

2000

Mieczysław

KURNE CHATY



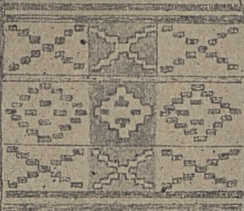
Rok IX.

Nr. 2-71.

DZIENNIK URZĘDOWY

KURATORJUM OKRĘGU SZKOLNEGO

POLESKIEGO



Luty 1932 r.

CENTRALNA BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNA
(Dąbrowskiego 8)
otwarta w godzinach od 10—11 i od 16—20.

T R E Ś Ć :

Poz.	C Z Ę Ś Ć U R Z Ę D O W A :	Strona
13	Okólnik Ministra W. R. i O. P. z dn. 22 grudnia 1931 r. Nr. II O. P.—23251/31 w sprawie audycyj radjowych dla młodzieży szkolnej	39
14	Okólnik Ministerstwa W. R. i O. P. z dn. 17 października 1931 roku Nr. I. W. F.-8037/31 o wynagrodzeniu kierowników hutców szkolnych p. w. w szkołach zawodowych	40
15	Okólnik Kuratorjum Okręgu Szkolnego Poleskiego z dn 27 listopada 1931 r. Nr. II-17343/41 w sprawie zaopatrywania szkół w pomoce naukowe	40
16	Część nieurzędowa	42

13.

MINISTERSTWO**Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.**

Warszawa, dnia 22 grudnia 1931 r. Nr. II OP-23251/31.

O K Ó L N I K**w sprawie audycji radiowych dla młodzieży szkolnej.**

Polskie Radio dwa razy w tygodniu nadaje audycje specjalnie przeznaczone dla młodzieży szkolnej.

We czwartki od godz. 12.35 do 14. — nadawane są z Filharmonji Warszawskiej koncerty szkolne poprzedzane pogadankami.

W soboty od godz. 12.15 do 12.50 rozgłośnia lwowska nadaje poranki szkolne. Poranki te są pierwszą próbą systematycznego zorganizowania audycji szkolnych.

Wymienione audycje transmitowane są przez wszystkie rozgłośnie Polskiego Radja i dostosowane głównie do poziomu młodzieży szkolnej, (szkół powszechnych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych) w wieku od 12 do 15 lat.

Ministerstwo zaleca dyrekcjom szkół, które posiadają aparaty radiowe z głośnikami oraz odpowiednie urządzenia i pomieszczenia, by umożliwiały młodzieży korzystanie z wymienionych audycji, uważając za dopuszczalne, tam gdzie to nie nastarczy szczególnych trudności, poczynienie w tym celu odpowiednich przesunięć w planie zajęć szkolnych.

Uwagi, opinie i dezyderaty w sprawie koncertów szkolnych należy kierować bezpośrednio do Wydziału muzycznego Polskiego Radja w Warszawie (ul. Zielna 25), w sprawie poranków szkolnych do Rozgłośni Polskiego Radja we Lwowie (ul. Bato-rego 6).

Zechcą Kuratorja podać powyższe do wiadomości organów podwładnych.

Podsekretarz Stanu.
(—) K. Pieracki.

14.

MINISTERSTWO**Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego**

Warszawa, dnia 17 października 1931 r. Nr. I. WF. 8037/31.

Wynagrodzenie kierowników hufców szkolnych p. w. w. szkołach zawodowych.

W związku z zarządzeniem Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego i Ministra Spraw Wojskowych z dnia 4 lutego 1931 r. Nr. I.WF. 637/31 w sprawie organizacji przysposobienia wojskowego w szkołach zawodowych (Dz. Urz. Nr. 3 poz. 31) Ministerstwo wyjaśnia, iż określone w ostatnim ustępie pktu 6. wynagrodzenie kierownika pedagogicznego hufca w wysokości stałej, a mianowicie jak za 4 godziny nauki jest wynagrodzeniem maksymalnym. W tych szkołach zawodowych, zwłaszcza dokształcających, w których zajęcia przysposobienia wojskowego odbywają się w jednej grupie i zajmują tylko 2 godziny, a w wyjątkowych wypadkach 1 godzinę w tygodniu, kierownicy pedagogiczni hufców szkolnych winni otrzymać wynagrodzenie za 2 względnie 1 godzinę pracy.

Podsekretarz Stanu

(—) **K. Pieracki.**

15.

KURATORJUM**Okręgu Szkolnego Poleskiego w Brześciu n.B.**

Nr. 11-17426/31, dnia 27 listopada 1931.

Zaopatrywanie szkół w pomoce naukowe.

Do

Dyrekcję Gimnazjów Państwowych i Prywatnych O.S.P.

Kuratorjum stwierdziło przy wizytacjach, że zaopatrywanie gimnazjów w pomoce naukowe odbywa się częstokroć bez należytego planu i związku z już posiadanymi pomocami naukowymi.

Zechcą więc Dyrekcje zatroszczyć się, aby na przyszłość

zaopatrywanie szkół w pomoce naukowe było bardziej planowe i systematyczne; w tym celu należy mieć na uwadze:

1) że należy zakupywać pomoce kompletami, a nie rozpraszać się na kupno poszczególnych przedmiotów z różnych dziedzin nauki,

2) zakupywać przyrządy demonstracyjne w razie koniecznej potrzeby, a natomiast zwrócić uwagę na zakup przyrządów koniecznych do doświadczeń, dokonywanych przez uczniów.

Za Naczelnika Wydziału

(—) J. Lubojacki.

p.o. Okręgowego Wizytatora Szkół

CZĘŚĆ NIEURZĘDOWA

POŚWIĘCONA PRACY NAUCZYCIELSTWA W SZKOLE I POZA SZKOŁĄ.

TREŚĆ :

	Strona
1. Rozwój psychiczny młodzieży — Józef Lubojacki 43
2. Wychowanie państwowe — W. Gałecki 60
3. Z wydawnictw 82



Rozwój psychiczny młodzieży.

(Streszczenie referatu wygłoszonego na konferencji Dyrektorów
w Brześciu nad Bugiem).

Szkoła jest instytucją nauczającą i wychowującą. Praca w niej wymaga znajomości procesów psychicznych dziecka w poszczególnych okresach rozwojowych. Dla tych procesów narastania, poza ich znajomością, wychowawca musi mieć zrozumienie, musi umieć ingerować w okresach załamania, burz, upadków i cierpień, radości i wzlotów. Nie może zostawić samemu sobie „smyka”. „podlotka“ wtedy, kiedy z podświadomej sfery instynktów i popędów wykluwa się osobowość, kiedy formują się ideały i kształtuje światopogląd, i kiedy dziecko wrasta w społeczność. Z chwilą, gdy dziecko dostało się w tryby maszyny szkolnej, jest szkoła współodpowiedzialną za jego rozwój nie tylko intelektualny, ale i moralny. Dlatego nie może być ono wychowawcom obojętne. Stąd konkluzja, że:

- a) musimy znać procesy psychiczne dziecka,
- b) musimy z tej znajomości wyciągnąć wnioski wychowawcze i zorganizować pracę na podstawie psychologicznej.

A.

Zanim dziecko dojrzeje, przechodzi długą drogę rozwojową. Rozwój odbywa się stopniowo, poszczególne okresy wrastają w następne. Dawniej sądzono, że dziecko jest zmniejszonym dorosłym człowiekiem, a pod względem duchowym „zbiorem niezliczonych możliwości, mających się urzeczywistnić z biegiem lat, czemś, co kształtuje się dopiero przez doświad-

czenie", więc, że mu brak całego szeregu zdolności, które posiada człowiek dorosły. Naukowe badania ustaliły, że różnice somatyczne są duże i że dziecko posiada wszystkie zasadnicze zdolności człowieka dorosłego, tylko w innej proporcji, w innym stopniu wykształcone i skierowane ku innym treściom. Badania, zwłaszcza od dziewięćdziesiątych lat ub. wieku, szły w kierunku ustalenia, w jakich okresach jakie zdolności wysuwają się na pierwszy plan, jak się konkretyzują i pogłębiają. Pomimo zbadania całego szeregu zjawisk, jest ich jeszcze sporo nieobjaśnionych, względnie oświetlonych tylko częściowo. Z badań wypłynął podział na fazy rozwojowe, jednakże psychologowie różnie je ustalają. Potrzebom praktycznym — przymus szkolny — odpowiada podział na okres przedszkolny i szkolny. Na założeniach psychologicznych opiera się podział na okres dziecienny (przewaga instynktów, intuicji nad refleksją), dojrzewania płciowego i okres młodzieńczy (przewaga refleksji nad instynktami, intuicją). Jeżeli uwzględnić okresy przejściowe, schemat będzie według Tumlirza (Die Reifejahre), którego praca jest trzonem niniejszego referatu, następujący:

- 0 — 5 lat — okres wczesnego dzieciństwa,
- 5 — 7 „ — „ przejściowy,
- 7 — 11 „ — „ późniejszego dzieciństwa,
- 11 — 14 „ — „ przejściowy, zwany okresem przekory. przerzeczenia (Vorpubertät),
- 14 — 17 „ — „ właściwego dojrzewania płciowego (Pubertät),
- 17 — 21 „ — przejściowy, młodzieńczy (Adoleszenz),
- ok. 22 lat — zakończenie rozwoju.

Liczyby te można naturalnie przesuwac w dół i do góry, zależnie od rasy, klimatu, środowiska społecznego, warunków gospodarczych i t. p.

W związku z ustaleniem lat rozwojowych bada się i charakteryzuje głębszy sens poszczególnych okresów i dominujące w nich elementy życia psychicznego.

0 — 5 lat.

Rozwijają się te zdolności, które są dziecku potrzebne, aby się od ludzi dorosłych uniezależnić (władza nad ciałem, opanowanie mowy, życie się z przestrzenią i czasem, odróżnienie tego, co jest przyjemne od tego, co nieprzyjemne). Świat zewnętrzny dostarcza dużo doświadczenia, jednakże dziecku nie chodzi o treść tego doświadczenia, bo ośrodkiem jest jego własny świat wewnętrzny, a zewnętrzny jest środkiem do osiągnięcia celu, którym jest zdobycie siły i form

duchowych, a które dopiero później będą wchłaniać świat zewnętrzny.

5 — 7 lat.

Stan posiadania się utrwała, dziecko gromadzi nowe siły po ich dużem w pierwszych latach życia. Układ nerwowy działa bardzo intensywnie. Dziecko jest zdolne do wielkiego wysiłku fizycznego, jest podatne na choroby infekcyjne.

7 — 11 lat.

Wyćwiczone siły duchowe skierowane są prawie wyłącznie na świat zewnętrzny, na świat zmysłów. Przedmioty tracą swoje symboliczne znaczenie, fantazja nie uzupełnia spostrzeżeń. Dziecko stara się poznać świat rzeczowo, dokładnie, chłodno. Formy duchowe wypełniają się treściami, które odpowiadają faktom i rzeczywistości. Dziecko bada pochodzenie każdej rzeczy, jej cel, pragnie dotrzeć do jej istoty, stąd psucie zabawek; chce mieć wszystko na swoją własność. Świat roślinny jest dla niego martwy, do dużych zwierząt nie ma zaufania, natomiast interesuje się małymi zwierzętami — królikami, ptakami, gołębiami. Bajki w ramach rzeczywistości nie mają już tego co dawniej uroku czarodziejskiego, a im więcej się gruntuje popęd badacza, tem więcej się utrwała przekonanie, że bajka to nieprawda. Dziecko nie może się jednak oderwać od uczuciowo zabarwionych przedstawień bajki, więc odsuwa ją do dalekich krajów, odległych czasów — za góry, za rzeki za lasy. Zainteresowania grupują się koło pewnych określonych rzeczy, a pod koniec tego okresu dziecko zdobywa sobie prawie fachowe wiadomości (zbiory marek, owadów, roślin, monet, sprawności techniczne). Dla życia wewnętrznego nie ma zrozumienia, nie analizuje swoich przeżyć duchowych, uczuć innych dzieci zrozumieć nie potrafi. Poglądy na wartości przyjmuje od starszych bez zastrzeżeń, lecz nie dlatego, żeby miało dla nich zrozumienie, ale ponieważ jest w niem podświadoma obawa przed reakcją w razie nieposłuszeństwa. Tem chłodnem ustosunkowaniem się do świata zewnętrznego zbliża się do zrównoważonej psychiki dorosłego bardziej, niż up. dziecko 15-letnie.

11 — 14 lat.

(Vorpubertät, wedł. Baley przedpokwitanie, wedł. Szumana pokwitanie).

Dziecko stanęło na platformie rzeczywistości, choć mu jeszcze daleko do jej poznania. Nagle to zainteresowanie swia-

tem zewnętrznym znika. I niedobry znak, powiada Spranger, jeśli nie znika. bo późniejsza treść przeżywania będzie wąska. W podświadomości zaczynają działać jakieś nowe siły, zachodzą zmiany, do których dziecko nie jest przygotowane ani fizycznie, ani duchowo. Do popędu samozachowawczego, który jest w polu świadomości, dochodzi drugi, niemniej od tamtego potężny, popęd do zachowania gatunku. Dotychczasowa równowaga chwieje się, nadchodzi okres burz, nieraz bardzo gwałtownych. Dziecko jakby je przeczuwało, ale nic nie rozumie, jest bezsilne, niezaradne. Przed niemocą broni się hałasowaniem, dzikością, bezczelnością, cynizmem. Jest zaczepne (der Trieb oben zu sein, Wille zur Macht), a jeśli je trzymać w karchach lub jeśli okaze się słabym, staje się krnąbrne, zamyka się w sobie, jest złe (Beeinträchtigungsgeföhle Minderwertigkeitsgeföhle). Często męczy zwierzęta (naiwne okrucieństwo, jako objaw budzącego się instynktu walki); ludzie ułomni są nieraz przedmiotem jego szyderstw. Traci miłość i szacunek dla rodziców, nauczycieli. Myśli nawet o samobójstwie, a nieraz je popełnia, aby w ten sposób innym dokuczyć. (Spranger: Selbstmord aus Lust an der Vorstellung der Qual, die einem andern dadurch bereitet wird). A przemówić takiemu dziecku do duszy. płyną mu z oczu bolesne łzy, uznaje niestosowność swojego postępowania, obiecuje poprawę, odwraca się i — broi dalej, jakby nic nie zaszło.

Przy zmianach nastrojów spotykamy w tym okresie, zwłaszcza u chłopców, pewien rys bohaterstwa. Heroicznie znoszą ból, który im zadają inni, nawet sami go sobie zadają, a największą ambicją jest nie pisać; chodzi przecie o opinię nie bylekiego, bo kolegów, która decyduje o zachowaniu się, a nie to, jak tam patrzy na ich postęпки nauczyciel, czy też rodzice. Przecie z kolegami ma się tyle wspólnych interesów, spraw, dla których starsi nie mają żadnego zrozumienia. Jednostki o specjalnych zainteresowaniach (zabawy, sporty) łączą się w grupy, w której indywidualności na pewien czas się rozpadają, nie uświadamiając sobie, że dobrowolnie poddają się wpływowi innych, czego by w stosunku do starszych nie zrobiły. Na czele grupy jest zawsze przywódca, zazwyczaj taki, który celuje w wielu najważniejszych dziedzinach czynności i sprawności, wzbudzających szacunek. Jeżeli przywódcą jest jednostka etycznie mało wartościowa, nietrudno wtedy o demoralizację, o systematyczne kradzieże, picie wódki, palenie papierosów, nawet napady i wyprawy bandyckie. I jeżeli nie uda się takiej bandy rozbić, to może ona zdeorganizować życie całej klasy, a często i szkoły.

Ten zmysł społeczny, lepiej grupowy, u dziewcząt przejawia się trochę inaczej. Szukają przyjaciółek, zawsze mają im coś do powiedzenia, adorują nauczycielki, nauczycieli, artystów,

lotników, divy i bohaterów filmowych. Że takie nastawienie może być przyczyną upadku, jest zrozumiałe, jeśli obiekt adoracji jest erotomanem.

Najcharakterystyczniejszym jest jednakże ustosunkowanie się w tym okresie chłopców do dziewczyn i odwrotnie. Odsuwają się od siebie, odnoszą do siebie wrogo, lecz bacznie się obserwują. Nie może być inaczej: budzi się instykt płciowy. Przeczuwają, że minęły czasy beztroskich, wspólnych zabaw, a nie wiedzą, jak ułożyć wzajemny stosunek. Chłopcy dokucają dziewczynom, drażnią je i wykiwiają, traktują je per „głupie gęsi“. Dziewczyny patrzą na chłopców z góry, uważają za niegodne siebie rozmawiać ze „smarkaczami“. Kryje się za tym głód wszystkiego, co ma jakikolwiek związek z życiem płciowym, a co jest okryte tajemnicą dla nich zasłoną. W bajki o bocianach przestało się wierzyć, obecnie jest tęsknota za uświadomieniem. Podpatrują więc otoczenie, wzbudzona fantazja szuka materiału w brzydkich rozmowach, w lekturze. Głowa pęka od obrazów przeżyć i aktów płciowych, a że do nich nie mają odwagi, gra fantazji szuka ujścia w masturbacji, częściej u chłopców, mniej u dziewczyn, u których może się wyładowywać w oskarżaniu dorosłych osób, nawet uwielbianych, o popełnienie wykroczeń przeciwko obyczajności, które nie miały miejsca. Innym wyrazem tej podświadomej płciowości może być ekshibicjonizm.

Wszystko to wybitnie obniża duchową zdolność do pracy. Pozatem obniża ją przejście od wyobrażeń zmysłowych do abstrakcyjnych pojęć słownych, bowiem okres ten jest początkiem abstrakcyjnego myślenia, ujmowania pojęciowo świata zewnętrznego. Pamięć mechaniczna zaczyna zawodzić. Stąd ostre konflikty; dziecko traktuje wszystko, co ma jakikolwiek związek z nauczaniem i wychowaniem jako przymus (Lern-und Erziehungszwang).

Ostatecznie, czy ten okres trwa dłużej, czy krócej, przychodzi chwila, kiedy psychika dziecka zabarwia się wybitnie uczuciowo, a ono zaczyna się zwracać do swego wnętrza. Wydawałoby się, że dotychczasowe objawy przeminą, że minie przedewszystkiem, krnąbrność. Nic podobnego. W miejsce dziecinnego uporu zjawia się spokojniejszy, bardziej określony upór, i to już nie tylko w odniesieniu do dorosłych, lecz przede wszystkim do wartości, przez starszą generację reprezentowanych. Nadchodzi okres właściwego dojrzewania, eine Übergangszeit ohne festen Zustand, jak mówi Spranger, krytyczny okres w życiu każdej jednostki.

14 — 17 lat.

(Pubertät, wedł. Baleyja pokwitanie, wedł. Szumana dojrzewanie).

U dziewczyn rozpoczyna się dojrzewanie wcześniej, u chłop-

ców później, przyczem czasowemi granicami nie są lata, choć naogół można powiedzieć, że u dziewczyn jest początek około 13, u chłopców około 14 lat. Do czynności budzą się gruczoły dokrewne: organy płciowe, tarczyca, nadnercze. Wzmoczona ich czynność, przez wydzielanie do krwi hormonów, powoduje zmiany anatomiczne i fizjologiczne. **Serce** się powiększa **tętno** zmienia (u dziecka 120—140, w 10 roku 90—100, u dorosłego 60—80), **płuca** się rozszerzają, podchodzą pod obojczyk, oddech zbliża się do normy dorosłego człowieka (16 na minutę); **wzrasta objętość klatki** piersiowej, sutki pęcznieją u dziewczyn, u chłopców dochodzą do wielkości śliwki, wydziela się z nich ciecz (wydzielanie nieraz bolesne). Ciało szybko rośnie. Chłopiec robi się kanciasty, kończyny ma długie. U dziewczyn zaokrągla się biodra, mięśnie delikatnieją. Dzieci trzymają się krzywo; łatwo wtedy o skrzywienie stołu piersiowego. Są podatne na choroby płucne, bo płuca nie mogą nadążyć w pracy. Występuje anemja, zawroty głowy, łatwe wyczerpanie, osłabienie, omdlenia. Podatność na choroby zakaźne (difteryt, szkarlatyna) się zmniejsza. Skóra zmienia kolor i skład chemiczny, staje się tłustsza (krosty, wypryski). Najważniejsze jednak dla życia psychicznego zmiany zachodzą w mózgu. Wprawdzie waga niebardzo się zmienia (noworodek 350 — 400 gr., w 4 roku życia 1.100 gr., w 14 roku — 1.300 gr., u dorosłego około 1.500 gr.), za to **zmienia się ilość komórek gangliowych w korze mózgowej**, a co najważniejsze, następuje ich zróżnicowanie. Są one ośrodkami życia psychicznego. Mózg i nerwy mają do wykonania ogromną pracę, i to w czasie, kiedy się rozwijają i oporność ich zmniejszona. I niezawsze wytrzymują wstrząsy, zwłaszcza, jeśli dziecko jest psychicznie obciążone, jeśli ma tzw. psychopatyczną konstytucję, lub jeśli jest chore na dementia praecox. W pierwszym wypadku łatwo się męczy, jest niezdatne do pracy umysłowej, choć inteligencja jest niezminiejszona. Zmniejsza się tylko odporność na różne podniety; jest przeczulone i bardzo wrażliwe, ma słabą wolę z przewagą uczuć nieprzyjemnych. W drugim wypadku zachowuje się jak automat, jest obojętne, niema u niego przejawów przyjemności, przykrości, strachu, gniewu, obrazy i tp., albo też objawia afekty w formie przesadnej. Prowadzi to do chaosu wewnętrznego i do rozpadnięcia się osobowości.

Jeśli dla okresu 7—11 lat charakterystycznym było odwrócenie się od świata wewnętrznego, to w okresie dojrzewania dziecko odkrywa swój własny **świat wewnętrzny**, świat pełen zagadek, pytań bez odpowiedzi, bogatszy, piękniejszy i barwniejszy, niż szara rzeczywistość. Prowadzi to do podwójnego życia: w świecie marzeń (marzenia na jawie), i w świecie

rzeczywistym, dla którego dziecko nie ma zrozumienia, bo nie posiada on dla niego uroku. Światem zewnętrznym i sprawami rzeczywistości interesuje się o tyle, o ile znajduje w nim materiał dla swego bujnego życia wewnętrznego. A życie duchowe innych jednostek ma wtedy tylko urok, jeśli znajduje w nim pierwiastki własnych przeżyć. Ubóstwia takich ludzi i stara się ich naśladować. Często dodaje im cechy, które szczególnie ceni. A jeśli osoby te nie wystarczają, bierze postaci z historii, z poezji. Jeśli zaś w tych osobach nie znalazło nic z siebie, lekceważy je, nienawidzi, gardzi nimi. Przed próbami zagładania do swego wnętrza broni się maskowaniem albo kłamstwem. Podręczniki, zadania, praca szkolna niema uroku; na lekcjach nie uważa, o ile materiał nie łączy się bezpośrednio z własnym przeżywaniem. Budzą się w nim tęsknoty, pragnienie dokonania czegoś nadzwyczajnego, bohaterskich czynów. Osia jest ono samo, własna jaźń, którą się odkryło. Ze zjawisk duchowych stara się wyłusknąć swoją osobowość, uchwycić wartość swojego ja i sens bytu. Innego ja, jak swoje, nie chce znać. Uważa siebie za coś niestęchanie ważnego, żąda, aby otoczenie tak samo na niego patrzyło. Wartości, ideały, choćby były najwznioślejsze, czy są one religijne, narodowe, państwowe, społeczne, jako narzucone sobie, krytykuje, bo sądzi, że paraliżują i tamują jego pęd twórczy, który poza innymi przejawia się w pisaniu wierszy, dramatów i t. p. (Spranger nazywa ten okres *Auseinandersetzung zwischen Ich — und Fremdwerten*). Nie mając jednakże doświadczenia i naukowej perspektywy i podświadomie to odczuwając, kryje się przed dorosłymi z obawy, że może być wyśmiane. W towarzystwie jednakowo myślących i czujących kolegów peroruje, czuje się doskonale. A jeśli z niego rzeczowo drwić, albo stosować represje, rozpoczyna się nie tylko wewnętrzny bunt, ale otwarta walka. Jakto? Ma nie mieć swoich poglądów, idei, ma być niezdolnym do ich urzeczywistnienia? Nie widzi związków, które gęstą siecią przenikają życie jednostek, narodów i społeczeństw?

I co jest powodem tego *bellum contra omnes et omnia*? Z podświadomych sfer instynktów wyzwala się popęd płciowy, i nadaje odrębne zabarwienie i nastawienie całemu życiu psychicznemu. A jeśli by nawet nie był motorem wszystkich zmian i procesów duchowych, jak mówi Freud, to nie ulega wątpliwości, że jest zasadniczym tłem tych procesów, i powoduje przerost uczuć, skierowujących zainteresowania od świata zewnętrznego do wewnętrznego. Normalnie powinien ten popęd przejawiać się jako płciowe łączenie jednostki męskiej z żeńską. Ale że organizm jest za słaby, niedojrzały, trzymany przytem w korbach uczuciem wstydlivości, przyjmuje

formę tęsknot o zabarwieniu seksualnem. Tęsknoty i pociąg do drugiej płci powoduje oderwanie się wewnętrzne od ojca, matki, rodzeństwa, zbliżanie się do jednostki obcej, która bywa przedmiotem ubóstwiania. Bardzo często te marzenia miłosne, narzucające się świadomości szczególnie przed spaniem, prowadzą do samogwałtu, który w tym okresie ma inny charakter niż w poprzednim. Doszło się już do ustalenia pewnych wartości, więc teraz przychodzi wyrzuty sumienia, uczucie winy i grzechu, skalania, skruchy. Postanowienia łamie się raz po raz, co jeszcze więcej gmatwa i tak już zawikłaną sytuację. I to jest niebezpieczne: samogwałt jako podważanie i osłabianie woli. Czasem chłopcy i dziewczyny obcuja płciowo. (Samogwałt u młodzieży w tym wieku w Niemczech około 90 proc., w Anglii 90 proc., na Węgrzech 96 proc., w Ameryce 95 proc., w Rosji przedwoj. 60 proc.).

Całe więc życie psychiczne jest pod wybitnym wpływem uczucia. Wstrząsają niem rzeczy napozór zupełnie błahe: lekka nagana, list, którego oczekiwało, a który nie przyszedł, i inne. Wzburzenie znajduje wyraz w wybuchach rozpacz, w samobójstwie. Nastroje zmieniają się szybko: dziecko jest naprzemian uprzejme — niegrzeczne; uczy się — nagle przestaje się uczyć; jest delikatne — gburowate; subtelne — brutalne, okrutne. Zapala się przytem do nowinek i doktryn radykalnych, obalających istniejący porządek rzeczy. Obecnie nęci komunizm. I nie jest on, jak powiada prof. Błachowski, niebezpieczny, jeśli jest przejawem nastrojów i dążeń młodzieńczych bez obcych wpływów, które to nastawienie wykorzystują przeciwko państwu,

Jaki jest więc sens okresu dojrzewania? Zdobycie w walce z sobą i z otoczeniem własnego „ja“ jako podstawy zrozumienia własnego i obcego życia wewnętrznego, przez to umożliwienie świadomego współżycia z drugą płcią, z którą będzie się utrzymywało swój gatunek; dalej wypracowanie sobie przez własny trud przekonania o konieczności współżycia z innymi, z którymi przejmie się od starszego pokolenia kulturę w jej różnych przejawach, aby ją rozwijać i pogłębiać.

Dobitnie charakteryzuje ten okres Spranger. Powiada: „Charakteristisch für das Pubertätsalter ist Erschütterung und Sammlung, Überwiegen der Subjektivität und Rückwendung zur Objektivität, Loslösung vom Kindesalter und Erwachen zur Männlichkeit... die Entdeckung des Ich mit der Wendung des Blickes nach Innen — Reflexion, die allmähliche Entstehung eines Lebensplanes, das Hineinwachsen in die einzelnen Lebensgebiete.

17 — 21 lat.

(Adoleszenz, okres młodzieńczy).

Rozwój somatyczny powoli się kończy, taksamo rozwój szkieletu psychicznego i zasadniczych składników osobowości. Nadchodzi czas harmonijnego wyrównywania i precyzowania pojęć o świecie wewnętrznym i zewnętrznym, okres proporcji między namiętnem uczuciem a spokojnem, rzeczowem myśleniem. Umysł i charakter się organizują. Zasadniczym rysem psychiki jest idealizm, to, co Freud nazywa sublimacją. Dochodzi się do przekonania, że w dotychczasowem życiu było dużo fantazji, że z ludźmi można się ostatecznie porozumieć. Młódzież nie odczuwa potrzeby kierowania sobą przez innych. Jest przekonana, iż jest dość samodzielna, aby iść własną drogą i że wie, na co może się ważyć w granicach swych zdolności. Próbuje siłą, a siły mierzy na zamiary. Jednak czuje, że potrzebuje się kształcić, dlatego też pracuje nad sobą, pragnie dotrzeć do źródeł wiedzy, poznać myśl ludzi wybitnych, słowem pragnie s a m o w y c h o w y w a n i a. Wzorów nie pragnie: doszła do przekonania, że ludzie mają nie tylko zalety, ale i wady. Więc stwarza sobie swój własny ideał. Przed uznawaniem autorytetu nie wzdraga się (państwa, kościoła, szkoły); wie, że społeczność, o ile ma się ostać, musi kierować się pewnymi kanonami. Przekonanie to nie wyrasta jednakże z głębin jej wnętrza, jest do psychiki jakby przylepione, stąd stwarza sobie normy sama.

Z moralnego oczyszczenia się, ze zwrotu do własnego ideału i ze zdolności opanowania się płynie poczucie nie tylko siły, ale poczucie radości. Młódzież pławi się poprostu w tej czystej, krystalicznej atmosferze. Interesuje się muzyką, malarstwem, poezją, naturą, mniej rzeźbą i architekturą. Zwraca uwagę nie tylko na materiał, na treść, lecz i na formę, na głębokość uczuć, na namiętność. Kontroluje, o ile postaci fantastyczne zbliżają się do rzeczywistości. Przeszedłszy przez duszną atmosferę seksualizmu, jest zdolna do uduchowionej miłości, nie dopuszcza do siebie nieskromnych myśli, szczególnie jeśli chodzi o osobę umiłowaną, a jeśli hołdowała jakiemuś nałogowi, potrafi się opanować.

Zwracając się do trudnych zagadnień filozoficznych, przyjmuje te, które są nacechowane idealizmem. Materjalizm w tym okresie jest nie do pomyślenia. Młódzież pyta: Czy można, czy trzeba wierzyć? Odpowiada sobie: Tak! Szuka Boga, i znajduje Go we wszystkim (estetyczny panteizm). Tensam stosunek estetycznego idealizmu jest w odniesieniu do społeczeństwa i państwa. Chciałaby zreformować świat na swój fason, a hasło „wolność, równość, braterstwo“ jest dla niej alfą i omegą, tak,

że ktoś powiedział, iż mógł go sformułować 18-letni młodzieniec. Jest przytem gotowa do największych poświęceń.

Jeśli się rozejrzeć w psychice młodzieży tego okresu, widzimy wyraźne różnice indywidualne, przyczem dziewczyny tworzą jedną grupę typów, chłopcy drugą, a obie zasadniczo się od siebie różnią.

Jest kilka schematów, zależnie od tego, co autorowie biorą za punkt wyjścia podziału. O ile chodzi o chłopców, to najprostszym schematem jest podział Junga na intrawertyków i ekstrawertyków. Tamci — to marzyciele, mistycy, odkrywający w głębiach swych dusz idee, odpowiednie symbole; ci — to natury praktyczne, porządkujące, z idei i symbolów budujące systemy, dogmatykę. A że u każdego dominuje albo myślenie, albo też uczucie, albo wrażenie lub intuicja, więc odpowiednio do tych zasadniczych funkcyj, dzielą się tak intra jak i ekstrawertycy na cztery grupy.

James mówi o typie racjonalisty (tender-minded, dosłownie subtelny, soft-headed, dosł. o miękkiej głowie) i empiryka (tough-minded), a Ostwald o klasykach i romantykach, zaś Spranger (Lebensformen str. 205) przytacza nast. typy:

- 1) teoretyczny (miłośnik wiedzy, rzeczowy, stały, zdolny do uogólnień i systematyzowania),
- 2) ekonomiczny (gospodarczy, zwraca uwagę na to, co przynosi korzyść),
- 3) estetyczny (szuka równowagi między obiektywnym przeżyciem a swoim subiektywnym ustosunkowaniem się do tego przeżycia),
- 4) socjalny (pomaga innym, jest uczynny),
- 5) mocny (wierzy we własne siły, w swoją wartość),
- 6) religijny (asceta, opanowany).

Większość chłopców jest, powiada Spranger, przy całym idealizmie, nastawiona praktycznie.

Próbą ustalenia związku między budową ciała a konstytucją psychiczną jest typologia Kretschmera. Rozróżnia on:

- 1) konstytucję psychiczną schizoidalną (zamknięcie się w sobie, upór, nietowarzystwość, marzycielstwo, systematyczność, dziwactwo. Budowa ciała: leptosomiczna — smukła, delikatna; atletyczna — wysoki wzrost, szerokie barki, wydatne umięsienie; dysplastyczna — brak proporcji między poszczególnymi wymiarami),

2) konstytucję psychiczną *syntoniczną* („współdziewczenie” z otoczeniem, zależność nastroju od zewnętrznych podnieć, uczuciowość, wahająca się między przygnębieniem a wesołością. Budowa ciała: pykniczna — grubas, euryzomiczna — miękkie formy ciała, kształty raczej szerokie),

3) psychika *mieszana* (przewaga cech bądźto schizoidalnych, bądźto syntonicznych).

Podział Kretschmera uwzględnia wpływy wrodzone, które predestynują daną jednostkę w tym, czy innym kierunku,

O ile chodzi o typologję dziewczyn, to niektórzy autorzy stosują ten sam podział, co u chłopców. I tak np. Jordan Furneaux mówi o kobiecie intrawertyczce (the more impassioned woman) i ekstrawertyczce (the less impassioned woman). Pierwsze są spokojne, skryte, krytyczne, sarkastyczne, uczuciowe, namiętne, jako matki i żony czułe, kochające, jako macochy okrutne, bez pretensyj, tolerancyjne. Drugie zaś mniej wytrwale i niekonsekwentne, bez namiętności i wad, gościnne, zmienne, w 18 roku życia tak mądre, jak w 48, biorące udział zwłaszcza w ruchach socjalnych.

Podział ten nie uwzględnia specyficznej natury kobiecej, której dominantą jest tęsknota za macierzyństwem, świadomość, że w kobiecie dzieje się coś, czemu przeciwdziałać niema możliwości, a co Gina Lombroso nazywa *alterocentryzmem*, t. zn. zależnością losu kobiety i jej szczęścia od losu innej istoty. A choć ten alterocentryzm nazywa tragizmem duszy kobiecej, to decyduje on o ustosunkowaniu się kobiety do wszystkich zagadnień życiowych, czy to będzie religja, miłość, przyjaźń, sztuka, czy też dom, rodzina, szkoła, państwo, praca zawodowa i t. p.

Stąd typologja dziewczyn Elzy Croner (Die Psyche der weiblichen Jugend), wypływająca z głębokiego przemyślenia powyższego zagadnienia, najlepiej ujmuje różnice psychologii kobiecej. Croner ustala nast. typy:

1) *macierzyński* (ośrodkiem jest to, co ma bezpośredni związek z macierzyństwem. Odrzuca wszelkie abstrakcje, myśli konkretnie. Nie jest wybitny, ale jest obowiązkowy, sumienny. Dziewczyny tego typu są pełne tęsknot, odnoszą się biernie do tego, co słyszą w szkole. Mężczyzna napełnia je niesmakiem. Mają popęd do poświęcenia się, niesienia pomocy innym, do pielęgnowania, filantropji);

2) *erotyczny* (kokietka, przepada za flirtem, chce się podobać, narzuca się mężczyźnie, narażona jest na niebezpieczeństwo upadku. Żąda równej moralności, wyzycia się, jest zmysłowa. Wstążki, trzewiczki, fryzura, obliczane są na efekt);

3) *romantyczny* (żyje iluzjami, intensywnym życiem

uczuciomem, zawsze „ubóstwia“, choć brak w tem zabarwień seksualnych. Ubóstwiać musi niekoniecznie mężczyznę. Nie potrafi odróżnić marzeń od rzeczywistości. Normalne, szare, codzienne życie jej nie pociąga);

4) trzeźwy (myśli praktycznie, miłości nie zna, tylko przywiązanie i sympatję);

5) intelektualistki (ma zamiłowanie do nauki, abstrakcyj, refleksyj, myślenia. Celem życiowym jest nauka. Podawane wiadomości przyjmuje krytycznie i z zastrzeżeniem).

B.

Tak przedstawia się w najogólniejszych zarysach rozwój psychiki dziecka do chwili ustalenia się jego kośćca wewnętrznego. Jakie są wnioski wychowawcze w związku z temi fazami rozwojowemi? Pytanie, czy jest wogóle możliwy wpływ wychowawczy? Karl Bühler w książce „Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes“ stwierdza, że na rozwój duchowy mają wpływ: chorobliwe procesy i defekty ciała, oddziedziczone dyspozycje i cielesna konstytucja, płeć, niezamierzone wpływy otoczenia z ich socjalnem, narodowem i religijnem zabarwieniem, a dopiero na ostatniem miejscu zamierzony wpływ wychowania. I nie można uwarunkowanego temi najróżnorodniejszymi elementami mocnego wewnętrznego rytmu rozwojowego obalić, skierować na inne tory, a najwyżej tylko powstrzymać, albo wspierać.

W naszej pracy szkolnej chodzi o to ostatnie, o powstrzymanie i wspieranie. Nie może być ono przygodne, dowolne na różnych stopniach rozwojowych, a musi być przemyślane. Stąd wypływa konieczność ułożenia planu pracy wychowawczej*). Gdybyśmy chcieli nakreślić, mógłby wyglądać następująco:

W klasie I. akcentujemy zabawy, kładziemy nacisk na wykonywanie poleceń.

W klasie II. otaczamy opieką pracę ręczną, zachęcamy do zbierania roślin, eksponatów do gabinetów. Żądamy wykonywania rozkazów, bez motywowania.

W klasie III. rozkaz od czasu do czasu musimy uzasadnić. Dajemy odpowiedzi na zagadnienia seksualne, na pytania brutalne odpowiadamy twardo.

*) W jednym z następnych numerów zostanie umieszczony szczegółowy plan pracy wychowawczej oparty na właściwościach i potrzebach wychowawczych wieku rozwojowego (L.)

W klasie IV — V. gdzie zaczyna się rozwijać poczucie etyczne, należy zapoczątkować obywatelską karność duchową. Polecenia muszą być rozumnie umotywowane, z tego wypływa dobrowolny przymus, poczucie odpowiedzialności, uświadamianie sobie wyższej prawdy moralnej. Wprowadzać można samorząd, ale nie dawać norm, i czuwać tylko, aby to, co uczniowie uchwalają, było wykonywane.

W klasie V — VI. wobec tego, że życie emocjonalne jest silne i że spotyka się jednostki samotnicze, trzeba wznowić np. czynność charytatywną, która zaprzętała głowy już w klasach niższych, samotnikami się zając, dawać im zajęcia ew. kierownicze. Nie pomijać zainteresowań filozoficznych, przekory na tle religijnem. Honor klasowy pielęgnować.

W klasie VII. trzeba pielęgnować ideały społeczne, bo młodzież społecznie się rozwija klasa, ma zrozumienie honoru szkoły.

Klasa VIII. dochodzi do tworzenia norm; trzeba zwrócić uwagę na samokształcenie.

O ile zaś chodzi o specjalne problemy, które należałoby w pracy wychowawczej przedewszystkiem podkreślać, wysuwają się na czoło następujące:

1. Walka o wartość i walka z wartościami w okresie formowania się osobowości.
2. Budzące się życie płciowe,
3. Rozwijające się uczucia społeczne. Rozpatrzmy wszystkie po kolei.

I.

W okresie przekory dziecko zwalcza rodziców i nauczycieli nieświadomie. Jest bezradne. Chciałoby się powierzyć doświadczonemu przewodnikowi, do którego ma zaufanie. Nauczyciel musi więc to zaufanie zdobyć; prowadzić mocno, z pełną świadomością celu, aby w wewnętrznej gmatwaninie wprowadzić ład i porządek. Bezczelności przeciwstawić chłodną, rozumną przewagę, przytem na każdy wybryk reagować konsekwentnie. Unikać gniewu, opanowywać się. Jeśli dziecko zwraca się po radę, zalecać ćwiczenia w opanowywaniu popędów. Wskazywać na wybitne postaci, jako wzory. Najlepszy własny przykład.

W okresie dojrzewania liczyć się z krytyką przez dzieci dorosłych i wartości, przez starszą generację reprezentowanych. Nie narzucać się ze swoim autorytetem, nie wychowywać w ślepej posłuszeństwie, bo to wywołuje hipokryzję, kłamstwo, kształci psie charaktery, niewolników. Dopomóc dziecku zdobywać doświadczenie. Cierpliwie go wysłuchać, poznać jego myśli, uczucia i dążenia, brać go na serio, nie ironizować. Wykazywać co jest błędne i dlaczego. Jeśli dziecko ma rację, przyznać, że ją ma. Rozmów naogół nie prowokować, tematu do nich szukać w życiu szkolnym, jego własnym. Kontrolować lekturę, bowiem jest ona nie tylko odbiciem ideałów, lecz młodzież czerpie z niej swoje ideały. Powiedzieć, dlaczego nieodpowiednich książek nie należy czytać. Problematicznych bohaterów podważać, pokazywać we właściwym świetle. Budzić w duszy prawdziwego bohatera, który stawia sobie wysokie cele, i w napięciu sił dąży do ich zrealizowania.

Pracy wychowawczej nie prowadzić w ciągłym naprężeniu, lecz dawać wytchnienie (Erholungspausen). Organizować sport, gry i zabawy, urządzać wycieczki z orkiestrą, wieczory muzyki, śpiewu, deklamacji, od czasu do czasu zabawy towarzyskie, nawet bez dozoru i podglądania, naturalnie z wykluczeniem elementu zepsutego; dobrych z dobrymi można zostawić bez skrupułów. To będzie dowód naszego do młodzieży zaufania. Jeśli tego nie zrobimy, nie ludzimy się, że wszystko jest w porządku, że młodzież nie będzie się zbierała potajemnie. Zakonspirowuje się i nie damy rady przy najostrożniejszym nadzorze i przy represjach.

Nie znaczy to, żeby dawać młodzieży zupełną swobodę, bo wyrosłaby nam wtedy ponad głowę. Ale nie możemy łamać woli, owszem musimy ją wzmacniać, budzić tęsknotę za czemś wyższym, szlachetniejszym. Tylko: ideał nie może być za wysoki, nierealny, bo dziecko, przekonawszy się, że jest nierealny, załamałoby się.

Zwłaszcza w okresie młodzieńczym nauczyciel musi mieć pełne zrozumienie dla wychowawczych możliwości. Młodzież pragnie samowychowania, trzeba więc dawać wskazówki, jak zastanawiać się nad swymi czynami, nad ich powodami i wartością etyczną, nad zagadnieniami życiowymi. Jak walczyć z uprzedzeniami, w jaki sposób wpręgać wolę do służby obywatelstwa i podporządkowania się społeczności. Jak i dlaczego pielęgnować poczucie odpowiedzialności nawet za czyny, które popełniło w afekcie, lub namiętności. Jak rozwijać poczucie odpowiedzialności. Wdrażać do prowadzenia takiego życia, aby nie trzeba było się wstydić za swe czyny przed samym sobą i przed innymi.

Celem wychowania seksualnego jest utrzymanie młodzieży w niewinności. Jak długo? Do czasu założenia ogniska domo-

wego. Może to dzisiaj jest nierealne, za trudne. Pierwsze może tak, ale chodzi mi o drugie. Bo we wstrzemięźliwości jest prawdziwa wartość człowieka. Obawa, że abstynencja odbije się ujemnie na zdrowiu, jest płonna, zwłaszcza, jeżeli wychowanie potrafi przekonać o przerabianiu energii zwierzęcej na duchową. (v. Weyssenhoff, Soból i panna). Nie chodzi o wychowanie ascetów, lecz o olbrzymią wartość dla charakteru czystości myśli i ciała.

Wychowanie seksualne nie jest jakimś specjalnym wycinkiem, niczem nie związanym z całością kształtem wychowania. Może być rozwiązane tylko w ramach wychowania ogólnego. Więc wzmacnianie woli w kierunku opanowywania nie tylko niskich popędów, lecz dobrowolnej rezygnacji z różnych przyjemności zachowania umiaru w zabawach, wzmacnianie woli przez sumienne spełnianie obowiązków, ofiarność, rycerskość. Jeśli skonstatowano, że uczeń uprawia samogwałt, nie mówić, że skutki są straszne, bo tak nie jest, lecz zwrócić uwagę na szkodliwość dla charakteru: osłabia wolę, powoduje brak szacunku dla samego siebie.

A jak traktować sprawę uświadomienia płciowego? Potrzebne ono jest, bo niemożna zostawić dziecka z wątpliwościami: inaczej szuka źródeł, które niezawsze są czyste. Kto ma uświadamiać? Powiedział ktoś, że każdy, kto czuje się na siłach, czy to będzie nauczyciel, czy lekarz szkolny, czy ojciec, albo matka. Mojem zdaniem przedewszystkiem dom. Ale trzeba rodziców poinformować, jak to należy robić, niejedną konferencję temu zagadnieniu poświęcić. A kiedy uświadamiać? W chwili dojrzewania płciowego jest zapóźno. Dziecko musi być wtedy przynajmniej częściowo poinformowane, od chwili, kiedy interesowało się, skąd się bierze człowiek (6 — 7 rok). W czasie zaś dojrzewania dziewczynka nie może nie wiedzieć o przyczynach miesięcznej słabości, a chłopak o przyczynach nocnych polucyj, i o sprawie ojcostwa i macierzyństwa. A w najwyższych klasach lekarz szkolny powinien omówić życie płciowe i choroby weneryczne.

Jak fatalne są skutki tego ukrywania przed młodzieżą kwestyj seksualnych i wytwarzanie w ten sposób przez młodzież własnej, nieraz antyspołecznej moralności, widać z tragicznej, jednostronnie pisanej książki L i n d s e y a „Bunt młodzieży“.

Jeżeli dziecko uświadomimy, to w okresie młodzieńczym będziemy mieli pracę ułatwioną, choć nie uproszczoną, ze względu na rozluźnienie obyczajów, rozbitcie rodziny, pornografię, literaturę sensacyjną, kino i t. p. W tym okresie niewinność i wstrzemięźliwość musimy podnosić do godności dogmatu, zwłaszcza u dziewczyn. Gruber powiada: „Niewinność kobiety należy uważać za najwyższe dobro społeczne. Jest ona jedyną

gwarancją, że rzeczywiście jesteście ojcami naszych dzieci, że się kłopotujemy i pracujemy dla swojej krwi. Bez tej gwarancji niema życia rodzinnego, tego fundamentu siły narodu i państwa". Szkoła nie może naturalnie regulować społeczniej moralności, jednakże jest powołana do urabiania moralności na swoim odcinku, przyczem sama bez pomocy rodziców, nic nie robi, nie ustrzeże młodzieży. Dopiero wspólnymi siłami szkoła i dom wytworzą taką atmosferę, że wpływy postronne będą mogły być na tyle neutralizowane, aby młodzież pozostała jak najdłużej czystą.

A czy koedukacja sprzyja regulowaniu życia płciowego? Zwolennicy i przeciwnicy wysuwają za ważne pro i contra, aby tak nad jednymi, jak nad drugimi przejść do porządku dziennego. Dodatkowo rezultaty koedukacji — to sprawa organizacji pracy wychowawczej, oraz taktu pedagogicznego i specjalnych zdolności wychowawczych kierownika i grona. Dobrze dla szkoły męskiej lub żeńskiej grono nie zawsze będzie odpowiednim gronem w szkole koedukacyjnej. Pedagog niemiecki G e h e e b, który przeprowadził koedukację najkonsekwentniej w swojej Odenwaldschule, ryzykuje twierdzenie, że nauczyciele nie mają naogół pojęcia o wychowawczych zagadnieniach i nakazach koedukacji. Czy możnaby to samo powiedzieć o nauczycielach u nas, nie śmiem twierdzić. Jednak widać odwrót z prokoedukacyjnej pozycji. Dlaczego? Czy dlatego, że nie umiemy wychowywać; czy też, że koedukacja jest fikcją?

III.

A jakie są postulaty wychowawcze w związku z wychowaniem społecznym? Szkoła jest tym terenem, na którym dziecko uczy się życia w gromadzie, poznaje znaczenie praw i obowiązków, uczy się szanować przepisy, regulujące ład i porządek zbiorowego życia, uczy się współżycia z ludźmi. Klasa i szkoła mają wspólne radości i smutki, obowiązki, swój honor. Tę wspólnotę trzeba pielęgnować, rozdarcia klasowe, nieporozumienia szkolne likwidować. Zwrócić przytem uwagę na uczniów repetentów, którzy wnoszą do klasy obce jej idee, zainteresowania. Klasę urabiać przez pogadanki na tematy, jak: drobne okłamywanie szkolne, kradzieże, prawdziwe koleżeństwo, podpowiadanie, ściąganie, spełnianie obowiązków, dochowywanie wierności i t. p. W ten sposób działać na świadomość zbiorową, a przez społeczność — klasę, uspołecznić jednostki, które nie będą mogły nie podporządkować się woli zbiorowej.

Jeżeli w klasie jest rozdarcie, starać się pogodzić wrogię grupy, albo przynajmniej skupiać koło pewnych celów, zadań i obowiązków. A gdyby się to nie udało, nie zawahać się

przed izolowaniem, a nawet usunięciem antyspołecznego elementu. Bo ostatecznie szkoła nie jest domem poprawczym, i nie można od niej żądać, aby dokonywała wychowawcze salta mortalia.

Za wszelką cenę należy dążyć do likwidowania antagonizmów politycznych, narodowościowych, bo ich tolerowanie jest najlepszą szkołą przyzwyczajania do warcholstwa i nietolerancji w późniejszym życiu.

Do przyszłego życia społecznego najlepiej młodzież przystępuje się w dobrze prowadzonych organizacjach uczniowskich, o charakterze naukowym, społecznym, charytatywnym, spółdzielczym i sportowym. O znaczeniu ich nie trzeba dużo mówić, choć nieraz sarkamy, opowiadamy, że praca w nich jest durzeniem głowy i odciąganiem uczniów od właściwej pracy. Naturalnie, że tak będzie jeśli są nieumiejętnie prowadzone, jeśli nauczyciele pod presją je prowadzą, albo wciągają do nich uczniów, którzy przychodzą, bo tak nauczyciel polecił.

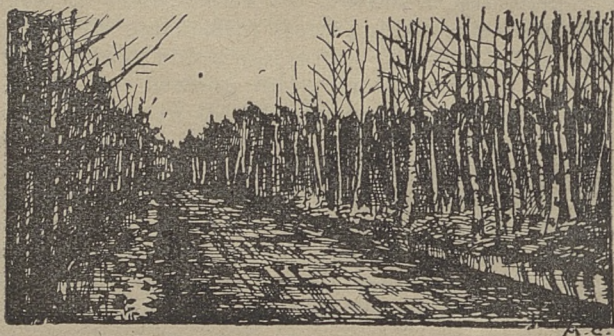
Nie ulega wątpliwości, że praca w nich, to najlepiej pojęte wychowanie obywatelsko-państwowe, którego nie jeden nie może jakoś przelknąć i strawić. O co chodzi? O wychowanie przyszłego obywatela, który potrafi myśleć nie kategorjami partyjnemi, lecz państwowemi, który sumiennie spełnia swoje obowiązki na tym posterunku, na jakim postawi go życie, który jest świadom osobistej odpowiedzialności za losy państwa i narodu, obywatela tolerancyjnego, współpracującego ze wszystkimi, zamieszkującymi w granicach Polski, Szkoła musi dać to nastawienie; musi nauczyć cenić własny wysiłek przy zdobywaniu Niepodległości, wysiłki w chwili obecnej, ciężkiej; musi nauczyć szacunku dla tych, którzy mocą swej pracy i poświęcenia werżnęli się w Polskę, którzy chcą, aby nie była podnóżem państw obcych, lecz gospodarzem na swych ziemiach. I unikać należy wszczepiania w niekrytyczne dusze defetyzmu, negatywnego ustosunkowania się do poczynań Rządu, bo dziwne sobie będzie młodzież urabiać pojęcie o najlepszych synach ojczyzny.

Wyluszczone powyżej postulaty można zrealizować pod warunkiem, że w szkole będą nauczyciele uspołecznieni, moralni, mający uzdolnienie pedagogiczne; ludzie o duszach czystych, którzy nie tylko kochają młodzież, ale potrafią jej imponować swem życiem. Jeśli między słowem a uczynkiem wychowawcy będzie przepaść, wtedy najprymitywniejsze poczynań wychowawcze będą a priori skazane na fiasko. Zaś w gronach musi panować zgoda, warunek owej atmosfery, wśród której rośnie dusza i wchłania wszystko, co piękne, dobre, i co jest prawdą.

Józef Lubojacki.

L I T E R A T U R A.

- 1) Baley, Psychologia wieku dojrzewania.
 - 2) W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre.
 - 3) W. Stern, Psychologie des Jugendalters,
 - 4) Ch. Bühler, Kindheit und Jugend.
 - 5) Tumlirz, Die Reifejahre I i II.
 - 6) S. Engelmann, Dzie Erziehung des Mädchens.
 - 7) E. Croner, Die Psyche der weiblichen Jugend.
- P o z a t e m:
- Lindsey i Evans, Bunt młodzieży.
 J. Krzywicka. Pierwsza krew.
 Z. Nowakowski, Przylądek Dobrej Nadziei.
 Powieści Korczaka.



WYCHOWANIE PAŃSTWOWE

(Referat wygłoszony w roku szkolnym 1930/31 na kursach wychowawczych dla nauczycieli szkół średnich w Lublinie, Wilnie, Warszawie, Lwowie, Katowicach, Częstochowie i Białymstoku *)

Pierwsze lata istnienia odrodzonego Państwa Polskiego w dziedzinie pedagogicznej cechuje zupełna dezorganizacja pod względem idei i programu wychowawczego. Polski pedagog, który w okresie niewoli miał jasno wytknięte we własnym

*) Przedruk z Nr. 7 z 1931 r. czasopisma „Oświata i Wychowanie“ wydaw. nakł. Min. W. R. i O. P.

sumieniu i w sercu własnym drogę i cel, nagle utracił grunt pod nogami w chwili, gdy naród grunt ten pozyskał w postaci odrodzonej państwowości.

Rzecz wygląda napozór paradoksalnie. A przecież można to wytłumaczyć i zrozumieć.

Podstawą wychowania w okresie niewoli była idea Polski Niepodległej, Polski jako państwa, które było dążeniem, upragnioną marą, snem o szczęściu, czemś nieuchwytnym i niereczywistym. Stąd charakter całej pracy wychowawczej nosił wyraźne piętno idealizmu, a cechą młodzieży, która tej pracy podlegała, była mniej lub bardziej głęboka ideowość. Idea Polski Niepodległej, jako przewodnia idea wychowania, stała przed oczy pedagoga cel jedyny: wyrobienie w wychowanku maximum tesknoty za własną państwowością i maximum ofiarności (aż do ofiary z życia) dla jej odzyskania. Uczono, że i jak należy za Polskę umierać, bo drogą do jej odzyskania mogła być jedynie walka, a że uczono dobrze — niech zaświadczy akt końcowy, finalne ujawnienie rezultatów polskiego w okresie niewoli wychowania. Gdy godzina odrodzenia wybiła, nieletnia młodzież polska samorzutnie, bez wahania, żegnana cichem błogosławieństwem swoich duchowych przewodników, poszła do szeregów tworzącego się wojska polskiego, aby mimo słabych sił znosić wielkie trudy żołnierskiego żywota, aby wywalczać wylaniającej się z chaosu państwowości polskiej byt krzepki i pewny, aby krwią swoją zraszać pola bitew o Polskę wyśnioną. Wszędzie po szkołach naszych widnieją wmurowane tablice z długim szeregiem nazwisk poległych na polu chwały dzieci. Tablice te są chlubnym świadectwem polskiego wychowawcy z okresu niewoli, który zdał przy jej końcu egzamin swój świetnie, ale też na tem skończyła się jego rola.

Państwo Polskie stało się rzeczywistością.

Wychowawca poczuł się bezradnym. Wszystko, do czego się przyzwyczaił, wszystko, co stanowiło najistotniejszą, najgłębszą treść jego pracy, wszystko to, co nadawało jej sens największy — nagle przyszło. Zabrakło idei, bo ta wcieliła się w życie; zabrakło celu, bo ten został osiągnięty. Przyzwyczajony do wygrywania pięknych melodii przedewszystkiem na strunach serca — zrazu uderzył wychowawca w uczuciową strunę radości, lecz ta niebawem dźwięczyć zaczęła fałszywie, Oczywiście. Niepodobna przecież stale się radować, bo radość z posiadania czegoś nie da się pomyśleć na dłuższą metę (taka już natura ludzka!) — jak da się pomyśleć tęsknota za tem, czego nie mamy. A dotychczasowe tęsknoty stały się bezprzedmiotowe, wygrywanie na nich — absurdalne. W organizmie pracy wychowawczej zabrakło krwi, w strukturze ogólnej — kręgosłupa. Zamiast tego wszystkiego, co zniwe-

czyła rzeczywistość, należało postawić wartości nowe. Nauczyciel zapewne zrozumiał to, lecz zrazu niewiedział, jak to czynić; bo czyż podobna uczyć tego, czego, sami nie umiemy? A skądże my, wychowani w niewoli, w stale negatywnym do obcej państwowości stosunku, skądże nagle mogliśmy uświadomić sobie nowe drogi, nowe cele?! Trudno było wymagać tego od nauczyciela, zwłaszcza gdy widział wokół siebie tę polską rzeczywistość państwową bardzo niewyraźną i bardzo niedoskonałą, duszącą się w demoralizującej, zatęchłej atmosferze walk partyjnych i wszelkich nieprawości, których w pewnym momencie stało się aż zawiele.

To też nauczyciel polski stanął wobec dalszej swej pracy zdezorjentowany, siedł poomacku, stosował dawne metody do nowych warunków, a widząc, że jakoś nic rzetelnego z tego nie wynika, zgórkniął nieco, zamknął się w sobie, narzekać począł na brak ideowości wśród młodzieży, porównyując ją z młodzieżą przedwojenną i zapominając, że ona z konieczności musi być inna. I oto praca wychowawcza sprowadziła się do stosowania pewnych form bez treści i szkoła polska poczęła przechodzić poważny kryzys wychowawczy, wywołujący narzekania społeczeństwa, dzwon na trwogę, w następstwie wyteżony wysiłek władz w kierunku podniesienia wartości szkoły pod względem wychowawczym co dzisiaj jest już w Ministerstwie W. R. i O. P. hasłem naczelnem i zasadniczem.

Wysiłek ten, ze względu na omówioną dezorientację i zanik dotychczasowych podstaw wychowawczych, musiał się rozpocząć od wytknięcia nowych celów, od przyjęcia nowej idei, od stwarzania łącznie z nauczycielstwem przynajmniej najogólniejszego programu wychowawczego. Bez postawienia takiego fundamentu odrodzenie i uporządkowanie wychowawczej pracy polskiej nie dałoby się pomyśleć. I oto padło hasło wychowania państwowego.

Hasło to nie jest czemś wymyślonem sztucznie w ciszy ministerjalnego gabinetu, czy pracowni uczonego, nie jest czemś, spadającym na szkołę jak „deus ex machina“: Jest ono przede wszystkim ideowo organicznie związane z programem wychowawczym doby poprzedzającej dobę obecną, jest naturalną konsekwencją haseł wychowawczych okresu niewoli, jest właściwie ich dalszym ciągiem, ich rozwojem w zmienionych i ulepszonych warunkach życia. Boć jeżeli głównem, podstawowem, wszystko inne podporządkowującym dążeniem naszym w ciągu stuletniej niewoli było dążenie do zdobycia własnej państwowości, jeżeli doszliśmy nie drogą rozważań, ale smutnego doświadczenia, do mocnego przekonania, że bez tej państwowości istnieć moralnie i zdrowo nie możemy — toć jasnym jest, że dzisiaj troską naczelną musi być tej upragnionej i zdobytej państwowości polskiej utrzymanie i jej możliwie najszerszy

i najdoskonalszy rozwój. A do tego, biorąc rzeczy najogólniej, wychowanie państwowe zmierza,

Czy nie jesteśmy atoli w. tej dziedzinie zacofańcami? czy, pozbawieni normalnych warunków rozwoju w okresie niewoli i zapatrzeni manjacko w jeden punkt, nie tkwiliśmy ciągle w tem samym miejscu, podczas gdy świat szedł naprzód? czy idea państwowości nie jest już przeżytkiem i, wystarczając nam na wczoraj, nie może wystarczyć na dzisiaj lub na jutro? Dość nawet pobieżny rzut oka na dzieje XIX stulecia przekona nas, że ich cechą zasadniczą jest nieustanne dążenie rozlicznych narodów do własnej państwowości, państwowości tej zdobywanie i utrwalanie; dość nawet ogólna orientacja w zjawiskach socjologicznych pouczy, że dzisiaj poza organizacją państwową nie istnieje i nie da się pomyśleć żadna inna doskonalsza organizacja życia zbiorowego. A zatem idea państwowości, na której opiera się wychowanie państwowe, znajdzie swe ugruntowanie zarówno w historii, jak i w socjologii.

Hasło wychowania państwowego nie jest zresztą w Polsce hasłem zupełnie nowem. Gdy, cofając się myślą wstecz, przeskoczmy okres niewoli i stanimy w dobie odradzającej się, choć zapóźno, państwowości polskiej, znajdziemy tam wysiłki Kornarskiego, Staszica, Czartoryskiego, Kołłątaja, a przedewszystkiem wiekopomne prace Komisji Edukacyjnej — wszystkie zgodnie zmierzające do urabiania Polsce takich obywateli, którzy przedewszystkiem gwarantowaliby państwu pomyślny rozwój i potęgę. Ci zaś ludzie sięgali myślą do wieku złotego i z dzieł Modrzewskiego, Maryckiego, Skargi i inn. wysnuwali znaczną część swych wskazań. Tak więc idea wychowania państwowego będzie także oparta o najpiękniejszą polską tradycję, będzie czemś zrośniętym z najgłębszemi i najszlachetniejszymi przejawami polskiej duszy.

Wypadnie jednak porozumieć się bliżej co do istoty wychowania państwowego, które, biorąc rzecz najogólniej, sprowadza się do wytwarzania takiego człowieka, któryby swojemi poglądami, nastawieniem psychicznem i czynami sprzyjał istnieniu i ugruntowaniu danej organizacji państwowej. Takie jednak sprawy postawienie, gdy idzie choćby o najogólniejszy program wychowawczy, wystarczyć nie może. Musi nastąpić sprecyzowanie cech tej organizacji państwowej, od których zależne będą cechy jej członków. Państwo monarchiczne dążyło do wyrabiania w wychowankach uczuć wiernopoddańczych, ślepego posłuchu i pokory wobec władzy, pewnej bierności w sprawach społecznych. Faszystowskie państwo Mussoliniego, czy komunistyczne Lenina, Trockiego lub Stalina, wychowuje młodzież w duchu skrajnych poglądów partji, niemal również monarchicznego posłuchu dla jej nakazów i głębokiej nietolerancji dla ludzi i haseł z poza stronnictwa. To są wszystko formy

wychowania państwowego i nawet bardzo mocne. Nam będzie chodzić o polskie wychowanie państwowe, a więc oparte o polski, odwieczny, silnie demokratyczny ustroj państwowy, przy którym każdy obywatel staje się współtwórcą potęgi państwowej i czynnikiem odpowiedzialnym za losy państwa. Przy takim ustroju wychowaniu państwowe staje się pojęciem identycznym z wychowaniem obywatelskim i to jest pierwszy punkt, co do którego dla dobra dalszych rozważań należy się porozumieć. Tak też pojmowali polskie wychowanie państwowe myśliciele i reformatorzy wieku złotego czy doby Stanisława Augusta.

A dalej najwięcej wątpliwości budzi zestawienie pojęć wychowania państwowego z pojęciem wychowania narodowego. Jedno drugiego nie wyklucza, jakkolwiek nie są to pojęcia identyczne. O tem ostatniem świadczy fakt, że może istnieć i mocno działać wychowanie narodowe absolutnie niespełnione z wytycznymi wychowania państwowego, na co przykładów możemy szukać w dziejach ujarzmionych narodów, a przedewszystkiem w dziejach własnych. W wypadkach, gdy naród posiada własną państwowość, wychowanie państwowe opierać się musi o wychowanie narodowe, to znaczy, o własną tradycję, o własną kulturę — i to jest najmocniejsza wychowania państwowego podstawa.. Bo zresztą na jakiejże innej możnaby było gmach własnej państwowości budować? Ale wychowanie narodowe jest tylko podstawą, bo jego celem jest obudzenie miłości własnego narodu i możliwie najgruntowniejsza znajomość narodowej kultury i narodowych dziejów — nie wkracza ono natomiast w szerszą dziedzinę najdoskońalszej organizacji życia zbiorowego, jaką jest państwo — dziedzina ta bowiem należy już do szerszych ram wychowania państwowego. Różnica w zakresie oddziaływania wychowania narodowego i wychowania państwowego występuje jaskrawiej jeszcze w państwach narodowo niejednorodnych, do jakich właśnie należy Polska. Utożsamienie wychowania narodowego w tym wypadku z wychowaniem państwowem może wywołać urabianie młodzieży w duchu nacjonalistycznym, co musi być raz na zawsze usunięte ze sfery oddziaływania wychowawczego, jako kierunek szkodliwy, rozsadzający gmach państwowości polskiej. Należy inne narodowości, wchodzące w skład Państwa Polskiego, do polskiej kultury przekonywać, zaznajamiając z jej walorami i poddając kultury tej promieniowaniu — nie powinno to jednak przybierać formy dążności wynaradawiających, bo jaka jest korzyść i jakie są skutki takich dążności, o tem pouczają dzieje naszej niewoli. Czyżbyśmy niczego się nie nauczyli? Czyżbyśmy chcieli stosować metody, na które jeszcze wczoraj wzdrygała

się dusza polska i których nienawidziła całą swoją istotą? A przede wszystkim czyżbyśmy chcieli stosować metody bezskuteczne?

Niechajże te obce narodowości, podlegając oddziaływaniu kultury polskiej, na której przede wszystkim opiera się struktura polskiej państwowości, jednocześnie wychowują się jawnie i legalnie na własnej kulturze narodowej, a więc czynią w blasku jasnego słońca to, co myśmy czynili w mroku podziemi i w ciszy konspiracji. To będzie pewniejsza droga do przenikania w dusze niepolskiej młodzieży — państwowej idei wychowawczej, która wyrasta ponad ideę wychowania narodowego, wchłaniając ją w siebie, a odrzucając jednocześnie ideę nacjonalizmu, jako dla siebie wrogą i niebezpieczną.

Niechaj więc nie będzie nieporozumień: głosiciele hasel wychowania państwowego nie zaprzeczają potrzebie wychowania narodowego, ani też idei tego wychowania nie zwalczają, odrzucają natomiast hasło wychowania nacjonalistycznego, pełnego szowinizmu, sądząc, że Państwo Polskie jest dla wszystkich, którzy to Państwo zamieszkują, natomiast wychowanie narodowe będzie inne dla Polaków, inne dla Rusinów, a inne dla Niemców — co nie wyklucza, że wszyscy nie-Polacy w państwie polskim winni się wychowywać pod wpływami kultury polskiej, kultury wysoce tolerancyjnej, z którą pogodzić się przyjdzie im z łatwością i która nigdy nie stanie w poprzek ich legalnym dążeniom narodowym.

Wychowanie państwowe, utożsamione w polskich warunkach z wychowaniem obywatelskim, wchłania w siebie także pojęcie wychowania społecznego, jeżeli będziemy je rozumieć jako wychowanie jednostki dla życia gromadzkiego, jako wyrobienie w tej jednostce cech pracownika społecznego. Całkowicie atoli wychowanie społeczne z wychowaniem państwowem nie pokrywa się, można bowiem wychowywać młodzież społecznie, nie wychowując jej państwowo, czego znowu przykładów szukaćby można w okresie naszego niewolnego bytowania. Zachodzi tu taka sama różnica, jaka istnieje między społeczeństwem a państwem. Wychowanie państwowe jest więc i tutaj pojęciem szerszym.

Jeżeli atoli będziemy rozumieli wychowanie społeczne jako wychowanie klasowe, stanowe czy partyjne, co pokrywa się poniekąd z pojęciem wychowania politycznego — należy stwierdzić, że wychowanie państwowe w polskim tego pojęcia rozumieniu obce jest takiemu wychowaniu społecznemu i odrzuca je całkowicie. Wychowanie państwowe jako wychowanie obywatelskie wyrasta ponad interesy stanu klasy czy partji, ma na celu całokształt zbiorowego organizmu, zamkniętego w ramach państwa, a nie interes poszczególnych tego organizmu komórek.

I wreszcie wychowanie moralne, czyli wychowanie jednostki, wychowanie indywidualne — na które wielu kładzie nacisk główny, podkreślając, że w wychowaniu chodzić powinno przede wszystkim o urobienie pełnego człowieka. Nic słusniejszego. Ale pamiętać należy, że w państwie o szeroko demokratycznym ustroju nic nie stoi na przeszkodzie indywidualnemu rozwojowi jednostki, przeciwnie — ustrój taki rozwój ten gwarantuje, co więcej, pomyślność państwa demokratycznego uzależniona jest od możliwie bogatego i wszechstronnego rozwoju poszczególnych obywateli. Przyjąć więc można, że ideał dobrego obywatela takiego państwa nie przeczy bynajmniej pojęciu pełnego człowieka. A stąd pomyślne wychowanie państwowe uwarunkowane jest jak najbujniejszym wychowaniem indywidualnym, jak największym wyrobieniem moralnym poszczególnych obywateli. Osobno o wychowaniu religijnym nie mówię, zamyka się ono bowiem w pojęciu wychowania jednostki, i linii wychowania państwowej, zwłaszcza gdy chodzi o Państwo Polskie gwarantujące swobodę wyznań i jak najszerzą w tej dziedzinie tolerancję, w niczem nie przeczy.

Zdaje mi się, że teraz możnaby się porozumieć. Wychowanie państwowe, identycznie w Polsce z pojęciem wychowania obywatelskiego, jest pojęciem bardzo szerokim, mieszczącym w swoich ramach wychowanie narodowe, społeczne i indywidualne, na których się opiera, lecz ponad które wyrasta. Wychowanie państwowe w znaczeniu wychowania obywatelskiego ma na względzie urobienie czynnych i twórczych obywateli, którzy, opierając się na gruntownej świadomości kulturalnych, gospodarczych, społecznych i wszelkich innych walorów i potrzeb Państwa Polskiego oraz na głębokiem do Niego przywiązaniu — potrafiliby możliwie szeroki rozwój własnej indywidualności obracać przede wszystkim na korzyść rozwoju dobra i potęgi Najjaśniejszej Rzeczypospolitej.

Przystępuje do omówienia sposobów realizacji postulatów wychowania państwowego na terenie szkoły.

Omawianie to wypadnie rozpocząć od czynnika najważniejszego, jakim jest nauczyciel. Na nic wszelkie wytyczne, na nic programy i hasła, jeżeli nie przejmie się nimi nauczyciel-wychowawca, na nic wysiłki władz — jeżeli dla tych wysiłków nie zdobędzie się umysłów i serc przewodników młodzieży. W ręce nauczyciela składa Państwo Polskie swój przyszły los. Los ten będzie taki, jakim będą obywatele, którzy wyrosną z dzisiejszej młodzieży, obywatele ci będą tacy, na jakich wychowa ich obecna szkoła. Nauczyciel polski powińien zrozumieć, że niema obecnie w Polsce placówki odpowiedzialniejszej nad tą, która on zajmuje, niema zadania ważniejszego i donioślejszego nad to, które on ma do spełnienia. Dziś, kiedy

odrodzone Państwo Polskie dopiero krzepnie i sił nabiera, dopiero sposobi się do przyszłego życia, dopiero zdobywa sobie dla życia tego podstawy i warunki, dzisiaj w tej epoce tworzenia się rola nauczycielstwa jest stokroć ważniejsza, niż w każdej innej epoce, bo porównana być może do roli matki w zaraniu życia ludzkiego, której naprawdę nikt i nic nie zastąpi, Nauczycielstwo Polskie musi zrozumieć, że dzisiaj spełnia rolę historyczną i biada będzie Państwu Polskiemu, jeżeli sąd historii o sposobie wykonania tej roli wyda wyrok ujemny.

Mówi się dużo o aktywności młodzieży, jako o koniecznym warunku dzisiejszego nauczania i wychowania, gdy jednak chodzi o zagadnienie wychowania państwowego w dzisiejszej szkole, należałoby pomówić przedewszystkiem o aktywności nauczycielstwa.

Na wstępie zwróciłem już uwagę na to, że dzisiejsze nauczycielstwo z znacznej mierze i z powodów zrozumiałych przesiąknięte jest metodami okresu niewoli, a metody te cechuje właśnie brak aktywności. Panujący podówczas w wychowaniu idealizm urabiał specjalny bierny stosunek do szarej codziennej rzeczywistości, podsycany przez literaturę kult bohaterstwa w pojęciu romantycznym negował codzienny, szary trud. Niewiele w tej dziedzinie zmienił krótki okres hasel pozytywistycznych. Nastawianie młodzieży na rzeczywistość było nastawianiem na zasadniczą bierność i takimże biernym był stosunek nauczyciela do tej rzeczywistości. Poruszenie zaczynało się tam, gdzie w grę wchodziła idea Polski, ale i to poruszenie przybierało niekiedy cechy sennego tańca w zamkniętym błędnem kole, jak u Wyspiańskiego w zakończeniu „Wesela”. Polski nauczyciel był kapłanem idei Polski Niepodległej, gdy jednak w duszach młodzieży kult do Niej rozbudził, mógł pozostać biernym, bo idea zań pracowała, pracowała mocniej, żywiej, skuteczniej, niż jakikolwiek wychowawca. Była to idea wszechmocna, wszędzie obecna, wszystko przesiąkająca, całe polskie życie, wszystkie polskie dusze, natrętna i potężna, której się nikt oprzeć nie potrafił. Największy regulator polskiego niewolnego bytowania.

Dzisiaj je to inaczej. Dzisiaj ustosunkować się do istniejącego Państwa Polskiego, jako do takiej wszechmocnej i wychowującej idei niepodobna, bo to Państwo jest dla młodzieży szarą rzeczywistością, chlebem powszednim, powietrzem. My „urodzeni w niewoli, okuci w powiciu“, możemy niekiedy spoglądać nań inaczej. Młodzież patrzy zwyczajnie, bez wzruszeń. Nie miejmy przeto nadziei, że fakt istnienia Państwa Polskiego będzie nam wychowywał młodzież sam przez się, jak to czyniła idea Polski Niepodległej. Tak się nie stanie.

Dzisiaj nauczyciel musi stać się zasadniczo czynnym w dziele wychowania i z roli kapłana, podsycającego ogień przed pościąganiem bóstwa, musi przejść do roli budowniczego, znoszącego w pocie czoła cegielki pod budowę państwowej świątyni. Dzisiaj nauczyciel musi młodzież dla tego Państwa urabiać, sam jak najaktywniej i jak najpozytywniej ustosunkowując się do państwowej rzeczywistości.

A więc niechże zejdzie przedewszystkiem z roli biernego obserwatora polskiego życia państwowego i polskiej państwowej pracy do roli współuczestnika i współtwórcy tego życia, niechaj się nie czuje wyrzuconym gdzieś poza nawias, ale niech ma pełnię świadomości, że stoi w samym centrum, w samym sercu roboty państwowej. Wówczas nieco melancholijne oblicze ironicznego sceptyka zajaśnieje rumieńcem czynnego optymisty, a zamiast stale negatywnej krytyki zjawi się zupełnie pozytywne ustosunkowanie do roboty państwowej, jako tej, którą nauczyciel sam wykonuje i za którą sam jest odpowiedzialny. I niechaj nie będzie aspołecznym, bo ucieczka od roboty społecznej i zamykanie się w kręgu jedynie własnych interesów i jedynie własnej zawodowej pracy — konsekwentnie prowadzi do apaństwowości, do zatracania gromadzkiego instynktu i poczucia doniosłości, a zarazem wielkiego trudu pracy dla zbiorowiska.

I niechaj będzie czujny na to, co się w życiu i Państwie dzieje, czujny i świadomy — niechaj rzeczywistość i życie nie uderzają weń poprzez młodzież, ale niech on sam do młodzieży z poczuciem i świadomością życia i rzeczywistości przychodzi.

I niechaj będzie tego życia w duszach młodzieży regulatorem rozumnym i bezstronnym, sprawiedliwym, choć stanowczym. W szkole nie może być niedomówień, pozostawionych bez odpowiedzi znaków zapytania, wielomówiących albo nie mówiących domyślników... w żadnej dziedzinie, a w dziedzinie zagadnień państwowych w szczególności. Niechaj nie będzie w szkole polityki, ale niechaj nie będzie jej naprawdę... Bo ci nauczyciele, którzy unikają jak ognia rozmowy z uczniami o człowieku, na którym stoi obecnie cała polska rzeczywistość, ci nauczyciele, którzy pouczają o zasługach względem narodu na odległych przykładach, a nie chcą widzieć przykładów żywych, ci, którzy potrafią gloryfikować walki narodu o wolność, ale skrupulatnie pomina, lub półsłówkiem zbędną dzieje legionów Józefa Piłsudskiego — a wszystko rzekomo dlatego, że omawianie wielkiej postaci pierwszego Marszałka Polski trąci w ich przekonaniu polityką — to są właśnie siewcy polityki w szkole i to polityki obłądy, bo świadomego przymykania sobie i innym oczu na życie i rzeczywistość. Nie będzie natomiast politykiem ten nauczyciel, który pozwoli mło-

dzieży śmiało spojrzeć na to, co się w Państwie dzieje, który podkreśli każdą prawdziwą zasługę, niezależnie od tego, do jakiego obozu ona należy, który wytłumaczy dążenia każdej partji, stojącej na gruncie państwowości z punktu widzenia ich wartości państwowo-twórczych — podkreślając jedynie różnicę w środkach działania, który nie będzie się bał omówienia z młodzieżą wystąpień tego czy innego dziennika i w razie potrzeby śmiało napiętnuje i wykaże szkodliwość każdej partyjnej demagogji.

Nie znaczy to jednak, że nauczyciela cechować musi bezgraniczna tolerancyjność. O niej Wszelka tolerancja zamyka się jedynie w granicach państwowości. Wszystko, co stoi poza nią, a obraca się przeciwko niej — musi spotkać się z odporem jak najenergiczniejszym, z potępieniem jak najbardziej stanowczym. Tolerowanie czy uzasadnienie przed oczyma młodzieży jakichkolwiek zjawisk czy wystąpień antypaństwowych równa się zaszczepianiu antypaństwowości w dusze młodzieży. A do zjawisk antypaństwowych policzymy nietylko wystąpienia czy idee komunistyczne, albo akty ukraińskiego sabotażu, ale wszelkie nieposzanowanie autorytetu i powagi Państwa, niezależnie od tego, w czym się w danej chwili ten autorytet i powaga przejawiają — czy w sztandarze państwowym, czy w osobie rządzącej, czy w mundurze polskiego żołnierza.

Aktywność nauczyciela w stosunku do państwowości polegać musi na wyplenianiu z własnej duszy wszelkich pozostałości niewoli, wszelkiej nieufności w stosunku do poczynań Państwa, wszelkiej niechęci do tych, którzy Państwem rządzą. Pozostałości psychiczne niewoli toczą dusze całego społeczeństwa polskiego, pierwszy atoli wyzwolić się z nich powinien nauczyciel, musi bowiem przyjść do młodzieży zdrowy, nie może być rozsądnikiem choroby wśród młodego pokolenia. Ta aktywność nauczyciela w stosunku do Państwa jest konieczna tem bardziej, że młodzież w znacznej mierze podlega wpływom domu, a dom bardzo często jest rozsądnikiem sceptycyzmu, wiecznego polskiego niezadowolenia, gorszącej krytyki. Ten dom, który tak często oczernia wobec dzieci nauczyciela, podrywając jego powagę, w równej mierze targa się na powagę i autorytet Państwa — wypadnie tedy nauczycielowi nie tylko zaszczepiać w dusze młodzieży zdrowe ziarno przywiązania do własnej państwowości, ale bronić je także przed złym wpływem domu w tej dziedzinie.

Realizacja idei wychowania państwowego na terenie szkoły musi się rozpocząć od pracy nauczyciela nad samym sobą, od wielkiego wyzwolenia własnej duszy z mroku niewoli i zwrócenia się ku słońcu prawdziwej wewnętrznej wolności, której

stale towarzyszy mocne pragnienie pozytywnego czynu i jasny uśmiech radości życia.

Jeżeli chodzi teraz o młodzież — będzie praca nasza uwieńczona rezultatem najpomyślniejszym, gdy zdobędziemy dla Państwa jej serca. Tak długo, jak długo nie nauczymy młodzieży kochać własnej Rzeczypospolitej, tak długo nie uczynimy z niej zastępu czynnych i ofiarnych obywateli Państwa. Jeżeli więc chodzi o nastawienie psychiczne — to tylko miłość, tylko przywiązanie do Państwa da podwalinę trwałą i skuteczną. Droga do wyrobienia w młodzieży tej miłości musi być atoli inna, aniżeli ta, jaką kroczyliśmy w okresie niewoli. Tam miłość do Polski gruntowała się na tle tęsknoty do nieistniejącego ideału, na podłożu cierpienia i nienawiści do wroga, na podstawie potężnego pędu ku wolności — dzisiaj może wyrastać jedynie na fundamencie szlachetnej dumy z tego, co posiadamy, na zrozumieniu wszystkich korzyści, jakie osiągamy z własnej państwowości. Jakkolwiek więc ostatecznym celem wychowania państwowego stają się walory psychiczne o charakterze emocjonalnym — droga do osiągnięcia tych walorów jest raczej poznawcza, bo duma i zrozumienie zjawiać się mogą jedynie na tle gruntownej znajomości odnośnych obiektów.

Wychowanie państwowe opierać się przeto będzie w znacznej mierze na nauczaniu, prowadzonym w odpowiedni sposób. Wielką rolę odegra tu nauka o Polsce, czy nauka obywatelska, która da całokształt wiedzy o Polsce współczesnej, oraz zaznajomi młodzież z pracami i obowiązkami obywateli Rzplitej. Chwilowo przedmiot ten mieści się jedynie w granicach końcowej klasy gimnazjalnej i traktowany jest nieco po macoszemu; projekty nowych programów dla gimnazjum niższego i wyższych klas szkoły powszechnej uwzględniają już propedeutykę tego przedmiotu na poziomie klasy końcowej, kto wie czy nowe programy dla gimnazjum wyższego nie umieszczą nauki obywatelskiej na przestrzeni wszystkich czy przynajmniej kilku klas. W każdym razie jest rzeczą pewną, że przedmiot ten uzyska uprzywilejowane stanowisko wśród przedmiotów nauki gimnazjalnej, a nauczyciel tego przedmiotu zdawać sobie powinien sprawę ze specjalnego charakteru swych lekcji i swej pracy, która staje się prawdziwie ideową misją państwową. Jakkolwiek atoli będzie zakres nauki obywatelskiej w przyszłości, zawsze, no a zwłaszcza dzisiaj, gdy zakres ten jest jeszcze dosyć szczupły, pamiętać należy, że nie tylko nauka obywatelska jest powołana do stwarzania poznawczej podstawy wychowania państwowego, ale że współdziałać z nią muszą wszystkie przedmioty nauki szkolnej, które powinny być nacechowane specjalnym, że tak powiem, na wychowanie państwowe nastawie-

niem. Zapewne po tej linii pójną nowe programy i wskazówki metodyczne, zawsze jednak, a szczególnie teraz, gdy wskazówek tych jeszcze niema, odpowiednia orientacja nauczyciela i umiejętność wyzyskania momentów wychowawczych przedmiotu będą rzeczą niesłychanie ważną i zasadniczą. Nie sądźmy, że tylko przedmioty humanistyczne mają tu coś do zdziałania. Geograf i przyrodnik gruntować będą znajomość ziemi ojczystej oraz jej przyrodzonych walorów i cech, budząc jednocześnie przywiązanie do piękna tej ojczystej ziemi i wszystkiego, co na niej rośnie i żyje. Fizyk i chemik wprowadzą młodzież w podstawy ojczystego przemysłu i w zagadnienia obrony Państwa, nie tracąc nigdy okazji do praktycznego ilustrowania głoszonej przez nich wiedzy na obiektach, które Polska posiada. Matematyk po trafi do przedmiotu swego włączyć zagadnienia, wiążące się z państwowością, jako to: zagadnienia finansowe, statystyczne, ekonomiczne, komunikacyjne i t. p. Szczególniej atoli wdzięczne, zadanie mają oczywiście humaniści, a zwłaszcza poloniści i historyk, którzy stwarzają najmocniejszą poznańczą, a zarazem emocjonalną podstawę wychowania państwowego, bo znajomość narodowej kultury i narodowych dziejów. Niechaj jednak ci nauczyciele nie sądzą, że przedmioty ich są, że tak powiem, w całości nastawione na wychowanie państwowe, i że oni, jako nauczyciele, wolni są od konieczności specjalnego zastanawiania się nad wykorzystywaniem przedmiotu do celów wychowania państwowego. Właśnie dlatego, że te dwa przedmioty były szczególnie ważnym narzędziem wychowania w okresie niewoli, i że wyrobił się już pewien sposób, pewna rutyna w ujmowaniu tej wiedzy dla celów wychowawczych, które wówczas były inne, właśnie dlatego, że ten sposób ujmowania nie odpowiada potrzebom dzisiejszym, — trzeba dobrze zastanowić się nad dzisiejszym sposobem ujęcia tych przedmiotów, ujęciem takim, aby idea wychowania państwowego mogła mieć z niego pożytek jak największy. Jeżeli chodzi przeto o język polski, postaramy się w dziełach pisarzy Polski przedrozbiorowej zwrócić szczególną uwagę na momenty państwowotwórcze oraz na przyświecające tym pisarzom ideały obywatelskie, w co literatura przedrozbiorowa wielce obfituje, postaramy się o możliwe zaktualizowanie autorów staropolskich przez nawiązywanie treści ich dzieł do zagadnień współczesnego życia państwowego — a uczynić to będzie nietrudno, gdyż analogij na każdym kroku znajdziemy mnóstwo. Gdy przystąpimy do romantyzmu, szczególnie skrupulatnej rewizji poddamy nasz dotychczasowy do tych dzieł stosunek, — na plan drugi odsuniemy niektóre leitmotiv'y tej poezji, jako to: zagadnienia polskiej martyrologji, mesjanistyczne ideały wyzwolenicze, negatywne wybuchy nienawiści do wroga i t. p. — na czoło natomiast wysuniemy pozytywne pierwiastki miłości

Ojczyzny, zagadnienia bohaterskiego poświęcenia, ogólnoludzkie wielkie zmagania się człowieczego ducha etc. Pomyślimy również o tem, ażeby zbyt wiele czasu, jak to się działo dotychczas, na epokę romantyczną nie poświęcać, nie zapomnimy natomiast o wielkiej przydatności dla idei wychowania państwowego literatury pozytywistycznej, a w szczególności tak zupełnie po macoszemu na warsztacie szkolnym traktowanej prozy polskiej wieku XIX, reprezentowanej przez dzieła Śniadeckich, Libelta, Abramowskiego, Majewskiego, Szczepanowskiego, Świętochowskiego, Prusa, Brzozowskiego i wielu — wielu innych. Nie przejdziemy również do porządku dziennego nad życiem i na razie na własną rękę poddamy rewizji nieco przestarzałą programową listę t. zw. lektury uzupełniającej w sensie dopełnienia jej przydatnymi dla młodzieży dziełami literatury współczesnej.

A jeśli chodzi o historję — pamiętajmy przedewszystkiem o tem, że celem nauczania jej, może głównym i zasadniczym, jest doprowadzenie młodzieży do możliwie pełnego zrozumienia zjawisk współczesności. W rozprawce d-ra Mrozowskiej p. t. „Wychowanie obywatelskie a nauczanie historii“, drukowanej w Nr. 3 „Zrębu“, gdzie znaleźć można szereg prac, omawiających drogi wychowania państwowego, czytamy: „Poznanie czasów dzisiejszych jest wyznaczone przez programy dopiero na koniec nauczania. Przymuszalnie, pozostawiając na ten okres usystematyzowanie i dopełnienie zdobytych wiadomości, można w ciągu całego nauczania w celach wyrobienia obywatelskiej świadomości nie pomijać teraźniejszości, mówiąc o przeszłości. Młodzież dzisiejsza interesuje się życiem otaczającym ją, nieraz wiele chce wiedzieć — i nawet wie. Możemy opierać się na tem, zestawiać, wydobywać analogje, wykazywać różnice, mówić jasno o celach podnoszenia tej lub owej sprawy dziejowej, a młodzież odnajdzie w dziejach rumieniec życia, podejdzie do nich z szacunkiem, jak do dziedziny, której znajomość jest potrzebna nietylko dla stopnia. Chyba nie będziemy w błędzie, zakładając, że młodzież tem się przedewszystkiem interesuje, co nie zostanie na później bezużytecznem“. A dalej — podobnie jak przy nauczaniu języka polskiego — zwróćmy uwagę na takie momenty dziejów naszych, które mogą być przydatne do celów wychowania państwowego, a więc nie chwile upadku, nie dzieje narodowego męczeństwa uwypuklać będziemy szczególnie, ale momenty w dziejach naszych radosne, krzepiące, świadczące o mocarstwowym rozwoju Polski w przeszłości i o zdolnościach narodu do państwowego organizowania swego życia. Plastyczne i mocne postawienie przed oczy młodzieży ludzi wielkich i twórczych będzie również czynnikiem obywatelsko kształcącym. Przykłady takich ludzi nasunie nam każda epoka dziejów, począwszy od starożytności, którą w sposób

specjalnie wyrazisty wykorzysta z kolei nauczyciel filologii klasycznej. Ten przy lekturze autorów starożytnych znajdzie mnóstwo okazji do omawiania zagadnień życia państwowego, do ukazowania młodzieży pięknych objawów obywatelskiego czynu, do uplastycznienia przykładów organizacyjnej twórczości państwowej. I nawet nauczyciel języków obcych, wprowadzając młodzież w kulturę Niemiec, Francji czy Anglii, nie zapomni o linii wychowania państwowego, zwróci uwagę na państwo dodatnie przejawy w życiu tych narodów, zestawi niejednokrotnie kulturę polską z kulturą obcą, zestawi tak, że w duszach młodzieży umiejętnie posieje ziarno szlachetnej dumy narodowej.

Z powyższych rozważań wynika, że zadaniem nauczyciela każdego przedmiotu staje się bez czekania na rewizję programów (ta z konieczności postępować musi powoli) natychmiastowe zastanowienie się nad specjalnem wykorzystaniem materiału naukowego swego przedmiotu do celów wychowania państwowego i przy nauczaniu konsekwentne oddziaływanie wychowawcze w tym kierunku. A chodzi tu z jednej strony o dostarczenie młodzieży sumy różnorodnych wiadomości, dotyczących Państwa Polskiego, z drugiej — o uświadomienie jej w zakresie obowiązków obywatelskich, postawienie jej przed oczy przykładów obywatelskiego czynu, obywatelskiej pracy i obywatelskich cnót. W realizacji tego zagadnienia trzeba mocno tkwić na gruncie życia i współczesności, tylko bowiem drogą nieustannego nawiązywania do rzeczywistości i rzeczywistości tej analizowania obudzić możemy zainteresowanie młodzieży. I tu właśnie wielka różnica w stosunku do okresu niewoli: tam często świadomie uciekaliśmy od rzeczywistości w krainy przeszłości, ideału lub czystej wiedzy, w dziedzinę marzeń o lepszym jutrze narodu, dzisiaj — wszystko musimy do tej współczesnej rzeczywistości sprowadzić, aby ją poznać i zrozumieć jak najdokładniej.

Lecz niedość na tem. Przy realizowaniu wychowania państwowego przez nauczanie chodzi nie tylko o podanie młodzieży obywatelskiej wiedzy, lecz także o metody, jakimi wiedza ta będzie podawana. Na propagowane obecnie współczesne metody nauczania, odpowiadające pojęciu „szkoły twórczej“, czy „szkoły pracy“, można spojrzeć także z punktu widzenia potrzeb wychowania państwowego i stwierdzić, że potrzebom tym odpowiadają one w zupełności. Jeśli bowiem metody te propagują jak najdalej posuniętą aktywność młodzieży, usiłują wyrobić w niej zdolności obserwacyjne, samodzielność w rozważaniach i wnioskowaniach, umiejętność stosowania nabytej wiedzy i t.d. — to czynią tak w tym celu, aby urobić jednostkę świadomą, czynną i twórczą, która potrafi dać z siebie społeczeństwu wartości pozytywnego czynu. A przecież państwu

nie o co innego chodzi, jak o posiadanie takich właśnie obywateli.

Niechaj więc nauczycielstwo pamięta, że podając młodzieży choćby najbardziej przemyślaną wiedzę obywatelską metodami, prowadzącymi jedynie do kształcenia materialnego, a więc metodami przeżytemi, nie spełnia w stosunku do państwa swej wychowawczej roli. Realizacja idei wychowania państwowego wymaga przystosowania się nauczycielstwa do nowoczesnych metod nauczania.

Szkoła dzisiejsza nie sprowadza atoli swych zadań jedynie do zadań zakładu nauczającego i nie ogranicza się w wychowaniu jedynie do wychowywania przez nauczanie. Szkoła dzisiejsza ma się stać przede wszystkim zakładem wychowawczym i dla spełnienia tego zadania, obok nauczania, stosować musi szereg specjalnych zabiegów wychowawczych. Tak samo, oczywiście, ma się rzecz z wychowaniem państwowem.

Przystępuję obecnie do omówienia sposobów realizowania idei wychowania państwowego drogą tych specjalnych zabiegów wychowawczych, które, obok pogłębienia czynnika emocjonalnego, wprowadzają młodzież w sferę czynu, oddziałują bezpośrednio na wolę wychowanków.

Na czoło tych zabiegów wysuwam przysposobienie wojskowe. Aby zrozumieć jego doniosłą rolę — należy sobie uświadomić, że w normalnem życiu szkolnem, niezakłóconem wielkimi wypadkami dziejowemi, czy wstrząsami organizmu państwowego, niełatwo jest o czyn młodzieży, który można byłoby w całej rozciągłości podciągnąć pod pojęcie czynu obywatelsko-państwowego. Czyn ten w ciągu procesu wychowania w szkole ukazuje się, zwłaszcza w pojęciu młodzieży, jedynie w perspektywie przyszłego jej życia, nie tworzy więc istotnego przeżycia młodzieży, o które w nowoczesnem wychowaniu chodzić powinno najbardziej. Należy wprawdzie wszelkie czynności ucznia czy uczennicy, związane z przejawami ich charakteru czy zagadnieniami ładu i porządku w szkole, stawiać na platformie obowiązków państwo-obywatelskich — mam jednak wrażenie, że młodzież, o ile wogóle doprowadzona została do takiego stanu wewnętrznego, że czynu państwowego pragnie, chciałaby, aby czyn jej możliwie bezpośrednio wiązał się z pojęciem państwa, czy patriotyzmem. I muszę oto stwierdzić, że przysposobienie wojskowe młodzieży, odpowiednio podane — jest w szkole jedną z niewielu form czynu i mocnego przeżycia w dziedzinie obywatelsko-państwowej, może jedyną, która tak właśnie przez młodzież będzie przyjmowana, jedyną, która tak właśnie przez młodzież będzie w duchu państwowym i patriotycznym, naprawdę zadowolni, łączy się bowiem z zagadnieniem państwa prosto i bezpośrednio, wymaga od młodzieży pewnego dużego wysiłku

absolutnie identycznego z tym, jaki spełnia każdy dorosły obywatel. Ten czyn daje młodzieży głęboką satysfakcję, jaką zwykle odczuwa, gdy pełni to, do czego powołani są ludzie dorośli, daje satysfakcję tem większą, że czyn ten kojarzy się z tem, co do młodzieży najbardziej przemawia, co ona lubi najmocniej, kojarzy się z rycerstwem, żołnierką, bronią, mundurem i t. p. Ponadto przysposobienie wojskowe ma jeszcze szereg innych walorów wychowawczych, nieobojętnych dla idei wychowania państwowego, urabia bowiem wolę i charakter, ćwiczy w karności, pogłębia na obozach atmosferę koleżeńkiego współżycia, wytwarza zmysł społeczny, jest świetnem uzupełnieniem wychowania fizycznego i t. p.

Chcąc jednak należycie wykorzystać wartości wychowawcze przysposobienia wojskowego, szkoła musi zatroszczyć się aby przysposobienie to było podane młodzieży, która doń przystępuje, w formie właściwej. Należy je pozbawić cech jakiegokolwiek utylitaryzmu i postawić w oczach młodzieży wyłącznie na płaszczyźnie ideowej. Należy odrzucić uzasadnianie przysposobienia jako środka do zdobycia pewnych ulg i przywilejów w przyszłej służbie wojskowej, a potraktować wyłącznie jako spełnienie już na ławie szkolnej zasadniczego obowiązku państwowo-obywatelskiego. Sprawa ta jest tem bardziej ważna, że młodzież dzisiejsza aż nadto przesiąknięta jest duchem wszelakiego materializmu i utylitaryzmu i ma niestety, w czynach za mało przesłanek ideowych. Będzie to zatem jeszcze jedna okazja do pogłębienia ideowości młodzieży i tępienia w niej dążenia do osiągnięcia w życiu wyłącznie korzyści materialnych.

Przygotowując młodzież do należytego przyjęcia przysposobienia wojskowego, usunąć również należy motyw patriotyzmu negatywnego, a więc nienawiści do wroga, którą żył śmy, którą krzepiliśmy się i którą przetrwaliśmy w ciągu stuletniej niewoli. Dzisiaj ten patriotyzm negatywny nie na wiele przydać nam się może. Budować można jedynie na wartościach pozytywnych: nie mścicieli, „Konradów Wallenrodów“, nam potrzeba, ani cierpiętników, „Irydjonów“, których czyn leży jedynie wewnątrz ich duszy — ale budowniczych, robotników dzielnych z zakasanymi rękawami, pracowników—twórców. A więc powie się młodzieży, że wyrobienie wojskowe — to nie droga do „zemsty na wrogu“, ani środek do rozlewu krwi i gnębienia innych — ale warunek, który zapewnić może Państwu spokojną twórczość, dzieło budowy wielkiego i mocnego społecznego organizmu dla szczęścia wszystkich jego obywateli bez różnicy narodowości i wyznań, którzy razem wzięci są przecie częścią ludzkości. A więc poprzez wielką, mocną i sprawiedliwą Polskę można także zmierzać do szczęścia ludzkości i świata.

Z postawienia przysposobienia wojskowego na płaszczyźnie obowiązku obywatelsko-państwowego wynikają atoli na terenie szkoły pewne konsekwencje natury organizacyjnej. Konsekwencje:

cje bardzo proste zresztą; skoro przysposobienie jest obowiązkiem obywatelsko-państwowym, nikt z uczniów, którzy osiągnęli pewien przepisany wiek lub klasę, nie może być od tego obowiązku zwolniony. Wyjątek, oczywiście, stanowią ci, których dyskwalifikuje lekarz szkolny — jedyny czynnik miarodajny w sprawie zwolnienia młodzieży od przynależności do hufców. W tym też duchu ukazało się nowe rozporządzenie.

Mniej bezpośrednio wiąże się z wychowaniem państwowem harcerstwo i mniej jest do tego celu przydatne, choćby z tego względu, że na terenie szkoły nie może mieć cech tej powszechności, jaką posiada przysposobienie wojskowe. Wszakże harcerstwo z natury swojej jest dla wybranych, przysposobienie natomiast obowiązywać musi wszystkich uczniów, którzy osiągnęli pewien wiek, czy klasę. Nadto harcerstwo pociąga głównie młodszych uczniów, a w miarę ich wzrastania stosunek do harcerstwa staje się naogół obojętniejszy. Niemniej atoli i harcerstwo może oddać wielkie przysługi sprawie wychowania państwowego, łączy bowiem w sobie głębokie zasady etyczne z osobistą sprawnością i zaradnością oraz propaguje szlachetne hasła altruistyczne. Stosowane głównie do młodszych, może być doskonałą fazą początkową tej roboty wychowawczej, której finalnem uzupełnieniem staje się przysposobienie wojskowe. Wypadnie więc zwrócić uwagę i na harcerstwo, jako na jeden z poważnych zabiegów wychowawczych, sprzyjających wychowaniu obywatelskiemu.

A specjalnie do wyrobienia społeczno-obywatelskiego, do wyszkolenia niejako pracownika gromadzkiego, do wyćwiczenia zmysłu organizacyjnego i do uświadomienia roli jednostki w zorganizowanym zbiorowisku przydatne będą samorządy szkolne. Nie jest tu, oczywiście, mojem zadaniem wyjaśniać istotę tych organizacyj, ani kreślić drogi, jakimi winno kroczyć na terenie szkoły rozwijanie tych instytucyj. Wymaga to specjalnych referatów. Dla uniknięcia nieporozumień pragnę jednak parę słów poświęcić różniczkowaniu pewnych form samorządu na terenie szkoły.

Najczęściej spotykaną w szkołach naszych formą samowychowania jest t. zw. samorząd klasowy, ograniczający funkcje swoje do czynności czysto porządkowych. Jest to forma samorządu najbardziej pierwotna, jego stadium początkowe, poza które jednak w bardzo wielu szkołach praca samorządowa nie wykracza. Wartość tego rodzaju samorządu dla dzieła wychowania państwowego jest minimalna, prawie żadna. Formą bardziej wartościową jest szerszy samorząd klasowy oparty na istotnej opinii i woli społecznej klasy, a obejmujący rozmaite przejawy życia młodzieży w szkole. jako to, obok zagadnień ładu i porządku sprawy samokształcenia, samopomocy, wycieczek, rozrywek kulturalnych, sportu i t. p. Najbardziej atoli

odpowiadającą wymaganiom wychowania państwowego będzie forma samorządu najszersza, a więc nie ograniczająca się do samorządów klasowych, jakkolwiek na nich, jako na podstawie oparta, ale tworząca gminę szkolną z odpowiednim ciałem reprezentacyjno-międzyklasowym, ujmującem w swoją rękę całość życia uczniowskiego w szkole. Taka gmina szkolna będzie małym państwem szkolnym, a poszczególni uczniowie państwa tego obywatelami. Będzie to warsztat, na którym młodzież praktycznie zaprawi się w dziele spełniania obowiązków społecznych, w sprawowaniu urzędów, w umiejętności obradowania i organizowania się w poszanowaniu zarządzeń i prawa. To ostatnie jest szczególnie ważne. Duchem głębokiego poszanowania prawa winna być przesiąknięta szkoła, która chce wychować młodzież na dobrych obywateli Państwa. Cnoty tej trzeba konsekwentnie i stale od młodzieży wymagać, systematycznie do niej wdrażać, zmuszać do stosowania się bezwzględnie do wszystkich zarządzeń zarówno zwierzchności szkolnej, jak i władz samorządowych. Młodzież musi atoli dobrze wiedzieć, co stanowi prawo szkolne, którego ma z całą ścisłością przestrzegać.

Podkreślając szczególną wartość dla dzieła wychowania państwowego najszerszej formy samorządu szkolnego, opartej o statut gminy szkolnej, jako o podstawowe szkolne prawo — nie chcę przez to powiedzieć, aby odrazu od tej formy należało sobie poczynać. Zorganizowana gmina szkolna będzie koroną długiej i żmudnej pracy nad stopniowym wprowadzaniem racjonalnego samorządu szkolnego, a więc wykwitającego istotnie z woli i inicjatywy samej młodzieży, a jednak nie wymykającego się z czujnych rąk dyrektorów i wychowawców. Powiedzmy sobie odrazu, że sprawnie, dobrze i naprawdę żywo funkcjonujący samorząd szkolny należy do zjawisk bardzo rzadkich i niełatwych do osiągnięcia. Znacznie więcej jest szkół takich, w których samorząd jest fikcją, a statut papierowym wypracowaniem, nad którym życie przechodzi do porządku dziennego. A zatem: szeroki samorząd szkolny jest doskonałym zabiegiem wychowawczym, zmierzającym w prostej linii do wyrobienia w młodzieży umiejętności i cnot obywatelskich, ale jest zarazem zabiegiem najtrudniejszym, wymagającym specjalnych uzdolnień i umiejętności ze strony grona nauczycielskiego.

Nie potrzebuje dodawać, że dla społecznego wyrobienia młodzieży przydatne będą także inne organizacje szkolne, które niekiedy mogą przybierać szerokie ramy samorządu, jako to: rozliczne samopoce, bratnie pomoce, kooperatywy, czytelnie i t. p. A już specjalnie zabarwienie państwowe posiadają i jako takie na specjalne względy zasługują organizacje w rodzaju Kół Ligi Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej, Ligi Morskiej i Rzecznej, Czerwonego Krzyża i t. p. Zmuszają one młodzież do

zastanawiania się nad bardzo zasadniczymi dla Państwa zagadnieniami oraz do wychowawczo ważnych stałych świadczeń na cele państwowe. Kół takich nie powinno zabraknąć w żadnej szkole, choćby bardzo skromnej pod względem zakresu pracy wychowawczej.

Dalszym z kolei zabiegiem wychowawczym, o którym pragnę wzmiankować, będą wycieczki szkolne. Różnorakie są ich cele, bardzo różnorodne ich znaczenie. Tu na nie spojrzymy z punktu widzenia ich pożytku dla celów wychowania państwowego. Najprzód — dalsze wycieczki krajoznawcze. Mają one znaczenie zarówno poznawcze, jak i emocjonalne. Młodzież, aby mogła kochać swój kraj, musi go poznać. Młodzież powinna naocześnie przekonać się o rozległości swego Państwa, o jego bogactwie, o pięknie jego krajobrazu, o charakterze zamieszkującego Państwo ludu i t. d. Mapy i ryciny nie wystarczą, na mapach i rycinach uczmy się wiadomości o obcych krajach. Swoje własne Państwo poznawajmy drogą odpowiednio przygotowanych wycieczek. To też każda szkoła powinna ułożyć sobie szeroki plan wycieczek krajoznawczych, pomyślny tak, aby młodzież w ciągu ośmiu lat pobytu w szkole średniej mogła poznać rozmaite ziemie Polski i wyrobić sobie drogą wycieczek możliwie dokładne pojęcie o całokształcie Państwa. Będą to więc cykle wycieczek, obliczone na okres ośmioletni. W układaniu planu tych wycieczek trzeba równomiernie uwzględnić trzy podstawowo ważne czynniki poznawcze: 1) przyrodę kraju, 2) walory gospodarcze, 3) sztukę, historję i tradycję. Gdy np. jedna wycieczka obejmie przemysłowy okrąg Katowic, miasta Kraków i zakończy się w Pieninach, czy Tatrach — zawierać będzie wszystkie trzy czynniki. Podobnie wycieczki, które z okręgu Borysławia poprzez Lwów dotrą do pięknej doliny Prutu lub nęcych jarów Podola, albo te, które po zwiedzeniu Torunia zapoznają młodzież z czarodziejskim niemal rozwojem Gdyni i zakończą się wypoczynkiem nad pełnym polskim morzem. Tylko uwzględnianie wszystkich trzech czynników daje pełnię pożytku dla celów wychowania państwowego.

Innym rodzajem wycieczek będą wycieczki bliższe do ośrodków przemysłowych i rozmaitych warsztatów pracy, do muzeów i pałaców sztuki, do instytucyj państwowych i samorządowych. Wycieczki te staną się pomocniczym środkiem do nauki obywatelskiej, praktycznym i poglądowym tej nauki terenem. Niechaj się młodzież zapoznaje z warunkami i charakterem produkcji, z istotą wytwórczej pracy ludzkiej, ze sposobem organizacji i funkcjonowania aparatu państwowego, wreszcie z wykwitem ducha polskiego w postaci dzieł sztuki i zbiorów muzealnych. Ale i tu konieczna jest planowość obok pewnego dużego nasilenia w tej pracy, która — jak dotychczas — w dostatecznym stopniu na terenie szkół naszych nie występuje.

Chcąc ułatwić młodzieży odbywanie wycieczek, zwłaszcza dalszych, szkoła zatroszczy się może o specjalną kasę wycieczkową, do której uczniowie mogliby stopniowo w ciągu całego roku szkolnego składać oszczędności swoje na cele wycieczkowe; z drugiej strony drogą subsydjów Komitetu Rodzicielskiego, czy drogą imprez specjalnych w kasie tej gromadziłyby się fundusze dla umożliwienia udziału w wycieczkach młodzieży zupełnie niezamożnej.

Skoro już wzmiankowałem o kasie wycieczkowej, nawiasem wspomnieć mi wypadnie, że utworzenie w szkole racjonalnie i sprawnie funkcjonującej kasy oszczędności, opartej o P.K.O. czy kasy miejscowe, przy zastosowaniu jednocześnie szerokiej propagandy oszczędności wśród młodzieży — będzie dla wychowania obywatelskiego czynnikiem bardzo ważnym, rzeczą bowiem powszechnie wiadomą jest fakt, że od zamożności obywateli zależy zamożność Państwa, a zamożność obywateli z kolei zależna jest od umiejętności oszczędzania, czyli od cnoty, którą my, Polacy, żadną miarą pochwalić się nie możemy.

Poza pomienionymi zabiegami konkretnymi szkoła, która pragnie młodzież wychowywać państwowo, musi poważnie zatroszczyć się o wytworzenie w swych murach odpowiedniej atmosfery, przy której wszelkie zagadnienia państwowe otoczone będą aureolą pewnej powagi, a chwilami nawet świętości. Kult sztandaru szkolnego, nad którym niechaj pieczę sprawuje hufiec przysposobienia wojskowego, może specjalne doroczne święto sztandaru, jako symbolu honoru i powagi państwa szkolnego, poprowadzą w prostej linii do czczenia honoru i powagi całej Rzeczypospolitej. Cześć dla godła państwowego, obok czci dla wizerunków Prezydenta i zasłużonych mężów stanu, których to wizerunków w szkole zabraknąć nie powinno — ugruntują szacunek dla idei państwowej i ludzi, którzy pod znakiem tej idei pracują. Otoczenie hufca szkolnego, jako widomego znaku spełniania przez młodzież zasadniczego obowiązku państwowo-obywatelskiego, pewnym nimbem świetności przez wyróżnianie go i wysuwanie naprzód przy wszelkich uroczystościach i wystąpieniach szkoły oraz przez zatroszczenie się o jego wygląd zewnętrzny będzie doskonałą propagandą na rzecz przysposobienia wojskowego, budzić będzie w młodzieży chęć przynależności do hufca, a co zatem idzie, pragnienie spełnienia obywatelskiej powinności. Upiększenie murów szkoły nie obrazami z czasów martyrologii narodu, ale radosnymi zdjęciami polskich krajobrazów, miast, obiektów przemysłu, wznoszonych monumentalnych budowli obok budowli dawnych, każe młodzieży mieć tę swoją Polskę ciągle przed oczami. Wszystko to przyczyni się do wytworzenia tej, że tak powiem państwowej atmosfery w szkole, która jednak głównie uzależniona będzie nie od tych rzeczy poniekąd zewnętrznych, ale od wewnętrznego nastawienia mło-

dzieży przez nauczycielstwo przy sposobności każdej z nią rozmowy, każdego wyjaśnienia, każdego zwrócenia uwagi na ten, czy inny objaw państwowego życia.

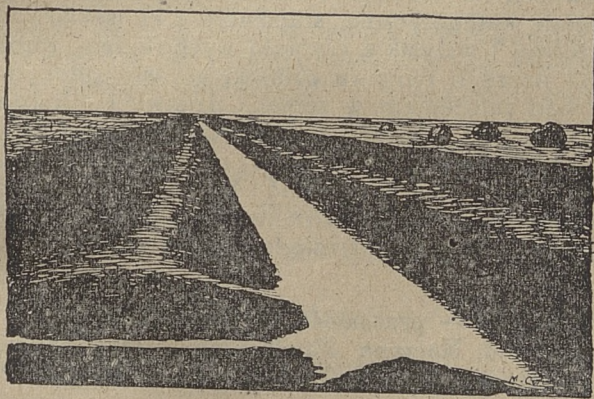
I jeszcze jeden czynnik wielkiej wagi — zwłaszcza gdy chodzi o ugruntowanie w duszach młodzieży pierwiastków emocjonalnych — uroczystości szkolne o charakterze państwowym. Zaliczam do nich nie tylko ustalone święta doroczne, ale obchody wydarzeń historycznych, czy momentów doniosłych w obecnym życiu Państwa. Tu skoncentrowanie uwagi i wysiłek szkoły powinny być bardzo wielkie. Program uroczystości powinien być dobrze pomyślany, aby zawierał szereg momentów podniosłych, a zarazem interesujących, broń Boże, nie powodował przemęczenia lub nudy, tych morderców wszelkiego nastroju. A właśnie zatroszczyć się należy o to, aby podczas samej uroczystości wytworzył się odpowiedni nastrój — aby subtelna i szczegółowa reżyserja obchodu nie pozwoliła na szablon, obojętność zgromadzonych lub, co gorsza, istnienie momentów płaskich, czy humorystycznych. Nastrój może być radosny, ale nie rozbawiony, a żadną miarą nie mogą się przydarzyć tak częste w tych wypadkach „faux pas“, które powodują śmiech młodzieży. Najlepiej będzie, gdy, nie wypuszczając nici kierowniczych z rąk, oddamy inicjatywę i organizację uroczystości samej młodzieży, która powinna z namaszczeniem i najwyższym zainteresowaniem na długo-długo przedtem przygotowywać się do takiego obchodu. A pamiętajmy, że dobre ułożenie i zareżyserowanie uroczystości szkolnej jest sztuką nielada, oraz z drugiej strony, że bardzo kiepską przysługę idei wychowania państwowego oddają te szkoły, które urządzają obchody o charakterze państwowym byle zbyć, byle formalnie zadość uczynić okólnikowi Kuratorjum, czy Ministerstwa.

Nie wyczerpałbym jako tako tematu, gdybym nie zwrócił wreszcie uwagi także i na to, że szkoła, która realizuje idee wychowania państwowego, musi dbać bardzo o wychowanie fizyczne młodzieży — a to dla względów zrozumiałych, dla dostarczania Państwu obywateli zdrowych, dzielnych, zaradnych, rycerskich i odważnych. Moment ten tak małą rolę grający w okresie niewoli, dzisiaj wysuwać się musi na stanowisko prawie naczelne. To też skończyć się musi niedocenywanie tego przedmiotu i pewne lekceważenie, z jakim odnośzą się do niego zwłaszcza starsi nauczyciele przedmiotów innych.

Tak oto w bardzo ogólnym zarysie przedstawia się istota wychowania państwowego, jego stosunek do innych programów wychowawczych i jego realizacja na terenie szkoły. Szerokie pojęcie wychowania państwowego ogarnia, jak widzimy, szerokie kręgi pracy, wkracza we wszelkie niemal dziedziny, we wszystkie komórki organizmu szkolnego. I tak właśnie być po-

winno. To jest to serce, które swem tętnem organizm ożywia, to jest ta krew serdeczna, która krąży w żyłach pracy wychowawczej. Bez tego serca i bez tej krwi praca staje się martwa, jałowa. I znajdują się napewno szkoły, w których mniej więcej wszystko, o czem mówiłem, jest stosowane, a mimo to nie mają one rumieńców życia, wegetują. Dzieje się tak dlatego, że w szkołach tych istnieją tylko formy bez treści, zabiegi bez odpowiedniego nastawienia, czynności, wychowawcze bez wychowawczego programu. A treścią właściwą, jedyną, najgłębszą i wszystko ogarniającą w szkole, treścią taką, jaką za czasów niewoli było dążenie do Polski Niepodległej — może być dzisiaj jedynie wychowanie dla najwyższego dobra, jakie posiadamy, dla Państwa, dla Najjaśniejszej naszej Rzeczypospolitej. Gdy sobie należycie to uświadomimy — zniknie ze szkoły polskiej pustka ideowa, minie kryzys wychowawczy, groźny i w skutki brzemienne, przez który szkoła polska obecnie przechodzi.

Włodzimierz Gątecki.



Z wydawnictw.

Testament wychowawczy ś.p. Ministra Czerwińskiego.

Organizacja nauczycielska „Zrąb“ wydała mowy i enuncjacje ś. p. Ministra p. t. „**O nowy ideał wychowawczy**“. Nie są one obce nauczycielstwu: słyszało je wygłaszane przez radio, na zjazdach, kongresach, uroczystościach, w sejmie. Technie z tych głęboko przemyślanych, o wysokiem nieraz napięciu poetyckiem myśli nietylko troska o ideowe podstawy wychowawcze młodego pokolenia, lecz także o nierozzerwalnie z niemi

związaną potęgę państwa. Ś. p. Minister wypracowuje nowy ideał wychowawczy, nawiązując do najlepszych naszych w dziedzinie wychowania tradycyji, bo do wysiłków Komisji Edukacji Narodowej. Ustala jako ideał typ państwowca-bojownika i pracownika — który stwierdza swój czynny, szczerzy patriotyzm dzielną pracą powszednią, a w potrzebie świętym zapalem walki. Powiada: „My jesteśmy właśnie tem pokoleniem, które powinno **pracować i ponosić ofiary** za kilka poprzednich“. I dodaje: „Mnie się wydaje, że nasi ojcowie i dziadowie nie potogli w nierównej walce w leśnych ostępach i nie potogli umierali w tajgach sybirskich, by właśnie jednemu naszemu pokoleniu było na świecie wygodnie — bo mnie się wydaje, że nasi bracia rówieśni nie potogli rozszali swoje kości po wszystkich bojowiskach Europy i Azji, abyśmy to my tylko, którym się zdarzyło ich przeżyć, plon mieli lepszy“.

A jeszcze dalej: „Nie możemy i nie chcemy wymagać od szkół i innych instytucyji wychowawczych w Polsce, aby Niemców i Ukraińców wychowywały na Polaków, albo ewangelików i prawosławnych na katolików, ale mamy prawo i obowiązek żądać zupełnie kategorycznie, stanowczo i konsekwentnie, aby wszystkie formy i wszystkie czynniki wychowania publicznego, na obszarze naszego państwa działające, w zgodnym trudzie pracowały nad założeniem w sercach dziatwy i młodzieży mocznej podwaliny pod rozkwit i potęgę Rzeczypospolitej“.

Książka powinna znaleźć się w rękach każdego nauczyciela wychowawcy, który czerpać będzie z niej mądre rady i wskazówki w swej ciężkiej, żmudnej pracy nad przeoraniem i wykształtowaniem psychiki młodego pokolenia.

L:

Prusy Wschodnie — przeszłość i terażniejszość — książka zbiorowa pod red. Marjana Zawidzkiego, wydana nakładem Związku Obrony Kresów Zachodnich — Poznań 1932 r.

Książka ta, jedyna w literaturze polskiej, omawia wszechstronnie zagadnienie Prus Wschodnich, a więc: zabytki przedhistoryczne, historję, demografję, język polski w Prusach, strukturę gospodarczą i t. p. dane dotyczące ziemi tak bardzo nas obchodzącej a tak mało znanej.

Nazwiska autorów poszczególnych monografij jak: W. Sobieski, S. Srokowski, K. Nitsch, A. Plutyński, K. Tymieniecki i inni dają gwarancję źródłowego i sumennego przedstawienia danego zagadnienia.

Dziś w okresie wzmoczonej akcji rewizjonistycznej Niemiec, bardziej niż kiedykolwiek musimy dążyć do uświadomienia sobie wagi zagadnienia wschodnio-pruskiego i uniknięcia na przyszłość tych błędów jakie popełniliśmy w przeszłości, niedoceniając znaczenia dla Polski tej ziemi.

Wybitną pomocą w tem będzie omawiana książka. Winna też ona znaleźć się w każdej bibliotece szkolnej, a zapoznać się z nią powinien każdy uczący historii i nauki o Polsce współczesnej.

S.

J Turowiczówna — Inscenizowane pieśni ludowe.

Nakładem tygodnika „Wiarus“ Warszawa 1931 r.

Niewielka ta książka daje b. ciekawą próbę inscenizacji szeregu znanych ludowych piosenek jak „Małgorzatka“, „Lipeńka“, „Którędy Jasiu...“, „ldzie Maciek...“ i t. p.

Wprowadzenie do repertuaru teatrów amatorskich większych scenicznego, odtworzenia znanych ludowi piosenek — niewątpliwie zainteresuje wykonawców i widzów.

Nauczycielstwo poleskie powinno się zainteresować tą książką gdyż wzorując się na niej możnaby przeprowadzić inscenizację szeregu piosenek, śpiewanych przez ludność poleską.

Nadałoby to teatrom amatorskim koloryt lokalny, a po drugie zbliżyłoby teatr do życia wsi poleskiej mającej tyle odrębności.

S.

Ukazała się w druku rozprawa emerytowanego wizytatora Bolesława Kudelki, poruszająca aktualne zagadnienia bieżącej chwili p. t. „**Źródła Odrodzenia**“ — rozważania pedagogiczno-społeczne.

Skład główny Nasz Sklep—Urania w Brześciu n.B. oraz do nabycia w księgarniach wszystkich miast powiatowych.

Adres Redakcji i Administracji Brześć n/B. — Kuratorjum.

Redakcja części nieurzędowej: Państwowe Kursy

Nauczycielskie w Brześciu n/B., ul. Sienkiewicza 32

Cena prenumeraty rocznej Dziennika Urzędowego 7.50 zł.

**Ogłoszenie na okładce: cała strona 100 zł., pół strony 60 zł.
1/4 strony 30 złotych.**

Ogłoszeń w tekście nie umieszczamy

Konto P. K. O. Nr. 30527.

Odbito w Zakładach Graficznych Sejmiku Brzeskiego
z polecenia Kuratora Okręgu Szkolnego Poleskiego.

POLSKA FABRYKA OŁÓWKÓW
L. i C. HARDTMUTH-LECHISTAN S. A.

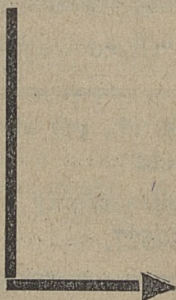
|
w KRAKOWIE,

KTÓRA PO NAOCZNEM STWIERDZENIU PRZEZ
MIARODAJNE URZĘDOWE CZYNNIKI, ZOSTAŁA
PRZYJĘTA PRZEZ LIGĘ SAMOWYSTARCZALNOŚCI
GOSP. W WARSZAWIE W POCZET CZŁONKÓW
ZAŁOŻYCIELI I POPIERANIA WYTWÓRCZOŚCI
KRAJOWEJ I OTRZYMAŁA DYPLOM Nr. 181

|
PRODUKUJE:

OŁÓWKI

GRAFITOWE, KOPJOWE I KOLOROWE,
DLA SZKÓŁ, URZĘDÓW I RYSOWNIKÓW,
NIEDOŚCIGNIONEJ. JAKOŚCI.



POLSKI KONSUMENT
używa tylko doskonałych wyrobów
POLSKIEJ FABRYKI OŁÓWKÓW
**L. i C. HARDTMUTH-
LECHISTAN S. A.**
W KRAKOWIE.