemy nie kształcić narzędzia pokonywania tych przeszkód t. j. sprawności fizycznej. Pojęcie, że osobowość jest jednią, rozciąga się i na stosunek psychofizyczny: nie możemy postępować w ten sposób, jakgdyby mózg istniał niezależnie od całego organizmu, jakgdyby nie wiązał się z nerwami, a te ostatnie odcięte były od mięśni.

Znajomość różnego rodzaju działań, osiągalnych przy sprawności rąk i całego ciała, wzmacnia wiarę w siebie i umożliwia wcielanie zamiarów w życie.

Nie można położyć dość wielkiego nacisku na wychowanie fizyczne i prace ręczne: to, co się dotychczas robi u nas w tym względzie zarówno w społeczeństwie, jak w szkolnictwie, jest żalosną karykaturą tego, co być może i powinno.

Amerykanie zdobywają się na znoszenie domów w śródmieściu, aby uzyskać miejsce na boisko, u nas pewna poważna władza samorządowa w dużym mieście urządziła na boisku—targ.

Oddziaływanie osobiste na zbiorową jednostkę łączy się z organizacją życia zbiorowego, która jednak działa nie tylko drogą nieustannego kierownictwa, lecz nabiera rozpędu własnego, przez *wpływ wzajemny wychowanków*. Organizacje młodzieży, zarówno samorządne, jak tworzone i kierowane przez wychowawców, są sprawą która obecnie znajduje się właśnie „na warsztacie“ pedagogicznym. Aby jednak związki i organizacje młodzieży stały się istotnie środkiem wychowawczym, muszą być ustalone zasady wytyczne, na których się mają one oprzeć wogóle i każdy typ w szczególności.

Otóż związki młodzieży uznane być muszą bezwzględnie za wyraz naturalnego instynktu, zwłaszcza u młodzieży męskiej. Zatem wychowanie, odgrywające rolę organizowania dyspozycji, nie może puścić instynktu społecznego na manowce.

Uwzględniając bardzo silny wpływ wzajemny kolegów, który może być niezmiernie dodatni, jakkolwiek nie zawsze jest takim — wychowawca przez organizację, a zwłaszcza t. z. samorząd szkolny dążyć winien do wytworzenia zdrowej opinii środowiska, któraby wpływała wychowawczo.

Wreszcie postulat odwołania się do zaufania i samodzielności młodzieży określa rolę wychowawcy w samorządzie jako niezmiernie dyskretną reżyserję, która nadając ton i kierunek ogólny, pozwoli jednak aktorom poruszać się swobodnie. Wy-

chowawca wychowuje więc tu nie bezpośrednio, ale oddziaływa przez jednych — na drugich.

Nie jest więc samorząd prawem „wywalczonym“ przez młodzież i ochroną wobec despotyzmu nauczycieli, jak to niektórzy z pedagogów pragną rozumieć, nie jest też maszyną biurokratyczną, rządzoną despotycznie z góry, co z niego w kilku zakładach naszych zrobiono, lecz środkiem wychowawczym, *uwzględniającym naturalne skłonności i zaprawiającym do samodzielności demokratycznej, na której oparte jest społeczeństwo.*

Sedno sprawy leży w tem, aby *poгодzić nadawanie kierunku zasadniczego z dostatecznym terenem dla samodzielności*, przyczem nie można oczekiwać, że samodzielność ta powstanie odrazu, z chwilą pozostawienia dla niej pola, lecz należy się przygotować do budzenia jej i zaprawiania.

Kompetencje organizacji muszą być ściśle określone, ale w ramach tych kompetencji musi być pozostawiona swoboda, chociażby przez to młodzież miała popełnić kilka błędów. Wychowawca oczywiście może służyć radą, ale tylko wtedy, kiedy trudności nie mogą być pokonane przez samą młodzież.

Jeżeli chodzi o różne typy organizacji i ich wzajemny stosunek, to przedewszystkiem stwierdzić należy, że w szkole dzisiejszej, nie umiejącej zmieścić racjonalnie w swych ramach jednej organizacji, powstaje ich bardzo spora ilość i to o pokrewnym charakterze, a przenikającym się zakresie. Co do samorządu i jego stosunku do innych organizacji istnieje niesłychany chaos: ramy jego rozsadza się przez niezliczoną ilość sekcji, podczas gdy zadaniem jego jest tylko przejęcie części administracyjno-wychowawczych zadań wychowawcy oraz akcja samopomocy. Samorząd obejmuje całą młodzież danej szkoły, poza tem zaś winna istnieć organizacja ideowa, złożona z nielicznych, a będąca kręgosłupem moralnym opinii i pracy szkolnej.

Wszelkie inne organizacje bądź o charakterze naukowym, bądź rozrywkowym, winny powstawać niezależnie od samorządu tak, jak to się dzieje w społeczeństwie dorosłym, gdzie z jednej strony istnieje hierarchja administracyjna, z drugiej samorzutne organizacje społeczne.

Poruszmy jeszcze te sprawy obszerniej; tu zaznaczyć tylko warto, że organizacje, istniejące w szkole dzisiejszej

cierpią na te same wady co i szkoła: encyklopedyzm, werbalizm, intelektualizm, teoretyzowanie i frazesowiczostwo, bierność, sedenterję i dyletantyzm.

Następny czynnik wychowania, jakim jest wpływ domu i sfery, jest zagadnieniem, nie dającym się rozstrzygnąć niezależnie od uwzględnienia warunków specjalnych, np. młodzież seminarjów nauczycielskich, której dom prawie nic nie daje, a często anuluje pracę szkoły, winna się znaleźć pod silniejszym wpływem wychowawców, a więc w internacie, rozumianym nie w stylu koszarowym, lecz na sposób współżycia rodzinnego, stosowanego w szkołach angielskich. Również zagadnienie otoczenia opieką wychowawcy ferij letnich byłoby tutaj aktualne.

Jeżeli chodzi o młodzież sfery inteligentnej, to zapewne dom daje jej tak dużo, jak tego szkoła zrobić nie może. Stawiając jednak postulat stworzenia idealnych warunków otoczenia materialnego, a przede wszystkim otoczenia przyrody — musimy dążyć do wyrwania młodzieży z miast i ciasnych mieszkań, a przeniesienia jej na wieś. Wówczas młodzież musiałaby się znaleźć bardziej pod wpływem szkoły, co zresztą przy wzorowej organizacji wychowania, daje rezultaty bardzo pomyślne, jak tego dowodzi praktyka angielska. Ciągłość dzieła wychowawczego, intensywność wpływu oraz życie społeczne, które dla młodzieży (zwłaszcza starszej) ma donioślejsze znaczenie, niż wpływ rodzinny — to walory, które przemawiają za połączeniem nauczania i wychowania w obrębie jednego zespołu ludzi i jednego miejsca.

VI. NOWA SZKOŁA.

Organizacja szkoły średniej nowego typu zbliżyć się winna, naszym zdaniem, do pięcioklasowego gimnazjum, opartego na siedmioklasowej szkole powszechnej. Przemawia za tem nie tylko konieczność istotnej demokratyzacji naszego społeczeństwa przez szkołę powszechną, lecz również, a może przede wszystkim — взгляд wychowawczy: młodzież w wieku lat 13 — 14 przeżywa głęboki przełom i wchodzi w nowy okres, wymagający odrębnych metod i środków wychowawczych. Młodzież męska w tym wieku zaczyna wyraźniej wykazywać instynkt społeczny i dążenie do dzielności; budzi się w niej duma i odwaga męska, nieraz w formie drażliwej, wybitnie występuje lekceważenie, a nawet pogarda w stosunku do dziewcząt i szukanie towarzystwa starszych kolegów, lub mężczyzn dojrzałych. Odrębna atmosfera wychowawcza staje się dla tej młodzieży konieczna.

Główną strukturą byłoby zatem pięć klas, z nadbudową jednak, w postaci klasy szóstej, odgrywającej rolę przygotowania specjalnego.

Problemat uzgodnienia ogólnego wykształcenia i specjalizacji jest zagadnieniem dość trudnym. Trudność polega głównie na tem, że albo specjalizacja wprowadza się zbyt wcześnie, kiedy zainteresowania nie są jeszcze sprecyzowane, albo narzuca się uczniowi nauki, do których nie czuje pociągu. Sprawa podstawy wychowawczej szkoły średniej, przy tworzeniu różnych typów szkół jest przez to ogromnie utrudniona.

Ostrość zagadnienia byłaby złagodzona, gdyby szkoła średnia przeniosła specjalizację na ostatni rok nauczania, następujący po pewnem zakończeniu kultury ogólnej. Przedewszystkiem bowiem zważyć należy, że pewne nauki, sprawiające wiele trudu w młodszym wieku, znacznie łatwiej i prędzej osiągnane są w wieku starszym; także rozwałkowanie nauki i wciśnięcie jej pomiędzy inne przedmioty, zatracą całość, podczas gdy traktowana jednolicie, w specjalnie na nią poświęconym czasie, pozwala się ująć bardziej syntetycznie. Wreszcie zaznaczyć należy, że ogólną kulturę otrzymuje się z pewnych określonych materiałów i dziedzin wiedzy (traktowanych w odpowiedni sposób), które każdy powinien zdobyć bez względu na przyszły fach.

Jeżeli mówimy, że ogólną kulturę zdobywa się opanowaniem pewnych dziedzin, nie znaczy to, abyśmy pragnęli przewagi przedmiotów humanistycznych czy realnych: zarówno jedne, jak drugie mogą być traktowane fachowo, lub wyzyskane dla kultury ogólnej. Specjalizacja w dziedzinie np. językowej nie jest bardziej kształcąca od specjalizacji matematycznej; zarówno jedna jak druga musi być odniesiona do późniejszego wykształcenia zawodowego. Ujęte jednak w taki sposób, aby kształciły ogólnie, obie te dziedziny są niezbędne każdemu człowiekowi, mającemu rozumieć życie współczesne i brać współudział w jego tworzeniu. Słowem: należy różnicować wartości wychowawcze poszczególnych gałęzi wiedzy i ich wartości zawodowe; pierwsze są konieczne dla wszystkich i ze wszystkich dziedzin, drugie tylko w ograniczonym zakresie.

Pozostawiając dostateczną ilość czasu na studia dowolnie obrane, szkoła przyczyni się do samodzielnego przygotowania się zawodowego, główną jednak linię swej pracy znacząc przez kulturę ogólną.

Zapewne, że niektóre odchylenia — choćby w postaci kompletów i zespołów młodzieży, interesującej się pewnymi zagadnieniami specjalnemi — są najzupełniej dopuszczalne, sądzymy jednak, że należy dać całej młodzieży jednakie podłoże ogólnej kultury, poczem dopiero przystąpić do specjalizacji.

Przedłużenie szkoły średniej o rok nie będzie na pewno popularne w naszym społeczeństwie, w którym szkoła uważana jest za teren wyścigu do świadectwa maturalnego, wyjdzie to

jednak na dobre samej młodzieży, która wchodzić będzie w życie z bardziej dojrzałym umysłem. Również poziom szkół wyższych może jedynie zyskać na tem.

System obecny, tworzący coraz bardziej zróżniczkowane typy szkół, stoi właśnie pod znakiem pośpiechu; dąży się do tego, aby młodzieniec kończąc swoje wykształcenie ogólne, był przygotowany zarazem do pewnej specjalnej dziedziny studiów czy pracy. Zrzeczenie się tego pośpiechu pozwala rozgraniczyć te dwie sprawy i głębiej ująć obydwie, miast — jak dotychczas — obydwie traktować ułamkowo i po dyletancku.

Twierdzimy na podstawie licznych obserwacji, że młodzieniec w wieku naturalnym, z łatwością opanuje ten sam kurs łaciny czy algebry, który w szkole z trudem przyswaja sobie, w ciągu lat czterech, czy pięciu. Zarazem odpadnie w wykształceniu ogólnem balast zupełnie zbyteczny, zbyt wczesnie aplikowany i wcale niekonieczny dla zdobycia syn-tezy poglądu na świat i zrozumienia kultury współczesnej.

Sprawa selekcji i tworzenia równoległych szkół o różnym poziomie dla niezdolnych, normalnych i uzdolnionych wybitnie, która jest obecnie przedmiotem dyskusji pedagogicznej — ujmowana jest zazwyczaj zbyt wydatnie ze stanowiska dydaktycznego, natomiast względ wychowawczy nie jest brany w rachubę tak, jak na to zasługuje. Jeżeli można godzić się na szkoły dla mniej zdolnych (jakkolwiek będzie to miało pewien posmak upokorzenia), to szkoły dla wybitnie zdolnych nasuwają więcej wątpliwości.

Jasnego poglądu na tę sprawę nie zdobędzie się jedynie przez eksperyment psychologiczny, choćby najbardziej wszechstronny, lecz przez eksperyment pedagogiczny, który wykaże czy w praktyce życia szkolnego metoda ta da wyniki pożądane. Można mieć jednak poważne wątpliwości, czy uznanie pewnej grupy za specjalnie uzdolnioną nie wpłynie na nią samą demoralizująco, a także czy pozbawienie grupy społecznej (którą do pewnego stopnia jest klasa) jej naturalnych przewodników i tworzenie z tych przewodników osobnej grupy — nie odbije się ujemnie na pozostałych, przeciętnych. Chłopcy zdolniejsi, obdarzeni większą pomysłowością, wpływają pobudzająco na bierniejszy ogół przeciętnych, podnosząc ich i pomagając; odgrywają zatem rolę wybitnie wychowawczą. Z drugiej strony uczą się zawczasu obowiązków społecz-

nych, opieki, pomocy i kierownictwa. Taki stan jest naturalnym stanem społeczeństw dojrzałych, gdzie jednostki wybitniejsze nie separują się od ogółu przeciętnych, lecz odgrywają wśród nich rolę „drożdży“. Postulat indywidualizowania, na którym selekcja jest oparta, znajdzie dostateczne uwzględnienie, o ile system szkolny pozostawi dość miejsca na studia samodzielne, oraz studia te poważnie poprze i ułatwi.

Pomoc więc w nauce dopełniającej, tak dla mniej zdolnych, jak uzdolnionych wybitnie i to traktowana zarówno grupowo, jak jednostkowo — lepsze osiągnie wyniki, niż schematyczne potraktowanie zdolności, które tyle wątpliwości nasunąć może w praktyce.

Większa swoboda w wyborze przedmiotów nauki, usunięcie przymusu i groźby stopnia—rozwiąże wiele postulatów pedagogicznych, które wobec przymusu pozostaną zawsze fikcją. A więc uwzględnienie zainteresowań, liczenie się z pojemnością umysłu, z jego poziomem i rodzajem — może być zastosowane w całej pełni tylko przy większej wolności studjowania i pomocy w pracy samodzielnej.

Byłaby to więc synteza systemu manheimskiego i batawskiego: wyraźnie niezdolnych i opóźnionych w rozwoju należałoby usuwać (bądź przy egzaminie wstępnym, bądź po roku próby) do szkół specjalnych, pozostałych zaś traktować indywidualnie, przez zostawienie im czasu na studia pomocnicze i zorganizowanie pomocy w tym kierunku.

Takie postawienie sprawy, że zadaniem nauczyciela jest rozwinąć i wykształcić wychowanka, używając w razie potrzeby ulepszonych i intensywniejszych metod — to usunięcie grozy stopnia i przymusu panującego w szkole. Nauczyciel stawiający złe stopnie, stawia je przedewszystkiem systemowi, następnie sobie, obecnie przerzuca się tę ocenę na uczniów, gdyż nauczyciel nie ma postawionego jasno postulatu nauczania swych uczniów. Racjonalniejsze już jest stanowisko wobec t. zw. korepetytorów: od nich wymaga się, żeby uczeń nie miał złych stopni t. j., aby rozumiał i objął daną naukę; od nauczyciela tego się nie wymaga. Otóż grono nauczycielskie musi podjąć i pracę korepetytorską, odpowiednio rozplanowując pracę między siebie.

Nie powiększy to zresztą zbyt grona nauczycielskiego ilościowo, jeżeli jednocześnie uwzględni się drugi postulat kon-

centracji naturalnej przez osobę nauczyciela, obejmującego pokrewne dziedziny i nawiązującego je do zjawisk życiowych, wbrew dotychczasowej specjalizacji teoretycznej. Nauczyciel-humanista objąć winien literaturę, psychologję (ewentualnie historję) oraz prawo i nauki społeczne, łącząc je ze sceną szkolną, redagowaniem pisemka i organizowaniem samorządu.

Nauczyciel-realista połączy nauki przyrodnicze z rolnictwem, rzemiosłem i przemysłem. Wreszcie nauczyciel przedmiotów artystyczno-technicznych obejmie matematykę, rysunek, slöjd (ewentualnie historję sztuki).

Nauczycieli tego typu będzie musiało być w szkole kilku, gdyż jeden nie zdoła objąć w swoim zakresie więcej niż dwóch klas. W każdej zaś klasie druga siła nauczycielska z pomocą zdolniejszych uczniów podejmie pracę nad mniej zdolnymi i ułatwi pracę zdolniejszym.

Specjalizacja nauczycieli, i to specjalizacja teoretyczna, bez produkcyjnego stosunku do życia, która panuje obecnie w szkole średniej — nie może wpływać na wychowanie, dając martwe kawałki pokrajanej chirurgicznie wiedzy, bezwartościowej, jeżeli chodzi o wytłumaczenie otaczającego świata. Koncentracja na naturalnem podłożu oparta, bo na zjawiskach życia, w których wszelkie gałęzie wiedzy w różny sposób się łączą, musi być podawana przez jedną osobę wychowawcy.

Zapewne, że przygotowanie takiego nauczyciela musi być gruntowniejsze, wszechstronnejsze i bardziej o życie oparte, co będzie wymagało większego wysiłku przy zdobywaniu wiedzy; być może również, że nauczyciele specjaliści będą uważać podobne wymagania za obniżenie ich autorytetu i zbliżenie do typu nauczyciela szkoły powszechnej. Wszystkie jednak te względy są drugorzędne wobec postulatów wychowawczych: czyż może być dobrym nauczycielem literatury ktoś, kto nie zna psychologii i historii? Również dla prawnika, socjologa, ekonomisty i historyka konieczną jest psychologia: bez tego podłoża wiedzy doświadczalnej, nauki prawnospołecznej i humanistycznej staną się „pustą sieżką“, jak to określa St. Szczepanowski. W podobny sposób ujmuje to J. Ochorowicz w swojej „Metodzie psychologii“. Nie może przedstawić w całej pełni piękna utworu literackiego nauczyciel, który nie posiada techniki wymowy i który sam nie próbuje się łącać

ze stylem w pracy literackiej. Socjolog, który nie umie obserwować zjawisk społecznych w szkole i przewidywać ich przebiegu, może nauczyć tylko kilku komunałów, ale nie nauczy myśleć samodzielnie o zjawiskach społecznych.

Pierwsze pokolenie nauczycieli nie odpowie zapewne tym postulatom, ale ci, którzy rozumieją wartość wychowawczą takiej pracy, zdołają douczyć się, czerpiąc wiedzę z życia, z książek i odwiedzając się wzajemnie na lekcjach.

Ten ostatni postulat jest niezbędny i nawet w dzisiejszym systemie dałby błogosławione skutki, gdyby zatroszczono się o to, aby nauczyciel mógł kształcić się i aby nie zamykał się w swej specjalności, stając się rzemieślnikiem, a nie wychowawcą. Możliwość odwiedzania lekcji kolegów, zwiedzania innych zakładów, oraz wycieczki i podróże wogóle, są jedyną metodą, która uchronić może nauczyciela od wyczerpania się przez ciągłe dawanie, a brak przyjmowania strawy duchowej.

Wobec usunięcia stopni, zniknąć też muszą świadectwa, oceniające zasób wiedzy wychowanka. Jeżeli nauczyciel zapraśnie się przekonać o ile uczeń zrozumiał i przetrwał pewną dziedzinę wiedzy, da mu sposobność do użycia jej w pracy. Sposób to głębszy i mniej zawodny niż reprodukcja.

Moment wychowawczy, który — zdaniem niektórych — tkwi w ocenie ucznia przez nauczyciela, o wiele silniej wystąpi wówczas, gdy rozgraniczymy szereg cech, które określamy dziś sumarycznie. Stopień dzisiejszy nie jest charakterystyką podmiotową, lecz stwierdza przedmiotowy zasób wiedzy.

Stopień ocenia, lub ma oceniać zarówno zdolności i wysiłek, jak zrozumienie i opanowanie przedmiotu. Jeżeli ocena ma mieć w istocie wartość wychowawczą musi stać się charakterystyką, nie nagrodą; wówczas dopiero uprzytomni samemu uczniowi, oraz jego rodzicom i przyszłym zwierzchnikom typ psychiczny wychowanka. Charakterystyka ta musi być zatem obszernym i o ile możliwości wyczerpującym portretem psychologicznym, jak najdalszym od szablonu. Konieczne jest przytem rozgraniczenie cech charakteru (np. pilność) od umysłu i pamięci. Oczywiście, że egzaminy, będąc bezcelową i szkodliwą formalistyką, musiałyby być zniesione. Rok szkolny, pokrywając się z normą dzisiejszą, zachowałby jednak

dwa pełne miesiące (pierwszy t. j. wrzesień i ostatni — czerwiec) na większe wycieczki po kraju i zagranicy. Miesiące te posiadają najodpowiedniejszy klimat do tego rodzaju przedsięwzięć, poza tem w czerwcu występuje największe znużenie umysłowe (które dotychczas powiększono jeszcze egzaminami), we wrześniu zaś brak jeszcze wciągnięcia się w normalny bieg życia szkolnego. Wycieczki traktowane nie jako rekreacja, lecz jako metoda naukowa, byłyby jednak strawą umysłową, przyjmowaną przez młodzież z uczuciem przyjemnem. W klasie piątej, kiedy chłopiec musiałby decydować się na wybór fachu, następowałyby „Wanderjahre“, a raczej miesiące wędrówki: młodzieniec o własnych siłach udawałby się w świat, poznając życie i praktykując w jednym lub kilku zawodach. W tem ostatniem mogłaby dopomagać swym wychowankom szkoła, nawiązując kontakt z odpowiednimi instytucjami. „Lata wędrówki“, środek w swoim czasie z tak wielkim pożytkiem stosowany zarówno w stanie rycerskim, jak mieszczkańskim — obecnie niesłusznie jest zarzucony, gdyż może on przynieść nieobliczalne korzyści. Zwłaszcza, jeśli doświadczenia tego czasu będą umiejętnie przez wychowawcę oświetlone, z pomocą wychowanka. Na tę „próbę życiową“ pozostawiałoby się cztery do sześciu miesięcy końcowych piątej klasy.

Dalsze zagadnienia organizacji dotyczą już programu i rozkładu nauczania oraz trybu życia.

Niezmiernie trudną, a może nawet niewykonalną jest sprawa ścisłego ułożenia programu, gdyż samo ustalenie zgóry zajęć i prac na lat kilka przeczy ich celowości i związkowi z życiem. *Okazyjne traktowanie nauki*, które polecało wielu wybitnych pedagogów, ma głębszy sens, niż to się ogólnie uważa: nie chodzi tu bowiem o nieznaczące „przemycanie“ wiedzy, lecz o jej związek ze zjawiskami życia, które wcale niezawsze mogą być przygotowane napodórędziu. Z drugiej strony program musi być niezmiernie ściśle związany z najbliższą okolicą *), a następnie dopiero rozszerzyć się może na poznanie innych typów regionalnych ojczyistych i wreszcie zagranicznych. Nie można też nie pozostawić dość czasu na

*) Poza tem program winien nawiązać do pór roku, poświęcając miesiące wiosenne, letnie i jesienne na zbieranie doświadczeń, zimowe zaś na ich opracowywanie.

cykl odczytów z różnych dziedzin, które mieć będą prelegenci, przez szkołę zaproszeni, oraz na odwiedzanie wystaw, zjazdów, posiedzeń Sejmu i t. p. Wszystko to sprawia, że program można opracować jedynie w zasadniczych konturach, kładąc obowiązek wypełnienia tego szkicu przez twórczą pracę grona. Podstawą tego zarysu będzie zaś przechodzenie prac i nauk w tej kolejności, w jakiej istotnie powstawały one i następowały w dziejach ludzkości.

Nie chodzi tu o bezwzględną słuszność t. zw. prawa biogenetycznego: paraleli zupełnej pomiędzy rozwojem ludzkości, a rozwojem jednostki przeprowadzić nie możemy, już chociażby dlatego, że na jednostkę żyjącą współcześnie wpływa kultura współczesna. Chodzi jedynie o to, że aby wychowanek ustosunkował się do życia twórczo, musi je zrozumieć jako proces rozwojowy. Trentowski mówi: „Przekonywa się tedy podrostek, że nauki są wynalazkiem człowieka i pragnie sam być podobnym wynalazcą“. To zrozumienie nauk, jako pochodzących myśli ludzkiej ukazuje wychowanekowi dalekie horyzonty przyszłości i daje mu nadzieję pochodzących do nich, podczas gdy przedstawienie nauki, jako czegoś skończonego, co istnieje bezosobowo i co należy poznać, stwarza przygniatający nastrój dla twórczej osobowości ludzkiej. Poza tem zauważyć należy, że idąc drogami ludzkości w tworzeniu nauk, postępujemy według najnaturalniejszych procesów umysłowych: przechodząc od trudności życiowych, od zetknięcia się z konkretnymi do abstrakcji, jako lepszemu narzędziu pracy. Najlepiej rozumie się znaczenie nauk, kiedy się zbada ich nawarstwienie i stosunek wzajemny. Że zaś nauki wynikały w związku z kolejnymi fazami ustrojów ekonomicznych i rodzajów prac ludzkich — najpożyteczniej jest drogę tę zachować.

Oparcie więc programu nauczania na „prawie“ biogenetycznym może być stosowane zarówno w szkole powszechnej, jak średniej; w tym drugim wypadku ujęte głębiej i wszechstronniej.

Wreszcie zaznaczyć należy, że — mimo wszystko — zainteresowania dzieci i młodzieży rozwijają się nadzwyczaj podobnie do rozwoju zainteresowań i prac ludzkości. Jako przykład przytoczyć można gorące zainteresowanie się „Robinsonem Cruzoem“, którego lekturę wielu pedagogów uzna-

wało za podstawę nauczania, a którego *treść* raczej winna młodzież *przeżywać*, oraz powodzenie skautingu (harcerstwa), opartego na instynkcie łowieckim, u młodzieży określonego wieku.

Jest to zresztą o tyle zrozumiałe, że szereg wrodzonych dyspozycji i doświadczeń przodków, kondensował się w skróconej epoce dzieciństwa, obejmującego początkowo całe życie.

Kolejne fazy zainteresowań występują wyraźniej u młodzieży męskiej, podczas gdy dziewczęta utrzymują się dość stale w obrębie zainteresowań macierzyństwa, zalotów i gospodarstwa. Chcąc doszukiwać się paraleli, powiedzielibyśmy, że mężczyzna od wieków intensywniej przeżywał zmiany warunków pracy, niż kobieta, zamknięta w konserwatywnym kole ogniska domowego.

Jeżeli chodzi o związek zainteresowań z wiekiem, to stwierdzić należy, że najpierwotniejszy instynkt łowiecki i wojowniczy trwa do roku 13—14-go, łącząc się z wybitną skłonnością do koczownictwa, dalej zauważyć można zamiłowania hodowlane (głównie hodowla koni i psów), następnie zainteresowania pracami rolniczymi, techniką i wreszcie zagadnieniami społeczno-filozoficznymi i działalnością w tym zakresie.

Rzecz pro ta, że zainteresowania te długo istnieć mogą współrzędnie, a nawet zauważyć można okresy powrotne, zależnie od różnych okazji, nasuwanych przez życie.

Otóż szkoła winna ująć w swoje ręce nasuwanie tych okazji i *przejąć w skróceniu wielki pochod twórczości świata, zaprawiając wychowanków swoich do dalszej twórczości.*

Terenem i materiałem pracy w szkole winna się stać najbliższa okolica, która też musi być dokładnie poznana i opracowana przez grono nauczycielskie. Przygotowanie do zrozumienia otaczającego świata i do *tworzenia w nim, oprzeć się musi na znajomości działającego człowieka, a więc: jego psychiki, kultury, przeszłości, dobrobytu, warunków geograficznych, materiału i metod jego pracy.*

Regionalizm, który wywalcza sobie obecnie prawo obywatelstwa, winien stać się ośrodkiem programów szkolnych: szkoła winna być laboratorium i muzeum swej okolicy, *wówczas dopiero wychowanek nauczy się mieć otwarte oczy na zjawiska naj bliższe i znajdować tereny pracy twórczej dokoła siebie.*

Program oparty na tych wytycznych musi być wyprac-

wany przez twórcze grono w ogniu pracy. Tu możemy rzucić jedynie szkic, który przedstawiałby się w sposób następujący:

KLASA I. Okres łowiectwa i pasterstwa, koczownictwo.

Okres ten to poznanie życia pierwotnego człowieka, obcowanie z przyrodą, szereg wycieczek, obserwacja zwierząt dzikich, hodowla ich, oraz hodowla zwierząt domowych. W dziedzinie historii — poznanie życia pierwotnych ludzi, pierwsze wynalazki: narzędzia kamienne, budownictwo przedhistoryczne, archeologia, życie Słowian. Zwiedzenie muzeów, zbiory archeologiczne. Odtwarzanie i przeżywanie życia pierwotnego, zwłaszcza historii wynalazków: związek łupania kamienia z wynalazkiem ognia, łuk a lutnia, ognisko a wytapianie rudy, kosze a garnki. Propedeutyka socjologii. Tworzenie się społeczeństw.

Literatura: Początek i rozwój pisma. „Robinson Crusoe“, „Osadnicy w puszczy polskiej“ Umińskiego. „Prof. Przedpotopowicz“ E. Majewskiego. „Stara Baśń“ Kraszewskiego. Legendy, klechdy, inscenizacja, zwyczaje starostwoiańskie. Powieści z życia Indian Dygasiński. Nowele Setona i Kiplinga. Recenzje z książek. Pisanie powieści.

Sieroszewski: Opisy podróży u ludów pierwotnych.

Geografja: używanie map podczas wycieczek, orientacja, kompas.

Metody harcerstwa. Szkicowanie planów i croqui. Gwiazdy i odnajdywanie drogi.

Etnografja ludów pierwotnych na kuli ziemskiej na podstawie barwnych opisów podróży, pogadanek z przezroczami, kinematografu i t. d. Różnice krajobrazu, flory, fauny i człowieka. Opisy fantastycznych podróży, polowań i t. p. z ilustracjami. Modelowanie „wyspy Robinsona“ dla poznania zasadniczych praw geograficznych. Plastikna mapa okolicy według szkiców,

Biologja: ssaki i ptaki dzikie naszych okolic. Tworzenie ogródka zoologicznego przy szkole, opieka nad nim, nieszkodliwe sidła. Zwiedzanie ogrodu zoologicznego, podpatrywanie zwierząt na wolności (lub być obecnym przy połowaniu). Hodowla gołębi, królików, kóz lub owiec, obchodzenie się z koniem. Porównanie zwierząt dzikich i domowych pod względem przydatności dla człowieka, przystosowanie się do otoczenia i t. d. Zwierzęta dzikie innych krajów. Plastikne

mapy rozsiedlenia zwierząt. Zwracanie uwagi na to w opisach podróży. Samodzielne opisy obserwacyj.

Po zauważeniu zmian ustrojowych u zwierząt pokrewnych — wskazanie na ich pra-typy: fauna przedhistoryczna (muzea, modele szkieletów), dzisiejsze typy pośrednie. Rośliny trujące, lekarskie i dzikie jadalne.

Matematyka: miary naturalne (krok, stopa, łokieć, piędź), miary metryczne, ocena odległości, wysokości i t. d. — na oko i sprawdzanie. Arytmetyka i geometria w zastosowaniu do robót pionierskich.

Roboty ręczne: pionierka, zdobnictwo prymitywne, garncarstwo (w związku z archeologią), wyplatanie. Rysunek: ekspresyjny (przy pisaniu powieści) oraz szkice perspekt. w związku z geografją. Wych. fizyczne: wycieczki w związku z geografją i biologją, pokonywanie naturalnych przeszkód, gry harcerskie, strzelanie z łuku, rzut oszczepem, pływanie.

KLASA II. Okres rolnictwa. Pierwsze półrocze: Polska współczesna, drugie: starożytność i średniowiecze.

Przyroda: rośliny jadalne dzikie a uprawne. Praca rolna i ogrodnicza, uprawa własnych (zbiorowych) pól. Celowość prac rolniczych. Gleba. Nieco chemji, mineralogji i geologii. Rozwój narzędzi rolniczych. Szkodniki i pomocnicy człowieka wśród ptaków i zwierząt. Różne typy gospodarki w okolicy i w Polsce, jej poziom, zwiedzanie wsi wzorowej, statystyka urodzajów i t. p. Związek konfiguracji okolicy, gatunku gruntu a dobrobytu. Meljoracje: odwadnianie i nawadnianie. Ogród a kuchnia.

Historja. Cywilizacje rolnicze i handlowe: Egipt, Grecja, Rzym. Średniowiecze. Odrodzenie. Historja ustroju i historja kultury. Historja ustroju Polski. Średniowiecze w Europie i Polsce, jako typowy ustrój rolny. W związku z historją Grecji i Rzymu—życiorysy wybitnych ludzi. Różnica typów rolniczych w historji (Egipt—nawadnianie, Europa—karczowanie). Różnice psychiczne i kult. w związku z ekonomją, zabytki historyczne w okolicy i zwiedzanie muzeów.

Geografja: dokładne poznanie powiatu pod względem geograficznym, badanie etnograficzne: przemysł ludowy, system pracy, narzędzia, zwyczaje. (Ślady kultury pierwotnej). Zwiedzanie muzeów etnograficznych, własne zbiory. Badanie nazw gwarowych. Samodzielne opisy obserwacyj.

Język ojczysty. Literatura: „Chłopi“ Reymonta, „Placówka“ Prusa, Kondratowicz (Gawędy), Konopnicka, „Dziady“ oprócz części III-ej. „Lilla Weneda“ i „Balladyna“ — scenicznie. Sztuki ludowe. „Faraon“, „Quo Vadis“, Plutarcha „Żywoty“, „Krzyżacy“, „Parsywal“, romanse rycerskie. Odpowiednie utwory sceniczne.

Matematyka: pomiary powierzchni (komasacja), objętości, wagi, proste tablice statystyczne.

Roboty ręczne: rolnictwo i ogrodnictwo, wyrób narzędzi rolniczych (cep, brona, grabie i t. p.), modele budownictwa wiejskiego (tektura).

Rysunek: przedmiotów związanych z etnografią, szkice krzyżów, kapliczek, chat. Historia stylów i szkół malarskich.

KLASA III. Okres rzemiosł, przemysłu i handlu.

Przyroda: Chemja, mineralogja i fizyka w związku z typami przemysłu rodzinnego, rzemiosłem i bogactwami naturalnymi. Przetwory rolnicze i przemysł domowy (tkactwo). Zwiedzanie kopalń i fabryk. Muzeum ekonomiczne (przedewszystkiem okolicy). Badanie laboratoryjne bogactw okolicy (wydajność węgla, torfu) oraz metod pracy (celowość konstrukcji narzędzi, rozkład sił). Wyrób narzędzi i modeli. Historia narzędzi: narzędzia a maszyny. Własności materiałów. Ulepszenia i wynalazki. Prawa fizyki i chemji w związku z wynalazkami: rower, aparat fotograficzny, telefon polowy i t. p.).

Historja: historia stanów, potem epoka odkryć i wynalazków, ustrój ekonomiczny i rozwój kultury. Życiorysy wybitnych wynalazców i odkrywców.

Język ojczysty: Poezja o silnych akcentach Konopnickiej, Asnyka, Ujejskiego. Wybór nowel Sienkiewicza, Prusa, Orzeszkowej, Reymonta „Ziemia obiecana“. Nowele i powieści Conrada i Londona. Dickens. Pamiętnik Scotta. Don Kichot. Carlyle. Pisemko szkolne, koncerty, scena i t. d.

Geografja: W związku z odkryciem Ameryki — dokładnie Brazylja i wychodźstwo polskie w Ameryce. Inne ugrupowania polskie zagranicą. Stosunki handlowe z państwami Europy. Kolonje państw europejskich. Stosunek rynków kolonialnych do europejskich. Bogactwa naturalne. (Wyjazd zagranicę i zwiedzanie).

Rachunki: arytmetyka handlowa, proste zasady księgowości, kooperatywa, zwyczaje handlowe, weksel, giełda, frach-

towanie, poczta, komunikacja wodna i lądowa, wstępne wiadomości z ekonomiki: cło, taryfa i t. p. W łączności z kooperatywą szkolną, udziałem w gospodarce szkoły, samodzielne zakupy, sprowadzanie i t. p.

Rysunek: dalszy ciąg rysunku perspektywicznego i rysunek techniczny w związku z pracami ręcznymi.

Prace ręczne: slójd drzewny, modele maszyn i narzędzi, szereg ulepszeń w szkole i w obozie (użycie bloków, dźwigni), szereg rzemiosł w związku z remontem szkoły, łodzie, tratwy i t. p.

KLASA IV. Zainteresowania człowiekiem.

Przyroda: Zebranie doświadczeń dotychczasowych w postaci hipotez i teoryj (ewolucji, walki o byt i t. p.). Porównawcze studia świata zwierzęcego i ludzkiego. Anatomja i fizjologia człowieka w związku z medycyną i higieną. Antropologia w zarysie, na podstawie studjów etnograficznych. Psychologia praktyczna: obserwacja kolegów, recenzje z odegranych ról, charakterystyki porównawcze, charakter narodowy, psychologia zwierząt i człowieka, samowychowanie, sztuka rządzenia i współżycia. Następnie analiza psychiki ludzkiej i zarys psychologii teoretycznej ciągle w związku ze „sztuką życia“ — psychologją praktyczną. Dyskusje nad zagadnieniami praktycznymi z zakresu psychologii i etyki.

Historja: ostatnie czasy wraz z obecną sytuacją kulturalną i polityczną na podstawie prasy i szeregu referatów.

Geografja: łącznie z historją, a także ekonomiczna i wojenna geografja Polski.

Język ojczysty: Zagadnienia rozwoju języka: gramatyka porównawcza, gwary, język staropolski łącznie z zarysem historii literatury. Romantyzm (szkicowo), pozytywizm, czasy nowsze, wyrabianie sądu o utworach współczesnych. Oparcie o samodzielną lekturę i scenę szkolną. Specjalny nacisk na technikę wymowy (kurs żywego słowa) i stylistykę. Mowy, odezwy, odczyty, redagowanie pisma.

Rysunek: (nieobowiązkowy) krajobraz, martwa natura.

Prace ręczne: drukarstwo, introligatorstwo, rzemiosła zdobnicze (batik, inkrustacja i t. d.).

KLASA V. Zainteresowania społeczne i filozoficzne.

Socjologia, Ekonomika, Prawo (Zarys kodeksu cywilnego). Prace społeczne w związku ze stanem obecnym państwa.

Polityka bieżąca (prasa, broszury, wydawnictwa). Zarys strategii i taktyki.

Język polski: literatura bieżąca, oryginały i tłumaczenia. Technika wymowy i styl — w zastosowaniu.

Historja filozofji: głównejsze systemy filozoficzne, Sokrates, Platon, Descartes, Spinoza, Schopenhauer, Kant, Nietzsche, Foerster.

Religje: buddyzm (porównawczo—Schopenhauer). Etyka i teleologia. Psychologia a etyka. Dyskusje nad poszczególnymi zagadnieniami.

KLASA VI. Studja wybrane — specjalne. Języki obce. (Religja nie byłaby traktowana jako przedmiot nauczania, lecz jako atmosfera zdrowia moralnego oraz ucieczka w depresji. System ten wychowałby na pewno bardziej wierzących ludzi, niż ich wychowuje system obecny, racjonalistyczny i intelektualny.

Program ten może być uzupełniony przez dobrowolne studja w pewnym obranym zakresie, bądź grupowe, bądź indywidualne. Zaznaczyć też zaraz należy, że jego zakres (z pewnością zbyt obszerny) nie jest postulatem i że takie ujęcie sprawy spaczyłoby jego kręgosłup ideowy. Obowiązywać może jedynie główna wytyczna, program zaś zależnie od okolicy, grona i uczniów—przybrać może całkowicie odmienny wygląd.

Również nasuwające się potrzeby i okoliczności mogą wpływać na zmianę programu, gdyż pozbyć się należy religijnego przywiązania do postulatu podania wyczerpującego całokształtu wiedzy, a dążyć do wychowania rozumnego i czynnego stosunku do zjawisk życia. Osiągnięć zaś to w pierwszym rzędzie przez stosowanie odpowiednich metod, metod naturalnie wynikających z roli, jaką odgrywa pewna gałąź wiedzy w życiu.

Jeżeli geografia ma na celu zapoznać z innemi okolicami ziemi, to wszak w tym celu, aby tam się udać, poznać te kraje i, porównawszy je z własnym, zastosować w nim doświadczenia innych krajów. Mówiąc o klimacie — myślimy o jego uwzględnieniu w rolnictwie lub higienie. To też najbardziej zasadniczą metodą geografji jest, nie lepienie czy modelowanie map na różny sposób, co u nas nieraz staje się ideałem, lecz — wycieczka i podróż.

Metodą języka ojczystego jest — kulturalna rozmowa, umiejętność przemawiania i „wypisania się“, rozumienie oraz odczuwanie piękna w książce i sztuce scenicznej. Mowa jest narzędziem porozumiewania się społecznego, należy nauczyć narzędziem tem władać, nie zaś wychowywać nieudolnych krytyków literackich epoki romantycznej, którzy przezuwają swoje scholastyczne zagadnienia, zastanawiając się głęboko jaki to autor podsunął Mickiewiczowi pomysł umieszczenia śpiewu słowika w takiej a takiej scenie.

Fizyka i chemja nie mogą również wybrać innych metod, niż te, które łączą się z niemi w życiu, t. j. produkcji technicznej. Laboratorjum jest w tym wypadku tylko cząstką tej metody, główny nacisk położyć należy na warsztaty. Zoologja musi połączyć się z hodowlą, weterynarją, myśliwstwem i obroną przed szkodnikami. Botanika — z pracami rolnemi i odpowiedniami rzemiosłami. Wreszcie pewne ogólne ideje przyrodnicze posłużyć mają do budowy poglądu na świat.

Słowem — każda nauka w życiu ma jakiś cel i dąży do niego swoistemi środkami, nie widać powodu, dlaczegoby szkoła miała szukać innych metod, niż te — najbardziej swoiste i naturalne. Dlaczego biologja ma posilkować się rysunkiem lub nawet lepieniem z kartonu, (co często uważa się za ostatni wyraz nowej pedagogiki), lub w najlepszym razie sekcją i mikroskopem, gdy w życiu wiąże się ona znacznie częściej z innymi czynnościami. Dlaczego język ojczysty ma się opierać na rozbiorze literackim i krytycznym, gdy w życiu języka tego używamy przedewszystkiem do porozumiewania się i wyrażania uczuć, wywołanych przez piękne utwory słowa. Historia pomaga nam rozumieć politykę bieżącą i brać w niej udział, nie jest więc idealną metodą czytanie tekstów historycznych, lecz raczej może współczesnych wydawnictw, a nawet gazet, czego doprawdy należałoby solidnie uczyć w szkole. Zwolnienie pospiesznego tempa nauczania pozwoli nam wreszcie zwrócić istotną uwagę na stronę moralną i fizyczną, zarówno przez zastosowanie swoistych zabiegów wychowawczych, jak wyciągnięcie walorów wychowawczych z opracowywanych nauk.

Rozkład zajęć, który ułatwiłby wykonanie powyższych postulatów opierać się musi na kilku zasadniczych wytycznych: przedewszystkiem musi być ściśle wyznaczony czas nauki, a więc zniesione całkowicie t. zw. zadawanie, zabierające nie-

określoną ilość wolnego czasu. Nie znaczy to, aby usunąć samodzielną pracę ucznia, przeciwnie: właśnie owo uczenie się zadanych lekcji pracą samodzielną nie jest, a może nią być wykonanie wskazanych prac w czasie ściśle oznaczonym i na naukę przeznaczonym.

Dalej rozkład uwzględniać musi dłuższe okresy czasu poświęcone na wykonanie jednej pracy, gdyż w poszatkowanym na osobne godziny dniu szkolnym, niemożliwe jest zastosowanie wycieczek lub pracy w warsztatach czy na polu, jako stałej metody.

Koniecznym jest również przystosowanie rozkładu do pół roku w ten sposób, że okresy wiosenny i jesienny przeznaczone będą na zbieranie doświadczeń i bliższy kontakt z przyrodą, a zimowy — na opracowanie tych zdobyczy. Nie można też zaniedbać dwóch istotnych wymagań t. j. aby i nauczyciel i uczeń mieli czas wolny poświęcony bądź zajęciom zupełnie dowolnie obranym lub poprostu na wypoczynek. Nauczyciele muszą mieć jeszcze czas na opracowanie swego materiału, poznanie okolicy, a wreszcie zwiedzenie lekcji kolegów i innych zakładów. To ostatnie umożliwione będzie zwłaszcza przez okres „wędrowni“ klasy V-ej.

Zaznaczyć wreszcie należy, że zarówno program, jak rozkład zajęć musi być okresowo opracowywany, przez grono nauczycielskie, na co, jak również na sesje musi być poświęcony spory zasób czasu.

Rozkład dnia przedstawiałby się mniej więcej następująco:

- 7 wstawanie, apel, modlitwa i śpiew w kaplicy szkolnej, kąpiel, gimnastyka, śniadanie.
- 8—12 lekcje (wycieczka, warsztaty, praca w ogrodzie, próba sceniczna, lektura wspólna, dyskusja z krytyką i t. d.)
- 12½—3 samodzielna praca i lektura dobrowolna, opracowanie referatu, recenzje, poprawianie prac kolegów i t. p. (Część tego czasu mogłaby być poświęcona na omówienie rannych doświadczeń).
- 3 obiad i wypoczynek;
- 4—7 sporty, wolny czas;
- 7—9 lektura samodzielna, wieczory muzykalno-wokalne, zebrania (w pewne dni tygodnia).
- 9 kolacja, naprawa ubrania, pisanie dziennika i t. d.
- 10½ spać.

W rozkładzie tygodnia jeden czwartek, pozostaje zupełnie wolny, poświęcony na sprawy i prace, samodzielnie przez uczniów wybrane. Pozostałe pięć dni dzieli się w proporcji: trzech dni na nauki realne, dwa — na humanistyczne, na 2 wyższych kursach proporcja ta jest odwrotna.

W rozkładzie miesiąca uwzględnione być muszą dłuższe wycieczki w okolice, odczyty przyjezdnych prelegentów, uroczystości szkolne (święto pracy, święto muzyki, rocznice i t. p.)

W rozkładzie roku szkolnego dwa miesiące — czerwiec i wrzesień — poświęcone na wycieczki dalsze, całomiesięczne.

Poza tem pozostaje cały szereg drobniejszych zagadnień pedagogicznych, które omówimy w II-iej części i spraw organizacyjnych, które trudno omawiać zgóry, układając to, co Marx nazwał „kuchnią przyszłego ustroju“. Oczywiście jednak, że i te sprawy muszą być przemyślane na tle całego systemu i rozstrzygnięte odmiennie niż dotąd, jeżeli mają ułatwiać działanie systemu. Należać tu będą takie np. zagadnienia, jak położenie i uposażenie samej szkoły, jak uposażenie nauczycieli tak, aby mogli żyć na odpowiednim poziomie kulturalnym, a wreszcie rozstrzygnięcie charakteru i stosunku oficjalnego szkoły.

Co do ostatniego zagadnienia, to podkreślić należy, że byłoby wysoce niepożądanem, gdyby uposażenie szkoły zależało od wysokich opłat, gdyż ograniczyłoby to korzystanie z niej jedynie dla sfer bardzo zamożnych, które często dotknięte są pewną degeneracją. Na ofiarność jednostki trudno jest liczyć, zresztą ofiarność ta mogłaby być krepującą dla rozwoju szkoły. Jedyne wyjście jest, aby ciężar utrzymania takiej szkoły wzięło na siebie Państwo, pobierając opłaty w tej wysokości, jak w normalnej szkole prywatnej. Jednocześnie administracja szkolna musi się zdobyć na tyle tolerancji i szerokiego ujęcia sprawy, aby nie zdławić poczynania ciężarem biurokracji, lecz pozostawić daleko idącą autonomję tej szkole.

Wobec tego, że na wielu kierowniczych stanowiskach w oświacie stoją u nas ludzie żywi i twórczy, nie jest to niemożliwe. Musi tylko zdobyć sobie prawo obywatelstwa myśl, że dla rozwoju dzieła wychowawczego mają stokroć mniejsze znaczenie eksperymenty psychologiczne, niż eksperyment pedagogiczny, który jedynie może wykazać pożytek pewnych metod. Musi też być zrozumiane, że eksperyment pedago-

giczny nie jest niebezpieczną wiwisekcją, mogącą grozić charakterowi czy umysłowi dzieci oraz, że szkoła obecna również próbuje skuteczności swego wpływu, również jest eksperymentalną.

Wreszcie musi nastąpić zrozumienie kapitalnego znaczenia dzieła wychowawczego dla nas Polaków specjalnie i zjawić się musi odwaga w tworzeniu nowych, żywych form dla dzisiejszych i jutrzejszych potrzeb narodu.

St. Szczepanowski mówi:

„... czyżby apostołowie światła i wychowania obywatelskiego nie mogli się zdobyć na założenie zakładu, któryby odpowiadał i dawnym tradycjom polskim i potrzebom obecnego społeczeństwa polskiego? Zapewne to trudne, ale w górę myśli i serca polskie, a wszelkie trudności znikną, bo one tylko dla małodusznych istnieją.

Sursum corda.“

II. CZĘŚĆ SZCZEGÓŁOWA

LIBRARY OF THE

Wysnuć szczegółowych wskazań i założeń ogólnych jest sprawą niezmiernie trudną, a zarazem doniosłą. Można godzić się na postulat samodzielności w wychowaniu, a nie umieć go zastosować np. w redagowaniu pisma szkolnego, lub prowadzeniu Koła samokształceniowego. Większość literatury pedagogicznej zadowala się dowodzeniem tez ogólnych (które tak często są ogólnikami), unika natomiast wskazania *jakiemi drogami* należy je wcielać w życie. Zbyt wiele liczy się na samodzielne wykonanie tej pracy przez rzesze nauczycielskie, uważając zresztą, że wskazywanie nie na „co“ i „dlaczego“, lecz na „jak“ — należy do techniki pedagogicznej i krępować może samodzielność nauczyciela. Samodzielność jednostki twórczej nie będzie jednak nigdy skrzepowana przez wskazanie na możliwe drogi twórczości, może zaś pobudzić twórczość jednostek więcej biernych. Wydaje mi się zatem wcale pożytecznym omówić pewne zagadnienia praktyczne z zakresu metod wychowawczych i wskazać sposoby jak najskuteczniejszego ich traktowania.

Wydaje mi się, że brak tego rodzaju opracowań jest odczuwany dość silnie przez ogół nauczycielstwa i może się przyczynić do postępu wychowania. Metody, które chcę tu omówić, nie są jakimś nadzwyczajnym wynalazkiem, są one znane i częściowo uwzględniane w praktyce szkolnej. Ale stosowanie ich jest kalekie i powierzchowne, ze względu na to, że wymagają one czasu, a czas jest dziś zajęty całkowicie na wyczerpanie zakresu wiedzy. To też należy stwierdzić z całym naciskiem, że obecna szkoła nie może wyzyskać całej wartości wychowawczej tych metod.

I. METODY NAUCZANIA.

WYMOWA.

Szkoła dzisiejsza uczy czytać i pisać, ale nie uczy mówić. Nie kształci ani logicznej, ani artystyczno-technicznej strony tej umiejętności. Pierwszy z tych błędów pochodzi stąd, że uczeń w tradycyjnej szkole średniej nie wypowiada najczęściej swoich myśli, nie czerpie ze swoich przeżyć, nie nawiązuje do życia, lecz do literatury: powtarza cudze zdania, myśli i słowa.

Znamiennym objawem tego zjawiska jest sadzenie się naszych uczniów na styl górnołotny, używanie słów brzmiących „uczenie“, (często nierozumianych) natomiast nieumiejętność jasnego i dokładnego sformułowania swych myśli.

Jeżeli zaś nawet nawiązuje się do tematów życiowych, to jedynie w formie piśmiennej — niezmiernie rzadko (a może nigdy) zdarza się, aby na lekcji języka ojczystego uczniowie wypowiadali własne myśli o doświadczeniach życia, które wszak codziennie zbierają.

Skoro jednak w życiu najczęstszym tematem naszych myśli i wypowiedzeń są właśnie zjawiska i doświadczenia życia, bądź zbiorowego, bądź jednostkowego, konieczne się staje nauczanie umiejętnego używania tego narzędzia.

Musi zniknąć powszechne dziś zjawisko, że młodzieniec nie może wygłosić przemówienia bez pomocy kartki, z uprzednio napisanym tekstem, a w dyskusji i rozmowie potyka się, płacze i gubi. Brak kultury słowa żywego wyraziście przeja-

wia się w naszym życiu parlamentarnym, gdzie o dobrego mówcę jest bodaj jeszcze trudniej, niż o dobrego polityka.

Również nauczycielstwo nasze nie umie mówić, jakkolwiek jasność logiczna i precyzja techniczna tej sztuki, jest konieczna dla wychowawców i nauczycieli. Wszak mowa jest jednym z głównych narzędzi nauczyciela i na jej niedoskonałości, zawłości lub choćby monotonji — cierpią młode umysły.

Aby wykształcić to narzędzie życia społecznego należy zwrócić uwagę na dwa zasadnicze punkty:

- a) wymowa winna być kształcona pod względem logicznym przez oparcie jej na przeżytych doświadczeniach.
- b) pod względem zaś artystyczno-technicznym w specjalnie na to przeznaczonym czasie, przez nauczycieli, mających istotne kwalifikacje w tym kierunku.

Pierwszy postulat nasuwa konieczność związania nauczania języka ojczystego z życiem społecznym szkoły: z działaniem organizacji, sądu kol., oraz prowadzenia i uczestniczenia w zebraniach. Wyrobienie społeczne oparte jest w znacznej mierze na umiejętności swobodnego i płynnego wystawiania się. Naogół zaś zauważa się u młodzieży naszych szkół średnich, zwłaszcza pochodzących ze sfer uboższych, katastrofalne luki w tym zakresie.

Zaprowadzając samorząd szkolny w jednym z seminariów nauczycielskich, byliśmy w początkach świadkami zupełnej bezradności przewodniczących zebrań i głębokiego a zdecydowanego milczenia ogółu. Nikt nie zabierał głosu, choć w szeptach „prywatnych“ krytykowano poszczególne wnioski i uchwały. Zczasem nastąpiło pewne polepszenie w tym kierunku, nie było ono jednak zupełne, wobec tego, że systematyczna praca szkolna nie mogła być związana ściślej z działalnością społeczną na terenie szkoły. Obowiązujący program literatury i gramatyki wyparł życie.

Jakie są skutki takiego systemu? Oto na V-ym kursie pewnego seminarjum uczeń wypowiada na lekcji takie zdanie: „Stamtąd wyszło ognisko, które zachęcało do broczyńności działania polskiego“.

Doprawdy! słowo przestało tu być narzędziem.

Ta hodowla papug musi ustąpić miejsca racjonalnemu kształceniu poprawnego, jasnego i pięknego wyrażania swych

myśli. Celowość jest istotnym fundamentem piękna i jeżeli nie nauczymy używać celowo mowy, jako środka wypowiadania się, nie nauczyliśmy niczego.

Naturalne skłonności młodzieży nie w innym też dążą kierunku: przemówienie, referat, prowadzenie nowej lekcji, artykuł w piśmie — czyli związanie nauki z celowym zastosowaniem czynnem, budzi natychmiast zainteresowanie, podczas gdy odległy od zainteresowań rozbiór utworów literackich wywołuje nudę i zabija poczucie realności życiowej.

Nauczyciel języka polskiego winien opracowywać z uczniem jego mowy i odczyty, jego obronę lub oskarżenie na sądzie koleżeńskim miast karmić go frazesami literackimi, pozostawiając jego język codzienny odłogiem.

Stosunek nasz do używania ojczystego języka jest zupełnie fałszywy: nie kształcimy umiejętności przemawiania, uważając, że rozum i uczucie muszą się wyrażać bezpośrednio, bez świadomego układu, który mógłby wprowadzić sztuczność; zarazem jednak uczymy kunsztownego żonglowania pojęciami z zakresu krytyki literackiej.

Przejęliśmy wszystkie ujemne cechy dawnej retoryki, nie przejęliśmy natomiast tego, co było w niej słuszne i wartościowe. Dyspozycja mowy, dobór argumentów, plan, efekty urozmaicające przebieg — wszystko to są narzędzia nieznanne naszej młodzieży... i nie tylko młodzieży. Znamienne jest zwłaszcza zaniedbanie techniki wymowy, uważa się ją za coś prawie niegodnego poważnego człowieka, za aktorstwo, za pozę. Jednocześnie pocimy się lub zasypiamy wobec bełkoczących lub szepczących prelegentów, nie możemy uchwycić treści wykładu wypowiedzianego drewnianym głosem, lub wreszcie niecierpliwimy się wobec interlokutora, piłującego nas swą skrzekliwą, jednostajną gawędą.

Montaigne wykrzyknął, że wielu ludziom należałoby za-
bronić rozmawiać; doprawdy! bardzo wielu.

Dobrze postawiona technika wymowy ułatwia zrozumienie, ożywia obcowanie ludzkie i nadaje mu cechę piękna. Zważmy również, że aby coś dobrze wypowiedzieć, należy dobrze zaznaczyć akcenty logiczne i pauzy; aby zaś tego dokonać — musimy dobrze zdać sobie sprawę z treści danego materiału. Forma wiąże się tu bezpośrednio z treścią.

Jeżeli zaś chodzi o wyższy stopień sztuki mówienia i czytania, to jest wymowę artystyczną — to bądźmy pewni, że lepiej z jego pomocą można uwydatnić piękno utworu, niżeli zapomocą najbardziej fachowej i metodycznej analizy. Zbyt często zapomina się, że piękna nie można *dowieść*, można jedynie wyrobić jego *odczuwanie*, t. j. smak artystyczny.

Obecny system prowadzi do tego, że t. zw. inteligencja umie powiedzieć kilka górnych frazesów o pięknie utworu klasycznego, ale nie czyta go, bo nie czuje w nim piękna, natomiast zachwyca się sentymentalną tandetą współczesną.

Piękne wypowiedzenie utworu, w odpowiednim nastroju, lub przedstawienie go w postaci scenicznej wielokrotnie intensywniej ukaże jego piękno, niż walkowanie krytyczne, które zazwyczaj osiąga ten skutek, że zniechęca gruntownie do powtórnego zajrzenia kiedykolwiek w karty analizowanego utworu.

Program gimnazjów, a tem bardziej seminarjów musi pozostawić dość czasu na kształcenie wymowy, w sposób dostatecznie poważny i intensywny, aby otrzymać widoczne skutki.

LEKTURA.

W programach dzisiejszych istnieje niezrozumiały pęd do objęcia przez szkołę jak największej ilości lektury. Często, aż nazbyt często ta zachłanność szkoły wywołuje pewnego rodzaju zblazowanie, wynikające z połapania wyjątków bez wnikięcia w całość dzieła. Szkoła wszystkiego dotknie swemi nieostrożnymi palcami, ścierając puszek naiwnego „odkrywania“ powieści i poematów w starej szafie ojca. Czy doprawdy byłoby tak bardzo niebezpieczne, szkodliwe i niedopuszczalne, aby ktoś przeczytał „Faraona“ w trzydziestym roku życia, odczuwając całą radość i bezpośredniość pierwszego poznania?

Tymczasem już różne „czytanki“, „wypisy“ i wydania dla młodzieży rzekomo popularyzują, a w istocie obniżają intensywność pierwszego odczuwania.

Pozostawmy młodzieży czas na samodzielną lekturę, dajmy jej możność samodzielnego wyboru, a bądźmy pewni, że nie ominie sposobności. Głębia zaś odczucia rzeczy wybra-

nych przez siebie będzie znacznie większa, niż lektury „podstawowej“ lub „pomocniczej“.

A może obawiamy się, że młodzież pozostawiona sobie wybierze Conan Doylea lub Coopera? Skoro takie ma zainteresowanie — niech wybiera; naszą rzeczą jest nie narzucanie tego, co my uważamy za piękne i zamknięcie oczu na lekturę sensacyjną, lecz takie wyrabianie smaku i podsuniecie takiej lektury, aby młodzież sama uznała marność lektury brukowej.

Pomoc z naszej strony wyrażać się będzie w zestawianiu i omawianiu lektury wybranej przez młodzież z literaturą *równie ciekawą*, a wyższą pod względem formy. Także samorzutnie pisane recenzje, dyskusje na temat przeczytanych książek, „sąd“ nad postaciami powieści, próby samodzielnego tworzenia—mogą w chłopcu wyrobić rzetelny sąd i zdrowy smak który go nie zawiedzie i po opuszczeniu szkoły, w obliczu literatury bieżącej.

ŻYCIE SPOŁECZNE A JĘZYK OJCZYSTY.

Nietylko w wymowie odbić się winno życie społeczne, ale i w szeregu myśli utrwalonych na piśmie. Ćwiczenia piśmienne winny mieć charakter odpowiedzi na ankiety lub artykułów w palących sprawach szkolnego życia zbiorowego. Muszą być formą publicznego wyrażania swych myśli.

Kto chciał i umiał wejść w gorący nurt tego życia, wie, że spraw takich jest bardzo wiele i że rozwiązywanie ich kształci zarówno jasność i samodzielność myślenia, jak wypowiedzanie się. Pisanie wypracowań w języku ojczystym będzie miało wówczas cel (którego dziś w uczuciu chłopca — nie ma), będzie posuwało i podnosiło poziom życia szkolnego, da poznać wychowawcom potrzeby i poglądy młodzieży, słowem—spełni funkcję społeczną.

Ze sprawą tą wiąże się kwestja gazety wewnątrzno-szkolnej. Gazeta taka spełnia wiele funkcyj, tu chcemy mówić o niej tylko, jako o metodzie wiążącej nauczanie języka ojczystego z potrzebami życia.

Redagując kilka pisemek tego typu, obserwowaliśmy chętne i wdzięczne przyjmowanie rad „dziennikarskich“ i literackich ze strony młodych autorów i przyszliśmy do przeko-

niania, że omówienie i poprawienie wspólne jednego artykułu więcej przynosi pożytku, niż poprawienie kilku kajetów tego samego ucznia. Poprawienie kajetów prawie nic nie daje uczniowi, a jest zmurą nauczyciela-polonisty, który czując bezcelowość swej pracy, musi trzymać się „przynajmniej 8 ćwiczeń na półrocze“ nakazanych przez program.

Chłopiec, pisząc do pisemka uczy się nie tylko pisać poprawnie, ale zdobywa sztukę stylu zajmującego i naturalnego. Wiele biedy mieliśmy z początku z „piątkowemi“ uczniami, którzy swoje pseudo-literackie frazesy pragnęli umieszczać w pisemku. Skoro jednak ogólny chór kolegów stwierdził, że „to nudne“ — wracali do prostego i jasnego stylu, który był im w istocie bliższy i naturalniejszy, niż zaszczipione przez szkołę frazesy.

Co do ortografii, to koniecznym się staje rozpowszechnienie kieszonkowych pisowni, które winny stać się nieodłącznymi towarzyszami młodzieży (i nie tylko młodzieży). Wątpliwości w tym zakresie i błędy są niezmiernie częste, nie tylko u młodzieży szkół średnich, ale u zawodowych pracowników słowa: literatów i dziennikarzy. Umiejętność posilkowania się takimi podręcznikami, t. j. wyczuwanie wątpliwości w odpowiednich momentach będzie fundamentem sztuki poprawnego pisania.

Poza tem wyrazić należy nadzieję, że pisownia nasza otrząśnie się z nieprodukcyjnego, konserwatywnego stawiania trudności w zdobyciu tej elementarnej wiedzy. Uproszczenie pisowni jest konieczne, jeżeli słowo pisane ma być narzędziem porozumiewania się, a nie wiedzą wtajemniczonych, nad zdobyciem której trzeba pracować około 12 lat, zanim się ją zdobędzie w zupełności.

Szacunek dla historii języka nie może iść tak daleko, aby utrudniał życie współczesne.

SCENA.

Scena szkolna jest metodą, gdzie znajdują punkt zbieżny historia, literatura, język ojczysty i psychologia.

Opracowanie gruntowne jednej sztuki, przygotowanie stylowych rekwizytów, omówienie sytuacji, charakterów, tła po-

litycznego i t. p. — lepiej zapozna z daną epoką niż odczytanie setki dokumentów w postaci t. zw. tekstów. Wszak i społeczeństwo dojrzałe (poza specjalistami) uczy się w ten sposób historii. Młodzież, mająca umysł bardziej konkretny, a charakter wyobrażeń przeważnie optyczny, zaczyna rozumieć historję dopiero zapoznawszy się ze szczegółami obrazu epoki, bądź to w barwnych, obyczajowych monografiach i biografjach, bądź to (znacznie lepiej) przez scenę. Literatura wystąpi na scenie wobec młodzieży, nie jako nudny i suchy materiał krytycznych rozbiorów, lecz jako źródło uciechy duchowej, czem jest w istocie, mimo, iż wysiłki naszych „wpływologów“ starają się temu zapobiec. Próby pewnego utworu scenicznego są najlepszym terenem nauki wymowy (po uprzednim przygotowaniu ogólnem). Wreszcie mnogość typów ludzkich, objawów uczucia, wpływu wzajemnego ludzi i t. p.—są świetnym materiałem dla psychologii i stylu. Godną polecenia jest nawet metoda dawania ról — przeciwnych charakterom aktorów. Sami chłopcy niejednokrotnie przyznawali, że taki zabieg miał na nich zbawienny wpływ. Jest to zupełnie zrozumiałe wobec znanej prawdy psychologicznej, że nietylko stany psychiczne powodują objawy, ruchy i wyrazy, ale też te objawy i ruchy wywołują odpowiadające im stany.

Nie można też pominąć zainteresowania, jakie metoda ta budzi u młodzieży i działania kulturalnego na okolicę przez szereg dobrze pomyślanych przedstawień.

Oczywiście, że scena szkolna nie może być terenem popisów grupki zdolniejszych (którzy łatwo się mogą zmanierować), lecz metodą, którą zastosujemy wobec całej młodzieży danego zakładu. W wyższych klasach należy zaprawiać do samodzielnego reżyserowania sztuk, co wpłynie niezmiernie kształcąco zarówno na umysł, jak i charakter reżyserów.

Umiejętność wyczucia epoki, zaznaczenia charakteru historycznych osób, wskazanie tła akcji — to wszystko zmusi do studjów, a studia te będą robione dla wyraźnego celu, co je niezmiernie ożywi. Również szkoła pracy wspólnej (której obecna szkoła nie daje) i kierownictwo tą pracą znajduje tu jak najszersze zastosowanie.

Scena szkolna da bogaty materiał do recenzyj i dyskusyj, do gawęd etycznych i rozważania zagadnień psychologicznych, pozwoli lepiej poznać wychowawcom swych wychowan-

ków, wreszcie da' piękną rozrywkę, odciągając młodzież od marnych i niskich.

KINEMATOGRAF.

Gdy się mówi o kinematografii, często się myśli o pewnym typie sensacyjnych dramatów „salonowo-kryminalnych” i z tego względu wygłasza się wyrok, że „kinematograf deprawuje młodzież”. Ponieważ jednak ten typ brukowej sensacji nie leży wcale w istocie kinematografu, a w jego technice kryją się wszelkie możliwości — nie można ominąć sposobności wykrywania ich w dziele nauczania i wychowania.

Kinematograf jest zbliżony do życia więcej niż inne rodzaje reprodukcji (obraz, przezrocza i t. p.), gdyż daje zjawiska w kolejnym następstwie czasu, w ruchu. Istnieje tu również możność przenoszenia się w przestrzeni, czego nam nie może dać w pełni scena, istnieje możność wejścia w życie mikroskopijne, spojrzenia na powierzchnię ziemi z lotu ptaka, wreszcie osiągnięcia wielu efektów specyficznie kinematograficznych, które mogą przekonująco wytłumaczyć takie zjawiska, jak lot kuli, wzrost nasienia, dojrzewanie owocu i cały szereg procesów zarówno chemicznych i fizycznych, jak biologicznych. Kinematograf, odzwierciedlając wszelkie zjawiska życia, może być pomocą dla wszystkich prawie nauk z życia tego powstałych. A więc historia, literatura, geografia i nauki matematyczno-przyrodnicze znajdują pomoc w technice kinematograficznej.

Przedewszystkiem jednak kinematograf stać się może pomocą w nauce geografii, stanowiąc niejako surogat podróży i zwiedzań. Że metoda ta ożywiłaby naukę geografii i mogłaby wywołać entuzjazm dla tej nauki (tak często stanowiącej nudne szeregowanie określeń i pojęć) — nie można wątpić. Młodzież ma instynktowny pęd do podróży i wszelki egzotyzm budzi w niej zdrową ciekawość. Na tem zamięłowaniu do egzotyzmu oparte są też podróżniczo-przygodowe powieści dla młodzieży. Szkoła nie może tego instynktu — dowodzącego zdrowego apetytu umysłu — pozostawiać lekturze sensacyjnej, nie próbując oprzeć na nim nauki, z tej naturalnej ciekawości ludzkiej wykwitłej. Szkoła musi prędzej czy później uznać wę-

drówki i podróże za jedną z głównych swych metod, i wówczas jednak kinematograf utrwałać lub uzupełniać będzie bezpośrednio widziane obrazy przyrody czy kultury.

Obecnie zaś, kiedy podróże młodzieży są jeszcze bardzo w krainie marzeń — kinematograf odegra rolę pierwszorzędną jako zastępcza metoda podróży.

BIBLIOTEKA.

W systemie szkolnym, w którym samouctwo odegrać ma wybitną rolę, pierwszorzędne znaczenie ma dobór tych „cichych nauczycieli”, którzy mają być przewodnikami samodzielnej pracy. Jest zupełnie możliwe i wskazane odciążenie pracy wykładających, przez takie ustąpienie podręczników, aby uczeń mógł samodzielnie i z zainteresowaniem przechodzić od niższego stopnia do wyższego.

Dotychczas biblioteki takiej niema, istnieją tylko podręczniki podające wiedzę w suchej formie, lub książki przeznaczone dla rozrywki, prawdziwie „naukowych” książek dla dzieci i młodzieży dotychczas niema. Winny to być książki przystępne, ale nie pospolicie popularne, poważne, rzeczowe i prawdziwe, ale nie suche i szablonowe, wreszcie zajmujące i napisane z talentem.

Zdaje się, że obserwacje Fabre'a byłyby wzorem tego typu, o który nam chodzi.

Sztuka pisania książek naukowych dla dzieci i młodzieży jest nadzwyczaj trudna, konieczna jest bowiem doskonała znajomość przedmiotu, znajomość różnych objawów życia i wreszcie znajomość dzieci. To też do tej pracy zabierać się mogą jedynie najlepsi pisarze naukowci, a nie jak dotychczas podrzędni „popularyzatorowie”. Winno powstać specjalne Towarzystwo Biblioteki Naukowej Młodzieży, które wzięłoby w swoje ręce wydawnictwo szeregu prac monograficznych, tak ujętych, aby stanowiły piramidę stopni, prowadzących dość łatwo, a jednak poważnie do bram wiedzy.

I nie chodzi tu o „cukrzenie” i „przemycanie” wiedzy, lecz także *związanie z życiem*, aby wyjaśniało jego zjawiska i ułatwiało działanie w niem, wówczas zainteresowanie młodzieży obudzi się niewątpliwie.

Niech książki te podają jak najwięcej przykładów z życia, niech przepisują szereg doświadczeń i prób, niech wskazują na zastosowanie poznanego prawa w działaniu. Muszą znaleźć się w takiej książce białe karty, na których młodociany obserwator naszkicuje lub opíše swoje doświadczenia, przykłady i zastosowania, umieści fotografie lub wycinki z pism.

Słowem, książka winna się stać pomocnikiem i narzędziem, którem uczeń samodzielnie nauczy się posługiwać. W systemie obecnym, mimo dominowania książki, uczeń nie umie się posługiwać samodzielnie, nie umie sam z niej korzystać.

Byłoby pożądane, aby jedna z pierwszych książek, które dostaną się do rąk młodzieży, zawierała wskazówki dotyczące wykonania pewnych prac, wówczas uczeń nabierze zrozumienia i szacunku dla książki, jako funkcji życia.

Nie dawajcie chłopcu do rąk podręcznika fizyki, który rozpoczyna od opisu cech materji, lecz dajcie mu kieszonkową encyklopedję, gdzie znajdzie przepis na budowę latawca, na filtrowanie wody podczas wycieczki, na sztuki magiczne (co radził już Rousseau), fotografowanie, model samolotu i t. d.

Szereg zastosowań pewnego prawa naukowego w życiu lepiej chłopcu unaoczní jego treść i wartość, niż najbardziej poprawna definicja.

Dotychczas różne podobne „rozrywki pożyteczne“ rozsiemy po czasopismach dla młodzieży, ale nie próbujemy wychodzić od nich, aby poprowadzić młodzież ku wyższemu szczeblom wiedzy.

Weźmy psychologję, wykładaną już na III-im kursie seminarjów, a więc wobec chłopców 15 i 16-o letnich, o słabo rozwiniętych zainteresowaniach abstrakcyjnych. W jakiej formie podajemy im tę strawę? Czy odczuwają oni, że nauka ta ułatwić ma im wpływanie na ludzi oraz wychowanie samego siebie? Nie, podręczniki, które im dajemy do rąk (zarówno jak wykłady) robią skok od zebranych samodzielnie przez młodzież doświadczeń do dalekich, abstrakcyjnych definicyj.

Podręcznik psychologji, który moglibyśmy dać młodzieży do rąk musiałby wychodzić od życiorysów i charakterystyk, które podając sylwety psychiczne wybitnych jednostek, miałyby zarazem głęboki wpływ wychowawczy. Jako zastosowa-

nie tych charakterystyk nastąpiłyby wskazówki, jak scharakteryzować samego siebie i osoby ze swego otoczenia. Szereg rad życiowych opartych na zastosowaniu praw psychologicznych (np. tworzenie dyspozycji, wpływie objawów na stany psychiczne, autosugestji i t. p.) stanowiłby pomost, pomiędzy życiem a nauką. Znalazłyby się tam również obszernie uwagi o znaczeniu poszczególnych ekspresyj ruchów i gestów, szereg fotografii twarzy jako typów i jako wyrazów uczuć. Umieścilibyśmy tam również rodzaj kalendarza czy dziennika, zachęcającego do obserwacji psychologicznej i systematycznej pracy samowychowawczej, wreszcie szereg pięknych czynów ilustrujących bogactwo i piękno ducha ludzkiego.

W podobny sposób opracowałyby należało podręczniki historii, literatury, fizyki, chemji, biologji, matematyki i geografji.

Zacznijmy historję od plastycznego opisu życia przedhistorycznego i dajmy wskazówki do poszukiwań archeologicznych (które, jak przekonaliśmy się osobiście, wprost entuzjazmują młodzież), wskaźmy na dawne pochodzenie pewnych obrzędów ludowych i nawiążmy do badań etnograficznych. Dalej dajmy pięknie ilustrowany przewodnik po Polsce, z zaznaczeniem zabytków historycznych i szereg biografij wybitnych Polaków.

Z literatury dajmy naprzód utwory, zawierające zdrową sensację, a kto się obawia tego słowa, niech zamieni je pojęciem żywej i bogatej akcji, która konkretny i czynny charakter młodzieży pociąga silniej niż wszelkie opisy lub przeżycia psychiczne. Zamiast brukowych „Jack Texasów” dajmy jej Kiplinga, Vernego, Londona, Conrada, Setona, Dygasińskiego, Sieroszewskiego, dajmy jej pamiętnik Beniowskiego, Scotta, Gerbaulta, Amundsena i Nansena, dajmy jej opis katastrofy „Titanica“, która tak dobitnie wykazała dzielność rasy angielskiej. Dajmy jej zbiór pięknych poezyj i pieśni, wreszcie życiorysy wybitnych autorów. Podręcznik sztuki scenicznej i pisownia podręczna dopełnią całości.

Podręcznik biologji musi zawierać przepisy hodowlane i weterynaryjne, wskazówki co do tresury i poznawania ras, uwagi o urządzaniu akwarjum, domku dla ptaków i gołębnika, o rodzaju pożywienia. Dalej w podręczniku tym znajdują się rady myśliwskie, uwagi o tropieniu, o porze ochronnej, o czujności i sposobie życia zwierząt. Poza tem — krótka encyklo-

pedja ogrodnictwa, pszczelnictwa, rolnictwa, walka ze szkodnikami i ochrona pomocników rolnictwa. Wreszcie przy ana tomji człowieka—higiena i sporty, z pozostawieniem czystych kart na notatki o uprawianiu różnych rodzajów ćwiczeń fizycznych, o przyroście wagi, wzrostu i siły, wreszcie o wrażliwości słuchu i wzroku.

Podręcznik matematyki obejmować winien praktyczne rady co do pomiarów wysokości i grubości drzew, szerokości rzek, robienia planów powierzchni i t. d.

Książki z zakresu geografji obejmują wskazówki o terenoznawstwie i krajoznawstwie, które ułatwią młodzieży orjentowanie się w terenie, używanie map i zwiedzanie kraju. Poza tem — barwne opisy podróży, polowań, liczne fotografie i album do zbierania kart widokowych.

Tego typu biblioteka ustopniowana odpowiednio *będzie fundamentem szkoły nowego typu*: będzie ona wskazywała na istotny kontakt pomiędzy pracą na wycieczkach, w ogrodzie i w warsztatach, będzie ona źródłem, gdzie młodzież znajdzie wyjaśnienie poznanych zjawisk i wskazówki zastosowania wysnutych z nich prawd.

Bez takiej biblioteki praca „żywej szkoły“ będzie niezupełna, a ciężar, który spadnie na barki grona, zmuszonego opracowywać ten materiał w gwarze pracy praktycznej — będzie zbyt wielki.

DZIENNIKI. RYSUNEK.

Umiejętność precyzowania własnych obserwacyj jest konieczna dla jednostki mającej żyć i myśleć samodzielnie. Wymaga to wprawy w ujmowaniu swych myśli i obrazów w słowa i kształty. Sprawozdania z wycieczek, doświadczeń i zwiedzania, ujęte w rzeczowe, a wyczerpujące artykuły, winny stanowić metodę stosowaną we wszystkich przedmiotach szkolnych. Dziennik własnych obserwacyj, oraz wniosków z dyskusyj wspólnych — stanie się niejako podręcznikiem samodzielnie napisanym, zawierającym istotnie zdobyte prawdy. Zarazem praca ta nauczy formułować jasno swe myśli, a więc będzie punktem styczonym dla nauki języka ojczystego.

Wypowiadanie się nasze byłoby jednak niezupełne, gdybyśmy nie umieli posiłkować się rysunkiem wyjaśniającym, Zagadnienie sposobu traktowania nauki rysunków jest ciągle żywe i wywołuje sprzeczne nieraz poglądy. Chodzi zasadniczo o rozstrzygnięcie czy rysunek ma być obiektywny, czy subiektywny, czy ma odtwarzać czy tworzyć, dawać sprawozdanie czy kompozycję.

Obydwa te postulaty mogłyby w pewnych wypadkach znaleźć uwzględnienie, jednak należałoby zaznaczyć ich kolejność co do ważności i wartości dla każdego człowieka, t. j. dla pracownika na różnych polach produkcji.

Otóż rysunek obiektywny jest bardziej narzędziem pracy, niż rysunek subiektywny. Wyjaśnić swe myśli rysunkiem, stworzyć plan czy szkic celu, do którego się dąży (inscenizacja, budowla, kostjum, mebel i t. p.) — można głównie rysunkiem obiektywnym, który nie będzie pozbawiony w tym wypadku cech twórczości. Rysunek obiektywny jest też umiejętnością, którą można nabyć w dość dużym zakresie, podczas gdy rysunek subiektywny, artystyczny, jest zależny od zdolności wrodzonych.

W programie seminarjum, jako cel nauczania wskazana jest *umiejętność patrzenia*. Jest to bezsprzecznie pierwszy warunek rysunku obiektywnego i umiejętność powyższa ma szerokie zastosowanie w tych wszystkich naukach, w których postrzeganie jest źródłem wiedzy. Z drugiej strony wiele rodzajów działania, wiele prac, będących zastosowaniem nauki, opiera się lub wspomaga rysunkiem.

Nauki przyrodnicze, techniczne i matematyczne, łączą się z nim jak najściślej.

Nie wykluczając zatem możliwości kształcenia jednostek specjalnie uzdolnionych w rysunku artystycznym, musimy żądać szerokiego uwzględnienia rysunku obiektywnego nie tylko jako przedmiotu odrębnego, ale jako *metody* w naukach innych. Jak mowa ojczysta jest narzędziem wypowiedzania się metodą niejako we wszystkich naukach wykładanych, tak i rysunek winien stać się dla człowieka inteligentnego równie dostępną formą jak mowa i pismo.

GABINET FIZYCZNY I CHEMICZNY.

Szkoła współczesna *uważając za niemożliwe wyjście z młodzieżą w świat, stara się o sprowadzenie tego świata do swoich klas, szaf i gablotek*. Smutnie ten „świat“ szkolny wygląda: tablice, rysunki, zbiory wyrwane z naturalnego otoczenia, specjalne przyrządy i narzędzia... Coś, co ma imitować życie, a jest jego parodią.

Młodzież poznaje życie z tych niedoskonałych odbitek i skrótów (częściej — ze słów), ale ponieważ zbyt wielkie istnieją różnice pomiędzy temi skrótami a oryginałami — często nie poznaje oryginału.

Rozkład sił, na specjalnie skonstruowanych bloczkach jest dla młodzieży szkolnej zjawiskiem znanem i zrozumiałem, ale spotkanie się z tem zjawiskiem w konstrukcji maszyn jest niespodzianką i tajemnicą. Spadek ciał obserwowany w gabinecie jest poznany, ale nie znaczy to wcale, aby uczeń wiedział czy kula wystrzelona w górę, może spadając zabić człowieka.

Pochyła równia, zbudowana ad usum delfina — szkoły jest w umyśle ucznia jedyną wogóle równią pochyłą, istniejącą na świecie, ale np. deska, po której staczają w fabryce bele papieru czy beczki — nie nasuwa wogóle myśli o zjawisku fizycznym, podlegającym jakimukolwiek prawu.

Pomimo więc, że istnienie gabinetu fizycznego uważa się za konieczne dla każdej „szanującej się“ szkoły, że uważa się go za metodę najbardziej nowoczesną — nie byłoby może szkodliwym, aby młodzież poznała prawa fizyczne w ich istotnem zastosowaniu, w życiu samem, *życiu, które stanowić winno jedyny sprawdzian, cel i teren pracy pedagogicznej*. Na życie się oglądając, do niego stosując, z niego czerpiąc wskazania i przykłady — możemy mieć pewność, że i szkoła nasza będzie organizmem żywym.

Właśnie różnorodność zjawisk, w których występuje pewne prawo fizyczne, pozwala dopiero zrozumieć całą jego wagę.

Weźmy zjawisko siły odśrodkowej: lejek tworzący się w szklance herbaty przy mieszaniu łyżeczką, tor rowerowy, układ szyn na zakręcie, proca rzymskiego typu, zabawa w „młynek“, kierunek kropel błota, pryskających z pod kół, tworzenie się ciał niebieskich — wszystko to podlega jednemu pra-

wu. Czyż nie ta właśnie powszechność prawa jest fundamentem poglądu na świat, ufającego w logikę i celowość wszechświata? I czy nie jest to zarazem poznanie produkcyjnej pracy ludzkiej, opartej na niewzruszonych prawach przyrody?

Zapoznajmy młodzież z narzędziami i maszynami, pokażmy i wyjaśnijmy ich celowość w każdym szczególe, nasuńmy im możliwości nowych ulepszeń i ułatwień pracy, opartej na znajomości praw fizycznych, *a wówczas gabinetem fizycznym będzie nam cały przemysł i rzemiosło okolicy*. Zgromadzimy wreszcie w obrębie posiadłości szkolnych wszelkie urządzenia techniczne, ale nie stłaczajmy ich w jednym pokoju i nie sprowadzajmy ich do schematów. Gabinet chemiczny częściowo oprzeć możemy na powyższych zasadach, częściowo zaś przetworzyć go należy w laboratorium, spełniające *istotnie pożyteczne i celowe prace*. Badanie bogactw naturalnych okolicy, próby metod przemysłu chemicznego, mogącego mieć zastosowanie w przemyśle domowym czy rzemiośle danej okolicy — znacznie głębiej wyjaśnią rolę chemii, jako narzędzia postępu, niż całokształt kursu teoretycznego. Przytem *szkoła odegra rolę ogniska kultury i postępu, promieniującego na okolicę (co jest jej zadaniem) i zaprawi do twórczego działania społecznego młodzież*, karmiącą się dziś słowami, które zresztą ułatwiają się tak szybko.

WARSZTATY — PRACA RĘCZNA.

W pracy ręcznej pokłada obecna pedagogika wiele nadziei, zbyt wiele może, jeżeli uważa się, że *jakikolwiek* sposób jej traktowania, jest lekarstwem uniwersalnym ze względu na samą istotę tej metody.

Bezsprzecznie, praca ręczna ma wielkie walory sama przez się, ze względu na absorbowanie zmysłu mięśniowego, dotyku, wzroku i uwagi mimowolnej, ale przez nieodpowiedni, szablonowy i oderwany od życia sposób jej traktowania, może stać się taką samą scholastyką, jak gramatyka. (To samo zresztą odnosi się do gimnastyki, tak często scholastycznie traktowanej i wskutek tego równie znienawidzonej, jak wiele innych przedmiotów szkolnych).

Na czem więc polegać może błąd w ujmowaniu pracy ręcznej, błąd paczący jej wartość wychowawczą i dydaktyczną? Na ograniczeniu jej do ciasnego zakresu jednego „przedmiotu“ szkolnego, nauczanego bez związku z różnemi gałęziami nauki i istotnemi celami życia.

T. zw. „slöjd“ zamykający się w obrębie kilku modeli, nie używanych następnie w życiu, pomija celowość natury ludzkiej i nie kształci charakteru, który jest samodzielnem stawianiem celów i osiąganiem ich zapomocą samodzielnie wybranych środków.

Stąd postulat, aby praca ręczna stała się metodą *doświadczenia i zastosowania w postaci działania produkcyjnego*. Aby zaś to było możliwe uczeń musi poznać jak *najwięcej* rodzajów pracy ręcznej. *Praca ręczna musi więc nawiązać do różnych rzemiosł ludzkich*, z których nauka wyrosła i w których *wyraża się* jako zastosowanie.

Pragnęlibyśmy widzieć w „żywej szkole“ jak największą ilość rzemiosł, nie pomijając prac prostszych, a ciężkich i tego co nazywa skauting „majstrem do wszystkiego“. Prace dwóch, ostatnich typów są temi, które najczęściej w życiu się spotykają i pominięcie uszlachetnienia ich i ulepszenia ich metod byłoby wychowaniem kalekiem. Niech chłopiec uczy się zamiatać i przekona się, że ta prosta czynność posiada wiele tajemnic i nowicjusz wiele musi zrobić odkryć, nim potrafi wykonać ją dokładnie.

Tylko znaczna ilość prac zbliżyć potrafi szkołę do życia i wysunąć szereg zagadnień, domagających się rozwiązania za pośrednictwem wiedzy. „Szkoła pracy“—to nietylko warsztat tekturowo-stolarski. Jeżeli „szkołę pracy“ zrozumiemy jako szkołę zbliżoną do życia, gdzie każda czynność ma wyrażny konieczny cel, a przez to jest czynnikiem kształcącym charakter i inteligencję, to dążyć będziemy do tego, aby w szkole naszej był warsztat prac rolnych, warsztaty tkackie, farbiarskie, garbarskie i rymarskie, kuźnie i ślusarnie, garniarstwo i modelarstwo, równie jak sklepy, instytucje kredytowe, parlamentarne i kulturalne.

Tylko taka pełnia życia i pracy, tworząca miniaturowe, do pewnego stopnia samowystarczalne społeczeństwo, może nasunąć wielką ilość i różnorodność zagadnień, domagających

się rozwiązania z pomocą tej ilości nauk, które posiadamy i o których chcemy dać pojęcie naszej młodzieży.

Praktycznie rzecz biorąc, przy szkole należałoby stworzyć szereg warsztatów prowadzonych przez rzemieślników, a zarządzanych ogólnie przez odpowiednich nauczycieli. W jednych z nich młodzież pracowałaby stale, w innych przechodziłaby tylko krótkie terminatorstwo.

Produkty pracy w warsztatach byłyby przeznaczone w pierwszym rzędzie do ułatwienia i ulepszenia życia w samej szkole, następnie przyczyniałyby się do podniesienia kultury okolicy, a wreszcie byłyby zbywane dla zarobku. To ostatnie razić będzie, być może, zbyt idealistycznych pedagogów, jednakże zarobek zdobyty własną pracą, pracą fizyczną — wychowuje poszanowanie dla tej pracy i poszanowanie dla pieniądza zdobytego tą pracą. Tylko taki pieniądz będzie wydany rozumnie, zaoszczędzony z pożytkiem lub ofiarowany na cele społeczne.

W szkole naszej chcielibyśmy widzieć następujące warsztaty pracy: ogród warzywny i kwiatowy, sad owocowy, pole uprawne, pszczelnictwo, kuchnię, hodowlę zwierząt domowych, stolarstwo, koszykarstwo, tkactwo, krawiectwo, garbarstwo, szewstwo, wyrób świec, mydła i kleju, garncarstwo, cegielnię, murarstwo, kowalstwo wraz z blacharstwem i ślusarstwem, introligatorstwo, drukarstwo, farbiarstwo.

Ten spis przedstawia minimum koniecznego pola pracy, a oparty jest na zastosowaniu poszczególnych nauk w działaniu praktycznym.

OGRÓD, HODOWLA.

Nauka przyrody w szkole, szukając jak najbardziej „naukowej“ metody weszła na zupełnie błędne tory, opierając się na sekcji zwierząt i roślin. Metoda ta, jakkolwiek ma pozory najbardziej wzorowego nauczania, zbliżonego do badania naukowego, nie uwzględnia jednak czynnika etycznego z jednej strony, z drugiej zaś przypuszcza, że poznanie organów jest wyczerpującem zapoznaniem się ze zjawiskiem życia. Tymczasem stwierdzić należy, że samo poznanie organów nie tłu-

maczy jeszcze ich działania, które występuje znacznie wyraźniej w organizmie żyjącym, na tle otoczenia, do którego dane organy są przystosowane.

Poznanie przyrody przez obserwację jej swobodnego życia, zapoznaje z nią lepiej i co niemniej ważne — wywołuje pewien szacunek dla niej, podczas gdy przeniesienie pewnej jej części na operacyjny stół gabinetu biologicznego — uczy pewnej brutalności, która u młodzieży może ujemnie wpłynąć na charakter.

Zimny nastrój sekcji i martwe kolekcje nigdy nie nauczą tyle co dyskretne a intymne obcowanie z przyrodą w postaci hodowli. Przy szkole nowego typu winien więc powstać ogród zoologiczny w miniaturowej, w którym znaleźliby się typowi przedstawiciele naszej fauny.

WYCIECZKI.

Wycieczkę trudno nawet nazwać metodą nauczania, jest to poprostu wyjście ze szkoły w świat, w życie. Dlatego wycieczka nie może być traktowana jako rzadki ewenement w nauczaniu siedzącym, lecz jako *stanowczy przełom w obecnym trybie szkolnym*. Wycieczka — to zbieranie doświadczeń, poznawanie zjawisk w ich naturalnym środowisku, to poznawanie świata w obcowaniu bezpośrednim, nie zaś z rysunków i słów.

Wycieczki młodzieży szkolnej winny zatem zatoczyć szerokie kręgi: od poznania najbliższej okolicy aż do podróży po całym świecie. Już poznanie najbliższej okolicy otworzy oczy chłopca na wielkość zagadnień, otaczających go codziennie. Zwiedzanie tej samej okolicy, tego samego obiektu, z zaznaczeniem coraz to innej jego strony, z coraz innego punktu widzenia — wiele nauczyć może.

To też okolica najbliższa i nieco dalsza (np. w obrębie powiatu) winna być szczegółowo i głęboko zbadana i opracowana przez grono nauczycielskie. Nie należy się przytem obawiać, że młodzież pozna jeden typ zjawisk przyrody: młodzież nauczy się czegoś więcej — badawczości w stosunku do zjawisk spotykanych. Zresztą nastąpi z kolei poznanie innych

okolic kraju, a młodzież będzie już wówczas nastawiona do otwierania oczu na nowe zjawiska. *)

Wycieczka stosowana rzadko i na krótko—chybia swego celu, gdyż młodzież uważa ją za rekreację, za odpoczynek; nie zrozumie, że badanie samodzielne, bez okularów książki jest poważną pracą. Tylko stałe przebywanie ze zjawiskami świata wyrobić może poważny stosunek badawczy.

Konieczny jest też nowy typ organizacji, odmienny od szablonu organizacyjnego siedzącej klasy. Podział pracy i jej kierownictwo musi być sprawne i sprężyste jeśli nie ma się wyrodzić w demoralizującą, anarchiczną włóczęgę w godzinach poświęconych pracy.

Wycieczka naukowa niekoniecznie odbywać się musi gromadą, wyobrazić sobie można tematy pracy i badania, które mogą być samodzielnie zbadane i zreferowane przez uczniów, bądź grupowo, bądź pojedynczo. A jeżeli chodzi nietylko o poznanie przyrody, ale i jej odczucie — to niema innego sposobu, jak pozostanie z nią twarzą w twarz, w pojedynkę.

Wycieczka ma poza walorami kształcącymi umysł, niezamienione wartości wychowawcze. Realny cel, który postawiony jest do osiągnięcia, pokonywanie przeszkód, stojących na drodze ku niemu, życie na tle przyrody, łączność integralna pracy fizycznej z umysłową — wszystko to rozwija charakter i sprawność fizyczną.

Nie zapomnę nigdy zapału, z jakim chłopcy pewnego seminarjum pracowali przy rozkopach kurhanów przedhistorycznych, odkrytych w okolicy. Znaleziono wówczas pięć typowych grobów, a w nich zausznice brązowe, pierścionki, naszyjniki i dzidę. Uwagi i objaśnienia nauczycieli chłopcy przyjmowali jako realne rady i chłonili je jako opowieść. Znajdywane kości były wśród gorącej dyskusji rozpatrywane, nazywane i z ich położenia wnioskowano o kierunku grobu. Od czasu do czasu zrywała się do lotu wyobraźnia, odtwarzając sceny z tych zamierzonych czasów.

Umysł i ciało pracowały razem, a oboje intensywnie: chłopcy wrywali sobie łopatę, mówili i pytali jeden przez

*) Jeżeli chodzi o t. zw. zwiedzanie, to zastrzec się należy przeciwko szybkiemu a płytkiemu zwiedzaniu „zabytków”, a raczej położyć nacisk na poznanie całokształtu życia danej wsi czy miasta. Osiągnię się to przez dłuższy pobyt i udział w pracy.

drugiego, oni — tacy milczący i niechętnie zabierający głos na „zwykłej“ lekcji. Kto może wątpić, że taki typ nauki odpowiada istotnej potrzebie psychologicznej, że zadowala uczucie ciekawości?

Pedagog starej daty radość towarzyszącą wycieczce zawsze tłumaczy sobie, jako zadowolenie z „wykręcenia się“ od pracy, od „poważnej“ lekcji, zważyć jednak należy, że umysł działa ciągle i działanie jego sprawia żywą przyjemność, o ile nie nastąpiło nadmierne wyladowanie energii. Spostrzeganie więc, wyobraźnia i rozumowanie, działając dla celu odczutego jako własny — zawsze wywoła zainteresowanie. Pomimo radości jest tu praca — to winni zrozumieć pedagogowie starego typu. A my powiemy: *dlatego* właśnie jest tu praca, że jest radość.

O znaczeniu wychowawczem wycieczek pomówimy jeszcze, tu zaznaczymy tylko, że podróż i wycieczka intensywniej kształci umysł, niż najdokładniej na stopniach formalnych oparta jednostka lekcyjna w szkole dzisiejszej.

Dodać też należy, że o ile dzisiejszy sposób wykładania z roku na rok ogłupia nauczyciela, o tyle wyjście ze szkoły w świat — uczy go coraz czegoś nowego, rozwija, stawia nowe zagadnienia i utrzymuje umysł jego w wiecznej młodości.

MUZEUM.

Muzeum jest z jednej strony przeglądem owoców pracy szkoły, z drugiej winno być odzwierciedleniem danej okolicy w jej różnych przejawach, następnie — obrazem kraju i wreszcie — świata.

Możnaby ustanowić w zarysie następujące działy muzeum szkoły nowego typu:

1. Dział biologiczny, rolnictwa, ogrodnictwa, pszczelnictwa, hodowli.
2. „ geologiczny i mineralogiczny.
3. „ geograficzny i krajoznawczy.
4. „ archeologiczny.
5. „ etnograficzny.
6. „ historyczny.
7. „ techniczny, rzemiosła, przemysł, żegluga, awiatyka i t. p.

8. Działy specjalne: pożarnictwa, ratownictwa, zabawkarstwa (zwłaszcza w seminarjach naucz.), sportów i t. p.

1. *Dział biologiczny.* Zbiory, które mogą znaleźć miejsce w muzeum, to przede wszystkim zbiory oparte na zasadach nie klasyfikacyjnych, lecz biologicznych i związku z życiem człowieka. A więc: zbiory środowiskowe: łąka, pole, staw, las, zbiory pór roku, zbiory porównawcze (np. gniazda ptasie, typy nasion i owoców), zbiory szkodników ze świata owadziego, zbiory roślin (grzybów) trujących, leczniczych, pasorzytniczych, przetwory biologiczne (len, jedwab, skóra, mydło, świece i t. p.). Dalej zbiory ilustrujące stan rolnictwa w danej okolicy, także ogrodnictwa, pszczelnictwa (modele uli, modele meljoracyj rolnych, model unaoczniający pożytek komasacyj, zbiory porównawcze wielkości owoców, kłosów i warzyw, modele unaoczniające wysokość urodzajów w okolicy w związku ze stosowaniem lub niestosowaniem nawozów sztucznych i t. p.). Z zakresu hodowli można umieścić modele wzorowych pomieszczeń dla żywego inwentarza, z pewnym zastrzeżeniem możnaby zamieścić tablice ras hodowlanych, porównawcze okazy produktów hodowlanych (np. jaj, składu mleka) i t. p. Technika i wyroby rzemiosł i przemysłu opartego na produktach rolnych i hodowlanych, a więc narzędzia tkackie i kolejność produktów lnianych, wyrób filcu, garbarstwo i t. d.

2. *Dział geologiczny i mineralogiczny.* Modele i przekroje gleby w okolicy, tworzenie się źródeł, warstwy, uskoki, model wulkanu, dna morskiego i t. p., modele monograficzne. Zbiór minerałów okolicy, kraju i innych krajów. Bogactwa naturalne kraju i ich przetwory.

3. *Dział geograficzny i krajoznawczy.* Modele geografii ogólnej, wyspa, system wodny, łańcuch górski, wyżyny, niziny, pustynie. Model (mapa plastyczna) najbliższej okolicy w jak największej skali. (Możnaby nawet umieścić ją pod otwartym niebem. Modele poszczególnych krajobrazów: Podkarpacie, Polesie, Pomorze. Z innych części świata: krajobraz brazylijski (np. skraj puszczy z chatą ośadnika), wieś murzyńska w Afryce Południowej, osada Eskimósów, jurty Kirgizów na tle stepu i t. p. Wreszcie: rozmieszczenie flory i fauny. (Modele te wykonywane być mogą różną techniką, a pomysłowość chłopców ma tu szerokie pole działania. Podłoże — zasadniczo

może być robione z gliny, plasteliny, cementu lub gipsu i następnie malowane. Budowle wykonane będą techniką słoju drzewnego i tekturowego, flora—techniką zbliżoną do wyrobu sztucznych kwiatów, fauna i człowiek — techniką piłeczkową lub — jako lalki, odziane w odpowiednie kostjumy).

Zasadą unaoczniania jest, że przedmiot trójwymiarowy, a więc model, jest stokroć przystępniejszy i trwalszy dla pamięci, niż obraz. Zaznaczyć też należy, że główny nacisk położyć należy na budowę modeli rzeczy widzianych, inne tworzyć można o tyle tylko, o ile posiada się bardzo dużą ilość fotografii i udostępniło się młodzieży obraz ruchomy t. j. kinematograficzny.

4. *Dział archeologiczny*: modele i zbiory własne. Modele epok: ceramika okresu paleolitycznego, neolitycznego, brązowego, okresu grodziskowego i t. d., budownictwo nawodne, modele grobów skrzynkowych, kolistych, całokopalnych i urnowych. Grodzisko. Zwierzęta tych epok. Ze zbiorów oryginalnych winny się znaleźć przynajmniej po dwa okazy narzędzi krzemiennych, granitowych oglądzonych, ozdoba brązowa i bodaj ułamki urn z typową ornamentyką. Wobec tego, że kraj nasz jest zaledwie ruszony rozpoczętymi badaniami, każda prawie szkoła pod kierunkiem odpowiedniego nauczyciela może zrobić szereg pomyslnych i owocnych wypraw w swej okolicy lub skopjować typowe modele.

5. *Dział etnograficzny*: modele wsi, poszczególnych chat, kapliczek, krzyżów, figurek. Style ludowe—porównawcze w budownictwie, sprzętach, strojach, zdobnictwie. Zbiory przemysłu ludowego, ceramika, pisanki, wycinanki, przedmioty związane z kultem, zwyczajami i t. p.

6. *Historyczny*. Modele. Historia Powszechna, Polski oraz historie sztuki i kultury. Modele scen typowych: oblężenie miasta przez armję rzymską, pochód błędnego rycerza, turniej, życie w klasztorze, sejmik polski, szarża husarji i t. p. (Modele te wykonać można na podstawie istniejących obrazów i tablic). Modele budownictwa: Akropolis, Forum Romanum, zamek średniowieczny, klasztor, Wawel, Rondel Florjański, Brama krakowska w Lublinie, Jasna Góra, kilka zamków polskich. Wnętrza: mieszkania prywatnego w Rzymie, sali rycerskiej w zamku średniowiecznym i t. p. Meble, sprzęty, narzędzia, broń (modele).

7. *Techniczny*. Rozwój narzędzi, ilustrujących ich ulepszenie i przejście w maszyny, modele narzędzi używanych w okolicy (np. żarna—wiatrak — młyn — młyn parowy, cepy—młockarnia konna—parowa, łódź z wiosłami—żagłowiec—parowiec — statek motorowy, balon — aeroplan — samolot bezsilnikowy i t. p.)

Muzeum szkolne, aby nie stało się jedynie objawem pewnego snobizmu — musi mieć wyraźny i realny cel: przedstawić w minjaturze różne dziedziny życia i pracy danej okolicy i porównać je plastycznie z innymi typami pracy, z czego winien nasunąć się wniosek twórczy: co można wprowadzić nowego w metody pracy najbliższego otoczenia.

II. METODY WYCHOWAWCZE.

Aby wychowanie przyniosło realne wyniki, musi posiadać trzy warunki: *dobrych wychowawców, dobre uposażenie materialne i dobrze przemyślany system* (zarówno w ogólnych wytycznych, jak w metodach szczegółowych).

O ważności osoby wychowawcy w dziele wychowania mówiliśmy powyżej. Tu przypomniemy tylko zasadnicze postulaty. A więc pierwszorzędną sprawą jest zwrócenie uwagi na *wychowanie wychowawców*, co dziś jest zaniedbane na korzyść *kształcenia nauczycieli*. Dalej: muszą być przemyślane niezbędne cechy dobrego wychowawcy i według nich dobierać należy odpowiednich ludzi. Według nas cechami temi są: dzielność fizyczna i duchowa, żywość (t. j. młodość) umysłu, pomysłowość, zdolności organizacyjne, dążność do doskonalenia się i zamiłowanie w zakresie swej pracy.

Konieczność odpowiedniego uposażenia szkoły również poruszaliśmy; wychowanie (równie jak nauczanie) najtańsze— jest zarazem najgorsze. Nie chodzi w tym wypadku o to, aby młodzież „przyszła na gotowe“ i miała luksusowe warunki życia, przeciwnie: życie młodzieży winno być spartańskie, a wiele ulepszeń musi wykonać ona sama, lecz winna mieć *narzędzia* tej pracy i fundamenty rozwoju dalszego. To zaś stanowi uposażenie wielokrotnie przewyższające stan obecny.

Trzeci warunek: system. Wychowanie jako nauka jest wiedzą bardziej jeszcze płynną niż nauczanie. Nie są przemyślane i ustalone zasady ogólne, cóż dopiero mówić o metodach szczegółowych. Według nas zasady ogólne możnaby streścić w następujący sposób: 1. Celem wychowania jest roz-

budzenie dążności samowychowawczej i twórczej, co prowadzi do zdobycia dzielności, inteligencji, produktywności i odrębności. 2. Środkiem ku temu wiodącym jest poszanowanie osobowości wychowanka i umiejętna jej uprawa t. j. nie „wykorzenianie“ wad, lecz kierowanie ich w odpowiednie łożyska i neutralizowanie przez rozwijanie innych cech dodatnich (wychowanie pozytywne). 3. Metody wychowawcze opierają się na następujących czynnikach: a) inspiracji uczuć (na podstawie prawa psychicznego, że uczucia są motorem czynów), b) przyzwyczajanie do pewnych czynności (na podstawie tego, że nie tylko uczucia wywołują objawy, lecz i objawy wywołują uczucia, które z kolei gwarantują stałe wykonywanie tych czynów już świadome, c) wyrabianie poglądów moralnych (na tej podstawie, że udział inteligencji decyduje w znacznej mierze zarówno o jakości motywów, jak wyborze wśród nich), d) wychowawcze otoczenie. Oto wytyczne najprostsze, które jednak należyście zastosowane wydadzą doniosłe skutki.

Naogół w praktyce szkolnej nadużywa się, lub raczej używa nieumiejętnie inspiracji i moralizowania, natomiast nie uwzględnia się racjonalnie i głęboko *kształcenia czynności*, jako podstawy dalszego wychowania. Należałoby natomiast robić przeciwnie: należałoby rozpocząć wychowanie od *kształcenia ruchów*. Ich koordynacja wywoła panowanie nad sobą, ich różnorodność — rozwinie i z bogaci umysł, ich siła — zbudzi odwagę, ich piękno — przyczyni się do subtelności uczuć, ich szybkość wreszcie — wpłynie na zdolność decyzji. Trzeba nauczyć młodzież chodzić, kłaniać się, biegać, skakać, tańczyć, fechtować się, jeść, gestykulować i t. d. Znaczenie tej właśnie kolejności: od ciała, zmysłów i ruchów do uczuć, charakteru i inteligencji — posiada głębokie uzasadnienie zarówno fizjologiczne, jak psychiczne. To też jednym z najważniejszych zagadnień, które nasuwają się wychowawcy, to współzależność kultury materialnej i duchowej i ich udział w dziele wychowania.

Znaczenia kultury materialnej nie docenia się u nas naogół w społeczeństwie, nie docenia się też w wychowaniu. Jakkolwiek więc zwraca się na nią uwagę, nie kładzie się na nią pierwszorzędnego nacisku, nie uważa się jej za fundament kultury duchowej. Chętnie też przytacza się przykład

Niemców, których kultura materialna stoi wysoko, duchowa zaś nisko. W przykładzie tym kulturę identyfikuje się wygodnie z dobrocią serca i zapomina się, że uczciwość, solidarność, słowność, produkcyjność — są równie istotnymi cechami kultury. Nie bez znaczenia jest tu również rola charakteru narodowego. Przykład Niemiec wcale nie świadczy o braku współzależności między kulturą materialną a duchową. Drogi obsadzone drzewami — to objaw kultury materialnej, ale poszanowanie ich — umożliwiające ich trwanie — jest dowodem kultury duchowej. To samo odnosi się np. do czystości.

U nas zaś panuje — ze Wschodu bodaj przyniesione — przekonanie, że człowiek o wysokiej kulturze duchowej, może żyć wśród nieładu, brudu i niedbalstwa, w warunkach upadku kultury materialnej.

Często się zdarza, że wychowawca rozpoczynający swą pracę, przystępuje naprzód do tworzenia organizacji i związków o pięknych celach, odbywa zebrania i posiedzenia, a następnie staje z załamanymi rękami wobec objawów zupełnego barbarzyństwa. I to jest zrozumiałe: oddziaływanie podświadome jest stokroć silniejsze od świadomego. Brud i niechlujstwo, towarzyszące tak często wyłącznie intelektualnej akcji wychowawczej — wywołuje niechlujstwo w pracy, nieposzanowanie wspólnej własności, brak odczucia potrzeby wszelkich ulepszeń, opartych na wspólnym działaniu. Tworzy się psychologia pewnego nihilizmu kulturalnego; brak dążenia do kultury materialnej wywołuje brak cech kultury duchowej.

Naprzód stworzyć należy *kulturalne otoczenie*, kulturalne warunki zewnętrzne, wznieść wybitnie poziom *czystości, higieny, ładu, piękna i zdrowia*, a wówczas dopiero budować szczyty kultury duchowej. W ten sposób jedynie wychowamy ludzi kulturalnych, w przeciwnym — niechlujnych inteligentów z brudną szyją pod sztywnym kołnierzykiem i niedbalstwem barbarzyńcy pod płaszczykiem pięknie brzmiących słów.

Kultura materialna wcale nie musi iść w parze z wyrafinowaniem, przeciwnie nawet: kultura nasza dąży (po przejściu okresu wyrafinowania) do prostoty, która wyraża się w uproszczeniu ubrania, w higienicznej surowości wnętrza, w rehabilitacji nagiego ciała i zwróceniu się do natury.

Prostota sprzyja czystości i higienie (a więc kulturze) pozwalając utrzymywać je, bez poświęcania temu zbyt wiele czasu.

S T Y L.

Brak zwrócenia uwagi na doniosłość *materjalnego otoczenia* w dziele wychowania wyraża się przedewszystkiem w pewnej „bezstylowości“ warunków szkolnych.

Jeżeli — jak to zbadano na podstawie doświadczeń — wpływ pewnych kształtów i barw na psychikę ludzką jest zupełnie realny, to dobór tych kształtów i tych barw musi być tematem poważnego zastanowienia się ze strony wychowawców. Szkoła musi mieć styl. A styl — to znaczy istotna harmonja wszystkich barw i kształtów, od architektury budynku aż do napisów nad drzwiami. Sama stylość otoczenia szkolnego wpływać będzie dodatnio na psychikę młodzieży.

Wewnętrzna bowiem istotna zgodność linii, proporcji i kształtów stwarza w psychice człowieka spójnię wewnętrzną, harmonję nastrojów i myśli. Tworzy w nim jednolitą strukturę duchową, urabia określoną postawę wobec świata, scalając odśrodkowe, destrukcyjne skłonności. Otoczenie stylowe w znacznej mierze wpływa na urabianie się osobowości, która jest — jak wiadomo — jednią. To zazwyczaj zbyt mało się rozumie: psychologia mieszkania i ubioru jest zagadnieniem nadzwyczaj mało spopularyzowanym.

Aby jednak wpływ stylu wychowywał charaktery wielkie i zwarte — musi on posiadać pewne jeszcze cechy, a temi są *prostota, jasność (w kolorze), wielkość, celowość i piękno*. Stanowczo odrzuciłoby należało np. barok, który nie czyni za- dość wymaganiom prostoty i celowości. Gotyk — odpowiadający postulatowi prostoty i wielkości, łączy się jednak zazwyczaj z pewną mrocznością, a zastosowany do budowni mieszkalnych na sposób niemiecki — wyzbywa się prostoty.

Styl posiadający wszystkie wyżej wymienione postulaty to synteza stylu rzymskiego z pewnemi cechami narodowemi polskimi. Budynki wspólne byłyby bardziej zbliżone do budowni rzymskich z ich poważnemi a prostemi portykami, domy mieszkalne natomiast nawiązywałyby do gospodarskich i gościnnych

dworków polskich, z tem zastrzeżeniem, aby ukośną linię ścian, znamionującą obsiadłość i zaściankowość — wyprostować nieco bardziej po męsku, okna unieść od ziemi, aby patrzyły w dalszy świat i uniknąć wielu drobiazgowych, wygodnickich przybudówek, zaciemniających jednolitość życia. Styl bram, mostów i murów zbliżyć się winien do poważnej struktury rzymskiej, prostopadłej, białej i kamiennej, gdyż nasze drewniane, szerniałe na deszczu i rozchwiane na wietrze mostki, a rozwarłe bezzębnie bramy — na wzmocnienie charakterów polskich nie wpłyną.

Prostota, jasność i wielkość są cechami, które nietylko w architekturze szkolnej winny panować, ale w całym życiu szkolnem. Wówczas dopiero wpływ ich będzie wyraźny.

Prostota i wielkość nasuwają człowiekowi, stojącemu wobec nich, myśli wielkie i główne, podczas gdy nagromadzenie — płące rój myśli różnej wartości, nie wykreślających najważniejszych wytycznych życiowych. Odczuwał to każdy stojąc np. w obliczu morza, gór lub wielkiego lasu; przychodzi wówczas na człowieka technienie myśli poważnej, myśli o celu i istocie życia, o nieskończoności, o stosunku człowieka do wszechświata. Jakże inne myśli przychodzą w natłoczonym bezwartościowemi cackami buduarze światowej kobiety: myśli kojarzą się płytko z wielością różnorodnych przedmiotów, rozdrabniają i rozpraszają.

Nie bez przyczyny domy modlitw są wyższe i większe, niż domy, gdzie się śpi i jada.

PROSTOTA I WIELKOŚĆ.

Ideał prostoty i wielkości znajdziemy przedewszystkiem w otoczeniu przyrody: szkoły przyszłości winny być umieszczane w górach, nad morzami, jeziorami, wielkimi rzekami i w pobliżu wielkich lasów. Zresztą samo znalezienie się wobec horyzontu, wobec przestrzeni, życie w prostych warunkach obozowych wyrabia prostą i zdrową postawę wobec świata.

Prostota winna panować również w wyglądzie zewnętrznym: odrzucić należy brzydki, niewygodny i skombinowany strój obecny wraz z fałszywą pruderją, pielęgnującą brud przy

„elegancji“, a zrehabilitować nagie ciało: Jest to konieczne zarówno ze względów moralnych, jak zdrowotnych. Znaczna część roku można w naszym klimacie chodzić boso, a za ubranie wystarczą spodeńki kąpielowe. *Niech szkoła zbliży młodzież do powietrza, słońca i wody*, niech da nagiemu ciału możliwość swobodnego ruchu, a ta prostota wyrobi bardziej prosty i naturalny stosunek do wielu spraw obecnie drażliwych.

Wielkość zaznaczyć można w otoczeniu materjalnem różnemi środkami. Przedewszystkiem cechą wielkości winno nosić to wszystko co przyczynia się wprost do *estetyki* otoczenia. Warunek ten zaś jest konieczny w salach wspólnych, które muszą być z natury rzeczy większe niż normalne mieszkanie. Mały obrazek, czy deseń—milczą w dużej sali i stają się tylko bezsensowną plamą. Przeciwnie się dzieje gdy proporcja ta jest ściśle zachowana. Niezmiernie silnie działają na widza portrety wielkich ludzi w nadnaturalnej olbrzymiej wielkości, zwłaszcza gdy patrzą wprost przed siebie. To co na odkrytce i małej reprodukcji jest zgubione — w wielkim portrecie działa podniosłe i surowo.

Poza tem — wielki sztandar narodowy na wysokim maszcie, wznoszony w chwili uroczyste wysoko ponad głowy ludzkie i głowy drzew; wielki ołtarz z białych kamieni pod odkrytym niebem; wielkie głazy ustawione w koło do zebrań i narad; wielkie misterja sceniczne wieczorem na otwartem powietrzu (np. sobótki), wielka, zbiorowa modlitwa w nocy pod niebem gwiazdzistym, wielkie, dumne pieśni chóralne gdzieś, gdzie echo ustokrótni ich głos, wielka tablica marmurowa, głosząca kodeks rycerski (Ojczyzna, honor, odwaga, hart...), lekcje pod wielkimi drzewami, wielka mapa Państwa, wielka skarbona na cele społeczne, wielki orzeł przy wejściu lub go-dło szkoły, wielkimi literami wypisane hasło czy dewiza.

JASNOŚĆ, CZYSTOŚĆ, ŁAD, PIĘKNO.

Jasność bardzo często, jeśli nie zawsze łączy się z pojęciem czystości. Brud znaczy prawie zawsze — zaciemnienie szarość i czarność. Jasna barwa otoczenia wpływa na dobre samopoczucie, czystość zaś ma te cechy jeszcze w silniejszym

stopniu ze względu na zmysł dotykowy, który z odrazą cofa się od rzeczy brudnych. Jeżeli zaś tę czułość zatrzemy, razem z nią znika czynnik wrażliwości na brud duchowy. I nie wystarczy tu, jeżeli będziemy „jako tako“ utrzymywać czystość; z tego warunku trzeba sobie zrobić kanon prawie religijny, jak w starych liturgjach. Zresztą i dziś Kościół katolicki (który w ciągu wielowiekowej praktyki „rządu nad duszami“, wypracował sobie wiele skutecznych metod) zarządza, aby przystępowano do sakramentu oczyszczenia ducha, po uprzednim oczyszczeniu ciała i ubrania.

Czystość w akcji wychowawczej winna być tak poważnie i rozlegle stosowana, aby wycisnęła swoje piętno na całym dalszym życiu. Jest to — powtarzamy — nietylko postulat higieny fizycznej, lecz i moralnej.

Możnaby nieomal powiedzieć, że dzieło wychowania rozpoczynać należy od wpojenia przywiązania do czystości, co zwłaszcza w społeczeństwie tak brudnym i niechlujnym, jak nasze — jest pierwszym stopniem do... Europy. A „Europa“ to dla nas nie paplanina francuska, modne ubranie czy hasło, lecz intensywność pracy i umiejętna jej organizacja. Nie bez przyczyny kończy Żeromski „Wiatr od morza“ przepowiednią, że Polacy zwyciężą Smętka, gdy się nauczą myć i zamiatać.

Aby osiągnąć czystość trzeba wpoić młodzieży przekonanie, że nietylko trzeba ciało swoje utrzymywać w czystości, ale że nie jest niczem hańbiącym wziąć miotłę, szczotkę czy ścierkę i zrobić porządek w swoim otoczeniu.

O ile bowiem praca ręczna w postaci „slöjdu“ zyskała już prawo obywatelstwa, o tyle te rodzaje pracy, które mają na celu utrzymanie czystości są jeszcze w pogardzie i to nietylko u inteligencji, ale nawet u synów włościańskich.

Znamiennym jest wypadek, który zaszedł w Warszawie: działo się to podczas międzynarodowego zjazdu higienistów i... strajku stróżów. Po ulicach unosiły się tumany kurzu, a warszawiacy chodzili, prychali i... znosili. Żona posła angielskiego p. Max-Mullerowa wołała jednak nie znosić: wyszła przed gmach poselstwa, wzięła hydrant i zaczęła polewać ulicę. Tłum przechodniów zebrał się i patrzył na to (jako, że u nas ludzie mają wiele czasu). Patrzył, patrzył i nie rozumiał. Aż wreszcie zrozumiał i dał brawo. Nikt się jednak nie znalazł, aby... zastąpić lub naśladować dzielną Angielkę. *Wstydzono się.*

Mądra więc i celowa jest metoda Janusza Korczaka, który w swoim Sierocińcu urządził specjalne wieszadła na narzędzia czystości i ustawił je na honorowym miejscu. Przykład, który należałoby rozpowszechnić bodaj przez specjalną instrukcję.

Ileż może być odcieni czystości! Zamiatanie np. tak, jak jest powszechnie stosowane u nas, zostawia brud we wszystkich zakamarkach. To też wychowawca, wierzący w zbauwieny wpływ czystości, winien zacząć swą pracę od walki z brudem ukrytym w zakątkach, na szafach, piecach, z niechlujstwem korytarzy, komórek, składzików i ustępów. Od tych miejsc winny rozpoczynać wszelkie wizytacje. Przesada? Przesadą w oczach Polaka będzie mycie ścian domu przez gospodynię holenderską, dla niej zaś byłby nie do zniesienia nasz brud poruszany z miejsca „raz w roku, koło Wieliejnocy“.

A czystość osobista? Jak często używają kąpeli nasze sfery inteligentne? W jaki sposób przystosowane są do tego nasze mieszkania? Ileż jest miast i wsi w Polsce, gdzie używanie kąpeli nie jest mitem? Toż w Rosji nawet było lepiej, o czym świadczy rozpowszechnienie łaźni publicznych i prywatnych nawet po wsiach.

Jeżeli kultura zasadza się przedewszystkiem na wygodzie i higjienie z jednej strony, a umiejętności pracy — z drugiej, to należy podkreślić łączność dwóch stron tego zjawiska. Chcąc mieć wygody trzeba umieć pracować, kto tego nie umie lub nie lubi — woli pozostawać w brudzie. Przeciwnieństwem kultury jest niedbalstwo, które łączy się i z niechlujstwem i z lenistwem. *Przyzwyczajenie do wygod higjeny i czystość wywołuje intensywność pracy — oto jest wielkie znaczenie wychowawcze czystości.*

Młodzież naszą, nawet pochodzącą ze sfer inteligentnych, będziemy musieli bardzo pracowicie i długo przyzwyczajać do czystości i higjeny. Mycie rąk przed każdym jedzeniem i po każdej pracy, mycie zębów po każdym jedzeniu, kąpiel codzienna, mycie nóg w zimnej wodzie lub użycie prysznicu po grach sportowych, czystość zębów, włosów, uszu — to u nas jeszcze „luksus“ lub „przesada“.

Środkiem przyzwyczajania nie może tu być słowna propaganda, lecz taki tryb życia i takie warunki ułatwiające i zachęcające, aby czystość stała się nałogiem.

W pierwszym rzędzie trzeba będzie *uczyć* mycia się i robienia porządku, bo myć zęby lub głowę, czyścić ubranie i buty, zamiatać i okurzać — trzeba umieć. Trzeba też będzie *dopilnowywać* czystości, a to przez ścisłe trzymanie się *regulaminy* i trybu dnia, oraz drogą *przeглядów*.

Przeگłady te należałoby robić w różnych porach dnia i odnośnie różnych części ciała lub ubrania. A więc przeگład paznogi, pończoch, uszu, pościeli, ręczników, zębów i t. d.

Poza tem musi być ścisłe określone jakie przybory toaletowe winien posiadać każdy chłopiec i w jaki sposób je utrzymywać. Oprócz pospolitych środków toaletowych, jak mydło, proszek do zębów, należałoby rozpowszechnić używanie takich, jak: puder do nóg, eliksir do zębów, vegetal lub tetral do włosów, woda kolońska; z narzędzi: nożyczki i pilnik do paznogi, szczotka do paznogi, rękawica do nacierania się zimną wodą i t. p.

Prostota trybu życia nie ma bowiem nic wspólnego z prostactwem, a czystość osiąga się nie przez ubóstwo środków toaletowych.

Nie chodzi o kosmetyki rzecz prosta, ale *skojarzenie czystości z pewnym wykwintem*, co podniesie ją w oczach młodzieży, która „elegancję“ zbyt często łączy z pozorem tolerującym papierowy półkoszulek na brudnej koszuli. Może być czystość pachnąca pralnią i czystość pachnąca kwiatem, dlaczego mamy wybierać pierwszą? Nie obawiajmy się więc polecać młodzieży pachnących mydeł. I jeszcze jedno: niech wszędzie będzie *dużo luster*.

Z *czystością* łączy się sprawa *porządku*, a z *porządkiem* — *piękno*, które jest w symetrii i układzie kształtów (przedmiotów, sprzętów). Wszystkie te warunki składają się na wychowawczą siłę otoczenia.

Porządek, ład — jest źródłosłowem przymiotnika „ładny“, a styl — inaczej nazywamy порядkiem. Porządek — to ustalenie miejsca dla wszystkich przedmiotów i utrzymywanie ich na tych miejscach. Dla wszystkiego — własne miejsce, wszystko na własnym miejscu. To znaczy: niema ściereczki, kubka, zepsutego gwoździa, węgla, drzewa, śmieci czy książek, któreby nie miały określonego miejsca. Więc: *wieszadła, półki, szuflady, skrzynie, kosze, śmietniki, klucze i napisy*.

Przekleństwem prawdziwym dla obrońcy porządku są „rzeczy, które mogą się przydać”. W wielu instytucjach i rodzinach widzieć można stosy śrubek, gwoździ, sznurków, pak, skórek od chleba czy cytryny, flaszek, pudełek, których szkoda wyrzucić, bo mogą się przydać. Te rzeczy mają zwyczaj włożyć się wszędzie, a kiedy są potrzebne rzeczywiście (zdarza się to niekiedy) — znikają.

Jedyną radą na te rzeczy jest — zarezerwować dla nich *różnego kalibru lamusy*: od piwnicy do szuflady, gdzie znajdują pewne posegregowanie i co jakiś czas będą bez litości przeglądane i dziesiątkowane.

Utrzymanie porządku jest ułatwione znacznie, gdy oprzemy go na *instynkcie własności*. Dajmy młodzieży własny pokój, szafę, stolik lub wreszcie kąt własny w sali wspólnej i zachęmy do porządnego gospodarstwa — u siebie. Niech chłopiec ozdobi własny kąt, niech upiększy go bodaj prymitywnie, niech rozłoży swoje ruchomości jak najcelowiej, *niech ma klucz w rękę* od swojego małego państwa, a zacznie być gospodarzem i zacznie porządkować.

Od czasu do czasu konieczny jest mimo wszystko przegląd tego gospodarstwa, ewentualnie *konkurs na porządek* swego kąta. Popierać należy, a nawet polecać *takie zastosowanie pracy ręcznej, aby przyczyniła się do wygodnego i ładnego urządzięcia swego miejsca*. Jakaś półeczka, przegródka, szufladka, stołeczek, obrazek oprawiony, podstawka na zegarek, wazonik, kilimek — to bardziej wychowawcze dzieła niż sterty deseczek do krajania cytryny, które z roku na rok mnożą się bez celu i pożytku w wielu szafach szkolnych. Niech młodzież zrozumie, że praca służy do osiągnięcia pożądaných celów, a nauczy się ją cenić.

Na tem dopiero podłożu: prostoty, czystości, porządku i celowości może się oprzeć piękno. Piękno wnętrza osiągnąć można przez wprowadzenie doń *przyrody* (kwiaty), przez umieszczenie odpowiednich *obrazów* (ewentualnie *rzeźb*) i zastosowanie odpowiedniego *zdobnictwa*.

Sprawa uzyskania dla szkół odpowiednio dużych płócien wykonanych przez dobrych artystów jest, niestety, dopiero muzyką przyszłości. Zdaje mi się jednak, że zdolni kopiści winni być w tym kierunku wyzyskani przez administrację wychowawczą, ewentualnie poszczególne szkoły. Treść i forma

obrazu winny być utrzymane na odpowiednim poziomie siły i *wielkości* (co wcale nie znaczy, aby miały być tendencyjnopatrjotyczne).

Co do zdobnictwa to do tej pory panoszy się na wszystkich piecach, szablonach malarzkich, meblach i sprzętach — ohydne, tandetnie pojęte rokoko, lub coś jeszcze gorszego, co nie ma żadnej myśli wewnętrznej, charakteru ani wyrazu. To wszystko układa się warstwami w podświadomości młodzieży i jakiś ślad destrukcyjny zostawia. Powstaje zatem konieczność albo zwrócenia się do zdobnictwa któregośkolwiek ze stylów dawnych, a prostych, stworzenie nowych elementów zdobnictwa lub wyzyskanie stylu ludowego polskiego. Ten ostatni ma wielkie zalety i wielkie wady. Jest radosny, żywy i naiwny, ma wiele ruchliwości w kształcie i barwie, a także uczy młodzież odnajdywania rzeczy swojskich — to z jednej strony. Z drugiej — nie ma w sobie cech wielkości, jest zbyt może swojsko — poufały i dobronuduszny, jakby z ciepłego zapiecka czy z za pazuchy wyciągnięty. Ze względu na swoją naiwność i pogodę nadaje się bardzo do szkół powszechnych, wiek chłopięcy i młodzieńczy jednak winien raczej zbliżyć się do ducha spartańskiego.

W seminarjum nauczycielskiem im. Żółkiewskiego w Mławie zastosowaliśmy do zdobnictwa ściennego motywy ze skrzyń i wycinanek ludowych, ożywiło to coprawda bardzo koszarowy budynek szkolny, ale przyszlśmy do przekonania, że nadawał się bardziej do szkoły ćwiczeń (którą też ozdobiliśmy w ten sposób).

Ostrzechy zaś należało wszystkich wychowawców przed użyciem nowoczesnego stylu zdobniczego, niespokojnie (choć niby—prymitywnie) rozpękanego na trójkątne płaszczyzny. Odpowiada on może pośpiechowi i niecierplivej chęci życia, które zapanowały w powojennej atmosferze, ale dla młodzieży nie jest wcale odpowiedni.

Jeżeli zdobnictwo ornamentacyjne działa na podświadomość, to istnieje pewna symbolistyka, mogąca skutecznie oddziaływać świadomie. Myślę tu o *dewizach i emblematach, sentencjach, godłach, hasłach i herbach*.

Niesłusznie wyśmiewamy się z Niemców, stosujących szeroko tę metodę wychowawczą; ma ona swą wartość, o ile oczywiście utrzymamy ją w tonie poważnym, bez silenia się na wierszowanie, tak ulubione przez Niemców.

Wychowawca, który nie omija żadnego narzędzia, mogącego mu posłużyć do kształtowania charakterów, winien zwrócić uwagę na starą metodę świątyń egipskich i greckich, zakładu Pytagoresa i kabały czyli taroku żydowskiego. Jest to próba przedstawienia filozofji w pewnej liczbie symboli, ułożonych w ten sposób, aby odśłaniały nieco prawdy, każąc się domyślać reszty. Symbolizm zresztą wrodzony jest człowiekowi: znikają herby szlacheckie, lecz na ich miejsce zjawiają się herby instytucyj, zakładów naukowych lub wreszcie—marki fabryczne.

W pierwszym rzędzie szkoła jako całość winna obrać sobie herb, który umieszczony będzie na sztandarze szkolnym, nad wejściem, na wszelkich wyrobach młodzieży, na pieczęcie samorządu, na piśmie szkolnem i wreszcie jako żeton, noszony na piersiach. Znak taki nadawany dopiero po pewnym czasie pobytu w szkole, jako uznanie za obywatela szkolnego (o czem jeszcze poniżej), byłby zarazem widomym znakiem, łączącym symbolem łączności ze szkołą i kolegami na całe życie. W seminarjum w Mławie za symbol taki przyjęliśmy — kompas. I jeszcze inny symbol łączności: mundurki. Mundurki padły ofiarą pedagogów dobrej woli, ale zbyt płomiennych w służbie nowych idei. Zasadniczym ich błędem było to, że mówiąc o mundurku, mieli na myśli kurtkę kroju wojskowego, ze sztywnym, stojącym kołnierzem, opatrzonym jeszcze galonami. Walczono więc z mundurkiem zarówno ze względów higienicznych, jak wychowawczych. Wyczuwano w mundurku szkolnym odblask państwa policyjnego, reglamentującego obywateli na sposób militarny. I w tem wszystkim było dużo słuszności. Zapomniano jednak o tem, że mundurek szkolny może być właśnie czynnikiem wychowawczym i higienicznym.

Wystarczy oprzeć go na wzorach sportowych i turystycznych, aby pozbawić go cech szkodliwości. Kostjum turysty angielskiego, przyjęty przez skauting nadaje się w tym celu, jak nie można lepiej, z tem zastrzeżeniem, że zamiast barwy brudno zielonej, wybierzemy szaro-niebieskawą, piaskową lub granatową. T. z. „khaki“ zbyt wyraźnie przypomina wojsko i robi wrażenie czegoś brudnego. Poza tem jest w tej barwie coś nużąco-jednostajnego, przyziemnego, bezwyrazowego. Może najlepszy byłby kostjum, składający się z granatowych spodniek (kończących się nad kolanem) i białej lub piaskowej ko-

szuli, otwartej u szyi. Strój zimowy różniłby się spodeńkami zapiętymi pod kolanem i kurtką (granatową) w typie „frencha“. Strój świąteczny zaś mógłby jeszcze zawierać długie spodnie (granatowe).

Mundurek taki miałby znaczenie nietylko higieniczne, ale i wychowawcze. Przedewszystkiem: wrażenie optyczne. Pstrokacizna, która panuje w naszych szkołach, robi wrażenie nie instytucji i organizacji, lecz zbieraniny. Przeciwnicy mundurków uważali, że usunięcie jednolitości ubrania wywoła pewną indywidualizację młodzieży, to jednak, czego jesteśmy świadkami, wcale nie zasługuje na miano indywidualizacji. Pewne jednostki wśród młodzieży dążą do stroju pseudo-eleganckiego, inne znowu donaszają jakieś niezdarne worki, brudne i zaniedbane. Mundurek usunie skłonność do wynoszenia się strojem z jednej strony i zmusi do czystości i porządku — z drugiej. I jeszcze jedno: habit — mimo wszystko, co mówią — tworzy mnicha. Mundurek zgrabny, o typie sportowym — nakłania młodzież do dzielnego trybu życia i dbałości o honor wspólnej instytucji.

Jeżeli chodzi o względy finansowe, to one napewno nie odegrają roli decydującej, zwłaszcza wobec ułatwień, czynionych przez kooperatywę szkolną.

Ubranie i ciało są najbliższem otoczeniem człowieka, otoczeniem, które wszędzie mu towarzyszy, byłoby więc błędem nie do darowania, gdybyśmy o te rzeczy nie zatroszczyli się. Jeżeli słuszość miał Rousseau, mówiąc, że człowieka wychowują otaczające go rzeczy, to przedewszystkiem odnosi się to do *rzeczy najbliższych*. Czystość ciała i określony typ odzieży — są to podstawy wpływu wychowawczego otoczenia.

SPRAWNOŚĆ.

Jak *nauczanie* oprzeć winniśmy na *zmysłach*, tak *wychowanie* — na *ruchach*. O ile pierwszy postulat zyskuje sobie powoli zwolenników, o tyle drugi — nie jest zbyt wyraźnie stawiany i wyczerpująco stosowany. A jednak charakter ostatecznie przejawia się w pewnych ruchach, gdyż czyny — które są dowodem charakteru — bez ruchów są nie do pomyślenia. Ruchy są wyrazem charakteru, ale są też jego podstawami,

wynikają z charakteru i wpływają na charakter. Znaczenie ich jest przeto niezmiernie doniosłe i kształcenie ich winno być przemyślane gruntownie.

Według nas kształcenie to powinno pójść zasadniczo w dwóch kierunkach: kształcenie wysiłku i kształcenie powściągu. W zakresie pierwszego postulatów ćwiczyć będziemy energię i wytrwałość, precyzję i piękno, koordynację i decyzję, odwagę i rozwagę; w zakresie drugiego — opanowanie odruchów, powściągnięcie mowy i śmiechu, głodu i bólu, objawów strachu i gniewu.

Całokształt wychowania ruchów winien być stosowany nie *en passant*, gdzieś na marginesie nauki szkolnej, lecz w specjalnie poświęconym na to czasie i z całą uwagą, należną wartości tej metody. I jeszcze jedno: zbyt często wychowawcy mają skłonność do jak najszybszego, niecierpliwego przechodzenia od podstaw nauczania i wychowania do abstrakcji, pojęć, poglądów i t. d. Odbiło się to na kształceniu zmysłów, które ograniczono do zakresu szkoły powszechnej, zamiast stosowania w całej rozciągłości szkoły średniej. To samo może zajść w dziedzinie wychowania ruchów, przeciw czemu należy się jak najenergiczniej zastrzec. Metody kształcenia ruchów sprowadzałyby się do sportu, prac ręcznych, tańca, gier towarzyskich, nauki manier, mimiki i specjalnych ćwiczeń, którym trudno dać nazwę ogólną.

Oczywiście, że zarówno sport i taniec, jak praca ręczna będą wówczas dopiero metodą kształcenia ruchów, o ile się je odpowiednio ujmie. Samo kopanie piłki nie wyrobi charakteru, jak również zlepianie tekturowego sześcianu. Przede wszystkim więc wychowawca winien zdać sobie sprawę jakie walory posiada każdy z rodzajów ruchu i w jaki sposób należy go traktować. Uprzytomnijmy więc sobie, że zarówno „ślöjd“, jak sport są — biorąc socjologicznie — pozostałościami czynności, które w swoim czasie były podstawowymi i niezbędnymi zajęciami człowieka.

Ta cecha występuje nadzwyczaj wyraźnie w pewnych tylko rodzajach, przy wnikliwej jednak analizie znajdziemy ją we wszystkich.

A więc wszelkie strzelanie do celu, zarówno jak myślistwo jest przejawem instynktu łowieckiego, będącego niegdyś prawie jedyną treścią życia naszych przodków. W konnej jeź-

dzie odnajdziemy ślad koczownictwa, w uprawie kwiatów doniczkowych — rolnictwo, w zawodach futbolowych i szermierce — walkę i t. d.

To ujęcie pozwoli nam lepiej zrozumieć istotę i cechy każdego z tych zajęć i odpowiednio je użyć, zależnie od wartości i wpływu na dany charakter. Zasadą zaś ogólną winno być w pierwszym rzędzie *unikanie jednostronności* ruchów, gdyż w ten sposób nietylko zaniedbuje się pewne grupy mięśni, ale i pewne ośrodki mózgu. Z tego wynika zasada dwuręczności w pracy, która dotychczas nie jest prawie wcale stosowana. Drugą zasadą — to zachowanie miary i proporcji pomiędzy wydatkowaniem energii, a jej zasobem, gdyż — jak wiadomo — ta proporcja jest źródłem nastroju przyjemnego i nieprzyjemnego. Celem zaś naszym jest, *aby wysilek połączył się w umyśle wychowanek z nastrojem przyjemnym*. Trzecią zasadą jest *stopniowanie trudności* — wynika ona z poprzedniej. Czwartą — zachowanie *prawideł* każdego z ćwiczeń i dokładność ruchów. Piątą — baczenie na ich *piękno*.

Ze względu na walory wychowawcze uczynić można pewien podział, który jednak będzie dozwalać na przenikanie się grup poszczególnych. Przedewszystkiem więc zaznaczyć należy, że odwaga i decyzja są to cechy wyrabiające się we wszystkich prawie sportach. Zrozumiałe to jest z tego względu, że są one pozostałościami czasów bardziej pełnych niebezpieczeństw i niespodzianek, niż nasze. Niektóre jednak sporty wymagają większej odwagi i decyzji, niż inne.

Najwięcej związane są z odwagą następujące sporty: skoki (zwłaszcza skoki wzwyż, skoki o tyczce i skok do wody), pływanie i wioślarstwo (w pewnych warunkach), narty (zjazd i skok), saneczki, konna jazda, rower (w trudniejszym terenie), piłka nożna, fechtunek (różnych typów, a więc: palcaty, karabiny), boks, zmaganie się, taternictwo i myślistwo (w pewnej tylko mierze).

Z tych sportów niektóre wymagają pewnych zastrzeżeń i uwag. A więc zaznaczyć należy, że saneczkowanie — jako sport z punktu widzenia fizycznego — nie posiada wartości, jedyną jego wartością jest właśnie wpływ wychowawczy: kształcenie śmiałości, odwagi i pewnego rozmachu, pewnego zamiłowania do szybkości, do pochłaniania przestrzeni. Nadaje się, specjalnie dla natur biernych, flegmatycznych, jako „przynęta“

nie wymagająca wysiłku, a dająca uczucie siły i rozpędu. Po takiej przynęcie przejść można do nart i łyżew. Konna jazda również nie jest sportem w całym znaczeniu tego wyrazu, odnosi się to zresztą i do myślistwa, ich siła atrakcyjna jednak oraz inne walory — zachęcają do włączenia ich w zakres metod wychowawczych. Konna jazda, jak żaden inny sport, daje poczucie pewności siebie i panowania. Jednostki niesamodzielne, podatne na sugestję, ustępliwe i niezdecydowane — mogą wiele skorzystać przez uprawianie tego sportu. Odwaga w jeździe konnej ćwiczy się głównie przez jazdę na koniu gorącym i niespokojnym, oraz przez skoki i jazdę sztuczną (np. podnoszenie przedmiotów z ziemi, zeskok i wskok w biegu). Myślistwo wymaga odwagi w małym tylko stopniu, a mianowicie wówczas, gdy zwierzyna jest grubsza, co u nas jest już rzadkim i niezbyt dostępnym typem myślistwa. Być może jednak, że sam huk strzału i wstrząs, który przy tem się otrzymuje — ma pewien wpływ na wyrobienie odwagi. Głównie jednak myślistwo wyrabia orientację i decyzję. W pewnych warunkach może kształcić odwagę pływanie i wioslarstwo, a mianowicie wówczas gdy woda jest nieco głębsza. Sam jednak kontakt ciała z wodą i to zarówno w kąpieli, jak np. pod prysznicem, jest walnym środkiem na niedołęstwo i tchórzostwo. W szermierce, boksie, zmaganiu i piłce nożnej (oraz innych grach zbiorowych, mających charakter walki) — staje się wobec człowieka, jako przeciwnika, i to ma wielki wpływ na wyrobienie odwagi. Można okazać śmiałość wobec wody, konia, maszyny, a stracić odwagę wobec człowieka. Jednak mimo znaczenia wychowawczego ostatniego typu sportów nie można zamykać oczu na ich braki. Piłka nożna jest sportem wyczerpującym i może być uprawiana jedynie przez jednostki bez zarzutu pod względem stanu organów wewnętrznych. Szermierka wymaga znacznego naprężenia nerwów i osobniki przepracowane umysłowo oraz wrażliwe nerwowo, oddawać się jej nie mogą. Nadaje się jednak doskonale dla młodzieży seminarjów oraz szkół zawodowych, rekrutującej się głównie ze sfer włościańskich i nieprzewrażliwionej nerwowo. Dla odebrania temu sportowi charakteru wybitnie jednostronnego, należy go uprawiać zarówno na prawą, jak lewą rękę.

Zmaganie się w postaci t. z. walki francuskiej zostało potępione przez higienę sportu, jako wysiłek powodujący dłu-

gotrwałe naprężenie (a więc przekrwienie) mięśni wraz z zatrzymaniem oddechu. Ciężka atletyka, do której zmaganie się zaliczono, ustąpiła lekkiej atletyce, opartej na szybkim wyładowaniu energii mięśniowej. To też wychowawca nie może stosować tego ćwiczenia, jako stałej metody wychowania fizycznego. Kto wie jednak czy sporadyczne użycie zmagania się, zwłaszcza wobec jednostek nieposzlakowanych na zdrowiu, a nieśmiałych lub trwożliwych — nie byłoby celowe. Godne byłyby polecenia także inne typy zmagania się, a więc próba ruszenia z miejsca przeciwnika przez mocowanie się rąk, przepychanie się, przeciąganie i t. p. Wymienić też można tutaj palant, ekstrę oraz t. z. „parzak“, gdzie groźba trafienia piłką i znoszenie drobnego bólu wpłynąć mogą na wyrobienie odwagi.

Nadzwyczaj sprzeczne poglądy istnieją co do boks: podczas gdy jedni przypisują mu wpływ uszlachetniający na nieuniknione bójkę, inni widzą w nim właśnie podniecie do tych bójek.

Przedewszystkiem zaznaczyć warto, że pod względem fizycznym boks jest sportem mającym wielkie zalety: uderzenie kształci mięśnie wyprostne, naogół zaniedbane w życiu codziennem i zbliżone jest do rzutu przez szybkie wyładowanie mięśni. Tak, że zaprawa (trening) boks na specjalnej piłce i worku jest w każdym razie godna polecenia.

Przeciwko uprawianiu boks przemawia niebezpieczeństwo uszkodzeń cielesnych oraz brutalność, którą ma wyrabiać. Co do pierwszego — to, przy odpowiednim nadzorze i użyciu rękawic zabezpieczających — niebezpieczeństwa niema. Drugi zarzut nasuwa więcej wątpliwości, zdaje nam się jednak, że przy skrupulatnem zachowaniu prawideł, podawaniu ręki przed i po walce i t. p. — brutalność rozwinąćby się nie mogła. Przeciwnie może nawet: opanowanie się w momencie walki tak bezpośredniej, mogłoby mieć wpływ zbawienny. Oczywiście, że nie możnaby doprowadzać walki aż do upadku jednego z walczących, lecz uznawać zwycięstwo na punkty.

Wpływ zaś dodatni boks wyraziłby się z jednej strony w opanowaniu ruchów, z drugiej — w wyrobieniu odwagi wobec przeciwnika. Kto wie czy różnica pomiędzy naszą niedołązną inteligencją, drżącą wobec napadu ulicznika, a angielską — nie obawiającą się żadnych przygód — nie leży właśnie w tem,

że Anglik zna boks, a Polak — nie. Także skłonność uciekania się do noża lub rewolweru ma przyczynę w braku umiejętności walki wręcz, ujętej w pewne rycerskie przepisy. Za boksem opowiada się nietylko prezydent Roosewelt, ale tak mistyczny i subtelny pisarz, jak Maeterlinck. Nie wypowiadając bezapelacyjnego sądu w tej sprawie, należy jednak wyrazić życzenie, aby próby w tym kierunku odbyły się, a ich wyniki zostały podane do wiadomości ogółu wychowawców. Kształcenie decyzji pokrywa się w znacznej mierze z wyrabianiem odwagi, gdyż ta ostatnia oznacza odważenie, t. j. porównanie niebezpieczeństw czy trudności i wyboru wśród sposobów działania.

Dla kształcenia decyzji i szybkiej orientacji polecić można również uprawianie tennisu, piłki latającej (volley-bol), piłki rzuconej („szczypiorniak“), koszykowej, „oczka“ (nowa gra polska pomysłu prof. Wyrobka), pewnych typów lekkiej atletyki „stosowanej“, powożenia końmi i kierowania samochodem.

Szybka orientacja i błyskawiczna decyzja są w tych sportach warunkami powodzenia. Kto obserwował młodzież pochodzącą ze wsi — w piłce latającej i tennisie, ten zauważył, że powolność myślenia i brak szybkiej decyzji, charakteryzujące tę młodzież w życiu, przejawia się plastycznie i niewątpliwie w ruchach: spóźnionych, niezręcznych, mylnych.

Grając często z chłopcami w te gry, obserwowałem w ciągu roku rozwój sprawności decydowania, która zazwyczaj szła w parze z rozwojem orientacji w dziedzinie myślenia.

Lekka atletyka „stosowana“ — to wspinanie się na drzewa, przechodzenie przez kładki, kamienie w strumieniu, druty, płoty, zeskoki, bieg z obciążeniem i t. p. Ćwiczenia te mają wielkie znaczenie praktyczne, zbliżając się jak najbardziej do sytuacji życiowych, poza tem kształcą zdolność decyzji i pewność siebie. Wielkim brakiem jest nieuwzględnienie tych ćwiczeń w programach szkolnych, brakiem, który należy jak najspieszniej uzupełnić. Najlepiej dadzą się zastosować te ćwiczenia w biegu naprzelaj, ulubionym sporcie szkół angielskich. Bieg naprzelaj wyrabia zarazem zaradność, ambicję i pomoc wzajemną, o ile jest traktowany grupowo.

Z innych czynności kształcących decyzję wymienić należy niektóre prace ręczne, a więc — w pierwszym rzędzie — tokarstwo, wymagające dużej energii w decydowaniu i dużej sta-

nowoczości. Następnie obrabianie drzewa toporem, roboty zdobnicze (snycerstwo, batik), kowalstwo, garncarstwo. Pewną stanowczość wyrabia też struganie (heblowanie).

Energję kształcić należy przez sporty i prace, wymagające szybkiego i dużego wyładowania. I tu zauważyć należy jak ten sam pozornie rodzaj ruchu kształcić może odmienne cechy charakteru. A więc bieg na sto metrów — kształci energję, bieg na kilometr — wytrwałość i przewidywanie. Poza biegiem krótkim, energję kształcić może: skok, rzut, łyżwiarstwo, narty, rower, fechtunek.

Wytrwałość zaś kształcić można przez bieg długi, pływanie, wioślarstwo, myślistwo, taternictwo i prawie wszystkie rodzaje pracy ręcznej, wymagające wysiłku równomiernego i długotrwałego.

Jak widzimy, sporty przeważnie kształcą dynamiczne cechy woli, prace ręczne — statyczne. Różnorodność jednak, która wewnątrz tego podziału istnieje, zmusza do daleko idącej indywidualizacji w stosowaniu tych metod. Koordynacja ruchów kształcić się będzie przez pływanie i wioślarstwo, jazdę na rowerze, na koniu, powożenie, kierowanie samochodem, łyżwiarstwo (zwłaszcza figurowe), tenis, fechtunek, boks, tokarstwo i garncarstwo.

Precyzja — przez fechtunek, łyżwiarstwo, tenis i prawie wszystkie roboty ręczne, głównie jednak zdobnicze, jak: snycerstwo, inkrustacja, batik, introligatorstwo ozdobne, roboty w papierze (wycinanki) i tekturze, a wreszcie rysunek.

Z innych wartości charakteru i umysłu kształcić można przez ćwiczenie ruchów i czynności: poczucie piękna, instynkt społeczny, zdolności kierownicze, wyobraźnię, zaradność i ambicję.

Poczucie piękna kształcić można z jednej strony przez zwracanie uwagi na „styl“ we wszystkich rodzajach ćwiczeń i ruchów, z drugiej przez stosowanie specjalne tych ćwiczeń, gdzie łatwiej niezdarność i brzydota rzucają się w oczy, i gdzie nie tyle chodzi o siłę, co o zręczność. Do tych ostatnich należą: tenis, konna jazda, łyżwiarstwo (zwłaszcza jazda sztuczna), fechtunek. Poza tem szeroko zastosować należy taniec, gimnastykę rytmiczną, naukę „ruchów codziennych“, naukę mimiki i rysunek. Taniec może być stosowany w różny sposób, w pierwszym rzędzie — nauka tańców powszechnie uprawia-

nych, wśród których na główną uwagę zasługuje mazur, coraz karykaturalniej tańczony u nas. Poza tem możnaby uprawiać tańce własnego pomysłu, zwłaszcza tańce wojenno-obozone tak usilnie zalecane przez Baden-Powella. Uprawianie gimnastyki rytmicznej łączy prawie taniec z gimnastyką i jest nadzwyczaj godne polecenia. Gimnastykę rytmiczną traktować można dwojako: wskazać pewne wzory i według nich prowadzić ćwiczenie, lub pozwolić na samodzielną twórczość taneczną w takt muzyki.

Na naukę „ruchów codziennych“ poświęciłoby należało specjalne godziny, poza baczem zwracaniem uwagi na manierę wychowanka przy stole i w wolnych chwilach. Nauka manier i estetyki ruchów jest rzeczą zupełnie zaniedbaną w naszym śpieszącym się stuleciu, a jednak z zanikiem piękna ruchów, zanikł arystokratyzm myśli (w najszlachetniejszym znaczeniu tego wyrazu).

Należy uczyć młodzież jak ma chodzić, jak się trzymać, jak jeść, jak siedzieć, jak się kłaniać, jak zachować na ulicy, jak podawać krzesło, czy szklanekę wody i przerabiać to w odpowiednich ćwiczeniach.

Trzeba z jednej strony nauczyć młodzież szybko i wytrwale biegać i chodzić, z drugiej jednak nauczyć cicho chodzić, nauczyć wdrapywać się, skakać i pełzać, ale też zamykać drzwi i jeść kulturalnie. Sprawa ta jest niezmiernie doniosła dla młodzieży wszystkich szkół średnich, wobec zmniejszającego się wpływu rodziny, nabiera zaś specjalnej wagi wobec młodzieży seminarjów. Tymczasem my mówimy z młodzieżą o filozofji, ignorując zupełnie trwanie i szerzenie się chamstwa w życiu codziennem. W ten sposób bynajmniej nie wciągamy nowych zastępów w orbitę kultury, lecz tworzymy warstwę pokostowanych barbarzyńców. (Jaskrawy tego wychowania przykład mamy w wielu naszych urzędach).

Nauka mimiki łączyłaby się z nauką wymowy, tworząc całość kształtu wychowania aktorskiego, nie mającego zresztą na celu określonego zawodu. Próby sztuk stylowych czy współczesnych będą dla inteligentnego nauczyciela niezmiernie wdzięcznym tematem uwag o życiu codziennem. Zwróci więc uwagę chłopcu, że kiwanie nogą podczas rozmowy wyraża lekceważenie, że zbyt głośne mówienie lub cedzenie przez zęby oznacza nieliczenie się z interlokutorem, że zgarbione plecy

i ręce w kieszeniach nie tylko wyrażają niechlujstwo duchowe, ale je wywołują i t. p.

Instynkt społeczny kształci się przez wszelkie rodzaje zawodów grupowych, a w silniejszym jeszcze stopniu przez zbiorową pracę ręczną. Również zdolności kierownicze kształcić się będą w tych pracach i czynnościach, gdzie występuje działanie zbiorowe. Należą tu w pierwszym rzędzie wycieczki (ulożenie planu i poprowadzenie), biegi naprzelaj i gry harcerskie, poza tem zdolności kierownicze wyrabiać się mogą przez projektowanie modeli prac ręcznych, zdobnictwa, sprzętów, aparatów i t. p.

Wyobraźnia kształci się przede wszystkim przez różnorodność i bogactwo uprawianych czynności. Specjalnie jednak rozwijają ją te sporty, które przenoszą z miejsca na miejsce, lub zawierają element szybkości, a więc turystyka wraz z taternictwem, jazda na rowerze, myślistwo, wioślarstwo, narty saneczkowanie, jazda konna.

Wreszcie na rozwój wyobraźni wpływa niezmiernie samodzielne projektowanie prac ręcznych, poczynając od wycinanek, a kończąc na modelach budownictwa. Na wyrobienie zaradności wpływają wszelkiego typu wycieczki, obozowanie, gry wojskowo-harcerskie i myślistwo. Zaznaczyć należy, że rodzaje wycieczek są bardzo liczne i że wpływ wychowawczy wycieczki zależy od wielu czynników, a więc rozważyć należy czas trwania, ilość uczestników, cel (rozrywka, sport, cel naukowy, cel czysto wychowawczy), rodzaj lokomocji (rowery, łodzie) i teren (np. góry — taternictwo, lasy i t. p.).

Najbardziej wychowawczą jest wycieczka długotrwała, o jak najmniejszej liczbie uczestników w terenie odludnym i połączona z obozowaniem.

Na wycieczce stajemy wobec trudności naturalnych wskutek czego budzą się w nas najgłębiej ukryte i zaniedbane siły atawistyczne, pozwalające nam walczyć z przyrodą. Życie cywilizowane odbiera nam tę możliwość, oddala nas od tej walki, dającej najsilniejsze i najbardziej pełne uroku uczucie triumfu.

Oto wielkie znaczenie *przyrody!* Wpływa ona dodatnio już jako otoczenie (o czem mówiliśmy wyżej), działa zaś jeszcze bardziej wychowawczo, jako *teren zmagania się z przeszkodami*. Zwycięstwo w tych warunkach jest piękne i upajające, to też młodzież jest zawsze pełna entuzjazmu dla życia

pionierów, traperów, ludów pierwotnych i żeglarzy. Cywilizacja ze swemi ułatwieniami nie pociąga młodzieży, czuje ona potrzebę hartowania się przez pokonywanie przeszkód, opanowanych już przez cywilizację. Młodzież nie chce *wyników* cywilizacji, tak, jak nie chce wyników nauki, młodzież pragnie *iść drogą* cywilizacji i nauki, chce je sama zdobywać i tworzyć.

Nietylko młodzież zresztą. Bardzo wielu jednostkom zbyt ciasno i łatwo jest w obrębie cywilizacji — szukają one trudów życia pierwotnego. Jakże piękną epopeją naszych czasów jest wyprawa Gerbaulta na małym jachcie, przez ocean.

W walce z przyrodą jest szlachetna i wielka prostota, jest zdrowie ducha i zdrowie ciała, jest pełna działalność wszystkich zmysłów (tak zaniedbanych w cywilizacji) i wszelkich ruchów. A przy tem wszystkiem, stanąwszy twarzą w twarz z przyrodą czuje się specjalny urok, dzięki któremu życie nasze wydaje się głębsze i piękniejsze.

Z tych wszystkich względów jak najusilniej pragnąć należy, aby różne typy wycieczek zostały szeroko stosowane w akcji wychowawczej, tem bardziej, że jest to teren, na którym najłatwiej poznaje się charakter wychowanków i na którym najłatwiej następuje połączenie celów naukowych z wychowawczemi i zdrowotnemi.

Jako najbardziej wychowawcze typy wycieczek należy uznać wycieczki samotne, kilkudniowe. Nieomal możnaby powiedzieć, że nie powinien dostać świadectwa dojrzałości młodzieniec, który kilku, lub przynajmniej jednej takiej wycieczki nie odbył.

Wycieczka natomiast bardzo liczna, a krótkotrwała może być traktowana raczej jako rozrywka, niż jako środek wychowawczy. Zbliża się ona do typu wojskowego, jeśli się chce utrzymać porządek, w przeciwnym razie — następuje anarchja.

Inny typ wycieczek wychowujących, to wycieczki krajoznawcze: chłopcy wówczas poznają coraz to innych ludzi, rozmawiają z nimi, oglądają inny tryb życia i pracy, odkrywają rzeczy nieznanne w najbliższem otoczeniu.

Kształcenie zmysłów niezbędnych do działania na tle przyrody winno być opracowane w całym szeregu ćwiczeń, gdyż na nich to buduje się gmach poznania. W obecnym systemie szkolnym kształcenie zmysłów odbywa się nierzadko, przygodnie i krótko, gdyż ogranicza się je do pierwszych oddziałów szkoły powszechnej. Jeżeli chodzi o metody tych ćwiczeń, to

wiele możnaby zaczerpnąć z harcerstwa, wiele zaś stworzyć nowych, opierając je na instynktach łowieckich i wojennych.

Myślistwo — czy to z bronią palną, czy nawet z aparatem fotograficznym — jest kwintesencją tego kształcenia. Oczywiście myślistwo jak najdalsze od bezmyślnej rzezi zwierząt, napędzanych pod strzał, lecz zawierające w sobie poszukiwanie, podchodzenie i tropienie zwierzyny.

Kształcenie ambicji przez sporty, rozciąga się prawie na wszystkie ich rodzaje, zwłaszcza jeżeli wprowadzi się do nich moment współzawodnictwa. Większość sportów jest dążeniem do możliwie największego wyniku, do rekordu — czyli triumfu i zwycięstwa. I to jest niezmiernie dodatni wpływ sportów. Bardzo cennym nabytkiem charakteru jest „psychologia sportsmana“, i nie chodzi tu bynajmniej o rozpatrywanie wszelkich zjawisk życia pod kątem sprawności fizycznej, lecz ujmowanie wszelkich czynności w podobny sposób, jak sportu. Ujmowanie zaś sportu polega przedewszystkiem na *beziinteresowności*, gdyż przez czynności sportowe nie pragniemy osiągnąć jakiegoś innego celu, lecz pragniemy jedynie tę właśnie czynność zrobić jak najlepiej. A więc zainteresowanie sportowe zwraca się *na sam tok*, przebieg działania i dąży do *perfekcji*. Wreszcie w sporcie mamy na celu *zwycięstwo, triumf* i dążymy do niego obojętnie, *zwyciężając wszelkie przeszkody*, aby *radośnie osiągnąć cel*. W razie zaś niepowodzenia nie rozpaczamy, lecz pogodnie zabieramy się do *rewanżu*, do powtórnej próby zwycięstwa.

Bez pragnienia triumfu trudno byłoby nam łamać trudności i przeszkody, ale w jego imię robimy to radośnie.

Ten sposób ujmowania wszelkich działań nazwaliśmy „psychologią sportsmana“ i zauważmy, że rasa anglosaska w ten właśnie sposób rozumie stosunek do życia. Kipling w „Kim’ie“ całą akcję wywiadowczą Anglii w Indjach uważa za Wielką Grę, co wielokrotnie podkreśla. Anglika pociąga tu przedewszystkiem *zwyciężanie trudności, okazywanie swej dzielności i dążenie do zwycięstwa*. Ten sam moment „Gry“ podkreśla stale Jack London, typowy pisarz rasy anglosaskiej; jedna z jego książek nosi nawet ten tytuł, inne zaś na tej podstawie psychologicznej są oparte. To też nie dziwi nas już, że na pogrzebie pewnego dostojnika w Anglii podnoszono, iż w swej pracy był „prawdziwym sportsmanem“. Znaczy to,

że wykonywał ją bezinteresownie, z zamiłowaniem, dążąc do jak najwspanialszego wyniku.

Nam, Polakom, którzy najbliższą czynność robimy dla „tej biednej Ojczyzny“, lub „dla tych kochanych bliźnich“, którzy „poświęcamy się“ pracy społecznej czy nawet zawodowej — dobrzeby zrobiło przejęcie się filozofją i psychologją sportową. Wprowadźmy czynnik zainteresowania osobistego do wszelkich naszych czynności, a znajdziemy w pracy więcej radości i osiągniemy lepsze wyniki.

Specjalne znaczenie i wpływ przy wszelkiego rodzaju czynnościach ma *muzyka i śpiew*. Zdwarzają one wysiłek i nadają mu łatwy rytm, co zresztą jest o tyle zrozumiałe, że muzyka i śpiew powstały z pracy i tańca, a więc z ruchów. Rozłączenie, które nastąpiło obecnie, jeżeli wyszło na korzyść muzyce, to zrobiło wielką krzywdę estetyce i sprawności ruchów. Młodzież winna śpiewać przy pracy i sporcie, śpiew winien się rozlegać w sali robót, w ogrodzie, na roli, na boisku, na łądziach, w górach i lasach.

Śpiew naprzemian z muzyką ożywiać i zabarwiać winny wszelkie ruchy, jest bowiem ich cechą, że wszelka czynność przy nich uprawiana wznosi się niejako o stopień wyżej. Taniec bez muzyki byłby nonsensem, muzyka przy obiedzie stwarza nastrój estetyczny, przestaje być szybkim naładowywaniem żołądka, a staje się uroczystością.

Nasz naród jest zbyt mało śpiewny, zwłaszcza na północy; praca więc w tym kierunku musi być intensywna. Zaznaczyć bowiem z całym naciskiem należy, że szkoła, której młodzież śpiewa tylko w przeznaczonych na to godzinach, a mileży ponuro w pochodzie, na wycieczce czy przy pracy — nie spełniła swego zadania.

H A R T.

Poza kształceniem i ćwiczeniem ruchów, wychowanie podjąć winno pracę nad wykształceniem zdolności powstrzymywania się od ruchów i objawów instynktu. I tu sięgnąć winien wychowawca do doświadczeń dziejowych tych organizacji wychowawczo-religijnych, które wypracowały sobie szereg odpowiednich metod. A więc — post stosowany w wielu religjach,

milczenie i samotność, czuwanie nocne przy modlitwie czy przy podsycaniu świętego ognia, odporność na znużenie, a nawet ból, wczesne wstawanie ze snu i niewygody. Wartoby było, na wzór świątyń egipskich, stworzyć złożoną „próbę“ odwagi, która wystawiałaby nowicjusza na coraz to nowe, niespodziane i tajemnicze niebezpieczeństwa, a z jego zachowania się wobec nich pozwalałaby wnioskować o jego wartości, zarazem zaś kształciła odpowiednie cechy charakteru.

Oczywiście, że ani wyrzeczenie się śmiechu i rozmowy, ani doświadczenie bólu czy głodu nie mogłoby być uważane za główny cel i zasadniczy tryb wychowania. Metody te byłyby stosowane sporadycznie, jako wprawa w opanowaniu się, celem zaś nie byłoby wyrzeczenie się i asceza, lecz umiarkowanie.

Piękną próbą byłoby pozostawianie przez noc w lesie lub gdzieś na odludziu, z obowiązkiem podtrzymywania ogniska, lub samotna kilkodniowa wycieczka przez niezamieszkałe obszary.

Próby te, o ile zostaną wytłumaczone młodzieży, są przyjmowane przez nią nie tylko chętnie, ale wprost entuzjastycznie. Niektóre z nich są nawet przez młodzież stosowane samorzutnie, jak np. próba wytrzymałości na ból i śmiech, próby odwagi i inne.

M O D L I T W A.

Moment modlitwy nie jest wyzyskany odpowiednio w obecnym wychowaniu, sprowadza się ona do szablonowego, bezmyślnego trzepania słów nieprzemyślanych i nieodezuty. Pozbawiona jest w zupełności wartościowego czynnika medytacji nad ubiegłym dniem, a nastrój podniosły, wznoszący ducha ku Istocie Najwyższej — rzadko w niej panuje.

Aby modlitwa działała silnie i głęboko — trzeba jej uczyć. Trzeba też stworzyć odpowiednie otoczenie, ułatwiające wzbudzenie nastroju i trzeba wymagać odpowiednich ruchów, pomagających powstawaniu uczuć.

W pierwszym rzędzie starać się należy, aby słowa modlitwy były szczerze i głęboko odczute, a więc — własne. Chłopcy winni tworzyć własne modlitwy, spisywać je w odpowiedniej

książce i odmawiać w chwilach przeznaczonych na modlitwę i w chwilach potrzeby duchowej.

Tematy modlitw można podać młodzieży, nie krępując zresztą i nie kontrolując sposobu ich wykonania. Każda modlitwa winna się rozpoczynać inwokacją do Istoty Najwyższej, która uprzytomni modlącemu się, że w istocie znajduje się w Jej obecności. Po tem nastąpi rozmyślanie o swoich postępkach, przyczem jako wskazówka służyć może rachunek sumienia pytagorejczyków: co złego zrobiłem, czego zaniedbałem zrobić, co wykonałem dobrze. Wreszcie nastąpi prośba o wzmocnienie sił duchowych i o utrwalenie w dążeniu ku wielkości duchowej.

Księga własnych modlitw — to pierwszy krok w dziedzinie pogłębienia życia religijnego. Modlitwę połączyć należy z odpowiednimi gestami, wyrażającymi nie tylko jedno uczucie — pokorę, jak to zazwyczaj bywa, ale też wzmocnienie duchowe, błogosławieństwo bliźnim, uświęcenie rąk swoich, oczu i ust...

Otoczenie odpowiednie dla modlitwy charakteryzuje się ciszą, półmrokiem (nasuwającym myśl o tajemniczości życia i jego Stwórcy), dyskretnym zapachem i oddaloną, ledwo dostykalną melodią o charakterze dość monotonnym.

Głęboki wpływ wywiera modlitwa na tle przyrody, zwłaszcza wobec morza, gór lub szumiącego lasu. Kto śpiewa — ten dwa razy się modli — powiedział któryś z ojców kościoła i jest to pełne głębokiej słuszności, pod tym jednak warunkiem, że śpiew będzie nie krzykliwy, lecz cichy i dyskretny. Raczej nucenie niż śpiew.

WYZYSKANIE CZASU.

Aby praca była intensywną i aby obudziło się zamiłowanie do pracy, a zarazem umiejętność kierowania swem życiem — zwrócić należy usilną uwagę na umiejętność podziału pracy i wyzyskania czasu. Z początku podział ten będzie podany i wymagane będzie stosowanie się do niego, zczasem jednak nastąpią próby samodzielności w tym kierunku, a wreszcie pozostawienie zupełnej swobody, kiedy młodzieniec dowiezie, że umie rozłożyć swe czynności w sposób celowy.

Jednym z najbardziej destrukcyjnych objawów w tym zakresie to bezmyślne spędzanie wolnego czasu. Spędzanie w ten sposób, że nie jest to ani pracą, ani zabawą, ani zajęciem, ani odpoczynkiem. Młodzież obecna, mając bądź co bądź mniej zajęty czas, niż naprzykład młodzież szkół zaborczych—nie zyskuje jednak na tem, a nawet może traci, właśnie wskutek demoralizującego spędzania wolnego czasu. Znaczenie tego faktu zrozumiały filantropijne organizacje amerykańskie (np. Y. M. C. A.), które swą pracę rozpoczynają od zapelnienia tego wolnego czasu, aby przejść potem do kształcenia się zawodowego. Jeżeli domagamy się, aby szkoła zapelniała czas młodzieży i zorganizowała go, to nie znaczy, abyśmy pragnęli młodzież ująć w jakiś socjalistyczno-militarystyczny kierat. Nie, szkoła winna postarać się i o rozrywki dla młodzieży, a podział czasu tak ująć, aby nie był nużący, a jednak był celowy. Zważyć należy, że bezcelowe i bezmyślne „objanie się“ nie jest wcale wypoczynkiem umysłu, jest denerwujące i demoralizujące. Właściwym wypoczynkiem jest zmiana zajęcia w odpowiedniej kolejności i tego trzeba młodzież nauczyć.

Druga umiejętność to ewidencja różnych prac i zamiarów, oraz ich rozkład. Chłopiec powinien wiedzieć czego chce, co ma zamiar zrobić i winien umieć poświęcić odpowiednią ilość czasu na każde zajęcie oraz wyznaczyć sobie termin na wykonanie go.

W tej pracy główną pomocą będzie plan (dnia, tygodnia, miesiąca), następnie kalendarz terminowy, zegarek, notes, dziennik, wkońcu termometr, barometr i skarbonka.

W kalendarzu terminowym notuje się wszystkie zobowiązania, zebrania, prace, nietylko w dniu ostatecznym, ale i w dniach poprzednich, o ile prace te potrzebują przygotowania. Oprócz kalendarza osobistego wystawiony jest na widok ogólny kalendarz ogólno-szkolny oraz kalendarze organizacji, uzgodnione odpowiednio.

Notes podręczny jest pierwszą stacją dla notatek, które potem rozchodzą się do kalendarza terminowego lub do dziennika; notuje się w nim adresy, obok sentencji, terminy obok szkiców. Dziennik składa się zasadniczo z dwóch części: stałej i bieżącej. W pierwszej znajdują się postanowienia, plany, rozkłady, spis posiadanych rzeczy i t. p. W drugiej dzień po dniu będą zapisywane wrażenia, wspomnienia i doświadczenia

dnia bieżącego. O dzienniku powiemy jeszcze słów kilka poniżej.

Zegarek, termometr i barometr są aparatami, które ułatwiają rozplanowanie i przewidywanie prac. Młodzież powinna jak najwcześniej zapoznać się z nimi i nauczyć ich używać. Niech przed wycieczką, planowaną na następny dzień, chłopiec spojrzy na barometr, niech, wybierając się na spacer — rzuci okiem na termometr.

Skarbonka jest uzmysłowieniem i przypomnieniem oszczędności, a uzmysłowienie potrzebne jest nadzwyczaj człowiekowi nie tylko rosnącemu, ale i dorosłemu. Większe sumy winny jednak wędrować ze skarbonki do Kasy Oszczędności przy kooperatywie szkolnej. I jeszcze jedno: winien być jasny i wyraźny cel oszczędności, trudno bowiem wymagać, aby młodzież oszczędzała dla samego oszczędzania. Niech tymczasem oszczędza, aby kupić na przykład... flower czy aparat fotograficzny.

TOWARZYSTWO.

Poza oddziaływaniem na psycho-fizyczną i motoryczną stronę człowieka, występuje oddziaływanie na jego uczucia i umysł. Oddziaływanie to nie leży jedynie w rękach wychowawcy, przyczyniać się tu mogą inni ludzie oraz — książki.

Byłoby może nawet szkodliwym, gdyby młodzież przedstawiała jedynie z wychowawcami, choćby najbardziej doskonałymi. Nawet rodzina wychowawcy — to jeszcze mało. Młodzież stykać się winna z przedstawicielami starszego społeczeństwa bądź w pracy, bądź w zabawie.

Wychowawca, organizując szereg wycieczek, zwiedzań, kursów, odczytów i prac społecznych, zorganizować może kontakt na terenie pracy. Kontakt na terenie towarzyskim może być dwojaki: albo życzliwe osoby przyjmować będą wizyty chłopców, albo przeciwnie: będą gośćmi szkoły.

Gośćmi mogą być rodzice lub krewni uczniów, lub osoby obce, ale interesujące się szkołą. Dyskretny i odpowiedni ich dobór, a także sposób spędzania czasu na takim przyjęciu, pozostawić należy wychowawcy.

Chłopcy — w roli gospodarzy — winni oprowadzić gości po terenie szkoły, opowiedzieć im o swych pracach i zajęciach, zaśpiewać coś lub zagrać, a wreszcie porozmawiać o szkole, o życiu, poprosić o podzielenie się wspomnieniami i doświadczeniami.

Korzystać z takich wizyt będzie podwójna: pod względem umysłowym i w dziedzinie wyrobienia towarzyskiego.

BIBLIOTEKA.

Biblioteki wychowawczej właściwie nie posiadamy. Z nielicznych książek, mogących wywrzeć wpływ wychowawczy przytoczyć można „Serce“ Amicisa, „Gawędy“ ks. Lutosławskiego, „Jak kształcić swój charakter“ Ochorowicza i ks. Orzechewskiego, „Wychowanie i samowychowanie“ Foerstera, „Drogowskazy życia“ i „Wychowanie obywatelskie“ tegoż autora, „Pomoc własna“ Smilesa, „Duch i praca“ Wiliama Rosego (Wyd. Y. M. C. A.), „Pamiętnik pilota polskiego“ A. Scheura, „Żywoty sławnych mężów“ Plutarcha, kilka życiorysów A. Śliwińskiego, „Moje życie i dzieło“ Forda, „Myśli o odrodzeniu narodowym“ Szczepanowskiego, „Wyprawy polarne“ A. B. Dobrowolskiego i może kilka jeszcze innych.

Jak widać są to rzeczy o bardzo niejednakim poziomie, niektóre zbyt trudne, inne zbyt specjalne.

Najbardziej daje się odczuwać brak dobrych powieści dla młodzieży, pamiętników i wspomnień, oraz zbioru życiorysów.

W dziedzinie powieściowej jest kilka rzeczy wartościowych, (że wymienimy Verne'go, Umińskiego, Sienkiewicza, niektóre rzeczy Londona i Kiplinga), ale panoszy się tam naogół miernota. Z tem wszystkim nawet odczuwa się jeszcze ubóstwo w tej dziedzinie. Środki zaradcze są w tym wypadku niezmiernie trudne, prozaików mamy niewielu, a ci którzy są — bliżsi są powieści psychologicznej i analitycznej, niż narracyjnej i pełnej akcji. Powieści egzotycznej, tak frapującej młodzież, u nas prawie niema.

Łatwiej wypełnić drugą lukę: należałoby wydawać takie opisy, jak katastrofa „Titanika“, pamiętniki wypraw i podróży, do czego materiał znalazłoby się w literaturze cudzoziemskiej.

Zbiór życiorysów sławnych ludzi jest to praca, która powinna skusić niejednego z polskich historyków. Dotychczas zbiór taki nie istnieje, a materiału do niego dostarczyć mogą w obfitości zarówno dzieje polskie, jak powszechnie.

Aby jednak książka ta stała się ewangelją młodzieńca, aby budziła zapał i chęć naśladowania, musi posiadać pewne warunki. Przedewszystkiem więc nie mogą się tam znaleźć życiorysy ludzi wybitnych w dziedzinie jakichkolwiek zdolności, a marnych lub nijakich, jako charaktery. Przeciwnie: tylko naprawdę wielcy ludzie znajdują tam miejsce. Odpadnie więc cały szereg muzyków, poetów, pisarzy, artystów, a wejdą — kupcy, przemysłowcy i robotnicy.

Drugim warunkiem jest ujęcie życiorysów nie w sposób wyłącznie historyczny, ale raczej tak, aby wyraźnie i ogniście występowała dominująca cecha ich charakteru; aby czuło się ich zmagania, jako zmagania ludzkie, zrozumiałe; aby chłopcy plastycznie widzieli drogę, którą wielcy ludzie *do swej wielkości dochodzili* od młodzieńczych lat.

Dziełko to winno promieniować zapałem młodzieńczym i nawiązywać do czasów dzisiejszych, wskazując drogę naśladowania wielkich wzorów.

Poza tem odczuwa się potrzebę książek, poprostu lecz poważnie ujmujących zagadnienia etyczne, społeczne i psychologiczne.

Taka biblioteka w znacznej mierze przyczyniłaby się do wyrobienia poglądów etycznych i stałaby się istotnym czynnikiem wychowawczym.

Należy też usilnie dążyć do tego, aby młodzież posiadała własne biblioteczki, odpowiednio dobrane. Książki mogą się stać przyjaciółmi i wychowawcami, ale tylko odpowiednio dobrane i... własne.

Niemniejszy wpływ wywarłyby odpowiednie pisma dla młodzieży, lecz i tu stwierdzić należy brak odpowiedniego typu.

Głównym błędem pism dla młodzieży — jest nadmiar materiału nauczającego, czy pouczającego, podczas gdy zarówno dorosły, jak młodzieniec bierze pismo do ręki przede wszystkim po to, aby się rozerwać.

Herbart mówi, że nuda jest największym grzechem nauczania, to samo stosuje się do pism dla młodzieży: nudy winny one unikać, jak ognia. Tymczasem nadmiar materiału zbliżo-

nego do nauki szkolnej, suchego i nieożywionego talentem literackim — jest zabójczo nudny. Jeżeli pismo dla młodzieży porusza zagadnienie naukowe, to powinno robić to w tak pociągający i ciekawy sposób, aby wywoływało zapał. Ale kilkunastu artykuły o astronomji lub fizjologii nie wywrą tego skutku.

Pismo dla młodzieży winno w pierwszym rzędzie dawać piękną rozrywkę, następnie zaś wywierać wpływ wychowawczy — oto są główne jego cele.

Zasadniczą troską redakcji winien być zatem dobór odpowiedniej beletrystyki, co jest sprawą równie trudną, jak doniosłą; następnie w odpowiedniem ujęciu należałoby podawać pewne myśli, mogące wywrzeć wpływ wychowawczy. Artykułki takie, oświetlając jakiś fakt, symbol czy zwyczaj w lekkostrawnej formie feljetonu urabiałyby poglądy i budziły pożądane uczucia.

Bardzo ważną rubryką wychowawczą są odpowiedzi od redakcji, rolą ich jest w indywidualnem ujęciu dać wskazówki i rady, które zresztą dadzą do myślenia i innym czytelnikom. Prowadzenie tego działu jest niezmiernie trudne, wymagające wielkiej życzliwości i znajomości młodzieży, aby nie zrazić jej suchem „załatwianiem kawałków“ lub ciąglem moralizowaniem, a nawet drwinami, jak to się nieraz zdarza. Unikać trzeba zwłaszcza jak ognia ironji i przypominania o tem, że czytelnik jest niedorośli. Z każdej, nawet śmiesznej, nawet dziecinnej myśli, z każdego, pretensjonalnego nawet i nieudolnego wierszyka można coś wartościowego wydobyć, do czegoś zachęcić, wskazać jakąś drogę.

Czemu, zamiast odrzucać młodociane próby i radzić brać się do nauki, nie rozpatrzeć rzeczowo nadesłanego utworu? Jest to bądź co bądź iskierka, której gasić nie wolno, która może się rozpaść pięknie, a która jeśli ma zgasnąć — sama zgaśnie.

Inne działy pisma nawiązywać winny do czynów młodzieży, a nie pozostawać w zawieszeniu. A więc: rady z zakresu „majstrowania“, zbiorów krajoznawczych i przyrodniczych, wycieczek, konkursy i ankiety, zmuszające do pewnego wysiłku i t. d.

Postulatem bezwzględny przy prowadzeniu pisma dla młodzieży jest uzdolnienie literackie redakcji, lub przynajmniej

redaktora, oraz bliska jego znajomość z młodzieżą i to znajomość wyniesiona nie z klasy szkolnej, lecz z wycieczek, sportów i obcowania przyjacielskiego. Oczywiście, że młodzież przyjmie nawet słabo prowadzone pismo, może przyjmie je nawet chętnie, ale wpływ takiego pisma będzie minimalny.

G A W Ę D Y.

Naogół przecenia się i nadużywa wpływu słowa w wychowaniu, nie może jednak wychowawca pominąć całkowicie tego czynnika. Chodzi o to, aby użyć go w taki sposób, by wpływ jego był istotny i silny.

Sprawa rozmów etycznych z młodzieżą jest dość sporną. Jeżeli niektórzy pedagogowie odmawiają wszelkiej wartości tej metodzie, to inni chcieliby ująć ją tak szeroko, aby zawrzeć w niej wykład całej etyki (Payot) lub „nauki o życiu“ (Foerster).

Bądź jak bądź rozmowy takie, wówczas tylko będą miały powodzenie o ile: 1-mo, wychowawca posiada pełne zaufanie młodzieży, 2-o, zastosuje te rozmowy do poziomu młodzieży, 3-io, potrafi je odpowiednio ożywić, zabarwić i zbliżyć do życia młodzieży.

Rozmowy te nie mogą przypominać, rzecz prosta, lekcji i nie mogą obejmować jakiegoś skryształizowanego całokształtu, winny być one swobodną pogawędką, opartą na wielu przykładach wziętych z życia, prowadzonych tonem jak najbardziej naturalnym, nawet zbliżonym do sposobu wyrażania się chłopców.

Niech się odbywają na spacerze, na wycieczce, w ogrodzie, gdziekolwiek zresztą, byle nie w klasie.

Typem, do którego najbardziejby się mogły zbliżyć — to „gawędy“ skautowe Baden-Powella. Są one żywe i interesujące, bo przypominają zwykłą rozmowę, ten charakter należy w nich zachować. Zaczynają się zwykle od jakiegoś przykładu z życia, np. „czy zauważyliście, jak wsiada do tramwaju człowiek roztargniony, uprzejmy, ordynarny?..“ I dalej czerpie się z materiału podanego przez chłopców.

Dalszemi warunkami dobrej gawędy są zatem:

Wychodzenie z *dzielności*, jako punktu zasadniczego i sprowadzanie do niej wszelkich zalet charakteru.

Danie możności wypowiedzenia się chłopcom, a unikanie „wykładowej“ formy.

Zakończenie w postaci postanowień na najbliższą przyszłość.

Nie podawanie gotowych pewników moralnych (moralizatorstwo), lecz wyprowadzanie ich łącznie z młodzieżą na podstawie spostrzeżeń, wyobraźni i rozumowania (skutki wewnętrzne i zewnętrzne, przyczyny pewnych wad i t. p.). Słowem raczej rozbiór psychologiczny, niż formułowanie poglądów.

Wyraźna dyspozycja i jasne uprzytomnienie sobie do jakiego poglądu chcemy młodzież doprowadzić.

Foerster przypisuje wielkie znaczenie definjowaniu pojęć. Wydaje nam się jednak, że mogłoby to mieć zastosowanie jedynie w odniesieniu do starszej młodzieży, i to z pewnymi zastrzeżeniami. Z chłopcami młodszymi należałoby raczej omawiać wypadki bieżącego życia, a jedynie od czasu do czasu pomówić na tematy ogólniejsze.

Teraz pytanie — jak się odniesie do tego młodzież.

Na podstawie doświadczenia odpowiedzieć możemy — entuzjastycznie. Młodzież interesuje wiele kwestyj, na które nie znajduje odpowiedzi w szkole, tematy te porusza ona chętnie na „gawędach“ i z zainteresowaniem roztrząsa je. Na jednej z pierwszych takich gawęd, zaproponowaliśmy chłopcom podanie tematów i oto jakie podano:

1. Spirytyzm, hipnotyzm.
2. Sytuacja polityczna Polski w chwili obecnej.
3. Formy towarzyskie.
4. Religja („w co wierzyć?“)
5. Plan zajęć (jak rozłożyć pracę?)
6. Stosunek do ludzi niewykształconych.
7. Wybór zawodu.
8. Wybór żony.
9. Jakim być: takim, jakim się jest w istocie, bez przymusu, czy też obrać sobie pewien typ i do niego się dostrajać.
10. Czy lepiej być w towarzystwie poważnym, czy wesołym.

Ten nieco chaotyczny spis wykazuje jednak, że każdy z chłopców ma pewne wątpliwości, że rozmyślał nad nimi i pragnie wskazówek.

(Dla orientacji zaznaczam, że byli to chłopcy z III, IV i V-go kursu Seminarjum).

W ciągu roku zbieraliśmy się raz na tydzień i omawialiśmy powyższe zagadnienia, a także inne.

Utarło się, że czytaliśmy naprzód wyjątek z jakiej książki, następnie komentowaliśmy go, przytaczali przykłady i wyciągali wnioski praktyczne.

Jednym z najbardziej zaciekawiających tematów było omawianie charakterów: naprzód każdy omawiał sam siebie, następnie charakteryzowali go koledzy. Poruszało się też wypadki klasowe i podejmowało się postanowienia wywarcia wpływu na jednostki antyspołeczne.

Oto garść tematów, które możnaby omówić z młodzieżą (poza tematami bieżącymi):

1. Szkoła, jako organizacja. Konieczność ładu i karności w zbiorowym życiu i pracy.
2. Jak się uczyć. Intensywność nauki. Przerwy. Powtarzanie. Skrót piśmienny materiału. Bezcelowość „kucia“.
3. Klasa i szkoła — jako społeczność obywatelska. Moralność obywatelska w klasie.
4. Jak uczeń powinien sobie urządzić życie osobiste, potrzeby, wydatki, rozrywki, tryb dnia.
5. Obyczaje towarzyskie w klasie. Uczeń-dżentelmen.
6. Zalety dzielnego człowieka. Wzór mężczyzny naszych czasów.
7. Wpływ czystości, porządku i piękna na życie duchowe. W jaki sposób utrzymywać czystość, porządek i piękno w życiu osobistym i społecznym.
8. Przyjaciel a „kompan“. Fałszywa i szkodliwa przyjaźń. Dobór towarzystwa.
9. Najbliższe otoczenie: rodzina, znajomi, miasto (wieś). Obowiązki wobec nich.
10. Czynny patriotyzm: poszanowanie języka, własności publicznych, przestrzeganie przepisów, stosowanie się do rozporządzeń władz, popieranie przemysłu i handlu, podnoszenie kultury, cześć dla godeł narodowych.

11. Upodobania osobiste. Co lubię robić? Cobym chciał mieć, cobym chciał widzieć, przeczytać, umieć.
12. Czem chciałbym być. Wybór zawodu.
13. Jakim jestem. Jakim chciałbym być.
14. Praktyczny pokaz higieniczny: mycie zębów, paznogi, czyszczenie ubrania.
15. Zachowanie się w towarzystwie: przy stole, w salonie, kłanianie się, podawanie przedmiotów i t. p. (Ćwiczenia praktyczne).
16. Pisanie listów. Składanie powinszowań, kondolencyj.
17. Dbałość o wygląd zewnętrzny: bielizna, naprawa ubrania, cerowanie, przyszywanie guzików i t. p. (Ćwiczenia praktyczne).
18. Posłuszeństwo, jako objaw panowania nad sobą i zrozumienia obowiązków obywatelskich.
19. Notatki przy lekturze. Spisywanie sentencji, rad, wskazówek.
20. Urządzenie swego pokoju. Zbiór odkrytek, fotografii.
21. Interesy z ludźmi: ostrożność w sprawach pieniężnych, pożyczki, sprzedaż i kupno, umowy, podania, ofiarowanie swej pracy.
22. Zabiegi lecznicze w drobnych objawach chorobowych. Pomoc innym.
23. Pieniądze — jako narzędzie i ekstrakt pracy. Dążenie do dobrobytu, oszczędność, wydatkowanie, ofiarność.
24. Dobroczynność szkodliwa (jałmużna) i dobroczynność twórcza (pomoc w znalezieniu pracy).
25. Wojna gospodarcza państw. Bronią—pieniądz, wniosek — intensywność pracy.
26. Co jest najważniejsze w życiu: dzielny i szlachetny charakter. Konieczność samokształcenia.
27. Metody samokształcenia: wybór ideału, ocena samego siebie, plan pracy samowychowawczej, wyrabianie dyspozycji, przyzwyczajanie się, towarzystwo, książki, prowadzenie dziennika.
28. Warunek powodzenia w życiu: intensywność pracy. „Rób lepiej niż inni“ i „rób lepiej dziś, niż wczoraj“.
29. Nieuzasadniona niechęć do „niskich“ stanowisk. Na każdym miejscu można osiągnąć piękne wyniki.

- Przykład: Epaminondas jako zamiatacz ulic, Wedgwood — garniarz angielski.
30. Sztuka mówienia „tak“ i „nie“. Odwaga cywilna. Słowność, stanowczość.
 31. Jak żyć ciekawie. Interesować się wszystkim, pytać ludzi o to, co najlepiej znają, obserwować ludzi, badać otoczenie najbliższe (etnografia, archeologia, krajoznawstwo), czytać dobre książki (spis i wybór), pracować społecznie, używać sportu i t. d.
 32. Jakie są organizacje społeczne i jakie są ich cele.
 33. Sytuacja wewnętrzna i zewnętrzna Polski.
 34. Mężczyzna i kobieta. Rodzina. Cel prywatny i społeczny.
 35. Organizacja a jednostka. Współpraca i samodzielność.
 36. Pomoc własna i pomoc wzajemna. Granice współzawodnictwa. Ambicja twórcza i ambicja fałszywa.
 37. Jednostka kierownicza. Sztuka dowodzenia. Prowadzenie nad sobą jako wstęp do panowania nad innymi. Bezosobowość karności. Dowodzenie — jako pomaganie.
 38. Życie, użycie i czyn. Radość twórczości, nuda — używania. Zamiłowanie. Wybór pracy.
 39. Mądrość. Moc. Miłość.
 40. Charakter narodowy polski. Polska a kraje Zachodu.
 41. Udział w postępie świata.
 42. Sztuka rozmawiania. Bezcelowość dyskusji. Sztuka słuchania.
 43. Znaczenie pogody ducha dla jednostki i zbiorowości
 44. Poezja życia: muzyka, śpiew, malarstwo, przyroda, książka, kulturalne towarzystwo, sport (wioślarstwo, turystyka).
 45. Znaczenie samodzielności, inicjatywy, energii.
 46. Honor, próżność, pycha.
 47. Pokora, pochlebstwo, skromność z godnością.
 48. Znaczenie manier, ubrania, wymowy.
 49. Gazeta. Krytyczny stosunek. Unikanie jednostronności politycznej. Tolerancja.
 50. Wyrwałość, gruntowność, dokładność.
 51. Praca a rozrywka.
 52. Ostrożność w sądzie.

53. Panowanie nad mową.
54. Niebezpieczeństwa życia towarzyskiego.

Oto bardzo pobieżny i niepełny zarys, który bez trudu może się uzupełniać w ciągu praktyki wychowawczej. Niektóre z tych tematów zresztą wymagać będą omówienia w dwóch lub nawet kilku gawędach, bogacie się będą przykładami i ilustracjami.

Z W Y C Z A J E.

Zwyczaje szkolne, oddziałujące podświadomie na uczucie i wolę, są potężnym czynnikiem wychowawczym. Przeciwno regulaminowi można się buntować, można go łamać — zwyczaj jest wszechpotężny i bezapelacyjny.

Stąd dobra tradycja szkoły, jej atmosfera, jej zwyczaje — są, a przynajmniej być powinny poważną troską kierownictwa. Siły sugestywnej tradycji nie da się zastąpić żadnym innym środkiem wychowawczym.

Spółceństwo angielskie, gdzie prawa pisane są tak nie-liczne, gdzie tradycja jest instancją decydującą w życiu politycznym — zaznaczyło bardzo silnie ten moment w wychowaniu. Każda ze szkół angielskich ma odrębne oblicze, odrębną atmosferę, która wywiera wpływ na całe życie wychowanków.

Bez tradycji i zwyczajów niema żywego organizmu, może być najwyżej maszyna do wydawania cenzur. Jedyne tradycja urobić może nowowstępujący zastęp młodzieży w pożądanym przez szkołę sposób.

Podajemy poniżej kilka projektów z tego zakresu.

NOWICJAT. STOPNIE. OZNAKA.

Szkoła dzisiejsza ma tylko jedną hierarchję — hierarchję klas szkolnych, opartych na „przejściu“ pewnego zakresu wiadomości. Natomiast rozwój charakteru żadnymi słupami wiorstowemi znaczony nie jest i w żadnej hierarchji się nie odzwierciadla. Stąd cały wysiłek młodzieży idzie w kierunku

przejścia do następnej klasy, a nie osiąga stopni prowadzących do świątyni Dzielności.

Być może niektórzy z wychowawców uważać będą, że wychowanie charakteru obyć się może bez hierarchji, jeżeli jednak rzucimy okiem na doświadczenie wszelkich organizacyj ideowych — przekonamy się, że stopnie były w nich kręgosłupem struktury. A więc kolejne stopnie wtajemniczeń u kapłanów egipskich i w zakładzie Pytagoresa, katechumeni, diakonowie, egzorcycyści, lektorzy i kapłani w kościele katolickim, czeladnicy i mistrze u wolnomularzy, stopnie kolejne w rycerstwie, cechach, w skautingu i t. d.

W naturze człowieka leży głęboko dążność do doskonalenia się, a dążność ta potęguje się wobec wytkniętych drogowskazów i świadectw przeżytych etapów.

Szkoła, która pragnie być *organizmem ideowym*, nie może pominąć tej metody i winna zorganizować się, jako *bractwo na duchowej hierarchji oparte*.

Najbardziej celową wydaje się nam trójstopniowość: nowicjusz, (kandydat), obywatel i pionier.

Pierwszy rok jest rokiem próby, nowicjatu i po tym okresie dopiero wychowawcy wraz z przedstawicielami młodzieży decydują czy dana jednostka nadaje się czy też należy się z nią rozstać.

Pozostawienie w zakładzie nie przesądza jeszcze nadania drugiego stopnia — „obywatela szkolnego“. Stopień ten (jak i inne) uzyskuje się na podstawie szeregu czynów i wykazaniu całem swem życiem, że na tę nazwę chłopiec zasługuje. Nikt nie mógłby otrzymać świadectwa ukończenia szkoły, jeżeliby nie miał stopnia „obywatela“. Jednocześnie z nadaniem stopnia tego, nowicjusz otrzymywałby oznakę szkolną (zarazem godło szkoły), która w symbolu swym zawierałaby zasadniczą myśl zakładu. (Kompas, ster, pochodnia). Otrzymując oznakę, młodzieniec powtarzałby rotę przysięgi (na wzór katechizmu rycerskiego Czartoryskiego).

Stopień „pioniera“ otrzymywaliby nie wszyscy, lecz ci jedynie, którzy dzielnością swą i intensywnością pracy zasłużyliby na to miano. Stopień ten mógłby być przyznawany i po ukończeniu szkoły.

Przechodzenie ze stopnia na stopień uzależnione byłoby jedynie i wyłącznie od wartości charakteru młodzieńca, oraz

wyników jego pracy. Szereg prób i doświadczeń stwierdzałby ten postęp.

Corocznie, względnie kilka razy do roku, młodzież przez głosowanie powszechne nadawałaby „dyplomy“ pamiątkowe kolegom. Mógłby więc być „dyplom pracowitości“, dyplom „dobry kolega“, dyplom „słowności“, dyplom „wzorowy obywatel“ i t. p.

Wybór młodzieży wiele daje do myślenia wychowawcom i nieraz zmusza do rewizji opinii o poszczególnych chłopcach.

Oprócz dyplomów jednostkowych, należałoby nadawać też dyplomy zbiorowe, dla poszczególnych klas. Dyplom taki, ozdobnie oprawiony, zawieszany byłby w klasie.

ZŁOTA KSIĘGA.

Piękne czyny uczniów, bądź jednostkowe, bądź zbiorowe byłyby umieszczane w Złotej Księdze szkolnej. Niekoniecznie muszą to być bohaterstwa: wypadki napozór drobne mogą być wielkimi czynami z punktu widzenia wewnętrznego stanu ich autorów. Oto przykład z życia: kilku chłopcom Rada Samorządu nadaje oznaki szkolne. Ponieważ jednak nie wykończyli oni na czas bramy wjazdowej, którą podjęli się wykonać — oświadczają, że nie czują się godnymi noszenia oznaki i powstrzymują się od jej przyjęcia, dopóki nie zmażą swego czynu.

Fakt godny zanieśienia do Księgi Złotej. Czy zdarzyło się kiedy w świecie dorosłych, by ktoś odznaczony orderem (a ilu jest odznaczonych niezastuzenie) postąpił w podobny sposób?

KĄT UCZCIWOŚCI.

Półka lub szafka, ozdobnie wykonana, gdzie składa się rzeczy znalezione. Nie bywa ona zazwyczaj zapełniona zbyt obficie przez młodzież w wieku szkoły średniej, ale od czasu do czasu coś się w niej znajdzie. Chodzi o to, aby składanie rzeczy znalezionych stało się zwyczajem, odruchem poprostu.

KALENDARZ SZKOLNY.

Świat szkolny ma swoje radości, swoje chwile decydujące, swój sposób odczuwania i pewien swoisty stosunek do życia. Momenty ważniejsze tego życia winny być podkreślone i uwidocznione w postaci uroczystości i świąt szkolnych. Drugi typ świąt, które winny się znaleźć w „kalendarzu szkolnym” — to święta związane z życiem przyrody. Niech młodzież nie zbliża się do przyrody jedynie z mikroskopem i atlasem, niech się uczy także *odczuwać* przyrodę.

Trzeci typ — to święta poświęcone bohaterom narodowym i ogólnoludzkim, pamięci rocznic i cnotom. Zresztą te ostatnie można łączyć z obchodami bohaterów, a więc: święto Marcina Kątskiego i panowania nad bólem, święto Rejtana i odwagi cywilnej. W niedzielę, lub dzień specjalnie na to poświęcony jest sam obchód, a cały następny tydzień jest „tygodniem cnoty“, podczas którego zwraca się specjalną uwagę na daną cechę charakteru.

Cała szkoła żyje wówczas pod znakiem odwagi, punktualności lub prawdomówności. Wszędzie widnieją napisy przypominające o przestrzeganiu tej cnoty i wskazujące sposób jej osiągnięcia. Na każdy dzień tygodnia przeznaczone są pewne ćwiczenia, próby, prace i „dobre uczynki“, podjęte w imię tej cnoty. Chodzić bowiem powinno wychowawcy o to, aby obchody i święta nie były tylko uroczystościami i deklamacjami lecz krystalizowały się w realnej formie.

Będą więc „*próby milczenia*“, *posty, prace dla dobra okolicy, składka na cele narodowe i t. p.* Wszystko to związane z dominującą zaletą wielkiego człowieka.

Weźmy n. p. tydzień poświęcony Szymonowi Konarskiemu, który, mimo tortur, odmawiał władzom rosyjskim wszelkich zeznań. Będzie to zarazem „tydzień milczenia”.

Niedziela — obchód. Przemówienie jednego z chłopców, charakteryzujące bohatera i jego życie. Odpowiedni śpiew patriotyczny. Drugie przemówienie o sztuce milczenia w czasach obecnych, przytoczenie przykładów z wojny ostatniej (wielki wybór tych przykładów w książce mjr. Porwita „*Powinności żołnierza*“). Zachowanie tajemnicy, przyjaźń a dyskrecja.

Poniedziałek — każdy z chłopców, lub tylko część przygotowuje samodzielnie napisy (bądź wybrane z autorów, bądź samodzielne) i zawiesza je w widocznych miejscach. O godz. 12-ej na dany sygnał (n. p. wystrzał) wszelka praca przerywa się na 3 minuty. Podczas tych 3 minut panuje bezwzględne milczenie, a w myśli rozpamiętywa się cechy wielkiego człowieka.

Wtorek. Rano krótkie⁵⁵ zawiadomienie podane ustnie i przez ogłoszenie, że dnia tego obowiązuje bezwzględne milczenie. Wszystko, cokolwiek się wypowie — spisuje się na kartce, którą oddaje się wieczorem wychowawcy lub urzędnikowi samorządu. (Nauczyciele nie pytają tego dnia).

Środa — śpiew „mruczando” pieśni patriotycznej. Milczenie względne. Jednak spisywanie wypowiedzianych słów.

Czwartek — krótkie przemówienie jednego z chłopców o gadatliwości. Zbiorowy okrzyk: „Precz z gadulstwem! (Trzykrotne „precz”! i gwizd) Niech żyje milczenie! (Trzykrotne „hip, hip, hura”!)

Milczenie względne cały dzień. 2 godziny milczenia i ciszy bezwzględnej.

Piątek — chóralne odczytywanie napisów o milczeniu. Milczenie bezwzględne cały dzień.

Sobota — Milczenie względne. Wieczorem — ocena wykonania „tygodnia”, wnioski na przyszłość.

Poza powyższymi rodzajami świąt, jeszcze czwarty typ: święta humorystyczne. Trzeba nauczyć młodzież i śmiechu czystego, pozbawionego złośliwości i brudu. Niech życie szkolne nie będzie jednostajnie poważne, niech będą w niem, jak w życiu prawdziwym wszystkie struny. Pole dla pomysłowości wychowawców i młodzieży jest tu olbrzymie, a życie szkolne nabrać może przy niewielkim wysiłku wiele barw żywych.

Czy „kalendarz szkolny” może zmieścić się w obecnym trybie szkolnym? Jeśli ma być potraktowany poważnie i wyczerpany do głębi — to nie. Próbowaliśmy wcielić go w życie, poświęcając na to kilka minut przed rozpoczęciem lekcyj, ale rezultaty były do przewidzenia. Nie było możliwości położyć na to dość silnego nacisku i postawić cały zakład pod znakiem określonego kierunku pracy samowychowawczej.

Oto kilka projektów „świąt” szkolnych:

1. Święto nowicjusza (humorystyczne).
2. „ książki.
3. „ ukończenia roku szk.
4. „ pionierów wiedzy.
5. „ bieguna północnego.
6. „ szczotki i mydła (czystości).
7. „ odwagi.
8. „ zimnej krwi.
9. „ punktualności.
10. „ pomocy wzajemnej.
11. „ ubogich.
12. „ dzieci.
13. „ wiosny (lata, jesieni i zimy).
14. „ śpiewu i muzyki.
15. „ kwiatów.
16. „ pracy społecznej (dla szkoły i okolicy).
17. „ sportu.
18. „ pługa i chleba.
19. „ strojów ludowych.
20. „ bajki.
21. „ żeglugi.
22. „ słońca i ognia.
23. „ namiotów (zbliżenia do przyrody) i t. d.

Cały szereg atrakcyj, widowisk, misterji i obchodów, uplastycznia młodzieży oderwane myśli a zarazem wprowadzą tyle kolorytu w szare często życie szkolne, że szkoła stanie się najukochańszym domem i najszacowniejszą świątynią.

Wiele z tych świąt da się połączyć z nauką szkolną, przez co i ona nabierze innego zabarwienia. Przygotowania zaś do tych świąt zmuszą młodzież do szeregu prac umysłowych i fizycznych, które przyniosą realny pożytek.

Praktycznie wyobrażam sobie, że każda klasa przygotowuje (w tajemnicy) inne święto, z pomocą wychowawców. W ten sposób praca przygotowawcza nie będzie uciążliwą.

BYLI UCZNIOWIE.

Niezmiernie rzadko zdarza się u nas, aby uczeń kończąc szkołę, poczuwał się w dalszym ciągu do łączności z nią.

Troska o z bogacenie jej zbiorów, o jej dobrobyt czy honor — nie odgrywa żadnej roli u wychowanków. Możliwy raczej za- uważać pewną skwapliwość w zrywaniu wszelkich więzów ze szkołą przez maturzystów.

Zupełnie inaczej jest w szkolnictwie angielskiem (i to za- równo w średnim, jak wyższym): Anglik całe życie czuje się związany ze swą szkołą, interesuje się jej powodzeniami i przyczynia się do nich w miarę możliwości. Widowym zna- kiem tej łączności są zjazdy byłych uczniów, które się odby- wają w szkole, z racji jej dorocznego święta.

Prawda, zjazdy byłych uczniów odbywają się i u nas, ale noszą inny charakter: jest to łączność co najwyżej klasowa, ale nie szkolna. W zjazdach tych nie występuje szkoła jako ośrodek łączności i zainteresowania. Odbywają się one za- zwyczaj na neutralnym gruncie i bez związku z obecnym ży- ciem szkoły.

Przyczyn tego zjawiska jest kilka. Przedewszystkiem szkoła europejska nie ma odrębnego oblicza tradycji: są to za- kłady koszarowe, mechaniczne, podobne jedne do drugich tak, że wychowankowie ich nie czują specjalnego, odrębnego piętna swej szkoły.

Po drugie szkoła nasza nie jest organizmem ideowym, któryby urabiał światopogląd młodzieży w pewnym określo- nym kierunku i łączył ich dokoła jakiegoś hasła, dewizy czy symbolu.

Po trzecie, szkoła nasza nie wytwarza związków uczucio- wych wśród wychowanków i pomiędzy wychowankami a wy- chowawcami.

I wreszcie niema poprostu tej troski o zorganizowanie tej łączności po — szkolnej.

A jednak szkoła istotnie wychowawcza nie może wyrzec się ambicji wpływania na swych byłych uczniów i związania ich w węzeł rodzinno - społeczny. Stawia to odrazu szkołę na innej płaszczyźnie, wytwarza niezmiernie podniosłą atmosferę i wpływa na nowych wychowanków.

Związek byłych uczniów ze szkoły wyobrazić sobie moż- na realnie w następujący sposób: byli uczniowie uiszczają stałą składkę na rzecz szkoły, starają się okazać przysługę szkole w zakresie swego zawodu (dostarczanie nasion, wyko- nanie planu nowej budowli, ofiarowanie narzędzi, materiału,

wreszcie — zorganizowanie kursu lub odczytu), wzbogacają muzeum szkolne, zjeżdżają się raz na rok na „święto szkoły”, przyczem: biorą udział w zawodach sportowych, dzielą się doświadczeniami i przeżyciami z kolegami swej klasy, a niektóre z nich czynią tematem pogadanek z obecnymi wychowankami (n. p. o swoim zawodzie, o łączności pewnych nauk szkolnych z pracami w życiu i t. p.) wreszcie: b. uczniowie zobowiązują się pomagać sobie wzajemnie, a oznakę szkolną uważać za symbol dozgonnego braterstwa.

Ze składek b. uczniów udziela się pożyczek tym z pośród nich, którzy znajdują się w ciężkiem położeniu i zwrócą się do szkoły.

Święto szkoły odbywa się co roku w tym samym, ściśle oznaczonym dniu, przyczem w programie znaleźć się winny: zawody sportowe (wycieczka), wspólna uczta, gawędy i wieczór wokalno-muzyczny. Kto z byłych uczniów z ważnych powodów przybyć nie może nadsyła wyczerpujący list o swoim życiu i pracy.

Rok rocznie zarówno obecni, jak byli uczniowie fotografują się, a w kronice klasowej b. uczniów, każdy z nich wpisuje swoje myśli, doświadczenia i zdobycze.

R O Z R Y W K I.

Jeżeli zdołaliśmy młodzież przyzwyczaić do zdrowych i kulturalnych rozrywek — spełniliśmy połowę dzieła wychowawczego.

W obecnych czasach ta „połowa” nie jest nawet ruszona z miejsca, poprostu nie bierze się jej pod uwagę. To też rozrywki młodzieży są w jak najgorszym gatunku i wywierają wpływ głęboko demoralizujący. Do rozrywek pożytecznych można zaliczyć sport (ale tylko odpowiednio traktowany), książkę, pismo, gry umysłowe, teatr i kinematograf, muzykę, ciekawe towarzystwo i zajęcia artystyczno-techniczne (n. p. snycerstwo, fotografja).

We wszystkich tych rozrywkach główną rolę odgrywa jakość ujmowania, która warunkowana jest wyrobieniem smaku.

Nie łudźmy się naprzykład, że piorunując na kinematograf — zniechęcamy młodzież do tej rozrywki. Porzućmy ra-

czej nieracjonalny patos i spróbujmy wyrobić u młodzieży smak w tym zakresie, drogą wspólnego oglądania i dyskusowania dobrych i złych obrazów. Podobnie w innych rodzajach rozrywek: dajmy je młodzieży w jak najlepszym gatunku, przyzwyczajajmy do tego poziomu i wskaźmy różnice pomiędzy temi a niższymi rozrywkami. Stąd troska wychowawców skupić się musi na doborze odpowiednich książek i pism, dostarczeniu różnych gier, widowisk odpowiedniego poziomu, przyjmowaniu uczniów w prywatnym mieszkaniu wraz z innymi gośćmi i t. p.

Wielkie znaczenie w zakresie przyzwyczajania do kulturalnej rozrywki mają — *kluby młodzieży*. Niech to będzie bodaj skromny lokal, ale urządzony z pewną troską o wygodę, estetykę i rozrywkę. Niech znajdzie się tam i czytelnia i biblioteka, i szachy i bilard i skromny bufet, a przede wszystkim niech to będzie miejsce, gdzie młodzież będzie „u siebie“, gdzie czuć się będzie swobodnie i przyjemnie.

Przyzwyczajaj to ją do rozrywki w warunkach kulturalnych i więcej wpłynię na wyrobienie zmysłu organizacyjnego i społecznego, niż zebranie naszpikowane referatami i dyskusjami.

Klub — jest rodzajem organizacji dającym najlepsze bodaj wyniki wychowawcze, czego dowodem — działalność Y. M. C. A. lub angielskie „kluby uliczników”.

I M I E N I N Y.

Poza świętami zbiorowemi, każdy człowiek ma „swoje święto” — imieniny. W domu jest to dla chłopca dzień uroczysty, w szkole — zazwyczaj nie pamięta się o nim. Z drugiej strony imieniny nauczycieli, a zwłaszcza kierowników i dyrektorów są często terenem niezbyt szczerych (bo inspirowanych przez innych nauczycieli) — popisów, powinszowań i podarunków.

Prostą a dobrą metodą jest ogłaszanie imienin na tablicy szkolnej dnia poprzedniego. Da to możliwość złożenia życzeń koledze przez kolegów i wychowawców, a w wypadku imienin kogoś z grona nauczycielskiego daje możliwość istotnie samorzutnego objawu uczuć.

ZWIĄZKI PRZYJAŹNI.

Szkoła obecna nie popiera związków przyjacielskich, lub w najlepszym razie nie zauważa ich. Często „rozsadza się” nawet przyjaciół, gdyż dzielenie się przez nich myślami narusza uroczysty spokój dzisiejszej nauki.

A jednak zważyć trzeba, że szkoła zastępuje nie tylko społeczeństwo, ale i rodzinę, stąd organizmy tak duże, jak klasa, nie mogą być jedynymi, gdyż nie przedstawiają dostatecznej gwarancji trwałości. Państwo jest organizmem, złożonym z tkanek — warstw i komórek — rodzin, szkoła winna być złożona z tkanek — klas i związków, oraz z komórek — grup przyjacielskich. Czy jednak szkoła może przyczynić się do tworzenia tych związków? W znacznej mierze. Już sam rozkład budynku będzie wpływał w tym kierunku: pokoiki trzy — cztery — i pięć-osobowe, które będą zajmowane przez dobierające się grupy przyjaciół, wpłyną silniej, niż deklamacja o przyjaźni i jej pożytku.

Następnie: szkoła musi liczyć się z temi związkami i nie rozrywać ich w żadnym wypadku. Czy to będzie bieg drużynami, czy grupy do badań biologicznych — zawsze związki przyjaciół muszą występować wspólnie.

Popieranie rozwoju uczuć przyjaźni wydobędzie najawte subtelne i głębokie uczucia sympatji i zaparcia się, które szkoła dotychczas tłumi strychulcem swego koszarowego życia, a do których chłopiec jest zdolny i których potrzebuje.

ANKIETY I „KRZYWE”

Aby wywołać akcję samowychowawczą należy z jednej strony zapalić do wielkich wzorów, z drugiej uprzytomnić stan własnego charakteru, aby chłopiec poznawszy swe wady i zalety — mógł pierwsze neutralizować, drugie — rozwijać.

Przyczyniać się do tego będą gawędy zbiorowe i rozmowy poufne, zwłaszcza takie, które za temat będą miały omawianie „portretu psychicznego” bądź przez samego chłopca, bądź przez kolegów, bądź przez wychowawcę.

Z innych środków uprzytamniania stanu duchowego wymienić należy ankiety i „krzywe” czyli wykresy.

Ankieta jest nie tylko jedną z metod psychologii doświadczalnej, może być ona zarazem pobudką do zastanowienia się nad swoim postępowaniem, a jeżeli ponadto wyniki jej zostaną uwidocznione — wpływ jej będzie niezmiernie głęboki. Oto typ pytań ankiety wychowawczej:

1. Czy zdarza się, że w jednym towarzystwie wypowiadam inne zdanie o tej samej rzeczy, niż w drugim? Czy często się to zdarza? Dlaczego?
2. Czy zdarza się, że mówię co innego, a myślę co innego? W jakich wypadkach? Jak często?
3. Co jest główną moją pobudką do pracy? Czy lepiej pracuję pod nadzorem, czy z własnej woli?
4. Czy dotrzymuję słowa danego sobie? W jakich mianowicie wypadkach tak, a w jakich — nie?
5. Czy umiem patrzeć krytycznie na siebie i swoje czyny? Z czego mianowicie jestem niezadowolony u siebie?
6. Czy umiem odmówić sobie przyjemności, jeżeli uważam to za wskazane? (Przykłady) i t. d.

Wykresy stosować się mogą zarówno do jednostki, jak społeczności i uwidaczniać mogą tak ujemne, jak dodatnie cechy. A więc: wykres ogólny postępów klasy i ucznia, wykres spóźnień, wykres wymysłów i przewisk, wykres sprawności fizycznej i t. p.

Innym bardzo skutecznym sposobem statystycznego uacznienia pewnych wad jest wbijanie gwoździ w deskę umyślnie zawieszoną. Sposób ten wskazuje szkodliwość drobnej ale częstotliwej wady w sposób niezmiernie dosadny i praktyczny.

DZIENNIKI I KRONIKI.

Jak nie może istnieć naród bez notowania kolejnych kart swej historii, tak szkoła, klasa i każdy chłopiec, aby się rozwijać — muszą znaczyć ślad dotychczasowej swej pracy.

Szkoła więc i każda klasa prowadzi — Kroniki, a każdy chłopiec — Dziennik.

Kronikę otrzymuje każda pierwsza klasa i prowadzi ją do ukończenia szkoły, następnie zaś zapełnia ją w czasie zjazdów dorocznych. Patrząc z perspektywy już dwóch czy trzech lat młodzież widzi postęp w swym rozwoju i nabiera wdzięcz-

ności dla szkoły, która się do tego przyczyniła. Zresztą sama ciągłość wspomnień wytwarza poczucie jednolitości i przywiązuje do instytucji wychowawczej. Nowo-wstępującym odczytywana jest kronika szkolna, gdzie znajdują się ważniejsze wypadki, aby i oni zostali wciągnięci w historję zakładu.

Kronika prowadzona jest samodzielnie przez chłopców, w ten sposób, że wybrany na miesiąc kronikarz *codziennie* notuje wszystko, co ciekawego zdarzyło się w szkole, na lekcjach, przerwach, wycieczkach i t. d., stara się on także o współpracę innych kolegów w postaci uwag, aforyzmów, opisów, rysunków i fotografii.

Co miesiąc, opuszczając swój urząd. — kronikarz odczytuje kronikę, a klasa wyraża swoją opinię o jego pracy.

Pomimo, że młodzież prowadzi kronikę samodzielnie, wychowawcy zwracają uwagę w trakcie lekcyj lub przerw, na tematy, które warto w niej zamieścić.

Wreszcie zaznaczyć należy, że kroniki są niewyczerpanym źródłem tematów do „gawęd” i doskonałym środkiem poznania opinii klasy o pewnych wypadkach, stosunku jej do danych metod dydaktycznych i t. p.

Główną uwagę na kroniki winien zwrócić oczywiście nauczyciel języka polskiego i z reguły najlepsze wypracowanie dotyczące życia szkolnego winno się znaleźć w kronice, a nawet z tą myślą winno być pisane.

Nie byłoby bez pożytku, gdyby i wychowawca od czasu do czasu napisał coś w kronice w związku z życiem klasy.

Dzienniki prowadzone przez chłopców są oczywiście ich tajemnicą i wychowawca ma do nich dostęp, jedynie na samorzutną propozycję i prośbę chłopca.

Ten warunek jest niesłychanie ważny, gdyż jeżeliby wychowawcy mieli odgrywać tu niedyskretną rolę nadzorców, wartość wychowawcza z prowadzenia dziennika byłaby żadna, jeśli nie ujemna.

Aby jednak nadać tej czynności istotną wartość, wychowawca winien zająć się po pierwsze: odpowiedniem ułożeniem rubryk samego dziennika i po drugie: oznaczyć odpowiednią porę (wieczorem) na wypełnienie tej czynności.

Najlepszy byłby Dziennik, posiadający odpowiednie nadruki i napisy, w braku tego jednak można zwyczajny bruljon odpowiednio porubrykować.

Na pierwszym miejscu znajdzie się tam więc dewiza życiowa czy hasło, wraz z symbolem, oraz podobizna wielkiego człowieka wybranego jako wzór, z krótkim ujęciem jego czynów i zalet.

Następnie umieszczone zostanie „prawo” czy „kodeks” (ujęty w krótkie punkty), którym będzie się chłopiec kierować w życiu.

Dalej krótki życiorys i „portret psychiczny”, ujęty w odpowiednie szczegółowe pytania co do zdolności, pamięci, zamiłowań, uczuć i woli. Na zakończenie „portretu” — główna wada i przeciwna jej zaleta, którą pragnie sobie wyrobić chłopiec. Dalej nastąpią plany i zamierzenia, a obok nich pozostawione miejsce na zanotowanie ich spełnienia. A więc: a) co chcę sobie kupić? b) gdzie chcę być? co chciałbym zobaczyć i zwiedzić? c) jakie książki chcę przeczytać? jakie nabyć? d) jakich sportów chcę się nauczyć? e) jakie zalety chcę w sobie wyrobić? f) czego chcę się nauczyć? g) czym być? i t. d.

Poczem nastąpi rubryka „zamiary i postanowienia najbliższe”.

Takie uprzytomnienie sobie swych chęci nie jest bynajmniej sprawą błahą, ani schematyzowaniem. Uczy to konsekwencji w chceniu, wykazuje rozbieżności pomiędzy planami a czynami (jeżeli te są), a wreszcie uczy odróżniać rzeczy ważniejsze od podrzędniejszych, bliższe od dalszych i w ten sposób koncentruje wolę. Dalej: „Zobowiązania bieżące” t. j. zebrania, obowiązki społeczne, towarzyskie i t. d. *Rozkład zajęć* (dnie i tygodnie), *Kalendarzyk terminowy*, *Rozchody i dochody*, *Złote myśli*, *Moi bliscy*: przyjaciele, (fotografie i podpisy, lub tylko spis), *Wyniki sprawności fiz.*, *Odbyte wycieczki*, *Spis moich rzeczy*. (Osobno prowadzi się „Dziennik lektury”, ze spisem i recenzjami przeczytanych książek, wyborem złotych myśli, katalogiem własnych książek, kontrolą pożyczanych od innych i innym i t. p.).

Po tem następuje właściwy dziennik, w którym notuje się codziennie otrzymane wrażenia. Ponieważ jednak dziennik ma być nie tylko źródłem wspomnień, ale — i to przede wszystkim — środkiem oceny własnej, notatka codzienna winna odpowiadać na pytania:

- a) co się dziś zdarzyło?
- b) co się nowego dowiedziałem? co ciekawego widziałem?
- c) co dobrego zrobiłem?
- d) co złego zrobiłem?
- e) czego zaniedbałem zrobić?
- f) co postanawiam sobie na jutro?

15 MINUT DZIENNE DLA DUCHA.

Bodaj tyle i to będzie sporo. Czasy obecne, pośpieszne i chaotyczne oduczyły człowieka rozmyślenia, które *ocenia* i *wskazuje* drogę czynowi. Bez niego czyn będzie motorem bez steru.

W związku więc z pisaniem dziennika należy zorganizować choćby 15-minutową ciszę poświęconą na rozmyślanie o przeżytym dniu, krótki rachunek sumienia i cichą modlitwę.

KODEKS RYCERSKI.

Życie chłopca w wieku szkolnym, pod względem etyki, dziwnym naprawdę idzie torem. Z jednej strony słyszy on morały, których nie bierze do serca, z drugiej podlega barbarzyńskiej nieraz i opacznej etyce łobuzerskiej, a nauka i wykładana moralność szybują gdzieś w chmurach, nie próbując oświetlić zdarzeń i okoliczności z małego świata chłopięcego.

Mówią mu o sprawiedliwości Salomona, ale nie wskażą tych wypadków, kiedy on może i powinien być sprawiedliwym, wskazują na bohaterstwo Karlińskiego, ale nie łączą, tego z wypadkami jego własnego życia, mówią mu o setce cnót, które wydają mu się dalekie, nudne i *starcze*, a nie wskażą mu jak ma żyć dziś, jutro, na boisku, na przerwie, wobec przyjaciela czy wychowawcy. Rzeczą prawdziwie palącą jest stworzenie praktycznej etyki życiowej dla wieku młodzieńczego, pewnego „kodeksu” obywatelsko-rycerskiego, któryby umiał ująć zagadnienia codziennego życia chłopca z punktu widzenia dzielności, honoru i patriotyzmu, uczuć, które najsilniej działają w normalnym, zdrowym chłopcu.

Jeżeli jednak „kodeks” ten wpadnie w ton suchy i moralizatorski, jeżeli będzie wymagał od chłopca raczej martwej bezczynności, poprawności i grzeczności, niż dzielności, inicjatywy i honoru — nie zostanie nigdy przyjęty przez młodzież, jako wykładnik własnej etyki, lecz jako narzucony, nudny przepis.

„Kodeks” ów musi być ujęty raczej jako rady życiowe, niż przepisy obowiązujące i poszczególne jego wskazania muszą być wytłumaczone, a nie podane *ex cathedra*.

W grudniowym zeszycie „Muzeum” z 1913 roku umieszczony został projekt „Prawa szkolnego” ułożony przez d-ra J. Kretza, niestety — jest on właśnie takim suchym i urzędowym przepisem.

Jeden z jego paragrafów rozpoczyna się takim zdaniem: „Obywatel szkolny jest skromny, uprzejmy i stateczny”... Na miłość Boską! jak można żądać od chłopca w wieku szkoły średniej, aby był „statecznym”!.. kto w piętnastym czy szesnastym roku życia jest „stateczny” ten w dwudziestym będzie chyba automatem.

Całość tego poprawnego, ale martwego przepisu owiana jest takim duchem, jak poniższy paragraf:

„Obywatel szkolny korzysta pilnie z nauki, której udziela mu szkoła. Przynosi więc do szkoły wszystkie książki i przybory potrzebne do nauki, a podczas lekcji, ze skupioną uwagą bierze udział w nauce”.

Niby wszystko słuszne, ale ujęcie to nie ma ani perspektywy, ani powiązania z przyszłymi obowiązkami w życiu, ani nie wskazuje pozytywnego celu, lecz troszczy się o drobne, administracyjne porządki. Jakaż to różnica, jeżeli rzucimy okiem na „katechizm rycerski” Czartoryskiego.

Oto jego charakterystyczny drogowskaz:

„Jakie być powinny dla kadeta, tak w cywilnym, jak wojskowym stanie, główne powody do pełnienia obowiązków i dzieł chwalebnych?”

„Miłość Ojczyzny, jej dobro, jej sława; szacunek dla siebie powszechny współziomków, chwala nieśmiertelna w potomności”.

„Wszelki inny, mniej szlachetny powód, niegodny jest obywatela, niegodny żołnierza, niegodny Polaka, a tem bar-

„dzień niegodny kadeta, tego przysposobionego od Ojczyzny syna”. Te myśli mają w sobie czerwoną krew.

„Kodeks” obywatelski szkoły winien zawrzeć w sobie zarys praktycznej etyki w nawiązaniu do życia młodzieży, w formie dostatecznie przystępnej, a w dalszych częściach — szczegółowe rady z zakresu higieny, porządku, zwyczajów towarzyskich, nauki, rozrywki, pracy, i t. d.

Poniżej podajemy „kodeks obywatelski”, opracowany i rozpowszechniony w Seminarjum Naucz. w Mławie. Jest on niepełny i zbyt pobieżny, nie uwzględnia całego szeregu zagadnień, jak: honor społeczności, wdzięczność, rozrywki, ambicja a próżność, bezstronność i t. d. Te zaś zagadnienia które są poruszone — potraktowane są zbyt pobieżnie. Przyczyna tego jest bardzo istotna, choć tylko technicznej natury: był on odbijany na hektografie i musiał być możliwie zwięzły.

Jeżeli chodzi jednak o ujęcie i duch w nim panujący, zdaje się nam, że jest odpowiedni i trafny.

Został on rozwinięty według następującego „prawa”.

I. Służ Ojczyźnie.

II. Zwalczaj u siebie i u innych wady narodowe.

III. Wychowuj siebie na Dzielnego Człowieka.

IV. Dbaj o swoją dobrą sławę, o swój honor, bądź słowny i prawdomówny.

V. Bądź odważny.

VI. Panuj nad sobą.

VII. Bądź energiczny i wytrwały. Kochaj pracę, twórczość, czyn.

VIII. Bądź solidarny i koleżeński. Ucz się słuchać i rządzić.

IX. Rozwijaj umysł.

X. Hartuj ciało.

XI. Dbaj o porządek i czystość.

XII. Zachowuj się kulturalnie.

KODEKS OBYWATELSKI.

Najtrudniejszą sztuką jest — dobrze żyć. Żyć tak, aby samemu osiągnąć zadowolenie i przyczynić się do szczęścia Ojczyzny. Poniżej podane rady i przepisy wskazują drogę do tego celu, należy więc starać się je wypełniać, przygotowując się do służby Ojczyźnie i dążąc do ideału Dzielnego Człowieka.

RADY OGÓLNE.

Służ Ojczyźnie!

§ 1. Służyć Ojczyźnie można nietylko w dojrzałym wieku, służba ta zaczyna się od lat najmłodszych. Trzeba tylko rozumieć, że siła i wielkość Ojczyzny zależy od tego, jak Jej obywatele spełniają swe drobne obowiązki wobec najbliższego społeczeństwa. Kto nie wprawi się w wykonywanie obowiązków małych, ten nie spełni wielkich. Najbliższym twym społeczeństwem — jest szkoła. Przyczyniaj się do jej rozwoju piękna, podniesienia ducha w niej panującego, a przyczynisz się do rozwoju Ojczyzny.

§ 2. W szkole zaprawiaj się do pracy dla wspólnego dobra, do solidarności, zgodnego pożycia, wzajemnej pomocy, poszanowania cudzych przekonań, karności, jako podwładny, stanowczości, jako zwierzchnik.

§ 3. Zwalczaj u siebie i u innych wady narodowe: niedbalstwo, gadulstwo, nieposzanowanie czasu i pracy, nieumiejętność wspólnej pracy i brak dobrej organizacji tej pracy, brak wytrwałości, lenistwo, gnuśność i nieumiejętność intensywnego (energicznego i owocnego) wysiłku.

§ 4. Chcąc pracować dla Ojczyzny — trzeba Ją poznać. Poznawaj więc Jej historję, geografję, sztukę, literaturę, język, ludność, ustrój i stan kulturalny. Nie poprzestawaj w tem na nauce szkolnej, lecz dopełniaj ją przez czytanie odpowiednich książek i pism, wycieczki krajoznawcze i t. d.

§ 5. Szanując język ojczysty, nie będziemy używać żargonu, który uchodzi nieraz za dowód zuchowości, będziemy mówić bez przesady, lecz czysto, poprawnie.

§ 6. Służba dla Ojczyzny wyraża się też w poszanowaniu Jej praw i przepisów (aż do najdrobniejszych ogłoszeń w wagonie czy ogrodzie miejskim), w poszanowaniu dobra państwowego, które jeszcze tak często uważane jest za jakąś cudzą, obcą własność. Dalej służba Ojczyźnie wyrażać się może w pracy społecznej (odczyty, praca dla ozdobienia lub oczyszczenia miasta czy wsi, nauczanie i t. d.), w ofiarności na cele narodowe, obronie rządu własnego przed oszczercami krytykami złych obywateli, poszanowaniu hymnu, godeł państwowych, a przede wszystkim — spełnianiu jak najlepszemu swego obowiązku, oraz podejmowanie nowych obowiązków z własnej woli.

Wychowuj siebie na Dziełnego Człowieka.

§ 7. Kto nie ma przed sobą wzoru, do którego dąży, ten do niczego nie dojdzie. Kto nie stara się iść w górę, ten spada. Postaw sobie wielki, bohaterski wzór do osiągnięcia i nie ustawaj w dążeniu do niego. Każdą okazję życia traktuj jako sposobność ćwiczenia się w dzielności (spełnianie regulaminów, panowanie nad sobą na boisku i t. p.)

§ 8. Dbaj o swój honor, o swoją dobrą sławę. Unikaj marnych czynów nie dla kary, lecz dlatego, że to ubliża tobie samemu. Przepisując zadanie i podając je za swoje, możesz zyskać „trójkę“, lecz tracisz honor. Dumą twoją niech będzie, jeśli o tobie wszyscy powiedzą: „jemu można bez wahania zaufać“. Dotrzymuj słowa niezłomnie, lecz nie przysięgaj.

§ 9. Bądź odważny, nietylko wobec niebezpieczeństw wielkich, ale i małych, gdy np. przyznanie się do winy może pociągnąć przykre skutki. Kłamstwo jest tchórzostwem.

§ 10. Panuj nad sobą, nad swoim gniewem, hałaśliwością, lenistwem, wygodnictwem i wszystkim co cię poniża. Nieraz odmawiaj sobie nawet rzeczy niewinnej dla hartowania swej woli.

§ 11. Ucz się energii i wytrwałości. Praca niech ci się pali w rękę, staraj się robić coraz lepiej, lepiej dziś niż wczoraj, lepiej niż wszyscy inni. A pamiętaj, że ten tylko ma zasługę, kto do końca zrobił — ucz się więc wytrwałości.

§ 12. Głównym celem, treścią i radością życia — jest czyn, twórczość. Człowiek tyle jest wart, ile zrobił. Nie traktuj pracy, jako czegoś nudnego, ciężkiego — przez nią człowiek staje się twórcą. Wśród narodów i ludzi ten staje na przedzie, kto więcej zdziała.

§ 13. Bądź solidarnym i koleżeńskim: wspólna praca jest wielką potęgą, ale i trudną sztuką — trzeba się jej uczyć, trzeba umieć ustąpić komuś dla dobra wspólnej pracy. Trzeba myśleć nietylko o sobie, lecz pomagać innym, trzeba słuchać nietylko biernie, ale chętnie i twórczo rozporządzeń władzy tak szkolnej, jak i samorządowej, a być stanowczym ale delikatnym, jako zwierzchnik. Trzeba się zawczasu uczyć żyć w społeczeństwie, być dobrym obywatelem.

§ 14. Unikaj fałszywej koleżeńskości tak częstej w szkole: jeśli chcesz pomóc koledze w naukach niech to będzie pomoc rzeczywista a nie pomoc w oszustwie, przynosząca szkodę koledze. Prawdziwa przyjaźń nie waha się wytknąć błędów.

§ 15. Rozwijaj umysł.

W rozwoju umysłu pomagają ci twoi nauczyciele i wychowawcy, to też winienes odnosić się do nich z szacunkiem, zaufaniem i życzliwością, choć bez fałszywego nadskakiwania.

Nauczyciele nie mogą ci jednak dać wszystkiego — musisz się jeszcze uczyć sam i to zarówno przedmiotów szkolnych — z podręczników, jak i wielu innych rzeczy — z książek, od ludzi, przez zwiedzania, wycieczki i t. d. Wypytuj starszych, doświadczonych ludzi o ich zawód, przypatruj się rzemiosłom, zwiedzaj przemysł, poznawaj przyrodę, czytaj dobre książki i miej otwarte oczy na wszystko co cię otacza. — Wszelkemu — wszystkiemu, pytaj, badaj. Ciekawość nie jest pierwszym stopniem do piekła — jak dawniej mówiono — ale do wiedzy. Co do nauki, którą możesz nabyć w szkole, to pamiętaj, że ona jest twoim celem, a nie stopień. Nauczyciele nie pragną cię „złapać“ na tem, że czegoś nie umiesz, ale chcą cię nauczyć. Nie oszukuj więc ich, że umiesz, jeśli nie umiesz, miej odwagę przyznać się i poprosić o termin do powtórzenia lub nauczania się. Inaczej oszukasz tylko siebie, bo nie nauczysz się tego, co potem przydałoby ci się w życiu. Jeśli czego nie rozumiesz pytaj się śmiało, proś o radę co masz sobie przypomnieć; mów, że tego a tego nie pamiętasz, nie wiesz, nie rozumiesz. Przecież przyszłedś tu, żeby się wielu rzeczy dowiedzieć, zrozumieć je i zapamiętać. Ucz się systematycznie z dnia na dzień, a nie w ostatniej chwili, takie „kucie“ — nie jest nauką, lecz jej karykaturą. W ciągu roku przypomi-

naj sobie i powtarzaj to, w czym się czujesz słabszym. Nie wstydź się też wrócić do nauk poprzedniej klasy, żeby sobie przypomnieć coś potrzebnego. Bierz żywy udział w lekcji, pytaj się, przyglądaj, proś o wskazówki do samodzielnej pracy. Nie zajmuj się na lekcji innymi sprawami i nie utrudniaj pracy nauczycielowi.

§ 16. Rozwijaj i hartuj ciało.

Ten obowiązek składa się: z przestrzegania higieny i czystości oraz z uprawiania sportów. Obydwie części są równie ważne. Co do sportu — to ma on tylko wtedy wartość, jeżeli się zachowa następujące zasady: 1. Nie uprawiać sportu rozwijającego jedną grupę mięśni, lecz stosować jednocześnie dwa sporty równoważące się. 2. Wprawę (trening) stosować stopniując trudności i natężenie, nie forsując się (nie przeciążając), a prowadząc trening systematycznie i wytrwale. 3. Zachowywać wszelkie przepisy gry, choćby się przez to miało przegrać. Sportowiec powinien posiadać honor sportowy. 4. O ile możliwości należy przejść wszelkie rodzaje sportu, uprawiając potem stale dwa lub kilka z nich. 5. Uprawiać sport do późnego wieku, nie porzucając go, jak to się zwykle robi po wyjściu z młodości. Tylko wówczas będzie on miał wartość. Hartowanie ciała polega na przyzwyczajaniu go do zmian temperatury, znoszenia chłodu, niewygód i zmęczenia. Bardzo dobre jest hartowanie zapomocą wody, co jednocześnie przyczynia się do czystości. Hart i czystość ciała jest podstawą hartu i czystości ducha.

§ 17. Dbaj o czystość, porządek i piękno.

Zwracaj uwagę na czystość ubrania, bielizny, obuwia, ciała, książek, mieszkania, ustępu, słowem całego otoczenia. Nie zaszkodzi tutaj nawet drobiazgowość, bo ona właśnie tworzy tę piękną i czystą całość. Czystość nawet skromnego ubrania jest kartą wejścia do najbardziej kulturalnego towarzystwa, nie jest nią zaś tania elegancja, połączona z niechlujstwem. W porównaniu z krajami Zachodu jesteśmy jeszcze brudasami. Nasze ulice, podwórza, chaty, chlewy, stajnie, ścieki i ustępy wyglądem swym przynoszą nam hańbę. Kultura zaczyna się od mydła, nożyczek, szczotek i mioteł. Walkę brudowi i niechlujstwu polskiemu musimy wypowiedzieć z całą siłą i prowadzić ją wszędzie i zawsze. Pamiętaj, że nawet słowo ładny pochodzi od ład — porządek. Piękno starajmy się wprowadzać wślad za czystością i to nie tylko w ubiorze, mieszkaniu, meblach, ale także w zachowaniu się, w formach bycia z ludźmi.

§ 18. Zachowanie się kulturalne.

Ucz się być „dżentelmenem“ w całym twojem zachowaniu się. Pamiętaj zaś, że dosłownie „dżentelmen“ znaczy — grzeczny człowiek. Bywając w towarzystwach i przyglądając się ludziom, trzeba się uczyć tej delikatności i godności oraz tych wszystkich zwyczajów i sposobów, po których poznaje się człowieka „dobrze wychowanego“.

Bez tej umiejętności nawet rozumny człowiek może stać się przykry lub ośmieszyć się w oczach swego otoczenia. W razie jakich wątpliwości zwracaj się z prośbą o radę do wychowawcy lub kogoś ze starszych osób.

Dalej następowały szczegółowe rady:

a) *towarzyskie* (na wizycie, na ulicy, na zabawie, podczas gier towarzyskich, w żartach, wobec starszych, wobec kobiet, odwaga cywilna, rozmowa a dyskusja, nonszalancja a nieśmiałość, dyskrecja, delikatność, kulturalne jedzenie, ubranie, rozmowa o znajomych, uprzejmość, wdzięczność, zgodność, punktualność, pisanie listów, przedstawianie się, zapoznavanie, usłużność, zachowanie w podróży, zachowanie wobec służby i ludzi niewykształconych, zwracanie uwagi na ruchy, sposób chodzenia, siadania i t. d.)

b) *higjeniczne* (czystość ciała i otoczenia, powietrze, ruch, higiena nauki, higiena sportu, higiena jedzenia, ubrania, używki i narkotyki, wstrzemięźliwość).

c) *auto-dydaktyczne* (zrozumienie a zapamiętanie, bezcelowość „kucia“, znaczenie podstaw i ciągłości nauki, powtarzanie, uczyć się całości a nie części, skupienie zmniejsza potrzebę powtarzania, uwaga w szkole zmniejsza pracę w domu, intensywność nauki a przerwy, skrót z pamięci ułatwia zrozumienie, uczenie innych umacnia wiedzę, dopełnianie nauki szkolnej, poszanowanie książki i t. d.)

d) *rozrywka* (rodzaje kulturalnej rozrywki i sposób ich traktowania).

e) *praca fizyczna* (jej wartość społeczna, znaczenie dla równowagi duchowej, znaczenie praktyczne a rodzaje).

f) *działalność w organizacji* i na zebraniach.

g) *metody samowychowania* (wytwarzanie przyzwyczajzeń, poszukiwanie i stwarzanie odpowiedniego otoczenia, książki jako przyjaciele i wychowawcy, hartowanie woli w wysiłku i powściągu, rozkład pracy i t. d.)

h) *zachowanie się* — w klasie na lekcji, na przerwie, na wycieczce, w kościele.

Poza tem — regulaminy poszczególnych dziedzin życia szkolnego, a więc:

a) regulamin internatu (tryb dnia, regulamin jadalni, sypialni, umywalni).

b) „ sali robót.

c) „ sportu (boiska i sali gimn.)

d) „ przedsionka i szatni.

e) „ ustępu.

f) „ biblioteki i czyteln.

g) „ ogrodu i t. p.

TABLICA. PISMO.

Tablica ogłoszeń w szkole jest z jednej strony środkiem administracyjnym, z drugiej — wychowawczym. Zamiast powtarzać ustnie rozporządzenia lub polecenia — powierza się je „głosowi milczącemu“ — tablicy, która bez znużenia głosi je i przypomina. Znajdą się więc na tablicy zarówno zawiadomienia władzy szkolnej, jak organizacyj uczniowskich. Ogłoszenia o godzinie i dniu zebrania, wycieczki, egzaminu i t. p.

Jest to jednak funkcja jedynie administracyjna: ułatwienie organizacji życia zbiorowego. Poza tem tablica ogłoszeń może i powinna odegrać w szkole rolę wychowawczą. Rola ta zbliżona będzie do roli napisów, wywieszanych na ścianach, z tą różnicą, że tamte — zawierają ogólne sentencje, ta zaś — szczegółowe, związane z wypadkami bieżącymi rady, uwagi, wskazówki, nagany i pochwały. Ogłoszenia te mogą wychodzić zarówno od wychowawców jak młodzieży.

Oto kilka przykładów ogłoszeń, wywieszonych przez młodzież w Seminarjum im. Żółkiewskiego w Mławie:

OGŁOSZENIE.

Za piękne czyny obywatelskie i pomoc niesioną bliźniemu w nieszczęściu, za niebezpieczne narażanie swego życia i zdrowia przy pożarze dnia 10 maja — Rada Główna wyraża uznanie uczniom poniżej wymienionym:

Janowi Gołaszewskiemu, Ratajczakowi, Aleksandrowi Siemiątkowskiemu, Kamińskiemu, Kołomyjskiemu, Rachockiemu, Nyszkowi, Olszewskiemu.
Mława, dnia 16.V. 1925 r.

OBJAW OBYWATELSKOŚCI.

3 maja r. b. muzyka przyciągnęła dużo publiczności do ogrodu miejskiego. Publiczność gromadziła się dokoła orkiestr, deptając trawniki i niszcząc krzewy. Członkowie Komitetu, aby temu zapobiec, musieli stale zwracać uwagę takim gościom. Lecz pilnujących było mało, a deptających trawniki dużo. Przeto członkowie Komitetu, uważając młodzież szkolną za więcej kulturalną i obywatelską, zwracali się, aby im pomogła w tej pracy. Otóż nas dwóch również proszono, żebyśmy zwracali uwagę niszczyтелям, a także, abyśmy prosili swych kolegów o pomoc, co myśmy chętnie zrobili. Niestety — spotkał nas zawód, bo

eden z naszych kolegów i to trzeba dodać z kursu wyższego, który nam odpowiedział: „Albo to ja stróż, albo ja pensję biorę? Jeśli jesteście stróżami, to pilnujcie trawników“. Co gorsze jeszcze, że musieliśmy często spędzać z trawników seminarzystów. Czas koledzy, żebyśmy na tyle byli uspołecznieni, bo naprawdę dzieci ze szkoły ćwiczeń postąpiłyby inaczej.

Stróż dobra publicznego.

OGŁOSZENIE.

Zachodzi wielka potrzeba zrobienia skrzynek na kwiaty! Apeluujemy do Was, Koledzy, niech to ogłoszenie nie przeminie bez echa, pomóżcie zrobić skrzynki, a czyn Waszych rąk nie przeminie tak samo bez echa. Potrzeba jest dwunastu chętnych, dobrych stolarzy. Zgłaszać się można u kol. Rachockiego. (Kurs V).

Kto będzie pracował przy skrzynekach, zwolniony będzie od robót na boisku.

Prezes: *Rachocki.*

Sekretarz: *Petrykowski.*

OGŁOSZENIE.

1. Do 14 b. m. muszą być zrobione wieszaki do palt. Gospodarze kursów zajmą się tą sprawą. Jeżeli wieszaki do tego terminu nie będą zrobione, gospodarze będą pociągnięci do odpowiedzialności.

2. Do dnia 14 b. m. wszyscy uczniowie obowiązkowo mają ostrzyć włosy. Jeżeli kto nie chce ostrzyć głowy całkowicie, przynajmniej niech ostrzyże tył głowy i na bokach, nad uszami. Nie chcemy widzieć między sobą „owczarków“. Gospodarze zwrócą baczną uwagę ażeby to wszystko było wykonane.

3. W każdą sobotę, przed lekcjami, względnie po pierwszej lekcji, gospodarze kursów będą wywieszać na tablicy ogłoszeń ocenę pracy dyżurnych z całego ubiegłego tygodnia.

4. Uczniowie, którzy mają wypożyczone szkolne łyżwy, mają złożyć ten inwentarz szkolny w sali gimnastycznej w obecności p. prof. Hahna do dnia 15 b. m.

Prezes: insp. *Wojciechowski.*

Sekretarz: *Petrykowski.*

Koledzy!

Zbliża się „Święto sportowe“ (24.V), kiedy to zmyli po raz pierwszy przyjmować gości na swoim nowem boisku. Na urobienie opinii wśród publiczności o naszej szkole wpłynie nietylko nasze dość ładne boisko, ale także zachowanie nasze na tem boisku. Nie będę mówił, jak się mamy zachować, bo wszyscy mniej więcej już wiedzą, należy mi przypomnieć tylko, żeby nie było hałasu, sprzeczek i awantur podczas zawodów. Dbajmy o opinię naszego Seminarjum.

Wreszcie tablica ogłoszeń może dać również młodzieży—rozrywkę. A więc znaleźć się tam może dowcip, rysunek humorystyczny, wycinek z gazety (np. rubryka „ze świata“ czy „rozmaitości“) odpowiednio objaśniony, ilustracja czy fotografia, a nawet konkurs lub ankieta.

Materiał ten może być na osobnych kartkach lub też ujęty w postaci „pisma-afisza“ (w rodzaju rozlepianej od czasu do czasu „Strażnicy“). Tematu do wycinków dostarcza w obfitości prawie każde pismo codzienne, jeżeli się je czyta umiejętnie t. j. wybiera się te tylko (drobne nawet co do rozmiarów) fakty, które wskazać mogą na bohaterstwo człowieka lub przestrzec przed upadkiem. Wiadomości, mających znaczenie psychologiczno-wychowawcze, można wiele wydobyć z wrzawy każdego dnia codziennego, którego tubą jest gazeta.

Taki system podawania wiadomości gazetowych odegra ważną rolę, jako przygotowanie młodzieży do rozumnego czytania pism codziennych i przykładania słusznej oceny do różnych informacji, bez względu na krzyk dokoła nich tworzony, lecz ze względu na istotną ich treść.

Oto kilka przykładów z „pisma-afisza“ wywieszanego w Seminarjum mławskim p. t. „Informator“:

INFORMATOR Nr. 6

za tydzień od 26.IV do 3.V 25 r.

NIEPRÓŻNUJĄCE PRÓŻNOWANIE.

„Pokaż mi, jak mieszkasz...“

Jest francuskie przysłowie, które mówi: „Pokaż mi, jak mieszkasz, a ja ci powiem, kim jesteś“. Bardzo prawdziwe i słuszne powiedzenie.

Każdy wkłada w swoje otoczenie coś z siebie samego. Warto pamiętać o tem.

Ciekawy jest źródłosłów wyrazu „ładnie“. — Ład. Ładny pokój, to taki, w którym jest ład, ładne życie, to też takie, w którym jest ład. Nie może być ładnie tam, gdzie niema ładu.

Rozejrzyjmy się bacznie po swoim pokoju, rozpatrzmy wnętrza naszych szafek, szufladek, pudełek, zeszytów i zobaczymy, czy tam wszędzie jest ładnie i coby o nas powiedział ten, ktoby był obecny przy tej inspekcji.

Jeżeli przegląd ten wypadnie dla was bardzo niepomysłnie i nasunie wniosek, żeśmy o pokój swój, książki, ubranie, drobiazgi wcale nie

dbali, i pozostawialiśmy je zawsze swemu losowi; jeżeli ten nieznanymi ilustrator z francuskiego przysłowia miałby prawo powiedzieć o nas, żeśmy niedbaluchy, brudasy, ludzie zgoła nie kulturalni, nie mający pojęcia o najskromniejszych zasadach estetyki — to co zrobimy?... Możebyśmy się poprawili, co?

Poprawić się z każdego niedomagania zawsze można, zwłaszcza jeżeli to jest rzeczą tak łatwą. Cóż to bowiem trudnego uporządkować pokój, zaprowadzić w nim „ład“, żeby był ładny. Nato potrzeba tylko poświęcić godzinkę czy parę godzin, stosownie do tego, czy będziemy z pokoju naszego wyrzucać śmiecie szuflami, czy małeńkimi szufelkami. Ale i nie na tem polega główne nasze zadanie, ważniejszą rzeczą jest utrzymać ład tam i w tym stopniu, gdzie i w jakim stopniu go w chwil zapału zaprowadziliśmy.

W tej sprawie pomóc wam mogą oto takie przykazania:

- „1) Każda rzecz w naszym pokoju musi mieć swoje miejsce.
- 2) Miejsce dla każdej rzeczy musi być obmyślane praktycznie i wygodne.
- 3) Każda rzecz po użyciu musi być na swoje miejsce złożona.
- 4) Składanie to musi nam wejść w przyzwyczajenie, w krew, stać się niemal mechanicznym.
- 5) Niedopuszczalne jest szukać czegoś, co do nas należy. (Można szukać grzybów, lub jagód w lesie, ale nie czapki, nie ołówka).
- 6) Niedopuszczalne jest wziąć cudzą rzecz i nie położyć jej na właściwe miejsce.
- 7) Nie ten porządkowy, co ciągle sprząta, ale ten, co nigdy nie rozrzuca.

Zapamiętawszy te przykazania i zastosowawszy je w życiu, możemy mieć wokoło ład, mieć ładny pokój.“

Czy nasze mieszkania wyglądają tak, jak wyglądać winny? Co znaczą fakty, że w internacie stale giną książki, zeszyty, scyzoryki i t. p. Pewnie to, że dużoby się tam jeszcze względem porządku zrobić mogło i należy. I to nietylko w internacie, ale i na naszych prywatnych stancjach. „Jaki pan, taki kram“.

H Y M N.

„Prof. Jachimecki powrócił do sprawy hymnu narodowego, który winien zdaniem jego mówić o mocy rosnącej Polski. Melodję hymnu należy zapożyczyć od starej, a wspanialej kolendy „Bóg się rodzi“. Słowa dorobić łatwiej. Wogóle sprawę tę porusza się ciągle na różnych łamach. Proponowano na Pomorzu uznanie za hymn „Bogarodzicy“. Głosew tych należy wysłuchać uważnie, bo hymn żywy działa na ludzi i sugestjonuje ich. Czy zgodzić się zaraz? Sądźmy, że lepiej pomyśleć.

Nietylko słowa hymnu szkolnego naszego, jak melodję należałoby zmienić... Może ktoś ma jakie projekty?

M O R Z E.

„A teraz parę wieści radosnych. Statek szkolny „Lwów“, ów cudowny żaglowiec motorowy, który pierwszy poprzez Atlantyk wzburzony wioził polską banderę — wyrusza znowu w drogę. Znow w jego rejach i linach wiatr będzie gwizdał. Znow fala oceanu przemknie jego pokład. I nowych 40 młodzieńców nabierze tchu przestworów, wchłonie światła słońca zwrotników i przywiezie nam gwiazdne błogosławieństwo Krzyża Południa. Na dalekie morza — szczęśliwej drogi!

* * *

P. Gintyło wystąpił ze szczęśliwym pomysłem. Zwrócił się do dyrekcji kolei w Gdańsku z prośbą o 20 starych wagonów. Ma je ustawić na wybrzeżu morskiem i ulokować w nich niezamożną dziatwę na wypoczynek nad polskiem morzem. Pomysł został przyjęty. Wagony są. Obecnie zbierane są fundusze na ten piękny cel.

* * *

Kometa Orkiszka zajęła całą prasę polską. O ruchu jej wieści podaje każde pismo i pisemko. Boć to „nasza“ kometa. To mała nauka o wielkiej rzeczy. Zdobytcze naszej nauki u nas rozpowszechniają się szybko — porywają ludzi łatwo. Nasze odkrycie nas wprowadza w tajniki wody i nieba i świata.

Oto i jest uzasadnienie potrzeby narodowych instytucji badawczych.“

Dumni być winniśmy z naszej potęgi i stawy, a gdy staniemy do pracy obywatelskiej, każdym spełnionym czynem będziemy budowali wielkość Polski.

JESZCZE TEGO NIE BYŁO.

„Aby „zadość uczynić odczuwanemu brakowi“ powstała ostatnio w Paryżu „Gazeta dla żebraków“. Treść pierwszego numeru składa się jak następuje: Opis dość obszerny wszystkich sposobności, dających żebrakom dochody żebracze, dalej spis ślubów, chrztów, jarmarków i podobnych publicznych i prywatnych sposobności żebraczych, oraz różne praktyczne wskazówki i ostrzeżenia. Stałym abonentom udziela wydawnictwo nadto, ale tylko listownie, adresy i godziny „przyjęć“ osób miłosiernych, rozdających datki. Wkońcu znajdujemy wskazówki do korzystania z różnych instytucji dobroczynnych, tak społecznych jak i urzędowych, no i wogóle różne rozmaitości, należące do „fachu“.“

Tak, tak, nawet amerykańskich dziadów stać na to, co nam tak ciężko przychodzi. Nie pozwólmy na to, by nasz „Kompas“ zrobił „kłapę“, bo nas jeszcze dziady obmalują w swoim piśmie.

DOMY ELEKTRYCZNE.

„Na pewnym przedmieściu londyńskiem postawiono niedawno cztery domy robotnicze, które Anglicy przezwali elektrycznemi. Otóż w tych

domach opału i światła dostarcza elektryczność. Każde mieszkanie składa się z salonu, jadalni, sypialni i łazienki. Kuchnia i kociołek do gotowania wody są ogrzewane elektrycznością. We wszystkich pokojach urządzone są odbiorniki do chwytania fal głosowych (radjo). A by się wykapać, za-grzać wody, ogrzać pokój, dość jest założyć kontakt. Obliczają, że koszt opału i światła nie powinien przewyższać 11 złotych tygodniowo.“

Jeżeli tak, to gmach naszego Seminarjum powinien się nazywać „sło-neczny“, gdyż dotychczas opala go i oświetla tylko pocziwe słońce, nawet bez po-mocy Ministerstwa.

Aby tablica była żywą i ciekawą należy pozwolić mło-dzieży zapełniać ją ogłoszeniami bez rygoru biurokratycznego. Można być pewnym, że wyjątkowym wypadkiem będzie umie-szczenie czegoś niestosownego, a swobodne użycie tablicy za-chęci młodzież do korzystania z niej, czem przyczyni się do pewności i ładu w życiu społecznym.

Najlepszym zda mi się wyjściem jest wprowadzenie dwóch (przynajmniej) tablic: jednej dla władz szkolnych, drugiej — dla młodzieży.

Estetyczny wygląd tablicy, oparty na drzewnym budow-nictwie ludowym jest również warunkiem niedrugorzędnym jej działania wychowawczego.

Pismo szkolne odgrywa tę samą prawie rolę, co tablica, a nawet w warunkach trudnych tablica może je zastąpić. Po-trzeba pisma szkolnego wcale nie jest usunięta przez istnienie ogólnego pisma dla młodzieży, wydawanego przez starszych. Pismo szkolne ma swoje specjalne zadania i zastąpione przez pismo ogólne być nie może.

Jeżeli tak ważne znaczenie ma pismo szkolne, to jednak wówczas tylko, kiedy jest odpowiednio postawione t. j. jeżeli jest czynnikiem wychowawczym.

Cały szereg istniejących pism szkolnych nietylko wływu dodatniego nie posiada, ale nawet wpływać może ujemnie na młodzież, budząc bezpodstawne pretensje literackie i manierę.

Grafomanja jest plagą pism szkolnych i zarazem przy-czyną ich dotychczasowego słabowitego życia, stają się one bo-wiem monopolem kilku zmanierowanych jednostek i nikogo, poza nimi, nie interesują.

Należy sobie zadać wyraźne pytanie, jaki jest cel pisma szkolnego: czy rzekome literackie wyrobienie grupki a raczej popieranie frazesowiczostwa i mętnego stylu, czy pożytek

ogółu? Jeżeli to drugie uznamy za ważniejsze, to musimy stanowczo zażądać, aby poziom pisma był odpowiednio utrzymany — z jednej strony, z drugiej zaś — aby treść pisma była bliską młodzieży. Da się to osiągnąć przez syntezę: dyskretnego a trafnego kierownictwa, spoczywającego w rękach wychowawcy oraz samodzielności *jak najszerszego koła* młodzieży.

Rzeczą wychowawcy będzie podawać tematy, zwracać uwagę na zagadnienia, warte omówienia w piśmie, ogłaszanie ankiet i konkursów, wyzyskiwanie wypracowań szkolnych, opracowywanie i wyglądanie artykułów *wspólnie* z uczniem — autorem, wreszcie umieszczanie od czasu do czasu swoich artykułów. Poza tem możnaby postawić następujące zasady obowiązujące dla pisma szkolnego:

1. *Troska o stronę graficzną.* Da się ją osiągnąć przez odpowiedni, „smaczny” układ kolumn, światła („luster”) wykrojów i rozmiarów druku, tytułów, zdobycie wignetek i zakończeń (bardzo tanio można wykonać z linoleum), wreszcie — ilustracyj. Stanowczo odrzucić należy rysunki rzekomo karykaturalne, są one zazwyczaj ohydne.

2. *Podstawa finansowa.* Pismo nie powinno być kupowane po jednym egzemplarzu, lecz oparte na perjodycznych składkach ogólnych i rozdawaniu pisma wszystkim.

3. *Styl pisma winien być prosty.* Zadanie to napozór tylko jest łatwe do osiągnięcia wśród młodzieży. Błędny sposób nauczania języka ojczystego przyczynia się do wyrobienia stylu napuszonego i niejasnego, jak najdalszego od zwykłej mowy. Aby osiągnąć jasność, prostotę i pewien naturalny humor — trzeba poświęcić dużo pracy. Jeżeli jednak ten postulat postawimy — okaże się, że do pisma pisać może nie grupka rzekomych „literatów”, lecz jak najszerzy ogół. Połóżmy główny nacisk na *zdrową, twórczą myśl i jej zrozumiałe, krótkie wyłożenie*. Próbkę literackie będą umieszczane *tylko wyjątkowo*, choć mogą być życzliwie omawiane na zebraniach redakcji.

4. *Pismo powinno być ciekawe.* I ten postulat wydaje się prosty, w istocie zaś trudny jest do osiągnięcia. Zbyt często pisma prowadzone przez wychowawców wpadają w chęć moralizatorską. Pismo powinno dawać naprzód rozrywkę, a potem dopiero pouczanie. Stąd konieczna różnorodność treści

ciekawe, fascynujące tytuły, opowiadania i t. d. Wystarczy jeśli w każdym numerze będzie jeden krótki artykuł, poruszający zagadnienia etyczne z otaczającego życia.

5. *Charakter pisma winien być „bohaterski“*. To znaczy powinno być przeniknięte zapałem, uwielbieniem dla wielkich czynów i wielkich ludzi, gdyż tylko zapał może porwać i tylko pozytywne wskazanie wielkich wzorów może wytknąć drogę.

6. *Mało rozumowania, wiele opisów*. Wpływ na charakter jest bardziej skuteczny, o ile idzie drogą wyobraźni, niż pojęć, sądów i rozumowań. Stąd o wiele większy nacisk położyć należy na anegdoty, przykłady z życia, wspomnienia i życiorysy, niż definicje i dowodzenia. W piśmie szkolnem winny znaleźć się zatem mniej więcej następujące *działy*:

1. *Krótki artykuł etyczny* (lub feljeton), ujmujący poprostu zagadnienie z otaczającego życia, ilustrowany przykładami, lub od nich wychodzący.

2. *Krótki artykuł naukowy*, a raczej zwracający uwagę na zagadnienie naukowe i związany z samodzielną obserwacją, zbiorami, doświadczeniami i t. d. Jako tematy podać tu można: archeologję, etnografję, budowę modeli (n. p. samoloty), rysunek, prace ręczne, życie zwierząt (hodowle, tresura, polowanie), fotografia, psychologja praktyczna i t. p. Artykuł taki musi być ujęty bardzo ciekawie, żywo i praktycznie.

3. *Nowela „przygodowa“*. O ten dział jest najtrudniej, należy bowiem albo wystarać się o tłumaczenie, albo o nowelę oryginalną, co nie osiąga się zbyt łatwo. Zwłaszcza środowisko egzotyczne, w naszej literaturze jest rzadkiem zjawiskiem.

4. *Anegdota historyczna lub współczesna z życia wielkich ludzi*. Tu materiał znaleźć o wiele łatwiej: w monografiach, w pracach takich, jak „Pomoc własna” Smiles’a, pamiętnikach i t. p.

5. *Piękne czyny* bądź z własnych wspomnień, bądź ze wspomnień młodzieży, z gazet (odwaga policjantów, górników, żołnierzy).

6. *Złote myśli*.

7. *Wycinki z gazet z odpowiedniami komentarzami w formie krótkich artykułków*.

8. *Rozmaitości* t. j. pewne ciekawostki, dziwy przyrody, techniki i t. p.

9. *Recenzje* z książek i pism.
10. *Sport*, turystyka, żeglarstwo.
11. „*Majstrowanie*” t. j. łatwe rodzaje prac ręcznych, jak n. p. zrobienie latawca, łuku, sklejanie porcelany, wywabianie plam i t. p.
12. *Ankiety i konkursy* związane jak najczęściej z wykonaniem jakiegoś produkcyjnego czynu (n. p. konkurs na zbiory etnograficzne lub biologiczne).
13. *Kronika* bogata, żywo prowadzona, nietylko podająca fakty, ale je oświetlająca w odpowiedni sposób. Każdy fakt pod osobnym, ciekawym tytułikiem.
14. *Humor*.

Poniżej podajemy szereg artykułów wyłącznie uczniowskich z pisma szkolnego Seminarjum w Mławie p. t. „Kompas”. Ciekawa jest zwłaszcza odpowiedź na ankietę „czy potrzebne jest pismo szkolne” i jakie ono powinno być.

Pismo to nie odpowiada jeszcze temu obrazowi, który uważamy za najodpowiedniejszy, jednak zbliża się do niego dość wybitnie:

DLACZEGO „KOMPAS“?

„Jeżeli wytkniesz sobie drogę — a prostą, to choćby do słońca, zalecisz. Lećże więc bez końca”. (Słowacki). Ale pierw sobie drogę wytknij!

Pismo, którego piewszy numer trzymasz w rękę, ma też taką jak w kompasie, tylko, że idealną igłę o dwu końcach, na których kierunek baczycь będziemy. Jeden z nich, ten biały, wskazywać nam ma drogi proste, a wielkie, drogi obowiązku silnego człowieka i szlachetnego obywatela, drogi do słońca, do wiedzy, do stworzenia na ziemi owego Królestwa Bożego, do „zadziwienia całego świata“ naszą Ojczyzną, jak to marzył Mickiewicz.

Czarny zaś koniec naszego „Kompasu“ będzie sterczał stale w kierunku naszego niedołęstwa i barbarzyństwa, w kierunku tego, czego wstydzic się mamy i co jak najprędzej będziemy się starali uzupełnić lub wykorzenić. Postarajmy się, by on jak najprędzej nie miał na co wskazywać.

Oto, dlaczego „Kompas“.

Literatury to tam nasze pismo nie lubi, jest ona w naszym wykonaniu nietylko smutna, ze względu na nastrój, ale i co do wykonania biedna. „Kompas“ chce żyć i życie odzwierciadlać. Piszcie więc do niego prosto z życia i dużo, dużo bowiem jest w piśmie miejsca, a i koszt redaktorski dzięki Bogu, dosyć pojemny i zachłanny.

Józef Gotaszewski.

ANKIETA O PIŚMIE.

Czy pisemko szkolne jest potrzebne — wykazała ankieta: wszystkie głosy były za pisemkiem. Drugie pytanie ankiety (jaki powinien być charakter tego pisemka) wywołało większą rozbieżność zdań.

Byli tacy, którzy chcieli w niem znaleźć „różne gałęzie wiedzy, tak naukowe, jak też społeczne, gospodarcze i t. d.“ (Nawet „i tak dalej“!) Inni podają, jako argument potrzeby pisemka, że „piśmiennictwo polskie jest dość zacofane“ lub że „wszelkie pisma, to jest Gazeta Poranna lub Robotnik mają na celu robienie stroniczości“. Ktoś żąda, aby pisemko miało charakter „literacko-społeczny i metodyczno-pedagogiczny“; inny, aby umieszczać w niem „zagadnienia filozoficzne“, a już najwięcej było takich, którzy pragną, aby w pisemku było dużo „wierszyków układanych przez uczniów“.

Naogół jednak ankieta wykazała, że zrozumienie celu i charakteru pisma szkolnego istnieje. Dla ilustracji przytaczamy szereg głosów z naszej ankiety:

Kurs V.

„Pisemko jest konieczne w szkole, a to z tego względu, że życie, istnienie wogóle szkoły, powinno pozostawić pewne ślady z przeszłości, aby nasi następcy, uczniowie i szerszy zespół społeczeństwa wiedział, że to życie było i jakie ono było“.

Kurs IV.

„Z pism szkolnych dowiadujemy się o życiu młodzieży w różnych zakładach, co jest bardzo ważne ponieważ uczniowie jednego zakładu mogą się wzorować na innych.“

„Szkolne pisemko jest koniecznie potrzebne dlatego, że za mało jesteśmy rozwinięci życiowo. Nie mamy żadnej samodzielności i przedsiębiorczości. My tak mało znamy życie społeczne a chcielibyśmy się w niem rozwijać i kształcić na dobrych obywateli“.

„Możeby pisemko to zajmowało się życiem młodzieży, lecz nie ograniczało się tylko do młodzieży szkolnej, lecz zajmowało się też, a raczej zamieszczało wydawanie nowych książek. Można byłoby umieszczać wyjątki z różnych pism i książek, jak w każdym piśmie się to zdarza, a także, jeżeliby mogło, to niechby umieszczało i ryciny.“

„Pisemko szkolne jest pożądane, ponieważ są w życiu szkolnem chwile, które warto podać innym do wiadomości. Następnie każdy może się wypowiedzieć jakie są jego zapatrywania na życie, co nazywa dobrem, a co złem“.

„Mojem zdaniem każda szkoła, która chce się rozwijać, powinna wydawać jakieś pismo. Pisemko nie całkowicie, ale w większej swej części powinno być odzwierciedleniem życia szkolnego, powinno zachęcać do wspólnej pracy, do solidarności, a we wszystkim powinno nam przyświecać to „poprawienie samego siebie“.

„W piśmieku tem każdy z nas będzie starał się umieścić swoje przekonania i zapatrywania na przyszłość, więc tedy niejednen, czytając piśmieku, pomyśli czy słuszne też są jego zapatrywania i czy wogóle godzi się tak postępować“.

„Każde piśmieku ma te dobre strony, że wygłasza jakby publicznie niektóre wady... Piśmieku to powinno skupiać całość pracy młodzieży szkolnej, a zarazem powinno tę pracę udoskonalać i prowadzić na lepszą drogę. Piśmieku powinno uwzględniać nietylko stosunki miejscowe, ale interesować się szerszym światem.“

„Ja byłbym zwolennikiem piśmieka szkolnego dlatego, że miałbym możność wypowiedzenia się (tak samo jak i inni). Bo zwykle na piśmie łatwiej idzie z myślami“.

Kurs III.

„Pisemek szkolne jest nam bardzo potrzebne: po pierwsze, że czytając różne krytyki, możemy naprawić wiele błędów, a po drugie, że nauczymy się myśleć samodzielnie“.

„Gdyby to było możliwe, to proponowałbym, by ci uczniowie, którzy nasz zakład ukończyli, czy ukończą, też swoje wiadomości podawali, bo to dla nas, jako dla przyszłych nauczycieli byłoby może najwięcej pouczające“.

„Takie piśmieku jest pożądane, a to dlatego, że ktoś np. chce coś doskonalszego wprowadzić w czyn, albo jakie zło usunąć, to przez zapoznanie szerszego ogółu ze swoim projektem, może osiągnąć swój cel“.

„Życzę sobie, aby było do nas wprowadzone piśmieku szkolne, a to dlatego, iż uczniowie nawiążą większe stosunki. Nam, jako przyszłym nauczycielom, stosunki wzajemnej łączności są potrzebne, a uprawiając ją wcześniej, każdy w większym stopniu ją posiadzie“.

„Pisemek... zapoznawałoby nas ze sprawami wewnętrznymi naszej szkoły, wyrabiałoby pewną twórczość i samodzielność. Treścią piśmieka powinno być... różne uwagi z życia szkolnego, wieści bieżące z Mławy i całej Polski“.

„Pisemek takie może omawiać nasze bolączki, a wtedy wiedząc co mamy złego, możemy zmienić to na dobre“.

„Projekt wprowadzenia piśmieka uznaję za potrzebny, a to dlatego, że lepiej pozostanie na przyszłość w pamięci i wyobraźni szkoła. W piśmieku tem powinniśmy umieścić wszystkie dodatnie i ujemne strony, czyto pouczające uwagi, czy też wprowadzanie szkoły na dobrą drogę istnienia. Z dodatnich stron można umieścić jakieś dobre przykłady do naśladowania dla obecnych, jak następców“.

„Potrzebny jest jakiś organ wewnętrzny, któryby spajał ściśle młodzież naszego zakładu w nierozzerwalną, jedną masę, któraby jedno czuła, myślała i czyniła. Piśmieku to miałoby rację bytu tylko wtedy, jeżeliby rzeczywiście spełniało rolę spoidła wewnętrznego i, że tak powiem lampki przewodniej, do której paliwa dostarczalibyśmy sami. Podkreślam więc jeszcze raz, że dobrzeby było założyć własne piśmieku, ale mądre i trwałe i żeby miało wytkniętą drogę i cel“.

Kurs II.

„Pisemko szkolne powinno być dla następujących przyczyn: po pierwsze, że działalność tegoż u jednych wytepliałaby wady, u drugich pomnażałaby strony dodatnie. Oprócz tego poznalibyśmy jak inni myślą o szkole i jakie zachodzą między temi poglądami różnice, słowem umysł nasze pracowałyby żywiej i rozwijałyby się“.

„Pisemko szkolne być powinno. Powinno być dlatego, że zakład, a w nim uczniowie, to jakby małe państewko, którego rząd, lub jakaś redakcja, powinny informować swych obywateli o tem, co się dzieje w państwie lub zagranicą. Pismo powinno być redagowane przez uczniów kursów wyższych, nie wyłączając jednak i młodszych, gdyż ci nietylko mogą, ale i powinni nadsyłać do redakcji artykuły o życiu szkolnem“.

„W pisemku tem powinny być pisane myśli, uczucia i wrażenia uczniów, jakich doznają w życiu codziennem“.

„Powinno być pisane nie wzniośle, ale poproście“.

„Redakcja powinna być z uczniów, pod opieką grona nauczycieli lub dnego p. profesora.“

„Pisemko szkolne ma to jedno z dobrych stron, że można zamieszczać tam krytyki, coby też niejednego z uczeni wstrzymało od jakiegoś występku karygodnego“.

„Cele tego pisemka byłyby następujące: każdy uczeń starałby się coś napisać, żeby zaś coś napisać, musiałby myśleć, a myśląc—kształciłby swój umysł“.

Kurs I.

„Pisemko bardzo jest nam potrzebne, gdyż dużo z niego będziemy mogli się ciekawego dowiedzieć. Będziemy mogli się wprawiać do pisania podobnych rzeczy, przez co będziemy rozwijali dubeltowo (?) swój umysł“.

„Pisemko u nas w Seminarjum jest potrzebne. Chciałbym w niem widzieć utwory uczniów, następnie sprawozdania z przedstawień, wycieczek i t. d., artykuły z życia szkolnego“.

PATRJO TYZM KURSOWY.

— Janek! staraj się, bo tu chodzi o nasz kurs...

— Biegna! biegna!

— Janek pierwszy! Nie daj się! Nie daj się.

— Brawo! W górę go!

— Dzielnie się spisał, drugi kurs górą!

* * *

— Szkoda, żeś nie był.

— Ten „Olsza“ to ci wszędzie pierwszy. Prawdziwy sportowiec.

— Naturalnie wziął pierwszą nagrodę.

— Czwartaków jakby kto na sto koni wsadził...

* * *

— Lepiej niech to nie wychodzi poza trzeci kurs.

— Sprawa drobna i nie warto, aby inne kursy wiedziały o swarach istniejących między nami. Prawda?

— Prawda! Zgodzimy się między sobą.

* * *
Takie rozmowy i zdania wskazują na stale i wszędzie istniejący patryjotyzm kursowy.

Na kursach wyższych, wskutek dłuższego pożycia, patryjotyzm ten zmienia się prawie w braterską miłość, a przynajmniej w szczerą przyjaźń.

Patryjotyzm.

Jest to uczucie szlachetne i piękne, ale patryjotyzm źle zrozumiany bywa często powodem t. zw. antagonizmów kursowych.

Do czego prowadzi antagonizm kursowy wiemy z własnego doświadczenia.

Imię kursu zależy od patryjotyzmu kursowego, ale imię szkoły zależy od patryjotyzmu całego zakładu, więc, jeżeli chodzi o to ostatnie, idźmy razem, bo tylko w jedności siła!

J. Pelowski.

LIST WYBORCY DO DELEGATA RADY GŁÓWNEJ.

Szanowny i Wysoki Delegacie!

Cicho.. — cichucho!.. — Miło.. milucho!.. Może nie może.. ja wiem na pewno, że kochany, wysoki (a przez nas wybrany) szanowny Delegat zrobi duże oczy na ten początek mojego listu i niezmiernie się zdziwi, ale powoluteńku, pomalenku dowiemy się, o co nam chodzi i wszystko wyjaśnimy.

Gdy jest cicho... cichucho — jest nam miło, milucho — ale nie zawsze i... nie każdemu?... Ot co! To myśmy może poto jednogłośnie wybrali np. na Delegata, żeby w Radzie Głównej cicho... cichucho siedział dlatego, że jest mu może miło i milucho tak siedzieć? Racz więc szanowny, kochany (a jednogłośnie przez nas wybrany) Delegacie wysłuchać (cicho) i zastanowić się nad tem, co ja powiem. A więc!.. Pomiedzy władzą samorządu a całym społeczeństwem (w którego skład wchodzi naturalnie i ja) którem ma on rządzić, kierować, powinna istnieć stała łączność, stały związek. A to tak!.. Samorząd dokładnie powinien widzieć braki, znać wszelkie bolączki swych wychowanków i... nieodpowiednio zachowujących się baranków, odpowiednio, naturalnie, karać i nawzajem, co się robi na Radzie Głównej, lub co się działo, o tem całe społeczeństwo wiedzieć będzie chciało. Niech więc Szanowny a Wysoki Delegat kiwnie swoją szanowną a mądrą głową i powie: „Tak, to jest prawda“. Ale to jeszcze nie wszystko... Przedstawię ja teraz (w prawdziwym oświeceniu) brak, który najbardziej daje się odczuwać w naszym kochanym internacie.

I tak, gdy kochany (a większością wybrany) Szanowny nasz Delegat żyje sobie cicho (bo nawet cichucho), to my w internacie mamy na odwrót, a więc za gwarno i to z wielkim, a bardzo wielkim nadmiarem.

Wyobraźcie sobie Szanowny Delegacie taką operę. Ja, Józiek, Felek i wielu innych dzielnych moich towarzyszy, jednego wieczoru, siadamy do stołu i jako, że to Szanowny Delegat wie, często u nas teraz słychać o tej silnej woli, a my chłopaki tego... Szanowny p. Delegacie pierwsi do wszystkiego z poważaniami minami, naciągniętymi brwiami postanowiliśmy rzetelnie (jak to nigdy jeszcze nie bywało) lekcyjki odrobić, a tu.. o zgrozono!... — ani Boże daj!... Krzyki, wrzawa — no, trudno sobie wyobrazić. Ja, nie cofam się ze stanowiska a za mną i reszta moich towarzyszy pozostaje na placu!... No, miej tu silną wolę!... U Felka bolesna mina, co spojrzę na niego to i mnie się słabiej robi... Złość mię znowu bierze, gdy spojrzę na Józka. Podparł on się rękami jak nigdy, i czyta, ale to czyta, tak jakgdyby zupełnie nie wiedział o tem co się wkoło niego dzieje. Ale ja nie mogę, no, nie mogę, czy jestem „słuchowo wrażliwszy“ (dajcie tu piszczałkę Galtona) czy co? Wtuliłem głowinę między łapy, nie pomaga: Wszystkimi (jakie tylko mam) rękami zatkałem obydwie uszy ale i to nie pomaga. Słyszę tylko ciągle: „Ałaa — ałaa — ałaa — ła — ła — ła“, czy koniec świata, czy jestem gdzieś w środku jakichś walczących wojsk turecko-tatarskich? Wycia, nieludzkie krzyki, jak działa grzmia czasami przewracane ławy. A tu na dodatek, o zgrozo, wdali stoi urzędnik Samorządu i... i... odwraca się, żeby... żeby... nie widzieć, nie słyszeć... No, możesz teraz Szanowny nasz przedstawicielu wyobrazić sobie, jak nam miło, miłuchno tutaj żyć... W imieniu więc zwolenników błogiej ciszy i spokoju upraszam Szanownego i Wysokiego Delegata o to, żeby tam jakoś (no, już Sz. Delegat sam będzie wiedział) wpłynął na tę Radę, żeby sprawę tę rozpatrzyła, porządek odpowiedni wprowadziła a co najważniejsze, żeby (ogólnie) te nieczułe główki urzędników Samorządu, a (szczególnie) ich oczy i uszy były bardziej wrażliwsze na te tatarsko-azjatyckie hałasy (Hiperestezja)! Słów moich Szanowny Delegacie proszę nie lekceważyć, bo za mną całe „Północne Skrzydło“¹⁾ i cała ul. „Będzikowska“²⁾ — to dość poważna siła, która przeciw Sz. p. jako Wysokiego Delegata do samorządu wprowadziła!

Antoś Milusiński + 3000 wolnych głosów.
Mława, ul. Będzikowska Nr. 23.

SZKOŁA ĆWICZEŃ.

Poza zapoczątkowaniem układania trawników przed szkołą ćwiczeń, znać pracę i wewnątrz budynku.

Z każdym prawie dniem przybywają ozdoby na ściany poszczególnych klas. Ozdoby różne, czyto wycinanki, czy ilustrowane kalendarzyki, obrazy treści historycznej, to znowu tablice geograficzne i przyrodnicze.

Nie mówię już o drobnych wyrobach, których ilość i jakość również postępuje naprzód, a których wykonaniem szczyca się same dzieci.

Sądząc z własnej obserwacji, dochodzę do przekonania, że ci „mali ludzie“ sami starają się o estetyczny wygląd swych klas. Widziałem jak

1) 2) — dzielnice w naszym internacie.

malcy wspinali się na stołki, aby zawiesić część rozpoczętego szlaku. Słyszałem całą naradę, której celem było dostanie się do wysokości sufitu.

Dzieci te mają rodziców przeważnie ubogich, a zatem posiadają w domu warunki nieodpowiednie. Mało zwraca się tam uwagi na higienę i estetykę. Rozbudzenie w nich poczucia piękna, jest już dużym krokiem w wychowaniu.

Obecnie pp. nauczyciele szk. ów. wraz z dziećmi przygotowują do „Kiermaszu“ różne ozdoby, a z dochodu uzyskanego ma się urządzić choinkę dla dzieci, ze śpiewami, żywymi obrazami i... podarunkami. Na ten cel złożyli również składkę nasi pp. profesorowie, a i my mamy się przyczynić, choćby drobną pomocą.

St. Wiśniewski.

PIĘKNY CZYN.

Uczniowie I-go kursu za nieodpowiednie zachowanie się podczas lekcji, mieli być oddani do Sądu, tymczasem sami uznali się jednogłośnie za winnych i nałożyli na siebie karę, a mianowicie: kolejno po kilku pracowali w godzinach popołudniowych na boisku szkolnym przy trawnikach, aż do wykończenia.

Czyż to czyn nie godny naśladowania?

St. Wojciechowski.

Z E S P O R T U.

Rozgrywki dużo dostarczają materiału do uwag, piszcie więc na ten temat i pamiętajcie, że w grze najłatwiej i najlepiej poznajemy siebie samych, poznajemy innych, najbardziej uwidaczniają się wszelkie nasze wady. Ogromny, rażący jest ten brak opanowania samego siebie — brak silnej woli.

Postarajmy się o lepsze wyniki na przyszłość.

J. H.

Z NASZEGO MUZEUM.

Chcieć to znaczy móc. Oto nie dawniej jak w tym roku szkolnym zrodziła się myśl wśród pp. profesorów, aby założyć muzeum w nasze szkole. Jeszcze później wzięto się do pracy i oto dziś już możemy poszczycić się zbiorem rzeczy, tak archeologicznych, jak i etnograficznych.

Z różnych stron Polski „zjeżdżają“ do nas ciekawe okazy np. bardzo ładna urna starosłowiańska, wydobyta z ziemi w Poznańskim, spleczony garnek oryginalnych kształtów, z gliny palonej, naśmietaną, przywieziony przez kol. Makowskich, róg tura, znaleziony przez kol. Gołaszewskiego na ruinach grodziska książąt pomorskich (Chmielno, pow. Kartuzy) etc.

Jeszcze ciekawy okaz.

Oto dzięki uprzejmości inspektora szkolnego p. Bandasa, otrzymaliśmy najprawdziwszego, autentycznego bożka pogańskiego z granitu. Co się tyczy jego nazwy, to jest jeszcze do zbadania.

Jest on coprawda trochę zniekształcony i pomalowany pieczołowicie wapnem, ale zawsze godność osoby znać.

Stoi teraz biedak (wobec braku muzeum) na schodach, a nasz poczciwy woźny jest z nim w takiej komitywie, że powierza jego opiece ścierki... Ale jeszcze jego chwile świetności nadejdą: stanie wówczas wśród urn i kamieni gładzonych ku sławie naszego Seminarjum.

Skoro się już o tych rzeczach zgadało, to warto wspomnieć o dzwonkach glinianych, które p. prof. Borkowski (naucz. rysunków) zdobył na jarmarku w Mławie, oraz o pięknych amforach glinianych i zabawkach ludowych, także na tym jarmarku „zdobytych“.

Jak często przechodzi się koło takich rzeczy, nie zwracając na nie uwagi!

Ze sztuki ludowej mamy już kilkanaście bardzo ładnych wycinanek łowickich, z kolonji łowickiej na Mazurach (pow. Przasnysz) zdobytych przez kol. Wiśniewskiego, ciekawe rysunki ze skrzyń różnych i zdobionych sprzętów domowych, zdobioną doniczkę na kwiaty, kadłubek kurpiowski, zdobiony piękną snycerką, oraz oryginalne „chodaki“ drewniane (kol. Wiśniewski).

Przygotowano już mapę archeologiczną na podstawie informacji uczniów, w celu ułatwienia poszukiwań.

Największą naszą bolączką jest obecnie, że nie mamy sali na muzeum.

ZWYCZAJE NOWOROCZNE.

Nowy Rok! Nowy Rok!
Oj, psotnik to wielki...
Za starym bieży wskok,
Płata mu figielki!

Na wsi dotąd jeszcze utrzymały się różne zwyczaje, pochodzące prawdopodobnie z bardzo dawnych czasów. Tak np. w pierwszy dzień Nowego Roku chłopcy i dziewczęta „kradną“ sobie nawzajem najpotrzebniejsze rzeczy, a oddają dopiero za wykupem. Także w nocy chłopcy tym dziewczętom, które najlepiej lubią, smarują popiołem okna, mówiąc, że „okna na Nowy Rok muszą być czyste“. To też w dzień dziewczyny myją zawzięcie okna, niszcząc pracę malarzów nocnych. Tegoż wieczora chłopcy zatykają wiązками kominy „żeby się w kuchni lepiej paliło“, przewracają wozy. Jeden gospodarz, spodziewając się tego, zrobił sobie na wozie posłanie i pilnował. Ale dowcipnisie spłatali mu innego figla. Oto wóz z przebudzonym i krzyżącym gospodarzem przeciągnęli przez całą wieś, następnie na wzgórek przy rzece i puścili go z pochyłości, a gospodarz

na tyłem jadącym wozie, jak na samochodzie pędzącym z szybkością kilkudziesięciu km. na godzinę, pojechał po lodzie, aż na drugą stronę rzeki. W dzień Nowego Roku na każdym miejscu znać pracę psotników.

K. Makowski.

ODPOWIEDŹ NA LIST WYBORCY DO DELEGATA RADY GŁÓWNEJ.

Śmiały mój Wyborco!

Śmiałe a słuszne zarzuty Twoje wziąłem do serca, bo sam odczuwałem brak „błogiego spokoju“ w internacie, brak sprężystości władzy i odwagi rozkazywania, ale zdaje mi się, że teraz jest już znacznie lepiej?! Co?

Napisz mi, Śmiały mój Wyborco, jak się czujesz w okresie naszej ewolucji?

Przecież my nie próżnujemy — robi się, co można, ale nie odrazu seminarjum zbudowano!

Uskarżasz się na złe stosunki w internacie?

Macie „dziurę w ścianie“ do wydawania obiadów, płyną przez nią pięćdziesięciogramowe porcje mięsa, szklanki mleka, herbaty, śledzie, bu-raczki i t. p. niebываłości (w naszym internacie).

Czegoż wam brak więcej? Ciszey?

Ja sam (o ile sobie dobrze przypominam) już trzy razy wstałem w czasie największego hałasu i zebrawszy cały zapas ducha ryknąłem drżącym głosem:

— Proszę o spokój!!!

Czyż to nie dowód odwagi cywilnej, nie dowód tego, że zarząd nie śpi?

Prosisz mnie, Śmiały mój Wyborco, żebym ja wpłynął jako na nieprzyjemnie wrzeszczących kolegów, a ja proszę Cię wpłynąć na „swoje 3,000 wolnych głosów“, na całe „Północne Skrzydło“, a jeszcze bardziej na „Południowo-środkowo-wschodnie“, aby Twoi współwyborcy nie wykracali poza granicę możliwości!

Oni mają słuchać, nie wyznaczać awanse z porządkowego — „na Osła“, z gospodarza — na „Półgłówka“, a z Inspektora — na „Słonia“. To skandal! Profanacja godności urzędnika i wstyd, żeby za zwrócenie uwagi w ten sposób dziękować.

Weźcie to do serca Ty i Twoi współwyborcy, zmieńcie dni żywota Waszego, a ułatwicie pracę urzędnikom i z pewnością będzie dobrze!

Przez Was wybrany delegat Rady Głównej.

I. Pel.

POCHLEBSTWO — GODNOŚĆ OSOBISTA.

W życiu szkolnem często daje się zauważyć pewnego rodzaju płaszczenie, czyli pochlebstwo.

Oczywiście, że powinniśmy słuchać swych przełożonych, ale bez uszczerbku swego honoru — swej godności osobistej.

Nie jesteśmy w szkole zaborczej, gdzie pochlebstwo i t. zw. podlizywanie miało miejsce. Szkoła polska ma za zadanie wychować prawych obywateli, których czyny i słowa powinny być jasne, jak słońce.

Zresztą pochlebca, pierwej czy później musi zdjąć swą maskę i ukazać oblicze rzeczywiste, a wtedy sam siebie oceni. Pamiętajmy o tem, że są ludzie, którzy nie są tak mądrymi, jak się wydają, ale też są i tacy, którzy nie są tak głupimi, jak się wydają.

„Kruk.“

CIERNISTA DROGA.

Podczas feryj świąt Bożego Narodzenia postanowiłem, z pomocą kolegi, urządzić przedstawienie w swej rodzinnej wsi. Przesłałem rozpisane role aktorom. Nadchodzą ferje.

Pewny, że wszystko zastanę w oczekiwanym stanie, wyjechałem do domu. Ale tam, zamiast oczekiwanego stanu, zastałem nieoczekiwany zawód. Z niewiadomych mi nawet powodów, wszystko się rozprzęgło. Strapiiony takim początkiem, starałem się swych aktorów zpowrotem wciągnąć w to nieprzyjemne, jak sądzili, zajęcie.

Początkowo stanowczo się temu opierali, lecz po wielu prośbach i zachętach, dali się, choć niechętnie, namówić. Tymczasem dowiedziałem się, że p. nauczyciel nie chce oddać szkoły na odegranie naszej sztuki. Nowy cios! Nie wierząc jednak temu, pobiegłem do p. nauczyciela dowiedzieć się o prawdziwe tak niemilej wiadomości. Surowa twarz wiejskiego wychowawcy przekonała mnie najzupełniej. Użyłem najpewniejszych przekonań, najtkliwszych prośb, na wszystko odpowiadał mi pokazaniem okólnika, w którym umieszczony był zakaz. I mógłbym czekać rok i sześć miesięcy, a pozwolenia żadanego bym nie uzyskał, gdyby nie „Liga Obrony Powietrznej Państwa“. Oto p. nauczyciel jestznaczony do zbierania składek, ofiar i wszelkich dochodów na Ligę. W tym celu dostał także kilkanaście znaczków i kilka broszur, których na zmartwienie p. nauczyciela nikt nie chciał kupować. Obok naszych dążeń nadarzała się według niego sposobność do zbycia materiału i do wystąpienia jako propagator sprawy ojczyźnej. Droga otwarta, a więc pozbiierałem zpowrotem wszystkich członków, aby rozpocząć pracę. Zaraz na pierwszej próbie p. nauczyciel przedstawił nam warunki, a mianowicie: podłoga ma być wyszorowana, wszelkie koszta uszkodzeń ma ponieść przedstawienie, znaczki i broszurki mają być sprzedane i część dochodu ma być obrócona na Ligę. Zebrani z ironicznym uśmiechem wszystkie warunki przyjęli i próby rozpoczęliśmy na dobre. W niedługim stosunkowo czasie nauczono się rolę i przypuszczałem, że owoce tej pracy wypadną, jak na wieś, wcale dobrze.

Byłoby się to stało niezawodnie, gdyby nie zła świadomość mieszkańców wsi. Uważali oni mianowicie nasze starania za wyzyskiwanie pieniędzy, za wierutne głupstwa. W dodatku urządzili w ten sam dzień, w którym miało się odbyć przedstawienie, zabawę, w celu odciągania pu-

bliczności od pójścia na nie. Dlaczego? nie wiem, bo przecież i u nas zaraz po przedstawieniu miała być zabawa. Mimo tego sztuka była odegrana i przyznać należy, nawet niezłe, o czym świadczyło zadowolenie małej garstki widzów.

Znikomy dochód pochłonęły koszty wystawienia i muzykanci, więc i warunki p. nauczyciela nie mogły być zrealizowane, a do tego musiał przyjąć zpowrotem, choć z bólem serca, niesprzedane znaczki i broszurki.

I tak wskutek ogólnego niezrozumienia rzeczy i niefortunnego postępku młodzieży wiejskiej, przedsięwzięcie nasze się nie udało. Nie przytaczam już strasznych awantur ze strony dzieci pozaszkolnych, a także i szkolnych, bo na pewno niktby nie uwierzył, słysząc o takiej dzieciznie ludzkiej.

Dotąd nie mogę zrozumieć, co ich tak wrogo usposobiło do, bądź co bądź, przyjemnej dla nich rozrywki. Nie wiem, komu tu winę przypisać, ale na pewno nie tym, których dobra chęć i niemały wysiłek zasługują na uznanie.

Taka różnica charakterów występuje niestety prawie w każdej wsi, która ma być dla nas, jako przyszłych nauczycieli, placówką działalności naszej.

Cel wytknięty, ale droga do niego najeżona kolecami wielu niepowodzeń, które, aby w przyszłości przelamać, trzeba obecnie poznać i wprawić się do walki z niemi.

A więc dbając o przyszłość, gotujmy się do niej!

E. Kowalski.

DLA MIŁOŚCI... MUZEUM!

czyli

Niepowodzenia poszukiwacza skarbów.

W okolicy wioski N. pow. mławskiego znajdował się niewielki kopiec przysypany kamieniami. Wyniosła miejscowość i mokre łąki dookoła kazały się czegoś domyślać.

Ciekawość podniecały jeszcze opowiadania ludu. Jedni mówili, że leży tam żołnierz napoleoński, inni, że powstaniec polski, niektórzy twierdzili, że pagórek kryje kości rycerza samego króla Piasta. Byli nawet i tacy, którzy mówili, że tam „przeszkadzało“ a nawet i „przeszkadza“ twierdząc przytem, że niektórzy owo „coś“ widzieli.

Ja osobiście znałem to miejsce od lat najmłodszych, lecz nie przywiązywałem do tego żadnej wagi. Z okazji jednak projektu założenia muzeum w naszej szkole postanowiłem rozwiązać zagadkę; wygląd bowiem i położenie pagórka nasunęło mi myśl, że może on zawierać zabytki przedhistoryczne. Doczekałem się z niecierpliwością najbliższych ferij szkolnych i nie zważając na fałalną pogodę uzbroiłem się w odpowiednie narzędzia i przystąpiłem do rozwiązania „zagadki“. Zacząłem rozkopywać kopiec. Ciężka praca, ale ułatwiała mi ją podniecona wyobraźnia. Czego ja już tam nie widziałem!

Stawała przede mną piękna urna starosłowiańska, to znowu jakieś stare zbroje; raz nawet zdało mi się, że zobaczyłem kości „poległego rycerza“. Tymczasem musiałem się kontentować bezowocnym kopaniem. Natrafiłem wreszcie na gniazdo przepalonych kamieni. No, teraz to już coś wykopie! — pomyślałem sobie. Jakoż za chwilę wydobyłem garść napół spalonej słomy i... na tem koniec.

Przekonałem się, że stał tu kiedyś parnik do suszenia lnu, a zawałszy się, utworzył ów tajemniczy kopiec. A więc zawiodłem się? Tak, ale lepiej rozkopać choćby i kilka starych, zawałonych parników, niż przegapić jeden prawdziwy grobowiec prasłowiański. Tako rzecze — „archeolog“.

St. Wiśniewski.

ODNAWIANIE SAL.

Z nieładu — ciemności — do słońca i piękna!

To jest cel — i musimy przyznać, że chcemy i dążymy do niego. Odnawianie i upiększanie sal naszego zakładu nie ustaje, ale owszem, postępuje naprzód. Klasy ciemne, szare, napelniają się jasnością, światłem, na ubielonych ścianach pojawiają się i błyszczą mazurskie, łowickie, zakopiańskie szlaki, oparte na wzorach ludowych. I tak „odrodziły“ się już klasa I kursu — ściany wybielone i szlak w stylu łowickim, sala robót — w stylu kurpiowskim, w innych klasach robota jeszcze niedokończona a jeszcze w innych jest w projekcie (niech te projekty jednak skryształizują się jak najprędzej). Podnosząc estetykę, piękno naszych klas, naszych sal, w których najczęściej przebywamy, uszlachetniamy swój charakter, który przecież wywiera swój wpływ na otoczenie i warunki wśród których żyjemy.

Pamiętać jeszcze musimy o tem, że umilając sobie życie, czy teraz, czy to w przyszłości, urządzając swoje mieszkania, nie wzorujemy się na innych, nie wprowadzajmy innych, obcych stylów, ale róbmy to twórczo, podnosząc przez to swojski, ojczysty styl, korzystając i czerpiąc jednocześnie z tych skarbów jakie posiada sztuka ludowa.

A więc czyn i twórz!..

I. H.

Ku wygodzie piszących ody, poema i dramata,
oraz wiersze okolicznościowe

PORADNIK.

Zamiast wstępu.

W długim swem życiu widziałem wiele osobników ludzkich, obdarzonych niczem nie zastąpionym darem poetyckim, iście wieszczym polem, chęcią płodzenia wierszy (koniecznie wierszy) i tym podobnemi bołami, którzy ratchnieniem swe w słowach chcą wyrazić, spotykali ciężkie

do rozwiązania problema rytmu i rymu. Pragnąc ulżyć im w tej materji, pragnąc ulżyć i sobie, jako Redaktorowi prześwietnego „Kompasu“, który stale jest zaszczycony podobną „poezją“, przy której czytaniu ja równe przechodzę boleści, jak autor-twórca w natchnieniu, niniejszą skromną pracę ogłaszam, w skupieniu ducha na uznanie „poetów“ czekając i ich unizonym sługą się pisząc — pozostaję.

Część pierwsza, traktująca o rytmie.

Rzecz jest piękna, gdy myśl piękną w piękne się słowa ubierze i piękną odą, czy sonetem wyrazi. Złóż więc wiersze do kupy. Jeżeli chcesz, by każdy wiersz miał, przypuścemy, trzynaście zgłosek, weź do ręki gruby kij (niekoniecznie sękaty), uprzątnij ze stołu lampę, kałamarz i t. p. talerze i czytając wiersz, a na każdą sylabę waląc w stół, licz. Jeżeli masz w pierwszym wierszu trzynaście i nic więcej, to dobrze, bierz się za drugi i tak aż do końca. Gdyby choć jeden z wierszy miał dwanaście czy piętnaście sylab, złóż cały sonet, przywiąż do niego kamień młyński i utop w głębokościach morskich, byś nie zgorszył nim nikogo. Toż samo się ma względem innych płodów poetyckich. Chyba że rytm chcesz mieszany, ale i na tę mieszaninę bacz skrętnie, a wal kijem. To bowiem pukanie skuteczne w tej materji jest, jak nic innego.

Część druga, trudniejsza — o rymie.

Do onych to wystukanych wierszy rymy masz teraz dorobić. Dwa są tej kombinacji systema: więc system dozwolony i zakazany. Ów drugi to dziadowski, który dziadowie jasnogórscy, robiąc „poezje“ stworzyli jest w guście: prosiminy-kosimy, dziadowie-synowje etc. Zastrzeegli sobie twórcy w „Dziadowskim kodeksie“, by takowego żaden inny poeta nie używał, nie radzę go więc, by nie wejść z dziadami w kolizję. Pierwszy zaś stworzył jakiś tam Mickiewicz, pisząc „Pana Tadeusza“, a że wyłącznego prawa sobie nie zastrzeegli, używać go wolno. By sobie głowy nie turbować weź więc wyżej wspomniany utwór i, znalazłszy tam rym, dorób go do poezji swojej. A że tam rymów coniemiarą, więc choćby cię przez miesiąc natchnieniem trapiło, możesz sobie folgować z tej studni czerpiąc, a jeśli ci to pomoże, mnieś podziękować winien.

Inkaustem się kreśląc, pozostaje, zapominając waszej „poezji“ ciężaru.

Redaktor.

LIST WYBORCY DO DELEGATA RADY GŁÓWNEJ.

Szanowny i Wysoki Delegacie!

Wasz list Sz. Delegacie czytałem ja (a no i reszta twoich wyborców) ze straszeczną ciekawością. Sprawili on mnie (a no i tym wszystkim, którzy idą za mną) wielką przyjemność, tem jeszcze większą, że zachęcony Twemi Sz. nasz Delegacie mądrymi pytaniami, Twoją mądrą i głęboką ciekawością spędzania „dni naszego żywota“ piszę do Was Sz. (a bardzo dbający o nas) Delegacie, w którym będzie to wszystko co się pod moje niezmiernie twarde pióro nadwinie. A tu nasuwa mi się taka,

drobnej wagi uwaga. Szanowny Delegat raczy... no, chyba i musi wybaczyć prostemu mojemu pismu. Może „delikatność“ Sz. Delegata trochę ucierpi na tem, ale na to: „trudny pomysł — trudna rada, jaki komu Bóg dał język, takim się i gada“ — nieprawdaż? A do tego, Wysoki Delegacie, nie idzie tu tylko n. p. o mnie albo o Sz. Delegata, ale o cały ogół, o wszystkich w sumie i każdego w szczególności.

Bo to już moja zasada: „tak kryślę jak myślę“ — i trzymam się tego, jak kleks mojej stalówki. Przeczytawszy Wasz list Wysoki Delegacie, od początku do końca, nie przepuszczając przytem wykrzyknikom, pytajnikom i wszelkim innym tainikom interpunkcji, a że ja to co robię lubię zawsze sprawdzić, więc dokładnie, jeszcze raz „przejechawszy“ wszystko od końca do początku, zdałem jasną sprawę sobie z całej odpowiedzi i w rezultacie o wszelkich jej bogactwach zacząłem myśleć... Myślałem więc o tem, jak to Szanowny (a czyży dla nas) Delegat „wziął do serca“ moje poprzednie prośby, które jak widać dzięki „współczującemu sercu“ zostały wysłuchane, no i w rezultacie — zrealizowane. Rozwahałem o tych dobrych chęciach urzędników, o tych wysiłkach władz, o sprężystości i odwadze rozkazywania tychże i opierając się na swej poprzedniej zasadzie muszę powiedzieć, że to wszystkiego... za mało jeszcze!

I tak mi się widzi Sz. Delegacie i zdaje mi się, gdy się każdy dobrze przypatrzy to także to zobaczy, że samorządowi brak jest jeszcze czegoś? Czego? Życia! — odpowiem prostym słowem. Tak, potrzeba więcej energii, ruchu, brak tego pędu. Toć się to mówi: „Teraz jest już znacznie lepiej“, „robi się co może“ albo: „nie odrazu się coś zbuduje“ — ale żeby to „nie odrazu“ nie przemieniło się czasem w „nigdy“ — bo tu Sz. Koch. Delegacie, włosy dębem mi stają, gdy pomyślę, że Samorząd mógłby stać się „malowanym“.

Nie obrażcie się, Wysoki Delegacie, ale lepiej wyobraźcie sobie takie rzeczy, których Wasze Szanowne oko nie obejmuje jeszcze, a które jednak się dzieją. Raczenie więc zwrócić bacniejszą uwagę na to, żeby te słynne „wędrówki ludów“ po korytarzu nie miały tak „wojowniczego“ charakteru, żeby choć objęte były w ramę jakiegoś porządku lub po prostu pchnięte na jakieś szersze „kontynenty“ gdzieby mogły wyładować ten zapal i energję, a na które doskonale nadawałoby się boisko. Zwróć także Sz. Delegacie Swe Szanowne oczęta na strony wychowania swego społeczeństwa, wśród którego trzeba wyrobić zrozumienie Samorządu, jego władz, skutkiem czego nie byłoby tych bardzo niemiłych „Osłów“, „Półgłówków“ i t. p. tworów.

Nie zapomnę także Sz. (i niezmiernie o nas dbający) Delegacie i o tych 3000 co są za mną, a które wspólnie ze mną w Wysokiego Delegata patrzą jak w gwiazdę i spodziewają się lepszej jeszcze przyszłości.

Już ja tam po swojemu wpłynę,
na te swoje trzy tysiące.

Zgodnie z życzeniami pozostając
Antoś Milusiński, Mława 23.

Dopisek. A co o tej „dziurze w ścianie“ to, Szanowny Panie Del. nikomu jeszcze w świecie nie zdarzyło się coś dziurą załatać.

JAK GROMADZIMY OKAZY DO NASZEGO MUZEUM.

W ostatni dzień nauki, przed ferjami świąt Bożego Narodzenia, wychodząc po lekcjach na korytarzu jeszcze usłyszałem zdanie jednego z profesorów: „Chłopy! a niech się też po świętach nasze muzeum wzbogaci“.

O muzeum naszym, mówiąc otwarcie, jeszcze mało wtedy wiedziałem, słyszałem, że ktoś, kiedyś, coś zaczął zbierać i składać, ale to wszystko było dopiero w teorii, przynajmniej ja dotąd nic realnego nie widziałem.

Skoro jednak ma istnieć muzeum przy naszej szkole, niech naprawdę istnieje, a istnienie i rozwój tego muzeum, zdaje mi się najwięcej zależeć od nas samych. Wyjeżdżając więc na święta, postanowiłem nie wrócić z próżnemi rękoma.

A ponieważ chcieć, to znaczy móc, więc też przywiozłem, prócz wielu rysunków, kilka ciekawych okazów, jako to: z narzędzi rolniczych, drewniane radło, którego już około stu lat u nas nie używają i wogóle jest rzadkością obecnie. Z narzędzi takich: motowidło, motak, kamle i kołowrotek, wreszcie stępę i dzban gliniany.

Zdobywanie tych okazów nie jest tak łatwe, jak niejednemu się zdaje. Trudno nawet jest powiedzieć o niem, tym co nie znają wsi polskiej i jej mieszkańców. Wieśniak polski, przeżywszy długi okres wojny światowej, tak się zraził do wielu rzeczy, że we wszystkim dopatruje się czegoś złego. Otóż i w tym wypadku, zbierając te okazy na wsi, z mieszkańcami jej należy postępować bardzo ostrożnie.

Na dowód tego przytoczę maleńki przykład. Kiedy poszedłem do wieśniaka, który posiadał wyżej wspomniane radło i zapytałem go o nie, ten niechętnie, ale odpowiedział mi, że ma takowe. A jak zapytałem się, czy jest ono mu potrzebne i czy nie mógł onby je oddać, albo też sprzedać, na to odpowiedział kategorycznie, „że jest mu niepotrzebne, ale go nie da, bo to zbierają panowie i później nałożą większe podatki“. A więc co? przeszkoda, niejeden, czytając to, powie, należało wieśniakowi wytłumaczyć i kwita. Dobrze — wytłumaczyć, ale jak mu wytłumaczyć, gdy on nie chce zrozumieć?

Albo inny przykład. Dowiedziałem się, że u jakiegoś gospodarza jest oryginalne kółko do przędzenia lnu. Zatem należałoby je jakimś cudem zdobyć. Poszedłem więc tam, ale cóż? Gospodarz ten nietylko, że nie chciał go dać, ani sprzedać, ale się zupełnie nie przyznał, że takie posiada.

(Nie rozpaczajmy jednak, bo kółko to dla naszego muzeum, zdaje się jeszcze nie stracone). Nie należy jednak wieśniakom tego brać za złe, gdyż ci naprawdę nie rozumieją tego, a ponieważ często zdarzało się, że byli wprowadzeni w błąd, więc teraz są zawsze ostrożni, chociażby chodziło o ich dobro.

Mówi nam przysłowie „kto się sparzy na gorącym, ten dmucha na zimne“.

Po zrozumieniu jednak rzeczy wieśniak nasz nietylko, że wyzbywa i przyznaje się, że podobne rzeczy posiada, ale chętnie je nawet bez pieniędzy ofiaruje.

Nie zrażajmy się więc niczem, w pracy tak naprawdę przyjemnej a przyczynimy się choć troszkę dla dobra ogółu.

Rachocki.

TROCHEJ KULTURY!

Człowieka kulturalnego poznać można po zachowaniu się w każdej godzinie i na każdym miejscu, zarówno w otoczeniu równych mu, jak i wyższych, tak w lesie, jak i na sali balowej, w klasie, w domu. Kto miał, lub ma zamiar mieć pretensję do imienia człowieka kulturalnego, winien zawsze uwagę na się zwracać, gdyż każdy krok jego, każdy czyn i zachowanie się o tej jego wyższości decyduje.

A teraz obrazek z naszego dziedzińca przed szkołą z korytarza, czy nawet z ulicy.

Najczęściej spotyka się kolegów w jednej pozie: ręce obie w kieszeniach dolnej części garderoby. Piękna poza, ani słowa! Ale idzie profesor, a zwyczaj każe się wtedy kłaniać. Wyciąga się wtedy jedną (tylko jedną!) rękę i wielkim palcem unosi daszek od czapki. Ale poco ta fatyga? Pocóż sobie psuć pozę? Może lepiej kiwnąć nogą na przywitanie?

Albo te nasze zawołania, godne nie uczniów w każdym razie. Woła się nie po imieniu, nie nazwiskiem, ale do każdego przypasowanym skrótem: „Te!“ Ciekawe, jak się rozumieją i poznają, gdy się zbierze kilku takich kolegów „Te“.

Czyż to znamiona kultury?

Józef Gołaszewski.

JAK MOŻE UCZEŃ SZKOŁY ŚREDNIEJ (SEMINARJUM) SŁUŻYĆ OJCZYŹNIE?

Ojczyzna nasza dzisiaj jest państwem wolnem, o ustalonych granicach, ustalonej formie rządu, ale państwem, które jest w stałych konfliktach z sąsiadami, z którymi musi podjąć (w razie potrzeby) i zwycięsko przeprowadzić walkę, zarówno z Niemcami jak z Rosją. Taką jednak potęgę da Polsce jedynie powszechny, konsekwentny i rozumny wysiłek całego narodu! Żyć dla Ojczyzny i codziennem życiem budować jej potęgę może każdy z nas, jeżeli tak żyć się nauczy i zdobędzie potrzebny do tego charakter. My właśnie mamy możność urabiania w sobie silnych, zdecydowanych i wytrwałych charakterów, oraz rozwijania jasnych i samodzielnych umysłów. To powinniśmy wykorzystać i nie zaniedbywać się pod tym względem.

Praca nad samym sobą, nad urobieniem z siebie solidnego obywatela kraju — to pierwszy i największy nasz obowiązek, a zarazem najowocniejsza służba względem Ojczyzny. Musimy zrozumieć to i żyć z myślą, że sposobimy się na obywateli kraju, że wszystko co robimy, ma przyczynić się do wzrostu potęgi naszej Ojczyzny, a więc spełniamy sumiennie i twórczo swoje obowiązki, wciągamy się w życie społeczne przez należenie do szkolnych organizacyj, oraz rozwijamy swe ciało przez sporty i gimnastykę.

Wyżej wymienione prace złożymy na ołtarzu Ojczyzny dopiero po ukończeniu szkoły, kiedy zajmiemy w społeczeństwie jakieś stanowisko i weźmiemy czynny udział w pracy dla państwa.

Jednak uczeń szkoły średniej, a w szczególności seminarjum może bardzo owocnie (bez uszczerbku w nauce) pracować dla Ojczyzny czynnie teraz w czasie pobytu w szkole. Przedewszystkiem niech każdy z nas postawi sobie za cel pracę nad podniesieniem naszej szkoły do tego poziomu, aby była wzorem do naśladowania. Pole do działania mamy tu szerokie: urządzenie boisk, sal, wszelkich potrzebnych, a dających się wykonać przyrządów, czyto do nauk przyrodniczych, czy do gimnastyki, wzorowe urządzenie ćwiczeniówki, dbanie o czystość, estetykę i t. d.

Przy dobrych chęciach da się zrobić bardzo wiele, a wszystko to stanie się własnością i bogactwem państwa.

Do uczniów kursów wyższych należy wygłaszanie popularnych referatów dla rolników, rzemieślników, robotników o uprawie roli, o takim urządzeniu gospodarstwa, aby dawało możliwie największy dochód, o doniosłości stowarzyszeń fachowych, straży ogniowej, o sposobie pracy w innych krajach, o ważniejszych sprawach politycznych i t. p. oraz uświadamianie, że każdy może przyczynić się do wzrostu potęgi państwa, jeżeli nie będzie wątpił w swe siły i znaczenie. Wyszukiwanie i zwalczanie wad narodowych, wzbogacanie muzeów, podtrzymywanie dawnych narodowych zwyczajów, strojów, wytworzenie własnej narodowej kultury oraz dumy narodowej — to także głązy, składające się na budowlę naszej Ojczyzny. Zrobimy to wszystko, ale musimy pozbyć się tkliwych wyznań i słodkich słówek — Ojczyzna, patriotyzm — a to z zakasanemi rękawami i całą siłą woli wziąć się do pracy — dumni, że jesteśmy Polakami i synami kraju, który może być potęgą pierwszorzędną w Europie!

Ignacy Pelowski.

JAKIE SĄ WADY CHARAKTERU POLSKIEGO I JAK JE MOŻNA WYPLENIĆ.

Jedną z najgłówniejszych wad charakteru polskiego jest miękkość to jest brak silnej woli. Iluż to ludzi żyje tylko projektami na przyszłość nigdy niezrealizowanemi wskutek właśnie braku silnej woli — stanowczości. Nie umie charakter polski stać niewzruszenie przy swych postanowieniach i drogach wytycznych. Za lada podmuchem natury uczuciowej odstępuje od swych postanowień i cieszy się tem, co sobie projektował, a nie tem co zrobił.

Drugą wadą, wypływającą z pierwszej, jest bezprogramowość i brak systematyki w pracy, brak zdrowego realnego poglądu na świat. Zazwyczaj charakter polski zapala się do czego nowego i bierze się z tym słomianym zapałem do pracy. Jednak prędko mijają te zapawy, a wskutek tego i dany czyn upada. Tu znów okazuje się ta krótko-wzroczność i brak zmysłu przewidującego konsekwencje danej pracy czy przedsięwzięcia.

Następną wadą charakteru polskiego jest nieobowiązkowość i brak poczucia własnej godności — honoru. Można powiedzieć, że wtedy będzie dobrze, jeżeli każdy Polak wypełni sumiennie, dokładnie swój obowiązek.

I tak: uczeń powinien być uczniem, nauczyciel nauczycielem, żołnierz żołnierzem, wódz wodzem i t. d.

Wybitną wadą charakteru polskiego jest także niepanowanie nad sobą. Podobno, że to jest najtrudniej zwyciężyć samego siebie.

Następną wadą charakteru polskiego jest bezmyślne mówienie i sejmikowanie nad tem, czy dalej jest z Warszawy do Poznania czy z Poznania do Warszawy. Charakterowi polskiemu brak tej potęgi twórczej, spokojnej, a owocnej.

Wiele jeszcze wad charakteru polskiego można wymienić, jak jakaś niewytłumaczona apatja i niechęć do wszystkiego oraz obawa rozpoczęcia jakiegoś czynu, jest to pewna błogość zleniwienia, z której Polaka trudno wyprowadzić. Polak nie ma wiary w siebie i ogląda się zawsze na jakieś nieprzewidziane wypadki, co do których ma nadzieję, że się ułożą pomyślnie. Gdy stanie się przeciwnie, to wtedy żałuje, stąd: mądry Polak po szkodzie.

Charakter polski można porównać do człowieka, stojącego wśród fal na kamieniu, któremu się zdaje, że fale stoją, a on posuwa się naprzód. Cóż to jest? To jest złudzenie. Nie wiermy złudzeniom i zaczynajmy gruntowną reformę od siebie. A więc bądźmy przedewszystkiem obowiązkowi, a na wywłaszczenie się w tej rzeczy nadawajmy sobie pewne prace i starajmy się dokładnie je wypełnić. Mniej mówmy, a więcej czynmy i bądźmy posłuszni.

Każde zajęcie musi być wykonywane według planu uprzednio przez nas ułożonego. Musimy też umiejętnie ułożyć sobie zajęcia według czasu i kolejnego następstwa. Nie odkładajmy żadnej pracy na jutro, bo jutro (to jutro) to właściwie nigdy. A przedewszystkiem umiejmy patrzeć na świat i nie bójmy się czynu. Musimy wykazać tę moc i potęgę człowieka, bo przecież w każdym człowieku jest iskra twórcza.

Bronisław Komur.

JAK SIĘ U NAS ROBOTA „PALI W RĘKU“.

Towarzystwo występuje u nas na każdym kroku. Nawet robotnik lepiej pracuje w towarzystwie. Gdy naprzykład wbija gwóźdź, to trzech innych obserwuje jego czynność. A wtedy i pracować miło i praca precyzyjnie wykonana, gdyż sędziowie na miejscu. Może to i dobrze, lecz powinniśmy żyć po 200 lat.

Niektórzy chcą wykonywać wszystkie czynności naraz, a przecież to niemożliwe. Każdy umie gwizdać i śpiewać, a nie czyni tego równocześnie. Nawet zwykły pracownik o tem wie i zachowuje święcie to prawo. Gdy przy pracy ma ochotę zaśpiewać, to odkłada pracę, a ponieważ śpiewa wiele, więc pracuje „śpiewający“.

U nas jest wielkie poczucie dokładności wykonania. Co robimy, to z myślą, że już na zawsze.

Rzeczy tylko chwilowo użytecznych nie wykonywamy zupełnie. Któżby chciał zamiatać podwórze? przecież przyjdzie wiatr i nanieśie

śmiec, zacnie padać deszcz — powstanie błoto. W obu wypadkach praca napróżno.

Bakteryj to już my się tam nie obawiamy. Ktoś kiedyś w Mławie widział, jak wrona niszczyła te żyjątka, a przecież wron u nas jest dużo, zatem bakterje nie mają żadnej przyszłości.

St. Wisniewski.

„NIE MAM CZASU“.

Często słyszymy to zdanie, które jest powszechnie używanym środkiem do czego?.. (wszyscy wiemy)... do wszelkiego rodzaju tłumaczenia się... Czy powinno ono dalej pełnić taką funkcję w naszej mowie?.. Ciekawe zagadnienie... Gdziebyś się nie obrócił, kogobyś się nie zapytał, wszędzie usłyszysz narzekania, od których aż uszy bolą i to na co... na brak czasu. Ha, ha, śmiać się chce, gdy się zapytamy tak: „Co, u licha stało się z tym czasem i co powoduje ten „chorobliwy“ brak jego? Bynajmniej nie zmienił się, nie skurczył, nikt „go“ specjalnie dla siebie „hurtownie“ nie zakupił, nie możemy więc podnosić protestów, w niczem nie możemy się tłumaczyć tem, że „nie ma-my cza-su“ i t. p.

Jedna jest tylko odpowiedź rozwiązująca to zagadnienie. Powodem tej „choroby“ jest tylko:

„Bezladność naszej pracy“.

Jest jednak na „nią“ skuteczne lekarstwo. Bierzmy się do pracy nie z narzekaniem, wdychaniem i do niczego nie prowadzącem filozofowaniem nad „biednym“ czasem, ale zabierajmy się do niej z planem i szczerze.

Tylko systematyczna i planowa praca będzie prawdziwie owocną, przyniesie nam zadowolenie i zysk na czasie. Miejmy dokładny rozkład pracy, ściśle postępujemy podług niego, a prędko stwierdzimy, że czasu nigdy nam na nic nie zabraknie.

Do pracy więc, ale do planowej i owocnej!..

NASZE BOISKA I PLACE.

Koledzy!

Nadchodzą święta Wielkiejnocy, a z niemi tyle przyjemności. Rozjedziemy się w różne strony, każdy do swej wsi czy miasta i tam zażywając swobody czy zapomnimy o szkole? Ach nie! Przecież dla samego sportu warto powrócić jak najprędzej i grać w szczypiorniaka, latającą, czy koszykową. Mamy przecież bardzo rozległe place do gier, lecz jeszcze nieuporządkowane, a co gorsza gołe. Jakżeby to było przyjemnie, gdyby naokoło naszych placów rosły drzewka, krzewy; dalej skwer, klomby z kwiatami, fontanna...

Może kto powie, że to mrzonki, które się nigdy nie dadzą zrealizować? Nie, to nie są mrzonki, to jest projekt, który bardzo łatwo wpro-

wadzić w życie i zrealizować. Potrzeba okazać tylko trochę dobrej chęci i woli. Zdziwi może czytelnika, co ma wspólnego urządzenie placu ze świętami Wielkiejnocy? Jednak ma to pewien związek. Oto każdy z nas, będąc na świętach niech się postara o kilka drzewek i wracając przywiezie je z sobą. Tu je posadzimy wspólnie i zdaje mi się, że każdy dumnym będzie z tego, że i jego cząstka znajduje się w pracy ogólnej. Będzie także miał pamiątkę, ślad pozostawiony podczas pobytu w szkole. Warto w ten sposób zapisać się do pamiętnika ogólnej pracy.

„Kruk“.

JAK TO NA WYBORACH ŁADNIE...

Na początku każdego miesiąca członkowie poszczególnych kursów wybierają sobie gospodarza, porządkowego i kronikarza.

Przedstawię kochanemu czytelnikowi jedną z obrad kursowych które miały na celu wybranie tych urzędników.

Na samym początku posiedzenia jeden z kolegów podszedł do tablicy, wziął kredę do ręki i mówi: „Podawajcie kandydatów“.—Wszczął się tumult nie do opisania. Jeden krzyczy tego, drugi — tamtego, trzeci jeszcze jakiegoś innego, aż wszyscy się posprzeczcali. Z wielką trudnością przeszła ta jeszcze większa trudność podania kandydatów, ale nadeszła druga, gorsza — za kim swój głos oddać? No! łamano swoje głowy, lecz nie pocichutku, tylko głośno, aby aż ściany się trzęsły od krzyków i sporów... Obraził się szanowny, honorowy urzędnik, co zapisywał nazwiska na tablicy i poszedł do ławki. Miejsce jego zajął jakiś inny, który krzyczał: Kto za Iksem? Jak zaczęli wrzeszczeć i podnosić ręce, to już — darujcie — trudno opisać! Wszelka mysz, gdyby była — uciekłaby za dziesiątą granicę. Kotłowało się jak we młynie. Wreszcie nieco uspokoiło się i już, już było bliźutko końca wyborów, kiedy szanowny, a poważny „kąć“ wniósł „weto“ przeciw wybranemu gospodarzowi, bo został wybrany nie po ich myśli. Koniec końców zmarnowanoby posiedzenie, gdyby nie wszedł p. wychowawca kursu i pocichuteńku, swobodnie, sprawiedliwie, bez żadnych sporów, przeprowadził wybory, z których każdy był zadowolony...

Dlaczegoż sami nie mogliśmy przeprowadzić właśnie takiego wyboru?

Czy potrzebne były te krzyki, towarzyszące obradom?

My — którzy mamy być kiedyś światłem społeczeństwa, powinniśmy uczyć się tego wszystkiego, co może przydać się nam w przyszłości.

I jestem pewien, że przyszły wybór tych wysokich urzędników do samorządu, odbędzie się tak, jak powinien, bez fatygi p. wychowawcy, oraz bez żadnych krzyków i sporów.

W. Ron.

OTWIERAJ OCZY.

Jeszcze „Panie Kochanku“ Radziwiłł mówił, że: Mazury ślepo się rodzą. Stara to historia, taka prawie stara jak świat. Ale jest i nowa. Oto idziesz ale przypadkiem spotykasz (nie Radziwiłła!) wstęgę i bez żadnych ceremonij spacerujesz, możesz jej nie widział?.. no, to w takim razie kup sobie okulary. (Ale inny kolega idąc przeskoczył przez nią).

Jednak „deptacze“ trawników nie raczą na to spojrzeć by wziąć z niego przykład. Druty poobciągane z kółków przy ogródku czekają zmiłowania, kwiatki pozrywane żądają opieki, niema się komu tem zająć. Tymczasem ten drobny przykład mógłby pobudzić do czynu tych „śpiących“ gdyby się tem zajęło chociaż kilku. A więc otwierajmy oczy i szukajmy jeszcze innych przykładów, abyśmy nie zostali moralnie ślepymi, żeby na nas sprawdziły się słowa K. Trzaski, wyrzeczone do Radziwiłła: „Mazury ślepo się rodzą, to prawda, ale jak raz przejrzą, to już im nie potrzeba okularów“. W życiu naszym dużo zależy właśnie od tego zmysłu postrzegania.

Żyjąc, otwartymi oczyma patrzmy na to życie, a jasno zobaczymy wszelkie jego przyjemności, mądrze je sobie urządzimy i nie zdarzy się tak, że jak senni przejdziemy obok niego, nie spostrzegając nawet.

T. M.

Z LEKCYJ BIOLOGJI.

Co za kapryśną roślinką jest trzykrotka, w dużej ilości hodowana w sali biologicznej. Poznaliśmy już dużo z jej życia i budowy. Mieliliśmy oczywiste dowody, że kwitnie od kilku miesięcy, coż kiedy kwiaty rozwijały się zazwyczaj nad wieczorem lub w nocy, aby po niewielu godzinach przekwitnąć. Cierpliwe oczekiwania zostały jednak nagrodzone i oto mieliśmy na lekcji wspaniale rozwinięty, choć niewielki kwiatusek na wierzchołku pędu.

Odejmujemy jeden z pręcików, umieszczamy go na szkiełku przedmiotowym i oglądamy pod mikroskopem. To cośmy zobaczyli przykuło naszą uwagę, wprawiło w zdumienie i stanowiło bodaj najciekawszą obserwację z kursu botaniki.

Dotąd oglądane komórki roślinne, chociaż z żywych roślin brane, nieruchomością swojej zawartości robiły na nas wrażenie martwego obrazu. Teraz naprawdę zobaczyliśmy, że komórka żyje. Jak w niej gwaro i rojno. Komórki przedstawiają się nam już nie jak cegiełki budujące roślinę, lecz jak jakieś, powiedziałbym, stworzenia liczne, dobrze zorganizowane, tworzące żywy organizm rośliny. Oto zda się jakieś wielkie zamieszanie. Może właśnie dlatego, że pręcik został oderwany od całości żywego organizmu. Niezmiernie liczne, drobnutki, chociaż różnej wielkości ziarenka kłębią się we wszystkich kierunkach w całej komórce. Naraz skupiają się gęściej w jednym miejscu, skąd zaczyna w wielkim pośpiechu płynąć skośnie w kierunku długości komórki sznur ziarenek. Tworzą się w komórce miejsca wolne. Oto jedno ziarenko niezdecydowane co ro-

bić, po namyśle zakreśliło się i zawróciło, aby płynąć dalej z prądem głównym. W innym miejscu komórki kilkanaście ziarenek przyskakują do siebie i odskakuje, jakby spierały się o coś między sobą, lub naradzały nad czymś; po chwili rozpraszają się, śpiesząc każde w inną stronę. Widać, że w komórce wre praca wytężona, w pośpiechu nie marnująca ani chwili czasu. Lecz oto już dzwonek. Z zaślepieniem chowamy mikroskopy i opuszczamy salę przejęci różnorodnymi myślami.

Jak my pracujemy w biologji? Ile czasu tracimy bezpowrotnie. Nie zawstydzaj nas widok wytężonej pracy w komórce trzykrotki? Zdwójmy! Potrójmy nasz wysiłek! A chociaż do końca roku niedaleko, z pewnością osiągniemy lepsze niż zapowiadają się wyniki naszej pracy.

Przyrodnik z pierwszego kursu.

ORGANIZACJE MŁODZIEŻY.

Organizacja szkoły dzisiejszej jest czysto zewnętrzna, biurokratyczna, oparta na przymusie i posłuszeństwie. Nie jest to organizacja, która tworzyłaby istotną spójnię pomiędzy chłopcami, spójnię, mającą wspólne cele; nie zapewnia również ta organizacja możności wybicia się na stanowiska kierownicze jednostkom na to zasługującym.

Szkoła rozpada się na schematycznie dobrane klasy, klasa zaś nie działa, jako całość (chyba wbrew szkole lub poza nią) lecz tworzy luźny zbiór jednostek, podlegający tylko władzy zwierzchniej nauczyciela.

Stan ten wywoływał w dawniejszych czasach mniej lub więcej celowe związki młodzieży, tworzone samorzutnie i w tajemnicy. (Wspaniałym przykładem pewnego typu tych związków jest „klub żucia kitu“ w znanej książce Molnara „Chłopcy z placu broni“). Obecnie zaś instynkt społeczny młodzieży kierowany jest przez wychowawców, ale niejako poza organizacją samej szkoły w postaci związków, nie będących integralną częścią struktury szkolnej.

Jest to stan bezsprzecznie wadliwy i pociąga za sobą ujemne konsekwencje: albo lekceważenie związków tych przez władze szkolne, jako coś dodatkowego, nieobowiązkowego i mniej ważnego, albo kolizja obowiązków szkolnych i związkowych.

Zmiana tego stanu nie może być przeprowadzona bez zmiany struktury samej szkoły, inne sposoby będą jedynie

paljatywami, które mogą osiągnąć coprawda pewne wyniki, ale mogą też przynieść poważne szkody.

Organizacja istotna, tworząca grupę społeczną, tam jedynie może powstać, gdzie jest czyn, akt zbiorowej woli, zaś szkoła obecna jest terenem bierności i rozproszkowania, to też istnienie grupy społecznej nie jest dla dzisiejszej szkoły sprawą niezbędną.

Już tam, gdzie występuje przejaw aktywności, jak np. w sporcie lub zbiorowej pracy fizycznej — wylania się grupa społeczna, występują wodzowie, podział pracy, pomoc wzajemna i wspólne dążenie do celu.

Im bardziej zatem szkoła stanie się aktywną, tem więcej celowości posiadać będą związki młodzieży, tem poważniejszą odegrają rolę. W szkole obecnej zaś możemy dążyć jedynie do tego, aby stwarzać jak najwięcej terenów wspólnej pracy, pracy dla dobra samych działających i w ten sposób uniknąć martwoty związków.

Zagadnienie związków młodzieży wyrosło ze zrozumienia faktu, że wychowanie musi być syntezą kierownictwa (karności) i samodzielności, lub raczej zaprawiania się do niej. Występuje tu zatem moment wychowania i pobudki do samowychowania w postaci dobrowolnej, rozumianej i uznanej karności.

Stąd wyłoniła się metoda t. z. „samorządu szkolnego“, przeniesiona z Ameryki, propagowana na starym kontynencie przez pedagogów tej miary co Foerster. „Samorząd szkolny“ jest pojęciem równie dowolnie rozumianem i stosowanym, jak „szkoła pracy“ i oczywiście daje równie rozbieżne wyniki.

Podczas gdy jedni pedagogowie uważają tę metodę za odpowiednią jedynie dla najmłodszych dzieci, inni — chcieliby objąć nią właśnie młodzież starszą. Jedni pojmują ją, jako wyzwolenie dziecka z pod tyranji dorosłych i obdarzenie go nawet prawem sądenia wychowawców, inni tworzą z „samorządu“ rodzaj państwa socjalistycznego z całą masą urzędników podległych władzy szkolnej.

Nieporozumienia i rozbieżności są aż nazbyt jaskrawe. Aby stanąć na jako tako twardym gruncie musimy więc ustalić kilka zasad podstawowych, zanim będziemy mogli wskazać wytyczne szczegółowe.

A więc:

1. Potrzeba organizacji bardziej istotnej, niż ją daje obecna szkoła — jest odczuwana prawie przez wszystkich pedagogów. Potrzeba ta wynika z istnienia instynktu społecznego młodzieży, który należy kształcić, aby nie wyrodził się w formie negatywnej. Również demokratyczna forma społeczna, w której żyjemy domaga się odpowiedniego przygotowania młodzieży, pozwalającego jej wstąpić z pewnym doświadczeniem społecznym w szeregi starszego społeczeństwa. Szkoła obecna zaś oparta jest jeszcze na formach jedyń-władztwa.

2. Organizacja młodzieży ma za zadanie pozyskać współudział wychowanków w dziele wychowania przez stworzenie zdrowej opinii, pędu samowychowawczego i dobrowolnej karności.

3. Organizacja młodzieży nie jest jej „wyzwoleniem” lecz jest środkiem wychowawczym, w którym rola wychowawcy staje się bardziej dyskretną, a samodzielności młodzieży pozostawione jest większe pole. Jest to więc rodzaj „heurezy wychowawczej”, domagającej się aktywności ucznia.

4. Że kierownictwo wychowawcy nie może ustać w „samorządzie”, że przeciwnie musi istnieć karność — najlepszym dowodem jest konieczność zwalczania lenistwa, które aż nazbyt często jest przeszkodą w pracy dla „samorządu”. Wygląda to na paradoks, ale nim nie jest, że do samodzielności trzeba nakłaniać. Samorząd nie daje młodzieży większej swobody, przeciwnie — daje jej więcej obowiązków i trosk, przepisy i regulaminy zostają te same, tylko, że pilnują ich przestrzegania nie tylko wychowawcy, ale i koledzy, karność więc potęguje się. Z drugiej strony część trosk i obowiązków, które do tej pory należały do władz szkolnych — przejąć musi młodzież.

Indywidualnej więc swobody nie jest tu więcej, niż przy dawnym systemie, a wolność zbiorową odczuwają tylko niektóre jednostki, stąd częsty opór wobec samorządu, który dziwi wychowawców.

Jest to jednak zrozumiałe: wyobraźmy sobie, że pasażerowie pewnego pociągu otrzymują prawo kontroli biletów i strzeżenia całości sprzętów wagonów. Na pewno nie odczują tego, jako rozszerzenie swej swobody, lecz jako powiększenie

kłopotu. Zatem: samorząd wymaga wzięcia czynnego udziału w trosce o dobro społeczne, czemu opiera się lenistwo. Wychowawca musi je zwalczać (co jest dowodem jego koniecznej roli w „samorządzie”) ponieważ „samorząd” nie jest „wyzwoleniem”, lecz wciągnięciem do pracy społecznej, a więc obciążeniem.

5. W szkole dzisiejszej samorząd nie może dać zbyt wielkich wyników, ze względu na: a) bierność młodzieży w dzisiejszej szkole i brak celów wspólnej pracy, b) nadmiar pracy szkolnej i stąd kolizja obowiązków organizacyjnych i szkolnych, c) brak zainteresowania wieloma z pośród obowiązków szkolnych, a stąd niechętny i chwiejny stosunek władz samorządowych wobec wyłamujących się z regulaminu szkolnego (exemplum: podpowiadanie, podczas gdy wyłamanie się z kodeksu etycznego młodzieży n. p. oszustwo w grze sportowej — sądzone jest surowo). Aby jednak i w dzisiejszej szkole „samorząd” dał pewne wyniki należy:

1. Zostawić młodzieży szerokie pole *samodzielnej pracy*, nie rezygnując z kierownictwa dyskretnego, lecz energicznego.

2. Określić ściśle i rozgraniczyć kompetencje samorządu i władz szkolnych, oraz wyraźnie ująć ich stosunek wzajemny, a następnie ściśle tego przestrzegać.

3. Nie rozpraszać kierunków pracy samorządu, ale skoncentrować je przede wszystkim dokoła tych praw i obowiązków, które dotychczas były w rękach wychowawcy, a więc: wpływ etyczny i kierownictwo życiem zbiorowem. Wszelkie więc zebrania dyskusyjne z referatami, prace krajoznawcze i t. d. — odnieść należy do specjalnych organizacji, działających niezależnie od samorządu.

4. Skonstruować prostą budowę organizacyjną, przejrzystą co do działów pracy i kompetencji, a składającą się (na wzór państwa) z władzy ustawodawczej, sądowej i wychowawczo - wykonawczej. Wszelkie inne organizacje mogą powstawać samorzutnie (jak się to dzieje w dorosłym społeczeństwie) i być jedynie pod ogólnym nadzorem „samorządu”.

5. Oprzeć całą hierarchję i strukturę „samorządu” na zespołach już istniejących t. j. szkole i klasach, aby wzmocnić i napełnić treścią te związki.

6. Wyrobić u całego grona nauczycielskiego zrozumienie i odczucie spraw samorządowych, gdyż bez chętnego, wy-

datnego i przemysłanego udziału wychowawców — samorząd nie rozwinie się.

W Seminarjum im. Żółkiewskiego w Mławie został związany „samorząd” według powyższych wskazań i po roku pracy wyniki już były widoczne. Młodzież nauczyła się dbać o wspólną własność, wytworzyła dość silną opinię społeczną i rozwinęła sporo inicjatywy.

Poniżej podajemy statut tego samorządu i poszczególne regulaminy. Jak z tego materiału widać, nie tworzyliśmy specjalnej władzy sądowej, lecz połączyliśmy z władzą ustawodawczą, nie przewidując zbyt wielkiej ilości zatargów. I rzeczywiście w ciągu całego roku szkolnego było zaledwie dwadzieścia pięć spraw w sądzie.

STATUT SAMORZĄDU UCZNIOWSKIEGO.

Art. I. CELE I ZADANIA

§ 1. Celem Samorządu jest wzajemne wychowywanie się, wyrabianie silnych charakterów i przygotowanie do pracy społecznej przez przejęcie części praw i obowiązków wychowawczych.

§ 2. W szczególności celem Samorządu jest:

- 1) wytworzenie silnej opinii zbiorowej,
- 2) dobrowolne posłuszeństwo wybranym władzom,
- 3) umiejętność kierowania i rządzenia,
- 4) samodzielne i twórcze spełnianie obowiązków,
- 5) wzajemny wpływ wychowawczy,
- 6) pomoc materialna, moralna i naukowa,
- 7) praca społeczna.

Art. II. ŚRODKI I DZIAŁY PRACY.

§ 3. Cele swoje osiąga Samorząd przez:

- 1) czuwanie nad zachowaniem się kolegów (propagowanie rycerskości, kultury towarzyskiej, czystości i higieny w życiu szkolnym i pozaszkolnym),
- 2) zebrania ogólne i kursowe,
- 3) urządzenie uroczystości i zabaw,
- 4) odezwy, przemówienia i redagowanie pisma szkolnego,
- 5) postanowienia, nakazy i zakazy, oraz wyroki, pochwały i nagany,
- 6) ankiety i konkursy oraz sporządzanie statystyk spóźnień, wypadków, przekroczeń, postępów i t. p.

- 7) utrzymywanie kontaktu z kolegami, którzy zakład ukończyli i z młodzieżą innych zakładów naukowych,
- 8) podejmowanie zbiorowych prac,
- 9) sądy koleżeńskie.

Art. III. USTRÓJ SAMORZĄDU.

§ 4. Najwyższą władzę stanowi walne zebranie, które zbiera się we wrześniu, lutym i czerwcu każdego roku szkolnego, zwołane przez marszałka Rady Gminnej.

- 1) nadzwyczajne walne zebrania szkolne zwołuje marszałek na wniosek R. G. lub piśmienne żądanie 30 członków Samorządu,
- 2) walne zebranie jest prawomocne przy obecności $\frac{2}{3}$ członków Gminy.

§ 5. Walne zebranie przyjmuje sprawozdania naczelnych władz i przeprowadza ich krytykę, przez tajne głosowanie wybiera marszałka przynajmniej połową obecnych głosów.

§ 6. Władzą ustawodawczą i kontrolującą jest R. G., składająca się z delegatów poszczególnych kursów, po 3 od każdego kursu, oraz marszałka, który przewodniczy zebraniom walnym, Radzie Gminnej i reprezentuje Samorząd, wobec władz szkolnych oraz nazewnątrz.

- 1) Rada Gminna przeprowadza krytykę sprawozdań poszczególnych urzędników i udziela im wskazówek,
- 2) wyłania z siebie stałą komisję rewizyjną, która czuwa nad działem gospodarczym gminy,
- 3) Rada Gminna wybiera z pośród siebie lub z poza siebie starostę, skarbnika głównego, zarząd Brat. Pomocy,
- 4) Rada Gminna wybiera z pośród siebie prezydum: zastępcę marszałka i sekretarza,
- 5) w zebraniach uczestniczą z głosem doradczym gospodarze kursowi, oraz przedstawiciele poszczególnych organizacji,
- 6) zebraniom Rady Gminnej przewodniczy marszałek lub jego zastępca.
- 7) Rada Gminna ma prawo usunąć każdego urzędnika lub poddać go pod sąd większością $\frac{2}{3}$ głosów,
- 8) R. G. podaje swoje uchwały do wiadomości publicznej,
- 9) R. G. uchwała lub zatwierdza regulaminy poszczególnych urzędów,
- 10) R. G. uchwała wysokość składki członkowskiej.

§ 7. Władzę wykonawczą stanowią: starosta, skarbnik główny i zarządy kursowe.

- 1) starosta sprawuje władzę nad wszystkimi urzędnikami samorządu w zakresie sprawowania ich obowiązków,
- 2) skarbnik główny prowadzi rachunkowość samorządu, a więc przyjmuje składki od skarbników kursowych, oraz wszelkie inne wpływy, przedkłada R. G. budżet Samorządu

i poszczególnych organizacyj, a to najpóźniej do końca września, oraz sprawuje ogólny nadzór nad sprawą finansową Samorządu, a więc Br. Pomocą, Współdzielnią Uczn. i t. p.

- 3) każdy kurs wybiera na pół roku zwykłą większością głosów zarząd złożony z 3 członków: gospodarza, skarbnika i kronikarza. Zakres działania poszczególnych członków zarządu kursu obejmuje:
 - a) gospodarz prowadzi notatnik, w którym zamieszcza uwagi o swej działalności, życiu kursu oraz zaszytych wypadkach,
 - b) kronikarz prowadzi kronikę i protokoły zebrań kursu,
 - c) skarbnik zbiera składki na kursie i przekazuje skarbnikowi głównemu,
- 4) zarząd kursu pozostaje w ścisłym kontakcie z wychowawcą kursu i daje opinie o swych kolegach, występuje z prośbą w sprawie kolegi, jest pierwszą instancją sądowną i wykonawczą,
- 5) zarząd kursu podlega władzy starosty i za swą działalność jest odpowiedzialny przed R. G. i zebraniem kursu,
- 6) każdy kurs roztacza opiekę nad jedną z sal wspólnych i utrzymuje w niej porządek oraz dba o jej wygląd estetyczny,
- 7) zarząd kursu wyznacza odpowiednią ilość dyżurnych, odpowiedzialnych przed gospodarzem.

§ 8. Władzę sądowną tworzy sąd złożony z 3 członków.

- 1) sąd jest wybierany przez R. G. przyczem jeden przynajmniej członek sądu jest członkiem R. G.,
- 2) każda ze stron zainteresowanych deleguje jednego arbitra, który wchodzi w skład sądu,
- 3) sąd jest drugą instancją dla spraw rozpatrzonych przez zarządy kursów,
- 4) sąd może wystąpić do R. Ped. o usunięcie z zakładu niepoprawnego członka samorządu,
- 5) oskarżonemu przysługuje prawo odwołania się od wyroku sądu do Rady Pedagogicznej,
- 6) ze skargą do sądu może wystąpić każdy członek samorządu, a nawet osoby z poza zakładu,
- 7) wyrok sądu musi być zatwierdzony przez Radę Pedagogiczną.

Art. IV. INSTYTUCJE AUTONOMICZNE.

§ 9. Wszelkie instytucje i organizacje, powstające na terenie zakładu, rządzą się autonomicznie, utrzymując jedynie kontakt z R. G. przez branie udziału w zebraniach Rady Gminnej w osobach swych przedstawicieli, przedkładanie regulaminów do rejestracji, składanie projektów budżetowych na przeciąg roku szkolnego głównemu skarbnikowi do zatwierdzenia.

Art. V. PRAWA I OBOWIĄZKI CZŁONKÓW.

- § 10. Każdy uczeń Seminarjum jest członkiem Samorządu,
- 1) ma prawo wyborcze, czynne i bierne;
 - 2) ma prawo i obowiązek brania udziału w zebraniach kursowych i ogólnych oraz wszystkich uroczystościach i zabawach, korzystania z zapomóg i pożyczek.
 - 3) każdy członek podlega prawom zawartym w niniejszym statucie,
 - 4) każdy członek Samorządu opłaca składkę miesięczną w wysokości ustalonej przez Radę Gminną, z której 80% zabiera się do dochodów władz centralnych, a resztę na potrzeby kursu,
 - 5) obowiązkiem członka Samorządu jest sumienne spełnianie uchwał i postanowień władz samorządowych, oraz czynny udział w doskonaleniu wspólnego życia,
 - 6) każdy członek ma prawo zgłosić piśmienny, umotywowany wniosek, prośbę, projekt lub radę na ręce marszałka celem rozpatrzenia go na posiedzeniu Rady Gminnej.

Art. VI. STOSUNEK DO WŁADZ SZKOLNYCH.

§ 11. Zarządy, oraz poszczególne instytucje utrzymują kontakt z wychowawcami, oraz odnośnymi opiekunami.

- 1) Marszałek Rady Gminnej i starosta utrzymują kontakt z dyrektorem,
- 2) każda ustawa zyskuje moc prawną za zgodą dyrektora zakładu,
- 3) R. G. może występować do dyrektora z prośbami dotyczącymi się potrzeb ogółu członków Samorządu,
- 4) R. Ped. jest najwyższą instancją we wszystkich sprawach sądowych i ustawodawczych,
- 5) uchwały przekraczające zakres Samorządu są tem samem nieważne,
- 6) w wypadku ujemnych wyników Samorządu R. P. może Samorząd zawiesić lub znieść.

Art. VII. POSTANOWIENIA KOŃCOWE.

§ 12. Niniejszy statut wchodzi w życie z dniem jego uchwalenia przez Radę Pedagogiczną.

§ 13. Zmiana statutu następuje na skutek uchwały Rady Gminnej większością $\frac{2}{3}$ głosów. Zmiana ta musi być zatwierdzona przez Radę Pedagogiczną w myśl § 11 p. 4.

§ 14. R. G. obiera godło, hymn, patrona zakładu, oraz opracuje następujące regulaminy:

- 1) Regulamin ucznia.
- 2) " gospodarza kursu.
- 3) " starosty.
- 4) " dyżurnych.
- 5) " obrad Rady Gminnej.
- 6) " Sądu koleżeńskiego.
- 7) " Bratniej Pomocy, Spółdzielni oraz wszelkich komisyj, których wyłonienie okaże się niezbędną.

REGULAMIN GOSPODARZA.

§ 1. Gospodarz jest opiekunem, kierownikiem i współwychowawcą kursu, powinien więc posiadać cechy kierownika i wychowawcy, a więc:

- a) *panowanie nad sobą* — powinien odzywać się do kolegów spokojnie, nie unosić się gniewem, nie krzyczeć.
- b) *Sprawiedliwość* — czyto w sądzie, czy przy ocenie dyżurnego, czy przy wyznaczaniu do różnych prac — nie powinien kierować się żadnymi względami osobistymi, lecz słuszością i dobrem ogólnym.
- c) *Stanowczość* — naszą wadą narodową jest niekarność obywateli, a chwiejność i miękkość władz. Gospodarz musi z tem walczyć: on jest najwyższą władzą na kursie, odpowiedzialną za wszystko i nie może ustępować przed warcholstwem, lub apatią i obojętnością. W razie nieposłuszeństwa — powinien gospodarz odwołać się do sądu kursowego, do Rady Głównej, lub nawet do władz szkolnych.
- d) *energja i pomysłowość* — ochota do pracy i zapał gospodarza — pociągnie najlepiej ogół. Przykład, zachęta i zarządzenia energiczne — oto środki władzy. Ciągłą troską gospodarza musi być myśl: „co poprawić, ułatwić, uprzyjemnić i podnieść w życiu społecznym szkoły. (Np. upiękśnienie sali, wspólna wycieczka lub zabawa, zrobienie jakich półek na książki czy kwiaty, pomoc w naukach słabszym kolegom, opieka nad nowoprzybyłym lub zbliżenie się do trzymającego się zdala od klasy, lepszy podział prac i zajęć dobrowolnych i t. d. Nie spełnił swego zadania gospodarz, który mówi: „za mnie właściwie nic się nie stało.“
- e) *Życzliwość* — gospodarz jest opiekunem kolegów, powinien więc znać ich stan duchowy i materialny, winien organizować pomoc wzajemną, godzić pokłóconych, tłumaczyć winnych wobec pp. wychowawców (o ile na to zasługują), przedstawiać prośby i potrzeby kolegów — władzom szkolnym, odwiedzać mieszkających na stancjach, napominać złe prowadzących się, pocieszać zmartwionych i t. d. Gospodarz winien w swoim notatniku zamieścić spis kolegów z notatkami o charakterze i potrzebach każdego z nich.

§ 2) Gospodarz obejmuje wszystkie sprawy dotyczące jego kursu, a więc:

- a) *Ogólny zarząd* — wyznaczanie zkolei dyżurnych i zwiększanie ich liczby w razie potrzeby (wycieczka, przedstawienie, lub w razie niestosownego zachowania się kolegów np. w ogrodzie przy wejściu), nadzór nad spełnianiem obowiązków przez porządkowego, kronikarza, dyżurnych i ogółu kolegów. Gospodarz winien więc wraz z dyżurnymi zjawiać się w szkole (lub pierwszy wstawać w internacie), ostatni wychodzić, na przerwach obserwować kolegów, i podczas lekcji również zwracać uwagę na klasę. Gospodarz wyznacza grupy do różnych prac i ustanawia w każdej grupie starszego, odpowiedzialnego za pracę, kontroluje wyniki pracy i notuje je w swym notatniku. Gospodarz czuwa nad tem, aby wolne lekcje były wyzyskane bądź przez pracę związaną z przedmiotem, bądź przez pracę fizyczną i sport (w porozumieniu z dyrektorem lub wychowawcą). Gospodarz pamięta o naprawieniu uszkodzeń w klasie, zawiadamia o zebraniach, zarządzeniach, zbiera składki, czuwa nad porządkiem w razie wycieczki i t. d. Gospodarz baczy, aby po dzwonku koledzy byli w klasie, lub w odpowiedniej sali.
- b) Gospodarz wraz z porządkowym troszczy się o *ozdobienie klasy* (pomalowanie, zdobycie obrazków, zrobienie skrzynek na kwiaty, doniczek z kwiatkami, zrobienie stylowego mebla do klasy — krzesło, skrzynia, półka i t. p.).
- c) Gospodarz wraz z porządkowym czuwa nad *porządkiem, czystością i higieną* sali, oraz czystością i higieną kolegów. W tym celu może zarządzić „apel“ (okazanie rąk, szyi, bielizny i t. p. Zwraca uwagę na wycieranie nóg, wietrzenie sal, czyszczenie ubrań, usuwanie śmieci, ścieranie kurzu (np. z szaf, z obrazów), wieszanie palt na swoich miejscach, znalezienie odpowiedniego miejsca na książki, pomoce szkolne, ściereki, kredę i t. d.
- d) Gospodarz czuwa nad *zachowaniem* się kolegów, starając się, aby było ono kulturalne i wpływa na kolegów, aby przyzwyczajali się do postępowania według uznanych form towarzyskich między sobą. Gospodarz baczy więc, aby koledzy nie używali słów ordynarnych i tonu ordynarnego przekleństw, żargonu. Możliwy spisać wszystkie używane na kursie, czy w szkole wyrazy, które należałoby usunąć i notować ile razy były użyte. Możliwy z tego wykreślić „krzywą“. Zebranie kursu może uchwalić karę pieniężną. Gospodarz zwraca uwagę, aby koledzy nie popychali się i nie potracali tam gdzie można powiedzieć „przepraszam“, aby nie trzymali rąk w kieszeniach, a tem bardziej nie kłaniali się z ręką w kieszeni, aby nie pociągali nosem, nie tupali. Gospodarz zwraca uwagę na zachowanie się kole-

gów nie tylko w szkole, lub w internacie, lecz również na ulicy, wycieczce, zabawie i t. p. W tym celu powinien sam znać formy towarzyskie i stałe je zachowywać.

- c) Gospodarz zwraca *specjalną* uwagę na *charakter* kolegów i stara się pomagać im w pracy nad doskonaleniem się. Głównym środkiem będzie tu przykład pracy nad sobą, następnie — przyjacielska rada, napomnienie, a w wypadkach bardziej gorszących — kara. Gospodarz stara się wyrobić u kolegów cały szereg zalet charakteru i zwalczać przeciwne im wady. Postara się więc o wyrobienie umiejętności solidarnej i zgodnej pracy, wykształcenie uczuć obywatelskich w stosunku do najbliższego społeczeństwa — t. j. szkoły (uczucia te objawiać się mogą w opiece nad własnością szkoły, w staraniu o jej wzbogacenie, a więc: dostarczaniu zbiorów, okazów, książek, w pracy dobrowolnej dla jej upiększenia i t. p.). Dalej gospodarz postara się o wyrobienie koleżeńskości i pomocy wzajemnej, a zwalczać będzie koleżeńskość fałszywą (np. podpowiadanie, zamiast pomocy w naukach), będzie wpływał na kolegów w kierunku wyrobienia siły charakteru, a więc dzielności i energii w pracy, wytrwałości w rozpoczętym dziele, panowania nad sobą, odwagi (np. w przyznaniu się do winy), poszanowania dla własnego słowa (prawdomówność bezwzględna i słowność oraz punktualność niezachwiana).

§ 3. Gospodarz jest zarówno w sprawach zarządu ogólnego, jak sądu — przewodniczącym Zarządu i porozumiewa się z nim stale podczas dnia szkolnego, a w razie potrzeby zwołuje na zebranie w porozumieniu z p. wychowawcą kursu.

Gospodarz ma ogólny nadzór i zarząd nad sprawą porządku, higieny i estetyki, spełnia to jednak przez porządkowego i dyżurnych — w razie choroby gospodarza — zastępuje go porządkowy.

§ 4. Gospodarz stale utrzymuje kontakt z p. wychowawcą kursu: zawiadamia go co się dzieje na kursie, jakie są jego potrzeby i prośby, informuje go o zebraniu Rady Głównej i daje sprawozdanie co na niem uchwalono, jeżeli p. wychowawca nie był. Zawiadamia też p. wychowawcę o zarządzeniach inspektora. Gospodarz p. wychowawcę prosi o rady, wskazówki i pomoc w kierowaniu kursem.

§ 5. Gospodarz utrzymuje również kontakt i korzysta ze wskazówek inspektora, którego polecenia winien ściśle wypełniać. Jeśli się na nie nie zgadza, odwołuje się do Rady Głównej.

§ 6. W razie potrzeby gospodarz porozumiewa się z gospodarzem innych kursów oraz internatu (np. w sprawie współpracy na korytarzu, w razie zatargu podczas rozgrywek sportowych i t. d.)

§ 7. Gospodarz prowadzi „dziennik gospodarza“, w którym notuje kolejność dyżurów oraz prac dla szkoły, ocenę tych prac, ocenę dyżurnych oraz porządkowego, kronikarza (oceny: źle, słabo, wystarczająco, bardzo dobrze), ulepszenia, których dokonano na kursie z jego zachęty lub samorzutnie, wpłatę składek, zachowanie się kolegów, czyny złe i do-

bre. Notatki te robi codziennie. Dziennik oddaje następcy. Nowy gospodarz ma przeczytać księgę protokółów.

§ 8. Gospodarz bywa na zebraniach Rady Głównej z prawem głosu, ale bez prawa głosowania. Na zebraniach tych odczytuje sprawozdania według następującej kolejności: co zrobiono w zakresie ogólnego zarządu, wygody, porządku, czystości, higieny, zachowania się kolegów i ich charakteru, a wreszcie rozrywek. Następnie gospodarz daje ocenę porządkowego, kronikarza, dyżurnych i kolegów pracujących dla szkoły (w porozumieniu ze starszym grupy). Oceny te zamieszcza w protokóle i wywiesza na tablicy. Pokrzywdzony niesprawiedliwą oceną, może odwołać się do Rady Głównej, przedstawiając świadków. Gospodarz na Radzie Głównej otrzymuje po ustąpieniu swojej ocenę, którą również się ogłasza. Rada Główna wskazuje gospodarzowi na jego błędy, wyznacza kierunek pracy i może go nawet usunąć z urzędowania.

§ 9. Gospodarz winien znać i często odczytywać niniejszy regulamin.

REGULAMIN PORZĄDKOWEGO.

§ 1. Przestrzega porządku w klasie i w miejscachznaczonych przez Radę Główną. Zwraca uwagę, żeby w klasie nie było śmieci, dba o równe ustawienie ławek.

§ 2. Uważa, aby nie pluło na podłogę, przestrzega, ażeby wycierano buty.

§ 3. Dbą o piękno klasy, czuwa nad bezpieczeństwem dekoracji i mebli szkolnych, dba o piękne zawieszenie obrazków, daje udekorowania klasy, uważa, aby koledzy nie odrapywali ścian, żeby nie strugali scyzorykami przedmiotów szkolnych.

§ 4. Przestrzega porządku u kolegów; dba o to, aby każdy miał włosy krótkie, ładnie uczesane, szyję czystą, uszy, ręce i paznokcie, ubranie wyczyszczone, całe, buty czyste, książki i inne rzeczy w należyтым porządku.

§ 5. Wypełnia wszystkie polecenia gospodarza; w każdej rzeczy jest mu posłuszny. Jeżeli np. gospodarz powie, żeby wyznaczył kilku kolegów do pracy, musi to wykonać. Sam pierwszy staje do każdej pracy, czem zachęca do niej innych. Świeci przykładem czystości i pracowitości.

§ 6. Kontroluje dyżurnego, przypomina mu jego obowiązki, jak: usunięcie kolegów z klasy podczas przerwy, wytarcie tablicy, przygotowanie pomocy naukowych, np. (kreda, atlasy, mapy i t. p.). Czuwa nad spełnianiem regulaminu ucznia przez ogół kolegów. W razie nie wypełniania jego poleceń, zwraca się do gospodarza, do Rady Głównej.

§ 7. Wchodzi w skład sądu kursowego, daje głos sprawiedliwie, bez względu na osobiste sympatje i antypatje, odznacza się więc sprawiedliwością, surowością i bezstronnością.

§ 8. Uwagi o kolegach notuje w książeczce gospodarza (o higienie, nieposłuszeństwie, zachowaniu się kolegów, o dobrych uczynkach).

§ 9. W razie nieobecności gospodarza pełni jego funkcje (reg. gospodarza).

§ 10. Jest komendantem oddechowym.

REGULAMIN DYŻURNEGO.

§ 1. Przynosi i odnosi wszelkie pomoce naukowe, potrzebne do danej lekcji (kredę, ścierkę, kałamarz, pióro, tablicę do śpiewu, skrzypce, atlasy, mapy, wodę i modele do rysunków).

§ 2. Przestrzega porządku w dzienniku, dba aby każda lekcja była zapisana, nieobecności i spóźnienia uczniów, dba żeby żadnych plam nie było w dzienniku.

§ 3. Dbą o porządek w klasie, zwraca uwagę kolegów, żeby nie śmieć, ustawia ławki, stół, krzesło.

§ 4. W czasie pauz i przerw oddechowych wietrzy klasę.

§ 5. Przed i po lekcjach odmawia modlitwę ze skupieniem i powagą, uważa aby nikt nie wyszedł z klasy przed modlitwą.

§ 6. W razie nieposłuszeństwa ze strony kolegów odwołuje się do gospodarza, lub oddaje winnego pod sąd kursowy.

§ 7. Wypełnia wszelkie polecenia porządkowego i gospodarza, a jeżeli to jest niemożliwe do wykonania, może zwrócić się do Rady Głównej.

§ 8. Wspólnie z porządkowym dba o piękność klasy i czystość takowej, dba także o higienę i czystość kolegów.

§ 9. Zapobiega kłótniom i bójkom. Zwraca uwagę niestosownie zachowującym się.

§ 10. Mając dyżur w przedzielonej ubikacji stosuje się do jej regulaminu.

§ 11. Wpisuje w notatniku gospodarza swoje uwagi o kolegach.

Większość omówionych w poprzednich rozdziałach zwyczajów szkolnych, jak nadawanie oznak i dyplomów, prowadzenie kroniki i t. p. — winno być objęte przez „samorząd”, tworząc w ten sposób tradycję szkoły, jako jednolitego organizmu.

Jeżeli jednak „samorząd” ma objąć całą szkołę, to poza nim istnieć może organizacja ideowa, obejmująca najlepsze jednostki, a stanowiące kręgosłup ideowy szkoły. Wyobrażam to sobie, jako zjednoczenie wszystkich chłopców, posiadających oznakę „pioniera”.

Jedynym punktem statutu „pionierów” byłoby: *przodować w pracy i doskonaleniu się*. Związek ten nie miałby jakiegoś specjalnego terenu działania, ani odrębnych zagadnień, lecz jedynie udział w bieżącym życiu szkolnym i to udział, pełen inicjatywy. Zdaniem naszym w szkole dobrze zorganizowanej, w szkole przyszłości, w „szkole żywej” — *niema miejsca na żadne związki, poza związkiem jakim jest sama szkoła*.

Z W I A Z K I.

Zarówno te czynności, które obecnie są udziałem kółek „naukowych”, jak ideowych, samokształceniowych i artystycznych, winny znaleźć miejsce inegralne w samej strukturze szkoły, winny być przez nią objęte.

Tymczasem jednak związki te istnieć muszą, aby dopełniać to, czego szkoła nie daje, a najbliższym celem dla szkoły dzisiejszej — jest pozostawić dość czasu na pracę tych organizacji i możliwie najistotniej spoić ją z całokształtem pracy szkolnej. Na początek chociażby w ten sposób, aby praca w kółkach była brana pod uwagę przy ocenie wiadomości i charakteru młodzieży.

Jeżeli jednak organizacje i związki działać mają dodatkowo należy postawić kilka zasad, według których mają one pracować. A więc:

1. Unikać zakładania zbyt wielu organizacji, ponieważ siły młodzieży rozpraszają się i wyniki są nikłe, mimo pozorów, że w danej szkole „dużo się robi”. Jedni i ci sami chłopcy należą wówczas do kilku organizacji i zakres pracy rozszerza się na niekorzyść natężenia.

2. Specjalnie unikać należy współistnienia organizacji pokrewnych jak n. p. Harcerstwo - Czerwony Krzyż — Kółko samokształcenia lub Harcerstwo - Hufiec szkolny — Koło krajoznawcze.

Lepiej jest rozszerzyć nieco dziedzinę pracy jednego związku, niż tworzyć kilka pokrewnych.

3. Organizacje — skoro mają uzupełniać pracę szkoły — muszą posiadać te zalety, których szkoła nie posiada a unikać jej wad. Niestety, większość istniejących organizacji młodzieży cierpi na werbalizm, bierność, sedenterję, brak samodzielności, praktycznego związku z życiem, doświadczenia i tworzenia. Panują tam te same napuszone frazesy i mówienie o rzeczy, zamiast jej robienia. Dlatego należy zarzucić referato-manję, zwłaszcza opartą na przesiewaniu cudzych myśli, a oprzeć organizację młodzieży na zbiorach, wycieczkach, obserwacjach, pracy fizycznej, praktycznym kształceniu woli i t. d..

4. W życiu organizacji winni brać żywy choć dyskretny udział wychowawcy, zarówno indywidualnie, jak zbiorowo, jako Rada Pedagogiczna.

Harcerstwo posiada specjalne stanowisko wśród związków młodzieży, zarówno ze względu na rodzaj swych zajęć, jak odrębną organizację i hierarchję, niezależną od szkolnej.

Harcerstwo jest niestety popularne, a to znaczy, że przyjmuje się je bezkrytycznie i uważa, że samoistnienie drużyny w szkole wpływa wychowawczo, podczas gdy często jest odwrotnie.

Aby harcerstwo rzeczywiście działało wychowawczo, musi być przez wychowawców rozpatrzone krytycznie i następnie odpowiednio kierowane. Wychowawca, który posiada w swej szkole organizację harcerską, a nie zastanawia się nad jej kierownictwem — nie może twierdzić, że wychowuje.

Aby zdać sobie sprawę czem jest harcerstwo i jakie są jego walory wychowawcze, należy uprzytomnić sobie jego cel i środki, których używa do osiągnięcia tego celu.

Celem harcerstwa jest oczywiście wychowanie i to wychowanie pewnego typu człowieka. A mianowicie człowieka zaradnego, dzielnego, przodującego (stąd nazwa: harcerz) człowieka, który nigdy nie traci energii i w każdej sytuacji da sobie radę, człowieka praktycznego, czynnego i samodzielnego. Człowieka — wreszcie, który licząc tylko na siebie i „pomagając sobie”, potrafi też pomóc innym.

Cel ten osiąga harcerstwo przez postawienie chłopca wobec różnych trudności i przeszkód, a przede wszystkim wobec życia na tle przyrody, w warunkach prymitywnych, gdzie „radzenie sobie” staje się koniecznością. Jest to więc pewnego rodzaju reakcja przeciwko wynaturzeniom i zniekształceniom naszej cywilizacji, oraz przeciwko abstrakcyjnemu intelektualizmowi szkoły dzisiejszej. Stąd wielkie znaczenie harcerstwa dla nas zwłaszcza, gdyż dzielność, zaradność, przodowanie w pracy — są to cechy, których nam brak niezmiernie. Brak nam również praktycznego ujmowania rzeczywistości — czemu się harcerstwo przeciwstawia.

Tak jest w zasadzie. W praktyce zaś, a mówię tu przede wszystkim o praktyce polskiej, harcerstwo celu swego nie osiąga i typu swego nie wychowuje. Składa się na to cały szereg przyczyn, które częściowo usunąć można przez *odpowiednie kierowanie* życiem drużyny harcerskiej, częściowo zaś dałoby się zmienić jedynie przez pewne reformy ustro-

jowe, których jednak harcerstwo, jako organizacja obawia się, na skutek swoistego konserwatyzmu, nawet kastowości.

Braki harcerstwa dadzą się ująć mniej więcej w następujące punkty:

1. Harcerstwo cierpi, podobnie jak szkoła, na encyklopedyczny dyletantyzm, na *teoretyzowanie, werbalizm i sedenterję*. Często przechodzi się w harcerstwie kurs ratownictwa czy terenoznawstwa, *mówiąc* o tem, jak należy robić, zamiast poznawać doświadczalnie i praktycznie. Zazwyczaj też ci, którzy uczą nie znają praktycznie danej dziedziny, lecz również tylko ze słuchu. Wskutek tego następuje bardzo szybkie „przejsie” materiału (zupełnie jak w szkole!) i... nuda, lub przerabianie od początku! Podczas gdy przerabianie gruntowne, doświadczalne i praktyczne — dałoby zajęcie na długi przeciąg czasu, dałoby zadowolenie z poznania pewnej czynności i nie paczyłoby charakteru dyletantyzmem. Jako radę na to można podać: *udział fachowców z różnych dziedzin, jako instruktorów, praktyczna, czynna metoda* w przerabianiu pewnych dziedzin, *przechodzenie jednej tylko rzeczy naraz*.

2. *Niepraktyczność* jest również wielką bolączką harcerstwa. Harcerz raczej potrafi rozpałcić ognisko w polu (co mu będzie rzadziej potrzebne), natomiast nie umie rozpałcić w piecu lub kominie. Uczy się wiązania węzłów, które mu nie są potrzebne w życiu, uczy się sygnalizacji i tropienia, wskutek czego tworzy sobie jakieś specjalne, kastowe życie, zamiast przygotowywać się do praktyczności w życiu codziennem.

3. Harcerstwu dalej *brak wychowawców*, pochodzi to z dwóch przyczyn: instruktorzy i kierownicy harcerstwa nie zdają sobie dokładnie sprawy, że są wychowawcami i że te zagadnienia wychowawcze winni poznać, wychowawcy zaś, którzy mogliby wziąć udział w pracy harcerskiej są odstręczani przez drobiazgową etykę środowiska.

4. Harcerstwo *kładzie silniejszy nacisk na stronę negatywną* (jakim harcerz „nie jest”) niż pozytywną. Stąd nastąpiło spaczenie celu harcerstwa. Harcerzem może być chłopiec, który nie pije i nie pali, choć poza tem jest zerem i niedołągą, nie może nim być natomiast chłopak dzielny, przedsiębiorczy, pełen inicjatywy i zaradności, jeżeli pali papierosy. W skautingu angielskim sprawa jest postawiona o wiele tolerancyjniej, u nas wpłynął w kierunku stworzenia nastroju mi-

stycznego i abstynenckiego ruch eleuteryczny, wskutek tego zbyt mały nacisk położony jest na wychowanie *Dzielnego Człowieka*. W prawie harcerskim są aż trzy punkty mówiące o szlachetności, dobroci i sercu a jeden tylko i to niezbyt dobitnie mówi o dzielności „(harcerz jest zawsze wesoły” — co może być różnie rozumiane). Wogóle prawo harcerskie nie ujmuje całokształtu; doskonalenie charakteru dla Anglików, którzy zaradność i przedsiębiorczość posiadają w charakterze, zbyt cennym było może podkreślanie w „prawie”, u nas natomiast położyćby je należało na pierwszym miejscu.

5. Wskutek braku wychowawców i systemu zastępowego, gdzie wychowawcami są niewyrobieni chłopcy, w harcerstwie wyradzają się dwa typy: *zarozumiwały zwierzchnik*, „szarża” i *bierny podwładny*, którego samodzielności nikt świadomie nie rozwija. Minęły te czasy, kiedy wierzono w metodę, w system — dziś wiemy, że głównym czynnikiem wychowania — jest wychowawca. A że młody, niezrównoważony wychowawca chętnie wpada w *ton wojskowy*, który ułatwia kierownictwo (choć je wypacza) — przeto w harcerstwie aż nazbyt często panuje ton żołnierski, mustra i „stawanie na baczność”.

Oczywiście, że w tych warunkach niema mowy o indywidualnym wychowaniu (które jest jedynym wychowaniem właściwym) a panuje szablon, mechaniczność i zewnętrzny czysto stosunek władzy — do podwładnych. Tu znowu odbiły swoje piętno niepodległościowe dążenia wojskowe, zbliżające harcerstwo do służby wojskowej. Kiedy Baden-Powella zapytali polscy harcerze, jaki zauważył u nich brak, twórca skautingu powiedział: „nie stójcie w szeregu według wzrostu”. Raził „skauta”, który zawsze w pojedynkę zwalczał niebezpieczeństwo ten szablon wojskowy. Harcerstwo nie jest wychowaniem wojskowym, a raczej *wychowaniem podróżników, odkrywców i pionierów*. Aby jednak uszanować i *wychować indywidualność*, nie próbując narzucać i zaznaczać swej powagi — trzeba być zrównoważonym i świadomym wychowawcą. Chłopak lat trzynastu czy nawet osiemnastu — nie potrafi tego.

6. *Formalistyka* i biurokratyzm jest jedną z najwyraźniejszych cech i największych wad naszego harcerstwa. Być może

przyczyniło się do tego wciągnięcie harcerstwa jako sekcji do Ministerstwa Oświaty, co było konieczne, jako obrona przed okupantami, ale zaszkodziło swobodnemu rozwojowi organizacji. Martwota i konserwatyzm harcerstwa znane są w środowisku harcerskim i odczuwane dotkliwie. Naczelne władze harcerskie nie przyczyniają się do spotęgowania tętna życia harcerskiego, lecz przeciwnie tłumią je, kładąc nacisk na raporty, egzaminy, składki i przepisy.

7. Harcerstwu brak ideologii, któraby mogła porwać *młodzież starszą*. Stąd wieczne wrzenie w t. z. „starszem harcerstwie” i kręcenie się wkońko w poszukiwaniu dróg i metod pracy. Harcerstwo kształci zmysły i ruchy, ale nie wyrabia pojęć i poglądów, choć mogłoby to czynić i ma do tego podstawę w samej swej nazwie. Gdyby starsza młodzież harcerska zrozumiała, że zadaniem harcerstwa jest przeoranie naszego charakteru narodowego w kierunku rozwinięcia dzielności i intensywności pracy i gdyby zrozumiała, że terenem jej działania jest życie, w którym codziennie tkwią — znalazłaby bogaty materiał pracy. Na zebraniach zaś dzieliłaby się swymi doświadczeniami i wskazywałaby sobie projekty i *zamiary pracy* na przyszłość.

Z tych uwag wynikają wskazania dla wychowawcy, który winien zapobiegać wadom organizacji harcerskiej, a wyzyskiwać jej bezsprzecznie wielkie zalety.

Hufce wojskowe organizowane obecnie w szkołach wymagają również wielu zastrzeżeń ze strony wychowawcy. Cel ich — przygotowanie młodzieży do obrony Ojczyzny — jest słuszny i zdrowy, ma walory wychowawcze. Zachodzi jednak pytanie czy metody jakimi dąży się do tego celu są odpowiednie.

Najlepszym przysposobieniem wojskowym jest dbałość o wychowanie fizyczne młodzieży i wyrobienie jej charakteru. Taki materiał zostanie nadzwyczaj szybko urobiony na dobrego żołnierza. Natomiast wychowanie o wybitnie wojskowym charakterze ma te niebezpieczeństwa, że dając pobieżny zarys wojskowości, zniechęca do gruntownego poznania służby w czasie przeznaczonym, wyrabiając fałszywą ambicję i dyletantyzm. Po drugie, wytwarza niesympatyczny i szkodliwy ton żołnierski, nierekompensowany temi niebezpieczeństwami, które żołnierz pokonywa i które usprawiedliwia swą butą.

Wreszcie mechaniczność panująca w przeszkoleniu wojskowym odbija się ujemnie na rozwoju samodzielności, która ma szerokie pole rozwoju w sporcie.

Znacznie większy pożytek zarówno dla charakteru młodzieży, jak nawet dla celów czysto wojskowych będzie miało szerokie uwzględnienie różnych rodzajów sportu, gdzie moment zainteresowania, inicjatywy i samodzielności pozwoli osiągnąć większe rezultaty.

Jeżeli więc uprawiać będziemy bieg naprzelaj, rzut dyskiem, oszczepem i kulą, skoki, marsze, strzelanie do celu, jazdę konną, pływanie, wspinanie się, wreszcie orientację w terenie — to zbyteczne będzie tworzenie hufca, mającego charakter wojskowy.

Nawet wojna współczesna nie wymaga mechanicznej mustry i robienia bronią w masie, lecz przeciwnie: karności bez zwartego szyku, inicjatywy i walorów sportowych. To też przysposobienie wojskowe ograniczyć się winno do zapoznania z bronią, orientacji w terenie i przygotowania sportowego.

ZAKOŃCZENIE.

Sprawa reformy wychowania jest zagadnieniem naszego bytu narodowego i rozwoju tego bytu. Opracowanie jej jednak jest możliwe tylko wówczas gdy grono wychowawców, zbliżonych do siebie zasadniczymi wytycznymi, będzie miało możliwość w ogniu praktyki tworzyć i ulepszać metodę, obserwując zarazem jej wyniki. To też myśli zawartych w tym szkicu nie uważam za nienaruszone w szczegółach tezy, lecz za drogowskazy, mogące być podłożem do porozumienia się z gronem współwychowawców.

Dlatego zwracam się do wszystkich kolegów - wychowawców, aby — jeśli myśli moje odpowiadają ich myślom — nawiązali ze mną kontakt, celem omówienia realnej działalności, mającej za zadanie stworzyć pierwszą „Żywą szkołę”.

Sprawa ta nie powinna jednak pozostać tylko w środowisku nauczycielskiem, przedstawiciele społeczeństwa, rodzice, politycy, działacze społeczni i przedstawiciele rządu winni się zainteresować zagadnieniem stworzenia doświadczenia *nie psychologicznego tylko, lecz pedagogicznego*.

Tylko tą drogą możemy zreformować naszą szkołę, nie zaś drogą dyskusyj, zjazdów, komisyj i układania programów. Niech psychologia doświadczalna wskaże nam drogę do pedagogiki doświadczalnej.

A szkoła w ten sposób stworzona stanie się żywym argumentem i żywym programem, który wpłynąć może na przeoranie gleby całego naszego szkolnictwa i w ten sposób przyczyni się do tego, aby Rzeczpospolita Polska stała się Ojczyzną Dzielnych Ludzi.

KONIEC.

Październik 1925 r. Wymyślin.

SPIS ROZDZIAŁÓW.

I. CZĘŚĆ OGÓLNA.

	Str.
I. Cel wychowania	7
II. Narodowe cele wychowania	49
III. Szkoła encyklopedyczna	57
IV. Etyka a psychologia. Zainteresowanie w wy- chowaniu	72
V. Środki wychowania	99
VI. Nowa szkoła	117

II. CZĘŚĆ SZCZEGÓŁOWA.

Wstęp	137
I. Metody nauczania	139
Wymowa	139
Lektura	142
Życie społeczne a język ojczysty	143
Scena	145
Kinematograf	146
Biblioteka	147
Dzienniki. Rysunek	150
Gabinet fizyczny i chemiczny	152
Warsztaty. — Praca ręczna	153
Ogród, hodowla	155
Wycieczki	156
Muzeum	158
II. Metody wychowawcze	162
Styl	165
Prostota i wielkość	166
Jasność, czystość, ład, piękno	167
Sprawność	174
Hart	185
Modlitwa	186

Wyzyskanie czasu	187
Towarzystwo	189
Biblioteka	190
Gawędy	193
Zwyczaj	198
Nowicjat. Stopnie. Oznaka	198
Złota księga	200
Kąt uczciwości	200
Kalendarz szkolny	201
Byli uczniowie	203
Rozrywki	205
Imieniny	206
Związki przyjaźni	207
Ankiety i „krzywe“	207
Dzienniki i kroniki	208
15 minut dziennie dla ducha	211
Kodeks rycerski	211
Kodeks obywatelski	213
Rady ogólne	214
Tablica. Pismo	218
Ogłoszenie	218
Objaw obywatelskości	218
Ogłoszenia	219
Informator Nr. 6	220
(Niepróżnujące próżnowanie 220; Hymn 221; Morze 222; Jeszcze tego nie było 222; Domy elektryczne 222.)	
Artykuły „Kompasu“	226
(Dlaczego „Kompas“ 226; Ankieta o piśmie 227; Patriotyzm kursowy 229; List wyborcy do delegata Rady Głównej 230; Szkoła ćwiczeń 231; Piękny czyn 232; Ze sportu 232; Z naszego muzeum 232; Zwyczaj noworoczny 233; Odpowiedź na list wyborcy do delegata Rady Głównej 234; Pochlebstwo — godność osobista 234; Ciernista droga 235; Dla miłości... muzeum! 236; Odnawianie sal 237; Ku wygodzie piszących ody, poema i dramata, oraz wiersze okolicznościowe—poradnik 237; List wyborcy do delegata Rady Głównej 238; Jak gromadzimy okazy do naszego muzeum 240; Trochę kultury 241; Jak może uczeń szkoły średniej (seminarjum) służyć ojczyźnie? 241; Jakie są wady charakteru polskiego i jak je można wypełnić 242; Jak się u nas robota „pali w ręku“ 243; „Nie mam czasu“ 244; Nasze boiska i place 244; Jak to na wyborach ładnie 245; Otwieraj oczy 246; Z lekcji biologii 246.)	
Organizacje młodzieży	247
Statut samorządu uczniowskiego	251
Regulamin gospodarza	255
Regulamin porządkowego	258
Regulamin dyżurnego	259
Związki	260
Zakończenie	265

Prof. Dr. K. Twardewski

WYDAWNICTWA GEBETHNERA I WOLFFA

WARSZAWA — KRAKÓW — LUBLIN — ŁÓDŹ
 PARYŻ — POZNAŃ — WILNO — ZAKOPANE

	Zł. gr.
BARANOWSKI M. Dydaktyka, uzupełniona „zasadami logiki“ do użytku seminarjów nauczycielskich i nauczycieli szkół powszechnych. Wyd. 10, przerobione	2,40
— Pedagogika do użytku seminarjów nauczycielskich i nauczycieli szkół powszechnych. Przygotował dr. Fr. Majchrowicz. Wyd. 12	2,80
CHRZANOWSKI Ign. Komisja Edukacyjna i jej posiew. (B. U. L. 226)	0,35
— Posiew Komisji Edukacyjnej	1,25
CZAPCZYŃSKI T. Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza“. W formie pytań. Wyd. 3.	2,20
— Metodyczny rozbiór „Ogniem i mieczem“	1,65
CHRZAŚCZEWSKA J. Pogadanki z dziećmi i metodyczne wskazówki dla matek, nauczycielek i wychowawczyń. Wyd. 4, rozszerzone i poprawione	6,—
DRZEWIECKI K. Nauka czytania i pisania z objaśnieniami dla nauczycieli i ze wzorami lekcyj. Z 61 rys. Wyd. 2	0,35
— Teksty do nauki języka staropolskiego. Wiek XIV i XV. Pod redakcją oraz ze słowniczkiem i innymi dodatkami (od str. 99 do końca) Jana Baudouina de Courtenay	3,80
— Zarys metodyki języka polskiego. Wyd. 3	2,50
HEILPERN M. Zasady dydaktyki w zastosowaniu do zadań kursów uzupełniających dla praktykantów zawodowych. Podręcznik dla organizatorów i nauczycieli szkół dokształcających	0,75
HENDERSON H. C. Nowe wychowanie. (What is to be educated). Tłumaczyła Iza Moszczeńska	10,—
Katalog dzieł pedagogicznych z r. 1919	0,70
Kilka uwag dla uczących z elementarza polskiego dziecka, nagrodzonego na konkursie Polskiej Macierzy Szkolnej	0,15
KISIELEWSKA J. O potrzebie reformy szkoły średniej dla dziewcząt	0,25
KOMARNICKI L. Teatr szkolny. I. Ogólne założenia. II. Z praktyki teatru szkolnego. III. Z teorii teatru szkolnego. Z 12 ilustr. i nutami	5,50
KOT ST. dr. Dzieje wychowania. Podręcznik dla seminarjów nauczycielskich	6,50
— Historia wychowania. Zarys podręcznikowy	10,—
OLSZEWSKI R. Nauka czytania i pisania podług metody dźwiękowej. Wskazówki metodyczne.	0,25
OSTERLOFF W. Wychowanie obywatelskie i oświata powszechna. Wyciągi z pism współpracowników Komisji Edukacji Narodowej dla seminarjów nauczycielskich i wychowawców	0,70
PLATER-ZYBERKÓWNA C. O potrzebie reformy szkoły średniej dla dziewcząt	0,25
RADLIŃSKA-ORSZA. Kołtąj jako wychowawca	0,25
STATLERÓWNA H. Jak uczyć matematyki w szkołach ludowych na wsi i w mieście. Garść uwag metodycznych do użytku nauczycielstwa ludowego	0,15
WERYHO M. Jak zająć dzieci w wieku przedszkolnym. Pogadanki, rozmowy, zajęcia i zabawy. Wyd. 4, przerobione i powiększone z licznymi rysunkami tekście	4,20
WÓYCICKI K. Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury	2,90
— Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli	0,70
ZARZECKI L. Charakter i wychowanie. Wvd. 2	1,80
— O wychowaniu narodowym	0,45