TOM III ZESZYT SIÓDMY I ÓSMY

ENCYKLOPEDJA WYCHOWANIA

REDAKTOR NACZELNY
DR. STANISŁAW ŁEMPICKI
PROF. UNIWERSYTETU
WE LWOWIE

WYDAWNICTWO NASZEJ KSIĘGARNI S.A.
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WARSZAWA 1938 ROK

REDAKCJĘ „ENCYKLOPEDII WYCHOWANIA" STANOWIĄ:

DR STANISŁAW ŁEMPICKI

DR WOJCIECH GOTTLIEB, DR BOGDAN SUCHODOLSKI, JÓZEF WŁODARSKI

Treść zeszytu siódmego i ósmego:

KAZIMIERZ SOŚNICKI: Ocena pracy ucznia.

JÓZEF CHAŁASIŃSKI: Klasa szkolna jako grupa społeczna.

JÓZEF WŁODARSKI: Karność w wychowaniu dzieci i młodzieży.

WŁODZIMIERZ GAŁECKI: Samorząd szkolny.

ADOLF RONDTHALER: Osiedle szkolne.

WŁADYSŁAW DYBOWSKI: Wychowanie fizyczne pozaszkolne.

HENRYK JIRUSZKA: Przygotowanie męskiej młodzieży szkolnej do obrony kraju.

STANISŁAW THUGUTT: Spółdzielczość w szkole.

TADEUSZ ADAMCZYK: Prasa szkolna.

MIECZYSŁAW GIERGIELEWICZ: Teatr szkolny.

MARIA DZIERZBICKA: Radio w szkole.

Ministerstwo W. R. i O. P. dn. 26/4-1935 za Nr. II Pr-12274/35 zatwierdziło do użytku szkolnego „ENCYKLOPEDIĘ WYCHOWANIA", jako wydawnictwo pomocnicze dozwolone do bibliotek w zakładach kształcenia nauczycieli oraz jako wydawnictwo pomocnicze dla nauczycieli szkół wszelkich typów.

WARUNKI PRENUMERATY:

Za pojedynczy zeszyt **zł 3,** przy opłacaniu za 10 zeszytów z góry **zł 27.**

Nr kartoteki przekazu rozrachunkowego 171; konto P. K. O. nr 2058, zaznaczając na blankiecie nadawczym: „Encyklopedia Wychowania".

Całość obejmie około 2700 stron w trzech wielkich tomach.

Dwa pierwsze tomy w trzech częściach w trwałej oprawie są już do nabycia **w cenie zł 120, płatnych w 10 ratach miesięcznych.**

Cena zeszytu pojedynczego w sprzedaży wynosi zł. 4, z przesyłką zł. 4.50.

Redaktor odpowiedzialny: JÓZEF WŁODARSKI. Warszawa, ul. Świętokrzyska 18.

OCENA PRACY UCZNIA

napisał

Dr KAZIMIERZ SOŚNICKI
Docent Uniwersytetu J. K.

1. Potrzeba oceny w szkole. Nie ma większego kłopotu dla szkoły i nauczyciela niż klasyfikacja. Wnosi ona niepokój w pracę szkolną, rozdrażnia uczniów, tworzy przegrodę między nimi i domem a szkołą, wywołuje wewnętrzne napięcie u nauczyciela. Normalna jego praca wychowawcza i kształcąca zamienia się na pracę sędziowską, a często musi on spełniać przy tym rolę sędziego jednostronnego, który nie może dość głęboko wniknąć w sprawę oskarżonego. Z konieczności klasyfikowania właściwie nikt nie jest zadowolony, ani nauczyciel, ani uczniowie, ani dom rodzicielski.

Nic więc dziwnego, że zjawiały się stale myśli, jeżeli nie o całkowitym zniesieniu oceny uczniów, to przynajmniej o jej zmodyfikowaniu. Szczególnie ze strony radykalnych reformatorów wychowania powtarza się żądanie, aby znieść całkowicie klasyfikację. Głosy te podnosili „zdecydowani reformiści" w Niemczech, którzy grupowali się dokoła Pawła Oestreicha, jak też kierunek industrialistyczny szkoły rosyjskiej. Mniej radykalni oświadczali się za zmianą osób klasyfikujących: zamiast nauczyciela, cenzorem ma tu być zespół samych uczniów lub też ciało złożone z nauczycieli, lekarza szkolnego, rodziców, uczniów i przedstawicieli społeczeństwa. Zjawiają się jednak zasadnicze przeszkody, które nie pozwalają uwolnić szkoły od oficjalnej oceny uczniów. Są one następujące:

a) Klasyfikację i świadectwa można by wtenczas chyba usunąć, gdy szkole wyznaczymy tylko jedno zadanie: dać uczniom wykształcenie i wychowanie, skierowane ku najwyższemu możliwie ukształtowaniu własnej, indywidualnej osobowości. Istotnie też takie cele szkoły, jak rozwinięcie zdolności młodzieży, przygotowanie jej do życia, danie jej możności wchłonięcia w siebie kultury lub też przekształcania tej kultury może mogłyby być osiągnięte w idealnych warunkach bez oficjalnego cenzurowania. Lecz taka „wolna" szkoła, mająca spełnić tylko to jedyne zadanie: uprawiać wychowanie i wykształcenie dla nich samych jest już dziś niemożliwa. Kiedy budowa społeczeństwa zaczęła się przemieniać w coraz bardziej demokratyczną, gdy pojęcie równouprawnienia, a razem z nim pojęcie wartości osobistej jednostki zaczęło wnikać coraz bardziej w świadomość ogólną, szkoła poza czystym wychowaniem i wykształceniem musiała przyjąć na siebie jeszcze inną funkcję: funkcję s e l e k c j i s p o ł e c z n e j. Przy tej bowiem budowie społeczeństwa droga ku górze jest dostępna dla wszystkich. Kryterium rozstrzygające o tym, czy ktoś może się po niej piąć, stanowi jego dzielność i wartość osobista. Jeżeli przyjęcie do różnych rodzajów służby publicznej i poziom, do któ-

rego się dochodzi w drabinie społecznej, zależy od wartości osobistej jednostki, a nie od innych względów, jak los lub urodzenie i dziedziczenie, to zjawia się konieczność instytucji publicznej, która by oceniała te wartości osobiste. Najbardziej powołana do tego zdaje się być szkoła; ona przecież śledzi rozwój duchowy jednostek od młodości, ona ma możność wzajemnego porównania ich, jej sąd może być najtrafniejszy i najsprawiedliwszy, bo pozbawiony przypadkowości. Stąd klasyfikacja, wydawanie świadectw i patentów, a zarazem złączonych z nimi uprawnień materialnych przeszły na szkołę. Stąd też musiała się ona podjąć zadania doboru społecznego, który mimo jej woli wszedł w zakres jej zadań.

b) Na konieczność przyjęcia przez szkołę zadania doboru społecznego prócz nowoczesnej idei równości wpłynął jeszcze fakt daleko idącego podziału pracy i jej wyspecjalizowania. Nowoczesne społeczeństwo, zbudowane na zasadzie specjalizacji, czyni każdego człowieka zależnym od pracy szeregu innych ludzi. Wśród różnej wartości ludzi jednego zawodu trzeba się orientować dokładnie i szybko. W orientacji tej szukamy zawodowców nie tylko takich, którzy są najsprawniejsi, ale też takich, którzy przez swoje wykształcenie teoretyczne, ogólne i zawodowe dają nam gwarancję głębszego rozumienia rzeczy. Nie poprzestajemy więc jedynie na opinii, jaką sobie fachowiec wyrobił, i nie jest nam obojętne, czy udajemy się po poradę do lekarza czy znachora cieszącego się rozgłosem, czy nasze sprawy prowadzi adwokat czy doradca bez wyższego wykształcenia, czy dom buduje inżynier czy pokątny przedsiębiorca. Podział pracy i praktyczna konieczność wyboru odpowiedniej jednostki z gromady fachowców jednego działu wymaga autorytatywnej podstawy dla rozróżnienia wartości jednostek, z których pracy mamy korzystać — i stąd znów zjawia się konieczność oficjalnego oceniania ich. Najpierw musiała się podjąć szkoła tej roli w obrębie zawodów umysłowych, ale z czasem także w obrębie zawodów pracy fizycznej coraz częściej przyjmuje ona na siebie podobną rolę.

c) Wreszcie domaga się klasyfikacji także wewnętrzna istota szkoły. Z wszelkim bowiem wychowaniem i nauczaniem jest złączone integralnie ocenianie. Wychowanie i wykształcenie dąży do uzyskania pewnego poziomu rozwoju, do podniesienia psychicznych uzdolnień i fizycznych sprawności z poziomu niższego na poziom wyższy. Dla tego procesu konieczna jest ocena poziomu, który stanowi punkt wyjścia, i ocena, czy zbliżamy się do poziomu zamierzonego. Ocena ta kieruje stopniowaniem wymagań nauczyciela, wyznaczaniem etapowych celów i środków w jego pracy. Ocena taka jest więc wewnętrznie związana z procesem kształcenia i wychowywania. Nie jest tu wprawdzie wymagane oficjalne notowanie postępów, wystawianie świadectw i patentów, ale mimo to ocena musi istnieć, bo bez niej nie ma nauczyciel przeglądu celowości i rezultatów swej pracy, nie ma kontaktu z uczniem i jego rozwojem. Nauczyciel zajęty samym czystym nauczaniem, bez oglądania się na to, czy uczniowie podążają za nim, bez kontroli, czy obierają należytą drogę, może stać się odosobniony w stosunku do nich. Ocena uczniów, którą nauczyciel łączy z nauczaniem, jest zarazem oceną własnego powodzenia i kontrolą rezultatów własnej pracy. Śledząc skutki własnych czynności pedagogicznych dokonujemy równocześnie oceny uczniów, chociaż tylko dla wewnętrznych celów wychowania. Czyż wobec tego zniesienie klasyfikacji nie staje się pozorne, a raczej nie przemienia się w klasyfikowanie tajne, ukryte przed uczniem?

Ta niemożliwość załatwienia się z klasyfikacją w ten najbardziej uproszczony sposób, jakim jest jej zniesienie, powoduje to, że zagadnienie jej przechodzi do rzędu ważnych zagadnień pedagogicznych. Z zagadnienia przeważnie o charakterze administracyjnym prze-

kształca się ono coraz bardziej w zagadnienie wychowawcze. Toteż do niedawna klasyfikacja uczniów była rozważana przeważnie przez czynniki administracji szkolnej z punktu widzenia jej regulatywnego i praktycznego znaczenia. Obecnie teoretyczne badania nad nią odkrywają w instytucji oceny uczniów sprawy, sięgające dalej i głębiej, niż samo regulowanie przy jej pomocy życia szkolnego. Literatura grupująca się dokoła niej rośnie coraz bardziej i porusza coraz więcej zagadnień, wśród których naczelne miejsce zajmuje zagadnienie p r z e d m i o t u o c e n y. Idzie w nim o to, co właściwie oceniamy u ucznia.

2. Przedmiot klasyfikacji. Ocena aktualistyczna, dyspozycjonalna, statyczna i dynamiczna. Na pytanie, co jest przedmiotem naszej oceny, można by naiwnie odpowiedzieć: uczeń. Odpowiedź ta jest jednak bardzo powierzchowna. Ocena nasza przecież nie dotyczy „ucznia" jako osoby fizycznej, ale tylko pewnej strony, lub raczej pewnych jego stron wewnętrznych. Stąd też jesteśmy gotowi zaraz tę odpowiedź zacieśnić: „oceniamy jego wiedzę". Lecz i ta odpowiedź jeszcze nie wystarcza. To, co nazywamy tu wiedzą, jest również jeszcze czymś bardzo nieokreślonym, i zależnie od znaczenia tego wyrazu może zmienić się zasadniczo pogląd na klasyfikację. Mówiąc też w praktycznym życiu o „wiedzy ucznia" i jej ocenie, mamy w różnych okolicznościach bardzo odmienne treści na myśli. Możemy bowiem rozróżnić przynajmniej trzy zupełnie odmienne rodzaje przedmiotu naszej oceny.

a) Nauczyciel, który skończywszy egzaminować ucznia orzeka: „on to umie, posiada w tej sprawie odpowiednią wiedzę" — myśli o wiedzy, którą by można nazwać a k t u a l n ą. Idzie mu o to, że mógł stwierdzić, iż właśnie w czasie egzaminowania w umyśle ucznia zaszły istotnie pewne zjawiska myślenia, pewne przedstawienia, sądy, wnioski, których treść zgadza się z treścią analogicznych myśli nauczyciela. „Wiedza" oznacza wtenczas pewien kompleks aktualnych stanów umysłowych, które przeżył uczeń i które w odpowiedniej formie wyraził na zewnątrz, a więc w formie słownej, piśmiennej, rysunkowej i innej. Ocena dokonana przez nauczyciela dotyczy tych aktualnych stanów myślowych ucznia. Stwierdza on w niej dwie zasadnicze sprawy, bo najpierw to, że u ucznia istnieje rzeczywiście pewien kompleks myślowy, a ponadto to, że treść tego kompleksu jest zgodna z treścią naukowych myśli obiektywnych, które równocześnie są znów aktualnymi stanami umysłu samego nauczyciela. Cała ocena zwraca się do aktualnej strony wewnętrznych przeżyć, jest to więc ocena a k t u a l i s t y c z n a. W ocenie tej nie badamy, jaką drogą powstały myśli ucznia, jakie czynniki wpłynęły na nie w kierunku dodatnim lub ujemnym. Oceniamy je wprost jako coś rzeczywiście istniejącego, bez wglądania w warunki ich zjawienia się. Idzie nam tylko o to, że one są i że są takie, a nie inne. Lecz dokonując takiej oceny nauczyciel nie ma do czynienia bezpośrednio z samymi myślami ucznia, z jego zjawiskami psychicznymi. Myślenie żywe, przebiegające w cudzej świadomości, nie jest dostępne bezpośrednio świadomości drugiego człowieka. Możemy się jedynie go domyślać ze słów, pisma, zachowania się lub innego sposobu wyrażania się. Aktualistyczna ocena wiedzy odnosi się więc do wyrażania się tych procesów na zewnątrz. To wyrażanie się nazwijmy o s i ą g i e m. Osiąg jest zewnętrzną stroną myśli, które są procesami wewnętrznymi. Oceniając osiągi przyjmujemy jako zasadnicze założenie, że dokładnie odpowiadają one myślom i są do nich przystające. Założenie to jednak nie zawsze jest w szkole spełnione, a często zewnętrzne wyrażenie nie odpowiada treściom myślowym. Dzieje się to przy odpisywaniu zdań bez zrozumienia, przy powtarzaniu tego, co inny uczeń podpowiedział itp. Dzieje się również wtenczas, gdy uczeń z powodu niemożliwości wysłowienia się ma myśli bogatsze w treść, niż wskazuje na to ich wyrażenie. Osiągi zewnętrzne nie odpowiadają

w obu wypadkach stanom myślowym ucznia.

b) Często jednak inaczej zapatrujemy się na przedmiot naszej oceny. Nie idzie nam wcale o osiągi rzeczywiste, lecz o warunki, w jakich pewien osiąg powstaje. Dzieje się to zazwyczaj, gdy tłumaczymy niepowodzenia ucznia w jego faktycznych odpowiedziach, domyślając się pewnych przeszkód, które je obniżyły. Równie dobrze takie tłumaczenie może wypaść na niekorzyść ucznia, gdy wprawdzie uważamy jego odpowiedzi za poprawne, ale wyrażamy wątpliwości, czy on umie, czy wiedza, którą okazał w osiągach zewnętrznych, jest jego trwałą własnością, czy jego myśli odpowiadają ich zewnętrznemu wyrazowi. W tego rodzaju tłumaczeniach i wątpliwościach zamiast osiągów oceniamy zupełnie coś innego, mianowicie warunki powstania osiągów. Warunki te są natury wewnętrznej i leżą w człowieku. Ocena nasza zwraca się ku nim, bo zdajemy sobie sprawę, że nie zawsze osiąg jest z nimi zgodny. Jednym z głównych warunków osiągu są aktualne zjawiska myślenia. Lecz w przykładach poprzednich nie zawsze idzie nam nawet o nie. Kto oceniając ucznia kieruje się myślą, że „tylko chwilowo on tego nie umie", ten przecież sam przyznaje, że brak osiągu pochodzi z braku aktualnych myśli. W ocenie takiej idzie nie o aktualne myślenie, którego właśnie u ucznia nie znajdujemy, ale o to, że uczeń posiada z d o l n o ś ć do myślenia, że w innych okolicznościach ta potencjonalna zdolność mogłaby się stać aktualną myślą i uzewnętrznić w osiągu. Nie oceniamy wtenczas ani osiągu, ani nawet aktualnego myślenia, ale zdolność do pewnych procesów myślowych, pewną dyspozycję. Jest to ocena d y s p o z y c j o n a l n a.

Ocena dyspozycjonalna nie zwraca się do jednorazowego faktu, nie patrzy ona nawet na przeciętną wielkość kilku oddzielnych osiągów, lecz odnosi się do czegoś, co chcemy zasadniczo uważać za trwałe, co może się zaktualizować w sposób mniej lub więcej dokładny i pełny, zależnie od warunków. Oceniamy tu pewną stronę struktury psychicznej, którą uważamy za potencjonalną i względnie trwałą. Lecz różne strony struktury psychicznej nie są od siebie niezależne; tworzą one splot wzajemnie mniej lub więcej zależnych od siebie właściwości psychicznych. Zaktualizowanie się pewnej dyspozycji intelektualnej zależy także od naszych dyspozycji uczuciowych i woli, i odwrotnie strona uczuciowa i woli pozostaje w ścisłym związku ze stroną intelektualną. W poszczególnych swoich przeżyciach i postępowaniu człowiek występuje jako „całość" — jednak nie jako całość w tym znaczeniu, że cała jego struktura jest zaktualizowana, ale w tym, że nie można właśnie aktualizującego się rysu wyodrębnić i wyizolować od reszty struktury. Struktura aktualizuje się pewnymi całościowymi kręgami, a nie poszczególnymi elementami należącymi do tych kręgów. Stąd też przy klasyfikacji uczniów nie możemy poprzestać na ocenie jednego tylko rysu określonej natury — np. umiejętności poprawnego wyrażania się, lub dokładnego zrozumienia przeczytanego tekstu — i nie możemy pominąć zależności tego rysu od innych, np. od zdolności skupienia uwagi, dokładności obserwacji, wytrwałości, chwilowego lub trwałego stanu uczuciowego ucznia itp. Stąd to dyspozycjonalna ocena prowadzi nas wprost do oceny wewnętrznej całości ucznia. Ocena osiągów może być oceną i z o l a c y j n ą, może ona starać się wyodrębnić jeden osiąg i oceniać go możliwie niezależnie od innych. Wtenczas staramy się tak urządzić egzaminowanie, aby możliwie zbadać tylko tę jedną stronę, jeden odcinek wiedzy ucznia. Ocena dyspozycjonalna w przeciwstawieniu do poprzedniej dąży do tego, aby się stać możliwie oceną c a ł o ś c i o w ą, integrującą. Wysuwa ona jako główny swój cel dążność do wytworzenia „obrazu psychicznego" ucznia, obejmującego nie tylko ten fakt, że rzeczywiście umie on lub nie umie pewnego odcinka wiedzy, ale też te jego własności psychiczne, które

się złożyły na to, że on umie lub nie umie.

c) Ocena dyspozycjonalna otwiera nam drogę do jeszcze innego rozumienia „wiedzy" ucznia jako przedmiotu naszej klasyfikacji. Zarówno ocena osiągu, jak też ocena pewnej dyspozycji odnosi się do jakiegoś stanu obecnego. Oceniamy tu zawsze coś, co teraz jest nam dane. Są to oceny skierowane ku r z e c z y w i s t e m u stanowi f a k t y c z n e m u. Mają one wybitny charakter s t a t y c z n y i patrzą na ucznia z punktu widzenia obecnego stanu, który dla klasyfikującego nauczyciela jest zamkniętym stanem końcowym. Lecz nie zawsze pragniemy oceniać ten zamknięty stan statyczny. Często ocena nasza kieruje się ku czemuś, co nosi charakter d y n a m i c z n y. Mówimy często o uczniu, że wprawdzie nie doszedł do poziomu wiedzy wymaganego w pewnej klasie, że więc ocena ostateczna nie mogłaby wypaść na jego korzyść. Zauważamy jednak w ciągu ostatniego czasu tak wydatny i szybki jego rozwój, że mamy prawie pewność, iż w przyszłości także nas nie zawiedzie. Uwzględniamy więc wtenczas nie obecny stan jego wiedzy, lecz d y n a m i k ę jego postępów. Dynamika ta może iść w kierunku dodatnim lub ujemnym. W ocenie tego rodzaju idzie nam o rozwój i drogę, po której uczeń doszedł do pewnego końcowego stanu, a nie o sam ten stan. Zauważmy jeszcze, że dynamiczna ocena, biorąc pod uwagę jakiś dłuższy okres przeszłości, zwraca się przede wszystkim ku przyszłości. Jest ona oceną jak gdyby na kredyt. Mówiąc o niej, nie mamy też na myśli oceny jedynie szeregu samych zewnętrznych osiągów, np. coraz bardziej dodatnich, które uczeń w pewnym okresie wykazał, ale ocenę rozwoju dyspozycji, która u ucznia stanowi potencjonalny warunek tych osiągów. Ocena szeregu osiągów prowadziłaby nas bowiem do końcowej noty powstałej z obliczenia ich przeciętnej. Taka przeciętna mogłaby być niższa, niż stopień, który istotnie uczniowi przyznajemy, licząc się z jego postępującym rozwojem. Ponadto poszczególne osiągi wskazują zawsze tylko na końcową wiedzę ucznia, zamykającą pewien etap. Same dla siebie mają one zawsze charakter statyczny, bez względu na to, czy bierzemy pod uwagę jeden z nich, czy ich postępujący szereg. Aby na postępującym szeregu osiągów można było oprzeć ocenę dynamiczną, trzeba mu odebrać jego charakter statyczny, a może się to stać tylko wtedy, gdy od oceny osiągów przejdziemy do oceny dyspozycjonalnej. Ocena dynamiczna wymaga dokonania myślowego przejścia od jednego osiągu np. niższego do drugiego, wyższego. To myślowe przejście opiera się faktycznie na hipotetycznym przyjęciu rozwijającej się dyspozycji, jako podkładu poszczególnych osiągów; są one wtenczas jej zaktualizowaniem się. Stąd też dynamiczna ocena staje się zawsze dla nas oceną dyspozycjonalną.

3. Dziedziny i psychologiczne podstawy obu rodzajów ocen. Powyższe różne przedmioty oceny dają się podzielić na dwie zasadnicze grupy: jedna to ocena osiągów, druga to ocena dyspozycjonalna. Ta ostatnia ma znów dwa rodzaje przedmiotów, ku którym się zwraca: albo odnosi się ona do końcowego stanu dyspozycji i ma charakter statyczny, albo do rozwoju dyspozycjonalnego ucznia i ma wtenczas charakter dynamiczny. Ta różnica między oceną osiągów a oceną dyspozycjonalną nie jest różnicą spotykaną jedynie przy klasyfikacji uczniów; znajdujemy ją też w innych dziedzinach.

Ocenę osiągów spotykamy przede wszystkim w s p o r c i e. Nie uwzględnia się tu ani wysiłków lub pilności w ćwiczeniu, ani postępu w rozwoju, ani innych żadnych czynników wpływających na wielkość osiągu. Idzie bowiem o każdorazowy poszczególny wyczyn. Osiągi więc są oceniane w izolacji od warunków, które spowodowały ich powstanie, od całego splotu wewnętrznych i zewnętrznych zdarzeń, które na nie się złożyły.

Inaczej ma się rzecz przy ocenie m o r a l n e j. Tu nie oceniamy samego

czynu, który odpowiada osiągowi w sportach, ale patrzymy na postanowienie, na zamiary i wolę działającego człowieka, jako na wewnętrzne warunki czynu.

W ocenie moralnej często cofamy się daleko wstecz od samego czynu: nie tylko patrzymy na bezpośrednie przeżycia, które go wywołały, ale staramy się wniknąć w trwałe dyspozycje stanowiące podkład dla tych zjawisk, staramy się czyn ocenić ze względu na charakter i na całą strukturę działającej jednostki. Tak więc ocena moralna staje się typową oceną dyspozycjonalną. Również przy niej możemy zauważyć czynnik statyczny, jak i dynamiczny. Czasem oceniamy jedynie obecny, faktyczny poziom moralny, wtenczas ocena taka jest statyczna; czasem znów bierzemy w rachubę także moralny rozwój jednostki i wtenczas ocena ta jest dynamiczna.

Te dwa typy ocen nie są niezależne od zapatrywań współczesnych k i e r u n k ó w p s y c h o l o g i i. Dwa różne prądy psychologiczne, które spotykamy w dzisiejszych czasach, wycisnęły tu swe piętno. Są to z jednej strony o b i e k t y w i z u j ą c e, z drugiej s u b i e k t y w i z u j ą c e kierunki w psychologii. Oba te kierunki, wyróżnione przez Müller-Freienfelsa [1]), dadzą się scharakteryzować w następujący sposób:

a) Kierunek o b i e k t y w i z u j ą c y patrzy na życie psychiczne jako na przedmiot badania, do którego należy stosować metody nauk przyrodniczych. Stara się on odłączyć zjawiska psychiczne od podmiotu, do którego one należą, rozłożyć je na poszczególne możliwie proste elementy i w badaniu elementy te możliwie wyizolować i od siebie uniezależnić. Stąd psychologia ta nie mówi o „duszy", lecz o zjawiskach; w tym świecie zjawisk psychicznych stara się ona przede wszystkim wyszukać związki przyczynowe i wykryć stałe prawa ogólne, odnosząc się do życia psychicznego osobników, bez względu na ich różnice indywidualne. Takie wyobiektywizowane życie psychiczne pozostaje w bliskich stosunkach z organizmem fizycznym, zmianami w nim zachodzącymi i ruchami, które on wykonuje, i stąd zainteresowania psychologii obiektywizujących coraz bardziej przesuwają się od wnętrza człowieka ku zewnętrznym objawom i działaniom. Fechner, Wundt, James, Watson — oto etapy pochodu psychologii obiektywizujących. Ponadto psychologia obiektywizująca pragnie ująć ilościowo zjawiska psychiczne na wzór fizyki; stąd to eksperyment i pomiary są jej głównym środkiem badania. Ten kierunek psychologii wywarł swój wpływ także na poglądy o klasyfikacji szkolnej, przesuwając ją coraz bardziej ku ocenie osiągów. Szczególnie w Ameryce, ojczyźnie pragmatyzmu i behawioryzmu, tendencje te zaznaczyły się bardzo wyraźnie i przyczyniły się do wprowadzenia nowych sposobów klasyfikowania.

b) Kierunki psychologii s u b i e k t y w i z u j ą c e zapatrują się na istotę życia psychicznego i na badania psychologiczne wprost przeciwnie niż poprzednie. Wzorem dla nich nie są metody nauk przyrodniczych, ale metody nauk humanistycznych. Zjawisk psychicznych — zdaniem tych psychologii — nie można oderwać od ich podkładu, od struktury podświadomej, która się w nich przejawia. Nie można ich też izolować wzajemnie od siebie, gdyż stanowią nieodłączną całość; wyizolowane od siebie straciłyby właściwy swój wygląd i charakter. Między tymi zjawiskowymi przejawami struktury nie panują zależności przyczynowe wiążące je wzajemnie ze sobą, ale raczej uzasadnienie ich wszystkich leży w swoistym typie struktury, który daje im właściwy przebieg i charakter. Stąd zagadnienia typologiczne i charakterologiczne są tak ważne dla tego kierunku psychologii. Zjawiska psychologiczne nabierają tu wybitnie charakteru subiektywnego, a jako takie mają luźniejszy związek z organizmem cie-

[1]) R. Müller-Freienfels, Die Hauptrichtungen der gegenwärtigen Psychologie, 1929.

lesnym. Miarą dla nich nie jest też ruch i zewnętrzne zachowanie się człowieka, i w ogóle nie dają się one określać ilościowo, jako coś czysto jakościowego, pozbawionego cech ilościowych. Eksperyment psychologiczny i pomiary nie mają tu żadnego znaczenia. Różne kierunki psychanalizy, psychologia strukturalna i personalistyczna są współcześnie przedstawicielkami psychologii subiektywizujących, odmiennych wprawdzie w szczegółach, a jednak w zasadzie sobie bliskich. Dilthey, Freud, Jung, Adler, Spranger, Stern, Koffka i wielu innych oto przykładowe nazwiska tego kierunku.

Podobnie, jak psychologie obiektywizujące, tak też psychologie subiektywizujące wywarły swój wpływ na zapatrywania złączone z klasyfikowaniem uczniów. Zgodnie z ich zasadami zjawiają się tu żądania całostkowej oceny dyspozycjonalnej, zwracania uwagi na psychologiczny typ ucznia, na jego rozwój i przekształcenie się strukturalne. Klasyfikacja według tych zasad nie może być obliczeniem przeciętnej uzyskanej z poszczególnych osiągów, lecz ma odzwierciedlać obraz całości osobowej ucznia. Z Niemiec, które przede wszystkim stały się ojczyzną tych kierunków psychologicznych, rozchodzą się hasła klasyfikacji dyspozycjonalnej.

4. Ocena aktualistyczna. Zarzuty przeciw ocenie dyspozycjonalnej. Ocena aktualistyczna, a zarazem podstawowe zarzuty przeciwko ocenie dyspozycjonalnej zjawiły się przede wszystkim u pedagogów amerykańskich. Wysiłki ich skierowały się więc ku temu, aby ocenić ucznia możliwie o b i e k t y w n i e. Główny bowiem z a r z u t, z którym spotyka się klasyfikowanie dyspozycjonalne, jest ten, że ocena ta musi być s u b i e k t y w n a. Przy niej bowiem kieruje się nauczyciel zazwyczaj ogólnym wrażeniem, jakie wywierają na niego odpowiedzi ucznia, nieokreśloną intuicją. Na poparcie tego twierdzenia przytacza się pewne badania doświadczalne. Wykazały one, że ocenianie uczniów w sposób intuicyjny nie jest „spolegliwe" *(reliable,* terminu tego używa J. Pieter: „Nowe sposoby egzaminowania"), tzn. że jeśli kilka osób dokonuje oceny tej samej wiedzy lub też ta sama osoba w różnych czasach, to wyniki nie wypadają jednakowo. Spolegliwość natomiast wymaga, aby one — jeśliby nie były zupełnie takie same — to przynajmniej mało się od siebie różniły, żeby więc współczynnik korelacji między nimi był bardzo wysoki. Liczne badania dokonane nad spolegliwością ocen intuicyjnych wykazują znaczne niedokładności w tym kierunku. Tak więc badania Kelly stwierdziły, że oceny tych samych uczniów z tych samych przedmiotów dokonane przez nauczycieli różnych szkół nie są z sobą zgodne. Johnson w badaniu spolegliwości ocen szkolnych oparł się na założeniu, że jeżeli oceny te są słuszne, to przy znacznej ich liczbie powinny one być tak rozłożone, aby najniższe i najwyższe stopnie zjawiały się w stosunkowo nieznacznej, ale prawie równej sobie ilości, stopnie zaś średnie powinny być najliczniejsze. Zasadnicze więc rozmieszczenie stopni powinno odpowiadać krzywej Gaussa (zob. Encyklopedia Wychowania t. I. str. 339). Tymczasem rozmieszczenie to nawet u tego samego nauczyciela bardzo często odbiega od krzywej Gaussa, wykazując bądź to nadmierną ilość stopni dodatnich, bądź też ujemnych. Wreszcie przekonano się, że te same odpowiedzi pisemne uczniów są w różny sposób oceniane przez różnych nauczycieli.

Dowodem tego są badania Starcha i Elliota [1]), którzy uzyskali oceny dokonane przez 116 nauczycieli dla tego samego zadania geometrycznego. Okazało się przy tym, że 47 nauczycieli oceniło je pomyślnie a 69 niepomyślnie. Ocena dokonana w stustopniowej skali przebiegała bardzo nierównomiernie, gdyż sięgała od 28—90. Na niższe stopnie (60—70) wypadło 38 ocen, na średnie stopnie

[1]) Starch and Elliot, Reliability of Grading High School Work in Mathematics. School Review XXX, 1931.

(70—80) 40 ocen, na wyższe (80—90) 24 oceny. Podobnie silną rozbieżność wykazały analogiczne badania w Niemczech dokonane przez Sosta [2]), który dał do oceny 46 nauczycielom 3 wypracowania kaligraficzne. Ocena opierająca się na pięciostopniowej skali wahała się przy pierwszym zadaniu między stopniami 3—4, przy drugim 3—5, a przy trzecim 1—3. Rozbieżność ocen była więc także znaczna; skupienie ich okazało się bardziej stałe: w pierwszym zadaniu wynosiło ono 80% dla noty 3, w drugim 76% dla noty 4, w trzecim 78% dla noty 2. Jeżeli jednak oceny tych samych zadań dokonywali nauczyciele niefachowi lub studenci uniwersytetu, szerokość wahań oceny była znacznie większa i procentowa zbieżność oceny znacznie mniejsza.

Ponadto liczne badania nad spolegliwością ocen dokonane przez „Międzynarodowy Instytut Badania nad Egzaminowaniem" (International Institute Examinations Enquiry) zebrane przez Ph. Hartoga i E. C. Rhodesa w pracach „An Examination of Examinations" i „The Marks of Examiners" okazują, jak wielka panuje w tych ocenach rozbieżność, niezależnie od treści i rodzaju egzaminu pisemnego i ustnego.

5. **Testy wiadomości.** Rozbieżność oceny różnych nauczycieli, znana zresztą z codziennej praktyki szkolnej, zdawała się uzasadniać żądanie, aby dążyć do oceny możliwie obiektywnej. Ocena taka miała już dla siebie wzory z jednej strony w dziedzinie sportu, z drugiej w dziedzinie testowych badań psychologicznych. W każdym razie obiektywnej ocenie mogą podlegać tylko osiągi, jako zewnętrzne wyrazy wiedzy ucznia, dające się ilościowo określać. Trzeba więc było zamiast testów psychologicznych dobrać odpowiednie t e s t y w i a d o m o ś c i. Ojczyzną ich są Stany Zjednoczone. Testy wiadomości różnią się tym od psychologicznych, że testy psychologiczne są tak ułożone, aby od badanej osoby wymagały możliwie mało wiadomości rzeczowych, nabytych drogą uczenia się szkolnego. Mają one bowiem okazać pewne cechy psychiczne, np. zdolność skupienia uwagi, zapamiętywania itd., nie posługując się materiałem, do którego by osoba badana musiała być poprzednio odpowiednio przygotowana. Tymczasem amerykańskie testy klasyfikacyjne zmierzają przede wszystkim do wykazania tego poprzedniego przygotowania i opierają się na opanowanej treści. Są to przeważnie testy wymagające odpowiedzi piśmiennej lub ustnej, ale nie brak też testów wymagających pewnego działania, a więc wykonania pewnej czynności ruchowej. Testy te posługują się zazwyczaj analizą całości nauki pewnego przedmiotu na poszczególne jej strony. Dla każdej z tych stron układa się odpowiednie zadania, które pozwalają ilościowo określić stopień jej opanowania; tak np. dla języka łacińskiego spotykamy osobne testy badające znajomość form gramatycznych, osobne dla składni, dla zrozumienia przeczytanej treści itd. Odróżnia się osobne testy d i a g n o s t y c z n e, mające służyć dla pomiarów wiedzy w pewnym przedmiocie, od testów p r o g n o s t y c z n y c h. Te ostatnie mają za zadanie ułatwić rozpoznanie, czy uczeń, który pragnie wybrać pewien przedmiot dla swych dalszych studiów, posiada dla studiowania go odpowiednie uzdolnienia. Jako przykłady testów wiadomości mogą służyć następujące:

a) Testy diagnostyczne z a r y t m e t y k i Courtis'a (1913—4) obejmują cztery działania. Test dodawania podaje 24 zadań na dodawanie; każde z nich zawiera 9 liczb 3-cyfrowych; dla wykonania go przeznacza się 8 minut. Test odejmowania zawiera również 24 zadań na odejmowanie dwóch liczb 8- lub 9-cyfrowych; czas przeznaczony na rozwiązanie 4 minuty. Test mnożenia żąda pomnożenia 4-cyfrowej liczby przez

1) Sost: Wesen und Bedeutung der Schulzeugnisse, 1926.

2-cyfrową; czas 6 minut. Test dzielenia żąda podzielenia 4- lub 5-cyfrowej liczby przez 2-cyfrową; czas 6 minut. Poszczególne zadania są tak dobrane, aby każde z nich zawierało tę samą ilość operacji rachunkowych. Rozwiązanie testu jest tym lepsze, im więcej zadań wykona uczeń bez błędu w wyznaczonym czasie.

Test ten jest przeznaczony dla uczniów od trzeciego do ósmego stopnia nauki w szkołach elementarnych. Ocenę 100 stopni uzyskuje uczeń, który w każdej poszczególnej klasie rozwiązał normalną ilość zadań rachunkowych przypadającą na tę klasę według następującej tabelki:

Stopień nauki:	IV	V	VI	VII	VIII
Dla dodawania	6	8	10	11	12
„ odejmowania	7	9	11	12	13
„ mnożenia	6	8	9	10	11
„ dzielenia	4	6	8	10	11

Dla oceny umiejętności rachowania ważna jest nie tylko ilość zadań wykonanych poprawnie przez ucznia, ale też szybkość jego pracy. Dla jej zmierzenia trzeba brać pod uwagę także ten ogół zadań, które on próbował rozwiązywać, a więc i te także, których rozwiązanie wypadło błędnie. Dlatego to tablice Courtisa służące do zestawienia przez nauczyciela wyników testów arytmetycznych uwzględniają dwie wielkości: ilość zadań trafnie rozwiązanych i ilość zadań, które uczeń usiłował rozwiązać. Tablicę taką dla całej klasy przedstawiamy obok. Odczytamy z niej, że na ogólną ilość 39 uczniów 6 uczniów rozwiązało trafnie wszystkie zadania, które wykonywali, 12 rozwiązało trafnie wykonywane przez siebie zadania w 80% itd. (zob. ostatnia rubryka pionowa po prawej stronie). Ponadto z tablicy jest widoczne, że najmniejszą ilość zadań, bo tylko 6, próbowało rozwiązać 3 uczniów, i to dwaj rozwiązali trafnie wszystkie 6 zadań, jeden zaś tylko 3 zadania. Największą ilość zadań, tj. 17 starał się rozwiązać jeden uczeń, lecz trafnych rozwiązań dał on tylko 50% (zob. ostatnia rubryka pozioma).

Tabela dla obliczeń testu dodawania

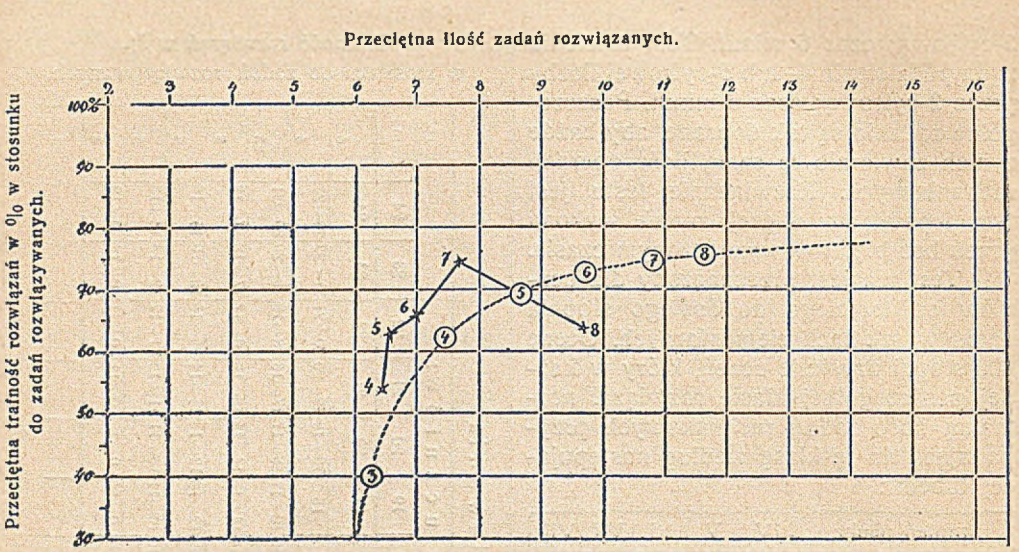
Trafność rozwiązań w %
w stosunku do zadań rozwiązywanych.

Ilość zadań rozwiązywanych przez uczniów:

%	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	Suma
100	—	1	2	3	4	5	6 2	7	8 1	9	10	11	12	13 1	14 1	15 1	16	17	18	19	20	21	22	23	24	6
90	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	9 2	10 2	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	4
80	—	—	—	—	—	4	5	6	7 2	8 1	8 4	9 3	10 2	11	12	12—13	13—14	14—15	15—16	16—17	16—17	17—18	18—19	19—20	20—21	12
70	—	—	—	3	3	3	4	5 1	6	7 1	7 1	8 1	9	10 1	10—11	11	12	12—13	13—14	14—15	14—15	15—16	16—17	17—18	17—18	5
60	—	2	2	2	2	3	4	4	5 1	6	6	7	9 1	1—9 3	8—9	9—10	10—11	11	11—12	12—13	10—11	11—12	11—12	12—13	13—13	5
50	1	1	1	2	2	2	3 1	4 1	4 1	5 1	5	6	6—7	7	7	8	8—9	9—10 1	9—10	10—11	10—11	11—12	11—12	12—13	13—13	5
0—49	—	—	—	0—1	0—1	0—2	0—3	0—3	0—4	0—5 1	0—5 1	0—6	0—6	0—7	0—7	0—8	0—8	0—9	0—9	0—10	0—10	0—11	0—11	0—12	0—12	2
Suma				3	2	5	4	8	6	3	5	1	1	1												39

Drobne cyfry oznaczają ilość zadań trafnie rozwiązanych

Cyfry grube oznaczają ilość uczniów.



Dodawanie: Krzywa przeciętnych rozwoju szybkości i trafności. 4 — 8 stopnia nauki.

Cyfry przy krzywych oznaczają stopień nauki; Krzywa kreskowa oznacza normę, krzywa pełna faktyczny stan klas.

Rys. 22

Testy te mogą także służyć do tego, aby ocenić obiektywnie ogólny poziom umiejętności rachowania wszystkich klas w pewnej szkole i zdać sobie sprawę z tego, czy odpowiada on normalnemu poziomowi, czy może różni się od niego na korzyść lub niekorzyść. Przykładem tego jest rys. 22, w którym na osi poziomej umieszczono liczby wyrażające przeciętnie ilość tych zadań, które uczniowie próbowali rozwiązać, a na osi pionowej przeciętne otrzymane z ilorazów ilości zadań trafnie rozwiązanych i ilości, które próbowano rozwiązać. Linia kreskowana oznacza normę, a liczby w kółkach na niej leżących klasy. Tak np. dla 5 oddziału przeciętna zadań, które uczniowie tej klasy normalnie próbują rozwiązać, wynosi 8,5, przy czym 70% jest trafnych rozwiązań. Linia pełna oznacza faktyczne wielkości osiągnięte przez poszczególne klasy w pewnej szkole.Porównując ją z linią oznaczającą normę, możemy określić, czy umiejętności rachunkowe pewnej klasy odpowiadają normie, czy też nie. Tak np. według rysunku klasa 7 wykazuje wprawdzie normalny procent trafnych rozwiązań, ale ilość zadań przez nią rozwiązanych jest znacznie mniejsza niż normalna, bo wynosi tylko 7,5 zamiast 11.

b) Testy z języka łacińskiego.

1. Test diagnostyczny Godsey'a składa się ze zdań angielskich i ich tłumaczeń na łacinę; w tłumaczeniu tym są jednak różne formy jednego z wyrazów, a uczeń ma z nich wybrać właściwą formę i ją podkreślić. Obok każdego zdania łacińskiego są liczby, które odnoszą się do reguł gramatycznych podanych poniżej testu. Każda z tych reguł ma swoją liczbę porządkową, a uczeń ma zakreślić liczbę należącą do reguły, która wyjaśnia, dlaczego wybiera taką formę słowną a nie inną. Np.:

synowie króla są wodzami nieprzyjaciół

regis (filius, filiorum, filios, filii) duces hostium sunt. 4, 7, 13, 14.

rzucali pociski na mur

tela in murum (coniciebantur, coniciebant, coniciunt, conicerent). 1, 8, 13, 14.

Test zawiera 33 zdań, czas wyznaczony do rozwiązania wynosi 30 minut.

2. Test diagnostyczny Ullma'a-Kirby'a. Idzie o rozumienie tekstu. Podano krótki tekst łaciński, a pod nim krótkie pytania związane z treścią tekstu po angielsku, na które trzeba odpowiedzieć, np.:

Vir et filius cum servo ad urbem Romam iter faciebant. Prima luce profecti erant. Ad flumen altum venerunt, quod primo transire non poterant. Sed navis parva a servo visa est in qua duobus solis locus erat. Itaque navi servus cum puero transiit; tum patrem pueri transportavit. Eadem nocte ante primam lucem omnes ad urbem pervenerunt.

Pytania: Po jakim czasie podróżni dotarli do Rzymu? Kto odkrył łódkę? Kto ostatni przeprawił się w łódce przez rzekę? itd.

c) Test prognostyczny Wilkin'a z dziedziny języka n o w o ż y t n e g o. Celem jego jest dać wskazówki, o ile uczeń nadaje się do studium języka. Jest on przeznaczony dla uczniów, którzy jeszcze wcale nie uczyli się pewnego języka. Mamy tutaj kilka odrębnych zadań:

1. Test wzrokowo-ruchowy: przez 5 sek. okazuje się uczniom kartę zawierającą krótkie zdanie w obcym języku. Uczeń ma po usunięciu karty napisać to zdanie w przeciągu 10 sekund.

2. Test słuchowo-ruchowy: zamiast pokazywania napisanych zdań odczytuje się każde z nich trzykrotnie; zresztą postępuje się jak poprzednio.

3. Test pamięci: lista zawiera 10 słów obcych i ich tłumaczenie angielskie. Badany studiuje listę przez 10 min., a potem ma dla podanych wyrazów obcych podać ich znaczenie.

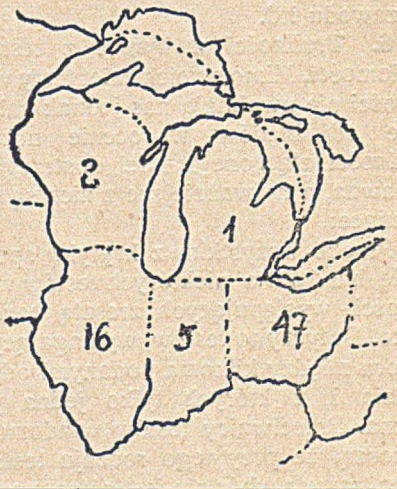
4. Test wiadomości gramatycznych: zdanie angielskie ma być przemienione według pewnych żądań; a więc np. na inny czas, inną stronę, inną liczbę rzeczowników w nim występujących itp.

5. Test wzrokowo-słowny: zdanie angielskie czyta badany cicho i ma je powtórzyć głośno z pamięci.

6. Test słuchowo-słowny: zdanie w obcym języku powtarza się uczniowi trzy razy, po czym ma on je powtórzyć słownie.

d) Test Starch'a dla f i z y k i: w zdaniach dotyczących zjawisk i praw fizycznych znajdują się luki. Badany ma te luki wypełnić. Wypełnienie to nie jest możliwe bez znajomości odpowiednich praw i zjawisk fizycznych np.: 1) Okresy wahań wahadeł o różnej długości poruszających się po małych łukach są zależne od..., a więc niezależne od... 2) Punkt... stopni poniżej... stopni skali Celsjusza nazywa się... 3) Siła elektromagnetyczna jest to różnica między... a...[1]).

e) Test g e o g r a f i c z n y Courtisa. Na mapce, która zawiera granice poszczególnych Stanów, są umieszczone numery. Oprócz tej mapki uczeń otrzymuje kartę, na której są wypisane stany i miasta i ma on obok nazwy stanu umieścić numer, jaki stan posiada na mapce, a obok nazwy miasta numer stanu, w którym to miasto leży (rys. 23).



Stany	nr stanu	Miasta	nr stanu
Michigan	.....	Detroit	.....
Ohio	.....	Chicago	.....
Indiana	.....	Cleveland	.....
Illinois	.....	Indianapolis	.....
Wisconsin	.....	Madison	.....

Rys. 23.

[1]) Przykłady testów wiadomości zaczerpnięte z Monroe: Educational Tests and Measurments.

Przykłady testów polskich znajdują się u J. Pietera: Nowe sposoby egzaminowania.

Każdy z testów wiadomości powinien być tak sporządzony, aby jego rozwiązanie mogło być wyrażone ilościowo, oraz musi być standaryzowany, tj. wypróbowany w wielu wypadkach tak, aby można podać na podstawie zestawień statystycznych, jaką wielkość należy uważać za normalną.

Tak skonstruowane testy wiadomości mogą szkole oddawać najrozmaitsze usługi. Mogą one poza obiektywną podstawą dla klasyfikacji uczniów dać wskazówki co do poziomu różnych szkół i wydatności ich pracy; mogą okazać nauczycielom braki w podstawowych wiadomościach uczniów, są bowiem tak ułożone, że obejmują tylko to, co w pewnym przedmiocie nauki jest najbardziej zasadnicze; mogą okazać trudności i wartość programu naukowego, służyć dla poradnictwa w wyborze kierunku studiów lub zawodu itd.

6. Trudności związane z testami wiadomości. Mimo swoich zalet testy wiadomości nie uwalniają nas jednak całkowicie od błędów w ocenie ucznia. Trudności złączone z nimi dostrzegano od dawna, a najważniejsze z nich są następujące:

Przede wszystkim z krytyką spotyka się b u d o w a niektórych testów wiadomości, występujących zresztą bardzo często. Dotyczy to testów, wymagających wyboru między kilkoma podanymi odpowiedziami, z których tylko jedna jest słuszna. Przeciwnicy testów wiadomości podnoszą, że przy tego rodzaju testach nawet trafny wybór nie jest równoznaczny z istotnym przyswojeniem i operowaniem wiadomością zawartą w tej odpowiedzi. Czymś innym bowiem jest orzec, która z gotowych odpowiedzi jest prawdziwa, a czymś innym podać właściwą odpowiedź na postawione zagadnienie. Zachodzi tu podobna różnica, jak między „bierną" a „czynną" znajomością słownictwa językowego. Ponadto testy wymagające wyboru między dwiema sprzecznymi odpowiedziami kryją jeszcze to niebezpieczeństwo, że chociaż egzaminowany tylko zgaduje na chybitrafi, to jednak ma on duże, bo 50% szanse trafienia na odpowiedź właściwą.

Oprócz tych zarzutów są jeszcze inne, a mianowicie:

Im wyżej posuwamy się w drabinie szkolnej, tym t r u d n i e j s z y staje się d o b ó r testów. Można ich bowiem użyć tylko do badania zasadniczych i podstawowych wiadomości i sprawności, a te zasadnicze podstawy są przedmiotem nauczania przede wszystkim w początkowych latach nauki. W miarę postępu w latach szkolnych wiedza staje się coraz bardziej zróżnicowana, coraz bardziej indywidualna. Ten sam temat naukowy w każdym przedmiocie może być ujęty przez różnych uczniów w różny sposób, każdy z nich bowiem wydobędzie z niego strony najwięcej odpowiadające swemu sposobowi myślenia. Tak więc ocena wiedzy ucznia za pomocą jednolitych standaryzowanych testów staje się coraz trudniejsza, gdy pragniemy wraz z latami szkolnymi coraz bardziej uwzględniać indywidualizowanie nauki. Dla wykształcenia ma znaczenie nie tylko wiedza materialna ale także i pewien poziom sprawności, które przede wszystkim badają testy wiadomości. Wchodzą tu w grę jeszcze inne czynniki, jak umiejętność wyzyskania tej wiedzy w odpowiedniej chwili, zdolność do twórczości umysłowej, umiejętność pracowania umysłowo, subtelność myśli i idei, zdolność duchowego wnikania w rzeczywistość itp. Wszystko to jednak wymyka się dotąd spod pomiarów za pomocą testów.

Testy wiadomości dają pomiary s t a t y s t y c z n e, tymczasem dla pracy w szkole równie ważna jest ocena dynamiczna, określająca rozwój umysłowy ucznia i pozwalająca przez to podać horoskopy na przyszłość. Nie idzie nam zazwyczaj przy ocenie ucznia tylko o to, aby zmierzyć pewną zamkniętą wiedzę uzyskaną dotychczas przez niego; nie o to idzie, czy opanował on ten lub ów podręcznik i przyswoił sobie pewien zbiór

usystematyzowanych wiadomości, ale także o to, w jaki sposób pracował, jak doszedł do tej wiedzy, jak dalece jest on zdolny do dalszego rozwoju i do dalszej pracy. A wszystko to wymyka się testom wiadomości.

Całość wiedzy ucznia w pewnym przedmiocie bywa rozkładana przy badaniu testami na poszczególne jego strony. Tak np. testy Courtisa rozkładają znajomość rachowania na umiejętności wykonywania poszczególnych działań; w testach językowych znajdujemy odróżnienie rozumienia wyrazów od rozumienia tekstu jako całości itp. Lecz szkole zależy nie na ocenie różnych stron pewnego przedmiotu nauki, ale na ogólnym wyniku z przedmiotu jako całości. Jeżeli więc teraz zechcemy uzyskać ogólny postęp w tym przedmiocie, to musimy osiągi uzyskane dla poszczególnych jego stron z powrotem złożyć w jakiś sposób w jedną całość. Najprostszą rzeczą byłoby posłużyć się w tym celu przeciętną uzyskaną z wielkości różnych osiągów. Lecz uzdolnienia umysłowe, wymagane przez różne strony tego samego przedmiotu, nie są sobie równe co do wartości. Znaczy to, że jeżeli przy różnych testach mierzących te strony wypada ta sama liczba procentowa, to nie posiada ona tego samego znaczenia jakościowego. Tak np. stopień 80 dla dodawania nie znaczy to samo, co stopień 80 dla dzielenia, lub pewien stopień dla rozumienia testu nie znaczy to samo, co równy ilościowo stopień dla znajomości słówek itd. Przeciętna arytmetyczna uzyskana z tych stopni nie dałaby więc właściwego obrazu wiedzy ucznia w jednym przedmiocie. Pomiary uzyskane przy pomocy różnych testów dla różnych stron tego samego przedmiotu nie mają ani wspólnej jednostki mierniczej, ani wspólnego punktu zerowego.

Czyniono wprawdzie próby, aby niewspółmierne liczby pomiarowe sprowadzić do współmierności. Trzeba by wtenczas określić wysokość współczynnika, przez który mnożylibyśmy rezultat poszczególnych testów. Wysokość jego byłaby zależna od trudności zagadnień wypracowanych przez ucznia. Wtenczas wyniki, otrzymane przy badaniu różnych stron jednego przedmiotu, miałyby inne wartości, niż uzyskane na podstawie samych testów. Przez odpowiednie bowiem ich przeliczenie te, które odpowiadają trudniejszym stronom przedmiotu, byłyby stosownie powiększane, te zaś, które odpowiadają stronom łatwiejszym, pomniejszane. Dopiero tak zredukowane rezultaty poszczególnych pomiarów mogłyby stanowić materiał dla obliczania przeciętnej, stanowiącej ogólny stopień dla całości przedmiotu. Lecz mimo to nasuwają się wątpliwości, czy istotnie zdołamy znaleźć właściwy współczynnik redukcyjny i przez takie przeliczenia sprowadzić do wspólnej miary liczby osiągów uzyskane dla tych różnych stron pewnego przedmiotu. Czy w ogóle można znaleźć jakiś miernik, który by w sposób ilościowy wyrażał jakościowe różnice między testami? Bez wątpienia dla nauczyciela ilościowo równe osiągi w różnych stronach przedmiotu nie są jakościowo równe. Stąd niższy osiąg liczbowy np. w rozumieniu tekstu może dla nas więcej znaczyć, niż nawet znacznie wyższy osiąg w innej stronie przedmiotu, np. w znajomości słówek. Dlatego jesteśmy gotowi przebaczyć uczniowi jego niedomagania słownikowe, jeżeli orientuje się on należycie w znaczeniu tekstu. Ilościowo jednak określenie, o jaki procent orientowanie się w tekście jest wyższe niż umienie słówek, wydaje się niemożliwością. Rzeczywiście powrotne scalanie poszczególnych wyników badań różnych stron tego samego przedmiotu nie odbywa się na podstawie ilościowej oceny, ale jakościowego wartościowania. Przestaje też ono być często obiektywne, a staje się subiektywne.

Badanie wiedzy za pomocą testu wiadomości ma jeszcze inną wadę: test kieruje myśli badanego tylko w jedno ściśle wyznaczone łożysko. Żąda on mianowicie odpowiedzi na ściśle określone pytania a badany zdaje sobie sprawą,

iż wszystkie myślowe dodatki do tej odpowiedzi, chociażby same w sobie były nie wiedzieć jak bardzo wartościowe, nie będą miały dla wyniku żadnego znaczenia, a nawet mogą go pogorszyć przez zużycie większej ilości czasu — to właśnie zacieśnia i pozbawia je właściwego charakteru i swobody. Badany znajduje się tu w sztucznej sytuacji, w której idzie tylko o wysokość rezultatu. Taka pogoń za rezultatem niszczy wszelką wolność i lotność jego myślenia i przemienia je w mechanizm uregulowany przez testy. Tymczasem dla wartości umysłu ta lotność myśli i swoboda ich ruchu ma większe znaczenie niż mechaniczne rozwiązywanie testów. Stąd umysł, który z natury chadza własnymi drogami, w badaniu testowym przedstawia się najczęściej niezbyt dodatnio. Skrępowany rygorami testowymi odczuwa ich nacisk, ciążący na jego pracy i pogarszający jej wyniki. Często też zrzuca z siebie ten ciężar i powraca do własnego toku myśli, które rozszerzają i pogłębiają zagadnienie testowe, i wtedy porzuca drogę wymaganą przez test, a wskutek tego uzyskuje też rezultaty gorsze niż taki umysł, który nie posiadając szerszych horyzontów potrafi szybciej i sprawniej rozwiązywać postawione mu zagadnienia. Często widzimy w szkole, że uczniowie obdarzeni dobrymi zdolnościami matematycznego myślenia kombinacyjnego łatwo się mylą w przeprowadzaniu działań rachunkowych. Tak np. zamiast dodawać w kolumnach liczb liczbę po liczbie za porządkiem, zaczynają kombinować dodajniki tak, aby uzyskiwać sumy okrągłe wyrażone dziesiątkami, i to prowadzi ich do gorszych wyników, niż u uczniów pozbawionych tej pasji kombinowania. W takich wypadkach test i jego wyniki nie dają dokładnego obrazu wartości wiedzy ucznia. Podobne braki testów przy badaniu umysłowości dzieci zauważył Piaget, który twierdzi, że przy wszelkich badaniach testowych test fałszuje duchową orientację dziecka, i dlatego żąda, aby przy tych badaniach nie stawiać pytań standaryzowanych, jednakich dla wszystkich, jak to robi test, ale pytania indywidualizowane, tj. takie, jakie postawiłby sobie sam badany. Lecz takie pytanie, pochodzące jak gdyby od wewnątrz badanego i uwzględniające jego indywidualne właściwości psychiczne, już nie może być testem równym dla wszystkich. Dlatego metodę testów zastępuje on metodą „kliniczną". Jeżeli w teście dodawania jeden z uczniów posłuży się metodą dodawania porządkowego, a drugi metodą kombinowania, to już pozornie tylko pozostał ten sam test, gdyż w istocie stanowi on dla obu zupełnie różne dwa zagadnienia.

Gdyby nawet udało nam się uwolnić od poprzednio wymienionych trudności, to jednak oparcie oceny uczniów na testach zawiera w sobie nowe niebezpieczeństwo. Testy te mają być wprawdzie tylko środkiem stwierdzającym, czy uczeń osiągnął pewną wiedzę, umiejętność lub sprawność, czy też nie; lecz ze *środków* łatwo stać się one mogą *celami* nauki, i to w tym znaczeniu, że wysokość osiągów, ustalona jako norma, bywa uważana za górną granicę wykształcenia. Stosowane na szeroką skalę w szkołach mogą się przyczynić do tego, że szkoła, zamiast wymagać, aby każdy uczeń osiągnął indywidualny, możliwie wysoki poziom rozwoju, poprzestanie na osiągnięciu poziomu uważanego za normalny i ustalony dla wszystkich przy pomocy obliczeń statystycznych. Taki też postulat wysuwa Courtis, uważając, że szkoła, która dąży do wyższych osiągów niż normalne, stawia swoim uczniom już nadmierne wymagania i raczej przynosi im szkodę niż pożytek. Ale to postawienie sprawy może być wielce niekorzystne dla całości kultury społeczeństwa. Grozi tu bowiem niebezpieczeństwo, że standaryzowane testy mogą sprowadzić standaryzowaną kulturę umysłową. Przekreślając indywidualne wymagania zależne od uzdolnień ucznia i podstawiając w ich miejsce wymagania standaryzowane, równe dla wszystkich, działalibyśmy niwelująco. To niebezpieczeństwo niwelacji umysłowej wzrasta w miarę tego, im

bardziej ocena przy pomocy testów staje się powszechna. Przeniesiona na szerokie masy uczniów, w ręku nauczycieli, nie zawsze rozumiejących niebezpieczeństwa, które przez nią grożą, może łatwo ze szkoły uczynić zmechanizowany aparat, niezdolny do troski o rozwój kultury.

7. Ocena dyspozycjonalna. Trudności oceniania uczniów na podstawie osiągów unika częściowo klasyfikacja dyspozycjonalna. Ta jej całościowość ma przede wszystkim zespolić różne strony tego samego przedmiotu. Tak więc ocena ucznia w języku polskim obejmuje zarówno część piśmienną jak ustną, a w obu częściach poprawność wyrażania się, znajomość gramatyki, słownictwo, subtelność oddania myśli, ich bogactwo, wiedzę materialną, zdolności logicznego układania i wzajemnego uzależniania od siebie myśli itp. Z oceny wszystkich tych poszczególnych stron pewnego przedmiotu powstaje wspólny rezultat. Nie jest on wyrazem ilościowego pomiaru tych różnych stron ani „przeciętną" poszczególnych pomiarów, lecz nową „ogólną" oceną; wyraża się w nim obraz, jaki wytworzyliśmy sobie o uczniu.

Lecz klasyfikacja całościowa nie odnosi się jedynie do różnych stron jednego przedmiotu. Stara się ona uwzględnić także pewne warunki psychiczne złączone z uczeniem się i osiągnięciem wiedzy. Idzie tu o „całościowość" już nie ze względu na różne strony przedmiotu, ale ze względu na tę strukturę psychiczną ucznia, która mimo to, że nie stanowi bezpośredniego podłoża dla jego aktualnej wiedzy, pośrednio jednak pozostaje w związku z tym podłożem. W ten sposób całościowość oceny dyspozycjonalnej okazuje tendencję do rozszerzania się na sąsiednie pola struktury i wchłonięcia w siebie w końcu jej całości. Ocena, która początkowo dotyczy tylko uzdolnienia umysłowego, wiedzy, umiejętności lub sprawności w jednym przedmiocie nauki, obejmuje z kolei coraz szersze dyspozycje psychiczne, jak pamięć, uwagę, nastroje uczuciowe, wytrwałość, siłę woli itp. i przemienia się w końcu w pełną psychografię. Te psychograficzne elementy, które są w ten sposób włączone w tak rozszerzoną oceną ucznia, coraz bardziej zaciemniają właściwe znaczenie stopnia z pewnego przedmiotu, a nawet charakter tej noty jako stopnia oceniającego wiedzę może zupełnie zostać zakryty rysami psychograficznymi. Taka ocena może łatwo wprowadzić innych w błąd, gdyż zamiast strony intelektualnej obejmuje najrozmaitsze inne składniki. Dlatego więc ocena całościowa, o ile idzie o postęp w poszczególnych przedmiotach, powinna postawić sobie pewne granice; mianowicie może ona obejmować obok samej dyspozycjonalnej wiedzy w pewnym przedmiocie jeszcze te właściwości, które dla tej wiedzy są najbliższe i bezpośrednio z nią związane. Do takich rysów mogą należeć: ilość pracy włożonej przez ucznia, objawy postępu w rozwoju, nadzieje, jakie w nim można pokładać na przyszłość co do pewnej wiedzy itp. Nie powinna ona wykraczać poza te granice i sięgać do właściwości zbyt odległych, nie mających już prawie żadnego związku z samą wiedzą. Taką przesadę w rozszerzaniu swej oceny na właściwości związane luźnie z samą wiedzą popełnia nauczyciel, który np. tak rozumuje: „to jest chłopiec spokojny, ma dobre serce, jest prawdomówny, gorliwy skaut, a więc należy mu podnieść notę z łaciny o jeden stopień".

Do tego błędu, polegającego na zbyt dalekim wciąganiu w ocenę wiedzy różnych niezwiązanych z nią stron struktury, zdają się szczególnie w ostatnich czasach skłaniać badania nad warunkami, w jakich powstają osiągi szkolne. Nie są to bowiem tylko warunki psychiczne, leżące w uczniu, które wpływają na wyniki jego pracy. Tak np. Keller[1]) uważa, że istnieją cztery typy takich warunków: a) fizjologiczna i cielesna budowa, b) wewnętrzne warunki psychiczne, c) czyn-

1) Keller: Beurteilung der Schulleistungen. Zeitschr. f. angewandte Psychol. 1930.

niki zewnętrzne działające na ucznia swą stroną psychiczną, jak nauczyciel, rodzice, koledzy, i d) zewnętrzne stosunki społeczne życia ucznia. Z tych czterech grup jedna właściwie ma charakter warunków psychicznych, związanych bezpośrednio z osobą ucznia, inne zaś trzy: warunki somatyczne, otoczenie psychiczne i otoczenie społeczne leżą poza nim. Czyż jednak należałoby istotnie przyznawać im taki sam wpływ na ocenę wiedzy, jak rysom struktury bezpośrednio z wiedzą związanym? Czy nie byłoby to zbyt przesadnym rozszerzeniem oceny całościowej, gdybyśmy pragnęli objąć nią już nie tylko całą strukturę psychiczną ucznia, ale także jego strukturę somatyczną i warunki zewnętrzne poza nim leżące? Szłoby to wprawdzie po linii liberalnej zasady: *tout comprendre c'est tout pardonner* [1]) — ale wtenczas klasyfikacja tak rozumiana przestałaby pełnić swoją istotną funkcję: doboru społecznego.

8. Zapobieganie przerostowi oceny całościowej. Świadectwa psychograficzne. Temu niebezpieczeństwu rozszerzania się oceny dyspozycjonalnej na zbyt odległe właściwości struktury psychicznej lub nawet na strukturę fizyczną i zewnętrzne warunki życia ucznia starano się w różny sposób zapobiec. Najważniejsze z nich to bądź odłączenie psychografii od oceny wiadomości, bądź też tworzenie między nimi pewnego kompromisu.

O d ł ą c z e n i e psychografii od oceny właściwej wiedzy pozwala na traktowanie tych dwóch stron osobno. Projektów takiego odłączania znamy kilka. Znalazły one swój wyraz w prowadzeniu poza katalogami i wykazami stopni z postępów w nauce osobnych „arkuszy obserwacyjnych" lub „dzienników obserwacyjnych" [2]). Arkusze obserwacyjne są zwykle tak urządzone, że zawierają odpowiednie pytania lub rubryki, które zwracają uwagę obserwatora na poszczególne momenty psychiczne. Wypełniając te rubryki nauczyciel nie wpisuje poszczególnych zdarzeń i faktów opartych na obserwacji ucznia, ale tylko ogólny rezultat tych szczegółowych obserwacji. Natomiast w dzienniczkach obserwacyjnych zamieszcza się doraźne szczegółowe spostrzeżenia w porządku takim, w jakim chronologicznie się zdarzały. Mamy tu więc surowy materiał obserwacyjny, który może stanowić podstawę dla uogólnień i wniosków co do właściwości psychicznych ucznia. Za to sąd nauczyciela oparty na materiale dzienniczka może być bardziej obiektywny i ostrożny. Ponadto zamieszcza się zarówno w arkuszach jak dzienniczkach pewne ogólne wskazania zawierające doraźne cele i środki wychowawcze, które mają na przyszłość kierować postępowaniem nauczyciela wobec ucznia, oraz spostrzeżenia o rezultatach, jakie stosowanie tych wskazówek osiągnęło. Wyniki psychografii zbiera się ostatecznie także w odpowiednio skonstruowanym świadectwie szkolnym. Nieraz też to świadectwo nie jest niczym innym, jak arkuszem psychograficznym. Do niedawna częściej wyzyskiwano psychografię opartą na arkuszach obserwacyjnych lub dzienniczkach dla teoretycznych badań psychologicznych nad młodzieżą, niż dla celów szkolnej oceny uczniów. Obecnie coraz szersze znaczenie poczyna sobie zyskiwać psychografia jako podstawa oceny uczniów [1]).

Nie we wszystkich jednak projektach świadectw psychologicznych ta tenden-

[1]) „Wszystko zrozumieć znaczy wszystko przebaczyć".

[2]) Por. artykuł „Osobowość ucznia".

[1]) Konferencja nauczycieli odbyta w czerwcu 1928 r. w Wiedniu rozpatrując zagadnienia klasyfikacji wysunęła żądania psychografii uczniów i proponowała równocześnie wprowadzenie arkusza klasyfikacyjnego, który w innym miejscu podaję. Podobna konferencja odbyta w Linzu zajęła analogiczne stanowisko. Zob.: Beurteilung der Schüler und ihrer Leistungen. Die Quelle 1928, str. 96. — Schülerbeschreibung und Schülerbeurteilung. Schulreform 1930, str. 635. — Prace nad psychologizowaniem świadectwa szkolnego podjęto też w Hamburgu; zob. M. Muchow: Zum Problem der Zeugnisreform, Zeitschrift f. päd. Psychologie 1930, str. 222.

cja odłączenia strony psychograficznej od oceny samej wiedzy występuje w różnym stopniu. Tak np. w świadectwie wprowadzonym przez C. Reddie (zob. niżej) znajdujemy wyraźnie oddzielony dział postępów w nauce; znacznie skromniejsze miejsce zajmuje on w projekcie świadectwa konferencji nauczycielskiej w Wiedniu w r. 1928, a prawie zupełnie zanika w innych projektach świadectw. Ten jego zanik jest wyraźnym wpływem, jaki na kształtowanie się życia szkolnego wywierają kierunki psychologiczne o charakterze syntetycznym, starającym się ująć całość osobowości człowieka.

Świadectwa szkolne typu psychologicznego mogą mieć różną formę; może to być tylko czysty arkusz, na którym nauczyciel zapisuje ogólną, niczym nie kierowaną charakterystykę ucznia, jak również arkusz zaopatrzony w rubryki i nagłówki, lecz tak ogólnikowe, że swoboda nauczyciela w wyrażaniu swego są- jest jeszcze bardzo duża, lub wreszcie ısz zawierający całkiem szczegółowe punkty i tytuły. Te trzy typy świadectw psychograficznych mają swoich zwolenników i przeciwników. Projekty i próby stosowania ich zjawiają się tu i ówdzie, dziś jednak nie można mówić o ustaleniu się jakiegoś jednego z nich. Dla wyjaśnienia sprawy z każdego typu podaję przykład:

a) Świadectwa o charakterze psychograficznym, lecz pozostawiające z u p e ł n ą s w o b o d ę nauczycielowi w charakteryzowaniu ucznia, próbował wprowadzić Kade [1]) w szkole przy Akademii Pedagogicznej w Frankfurcie n. M. Świadectwo to oprócz zwykłego nagłówka nie ma żadnych rubryk ani napisów. Czysty zresztą arkusz wypełnia nauczyciel według swego uznania, charakteryzując pokrótce osobę ucznia i podając również krótkie wskazówki dalszego postępowania wychowawczego wobec niego. Oto jeden z przykładów takiego świadectwa:

„R. H.: a) jest dobrym współpracownikiem w klasie, wnosi do niej inicjatywę; dzięki współdziałaniu domu ma możność obserwowania i poznawania przyrody; ma wyćwiczoną spostrzegawczość, umie dobrze w słowach i rysunkiem przedstawić wyniki obserwacji. Jest wskazane, aby tak dalej pracował i aby dom podtrzymywał ten kierunek.

b) Dalej współpracuje dobrze z klasą; jest otwarty i udziela się chętnie; główne jego zainteresowanie to przyroda; umie jej dużo i swymi wiadomościami dzieli się z klasą, pobudzając jej inicjatywę. Początkowe trudności w czytaniu i pisaniu już przezwyciężył; umie dobrze rachować, w religii jest uważny i pojmuje dobrze.

c) We współpracy nieco się opuścił; w czytaniu, ortografii i rachunkach nie okazuje tyle zainteresowania, co dla przyrody i malowania. Jego osiągi są zadowalające, ale byłoby korzystniej, gdyby więcej zajmował się pisaniem i czytaniem. W nauce religii często pozostaje w tyle". (a, b, c, są świadectwami z poszczególnych trymestrów).

Ta forma świadectwa jednak na ogół nie znalazła uznania. Nauczyciel bowiem ma tu dać opis ucznia, noszący wybitnie charakter syntetyczny, który by w krótki sposób przedstawiał go jako całość psychiczną. Lecz taka praca wymaga jeszcze większej zdolności obserwacji i wczuwania się i jeszcze większej wiedzy psychologicznej, niż prowadzenie rubrykowanego arkusza obserwacyjnego. Łatwo więc może się zdarzyć, że nauczyciel zamiast obiektywnego obrazu ucznia da obraz ułożony według jednego ze schematów, który sobie wymyślił. W rzeczywistości będzie się on kierował rubrykami, ale o wiele uboższymi i niedokładniejszymi niż rubryki arkusza, bo stworzy sobie jeden lub niewiele szablonów, w które zechce zamknąć całą skalę indywidualności uczniów. W ten sposób „czysty" arkusz, który miał ułatwić przedstawienie różnych indywidualności uczniów, faktycznie co najwyżej pozostawia możność indywidualnego wypowiedzenia się nauczycielowi.

b) Z tych powodów, jako też dlatego, że psychografia ma w samej sobie tendencję do rozszerzania się, zjawiają się projekty świadectw rubrykowych wprawdzie, lecz u m i a r k o w a n y c h,

[1]) Zob. W. Weimer: Ungewollte Ungerechtigkeiten. Pädagogische Warte, 1931, str. 220.

zawierających wskazówki analizowania ucznia. Tego rodzaju typowym świadectwem jest świadectwo zaprowadzone w Wiejskim Ośrodku Wychowania w Abbotsholme przez Cecila Reddie. Składa się ono z trzech części: 1) dział określający charakter ucznia, a mianowicie siłę i wytrwałość woli, ujemne właściwości woli, maniery, prowadzenie się moralne, siłę i trwałość przywiązywania się do otoczenia, temperament, ogólną wartość charakteru; 2) dział postępów w nauce obejmujący stopnie dla każdego przedmiotu oceniane osobno ze względu na pilność, uzdolnienia i ostateczny wynik; 3) dział obejmujący ocenę właściwości fizycznych, somatycznych i osobistych przyzwyczajeń, a mianowicie budowę ciała, siłę fizyczną, zręczność, czystość, porządek zewnętrzny, zachowanie się przy stole, a ponadto pomiary antropometryczne. Celem tak skonstruowanego świadectwa jest podanie obrazu całego człowieka, zarówno jego strony duchowej jak fizycznej. Świadectwa tego jednak nie otrzymywał uczeń, chyba tylko wyjątkowo, gdy szło o pewne względy wychowawcze. Było ono przeznaczone dla rodziców. Z roku na rok składano je w szkole; dopiero gdy uczeń opuszczał zakład, mógł otrzymać wszystkie swoje świadectwa, które mu dawały obraz jego rozwoju i opinii innych o nim. W ten sposób mógł on z niego zaczerpnąć niejedną wskazówkę przydatną w życiu.

Na wzmiankę zasługuje też projekt umiarkowanego świadectwa psychograficznego podany przez P. Völkera [1]). Jest on następujący:

I. Zachowanie się ucznia: 1) względem siebie, 2) względem otoczenia: a) nauczycieli, b) starszych dzieci, c) rówieśników, d) młodszych, e) innej płci, f) zwierząt, g) kwiatów i roślin, h) okolicy, i) przedmiotów.

II. 1) Przysłuchiwanie się i obserwowanie; 2) współpraca z klasą; 3) wyrażanie się: a) właściwości fonetyczne i językowe, b) mimiczne, c) muzykalne, d) rysunkowe, e) plastyczne.

III. 1): a) Co dziecko chętnie robi w szkole?, b) w czym się szczególnie odznacza? 2): a) czego dziecko nie robi chętnie w szkole, b) w czym nie dociąga.

IV. Szczególne zjawiska rozwojowe w ostatnim roku.

Jeżeli porównamy to świadectwo z poprzednim, to różnice są uderzające. Świadectwo z Abbotsholme dąży do przedstawienia przede wszystkim psychicznej strony ucznia; mamy tam obraz jego charakteru, intelektu, a obok nich także rozwoju fizycznego. Obraz całości ujęty od strony wewnętrznej ucznia stara się odzwierciedlić bezpośrednio samą jego strukturę psychiczną, nie pomijając fizycznej. Natomiast obraz, który nam pragnie przedstawić Völker, jest wybitnie obrazem zewnętrznego postępowania ucznia. Widoczny w nim jest silny wpływ psychologii behawiorystycznej. Głównie idzie o to, co i jak uczeń robi, a bardzo niewiele miejsca pozostawiono dla wewnętrznych właściwości psychicznych.

c) Świadectwo psychograficzne s z c z e g ó ł o w e projektuje konferencja nauczycieli odbyta w 1928 r. w Wiedniu [2]). Sięga ono znacznie dalej poza właściwy obraz psychologiczny ucznia, bo pragnie przedstawić warunki i tryb jego życia domowego, jego rozwój fizyczny, a ponadto osiągi, które uzyskuje w różnych dziedzinach zajęć. Oto jak się ono przedstawia w skróceniu do najważniejszych rysów:

I. Dane osobiste dziecka.

II. Właściwości cielesne.

III. Dom rodzicielski: a) jego charakterystyka, b) jego ustosunkowanie się do dziecka.

IV. Obraz osobowości dziecka. 1) Ogólne wrażenia jakie wywiera: A) W szkole; a) ustosunkowanie się do kolegów, b) do nauczyciela. B) Poza szkołą; a) ustosunkowanie się do domu rodzicielskiego, b) poza domem. 2) Dziecko jako członek gminy. 3) W sporcie, zabawie, pracy: A) W sporcie i zabawie. B) Przy pracy; a) ustosunkowanie się do pracy: jej motywy, sposób zachowania się przy niej, jej tempo; b) tablica osiągów pracy; c) szczegółowe uwagi o właściwościach w pracy (uwaga, spostrze-

[1]) P. Völker: Über Zeugnisse. Pädagogische Warte 1931, str. 227.

[2]) Beurteilung d. Schüler u. ihrer Leistungen. Die Quelle 1928, str. 597, 696.

gawczość, pamięć, fantazja, myślenie), d) szczegółowe osiągi zamiłowania do zawodu, skłonności.

V. Wyraźnie występująca przemiana u dziecka i jej powody.

Takie jednak świadectwo psychograficzne — jak słusznie zauważa Sost— może być pożyteczne dla szkoły lub domu, ale nie zawsze powinno się dostawać do rąk ucznia. Bronił się też przed tym Reddie. Nie zawsze bowiem uczeń powinien dowiadywać się przedwcześnie o niektórych spostrzeżeniach czynionych nad nim przez innych. W interesie jego własnego spokoju, normalnego rozwoju lub celem uchronienia go od przedwczesnego uświadomienia nie jest to wskazane. Jeżeli idzie o pewne choroby nieuleczalne, o normalne zjawiska rozwoju płciowego lub pozapłciowego w czasie dojrzewania, o sprawy dziedziczności itd., to psychografia w ręku ucznia mogłaby się stać dla niego niebezpieczną. Również szkodliwy wpływ miałyby wszelkie pomyłki w ocenie psychograficznej. Już sama wiadomość, że szkoła prowadzi psychografię i że w arkuszu psychograficznym są takie, a nie inne rubryki, mogłaby dać uczniom zachętę do wprowadzenia w błąd swoich obserwatorów. Chęć wydawania się innym, niż się jest w istocie, powodowałaby równie tyle przebiegłych kruczków w zachowaniu się uczniów, ile ich spotykamy w szkole, gdy idzie o wydobycie lepszej noty z jakiegoś przedmiotu. Wszystkie te podstępy uczniowskie miałyby jednak znacznie gorszy wpływ na rozwój moralny, niż gdy idzie o wyprowadzenie w pole szkoły co do wiedzy. Jakże stosunkowo drobne są małe szacherki z podpowiadaniem lub odpisywaniem zadań w porównaniu z krętactwem i obłudą, aby przedstawić się pod względem moralnym i charakteru inaczej, niż się istotnie wygląda!

Innym środkiem obrony przed wchłonięciem oceny wiadomości przez psychografię jest pewien k o m p r o m i s, który czasem starano się w klasyfikowaniu zastosować między tymi dwiema stronami.

Jeżelibyśmy stronę psychograficzną w ocenie ucznia odłączyli całkowicie od oceny wiedzy i także zewnętrznie ją osobno prowadzili, to znów możemy popaść łatwo w jednostronną ocenę samej wiedzy, niezależną od całości struktury ucznia. Aby jednak zapewnić obu stronom, a więc i ocenie wiedzy i ocenie psychograficznej, równy wpływ, starano się je obie włączyć w o s t a t e c z n ą o c e n ę ucznia. W ten sposób ostateczna klasyfikacja ucznia brałaby w rachubę i powstawałaby z dwóch szeregów ocen, odpowiednio do siebie ustosunkowanych. W naszych świadectwach te dwie strony poniekąd są uwzględnione: ocena psychograficzna mieści się w rubryce „zachowania", ocena zaś wiedzy w rubrykach poszczególnych przedmiotów. Obie oceny są zatem od siebie oddzielone i świadectwo to jest jeszcze bardzo intelektualistyczne, a ocena z zachowania się prawie nie ma wpływu na całość oceny ucznia. Psychografia kurczy się tutaj prawie do zera. Za to dążność do oceny całościowej w dziedzinie przedmiotów szkolnych zaznacza się coraz wyraźniej w naszym systemie klasyfikacyjnym. Przepisy o przejściu z jedną notą niedostateczną lub o rekompensacie jej lepszymi notami w innych przedmiotach są właśnie wyrazem tego dążenia.

W świadectwach stosowanych w krajach niemieckich widzimy rozbijanie jedynej noty z „zachowania" na szereg not o charakterze bardziej psychologicznym. Znajdujemy więc noty z zachowania się, uwagi, pilności, porządku zewnętrznego itd., dążące do tego, aby obok not z wiedzy w poszczególnych przedmiotach nauki dać wewnętrzny, pozaintelektualny obraz ucznia. Większy też wpływ na ocenę ogólną wywiera tam strona psychograficzna. Wśród nauczycieli daje się odczuwać niewystarczalność takiej psychografii i stąd biorą się uwagi o wartości tych ocen lub wskazówki, jak je należy rozumieć [1])

[1]) Zob. Hugler: Die Sittennote. Die Quelle 1931, str. 735 i 622. — Lesemann:

9. Trudność oceny dyspozycjonalnej. Nie trzeba sądzić, że ocena dyspozycjonalna nie mieści w sobie już żadnych stron ujemnych. Najczęstszy z zarzutów, z którym się ona spotkała, to jej subiektywność, jej zależność od indywidualności oceniającego nauczyciela. Widzieliśmy, jak zarzut ten był doświadczalnie uzasadniony. To że taka klasyfikacja jest subiektywną, uświadamia sobie także nauczycielstwo. Na ankietę urządzoną przez Sosta w tej sprawie 60% odpowiedzi nauczycieli żądało obiektywnej oceny opartej na osiągach. Lecz subiektywność oceny nie wydaje się tutaj najtrudniejszym zagadnieniem: można jej ujemne skutki pomniejszyć przez porównanie wzajemnych ocen kilku nauczycieli jednego fachu, przez uniformujący wpływ kierownika zakładu lub nadzoru szkolnego. Środki te mogą przyczynić się bardzo do ujednostajnienia ocen i ich wyrównania.

Większa trudność oceny dyspozycjonalnej leży w tym, że wymaga ona bardzo dużej wnikliwości psychologicznej ze strony nauczyciela. Studium psychologii, a zwłaszcza studium objawów psychicznych młodzieży i umiejętność ich interpretowania, jest zasadniczym warunkiem dla racjonalnego stosowania klasyfikacji dyspozycjonalnej. Lecz ta właśnie interpretacja wymaga od nauczyciela poza teoretyczną znajomością psychologii jeszcze innych uzdolnień, a zwłaszcza wielkiej wnikliwości w psychiczne życie młodzieży, którego najgłębsze strony najczęściej nie przejawiają się wyraźnie na zewnątrz. Psychiczne życie młodzieży, zarówno intelektualne jak emocjonalne, jest nie tylko odmienne od życia psychicznego dorosłych, ale też odmienne od naszego własnego życia młodzieńczego. Przy zachowaniu ogólnych wspólnych rysów młodzieńczej struktury psychicznej zachodzą jeszcze tak daleko idące różnice indywidualne w myśleniu i odczuwaniu, iż obraz duchowego życia młodzieży dzisiejszej, utworzony na wzór życia młodości poprzedniego pokolenia, jest błędny. Stąd nauczyciel stosujący klasyfikację dyspozycjonalną musi dążyć do wytworzenia sobie właściwego obrazu swoistego życia psychicznego swoich uczniów, obrazu, dla którego brak mu wzoru we własnym życiu lub dotychczasowym doświadczeniu. Tu każdy uczeń jest inny i u każdego te same objawy, mogące mieć znaczenie dla klasyfikacji, mają odmienną wartość.

Ocena dyspozycjonalna wreszcie kryje w sobie pewne trudności, które dotyczą w ogóle życia szkolnego. Charakter i dyspozycje są czymś niedostępnym bezpośrednio naszemu doświadczeniu; domyślamy się ich dopiero z zewnętrznego postępowania człowieka. Lecz to postępowanie następuje wtenczas, gdy człowiek znajdzie się w odpowiedniej sytuacji. Gdy sytuacje te są jednostajne, do siebie podobne, nie ma sposobności do okazania innych właściwości psychicznych poza tymi, które tym sytuacjom odpowiadają. Jednostajne sytuacje przy najlepszej obserwacji okazują nam człowieka tylko jak gdyby z jednej strony. Kiedy się on znajdzie w warunkach nowych i zmienionych, odkrywamy w nim zupełnie nowe właściwości, często będące dla nas niespodzianką w kierunku dodatnim lub ujemnym. Jesteśmy nimi zaskoczeni. Lecz nauka szkolna w dzisiejszej swej postaci przeważnie cierpi właśnie na jednostajność sytuacji. Powtarzają się one z małymi bardzo zmianami nieraz całe lata. Rutyna i mechanizm w prowadzeniu lekcji u nauczyciela, który wyzbył się pierwiastków twórczych, regularny, często nawet w drobnych szczegółach zreglamentyzowany i zorganizowany tryb życia szkolnego, trwałość składu klasy i podobne inne czynniki wpływają na to, że nauczyciel może dostrzegać osobowość ucznia tylko z jednej strony. Tworzy on sobie wtenczas na podstawie tych jednostajnych sytuacji jednostajny obraz, który rozpada się, gdy dojrzy nieraz przypadkowo ucznia w nowych sytuacjach. A razem z tym jednostajnym obrazem ży-

---

Betragenszensuren? Päd. Warte 1931, str. 245.

cia psychicznego ucznia kuleje też dyspozycjonalna ocena jego pracy.

10. Wskazania praktyczne. Jak się przedstawia zagadnienie oceny uczniów współcześnie w naszych szkołach? Możemy stwierdzić, że co do zasad jej stosowania panuje wielka rozbieżność. Nie rzadko spotykamy nauczyciela, który kieruje się w swej ocenie jedynie wartością osiągów: noty z odpowiedzi uczniów na poszczególne pytania, ilość błędów popełnionych w zadaniach lub podobne ilościowo dające się określić elementy są dla niego przede wszystkim miarodajne. Nauczyciel taki nie może wyzbyć się używania katalogu, który staje się dla niego autorytetem. Noty tam zapisane przedstawiają dla niego absolutną wartość cyfrową, a nie są znakami, które można by tylko rozumieć jako pomocnicze lecz niedokładne wskazówki dla wytworzenia sobie obrazu umysłu ucznia. Wtenczas też na całość oceny ucznia mają decydujący wpływ zapisane w notesie stopnie, z których nauczyciel stara się wydobyć przeciętną. Inni znów nie tylko żądają zaniechania prowadzenia notesów, ale pragną się kierować jedynie ogólnym wrażeniem, jakie uczeń na nich wywarł. Dla wytworzenia tego ogólnego wrażenia posługują się obserwacją ucznia w jego pracy szkolnej i pozaszkolnej, jego uzdolnień, charakteru, zachowania się, zewnętrznych warunków, w których żyje. Dążą oni do mniej lub więcej trafnej dyspozycjonalnej oceny całościowej. Lecz często popadają w przesadę i dają się porwać tendencji dylatacyjnej, tkwiącej w takiej ocenie. Najczęściej jednak spotykamy prawdopodobnie klasyfikację mieszaną, wahającą się między obydwoma biegunami, nie bardzo zdającą sobie sprawę z ich zasadniczej różnicy, prawie nieuświadomioną co do ich wartości i konsekwencji.

Dlatego możemy w naszych obecnych warunkach postawić następujące wskazania:

1) Na pytanie, czy w poszczególnych przedmiotach nauki mamy klasyfikować same osiągi, czy dyspozycje, możemy odpowiedzieć: przede wszystkim klasyfikacja nasza powinna się odnosić do dyspozycji z tym zastrzeżeniem, że podstawę dla ich oceny stanowią dla nas rzeczywiste osiągi w połączeniu z tymi właściwościami struktury psychicznej, które stoją z nimi w najbliższym związku. Właściwości psychiczne i warunki powstawania osiągów, które są już bardziej odległe od dyspozycji bezpośrednio związanych z samymi osiągami, mają stopniowo, w miarę swej odległości, coraz mniejszy wpływ na rezultat końcowy.

2) Na pytanie, czy klasyfikujemy rezultat końcowy pewnej dyspozycji lub zespołu dyspozycji, czy ich pochód rozwojowy, możemy odpowiedzieć: klasyfikację przeprowadzamy patrząc w przyszłość ucznia; jest to klasyfikacja *pro futuro*. Bierze ona w rachubę zarówno jego stan końcowy, jak drogę, po której do niego doszedł. Na podstawie tych dwóch danych stawia ona sobie zagadnienie: jakie szanse powodzenia ma uczeń w przyszłości, gdy uwzględnimy te dwa momenty?

3) Na pytanie: czy klasyfikacja ma być obiektywna czy subiektywna, możemy dać odpowiedź: klasyfikacja jako ocena wartości ucznia nie może być pozbawiona całkowicie strony subiektywnej. Idzie tu raczej o to, żeby jej subiektywność nie była nieograniczoną samowolą i nie prowadziła do stronniczości. Stąd należy się starać o klasyfikację obiektywną, ale nie w znaczeniu przykładania do wartości ucznia jakiejś bezwzględnej, obiektywnej miary, leżącej poza nauczycielem i uczniem, jak to jest możliwe wobec przedmiotów materialnych, lecz w znaczeniu kierowania się możliwie jednolitymi zasadami w klasyfikowaniu. Jednolitość ich polega na tym, że ogół nauczycieli klasyfikujących bierze pod uwagę możliwie te same momenty składające się na powodzenia i niepowodzenia ucznia, a ponadto, że tym momentom przyznaje możliwie równą wagę. Chociaż stan bezwzględnej i idealnej jednolitości jest daleki i prawie niemożliwy do osiągnięcia, to jednak dąże-

nie do niego i stosowanie różnych środków, które by nas do niego zbliżyły, jest konieczne.

4) Z żądania jednolitości w klasyfikowaniu wynika więc potrzeba ułożenia zasad klasyfikacyjnych. Praca ta objęłaby przede wszystkim:

a) w y r ó ż n i e n i e w całości każdego przedmiotu różnych jego s t r o n, np. w ocenie z języka: strony gramatycznej, leksykalnej, piśmiennej i ustnej, oczytania, rozumienia tekstu i wczuwania się weń, wiadomości rzeczowych, znajomości kultury, itp. Pewne wskazówki w rozróżnianiu ich podają już same programy nauczania. Prócz takiej analizy każdego z przedmiotów nauczania zasady klasyfikowania musiałyby ustalić, jak duży wpływ na ocenę całościową w pewnym przedmiocie miałaby ocena tych poszczególnych stron.

b) Zasady klasyfikacyjne musiałyby dać wskazówki, jaką wagę należy przywiązywać do wiadomości p o d s t a w o w y c h, a jaką do wiadomości rozszerzonych, opartych na nich. W szczególności idzie tu o to, czy wiadomości podstawowe mają w klasyfikacji wpływać tylko negatywnie, czy też pozytywnie, czy brak ich ma oddziaływać ujemnie na ocenę ogólną wiedzy, czy też można go rekompensować bogatszym stanem rozszerzonych wiadomości ucznia w jednym ze szczegółowych działów pewnego przedmiotu.

c) Trzeba też określić, czy w ocenianiu uczniów należy stosować jednolitą „ostrość" względnie „łagodność" bez względu na wiek uczniów i klasę, czy też w niektórych klasach, np. początkowych, lub odpowiadających wiekowi dojrzewania, nie należałoby raczej stosować klasyfikacji złagodzonej. W zagadnieniu tym idzie o stopień napięcia w ocenie, o jego równomierność lub falowanie dostosowane do warunków rozwojowych lub też do innych, indywidualnych warunków ucznia.

Wszystkie powyższe zagadnienia mogą dostarczyć bogatego materiału do rozważań o charakterze praktycznym.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

1. J. PIETER: Nowe sposoby egzaminowania, Warszawa — Lwów 1934. 2. M. GRZYWAK- KACZYŃSKA: Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej, Warszawa 1931. 3. M. GRZYWAK-KACZYŃSKA: Testy i normy dla użytku szkół powszechnych, Warszawa 1933. 4. ANDREAE: Z psychologii egzaminów. Wiedza i życie: Z psychologii i fizjologii wychowania. Lwów — Warszawa, 1899. 5. ST. SZUMAN: Badania nad wzruszeniem egzaminowym i jego wpływem na sprawność umysłową w czasie egzaminu, Polsk. Arch. Psych. 1933. 6. A. DRYJSKI: Praca umysłowa, egzaminy i zaburzenia czynnościowe organizmu, Warszawa 1936. 7. B. NAWROCZYŃSKI: Uczeń i klasa, Lwów — Warszawa 1931. 8. E. CLAPARÈDE: Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów, Lwów — Warszawa. 9. M. GRZYWAK-KACZYŃSKA: Powodzenie szkolne a inteligencja, Warszawa 1935. 10. J. JOTEYKO: Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa, Lwów — Warszawa 1924. 11. M. KREUTZ: Zmienność rezultatów testów, Lwów cz. I. 1927, cz. II. 1933. 12. M. KRYŃSKI: Ocenianie pisemnych prac szkolnych, Warszawa 1936. 13. Z. SKORSKI: O tak zwanej klasyfikacji słów kilka, Muzeum, r. 38. 14. F. SOKOŁOWSKI: W sprawie oceniania wypracowań domowych, Muzeum r. 38. 15. S. WOLFSTHAL: Podstawy psychologiczne klasyfikacji szkolnej, Muzeum, r. 43. — Zob. ponadto literaturę podaną w zbiorze: J. PIĄTEK i K. SOŚNICKI: Wychowanie i nauczanie cz. I Lwów — Warszawa 1932 F. VII, str. 197, i K. SOŚNICKI: Wychowanie i nauczanie cz. II., Lwów — Warszawa — Poznań, F. III. 6. str. 311.

16. J. SOST: Wesen und Bedeutung der Schulzeugnisse, Paderborn 1926, zawiera obszerny wykaz literatury przedmiotu w jęz. niemieckim. **17.** R. MÜNCH: Prüfungslehre, Langensalza. **18.** A. BRUCKNER: Das Problem der Schülerbeurteilung, Langensalza 1931. **19.** W. LIETZMANN: Über die Beurteilung der Schulleistungen, Leipzig, 1927. **20.** M. LOBSIEN: Examen u. Leistung, Zeitschr. f. exp. Päd. 1905. **21.** K. ZEIDLER: Zur Frage der Zeugnisgestaltung. Die Erziehung, 1928. **22.** Beurteilung der Schüler und ihre Leistungen, Zeitschr. f. angw. Psych. 1928. **23.** W. AUTENRIETH: Zur Beurteilung der Gesamtpersönlichkeit des Schülers, Zeitsch. f. päd. Psych. 1928. **24.** KIESSLING: Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung, Zeitsch. f. päd. Psych. 1929. **25.** M. MUCHOW: Zum Problem der Zeugnisreform, Zeitsch. f. päd. Psych. 1930. **26.** KELLER: Zur Beurteilung der Schulleistungen, Zeitsch. f. angew. Psych. 1930. **27.** H. WIEMER: Ungewollte Ungerechtigkeiten, Päd. Warte, 1931. **28.** P. VÖLKER: Über Zeugnisse, Pädag. Warte, 1931. **29.** HUGLER: Die Sittennote, Die Quelle, 1931. **30.** LESEMANN: Betragenszensuren, Pädag. Warte, 1931.

31. W. S. MONROE: Educational Tests and Measurments. **32.** W. S. MONROE: Measuring the Results of Teaching, 1918. **33.** W. S. MONROE: An Introduction to the Theory of Educational Measurements, 1923. **34.** C. BURT: Mental and Scholastic Tests, London, 1921. **35.** DICKSON: Mental Tests and the Classroom Teacher, 1924. **36.** T. S. BREED: Classroom Organisation and Management, New York 1933. **37.** GREEN and JORGENSEN: The Use and Interpretation of Educational Tests, New York, 1929. **38.** PH. HARTOG and E. C. RHODES: An Examination of Examinations, London 1936. **39.** PH. HARTOG and E. C. RHODES: The Marks of Examiners, London 1936. **40.** M. SADLER, A. ABBOT, P. BALLARD, C. BURT, etc.: Essays on Examination, London 1936. **41.** M. A. VALENTINE: The Reliability of Examination, London 1932. **42.** A. W. COCKS: The Pedagogical Value of the True Falls Examination, Baltimore, 1929. **43.** STARCH and ELLIOT: Reliability of the Grading of High School Work in Mathematics, School Review, XXI. **44.** STARCH and ELLIOT: Reliability of the Grading of High-School Work in English, School Review. **45.** P. J. FAY: Measuring Synthetis, Educ. Research Bull., 1929. **46.** W. C. BURNET: Examinations, The Journal of Education, 1936.

BIBLIOTEKA
Państwowego Liceum Pedagogicznego
w GLIWICACH
Nr. .....

KLASA SZKOLNA JAKO GRUPA SPOŁECZNA

napisał

Doc. Dr JÓZEF CHAŁASIŃSKI

1. Źródła zainteresowania socjologią klasy. — Psychologiczno-pedagogiczny punkt wyjścia. Zainteresowanie społecznymi przejawami życia młodzieży szkolnej ma swoje źródło w rosnącym znaczeniu wychowawczych funkcji szkoły. Jak długo interesowano się głównie jej funkcjami nauczającymi, strona społeczna szkoły i klasy szkolnej nie wysuwała się na czoło zagadnień pedagogicznych.

Zainteresowanie to wyrosło na podłożu praktycznych problemów wychowawczych nauczycielstwa, a nie teoretycznych dociekań socjologa, i fakt ten odbił się wyraźnie na charakterze badawczych poczynań w tym zakresie. Znalazło to wyraz przede wszystkim w psychologiczno-pedagogicznym punkcie wyjścia tych badań, z góry przesądziło o dużej jednostronności osiągniętych wyników. W rezultacie wyniki te są ważne z praktyczno-wychowawczego punktu widzenia, zwróciły bowiem uwagę na społeczne współczynniki pracy wychowawczej, niewiele jednak wniosły do socjologii szkoły i klasy szkolnej. Pod względem socjologicznym prace z tego zakresu ograniczały się przeważnie do przenoszenia pojęć socjologii ogólnej na klasę szkolną. Miało to duże praktyczne znaczenie dla wychowawców, wykazując im, że pewne ogólne procesy społeczne, jak np. współzawodnictwo i współdziałanie, hierarchia społecznych stanowisk i różne typy przywództwa, występują także na terenie szkoły i klasy; niewiele się jednak przyczyniło do naukowego wyświetlenia odrębności szkoły czy klasy szkolnej jako grup społecznych i wydobycia ich specyficznych socjologicznych elementów.

Na publikacjach w tym zakresie zaciążyła szczególnie socjologia niemiecka, w szczególności F. Tönnies ze swoją teorią *„Gemeinschaft"* u. *„Gesellschaft"* [1]). W Niemczech bowiem i w Austrii najwięcej na ten temat „socjologii klasy" pisano, aż z zupełnym obaleniem przez rewolucję hitlerowską tradycyjnych podstaw społecznych szkoły cały problem stał się mocno nieaktualny.

Warto przy tym zaznaczyć, że ześrodkowanie zainteresowań na klasie szkolnej, a nie na szkole jako całości, wynikało z podstawowego znaczenia, jakie poszufladkowanie szkoły na klasy miało w niemieckim i wielu innych europejskich systemach szkolnych. To też w Stanach Zjednoczonych, gdzie szufladki te odgrywały znacznie mniejszą rolę, intensywnie rozwija się socjologia szkoły, a socjologia klasy nieznana jest jako odrębna dziedzina. O wyodrębnieniu „socjologii klasy" zadecydowały więc nie naukowe względy, lecz praktyczne potrzeby nauczyciela, który w swojej pracy nauczycielskiej ma do czynienia raczej

[1]) Wspólnota i zbiorowość.

z klasą szkolną, niż ze szkołą, jako całością.

Z dotychczasowej, dość obfitej już, literatury na ten temat najciekawsze i najcenniejsze wyniki przyniosły prace K. Reiningera. Pierwsza z nich: Ueber soziale Verhaltungsweisen in der Vorpubertät (1925) dotyczy piątej klasy szkoły powszechnej, druga: Das soziale Verhalten von Schulneulingen (1929) — nowicjuszów szkolnych. Wzorem i punktem wyjścia dla pierwszej z tych prac były behawiorystyczne badania Schjelderup-Ebbe nad kurami, przedstawione w pracy: Beiträge zur Sozialpsychologie des Haushuhns (1929). Z tą pracą łączy Reiningera duże pokrewieństwo metody i problematyki. Dokładne notowanie obserwacji zewnętrznego zachowania się młodzieży i empiryczny charakter przeprowadzonych badań bardzo korzystnie wyróżnia pracę Reiningera od wielu innych prac niewybrednie socjologizujących na temat „obiektywnego" i „subiektywnego ducha" klasy.

Przejawy społecznego życia młodzieży w klasie szkolnej i poza nią ujmuje Reininger ze stanowiska psychologicznej teorii faz rozwojowych młodzieży. Wykazuje on mianowicie, że na każdym stadium psychologicznego rozwoju struktura życia grupowego młodzieży zależna jest od specyficznych właściwości danego stadium. Różnym stadiom rozwoju odpowiadają więc specjalne formy społecznego życia młodzieży.

2. Struktura społeczna klasy I szkoły powszechnej. Dla stopnia rozwoju dzieci sześcioletnich, a więc nowicjuszów szkolnych, którzy pod względem społecznym są, zdaniem Reiningera, stanowczo nastawieni pozytywnie (wbrew mniemaniu Piageta), charakterystyczne jest skierowanie na społeczne styczności w ogóle, a nie na określone osoby. Pobudką do nawiązania styczności jest jakaś rzecz przyciągająca uwagę lub imponujący wyczyn innego dziecka, wzbudzający podziw i naśladowanie. „Obojętne jest przy tym zazwyczaj, od kogo pochodzi pobudka lub czyn, albowiem dziecko na tym stadium szuka przede wszystkim pobudek, a mniej osoby dającego pobudkę. Dzieci skupia zainteresowanie pobudką, a nie osobisty stosunek do tego, od kogo pobudka wychodzi. Na tej podstawie opiera się wielka część społecznych utworów tego wieku". Stosunek osobisty odgrywa rolę drugorzędną.

W klasie sześcioletnich nie ma trwałych stosunków współzawodnictwa, gdyż trwałe współzawodnictwo wymaga trwałego kontaktu, istnienia pewnej hierarchii klasowej i uznanych wartości, oraz specjalnych trwałych zainteresowań w jakimś kierunku, w którym rywale pragną utwierdzić swoją przewagę. „Dopiero kiedy siła i zręczność nabiorą wysokiej ceny, mogą się stać dziedziną rywalizacji. Ta ocena rzeczywistego celowania w czymś pojawia się dopiero później; sześcioletnie dziecko jest jeszcze zbyt pochłonięte przez popęd do zabawy, aby mogło wstąpić w szranki poważnej walki rywalizacyjnej". Zachodzą jedynie poszczególne wypadki przelotnego impulsywnego współzawodnictwa.

Nie ma również trwałego antagonizmu między dziećmi. Antagonizmy te (obelgi, lekceważenie, urągania) równie szybko znikają, jak powstają. Spotykają się jednak dzieci złośliwe, dokuczliwe, „których zachowanie się robi wrażenie, jak gdyby one świadomie przeciwstawiały się innym dzieciom, chciały im sprawiać przykrości i wyrządzać szkody. Typ ten występuje dużo silniej wśród dziewcząt niż wśród chłopców, chociaż nie w każdej klasie go się spotyka".

Typ trwałej grupy, wspólnoty opartej na współdziałaniu dla wspólnego celu (zabawy), bezpośrednio (a nie za pośrednictwem przywódcy) wiążącego członków grupy i wpływającego na ich zachowanie się, jest na tym poziomie zjawiskiem rzadkim.

Do najtrwalszych stosunków społecznych w tym wieku należy stosunek opieki *(Bemutterungsverhältnis)*. Nie nosi on jednak charakteru personalnego.

Osoba przedmiotu opieki jest czynnikiem drugorzędnym i łatwo może być zastąpiona przez inną osobę, co zachodzi np. przy zmianie miejsc przez uczniów. „Dziecko jest tutaj przedmiotem prawie równoważnym lalce".

Nie mniej już w pierwszej klasie zarysowują się dość wyraźnie odrębne psychologiczno-społeczne typy jednostek i na podłożu tego zróżnicowania formują się stosunki i grupy społeczne przeważnie zmienne i krótkotrwałe. Autor rozróżnia typ przywódcy, pomocnika, opiekuna, władcy i przeciętny typ towarzyski.

Najczęstszym tworem społecznym, najbardziej typowym dla dzieci na tym stopniu rozwoju społecznego, są ugrupowania dokoła przywódców. Ugrupowania te są niewielkie, rzadko dochodzą do 5 lub 6 członków. Zasadnicze znaczenie w tym typie grupy posiada rola przywódcy. 1) Przywódca w miejsce indywidualnych, niepowiązanych celów jednostkowych stawia jeden cel dla wszystkich. 2) Pod wpływem przywódcy członkowie ugrupowania działają dla jednego celu. 3) Egocentrycznie nastawione jednostki podporządkowują się jednak przywódcy dla osiągnięcia pożądanego celu. 4) Pod wpływem przywódcy członkowie ugrupowania ograniczają się ze względu na innych członków.

O klasie nowicjuszów jako całości Reininger pisze: „W rezultacie k l a s a j a k o c a ł o ś ć normalnie nie jest organicznym tworem społecznym, społeczną jednością, lecz zbiorem różnych ugrupowań, zachodzących na siebie i istniejących obok siebie... Nie może być jeszcze mowy o świadomości zbiorowej *(Wir-Bewusstsein)*, o duchu klasy lub czymś podobnym... Z przebiegu rozwoju musimy wyciągnąć wniosek, że dziecko sześcioletnie znajduje się w tym stadium rozwoju, w którym mały związek, liczący najwyżej 6 członków, jest formą dostosowaną do jego potrzeb. Podobnie jak dwuletnie dziecko, odpowiednio do swego rozwoju, skupia i może skupiać uwagę najwyżej na dwóch towarzyszach, tak u sześcioletniego górną granicę stanowi, zdaje się, sześciu kolegów. Optimum jest niższe, prawdopodobnie trzech do czterech lub pięciu. Według obserwacji Wislitzky'ego (Beobachtungen über das soziale Verhalten im Kindergarten, Zeitschrift f. Psychologie, Band 107, 1928) około dwóch trzecich wszystkich ugrupowań, powstających wśród dzieci pięcio- i sześcioletnich, składa się z dwojga do czworga dzieci. Jeżeli więc u sześcioletnich dzieci nie spotykamy nigdzie klasy jako jednego związku społecznego, to fakt ten musimy uważać za zupełnie naturalny i uwarunkowany stopniem rozwoju tych dzieci. Jest przeto także zupełnie zrozumiałe, że na tym wczesnym stopniu nie znajdujemy również żadnej hierarchii klasowej *(Klassenrangordnung)*, jaka występuje u dzieci dziesięcioletnich. Klasa jako całość nie stanowi jeszcze rzeczywistego terenu, na którym rozgrywa się społeczne życie... Rzadkie wypadki, w których klasa wydaje się jednolitym tworem społecznym, dają wyraźnie obraz tłumu *(Masse)*. Skupienie takie nie wynika z potrzeb dzieci, lecz wywołane jest przez czynniki zewnętrzne".

3. Struktura klasy V szkoły powszechnej. W przeciwieństwie do tej amorficznej masy dzieci z pierwszej klasy szkoły powszechnej, młodzież z piątej klasy, w okresie przed dojrzewaniem, wykazuje już wyraźne tendencje samorzutnego wytwarzania trwałego porządku organizacyjnego. „W okresie przed dojrzewaniem — pisze autor — nie ma wśród normalnych dzieci jednostek świadomie szukających odosobnienia, nie ma dobrowolnych samotników. Każda jednostka w tym wieku pragnie być członkiem odpowiadającej jej społeczności". Jednakże „dzieci w tym okresie są jeszcze istotami zbyt egocentrycznymi, zbyt jeszcze żyją chwilą, aby potrafiły z siebie samych, od wewnątrz *(aus sich heraus)*, stworzyć i zorganizować trwałą społeczność, która obejmowałaby nie tylko bardzo nieliczne jednostki, jak to ma miejsce w przyjaźni i koleżeństwie, lecz tak wielką grupę, jak

klasa wraz z jej wszystkimi nielubianymi i „nieznośnymi" współuczniami. A jednak w każdej zbiorowości tego rodzaju, do jakiego klasa szkolna przede wszystkim należy (tzn. w zbiorowości, która nie powstaje przez dobieranie się interesów, poglądów, pragnień itd., lecz w której istnieją one obok siebie i krzyżują się), występuje dążenie do porządku, do organizacji".

W ramach klasy powstają mniejsze grupy, skupiające jednostki o specjalnych zainteresowaniach (różne zabawy, sport itp.). W obrębie tych małych grup wyróżniają się specjaliści na różnych polach. Obok tej jednakże hierarchii specjalistów istnieje, zdaniem Reiningera, hierarchia ogólnoklasowa; klasa posiada swych przywódców, jak również zdaje sobie sprawę z tego, kto jakie miejsce w hierarchii klasowej zajmuje. Hierarchia ta dotyczy uczniów jako całych osobowości, a nie tylko jako specjalistów na różnych polach lub w różnych przedmiotach nauki szkolnej. „Nie chodzi tutaj tylko o tę osobowość, która się w szkole przejawia; dla dziecka mury szkolne nie są czymś, co je oddziela od pozostałego otoczenia, dziecko także w szkole widzi całego człowieka i przy wartościowaniu jego wyłącznie szkolny punkt widzenia nie jest bynajmniej rozstrzygający. Stąd nie jest bynajmniej rzeczą pewną, że dobry uczeń jest w opinii kolegów również dobrym członkiem społeczności".

4. **Przywódcy klasy.** Na czoło klasy jako całości wysuwa się ten, kto celuje w wielu najważniejszych dziedzinach zainteresowań i czynności klasy. Nawet w ugrupowaniach mniejszych, powstających na gruncie specjalnych zainteresowań, przywódca nie może celować w jednej tylko specjalności. „Kto t y l k o w piłce nożnej wykazuje dobrą sprawność, ten nawet w grupie piłkarzy z trudnością zostanie uznany za przywódcę. Wiąże się to wyraźnie z wielostronnością zainteresowań tego okresu, że przywódca takiej grupy, aby mógł oddziaływać, musi wykazać, obok wielostronnego zainteresowania, także wielostronną sprawność, wzbudzającą szacunek. Być może, że jest to charakterystyczna cecha dla okresu przed dojrzewaniem, że przywódca utwierdza swoje stanowisko w istocie przez ogólną sprawność, przez ogólne zdolności, a więc przez działanie swojej osobowości..." W okresie przed dojrzewaniem przywódca nie może obejść się bez wielostronności i „wyraźnie ten uchodzi za przywódcę, kto zbliża się do ideału tego wieku. Pozostali znajdują się poniżej jego, tym niżej, im bardziej oddalają się od tego ideału". Indianin, zdobywca, bohater, jednostka o wielostronnych zainteresowaniach, dobrze rozwinięta duchowo i fizycznie, ekspansywna, w pewnym stopniu żądna władzy, o dużym poczuciu rzeczywistości, odróżniająca szybko rzeczy praktycznie możliwe od niemożliwych, aktywna i zdolna do panowania nad sytuacją z instynktowną pewnością — oto przywódca wieku.

Z tego charakteru przywódcy wynika również charakterystyczny jego związek z grupą rówieśników, jaką przedstawia klasa szkolna. „Wola przywódcy wśród rówieśników z reguły skierowana jest w tym samym kierunku, co wola zbiorowa, ponieważ przywódcami są w tym wypadku ci właśnie, którzy mniej lub więcej zbliżają się do ideału wieku... Przywódca okazuje się aktywnym wykładnikiem zbiorowości; wola przywódcy — kwintesencją (albo praktycznie ziszczalną modyfikacją) woli zbiorowej. Osobowość przywódcy ze wszystkimi swoimi uzdolnieniami ma dostarczyć środków do wprowadzenia w czyn woli przywódcy, a tym samym i woli zbiorowej". Nie sprecyzowanej ogólnej woli zbiorowości przywódca nadaje sprecyzowany i czynny wyraz. W stosunku do pozostałych uczniów klasy przywódca zajmuje stanowisko nadporządkowane, otoczone prestiżem. Nie jest to jednakże stosunek bezwzględnego i samolubnego władztwa. Przywódca jest *primus inter pares* i swoje czołowe stanowisko zachowuje dopóty, dopóki ucieleśnia ideał gru-

py i podporządkowuje się grupie jako całości. Toteż władzy swojej bezkarnie nadużywać nie może.

5. Hierarchia społeczna klasy a fazy rozwojowe. Przywódcy stoją na szczycie hierarchii klasowej. Reszta uczniów zajmuje w tej hierarchii miejsca niższe, zależnie od tego, w jakiej mierze posiadają cechy cenione w tym wieku. Im bardziej oddalają się od ideału wieku, tym niższy szczebel w hierarchii zajmują. Z różnicami w szczeblach hierarchii wiążą się przy tym wyraźnie pewne właściwości stosunków pomiędzy poszczególnymi uczniami. Pomiędzy uczniami, zajmującymi w hierarchii szczeble bardzo różne, istnieje pewien stosunek nad- i podporządkowania, „z reguły jednak nie ma między nimi trwałego kontaktu, trwałego wzajemnego stosunku". Stosunki rywalizacji oraz przyjacielskiego i koleżeńskiego współżycia zachodzą pomiędzy jednostkami, które w hierarchii klasowej zajmują miejsca zbliżone. Rywalizacja uczniów posiada przy tym formę różną, w zależności od tego, czy rywalizujący ze sobą uczniowie należą do wyższej, czy do niższej połowy hierarchii. W pierwszym wypadku hierarchia posiada charakter rzeczowy, obiektywny, szlachetny i rycerski. „Tchórzostwo albo nierycerski środek walki uważany jest za dowód słabości rywala; strona nie posługująca się takimi środkami odnosi zwycięstwo bez dalszej walki". Odmienny charakter posiada rywalizacja pomiędzy jednostkami należącymi do niższej części hierarchii społecznej; jest ona bardziej słowna niż rzeczowa, fantastyczna, afektywna i nierycerska. Reininger wskazuje przy tym na charakterystyczne podobieństwo, jakie zachodzi pomiędzy tymi dwoma formami rywalizacji a obserwacjami, jakie Schjelderup-Ebbe poczynił nad stadami kur. Schjelderup-Ebbe, do którego pracy Reininger wyraźnie nawiązuje, odkrył istnienie hierarchii w stadach kur. Podstawą hierarchii jest zwycięstwo w walce. Kury, które zostały zwyciężone przez wiele innych i w hierarchii zajmują miejsce najniższe, są bardzo surowymi i okrutnymi despotami względem tych nielicznych jednostek, nad którymi osiągnęły przewagę; te natomiast kury, które znajdują się na szczytach hierarchii, są względem swoich poddanych łagodne i wspaniałomyślne.

Z tego samego źródła psychologii faz rozwojowych, z którego czerpał Reininger, wyrosła praca H. Hetzer: Der Einfluss der negativen Phase auf soziales Verhalten und literarische Produktion pubertierender Mädchen (1926).

Ścisły związek zachodzi, zdaniem autorki, pomiędzy fazą negacji a niezdolnością do przewodzenia. „W okresie tym brak wszelkiej zdolności do doprowadzenia jakiejkolwiek rzeczy do końca". Toteż wśród dziewcząt przywódczyń znajdujemy przeważnie dziewczęta, które albo już wyszły z formy negacji, albo w nią jeszcze nie wstąpiły. Ze wstąpieniem jednostki w fazę negacji i z odosobnieniem się jej zanika jej wpływ na grupę. Wpływ ten odzyskuje ona często po przejściu przez tę fazę. „Zdolność do przywództwa i faza negacji wykluczają się wzajemnie".

Z fazą negacji wiąże się także, zdaniem autorki, łatwość, z jaką dziewczęta ulegają wpływom elementów zdeprawowanych. Wpływ taki osiągają łatwo jednostki, które mają za sobą doświadczenie seksualne i zdają się „znać rozwiązanie pełnej tajemnicy zagadki, nad którą zaczyna się mozolić młodzież z okresu dojrzewania".

Życiem społecznym dziewcząt z okresu dojrzewania zajmuje się Łucja Vecerka. Autorka, wieloletnia nauczycielka szkoły gospodarczej żeńskiej, opisuje strukturę społeczną II kursu, składającego się z 26 dziewcząt o przeciętnym wieku lat 15,5. Obserwacje dopełnia ponadto wynikami ankiet. Pod względem metody wzoruje się wyraźnie na wymienionej pracy Reiningera. Za Reiningerem konstruuje hierarchię klasową i wykrywa związki pomiędzy zachowaniem się społecznym dziewcząt a ich miejscem w hie-

rarchii, potwierdzając pod tym względem prawie wszystkie obserwacje Reiningera.

Koncepcja Reiningera dotycząca hierarchii społecznej znalazła również wyraz w pracy G. Herrmann: Formen des Gemeinschaftslebens jugendlicher Mädchen (1929). Autorka rozpoczyna również od odtworzenia hierarchii. Wśród dziewcząt w badanym przez siebie zakładzie nie wykrywa jednak hierarchii, która by, tak jak u Reiningera i Vecerki, stanowiła drabinę szeregującą wszystkie dziewczęta według następujących po sobie szczebli. Brak takiej hierarchii tłumaczy autorka dużą rozpiętością wieku dziewcząt. Stwierdza natomiast istnienie systemu stref *(Zonensystem)*, to jest hierarchicznego uszeregowania nie jednostek, lecz grup dziewcząt. Na szczycie znajduje się bardzo ekskluzywna grupa wcielająca „formę życia" dziewcząt najstarszych pod względem rozwoju. System wartości tej grupy, a przede wszystkim jej ideał życiowy *(vitales Wunschbild)*, głód wrażeń i bogactwo wewnętrznego życia stanowią podstawę hierarchii. Poniżej znajduje się kilka stref dziewcząt coraz to młodszych pod względem rozwoju. Autorka wskazuje również na pewne prawidłowości zachowania się społecznego związane z tym zróżnicowaniem się na strefy, potwierdzając w tym względzie obserwacje Reiningera i Vecerki. Co to typu przywódczyni p. Herrmann powtarza również koncepcję Reiningera. „Ta dziewczyna — pisze — potrafi przede wszystkim znaleźć uznanie jako przywódczyni, która w swojej osobie urzeczywistnia najdoskonalej ideał życiowy, która ukazuje się ucieleśnieniem upragnionej formy życia i która potrafi przez działanie i promieniowanie swojej osobowości wciągnąć dziewczęta w atmosferę tej formy życia".

6. Brak badań nad klasami wyższymi. Niestety przedstawione badania nie obejmują najwyższych klas szkoły powszechnej i gimnazjum, a praca D ö r i n g a: Psychologie der Schulklasse (1927), która oparta jest na szerszym materiale, nie pozwala na ogólniejsze wnioski.

Z wiekiem otwiera się przed uczniem coraz więcej możliwości pozaklasowego i pozaszkolnego życia, coraz więcej potrzeb życia może on zaspokajać poza klasą, a co za tym idzie, klasa przestaje obejmować wszystkie jego zainteresowania, całą jego osobowość lub przynajmniej większą jej część. Stosunek ucznia do klasy, a z tym i struktura klasy zmienia się nie tylko w zależności od rozwoju psychicznego, lecz również w zależności od tego, w jakim stopniu dostępne jest dla niego i przez niego poszukiwane pozaszkolne życie, czy to w grupach rówieśników, czy w społeczeństwie dorosłych.

Na ten moment wybitnie socjologicznej natury, bardzo ważny dla struktury klasy, nie zwrócono uwagi w żadnej z prac z kierunku Reiningera. Tymczasem może on nam dużo wyjaśnić i uchronić od przypisywania właściwościom fazy rozwojowej zbyt wielu cech struktury społecznej klasy.

7. Odrębności struktury klas niższych i wyższych oraz ich znaczenie pedagogiczne. Przytoczone badania pozwalają więc na sformowanie pewnych odrębności struktury I klasy szkoły powszechnej i klas niższych z jednej strony, a klasy V szkoły powszechnej z drugiej. Szczególną uwagę zwracają dwie zasadnicze odrębności. Pierwszą jest istnienie hierarchii ogólnoklasowej. Klasa pierwsza hierarchii takiej jeszcze nie posiada, co dowodzi, że w świadomości jej członków nie ma jeszcze ujęcia klasy jako całości. Drugą ważną różnicą jest istnienie stosunków współzawodnictwa. Stają się one możliwe dopiero na gruncie względnie trwałych zainteresowań oraz na gruncie hierarchii klasowej. W hierarchii tej, opartej na uznawanych przez wszystkich wartościach, każdy ze współkolegów pragnie zająć najwyższy szczebel. Obydwu warunków trwałych stosunków współzawodnictwa braknie na poziomie pierwszej klasy szkoły powszechnej.

Wskazane różnice w strukturze klasy posiadają również bardzo ważne znaczenie praktyczno-pedagogiczne. Wobec innego problematu wychowawczego stoi wychowawca w klasie, która jeszcze nie stanowi całości społecznej, niż w klasie, która już jest całością. W drugim wypadku zmienia się zasadniczo stosunek wychowawczy pomiędzy wychowankiem a wychowawcą. Pomiędzy nich wciska się bowiem inna instancja wychowawcza: klasa jako całość ze swoją opinią i moralnością. Ta nowa instancja modyfikuje postawę wychowanka względem wychowawcy. Tam, gdzie klasa jest masą nie stanowiącą całości społecznej, uczeń jest względnie odosobnionym, indywidualnym przedmiotem zabiegów wychowawczych. Tam natomiast, gdzie klasa jest całością, uczeń stanowi jej cząstkę i zachowanie się jego jest w dużym stopniu wyznaczone przez wpływ moralności i opinii klasy. Nauczyciel-wychowawca musi wtedy kierować nie tylko odosobnionymi jednostkami, lecz i klasą jako całością. Aby wytępić lub zmienić jakąś formę zachowania się młodzieży w klasie, nie będzie się mógł niejednokrotnie ograniczyć do tępienia indywidualnych wypadków, lecz będzie musiał zmienić „ducha klasy", tak, aby jej opinia stanęła za nim. Wpływ klasy jako całości na poszczególnych uczniów może potęgować lub osłabiać, a nawet nierzadko zgoła unicestwiać rezultaty wychowawczej pracy nauczyciela. Istnienie klasy jako całości społecznej warunkuje również powodzenie samorządu klasowego.

8. **Zastrzeżenia socjologiczne.** Ze stanowiska socjologicznego budzą zastrzeżenia zarówno założenia jak i wnioski tego kierunku badań nad klasą. Pierwsze zastrzeżenie dotyczy poznawczej wartości wyjaśnienia właściwości struktury życia społecznego młodzieży przez właściwości psychiki w danym stadium rozwoju. Psychiczne podłoże odgrywa w grupach młodzieży większą rolę, niż w grupach dorosłych, gdzie dominują czynniki kulturalne i obiektywno-społeczne. Nie mniej i struktura grup młodzieży jest wyznaczona nie tylko przez stronę psychiczną, lecz także przez sytuację społeczną młodzieży w szerszym środowisku społeczno-kulturalnym, przez pewne obiektywne czynniki tkwiące w zbiorowości, a nie w rozwoju odosobnionych jednostek. Czy właściwości faz rozwojowych są nam lepiej znane, niż formy życia grupowego młodzieży? Wszak wiele z tych właściwości kształtuje się pod wpływem społecznej sytuacji dzieci i młodzieży; wiele z nich stanowi rezultat wpływu form współżycia dominujących w danym wieku. Właściwości psychiki dziecka są początkowo rezultatem dostosowania się do obiektywno - społecznych stosunków grupy rodzinnej, później klasy szkolnej i szkoły, a wreszcie szerszego środowiska społecznego. Odmienność struktur społecznego życia klas młodszych i starszych wynika w dużym stopniu nie z odmienności psychicznych faz rozwojowych, lecz z faktu, że z wiekiem stają się młodzieży dostępne nowe tereny życia zbiorowego poza szkołą. Życie młodszej młodzieży bardziej koncentruje się w klasie i szkole niż starszej. Szkoda, że nie ma badań porównawczych w tym zakresie, jak również nie ma badań porównawczych nad życiem zbiorowym klas i szkół w miejscowościach o jednym gimnazjum i w miejscowościach o wielu gimnazjach.

Rzecz jasna, że pewien stopień rozwoju psychicznego i intelektualnego, dokonywującego się zresztą przez obcowanie społeczne, jest niezbędnym warunkiem powstania szerszej świadomości zbiorowej. Nie jest jednakże warunkiem wystarczającym. Do tego dołączyć się muszą takie sytuacje zewnętrzne, wynikające z charakteru środowiska społecznego, w których nowa, szersza forma życia zbiorowego staje się niejako koniecznością życiową. Staje się to dopiero w szkole. Szkoła stwarza zewnętrzne warunki powstania szerszej świadomości zbiorowej, będącej rezultatem wpływu nowych sytuacji społecznych, a nie samorzutnego, pozaspołecznego rozwoju dziecka. Gdyby

nawet sześcioletnie dziecko posiadało psychiczne warunki rozwinięcia szerszej świadomości społecznej, to jednak świadomość ta nie mogłaby się w nim rozwinąć dopóty, dopóki jego życie zamykałoby się w ramach małej grupy rodzinnej.

Szersza świadomość zbiorowa rozwija się dopiero wtedy, kiedy staje się potrzebna jako narzędzie życia. Potrzebna zaś staje się dopiero wtedy, kiedy dziecko przechodzi z małej grupy rodzinnej do grup o większych rozmiarach.

Drugą poważną wątpliwość budzi wartość drabiny hierarchicznej. Reininger przeniósł ten typ hierarchii z badań nad kurami, gdzie wiązał się on ze strukturą grupy, wyznaczoną całkowicie przez narzucenie siły słabszym jednostkom. Brak w niej istotnej cechy zbiorowego życia ludzi, mianowicie świadomości zbiorowej, więzi społecznej we właściwym tego słowa znaczeniu. Im silniej rozwinięta jest świadomość zbiorowa, czyli postawa „my", wyrastająca na gruncie wspólnych przeżyć, celów, wartości, tradycji, tym bardziej niemożliwe jest istnienie takiej drabiny hierarchicznej w świadomościach członków grupy. W świadomości zbiorowej klasy, jak zresztą wszelkiej grupy społecznej, istnieje co najwyżej warstwowe zróżnicowanie grupy z elitą na szczycie. Taka dokładna drabina hierarchiczna, w której wszyscy są uszeregowani według następujących po sobie szczebli, jest sztuczną konstrukcją badacza, która nie odpowiada rzeczywistości społeczności ludzkich. Bliższy rzeczywistości jest, zdaje się, system stref Gertrudy Herrmann, bardzo wątpliwe jednak, czy jest on odbiciem różnorodności stadiów rozwoju psychicznego dziewcząt, jak sądzi autorka.

Wychodząc od psychiki jednostkowej, w bardzo słabym stopniu uwzględniającej wpływ społecznej organizacji szkoły i klasy na postawy i przeżycia społeczne młodzieży, autorzy wymienionych prac zbyt wielką wagę przypisują psychicznym procesom rozwojowym w formowaniu się grupy szkolnej i grup społecznych w szkole. W znacznej mierze postępują tak samo, jak postępowałby badacz organizacji kompanii czy pułku żołnierzy, który przez fazę psychicznego rozwoju żołnierza, przez „ideały jego wieku", przez jego *„vitales Wunschbild"* chciałby wytłumaczyć psychologię żołnierza i społeczno-organizacyjne procesy armii.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

1. BYKOWSKI-JAXA LUDWIK: Gmina szkolna im. Jędrzeja Śniadeckiego w Gimnazjum VIII we Lwowie. Lwów, Tow. Naucz. Szkół Wyższych. 1928. 2. BYKOWSKI-JAXA LUDWIK: Historia jednej klasy Gimnazjum I w Stanisławowie 1892—1899. Odbitka z Księgi Pamiątkowej I państw. gimn. w Stanisławowie. Stanisławów, 1929. 3. NAWROCZYŃSKI B.: Uczeń i klasa. Lwów, 1931.

4. BURGER EDUARD i STEJSKAL THEODOR: Praxis und Theorie der Schulklasse als Arbeits- und Lebensgemeinschaft. Wiedeń—Lipsk, Deutscher Verlag für Jugend und Volk. 1931. 5. DÖRING WALDEMAR OSKAR: Psychologie der Schulklasse. Osterwieck am Harz, A. W. Zieckfeldt, 1927. 6. HETZER HILDEGARD: Der Einfluss der negativen Phase auf soziales Verhalten und literarische Produktion pubertierender Mädchen. Jena, 1926. 7. VECERKA LUCIA: Das soziale Verhalten von Mädchen während der Reifezeit. (W jednym tomie z pracą H. Hetzer). Jena. G. Fischer. 1926. 8. HERRMANN GERTRUD: Formen d. Gemeinschaftslebens jugendlicher Mädchen. Leipzig. J. A. Barth, 1929. 9. REININGER K.: Über soziale Verhaltungsweisen in der Vorpubertät. Leipzig, 1925. 10. REININGER K.: Das soziale Verhalten von Schulneulingen. Leip-

zig, 1929. 11. KRUCKENBERG ADOLF: Die Schulklasse. Lipsk, Quelle und Meyer, 1926. 12. MOEDE WALTER: Experimentelle Massenpsychologie. Lipsk, S. Hirzel, 1920.

13. KOPYCIŃSKI CZESŁAW: Monografia klasy. Chowanna, t. V. Katowice, 1934. 14. KORCZAK JANUSZ dr i A. POZNAŃSKA: Plebiscyty życzliwości i niechęci. Polskie Archiwum Psychologii,t. IV, z. 3, 1933/34, str. 241—262. 15. J. KUNICKA, M. ŻEBROWSKA i E. RYBICKA: Plan monografii klasy szkolnej. Odbitka z Polskiego Archiwum Psychologii, t. IX, Nr 1, Warszawa, 1936, str. 40. 16. JAN SZCZEPAŃSKI: Przejście z rodziny do szkoły w życiorysach młodzieży. Przegląd Socjologiczny, t. III/1935, z. 1—2, str. 293—308.

KARNOŚĆ W WYCHOWANIU DZIECI I MŁODZIEŻY

napisał

JÓZEF WŁODARSKI

1. Istota karności i jej zadanie. W wychowaniu i w życiu potocznym wyrazu karność używamy w podwójnym sensie, mianowicie na oznaczenie celu i środków wychowania. Być karnym w szerokim tego słowa rozumieniu znaczy umieć władać sobą, a potrafią to ludzie z charakterem; karność pojmujemy wówczas jako rezultat wychowania i samowychowania. Stosować karność w rodzinie, w zakładzie wychowawczym to znaczy wytwarzać warunki, czynić pewne zabiegi, przy pomocy których to środków, przeważnie natury zewnętrznej, ułatwiamy jednostce wewnętrzne opanowanie się, pomagamy do wytknięcia zasadniczej linii postępowania i konsekwentnego przestrzegania tej linii. Karność w tym drugim znaczeniu jest środkiem kształcenia charakteru, środkiem podstawowym, ale nie jedynym, bowiem o ukształtowaniu charakteru ostatecznie decyduje samowychowanie.

W niniejszym artykule karność traktowana jest jako środek, który stanowi wstęp i przygotowanie do samowychowania, do autonomicznie tworzącego się charakteru [1]).

Dziecko przychodzi na świat z zawiązkiem cech psychicznych, z usposobieniem wrodzonym w formie popędów i skłonności (dyspozycje wrodzone). Rozwój tych cech odbywa się przede wszystkim pod wpływem środowiska biologicznego i społecznego, to jest warunków, w jakich dziecko żyje. Wpływ tych zewnętrznych czynników kształtuje charakter biernie nabyty. I właśnie stadium tworzenia się charakteru biernie nabytego oraz przejście od charakteru biernie nabytego do powstającego autonomicznie jest głównym okresem stosowania karności jako środka wychowawczego.

Naturalną drogą rozwoju duchowego dziecka jest przejście od nieskoordynowanych reakcji na bodźce świata zewnętrznego do koordynacji i wewnętrznej aktywności, od biernego poddawania się bodźcom do czynnego ich opanowania, od kierowania się chwilowymi wrażeniami w celu otrzymania natychmiastowej przyjemności (zabawa) do rzeczowego i rozumnego ustosunkowania się opartego na podstawach moralnych. Dziecko więc, kierujące się zmiennymi popędami i kaprysami, ma się stopniowo przeobrażać na zharmonizowaną osobowość, świadomą swych ideałów i zasad, uzbrojoną w silną wolę i odpowiedzialną za swoje czyny.

Do rozwoju takiej osobowości potrzebna jest przede wszystkim umiejętność skupiania uwagi, opanowania się, potrzebna jest pilność, wytrwałość, zdolność do planowej pracy opartej na moralnych podstawach. I życie gromadne,

[1]) Niektóre z tematów tu poruszonych były już wysunięte w innym układzie przez dra Piotra Dąbrowskiego w artykule Wychowanie dzieci i młodzieży, Encyklopedia Wychowania, tom I, str. 786—813.

na tle którego rozwinęła się kultura, a w którą dziecko będzie wrastało i na tle której będzie rozwijało swą indywidualność, wymaga również ładu, umiejętności podporządkowania się, kierownictwa.

Tam jednak, gdzie działa na dziecko wiele różnorodnych czynników, łatwo może powstać chaos, potrzebny więc jest czynnik nadrzędny, organizujący, kierujący. Potrzebny jest ktoś starszy z doświadczeniem życiowym.

W tym leży źródło uprawnienia naszego do stosowania karności i czasowego kierownictwa w wychowaniu dzieci i młodzieży. W karności wysuwamy pewne reguły, normy, konieczności, którym jednostka musi się podporządkować, a które stopniowo mają doprowadzić ją do ukształtowania się własnej, wolnej osobowości.

Wychowanie rozpoczyna się często od przymusu, ale nie od gwałtu fizycznego. To, do czego przymuszamy dziecko, powinno być w gruncie rzeczy przez nie zaaprobowane, a tylko brak dojrzałości duchowej stoi temu na przeszkodzie. Gdy dziecko dojrzeje, zacznie wysuwać dla siebie nowe konieczności oparte na tych, z którymi się już zżyło; przejdzie ono wówczas z okresu karności zewnętrznej, narzuconej, w okres karności wewnętrznej, w okres powstawania charakteru autonomicznego, w którym decydującą rolę zaczyna odgrywać własny światopogląd i wolna wola. Karność jako środek wychowawczy staje się już wtedy stopniowo zbędny.

Toteż karność we współczesnym ujęciu to nie bezwzględne narzucanie dziecku cudzej woli, nie sam dozór, nie kierowanie dzieckiem przy pomocy groźby kar, a nawet zadawanych ciosów, lecz fragment wzrostu, rozwoju, droga, na której stopniowo, zamiast samorzutnych reakcji na przypadkowe bodźce zewnętrzne i zmienne nastroje uczuciowe, występuje podsuwany zamiar, zdecydowane postępowanie oparte na podstawach moralnych, czasowo nieświadomych lub niezupełnie świadomych dla wychowanka, a tylko dla wychowawcy.

2. Ogólne uwagi odnoszące się do stosowania karności. Oddziaływanie na dziecko musi być porządkujące, organizujące, jednolite, ciągłe — a więc powinno stanowić system. Najbardziej zasadniczym postulatem tego oddziaływania jest zgodność z rozwojem psychiki dziecka, z jego naturą. W gruncie rzeczy karność jako środek jest tylko zewnętrznie działającą siłą, która reguluje, podporządkowuje i harmonizuje zewnętrzne wpływy i przez to oddziaływa na wewnętrzną aktywność dziecka. Ta wewnętrzna aktywność ma wyraźnie zakreślone okresy rozwoju; nieliczenie się z nimi albo utrudnia, albo wręcz uniemożliwia pracę wychowawczą. Nie można od dziecka żądać zrozumienia poczucia obowiązku, gdy ono jeszcze całkowicie pochłonięte jest rozkoszą, jaką mu daje zabawa. Nie można odwoływać się do rozumu, gdy dziecko bez reszty pochłania sama czynność, samo wyzwolenie reakcji na skutek bodźców zewnętrznych.

Aby dziecko działało i poznawało, musi mieć chęć do tego, musi być jakaś wewnętrzna podstawa, gotowość przyjęcia bodźca, musi być zainteresowanie. Zainteresowanie to może powstać tylko albo w oparciu o budzące się w danym okresie popędy wrodzone, albo też na specjalnie wytworzonym tle bezpośrednich przeżyć. Zainteresowanie, jak wiadomo, idzie po linii od znanego do nieznanego. Otóż to „pierwsze znane" nie może wystąpić na tle pouczeń, rozumowań i rozmyślań. To „pierwsze znane" musi być bezpośrednio przez dziecko przeżyte, może więc powstać tylko na tle bezpośredniego zetknięcia się z obiektem. Od „pierwszego znanego" w ścisłej zależności jest cały łańcuch stopniowych przejść do nieznanych. Stąd takie ważne znaczenie dla wychowania mają pierwsze przeżycia dziecka, otoczenie i warunki, w jakich dziecko wzrasta.

Bezpośrednie poznanie wzoru wywołuje najczęściej działanie, naśladowni-

ctwo; dłuższy okres działania prowadzi do poznania. Oto lapidarnie ujęta kolejność rozwoju duchowego dziecka w pierwszych latach życia.

Nie od pouczeń i nakazów należy więc rozpoczynać karność, ale od dawania okazji do wyzwalania wrodzonej energii dziecka w formie zabawy, od dopuszczania do czynnej postawy wobec bodźców świata zewnętrznego. Na postawę tę musimy stopniowo wpływać, naginając ją w duchu potrzeb dziecka i otoczenia.

Niezależnie od znajomości przez wychowawcę okresów ogólnego rozwoju dzieci, konieczne jest uwzględnianie różnic indywidualnych, typów, skłonności.

Przy bliższym poznaniu okresowości rozwoju duchowego dziecka daje się stwierdzić, że niektóre fazy tego rozwoju ciągną się długo, przeważnie po kilka lat, przemiany następują wolno i stopniowo. I na tym tle rażąco uderza na ogół niecierpliwość wychowawców. Rezultat swoich wpływów pragną widzieć oni z dnia na dzień, nieomal z godziny na godzinę. Takie szybkie tempo w otrzymywaniu rezultatów można osiągnąć tylko przy stosowaniu silnych, czasem nawet gwałtownych środków oddziaływania, a środki te dają efekt na razie, wcale nie doprowadzają do samowychowywania, są więc zaprzeczeniem karności, mimo chwilowo pomyślnych rezultatów. Przy systematycznym, spokojnym wysiłku wychowawcy czas jest jego największym sprzymierzeńcem. Tylko oddziaływanie ciągłe, cierpliwe, stopniowe, liczące się z okresami rozwoju dziecka może dać trwałe rezultaty.

Wraz ze zmianami poglądów na psychikę dziecka i na zadanie pedagogiki zmienia się również i charakter środków stosowanych w karności. Tradycyjna pedagogika wychodziła z założenia, że punktem wyjścia dla karności i najistotniejszym jej zadaniem jest wywoływanie i podtrzymywanie czynników hamujących popędy; w tym dopatrywała się wystąpienia woli i czynnika nadrzędnego, właściwie regulującego postępowanie dziecka. Ponieważ dziecku brak jest istotnie pohamowań, więc występuje potrzeba ingerencji wychowawcy, przy czym ingerencja ta ma za zadanie wywołanie lub podtrzymanie zahamowań; karność pedagogiki tradycyjnej nosi przede wszystkim charakter negatywny.

Nowsza pedagogika z większym zaufaniem odnosi się do wrodzonych popędów i nastawień dziecka, więcej liczy na jego spontaniczność. Jakkolwiek i dzisiejsza pedagogika przypisuje w dziale kształcenia woli wybitną rolę czynnikom hamującym, to jednak uważa, że przy wzmożonej i wytrwałej działalności pozytywnej wysuwają się wątpliwości, rozdwojenia, powstają sytuacje sprzeczne. Aby zrobić jedno, trzeba się często wyrzec drugiego, a więc czynnik hamujący wypływa z sytuacji życiowej, występuje w sposób naturalny. Podtrzymując działalność pozytywną dziecka w jakimś obranym kierunku siłą rzeczy wzmagamy i stronę negatywną, a tą drogą bardziej skutecznie doprowadzamy je do samoopanowania. Oczywiście, w sytuacjach wywołujących konflikty autorytet wychowawcy okazuje się nieodzowny.

Wprawdzie zakaz wychowawcy przeciwstawiający się dążeniu dziecka może mieć zupełnie pomyślny i szybki skutek i często okazuje się nieodzowny, to jednak własne opanowanie się dziecka jest przejawem istoty karności, a nie zewnętrznym, narzuconym przymusem.

Oparcie karności na samorzutnym działaniu dziecka jest drogą dłuższą, ale skuteczniejszą. Toteż w ujęciu współczesnej pedagogiki środkom wzmagającym pozytywną działalność dziecka daje się pierwszeństwo przed środkami negatywnymi, dążącymi przede wszystkim do zahamowania.

Do środków pozytywnych karności zaliczamy: naśladownictwo, wzór, przykład, wpływ otoczenia, przyzwyczajenie i nawyk, autorytet, dozór, ujęcie popędów w łożysko i przeistaczanie ich, pou-

czanie, zachętę, nagrodę, organizację zabaw, pracy i wczasów.

Do środków pośrednich, to znaczy częściowo pozytywnych, częściowo negatywnych, zaliczamy: nakaz, przymus i posłuszeństwo.

Do środków negatywnych: upomnienie i inne formy kary.

3. Naśladownictwo, wzór i przykład. Z objawami naśladownictwa spotykamy się bardzo wcześnie, bo już w pierwszych miesiącach życia dziecka. Przy naśladownictwie występuje uwaga, podstawa samorozwoju dziecka i nieodzowny warunek koncentracji życia wewnętrznego. Rezultatem uwagi w procesie naśladownictwa jest ruch, któremu towarzyszy intencja. Intencja przy sprzyjających okolicznościach komplikuje się i w dalszych etapach przekształca na plan życiowy. A więc w naśladownictwie mamy w zarodku najważniejsze składniki samowychowania: koncentrację świadomości w formie uwagi i intencję. Opierając się na naśladownictwie, zadaniem wychowania jest dostarczyć dziecku odpowiednich wzorów, przykładów. Nie każdy wzór jednak wywołuje naśladownictwo, do tego potrzebna jest wewnętrzna gotowość dziecka, o czym była już mowa wyżej.

Duża na ogół podatność dziecka do naśladownictwa i brak krytycyzmu przy intencji sprawia, że naśladuje ono zarówno przykłady złe jak i dobre. A że w życiu łatwiej się natknąć na przykłady złe niż na dobre, wychowawca musi starać się o dostarczanie przykładów dobrych i usuwanie złych.

W miarę wzrostu i rozwoju dziecka naśladownictwo, wzór, przykład są coraz mniej cenione, bowiem naśladownictwo ma i złe strony: powoduje zmniejszanie się samodzielności, bezkrytyczność i automatyzację.

Dla wieku młodzieńczego nie mają już wartości fragmenty, chwyty w postępowaniu, natomiast cennym jest jako przykład całokształt postępowania wysokowartościowej jednostki, którą uważamy za osobowość.

4. Wpływ otoczenia. Powszechność wpływu otoczenia (środowiska społecznego i biologicznego) jest tak znaczna, że często czynniki te aż uchodzą z zakresu naszej uwagi, bądź też są lekceważone. Tymczasem, jeśli nawet wzory z otoczenia nie wywołują bezpośredniego naśladownictwa, to pozostawiają one głębokie ślady podświadome. Owe podświadome stany są następnie podłożem do powstawania stanów świadomych, są owymi punktami zaczepienia, bez których nie ma aktywności wewnętrznej. Zasada aktywności dziecka w przejściu od znanego do nieznanego bardzo często przyjmuje właśnie formę od znanego podświadomie do nieznanego. Do czegoś dochodzimy, co przedtem „wisiało w powietrzu"; jest to skutek uprzednich naszych przeżyć podświadomych lub niezupełnie uświadomionych. Jeżeli wpływy otoczenia są dobre, to dziecku nawet „do głowy nie przyjdzie" popełnić coś niewłaściwego; jest to podświadomy wpływ otoczenia, niewidoczny, a jakże ważny dla rozwoju karności; nazywamy go często atmosferą.

5. Przyzwyczajenia i nawyki. Na skutek ćwiczenia się w naśladownictwie lub samonaśladownictwie powstają przyzwyczajenia i nawyki. Szczególniej ważną rolę odgrywa wytwarzanie się przyzwyczajeń we wczesnym dzieciństwie. Przyzwyczajenia na tle popędów zaczynają się wytwarzać już w pierwszych dniach niemowlęctwa. Dziecko można przyzwyczaić do regularnych odstępów w przyjmowaniu pokarmów i w ogóle wdrożyć do porządku i ładu, cech tak niezbędnych zarówno dla życia jednostkowego, jak i dla zbiorowego.

Przyzwyczajenia i nawyki osiągamy przeważnie w zakresie reakcji mniej skomplikowanych, ale mogą one być podbudową dla czynności wyższych. A więc np. przyzwyczajenie dziecka do form grzecznościowych i do uprzejmości jest podstawą do rozwoju uczuć spo-

łecznych, do niesienia pomocy w potrzebie, ofiarności itp.; przyzwyczajenie do dokładności, sumienności jest wyrabianiem podstawowych cech charakteru. Dobre przyzwyczajenia ponadto są pewnego rodzaju zaporą, która nie dopuszcza do rozwoju złych nawyków.

Do wytworzenia dobrych przyzwyczajeń potrzebna jest wytrwałość i niedopuszczanie wyjątków w ćwiczeniu, gdyż rezultaty otrzymujemy tylko po długich i starannych ćwiczeniach.

Ujemne strony przyzwyczajeń są podobne do tych, które wytknięte zostały przy omawianiu roli naśladownictwa. Tu w jeszcze większym stopniu istnieje niebezpieczeństwo powstawania automatyzmu i bezmyślności.

6. Autorytet. Do najbardziej naturalnych i pozytywnych środków w okresie wczesnego wychowania należy autorytet. Jest to środek naturalny, gdyż zaufanie do osób starszych ze strony dziecka jest samorzutne i powszechne, a zarazem środek pozytywny, gdyż poddając się woli starszego dziecko niejako wewnętrznie ten stosunek akceptuje, nie ma tu bezwzględnego przymusu. Zanim dziecko zacznie w pełni korzystać z własnego rozumu, doświadczenia, chętnie korzysta ze wskazań osoby dorosłej, dla której żywi uznanie, a która potrafi w chwili wahania się dziecka i braku wytrwałości podeprzeć jego słabą wolę.

Autorytet jest tylko tam możliwy, gdzie istnieje pozytywny kontakt uczuciowy pomiędzy wychowankiem a wychowawcą. Autorytet oparty na strachu jest pozornym autorytetem. Zbyt silne pobudki, a szczególniej stosowanie kar, zmierzających do podtrzymania autorytetu, wywołują skutek wręcz przeciwny.

Istnieją w życiu dziecka i młodzieńca okresy tak zwanej przekory, w których autorytet wychowawcy słabnie lub w ogóle ginie. Są to okresy przeważnie przejściowe, w czasie których mocniej zarysowuje się stanowisko opozycyjne dziecka; mogą to być okresy bądź wzmożonej energii i objawy wzrostu woli, bądź też jej osłabienia.

Jednym z trudniejszych zadań wychowawcy jest stopniowe wycofywanie swej roli autorytatywnej, a respektowanie woli wychowanka, zachęcanie go do samodzielnej działalności bez ingerencji wychowawcy.

7. Dozór. Sam wyraz ten wywołuje nieprzyjemne uczucie zarówno u wychowawcy, jak i u wychowanka. Chętnie też wykręca się od niego i jedna i druga strona. W gruncie rzeczy znaczenie dozoru w wychowaniu jest dużo subtelniejsze i głębsze niż w organizacji pracy lub w sensie policyjnym. Dozorując trzeba mieć na uwadze słowa pacierza: „Nie wódź nas na pokuszenie". Ileż złego wynika z tego pokuszenia u dorosłych, cóż dopiero u dzieci.

Dozór w wychowaniu powinien mieć podczas zabaw i rekreacji charakter obcowania lub opieki, podczas zajęć — towarzyszenia w pracy lub przewodnictwa. Dozór w organizacji pracy ludzi dorosłych lub w systemie policyjnym wyraźnie nosi piętno braku zaufania do dozorowanych. W systemie wychowawczym ten moment winien być wykluczony.

W stosunku do dzieci starszych nawet charakter opieki lub przewodnictwa winien być stopniowo przy dozorze osłabiany, a natomiast bardziej może być podkreślany charakter obcowania i współuczestnictwa w zabawie lub pracy. Dozór ma ułatwić doprowadzenie wychowanka do umiejętności opanowania się, podporządkowania się grupie, a w razie potrzeby do podjęcia się nawet jej przewodnictwa.

8. Ujęcie popędów w łożysko, przeobrażanie się popędów. Niezwykle płodne w swych skutkach dla karności okazało się stanowisko Freuda i innych psychanalityków stojących na gruncie oparcia wychowania na popędach i stanach podświadomych. Tą dynamiką sił wewnętrznych należy zdaniem ich tak pokierować, aby wyładowanie szło po linii wymogów społecznych i przyczy-

niało się do podniesienia wartości człowieka, a przynajmniej, aby energia wyładowywała się nieszkodliwie. Popęd do walki np. może się przejawiać w grach, zapasach, ale uczestnikom narzuca się pewne przepisy, których przekroczyć w walce nie można. Będzie to ujęcie popędu w łożysko; walczyć może tylko ten, kto ściśle przestrzega przepisów gry lub walki i tylko takiej walce przypisuje się pewne walory. Przy dawaniu ujścia popędom ćwiczy się więc jednocześnie opanowywanie. Dla karności przedstawia wartość już samo nieszkodliwe wyładowanie aspołecznych form popędów, tym bardziej cennym jest ćwiczenie się w opanowywaniu.

W przeistaczaniu się popędu pozostaje zasadnicza jego treść, forma natomiast daleko odbiega od zwykłych przejawów danego popędu. W walce z chwastami istnieje treść walki, ale jakże inną jest ona od pospolitego wodzenia się dwóch jednostek za bary. Z przeistoczeń popędów z punktu widzenia karności na uwagę zasługuje zboczenie i obiektywizacja. Zboczeniem takim będzie np. zdobycie przez lotnika stratosfery w formie wyczynu sportowego. Przeciwnik to wysokość, rozrzedzone powietrze, niska temperatura itp., ale przeciwnik ten nie występuje do walki wręcz. Idea walki pozostaje, zasadnicza forma uległa jednak zboczeniu. Zboczenie popędu w wielu wypadkach może mieć dużą wartość społeczną.

Obiektywizacja popędu polega na mniej lub więcej biernym obserwowaniu i przeżywaniu obrazów wynikających z działalności popędowej, a więc np. uczestnictwo na meczu piłki nożnej w charakterze widza będzie obiektywizacją popędu walki, czytanie romansu — obiektywizacją popędu płciowego. W tych wypadkach mamy pewną formę wyżycia się, ale takie wyżycie się nie pozostaje bez wpływu na karność. Znalezienie sposobu wyżycia się dla niesfornej klasy może być punktem zwrotnym w utrzymaniu jej w karności.

Niewątpliwie najbardziej wychowawczo wartościową jest sublimacja popędu, uwznioślenie, ale ten rodzaj przeobrażeń popędu wychodzi poza granice naszych rozważań o karności, należy bowiem do okresu samowychowania.

9. Pouczanie prowadzi od działania impulsywnego, od nawyków i przyzwyczajeń do działania świadomego, które stopniowo ma się opierać na podstawach moralnych. Przy pouczaniu odwołujemy się do intelektu ucznia. Na ogół jednak przeceniamy znaczenie intelektu dla działania. Niewątpliwie krótkie, przygodne pouczenie wychowanka w momencie dominującego zainteresowania ma wielką wartość dla wychowania moralnego; ale długie wywody, moralizowanie jest właściwie tylko wewnętrzną potrzebą wychowawcy, jest często wyrazem wzburzenia wywołanym postępowaniem dziecka, czego ono ze spuszczoną głową musi wysłuchać, przyjmując to jako wymówkę, jako znośną formę kary, ale nie jako pouczenie moralne. Zresztą wymówka wypowiedziana zwięźle i w odpowiednim czasie może być stosownym środkiem karnym.

Prócz krótkich przygodnych pouczeń mogą mieć miejsce dla starszej młodzieży dłuższe wywody na temat zagadnień moralnych, ujęcie syntetyczne pewnych kwestii. Niechaj to jednak będą rozważania działające nie tylko na intelekt, ale i na uczucie, z pominięciem jednak jakichkolwiek rozdrażnień. Patos jest dopuszczalny tylko w wyjątkowych okolicznościach. Pouczenia działające wyłącznie na intelekt często młodzież przyjmuje tylko jako materiał nauczania, o którym trzeba wiedzieć, ale który wcale nie wpływa na postępowanie.

Dłuższe pouczenia należą właściwie już do okresu autonomicznie tworzącego się charakteru.

10. Zachęta i nagroda są środkami od dawna stosowanymi w wychowaniu. Logicznie łączyły się one ze stosowaniem kar, były ich przeciwwagą. Skoro wypadało w wychowaniu uciekać się do

upomnień i kar, to sprawiedliwość nakazywała stosować również zachętę i nagrodę. Toteż zagadnienie kar i nagród rozpatrywano najczęściej wspólnie. We współczesnej pedagogice mało znajdujemy przekonywających racji za stosowaniem kar, niewiele powinno by więc być miejsca i dla nagród. I rzeczywiście szafowanie nagrodami wybitnie osłabło, pozostało tylko w tych systemach szkolnych, które ciągle jeszcze trzymają się form tradycyjnych, np. we Francji. Jednak i w tej dziedzinie psychanaliza, a szczególniej odłam jej adlerowski, w swoisty sposób uzasadnia nie tyle potrzebę nagród w ścisłym znaczeniu, ile formę pokrewną, mianowicie podkreśla wielką rolę zachęty, pochwały, wyróżnienia dla rozwoju duchowego dziecka.

W oświetleniu Adlera dziecko jest z natury istotą niesamodzielną, słabą, której trzeba dodać odwagi, nie dopuszczać do tworzącego się u każdego dziecka poczucia mniejszej wartości. Dziecku potrzebna jest pomoc przy wytwarzaniu właściwego planu życiowego, potrzebna jest również pomoc do skorygowania tego planu, jeżeli uległ wypaczeniu. Naczelnym hasłem pedagogiki Adlera jest dodawanie dziecku odwagi. A więc w stosunku do dziecka wychowawca nie tylko powinien unikać wszystkiego, co je poniża, (nie utrudniać mu życia piętrzeniem przeszkód, nie stawiać innych kolegów na wzór), ale różnymi sposobami zachęcać do wysiłku, do wytrwania, przede wszystkim chwalić każdy postęp, chwalić oczywiście rzeczowo. Czasem trzeba nawet pochwalić przedwcześnie, aby dodać odwagi. Dzieci wyjątkowo nieśmiałe trzeba chwalić publicznie, bo ta forma silniej wzmaga poczucie mocy. Pochwały mają jednak tylko dodawać odwagi, zachęcać do wytrwałości, a nie podniecać chorobliwej ambicji dziecka.

11. Zabawa i praca, organizacja wczasów. Nie są to, oczywiście, środki karności w ścisłym znaczeniu, jest to raczej teren, na którym karność ma się przejawić. Jednak organizacja zabaw i pracy tak duży wpływ wywiera na karność, tak ściśle te czynniki wzajemnie na siebie wpływają, że przy wyliczaniu pozytywnych środków karności niepodobna ich pominąć.

Zabawa i praca są naturalnymi formami działania, w których wyraża się i ćwiczy zdolność dziecka do panowania nad swym ciałem i nad sytuacją. To panowanie przejawia się dzięki wystąpieniu impulsów wewnętrznych; ich wpływ staje się stopniowo większy od wpływów bodźców zewnętrznych. Początkowo impulsy te występują przede wszystkim w zabawie. Na tle zabawy rozwija się w dziecku wytrwałość i koncentracja uwagi, w zabawie również po raz pierwszy samorzutnie przejawia się poczucie obowiązku. Dziecko w 5 roku życia po trzygodzinnym budowaniu z klocków, gdy rodzice chcą mu przerwać pracę, by się nadmiernie nie przemęczało, oświadcza: „Przecież ja buduję dlatego, że się cieszę, kiedy mam ładną budowlę", a następnie wygłasza: „Muszę najpierw jeszcze pobudować" [1]). To powiedzenie „muszę" jest przejawem dobrej woli.

W powyższych wypowiedziach dziecka silnie jeszcze zaakcentowany jest subiektywizm, zwykły przy zabawie („buduję dlatego, że się cieszę"), ale jest już rzutowanie na zewnątrz, na „ładną budowlę". Ta przyszła budowla zmusza niejako dziecko do wysiłku, chociaż w formie zabawy. W takim ustosunkowaniu się dziecka do rzeczy widzimy pierwsze przejawy karności wewnętrznej; u małych dzieci samorzutnie występuje ona tylko w zabawie.

Nie od razu pierwsze przejawy karności wewnętrznej zaobserwowane w zabawie przeniosą się na pracę. Będzie to następowało wraz z przemianą umysłu i uczucia dziecka, gdy swą busolę ży-

[1]) Ch. Büchler. Dziecięctwo i młodość, str. 284 i 285. Warszawa.

ciową nastawioną na subiektywizm zacznie nastawiać na obiektywizm. Wprawdzie przejawy tej zmiany dają się zaobserwować między 5—8 r. życia, jednak zdecydowany kierunek obiektywizmu ugruntuje się wraz z dojrzałością umysłową, a to nastąpi nieprędko.

Skoro jednak dziecko samorzutnie doznało już i doznaje poczucia obowiązku w zabawie, to przejście od zabawy do pracy, przynajmniej we fragmentach, jest proste i łatwe.

Obiektywny cel pracy, który nie zawsze dziecko potrafi sobie postawić, może wysunąć wychowawca, a jeżeli towarzyszy temu ze strony dziecka uznanie autorytetu wychowawcy, wówczas poczucie obowiązku może wystąpić z równym lub nawet z większym natężeniem niż w zabawie.

W każdym razie droga od subiektywnej samowoli i przypadkowego wartościowania do obiektywnego podporządkowania woli moralnym wartościom jest długa. W tym okresie przejściowym rozpoczyna się autonomiczne kształtowanie charakteru.

Wracając do spraw karności podkreślić należy, że gdy dziecko z zainteresowaniem odda się jakiejś zabawie lub pracy, następuje zazwyczaj ogólne opanowanie się i uspokojenie. W zakładach wychowawczych, gdzie dobrze jest zorganizowana zabawa i praca, oparta na zainteresowaniach dzieci, utrzymanie karności nie sprawia kłopotu.

„Jeżeli chcemy, żeby osobowość dziecka rosła w jego zabawie, to rzecz niezbędna, aby przedmiot jego zabaw pozwalał na stawianie jego działaniu stopniowo coraz bardziej złożonych i samodzielnie rozwiązywanych zadań"... [1])

A dalej tenże autor pisze: „Zabawa powinna zdążać do lekcji. Albowiem odrywając się od lekcji, wyradza się w pustą rozrywkę, zdolną na krótko zająć, ale nie wychować dziecka. Ale zabawa powinna pozostać zabawą, bowiem zamieniając się przedwcześnie na lekcję, wyradza się w zajęcie bezduszne i mechaniczne, w powtarzanie tego, co pokazują starsi".

Znakomitym terenem do wyrobienia karności na tle zabaw, sportów jest organizacja wczasów. Pozostawienie w tym okresie dzieci, a nawet i młodzieży, samym sobie najczęściej przeradza zabawę w ową pustą rozrywkę. Planowe jednak zorganizowanie wczasów nie tylko nie zmniejsza przyjemności, jaką daje prawdziwa zabawa, ale jeszcze je pogłębia, daje dużo okazji do wyrobienia hartu, do uspołecznienia.

12. Wskazania i nakazy. Wówczas, gdy dziecko nie wykazuje gotowości do działania lub też brak mu powściągu, najpospolitszą formą wpływu wychowawcy jest wskazanie lub nakaz. Pożądana jest znaczna skala rozmaitości w stosowaniu tej formy częściowo pozytywnego, częściowo negatywnego oddziaływania. Można więc rozpoczynać od życzliwego skinięcia głową lub innego gestu, od łagodnie i uprzejmie wypowiedzianego życzenia, a w miarę potrzeby przechodzić do suchego i sugestywnego zlecenia, w wyjątkowych wypadkach używamy nawet ostrego tonu nakazu. To ostatnie będzie tym skuteczniejsze, im rzadziej się do niego uciekać będziemy.

Najbardziej nieodzownym warunkiem nakazu jest gruntowne przemyślenie polecenia i stanowczość w jego przeprowadzeniu, bez cofania się. W wielu wypadkach konieczny jest przymus.

Małe dzieci na ogół chętnie odnoszą się do poleceń dorosłych; trudniej bywa z poleceniami skierowanymi do dzieci starszych, zwłaszcza, gdy nie ma wzajemnej życzliwości. Zbyt często rzucane polecenia osłabiają posłuszeństwo.

Przy dawaniu zlecenia lub nakazu dzieciom młodszym lepiej nie dawać motywacji, lub uczynić to uprzednio. Motywacja jest właściwie pouczeniem, a wówczas nakaz jest zbyteczny; na skutek pouczenia dziecko powinno samo już zdo-

[1]) S.Hessen, Podstawy pedagogiki.

być się na decyzję. Jeżeli jednak stosujemy zlecenie i w tej formie narzucamy swą wolę, zlecenie winno być sugestywne, a motywacja osłabia sugestię. W stosunku do dzieci starszych właśnie między innymi dlatego do polecenia dodajemy krótki motyw, by osłabić sugestię i stopniowo przejść do samego pouczenia.

13. Przymus i posłuszeństwo. Dla praktycznego stosowania karności sprawa przymusu jest zagadnieniem najbardziej centralnym. Zwolennicy kierunku liberalnego w wychowaniu są przeciwnikami przymusu, zezwalając dziecku na daleko posuniętą samowolę; rygorzyści, przeciwnie, uważają przymus nie tylko za jeden z najważniejszych środków wychowania, ale nieodłącznie z przymusem wiążą sankcje karne za niestosowanie się do nakazów.

Czy przymus i kara są pojęciami jednoznacznymi?

W życiu ludzi dorosłych istnieje mnóstwo konieczności, przepisów, którym ustawicznie i na różne sposoby musimy się podporządkować, w większości wypadków bez kojarzenia tego z obawą kary. Prawda, mamy inne motywy, które dla dziecka są niedostępne. Ale czy koniecznie obawa kary ma zastąpić wszystkie te motywy?

„Można przymusić do spełnienia swej woli, nie karząc za opór. Jeżeli dziecko jest chore i nie chce brać lekarstwa, to bez gniewu i bez kary, z całą serdecznością przymuszamy je do wzięcia. Przymus jest nieodzowny w wychowaniu, bo jest nieodzowny w życiu, nie jest on bowiem p r z e s z k o d ą w samowychowaniu, lecz raczej p o m o c ą" [1]).

W niektórych poprzednio opisywanych środkach karności występował przymus jako czynnik nieodzowny i nie łączył się z potrzebą grożenia karami. A więc przy ujmowaniu popędów w łożysko, przy zabawie i pracy nieodparcie występuje przymus wewnętrzny lub obowiązek, pomiędzy którymi w wielu wypadkach nie podobna postawić demarkacyjnej granicy. Przymus może być bardzo bliski poczucia obowiązku, prowadzić do niego i wówczas jest wysoce wartościowym środkiem karności; może być również bliski gwałtu i wtedy jest zaprzeczeniem karności, bo nie prowadzi do samowychowania.

W stosunku do młodszych dzieci przymusem np. będzie konieczność zadośćuczynienia (bez nadawania mu charakteru kary) za wyrządzoną szkodę lub przykrość. To samo dla starszych dzieci winno być wyrazem dobrej woli, poczuciem obowiązku.

Czasem między jednym a drugim rodzajem przymusu może być bardzo subtelna różnica. Gdy np. dziecko w grze nie przestrzega przepisów, możemy spokojnie, ale nie mniej stanowczo oświadczyć, że nie będzie się nadal bawiło, bo nie przestrzega prawideł. Pozornie rezultat będzie ten sam, gdy oświadczymy, że dziecko zostanie usunięte z zabawy za karę, bo nie przestrzega przepisów. Ale jakże inne podejście! W pierwszym wypadku występuje normalna konsekwencja, i skoro dziecko gotowe jest podporządkować się regułom gry, natychmiast wraca do zabawy. W drugim wypadku powrót do zabawy jest możliwy dopiero po udzieleniu łaski, po cofnięciu kary.

Obowiązek to samoopanowanie się jednostki z dobrej woli. Wartość wychowawcza przymusu i posłuszeństwa tylko wówczas występuje, gdy pomaga dziecku do samoopanowania się, do wysiłku związanego z dobrą, własną wolą; wprowadzanie czynnika obawy przed karą jest z góry przekreślaniem możliwości wystąpienia dobrej woli. Gdy brak dobrej woli, co jest zjawiskiem dość częstym u dzieci, niechaj zamiast nerwowej gwałtowności wystąpi nasza spokojna niezłomność. Stopniowe uspokojenie się dziecka i oswojenie z naszą nieugiętą postawą jest w gruncie rzeczy dużo krótszą drogą do powstania dobrej woli

[1]) L. Jeleńska, Sztuka wychowania. Warszawa, 1930.

dziecka, niż natychmiastowe posłuszeństwo wywołane obawą kary.

Przymus i posłuszeństwo są nieodzownymi środkami karności, ale nie jedynymi. Nie od nich należy wychowanie rozpoczynać i nie na nich głównie opierać. Im przymus prędzej przekształci się w obowiązek, tym lepiej.

14. Zakaz. Ogólne uwagi, które odnosiły się do nakazu, można odnieść i do zakazu. Jednak zakaz jako negatywny środek karności jest mniej wartościowy od nakazu. Zakaz „wodzi na pokuszenie". Jeżeli w krótkim nakazie sugestia działała pozytywnie, to przy zakazie występuje jakby kontrsugestia. Zakazany owoc smakuje, powstaje przyjemny dreszczyk — co by to było, gdyby właśnie postąpić inaczej. Lepiej więc zakaz zastąpić nakazem; zamiast „nie niszcz książek", lepiej powiedzieć „szanuj książki". W wielu wypadkach, zwłaszcza przy wychowaniu masowym, nie podobna jednak obejść się bez zakazów.

15. Kary w wychowaniu odegrały i odgrywają jeszcze tak doniosłą rolę, że pojęcie karności jest często identyfikowane z metodą postępowania opartą na stosowaniu kar, i oczywiście karność jest wyrazem pochodnym od kary [1]).

Jakkolwiek dziś pedagogika teoretyczna nie przypisuje karom większej dodatniej roli, to jednak w praktyce jest to jeszcze jeden z najtrudniejszych problemów do rozwiązania.

Potrzebę kar wyprowadza się z analogii do praw przyrodzonych, których nieprzestrzeganie wywołuje przykre konsekwencje. Analogia tak śmiało wprowadzona przez Rousseau'a i silnie podtrzymana przez Spencera nie jest szczęśliwa. Zjawisk przyrodzonych nie wartościujemy, to jest nie segregujemy na złe, dobre i obojętne, a jeżeli nawet segregujemy, to nie na podłożu wartości moralnych, na których jedynie może się zrodzić pojęcie sprawiedliwej kary. Jednak nazwa kar naturalnych utrzymała się w pedagogice i określa się tym mianem kary, przy ferowaniu których wychowawca stara się, aby zachować bądź logiczny, bądź uczuciowy związek pomiędzy przewinieniem a karą, która powinna mieć charakter wypływającej z przewinienia konsekwencji. Zostawienie ucznia po lekcji, by przerobił materiał, którego nie zdołał przerobić z powodu nieusprawiedliwionego spóźnienia się, będzie karą naturalną. Jeżeli za to samo przewinienie uczeń ma sprzątnąć klasę, będzie to karą sztuczną.

Ściśle biorąc karą nazywamy wysuwanie przez wychowawcę, mniej lub więcej sztucznie, takiej konsekwencji, która ma działać na wychowanka odstraszająco. W obawie przed karą dziecko nie popełnia winy. Jeżeli nie pohamuje się, to konsekwencja, a więc kara, powinna nastąpić.

Bardzo często, częściej niż nam się to wydaje, kara ma charakter zemsty. Wszelkie kary stosowane w podnieceniu nerwowym, w gniewie noszą ten właśnie charakter.

Wreszcie w pewnych wypadkach kara może być zadośćuczynieniem, wyrównaniem sprawiedliwości, pokutą, najdogodniejszym wyjściem dla obu stron z przykrej sytuacji.

Kary oparte na strachu są w gruncie rzeczy wymuszaniem karności i w rezultacie powstaje karność zewnętrzna, która nie czyni dziecka lepszym, nie przyczynia się do rozwoju osobowości. Kary ostre i często stosowane bądź otępiają dziecko, bądź też je deprawują. Z punktu widzenia społecznego kary oparte na strachu są jednak uzasadnione. Społeczeństwo musi mieć środki do samoobrony i do ukrócenia samowoli szkodników społecznych; społeczeństwo musi dbać o zachowanie równowagi społecznej.

Kary o charakterze zemsty wywołują w wychowanku reakcję o tym sa-

[1]) Ze względów pedagogicznych i logicznych właściwiej byłoby, gdyby pojęcie karności łączyło się z wyrazem organizacja.

mym zabarwieniu uczuciowym, chociaż najczęściej zemstę utajoną. Gorzką ironią można nazwać tego rodzaju zjawisko, że wychowawca, którego zadaniem jest przy pomocy karności wdrożyć dziecko do opanowania się, właśnie w imię tej karności w sposób wysoce nieopanowany karze dziecko.

W wypadku, gdy kara jako pokuta jest wewnętrzną potrzebą jednostki, jest reakcją sumienia na skutek zachwiania równowagi w dziedzinie karności, może mieć wartości wychowawcze, jeżeli staje się zaporą wewnętrzną przeciw podobnym wypadkom na przyszłość. Ten jednak rodzaj kary, jak i kary o charakterze najdogodniejszego wyjścia dla obu stron z przykrej sytuacji wkraczają już w okres kształtowania się charakteru autonomicznego.

Bardzo zdecydowane stanowisko w sprawie kar o charakterze pokuty zajmuje F. W. Foerster; jest on ich wielkim zwolennikiem. Według Foerstera „prawdziwy postęp systemu karnego nie polega na zniesieniu mniej lub więcej bolesnej reakcji. Jest to oznaką przeczulonych czasów, że obecnie ludzie nie chcą znosić skutków własnych swych postępków, i dlatego w fałszywym współczuciu pragną oszczędzić tych skutków i innym. Wyższa kultura okazuje się raczej w tym, żeby miejsce brutalnego udręczenia, które zezwierzęca katów, sędziów i społeczeństwo, zajęło oddziaływanie, które nie wywołuje zatwardziałości u przestępcy, lecz przywodzi go do opamiętania się i pogłębia je tak, że wymierzoną mu karę uczuwa jako potrzebę wewnętrzną, a przynajmniej kara wywołuje w nim skruchę".

A dalej: „Zalecamy zatem wszędzie, gdzie idzie o większe wykroczenia, wychodzić zawsze z zasady koniecznej ekspiacji, polegającej na tym, żeby winę gładzono przez jakikolwiek czyn pozytywny lub dobrowolne wyrzeczenie się i ograniczenie; przez nie należy zaprawiać, o ile to możliwe, te siły wewnętrzne i popędy, które poprzednio okazały się zbyt słabe" [1]).

Stanowisko powyższe F. W. Foerster ilustruje przykładami: za brutalne zachowanie się chłopca względem służącej niechaj przez kilka dni zastępuje ją w zamiataniu schodów lub zmywaniu naczyń. W innym wypadku winowajca ma czytać coś choremu koledze, pełnić usługi domowe w niezamożnym domu itp.

Wysoce szlachetne w zasadzie stanowisko Foerstera wyraźnie tchnie purytanizmem. Pokuta taka nie może budzić żadnych zastrzeżeń, gdy jej się samorzutnie poddaje młodzież i starsi lub gdy jest nadzieja, że „zadana" pokuta może wywołać skruchę. Natomiast pokuta w znaczeniu kary, jako środka odstraszającego, może przynieść więcej szkody niż korzyści. Wczesne przeżycia w dzieciństwie silnie zapadają w podświadomość dziecka i wywołują następnie przez czas dłuższy w pokrewnych sytuacjach pierwotne zabarwienie uczuciowe. Często skojarzane w dzieciństwie spełnianie dobrych uczynków z pokutą, uczuciem dla dziecka przykrym (a więc np. pomoc służącej, czytanie choremu) może na dłuższy czas odsunąć lub w ogóle przekreślić samorzutne występowanie u dziecka bezinteresownych dobrych uczynków.

16. Kara i dziecko. Umotywowanie potrzeby stosowania kary przez analogię do konsekwencji z prawami przyrody wydaje się logicznie uzasadnione. Tymczasem nowsze badania psychiki dziecka wskazują, że takie pojmowanie kary jest dla młodszych dzieci niedostępne. Antropomorfizm i artyficjalizm, właściwe i powszechne cechy umysłowości dziecka do lat 8, czasem i później, sprawiają, że dziecko ustosunkowuje się nawet do praw przyrodzonych nie rzeczowo, lecz społecznie, to znaczy, że podejście jego zarówno do rzeczy jak i do

[1]) F. W. Foerster. Wychowanie człowieka. Warszawa. Str. 609 i 613.

człowieka jest podobne do podejścia moralnego ludzi dorosłych; brak tylko obiektywnej oceny moralnej tych ostatnich. „Dziecko jest skłonne tłumaczyć prawidłowość natury daleko więcej regułami moralnymi niż prawami naturalnymi" [1]).

My więc dorośli pragniemy prawidłowość życia społecznego wyprowadzić z praw natury, a dziecko na prawa natury patrzy jako na rezultat woli ludzi dorosłych.

Dziecko do lat 8—10 nie dopatruje się w karach obiektywności praw rządzących światem. „Dziecko czuje się zależne od swoich rodziców i pojmuje ich jako przyczynę wszystkiego, co posiada" [2]).

Każde normalne dziecko szybko skojarzy przewinienie z karą, w obawie przed karą może nawet opanować się i nie dopuścić do przewinienia, ale nie łudźmy się, że karę przed 10 rokiem życia przyjmie dziecko obiektywnie. Dla niego zawsze kara będzie miała charakter wpływu woli wychowawcy i nic więcej. Dziecko do lat 10 na ogół łatwo poddaje się woli rozumnego wychowawcy i utrzymanie karności w tym okresie nie sprawia większych kłopotów. Jeżeli bywa inaczej, to albo dziecko jest obarczone wrodzonymi złymi popędami, co zdarza się dość rzadko, i dziecko takie wymaga stosowania specjalnych metod wychowawczych, albo dziecko jest znarowione, co jest zjawiskiem pospolitym. Znarowienie to rezultat złego przykładu otoczenia lub zbyt silnego, niewłaściwego oddziaływania na bardzo wrażliwy z natury system nerwowy dziecka. Nawet przyjemne bodźce, jak rozrywka, mogą wytrącać dziecko z równowagi nerwowej, jeżeli działają silnie i często, tym bardziej jednak szkodliwy wpływ mają ostre kary, zwłaszcza kary cielesne.

Wychowanie dziecka w ogóle bez kar jest zadaniem trudnym. Żywy temperament dziecka, różnorodne złe wpływy otoczenia, którym nie podobna zapobiec, czasem konieczność szybkiego a skutecznego bodźca, aby nie dopuścić do złych skutków postępowania dziecka — oto powody stosowania kar. Czasem lepszy jest strach przed karą, jako hamulec postępowania, niż brak w ogóle jakiegokolwiek opanowania. Ale wypadki takie musimy traktować jako zło konieczne, jako coś wyjątkowego, nie jako system postępowania. Strach przed karą może dać efekt natychmiastowy, nie przeorze on jednak w sensie moralnym psychiki dziecka, nie działa wychowawczo na dalszą metę.

Nadużywanie kar wytwarza przymus, niewolnictwo, powoduje zanik wiary dziecka w siebie, wytwarza bądź złośliwość i brutalność, bądź zalęknienie i nieśmiałość. Nawet gdy przez częste stosowanie kar dzieci przyzwyczajają się do nich, słabo na nie reagują, tępieją, to i w tym tkwi zło, bo kary wówczas stają się balastem, który nie pozwala dzieciom zerwać się do lepszej przyszłości; kary takie utrudniają lub nawet uniemożliwiają samowychowanie, a więc są sprzeczne z założeniem karności.

Kary nie są przejawem normalnego funkcjonowania aparatu wychowawczego, są raczej klapą bezpieczeństwa, bez której wprawdzie trudno się obejść; kary są więc potrzebne, ale częste uciekanie się do tego środka świadczy przede wszystkim o złej konstrukcji całej aparatury wychowawczej.

Pozytywną wartość kar widzimy dopiero u dzieci starszych, w daleko już posuniętym okresie obiektywizacji, gdy kara staje się wewnętrzną potrzebą zadośćuczynienia. W naszym rozumieniu nie jest to już karą, zasadniczym motywem kary bowiem jest strach. Wewnętrzna potrzeba zadośćuczynienia — to już przejaw wewnętrznej karności.

Wymierzanie kar przez wychowawcę stawia często tego ostatniego w drażliwą sytuację. Już wyżej zostało zaznaczone, że prawie do 10 r. ż. dziecko nie jest w możności zrozumieć kary obiek-

[1]) Dr J. Piaget. Jak sobie dziecko świat przedstawia?
[2]) tamże.

tywnie, przyjmuje ją tylko jako wypływającą z woli wychowawcy. Z takiego nastawienia nie prędko dziecko potrafi się otrząsnąć, zwłaszcza i z tego jeszcze względu, że w wypadkach winy dziecka wychowawca w mniejszym lub większym stopniu bywa stroną zainteresowaną i jako taki sądzi, feruje wyroki i nawet wymierza karę. To połączenie funkcji z punktu widzenia obiektywnych zasad wymierzania sprawiedliwości jest w sferze ludzi dorosłych niedopuszczalne, a dziecku w dużym stopniu utrudnia oddzielenie poczucia sprawiedliwości od zemsty. Kara jako zemsta to już jest zło, którego w wychowaniu za wszelką cenę uniknąć musimy.

17. O unikaniu kar. Należy unikać kar nie tylko wówczas, kiedy one w oczach wychowanka nabierają charakteru zemsty, ale w ogóle trzeba ich unikać, skoro traktujemy kary jako zło, bez którego w pewnych wypadkach obejść się nie potrafimy.

Kiedy jednak przede wszystkim należy unikać stosowania kar:

1) Gdy dziecko nie posiada świadomości winy.

Cały szereg win z punktu widzenia dorosłego nie jest winą w świadomości dziecka i stosunkowo dużo kar wynika z braku znajomości psychiki dziecka. Im mniej ma okazji wychowawca do obcowania z wychowankiem, im bardziej zimny panuje między nimi stosunek uczuciowy, tym znajomość ta jest mniejsza. Miłość, ciągłe obcowanie i intuicja matki np. wybitnie zmniejsza dystans między dorosłym a dzieckiem; matka lepiej rozumie dziecko od innych. Dobra matka rzadko ucieka się do kar.

2) Gdy wina jest drobnej wagi.

Żywość dziecka i jego specyficzne nastawienie do świata otaczającego jest przyczyną mnóstwa drobnych przewinień. Jeżeli nawet ono już wie, że to jest wina, często nie może się opanować. Nie kara więc potrzebna jest wówczas, lecz cierpliwa pomoc wychowawcy.

3) Gdy wychowawca nie zna dobrze dziecka, nie zna jego warunków domowych i uprzednio działających wpływów. Kara może być wtedy dużą niesprawiedliwością.

4) Gdy wina większej wagi wynikła wskutek złej organizacji, wskutek braku przewidywania ze strony wychowawcy, wskutek braku stosowania pozytywnych środków karności.

Najpospolitszym objawem nerwowego wychowawcy w wypadku niesubordynacji, stwierdzenia jakiegoś przewinienia dziecka jest szybka i ostra reakcja polegająca na znalezieniu winowajcy i nałożeniu nań kary. Tymczasem w bardzo licznych wypadkach, zwłaszcza w wychowaniu zbiorowym, a więc przede wszystkim w szkole, przyczyną zła jest wadliwa organizacja. Dzieci i młodzież będą się źle zachowywały np. na wycieczce, gdy brak jest należytej opieki, gdy nie zostały do wycieczek wdrożone w mniejszych grupach i na krócej trwających spacerach, gdy wycieczka jest niestarannie przygotowana pod względem dydaktycznym i organizacyjnym. Mogą też ujemnie oddziaływać inne przyczyny, których przewidzieć było nie podobna. Nie kary więc powinny być konsekwencją takiej wycieczki, ale autokrytycyzm wychowawcy i wyciągnięcie właściwych wniosków. W wypadku stwierdzenia winy dziecka najpierw musi wychowawca rozważyć, czy bodaj pośrednią przyczyną jej nie był on sam lub nie sprzyjające okoliczności, a wówczas stosowanie kar wybitnie zmaleje. Zmaleje również, gdy pierwszeństwo w wychowaniu damy uprzednio już omówionym pozytywnym środkom karności, gdy wychowawca będzie przewidywał na dalszą metę i nie dopuszczał do przewinień.

5) Należy również unikać kar, gdy dziecko przeżywa okresy zastoju.

Pierwszym takim okresem jest 6 i 7 rok życia, w którym dziecko na skutek zwolnienia tempa rozwoju fizycznego i psychicznego staje się kapryśne i przykre dla otoczenia.

Ważniejszym jednak jest okres drugi, tak zwany „okres przekory", w wieku od 11—14 lat. W tym czasie w związku ze zbliżającym się okresem pokwitania zachodzą w psychice dziecka głębokie zmiany, powodujące znaczne ogólne osłabienie, rozdrażnienie i przeczulenie. Dla otoczenia staje się dziecko w tym okresie często krnąbrne, złośliwe i opozycyjnie nastawione do starszych. Jest to wyjątkowo nie sprzyjający okres dla wyrabiania karności, wymaga dużo taktu ze strony wychowawcy.

Nawet gdy wyłącznie dziecku przypisujemy winę większej wagi, to i wówczas pierwszym uzasadnionym stanowiskiem wychowawcy jest wybaczenie. Na ogół mamy dużo wyrozumienia dla dziecka, gdy popełnia błędy w dziedzinie rozumowania. Dziwilibyśmy się, gdyby tych błędów nie było. Ileż ćwiczeń i czasu poświęcamy na wyrobienie poprawności w myśleniu! „Prawda" w dziedzinie moralnej jest też trudna do wykrycia i opanowania jak prawda natury logicznej. Dziecko, które nie popełniałoby istotnych nawet niewłaściwości, nie byłoby dzieckiem, nie miałoby okazji do przezwyciężania się, a więc do kształtowania swej osobowości. Oczywiście, rzeczą wychowawcy jest czuwanie, by te okazje do przezwyciężania się nie były ani zbyt częste, ani niebezpieczne dla kształtującej się osobowości dziecka.

Gdy w wypadku większej winy wychowawca zwraca się z upomnieniem, z przestrogą, to często ton i forma decyduje, czy reakcja wychowawcy ma charakter kary, czy nie. Przede wszystkim czyńmy uwagi w tonie spokojnym, życzliwym, nawet przyjacielskim. Może to być bardzo skuteczną reakcją na winę, a przecież nie mieć charakteru kary.

Jeżeli nasze spokojne uwagi nie podziałały, mamy wtedy jeszcze do rozporządzenia ton bardziej ostry, wreszcie, gdy nawet wyrok zapadł, mamy możność zawieszenia wyegzekwowania kary, co tak często czynią obecnie sądy dla dorosłych.

Wyczerpmy wszelkie środki, zanim puścimy w ruch będącą w naszym rozporządzeniu klapę bezpieczeństwa — karę. Ostateczne środki reakcji na zło rezerwujmy na momenty bez wyjścia, przedwcześnie nie wykazujmy swej duchowej słabości. Kary, a zwłaszcza kary fizyczne, świadczą często tylko o mocy, a właściwie o przemocy zewnętrznej.

18. Jakie kary można stosować. Kto stoi na stanowisku, że kary są istotnie skutecznym i jedynym środkiem na wszelkiego rodzaju przekroczenia, musi mieć do rozporządzenia niezmiernie bogaty zasób rozmaitych środków karnych, częste bowiem stosowanie tych samych środków i o tej samej skali wkrótce przestaje być skuteczne. Bodziec karny musi być ciągle dość znacznie potęgowany, inaczej nie działa. W ten sposób system kar o charakterze mechanicznego działania sam przez się zostaje doprowadzony do absurdu.

Przy uciekaniu się do kar w wyjątkowych okolicznościach wystarcza niewielki zasób środków karnych.

Właściwie charakter pedagogiczny, doprowadzający do poprawy (wyłączając kary o charakterze skruchy), mają tylko trzy kategorie kar:

1) bezpośrednio pomagające do opanowania się,

2) działające na ambicję,

3) dążące do odszkodowania spowodowanej krzywdy lub straty.

Do środków pierwszego rodzaju będą należały zmiany postawy, izolacja. Nie chodzi tu o tak często dawniej stosowane stanie w kącie lub areszt w pokoju czy w klasie, a tylko o zmianę pozycji, lub krótkie odosobnienie, które to środki w pewnych wypadkach mogą się w dużej mierze przyczynić do zreflektowania i opanowania, a więc np. stanie przez kilkanaście sekund na baczność, jeżeli poprzednio była pozycja zbyt swobodna; można również polecić spokojnie usiąść i jakiś czas posiedzieć. Taka zmiana pozycji nie powinna trwać dłużej jak 2 do 3 minut. W niektórych wy-

padkach w tym samym celu okazuje się skuteczne krótkie odosobnienie. Środki te mogą mieć charakter zabiegów profilaktycznych, ale mogą również być karą; zależy to w dużym stopniu od tego, kto je stosuje i w jakich okolicznościach.

Do środków działających na ambicję wychowanka zaliczamy wszelkiego rodzaju upomnienia, poczynając od formy stwierdzenia tylko winy, przechodząc następnie do wyrażenia przy tym przez wychowawcę niezadowolenia, ochładzając stosunek do wychowanka i kończąc na ostrej naganie w cztery oczy. Nawet najbardziej ostrej naganie musi towarzyszyć wiara wychowawcy w możność wyjścia z sytuacji z godnością dla wychowanka. W bardzo już wyjątkowych wypadkach może być publiczna nagana, zwłaszcza gdy przewinienie nastąpiło na tle grupy.

Czasem okazuje się skutecznym środkiem oddanie winowajcy pod kuratelę poważnego kolegi lub grona bardziej opanowanych kolegów.

W pewnych sytuacjach z powodu niewłaściwego zachowania się dziecka może ktoś z bliższych lub dalszych osób ponieść szkodę lub stratę. Wyrównanie tej straty musi być nakazem bezspornym, jeżeli tylko warunki pozwalają na to. A więc za zniszczenie zabawki winowajca musi oddać swoją, zniszczoną książkę odkupić za uciułane oszczędności lub za pieniądze, które w przyszłości zarobi lub uskłada, odmawiając sobie niektórych przyjemności.

Im prędzej zadośćuczynienie straci piętno kary, a stanie się wewnętrzną potrzebą dziecka, tym dla karności lepiej.

Ze względów na dobro gromady musi też istnieć możność w zakładach wychowawczych usunięcia jednostki, która jest niepoprawna i zachowaniem się swoim demoralizuje otoczenie. W takich wypadkach wychowawca musi w pełni być świadom, że sam wycofuje się z oddziaływania na daną jednostkę, i ze spokojem może to zrobić tylko wówczas, gdy oddaje winowajcę w lepsze ręce i lepsze warunki wychowawcze. Czy jednak te lepsze warunki może dać dom lub ulica? Dobrze jest, jeżeli wychowanek taki oddany zostanie do specjalnej szkoły dla dzieci trudnych do prowadzenia lub moralnie zaniedbanych.

19. Kary i karność w szkole. Niezwykle ponure światło na dawny sposób karania w szkole rzuca nam historia wychowania. Dla ilustracji podajemy zestawienie wyjęte z pamiętnika nauczyciela niemieckiego Haberle, który za okres 51 lat i 7 miesięcy swej pracy nauczycielskiej przytacza następujące zestawienia liczbowe stosowanych przez siebie kar: 911.527 uderzeń kijem, 124.019 rózgą, 20.989 liniałem, 138.715 ręką, 10.295 uderzeń po twarzy, 7.905 targnięć za ucho, 1.115.800 uderzeń po głowie i to w tym 22.763 biblią, katechizmem, książką do nabożeństwa, gramatyką; 777 razy stawiał chłopców na kolana na grochu, 613 na trójkątnych kawałkach drzewa; 5.001 nosili za karę drewniany kloc i 1.701 razy trzymali pręt z wyciągniętymi do góry rękami; ostatnie dwa rodzaje kar były pomysłem własnym owego nauczyciela. Na 911.527 uderzeń kijem 800.000 wypadło za słówka łacińskie, a na 124.010 rózgą 76.000 za cytaty z biblii i wygłaszanie hymnów pochwalnych. Używał przy tym słownika o charakterze wyzwisk i wyrażeń upokarzających w imponującej liczbie 3.000 różnych wyrażeń, z których 1/3 była własnego pomysłu [1]). Jeżeli przyjmiemy, że rok szkolny miał 300 dni zajęć, to jednak wypadnie w ciągu 51 lat 7 miesięcy zbożnej pracy nauczycielskiej przeciętnie po 148 plag dziennie. Nie tylko liczby są zdumiewające, ale i przyczyna: oto przeważnie młodzież doznawała kar za naukę.

Jakże inaczej wyglądają stosunki w szkole dzisiejszej. Przystosowanie programu do psychiki dzieci i młodzieży, udoskonalenie metod nauczania, zmiana poglądu nauczyciela na psychikę ucznia

[1]) G. Stanley Hall, Moral Education and Will-Training. Ped. Sem. II.

zmieniły stosunki radykalnie; kary za naukę są dziś zjawiskiem rzadkim. Niskie oceny za naukę i drugoroczność są niewątpliwie objawem przykrym i dość częstym w naszym systemie szkolnym, ale właściwie nie powinny one nosić charakteru kary.

Jakkolwiek i dziś wielu spośród rodziców w złych stopniach i drugoroczności dopatruje się naturalnej kary, którą ustawicznie straszą dziecko, to jednak pedagogika współczesna z obiektywnie wystawionych uczniom ocen każe wyciągnąć wnioski, które często nic wspólnego nie mają z systemem kar.

Zawsze główną troską szkoły było i jest zorganizowanie pracy. Nowy typ pracy opartej na zainteresowaniu i aktywności ucznia, na pobudzeniu go do twórczej, solidnej działalności jest lepszą szkołą wyrabiania karności i charakteru niż szkoła dawna. Praca oparta na zaufaniu do nauczyciela, na radości tworzenia czyni zbędnymi, a przynajmniej wybitnie zmniejsza potrzebę napomnień, nakazów, zakazów gróźb i kar.

Przed szkołą dzisiejszą piętrzą się jednak nowe trudności. Nerwowe i coraz bardziej skomplikowane warunki, w jakich żyje całe społeczeństwo, powszechność nauczania, a więc większa różnorodność materiału uczniowskiego, przeładowanie klas, przepracowanie nauczycielstwa, brak niezbędnych środków na pomoce naukowe, brak wreszcie koordynacji pracy wychowawczej rodziców i szkoły — oto są najważniejsze trudności, które wybitnie wpływają na rozluźnienie karności. Szkoła dzisiejsza boryka się z tymi trudnościami, ale do pokonania ich kij stał się narzędziem bezużytecznym.

Zasadniczą cechą ducha panującego w dzisiejszej szkole jest optymizm: „Podłożem całej pracy szkoły winna być wiara w potęgę czynnika moralnego, mocą którego jednostka sama może się przetwarzać i wydobywać ze siebie utajone i nieznane siły. Szkoła winna rozwijać te siły i pielęgnować nieprzemijające wartości etyczne, kierujące nimi i górujące nad zmiennym biegiem życia, grą interesów i namiętności" [1]).

Paragraf 66 Statutu publicznej szkoły powszechnej głosi, że „podstawową formą życia zbiorowego w szkole jest klasa (komplet), jako grupa społeczna. W obrębie klasy uczniowie powinni przyzwyczajać się do życia zbiorowego, przede wszystkim przez wytwarzanie przyjaznej atmosfery koleżeńskiego współżycia".

Wyżej przytoczone cytaty z zasadniczych publikacji urzędowych wykazują, że szkoła idzie po linii pielęgnowania i rozwijania indywidualnych wartości ucznia i zespalania uczniów w gromadę. Podstawy wytwarzania karności o charakterze indywidualnym roztrząsane były wyżej; tu przybywa nowy czynnik — grupa społeczna. Na tle gromady potrzeba ładu i porządku, potrzeba opanowania się i potrzeba poczucia obowiązku występują bardziej jaskrawo i narzucają się z większą koniecznością. Na to jednak, aby gromada poczuła się grupą społeczną, musi wystąpić szereg sprzyjających okoliczności: uczestnicy winni być dojrzali do świadomości grupowej (następuje to około 11 roku życia), muszą mieć wspólne zespalające ich przeżycia, muszą mieć wspólne zadania do spełnienia; z grona tego winien się wyłonić przywódca. Dopiero na tle zwartej grupy społecznej mogą wystąpić dwa zasadnicze czynniki wyrabiania karności: pierwszy z nich, bardziej zewnętrzny, będzie to opinia, drugi, już wewnętrzny — to poczucie odpowiedzialności za grupę, do której wychowanek należy.

Grupa łatwo stać się może zorganizowaną i karną bandą, gdy w dążeniach jej brak podstaw moralnych.

Stosowanie do zorganizowanej grupy negatywnych środków karności daje

[1]) Podstawy ideowe szkoły ogólnokształcącej. Patrz wstęp do nowego programu nauki w publicznych szkołach powszechnych. Wyd. M. W. R. i O. P.

bardziej jaskrawe rezultaty ujemne niż stosowanie ich indywidualnie. Zbiorowo stosowane kary wzmacniają opór grupy, czasem są pobudką do powstania bandy.

Wpływ nauczyciela na kształtowanie się grupy, na wyrabianie jej „wspólnego sumienia", jej opinii jest wówczas znaczny, gdy inicjuje i bierze on czynny udział w zespalających grupę przeżyciach, gdy wczuwa się i wypowiada na temat trudniejszych, a absorbujących grupę problemów, gdy w grupie daje młodzieży możność wyżycia się jej naturalnym popędom.

Dla starszych dzieci i młodzieży opinia grupy ma to samo znaczenie, co autorytet dla dzieci młodszych; jest to sugestia grupy. Opinia szczególniej silnie oddziaływa na nowowstępujących członków grupy. Gdy więc pewne stanowisko, mniemanie, poglądy głoszone przez grupę wytrzymały próbę czasu, wówczas można mówić o wytworzonej społecznej atmosferze.

W okresie szkolnym karność nabiera pełnego rozwoju, wpływ czynników zewnętrznych maleje, dominującą rolę zaczyna odgrywać rozwinięta świadomość, poczucie moralne; na tym tle występuje sublimacja popędów. Karność staje się coraz bardziej wewnętrzną. Organizacje młodzieży, samorząd szkolny są tutaj koniecznymi etapami; tu się dopiero krystalizuje karność wewnętrzna i wytwarza pełne poczucie odpowiedzialności za siebie i za grupę, do której uczeń należy.

W tym etapie osobowość nauczyciela staje się dla wychowanka znowu bardzo ważką jako wzór, i w osobowości wychowawcy znajdujemy wtedy syntezę zewnętrznych i wewnętrznych środków wytwarzania karności.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

1. I. CHMIELEWSKA: Kara w wychowaniu, Warszawa, 1936. 2. P. BOVET: Instynkt walki, Warszawa, 1934. 3. CH. BÜHLER: Dziecięctwo i młodość, Warszawa, 1933. 4. F. W. FOERSTER: Wychowanie człowieka, Warszawa. 5. F. W. FOERSTER: Szkoła i charakter, Warszawa, 1919. 6. S. HESSEN: Podstawy pedagogiki, Warszawa 1931. 7. S. HESSEN: Szkoła i demokracja na przełomie, Warszawa, 1938. 8. L. JELEŃSKA: Sztuka wychowania, Warszawa, 1930. 9. E. MARKINÓWNA: Psychologia indywidualna Adlera, Warszawa, 1935. 10. J. MIRSKI: Zagadnienie karności w wychowaniu, Poznań, 1931. 11. J. PIETER: Karność w szkole, Lwów, 1938.

12. H. BOHNSTEDT: Die Zucht in der Volkschule, Langensalza, 1920. 13. H. WEIMER: Schulzucht, Leipzig, 1919. 14. C. NORWOOD: The English Tradition of Education, 1929.

SAMORZĄD SZKOLNY

napisał
WŁODZIMIERZ GAŁECKI
Nacz. Wydz. K. O. S. Kraków

1. Formy i warunki. Szkoła współczesna, która pragnie stać się przede wszystkim zakładem wychowawczym, obok wychowywania przez nauczanie, czyli obok wykorzystywania pierwiastków wychowawczych, tkwiących w samym materiale naukowym oraz w metodach podawania i przyswajania tego materiału, stosuje jeszcze szereg specjalnych zabiegów wychowawczych, mających na celu kształtowanie charakteru człowieka, formowanie jego osobowości. I podobnie jak w nowoczesnej dydaktyce triumfuje zasada możliwej aktywności i samodzielności młodzieży, tak samo w dziedzinie ściśle wychowawczej obowiązuje w znacznej mierze zasada samowychowywania się uczniów.

Wśród specjalnych zabiegów wychowawczych, opartych o zasadę samowychowywania się młodzieży, na plan pierwszy wysuwa się tzw. samorząd szkolny, dziś już dość rozpowszechniony. Jest to forma samowychowywania się, przez którą organizuje się w zakładzie życie społeczne wychowanków. Organizacja ta polega na tworzeniu się i funkcjonowaniu g m i n k l a s o w y c h, jako naturalnych komórek społecznych szkoły, obok których występować mogą inne organizmy zbiorowe o charakterze międzyklasowym, a więc najrozmaitsze o r g a n i z a c j e m ł o d z i e ż o w e, jako to kółka samokształceniowe, drużyny harcerskie, spółdzielnie, kasy oszczędności itp. W szkołach, gdzie samorząd utrwalił się i znalazł szersze zastosowanie, obok gmin klasowych i autonomicznych organizacji międzyklasowych występować może i powinien czynnik nadrzędny, skupiający w sobie przedstawicieli poszczególnych gmin klasowych i organizacji, a zwany różnorodnie, np. z a r z ą d e m g m i n y s z k o l n e j, centralą samorządu, rządem szkolnym itp.

Wszystkie te organizacje społeczne funkcjonują na zasadach samorządowych, przy czym zakres spraw, podlegających samorządowi uczniowskiemu, może być bardzo różnorodny, zależny od stopnia wyrobienia i rozwoju form życia samorządowego w danej szkole. O zakresie tym decyduje oczywiście rada pedagogiczna zakładu, względnie upoważniony przez nią opiekun klasowy czy kurator organizacji młodzieżowej, a zakres ten w wypadkach normalnego i pomyślnego rozwoju życia samorządowego w danej szkole rozszerza się coraz bardziej. Początkowo obejmuje on w gminach klasowych najprostsze czynności porządkowe, rozszerza się stopniowo poprzez włączanie zagadnień obyczajności, dyscypliny i higieny szkolnej, może obejmować dalej dziedziny samopomocy ko-

leżeńskiej w najrozmaitszych jej postaciach, dziedziny życia towarzyskiego, rozrywek kulturalnych, samokształcenia, sportów, wycieczek itp., aż do wyrokowania o zachowaniu się współkolegów przez instytucję specjalnych sądów koleżeńskich. Podobnie w organizacjach młodzieżowych zakres ich kompetencji oraz bogactwo form pracy zależne jest od poziomu i rozwoju organizacji, od jej stopniowego doskonalenia się. Słowem, przy wprowadzaniu samorządu obowiązuje stopniowość i tempo powolne, od stadiów przygotowawczych w klasach najniższych do form możliwie szerokich i rozwiniętych w klasach starszych.

Powodzenie i rozwój form życia samorządowego w szkole uzależniony jest w znacznej mierze od wyczuwania i rozumienia przez młodzież potrzeby oraz pożytku tego rodzaju instytucji. Toteż inicjatywa ustanowienia pewnych form życia samorządowego, względnie stworzenia takiej czy innej organizacji uczniowskiej, winna wychodzić od samej młodzieży, a wychowawca przez stworzenie odpowiednich warunków i umożliwienie naturalnych wniosków postara się jedynie o to, aby młodzież do takiej inicjatywy drogą najprostszą doprowadzić. Uczniowie będą cenić i pielęgnować to, co sami stworzyli; mniej chętnym okiem patrzą na sprawy i formy narzucone. A więc na przykład można iść drogą następującą: w klasie najniższej szkoły średniej w pierwszych tygodniach roku szkolnego form życia samorządowego nie ma; dzieci obserwują jednak, co i jak dzieje się w klasach innych, mogą być częściowo dopuszczane na zebrania samorządu ogólnego, i oto w młodocianych umysłach drogą naturalną rodzi się pytanie, dlaczego nie jest tak samo w ich klasie, oraz pragnienie, aby tak właśnie było. Pragnienie to wykorzystuje opiekun klasowy na zaznajomienie tych najmłodszych z najprostszymi zasadami samorządu i wywołuje ze strony uczniów wyraźne sformułowanie życzenia, dotyczącego zorganizowania gminy. Można oczywiście pójść także innymi drogami, jakkolwiek ta droga, wynikająca z chęci naśladownictwa i dorównania innym, jest może najprostsza.

2. Gmina klasowa. Podstawą samorządu szkolnego jest zawsze gmina klasowa, chodzić przeto powinno przede wszystkim o należyte urobienie i uspołecznienie klasy. Od tego zależy rozwój samorządu w całokształcie szkolnym. Toteż błąd zasadniczy popełniają ci, którzy nie doprowadziwszy gmin klasowych do stopnia należytego uspołecznienia i usprawnienia, uważając je poniekąd za czynnik mniejszej wagi, dążą przede wszystkim do stworzenia i rozwinięcia samorządowej nadbudowy w postaci wspomnianego powyżej zarządu gminy szkolnej czy centrali samorządu. Łudzą się, że przez nadbudowę i jej sprawne funkcjonowanie pobudzą do żywszego życia poszczególne klasy. Łudzą się, bo właśnie sprawne i żywe funkcjonowanie „góry" uzależnione jest w pierwszym rzędzie od należytego wyrobienia i uspołecznienia „dołów". Centrala czy nadbudowa aparatu samorządowego powinna być zjawiskiem wtórnym, uwarunkowanym należytym rozwojem gmin klasowych. A więc w tym kierunku musi pójść wysiłek największy.

Członkiem gminy klasowej jest każdy uczeń danej klasy z tytułu samej swojej przynależności do społeczeństwa szkolnego. Stosowanie zasady dobrowolności, jak to się niekiedy zdarza, nie powinno mieć miejsca. Każdy człowiek należy do społeczeństwa, każdy jest obywatelem państwa — jako taki każdy ma swoje prawa i swoje obowiązki względem państwa i społeczeństwa. Poza nawiasem społeczności są jedynie występni. Tak samo musi być w szkole. Gmina klasowa tym się różni od każdej innej organizacji uczniowskiej, że jest oparta na zasadzie p o w s z e c h n o ś c i. A jej głównym zadaniem — wdrażanie młodzieży do przyszłych obowiązków obywateli państwa i członków społeczeństwa. Toteż dobrowolny udział w gminie

szkolnej musi być wykluczony. Przynależy do niej każdy tak długo, dopóki nie został za popełniony występek wykluczony. Wykluczenie zupełne musi być poczytywane za równoznaczne z wydaleniem ze szkoły.

Formy życia samorządowego mogą być w każdej gminie klasowej indywidualne, ponieważ jednak mają zaprawiać ogół młodzieży do pracy społecznej, muszą być tak pomyślane, aby zapewniały możność pracy dla ogółu każdemu uczniowi czy uczennicy. Nie wystarczy przeto, gdy klasa wybierze zarząd w osobie wójta, jego zastępcy, sekretarza, skarbnika itd. i tylko tej małej grupie wybranych powierzy pieczę nad normowaniem i rozwijaniem społecznego życia gromady, ograniczając się do inicjatywy czy krytyki na zebraniach klasowych. Do zarządu należy kierownictwo ogólne, pracować atoli powinni w zasadzie wszyscy, co da się osiągnąć przez tworzenie bądź różnorodnych grup opartych o naturalne zainteresowania uczniów, bądź komisji czy sekcji wynikających z zakresu pracy samorządowej. Jedni więc będą czuwali nad porządkiem i higieną klasy, inni nad punktualnym spełnianiem przez uczniów ich obowiązków; specjalne grupy czy komisje obejmą sprawy samopomocy, osobne zajmą się biblioteką klasową, inne znowu rozrywkami czy sportem itd.

S t a t u t czy regulamin samorządu nie jest sprawą najważniejszą; będzie on zjawiskiem wtórnym, porządkującym, będzie wynikiem pewnego wyrobienia młodzieży w pracy samorządowej, a więc gdy przyjdzie na to czas, czy zjawi się regulaminu względnie statutu potrzeba, do jego opracowania przystąpi młodzież sama, a rada pedagogiczna wprowadzi co najwyżej korektywy i da swoją ogólną aprobatę.

Natomiast kardynalną zasadą i główną wytyczną działalności samorządu uczniowskiego w ogóle a gminy klasowej w szczególności, a zarazem najistotniejszą troską samorządowych przywódców i opiekunów winno być dążenie do wyników pracy k o n k r e t n e j, dla młodzieży i szkoły p o ż y t e c z n e j. Niechaj to będą sprawy i wyniki drobne, ale realne. Chronić należy działalność gmin klasowych i organizacji uczniowskich przed przewagą słowa nad czynem, formy nad treścią, pozorów nad istotą sprawy. Nie pięknie i szeroko kreślone protokoły zebrań samorządowych, ale czyny dokonane jako konsekwencja tych zebrań stanowić powinny tytuł do chwały społecznych działaczy i zrzeszeń na terenie szkoły.

Z tego nie wynika atoli, aby same zebrania samorządowe były bez znaczenia. Przeciwnie. Do zadań samorządu należy między innymi wyrobienie w młodzieży umiejętności obradowania, dyskutowania i prowadzenia zebrań. Toteż częste, choćby tygodniowe zebrania klasowe pod opieką gospodarza klasowego, a niekiedy, zwłaszcza w początkach, przy jego czynnym współudziale, będą ze wszech miar wskazane. Stosowane w niektórych szkołach stałe, przewidziane w planie tzw. godziny wychowawcze powinny być w najlepszej swej postaci ogólnymi zebraniami gminy klasowej, na których omawia się i porządkuje życie klasy, podsumowuje się wyniki wspólnych poczynań i ustala się plany pracy na najbliższą przyszłość.

Naturalną konsekwencją istnienia i działalności samorządu winno być ujawnienie się wśród młodzieży zdrowej opinii publicznej, która stać będzie na straży honoru szkoły i ucznia. Jest to najcenniejsza zdobycz samowychowania się młodzieży, która stanie się regulatorem życia szkolnego, strażnicą karności i dobrych obyczajów, rękojmią ładu i porządku w zakładzie, niewątpliwą oznaką, że dzieło kształtowania prawych charakterów stanęło w danej szkole na poziomie właściwym.

Stać się to może nawet bez istnienia tzw. s ą d ó w k o l e ż e ń s k i c h. Instytucja ta nie jest nieodzowną koniecznością. Jeżeli jednak ma być brana pod uwagę, to dopiero jako jedno z końco-

wych stadiów w rozwoju form życia samorządowego szkoły. W wypadku zaistnienia sądów należy czuwać nad sposobem ich wyrokowania pamiętając, że młodzież w stosunku do samych siebie jest częstokroć bezwzględna i znacznie surowsza od swych dorosłych opiekunów, potrafi zdobywać się na takie wyroki, o jakich nauczyciel-wychowawca nigdy by nie pomyślał. Toteż wyroki sądów koleżeńskich, jak zresztą wszelkie uchwały samorządowe, nie mogą wchodzić w życie przed zatwierdzeniem ich przez odnośnego opiekuna.

Naturalnym opiekunem gminy klasowej jest opiekun czyli gospodarz klasy, opiekunem samorządu centralnego dyrektor lub wyznaczony przezeń spośród grona nauczycielskiego kurator.

3. Zarząd gminy szkolnej. Dopiero należyte uspołecznienie klas i sprawne funkcjonowanie gmin klasowych upoważnia do tworzenia nadbudowy w postaci centrali samorządowej czyli zarządu gminy szkolnej. Centrala taka składa się z przedstawicieli wszystkich gmin klasowych oraz autonomicznych organizacji młodzieżowych. Ilość przedstawicieli każdej komórki samorządowego organizmu szkolnego w zarządzie centralnym zależy od zwyczajów panujących w danej szkole, względnie od statutu, jeśli taki istnieje. W każdym razie jest rzeczą niewątpliwą, że 1) nie powinno to być ciało nazbyt liczne i 2) jednym z przedstawicieli danej gminy czy organizacji musi być jej wójt czy przewodniczący.

Wybór prezydium zarządu centralnego, w szczególności wybór przewodniczącego centrali, który ma wyjątkowo ważną pozycję w szkole, zarówno pod względem autorytatywnym jak i reprezentacyjnym, może odbywać się bądź wewnętrznie na zebraniu zarządu centralnego, bądź na ogólnym sejmie szkolnym. Ten ostatni sposób jest bardziej wskazany, wzmacnia to bowiem pozycję przewodniczącego i całego prezydium. Zresztą zbieranie się wszystkich uczniów szkoły na sejm ma swoje ważne znaczenie, tam bowiem publicznie powinny być składane sprawozdania z działalności poszczególnych komórek samorządowych, tam muszą być dyskutowane najbardziej zasadnicze sprawy dotyczące ogółu uczniów, tam wreszcie powinny być uchwalane główne wytyczne dalszej działalności, jak również podstawy finansowe samorządu. Sejm taki może się zbierać dwa lub trzy razy do roku, a okres czasu sprawowania urzędów w gminach klasowych, organizacjach i zarządzie centralnym nie powinien być dłuższy nad półrocze, częstsze bowiem zmiany powodują żywsze tętno życia i pozwalają przeszkolić na odpowiednich stanowiskach znaczniejszą ilość uczniów czy uczennic.

Centrala, czyli zarząd gminy szkolnej, ma charakter instytucji nadrzędnej, pobudzającej i koordynującej działalność samorządową poszczególnych gmin klasowych i organizacji bez tłumienia zasady ich autonomiczności. Instytucja ta sprawować może również czynności kontrolne. W każdym razie stosunek centrali do podległych jej organów musi być wyraźnie określony. Bezpośrednio może być czynną w tych wypadkach, gdy chodzi o poczynania czy przedsięwzięcia ogólnoszkolne.

Byłoby błędem całkowicie pozbawiać centralny zarząd gminy wszelkiego charakteru zwierzchniczego oraz odmawiać mu funkcji regulatora życia samorządowego szkoły. Wówczas nie wiadomo byłoby, po co istnieje. Z drugiej strony — jak rzekliśmy — nie może on tłumić autonomicznych poczynań poszczególnych komórek niższych, nie spełniłyby one bowiem swego wychowawczego zadania. Trzeba odnaleźć złoty środek. I oto wydaje się rzeczą wskazaną, aby zarządowi centralnemu powierzyć sprawy finansowe samorządu, uczynić go posiadaczem i dyspozytorem samorządowego skarbu. Wszelkie dochody napływałyby do centrali, a centrala zaopatrywałaby poszczególne komórki samorządu i poszczególne organizacje młodzieżowe stosownie do ich próśb, potrzeb, aktywności i za-

sług. W ten sposób w rękach centrali samorządowej spoczywałby znaczny atut władzy i znaczna możność regulowania poczynań instytucji jej podwładnych, bez tłumienia ich samodzielności oraz inicjatywy.

Oczywiście nie jest to jedyny sposób rozwiązania zagadnienia wzajemnego stosunku zarządu gminy szkolnej oraz gmin klasowych, względnie odrębnych organizacji, które wszystkie razem wzięte tworzą małe państewko szkolne.

Skarb samorządowy tworzy się z uchwalonych (najlepiej na sejmie) składek uczniowskich. Sprawa regularnego wpłacania przez młodzież tych składek jest sprawą dużej wagi i nie może być lekceważona, posiada bowiem poważne znaczenie wychowawcze. Jest to droga do należytego szkolenia przyszłych płatników podatkowych. Toteż tę dziedzinę należy otoczyć odpowiednią opieką, zaopatrując odnośne czynniki w pewną siłę egzekutywy. Chodzi jednak o to, aby składki samorządowe wpłacała sama młodzież, a nie jej rodzice, od których niekiedy z racji innych opłat pobiera się jednocześnie i to, co według uchwał młodzieży przypada na rzecz samorządu. Jest to bardzo dogodne dla poborców, ale postępowanie takie wyklucza wszelki efekt wychowawczy, jaki płynie z faktu, że młodzież musi sama myśleć o spełnianiu swego obowiązku płatniczego w stosunku do społecznej szkolnej gromady. Oczywiście niezamożni mogą i powinni uzyskiwać legalne zniżki lub zwolnienia.

4. Autonomiczne organizacje młodzieżowe. Obok samorządu w ściślejszym tego słowa znaczeniu, tzn. obok gmin klasowych czy ogólnoszkolnych istnieć mogą w zakładzie autonomiczne organizacje młodzieżowe, oparte również o zasady samorządowe, a posiadające większe lub mniejsze walory wychowawcze. Zdarzyć się nawet może, że organizacje takie będą jedynymi w szkole przejawami samorządu uczniowskiego i będą całkowicie i z powodzeniem spełniały rolę omówionych gmin; niejedna bowiem szkoła z tych czy innych powodów gmin klasowych i ogólnoszkolnych organizować nie chce czy nie może. Organizacje młodzieżowe są na ogół równowartościowymi, choć nie opartymi o zasadę powszechności zabiegami wychowawczymi o charakterze samowychowawczym.

Uczyńmy krótki przegląd możliwości w tej dziedzinie.

Na całym niemal świecie w dziele wychowania młodzieży na czoło innych organizacji wysuwa się lub nawet merytorycznie podporządkowuje sobie te organizacje h a r c e r s t w o, którego metody, oparte o głęboką znajomość psychiki dzieci i młodzieży, coraz bardziej triumfują w programach nauczania i wychowania. Drużyna harcerska w szkole może i powinna być sercem, a zarazem dumą zakładu; pamiętać jednak musi, że jej etyczno-społeczna działalność powinna się rozwijać przede wszystkim w ramach szkoły, z którą jest jak najściślej związana. Ambicją drużyny powinno być dążenie do podniesienia wartości zakładu, a jej całkowite uzależnienie od kierownictwa szkoły i wyznaczonego opiekuna, nie zaś od czynników zewnętrznych,jest jedynie zdrowym rozwiązaniem organizacyjnym. O istocie harcerstwa i formach pracy w nim stosowanych „Encyklopedia Wychowania" mówi na innym miejscu.

Dla ożywienia życia r e l i g i j n e g o młodzieży służą takie organizacje, jak Sodalicja Mariańska, Krucjata Eucharystyczna, kółka misyjne itp. Kuratorem ich jest zazwyczaj ksiądz-katecheta, sprawujący jednocześnie w szkole obowiązki duszpasterza, do działalności atoli tych zrzeszeń, z których na terenie danego zakładu wystarczy jedno, może i musi mieć wgląd także kierownictwo szkoły, odpowiedzialne za całość pracy wychowawczej. Sprawowanie przez młodzież jej obowiązków religijnych musi wypływać przede wszystkim z przekonania i wiary, nie zaś z nakazu i lęku. Toteż

droga przymusu i kontroli nie jest wskazana, zwłaszcza w jej formach jaskrawych i bezwzględnych. O pozytywnych wynikach w dziedzinie pogłębienia życia religijnego młodzieży decyduje przede wszystkim wpływ i osobowość duszpasterza, który jednak ma prawo wymagać od szkoły współdziałania, zwłaszcza, gdy szkoła stoi wyraźnie na stanowisku wyznaniowym. Odnosi się to nie tylko do wyznania rzymsko-katolickiego.

W dziedzinie moralnego urabiania młodzieży — obok zrzeszeń religijnych — grają rolę poważną kółka etyczne, z których na czoło wysuwa się koło abstynentów, chroniące młodzież przed ujemnymi skutkami używania alkoholu. Cel i charakter zbliżony do kół etycznych mają koła filantropijne lub charytatywne, urabiające właściwy stosunek człowieka do człowieka oraz propagujące ofiarę dla ulżenia doli bliźniego. Tu również wypadnie zaliczyć organizacje, mające na celu opiekę nad zwierzętami, co zresztą połączyć można i należy z działalnością kółek przyrodniczych, uwzględniających hasła ochrony przyrody.

Zrzeszenia, mające na celu koleżeńską samopomoc w dziedzinie materialnej, moralnej lub w zakresie pracy szkolnej, są jedynie o tyle celowe, o ile tej dziedziny nie obejmuje samorządowa działalność gmin klasowych czy szkolnych, co przy istnieniu takowych jest najbardziej wskazane.

Do zrzeszeń, wyrabiających pewne cnoty gospodarcze, zaliczyć wypadnie szkolne kasy oszczędności oraz sklepiki koleżeńskie. Pierwsze spośród nich wymagają sprężystej organizacji i muszą być oparte o państwowe lub komunalne kasy oszczędności. Działalność ich, połączona z propagandą oszczędności na terenie szkoły w jej najrozmaitszych przejawach, może być w skutkach nader owocna, zwłaszcza w zastosowaniu do naszego społeczeństwa, które cnotą oszczędności pochlubić się nie może. Sklepiki koleżeńskie mają tylko o tyle wartość wychowawczą, o ile są zbudowane na zasadach spółdzielczości i zasady te propagują. Zarówno kasy jak i sklepiki wymagają bardzo czujnej opieki ze strony zwierzchności szkolnej i bardzo mocnej postawy etyczno-wychowawczej; jest bowiem rzeczą powszechnie ujawniającą się, że młodzież, gdy ma do czynienia z pieniędzmi, przez lekkomyślność swą i niewyrobienie życiowe łatwo schodzi na manowce nadużyć i wykrętów.

O kołach samokształceniowych najrozmaitszego typu i rodzaju nie wspominam, gdyż była o nich mowa jako o kołach naukowych w artykule, dotyczącym „Organizacji szkoły" [1]).

Natomiast gdy chodzi o dziedzinę wychowania obywatelsko-państwowego, tzn. o urabianie świadomych potrzeb państwa, aktywnych i twórczych obywateli, na czoło innych zabiegów wychowawczych wysuwa się przysposobienie wojskowe. Ma ono nie tylko cele utylitarne, ale dużą wartość wychowawczą. Przede wszystkim pozwala spełnić młodzieży w pewnej mierze już na ławie szkolnej zasadniczy obowiązek obywatelski; ćwiczy niejako w posłuchu i karności, które szkoła w uczniach urabia; kształtuje charakter, gdyż często zmusza do wewnętrznego łamania się z samym sobą i przezwyciężania własnych przyzwyczajeń; jest poważnym uzupełnieniem wiedzy młodzieży oraz jej wychowania fizycznego; a gdy chodzi o dziewczęta, dołącza do tego jeszcze pierwiastki społeczne i charytatywne, co wszystko razem wzięte daje wyniki tak pozytywne, że powinno skłaniać szkołę do otoczenia przysposobienia wojskowego jak najstaranniejszą opieką. Terenem szkolnego przysposobienia wojskowego są organizacje zwane hufcami szkolnymi. Organizacja pracy hufca szkolnego musi być oparta na zasadzie obywatelskiej, ideowej, nie zaś czysto utylitarnej, a więc nie na ewentualnych korzyściach, jakie

[1]) Enc. Wych. tom III, str. 203.

młodzież, przećwiczona w szkole, osiągnie w przyszłej służbie wojskowej. W niektórych państwach organizowanie młodzieży na zasadach wojskowych zatacza bardzo szerokie kręgi i wchłania w siebie nie tylko przysposobienie wojskowe w ściślejszym tego słowa znaczeniu, ale także mocne przysposobienie ideowe, połączone z urabianiem odpowiedniego światopoglądu i nastawienia wobec społeczeństwa i państwa. Tak dzieje się w faszystowskich Włoszech i hitlerowskich Niemczech. W ostatnich czasach i w Polsce przysposobienie wojskowe staje się ośrodkiem ideowym pracy wychowawczej w szkole średniej [1]).

Obok hufców szkolnych celom o b y w a t e l s k o - p a ń s t w o w y m służą szkolne koła organizacji ogólno-państwowych o wyższej użyteczności jako to: Czerwonego Krzyża, Ligi Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej, Ligi Morskiej i Kolonialnej itp. Przy organizowaniu tego rodzaju kół nie można — rzecz prosta — ograniczyć się do faktu powstania i zarejestrowania koła oraz do regularnego wpłacania składek członkowskich, chodzi tu bowiem nie tyle o poparcie instytucji jako takiej przez liczny udział w niej młodzieży szkolnej, ile o wyrobienie przy pomocy tych instytucji cnót obywatelsko-państwowych, co osiągnąć można jedynie przez żywą i konkretną pracę odnośnych kół we właściwych im dziedzinach.

Szkoła nie może zostawić odłogiem zagadnień, wiążących się z wychowaniem e s t e t y c z n y m młodzieży, wyrobienie bowiem żywego poczucia i zrozumienia piękna poprze usiłowania w kierunku urobienia pełni człowieka moralnego, który gardzi złem także dlatego, że jest ono brzydkie. A więc problem estetyki wnętrza szkolnego może i powinien być przedmiotem poważnych i gruntownych rozważań rady pedagogicznej i młodzieży zrzeszonej w samorządach. Zwiedzanie muzeów i przybytków sztuki obok nauki rysunku w szkole; audycje muzyczne, stojące na odpowiednio wysokim poziomie obok szkolnych chórów i orkiestr, opartych o naukę śpiewu i muzyki; systematyczne uczęszczanie do teatru obok tworzenia własnego teatru szkolnego — oto środki zmierzające do pogłębienia wychowania estetycznego młodzieży. Obszerne tu pole do nowych kół i zrzeszeń, i do zespołowej organizacyjnej pracy uczniów i uczennic.

Wreszcie osobny, a tak niesłychanie ważny dział stanowi wychowanie f i z y c z n e, które obok systematycznych ćwiczeń cielesnych wymaga szerokiej organizacji gier i zabaw na wolnym powietrzu oraz rozlicznych sportów. Szkoła musi być regulatorem i rozumnym organizatorem życia sportowego młodzieży. Nie obejdzie się i tu bez tworzenia kół sportowych z rozlicznymi sekcjami, względnie dobrze pomyślanych szkolnych klubów sportowych.

Te najrozmaitsze dziedziny pracy, na które wskazaliśmy przy powyższym krótkim przeglądzie możliwych organizacji uczniowskich, nie zawsze i nie koniecznie muszą znaleźć swój wyraz i realizacyjne możliwości na terenie odrębnych autonomicznych zrzeszeń. Częstokroć dziedziny te obejmie właściwa praca samorządowa gmin klasowych, względnie gminy szkolnej. Stanie się to zwłaszcza wtedy, gdy poszczególne takie czy inne koła wyrastać będą jedynie na terenie poszczególnych klas. Odrębne organizacje są wskazane natomiast wówczas, gdy mają charakter bądź ogólnoszkolny (np. harcerstwo, Czerwony Krzyż, L. O. P. P., L. M. K.), bądź w wypadkach przynależności do nich uczniów kilku klas (np. koło krajoznawcze, koło abstynentów, klub sportowy itp.).

W odniesieniu do autonomicznych organizacji młodzieżowych na terenie szkoły należałoby przestrzegać, aby:

1) nie było ich nazbyt wiele i aby nie rozpraszały w ten sposób uwagi i sił młodzieży;

[1]) Patrz artykuł „Przysposobienie wojskowe".

2) jeden i ten sam uczeń nie pracował czynnie w kilku organizacjach — jedna, a najwyżej dwie powinny najzupełniej wystarczyć;

3) każda organizacja miała spośród nauczycieli swego opiekuna czyli kuratora;

4) praca w organizacjach była tego rodzaju, iżby skłaniała młodzież do postawy czynnej i konkretnych zespołowych wysiłków podejmowanych w celu osiągnięcia pewnego wyraźnie wytyczonego celu; wyłączne lub bardzo częste wysłuchiwanie referatów, która to forma pracy pokutuje w organizacjach najczęściej, nie jest wskazane;

5) charakter organizacji był wyraźnie samorządowy;

6) poszczególne organizacje wysyłały swych stałych przedstawicieli (najlepiej przewodniczących) do centrali samorządowej, o ile taka na terenie danej szkoły istnieje.

5. Wskazania wychowawcze. Stosowanie przez szkołę metody samowychowywania się młodzieży wymaga specjalnej postawy wychowawczej nauczycielstwa. Stosunek do uczniów musi być zgoła inny aniżeli przy metodach wychowania autorytatywnego.

Warunkiem najbardziej sprzyjającym będzie szczere i mocne przekonanie grona nauczycielskiego o celowości i pożyteczności stosowania zasad samorządowych w szkole. Już to samo spowoduje właściwe ustosunkowanie się do sprawy. Gdy jednak osiągnąć tego nie podobna, należy wymagać przynajmniej zupełnej w stosunku do samorządu uczniowskiego lojalności. Nauczyciel pracujący w zakładzie, który stosuje zasady samowychowywania się uczniów, musi nie tylko tolerować formy życia samorządowego młodzieży, ale liczyć się z nimi i w pewnej mierze im się podporządkowywać. Nauczyciel w stosunku do samorządu pobłażliwie uśmiechnięty, krytycznie nastawiony, przechodzący do porządku dziennego nad uchwałami lub przyjętymi zwyczajami młodzieży, szkodzi sprawie, gdyż podważa autorytet samorządu i jego funkcjonariuszy w oczach uczniów, a przeto utrudnia i paraliżuje ich działalność. W szkole rządzi posłuch i prawo bez względu na to, czy tu chodzi o zwierzchność szkolną i jej rozkazy, czy o prawa uchwalone przez samą młodzież. Nauczyciel-wychowawca winien przy każdej sposobności podnosić powagę i autorytet instytucji, które młodzież stworzyła i przy pomocy których reguluje swoje życie szkolne. To jest gwarancja ich istnienia i rozwoju.

Z powyższego nie wynika, że w szkole może o wszystkim decydować sama młodzież, ani z tej racji nie grożą zakładowi niebezpieczne i szkodliwe objawy pajdokracji. Po pierwsze, nie wszystkie dziedziny życia i stosunków szkolnych podlegają kompetencjom samorządowym; rozszerzanie tych kompetencji powinno być — jak rzekliśmy — ostrożne i stopniowe, oraz uzależnione od woli i decyzji rady pedagogicznej. Po wtóre, nawet w zakresie kompetencji samorządowi przyznanych wejście w życie uchwał uczniowskich musi być uzależnione od aprobaty zwierzchności szkolnej, a więc od zgody opiekunów klasowych, gdy chodzi o gminy klasowe, dyrektora czy odnośnych kuratorów, gdy chodzi o zarząd gminy szkolnej czy autonomiczne organizacje. Odnośnym nauczycielom-wychowawcom przysługiwać musi prawo veta, jak również prawo zatwierdzania, względnie odrzucania wybranych funkcjonariuszów samorządu. Są wprawdzie próby bardziej krańcowego ujęcia struktury samorządów szkolnych w kierunku znacznego rozszerzenia praw i kompetencji młodzieży oraz ograniczenia ingerencji zwierzchności szkolnej, próby jednak takie, zwłaszcza w naszych warunkach, są dość ryzykowne.

A więc decydujący głos i powaga zwierzchnika młodzieży muszą być zachowane. To jednak z kolei nie może pociągnąć za sobą stałego i dotkliwego narzucania uczniom jego woli. Swoją funkcję zwierzchnią rozumny pedagog spra-

wuje dyskretnie i taktownie. Usuwa się nieco w cień, aby nie tamować samodzielnych poczynań młodzieży, nie ciąży swoją osobą, lecz stale obserwuje, jest raczej doradcą uczniów niż rozkazodawcą, przy czym najlepiej będzie, gdy dzięki istotnemu autorytetowi wytworzy taką atmosferę współżycia z młodzieżą, że ona sama w momentach trudnych będzie zwracała się do niego o radę i pomoc. Pozostawiając uczniom swobodę ruchów, opiekun-wychowawca czuwa jednak nieustannie, sprawuje w gruncie rzeczy istotne moralne kierownictwo, wkracza zdecydowanie i energicznie, gdy dobro wychowanków tego wymaga. Stosowanie metod samorządowych ani nie pozbawia nauczyciela jego praw w stosunku do młodzieży, ani nie zwalnia go od pełnej odpowiedzialności za wyniki wychowania. Wymaga jednak pewnego szczerego, bezpośredniego i serdecznego zbliżenia się do uczniów, wymaga zatarcia zasadniczego przedziału, jaki dzieli zwierzchników i uczniów przy metodach wychowania autorytatywnego, z zachowaniem jednak potrzebnego wychowawczo dystansu, który broni od nadmiernego spoufalenia się młodych. Słowem, przy metodach samowychowywania się uczniów rola nauczyciela-wychowawcy jest dość trudna, wymaga taktu, umiaru, dyskrecji przy jednoczesnym pełnym moralnym autorytecie.

Samorząd w szkole jest wyrazem postępowych i nowoczesnych metod wychowawczych. Urabia on młodzież społecznie, przyzwyczaja do form gromadzkiego współżycia, wydobywa z młodzieży utajone siły i zdolności przyrodzone, sprzyja ujawnianiu się inicjatywy i pomysłowości, a jednocześnie uczy konieczności podporządkowywania się woli zbiorowej oraz służenia sprawie ogólnej. Dobrze stosowany kształci charaktery w duchu obywatelskim, urabia zdrową opinię publiczną, sprzyja karności; stosowany źle i nieumiejętnie może charaktery paczyć, ucząc pozorów zamiast treści, słów zamiast czynów, blagi społecznej zamiast społecznej roboty i ofiarności. Puszczony samopas może przerodzić się w szkodliwą pajdokrację, w bezpłodne wiecowanie i niedojrzałe mędrkowanie lub w zupełną swawolę nieletnich. O takie zwyrodnienie samorządu jest w gruncie rzeczy bardzo łatwo.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

1. FOERSTER FR.: Szkoła i charakter. Lwów—Warszawa, 1928. 2. BYKOWSKI L.: Samorząd w szkołach polskich. Rocz. Ped., ser. II, t. I. 1921. 3. FERRIÈRE A.: Samorząd uczniowski. Lwów—Warszawa. 4. OSTROWSKI J.: Żywa szkoła. Warszawa, 1927. 5. DEWEY J.: Szkoła a społeczeństwo. Lwów—Warszawa. 6. MIRSKI J.: Współdziałanie młodzieży w pracy wychowawczej szkoły. Lwów—Warszawa. 7. GROELE E.: Idea samorządu szkolnego i jego ustrój. Przyjaciel Szkoły. R. I. 1922. 8. TUROS W.: Kilka uwag o samorządzie szkolnym. Przyjaciel Szkoły. R. III. 1924. 9. SZCZYGIEŁ W.: Gmina szkolna. Szkic metodyki pracy. Odbitka ze sprawozdania państwowego gimnazjum w Mielcu. Mielec 1929. 10. MAJKOWSKA M.: Samorząd uczniowski. Oświata i wychowanie 1930. 11. RIEGER S.: Samorząd w szkole średniej. Łódź, 1931. 12. TAUBENSZLAG R.: Samorząd uczniowski jako czynnik wychowania społecznego. Warszawa 1932. 13. ZIELEŃCZYK A.: Samorząd uczniowski w Polsce. Oświata i Wychowanie 1932. 14. ORMIAN H.: Działalność samorządu uczniowskiego w świetle psychologii. Ruch Pedagogiczny 1932.

15. HEPP J.: Die Selbstregierung der Schüler. Erfahrungen mit F. W. Försters Vorschlägen für eine vertiefte Charakterbildung in der Schule. II. Aufl. Zürich 1914.

16. HILDEBRANDT P.: Die Schülerselbstverwaltung in Deutschland. Schweiz. Pädagog. Zeitschr. 1923. 17. WYNEKEN K.: Fiasko der Schulgemeinde. Die neue Erziehung 1924. 18. WYNEKEN K.: Erfahrungen mit einer Schulgemeinde. Die neue Erziehung 1928. 19. BRUNS R.: Schulgemeinde — Schülervereinigung. Die neue Erziehung 1925. 19a. TESAR L. E.: Zur Schulgemeinde. Die neue Erziehung 1925. 20. KROHN A.: Schulgemeinde der Eigenen. Die neue Erziehung 1925. 21. SENIUSCHKINA: Schulgemeinde der ersten und zweiten Stufe. Die neue Erziehung 1923. 22. SCHULZ B.: Zur Geschichte der deutschen Schulgemeinden. Die neue Erziehung, I. Jahrg. 1926. 23. TEWS J.: Der Gedanke der Selbstverwaltung in seiner Auswirkung auf das Schulwesen. Die deutsche Schule 1927. 24. FURTMÜLLER K.: Auf dem Weg zur Schulgemeinde. Ein Stück Wiener Mittelschulreform. Wien, 1926. 25. OESTREICH P.: Schülerselbstverwaltung. Die neue Erziehung 1929. 26. KÜHN L.: Schöpferisches Leben 1928. 27. SCHNEIDER F.: Die Selbsterziehung. Einsiedeln—Köln, 1936.

28. Le Selfgovernment à l'école. Publications du Bureau International d'Education. Genève, 1934.

OSIEDLE SZKOLNE

napisał

ADOLF RONDTHALER

Dyr. Gimn. im. Reya w Warszawie

1. Wstęp. W pracy wychowawczej nad powierzoną sobie młodzieżą szkoła napotyka liczne trudności. Młodzież bywa niedostatecznie podatna na bezpośrednie oddziaływanie wychowawcze szkoły, zwłaszcza gdy, pochodząc z różnych warstw społecznych, stanowi niezżytą jeszcze gromadę. Ale najtrudniejszą do pokonania przeszkodą są dla szkoły wpływy wielkiego miasta, którego kultura, jak każda kultura, jest odstępstwem od prawa natury, a często i od prawa Bożego. Nasycona miazmatami chorobotwórczymi dla duszy i ciała atmosfera wielkiego zbiorowiska ludzkiego nie sprzyja sprawie wychowania młodzieży. Gorączkowe tempo życia z nadmiarem zmieniających się szybko podniet i wrażeń utrudnia skupienie się, zaprawia do powierzchowności i z łatwością zaciera to, co szkoła usiłowała zapisać w sercach i umysłach swych wychowanków. Często spotykane w dużym mieście złe przykłady i groźne dla wieku młodocianego pokusy osłabiają albo wręcz niweczą wpływ wychowania szkolnego.

2. Istota osiedla szkolnego. Zrozumiałe jest przeto dążenie szkoły do tego, aby odgrodzić młodzież od wpływów wielkiego miasta, usuwając od niej czynniki hamujące, a jednocześnie pogłębić pracę wychowawczą i dydaktyczną. Na to znaleziono jeden tylko sposób: zakładanie szkół z internatami z dala od miasta, szczególnie zaś w wiejskim ustroniu. Przeniesienie wszystkich szkół wielkomiejskich na wieś jest niewykonalne. Częściej natomiast da się zrealizować pomysł, aby w powtarzających się odstępach czasu przenosić część szkoły do wiejskiego zacisza na parotygodniowy albo chociaż kilkudniowy pobyt. Służą do tego celu odpowiednio urządzone ośrodki wiejskie zwane o s i e d l a m i s z k o l n y m i. Wyjeżdżają do nich w kolejnym porządku grupy młodzieży, zazwyczaj klasa po klasie albo dwie klasy razem, przebywają tam pod opieką swego wychowawcy szkolnego po dwa tygodnie albo po miesiącu, lub dwa razy po tygodniu itp. Takim sposobem w ciągu półrocza lub roku szkolnego przesuwa się przez osiedle cała młodzież danej szkoły. Co daje wychowankom swoim przez cały rok szkoła z internatem, istniejąca na wsi, tym jest dla młodzieży wielkomiejskiej osiedle chociaż na parę tygodni w ciągu roku szkolnego.

3. Znaczenie osiedla dla wychowania społecznego. Pobyt w osiedlu jest okresem natężonej pracy wychowawczej w kierunku społecznym, która odbywa się całkowicie bez werbalnych pouczeń i moralizowania. Środkiem wychowania stają się własne p r z e ż y c i a młodzieży, poczucie społeczne zaś kultywuje się przez c z y n. Jawność życia młodzieży przez całą dobę ułatwia wychowawcy

jej obserwowanie, lepsze poznanie, a zarazem właściwe podejście.

Wspólny pobyt w warunkach nacechowanych skromnością i prostotą, zbiorowe przeżycia, wśród których jedne dotyczą wspólnej pracy, inne przygód i zabaw, stwarzają dla młodzieży praktyczną szkołę współżycia. Zaszczepia ona uczestnikom pierwsze elementy życia społecznego. Jest to szczególnie ważne dla jedynaków i dzieci nadmiernie rozpieszczonych, które są w domu autokratami i nie wiedzą, co to jest uczynność, ustępliwość i zgoda. W ciągu kilku dni pobytu w osiedlu młodzież poznaje się lepiej, niż w szkole przez cały rok, zżywa się ze sobą i uczy wzajem się cenić. Pochodzenie, przynależność do różnych warstw społecznych, stan majątkowy rodziców, nawet wyniesione z domu przyzwyczajenia, zapatrywania i poglądy, słowem wszystko, co tylko może dzielić ludzi i różnić, wszystko to w osiedlu szybko się zaciera i przestaje oddziaływać. Młodzież wkrótce dochodzi do porozumienia i jedności, ujawnia silną spoistość.

Wrażliwość zespołowa przeistacza się z młodzieńczą bezpośredniością w reakcję w stosunku do jednostki, nie odpowiadającej grupie, która w miarę wewnętrznego zharmonizowania się dąży do urobienia takiej jednostki w swoim duchu, i już rzeczą wychowawcy będzie nie dopuścić do jej odepchnięcia. Zaczyna się s a m o w y c h o w a n i e młodzieży. Wtedy będzie zależało od nauczyciela, aby reprezentowana przezeń praca wychowawcza szkoły złożyła się z tym samowychowaniem młodzieży na współpracę, szukającą sobie nowych dróg, innych niż stare, utarte drogi autorytatywnej szkoły dawnego typu.

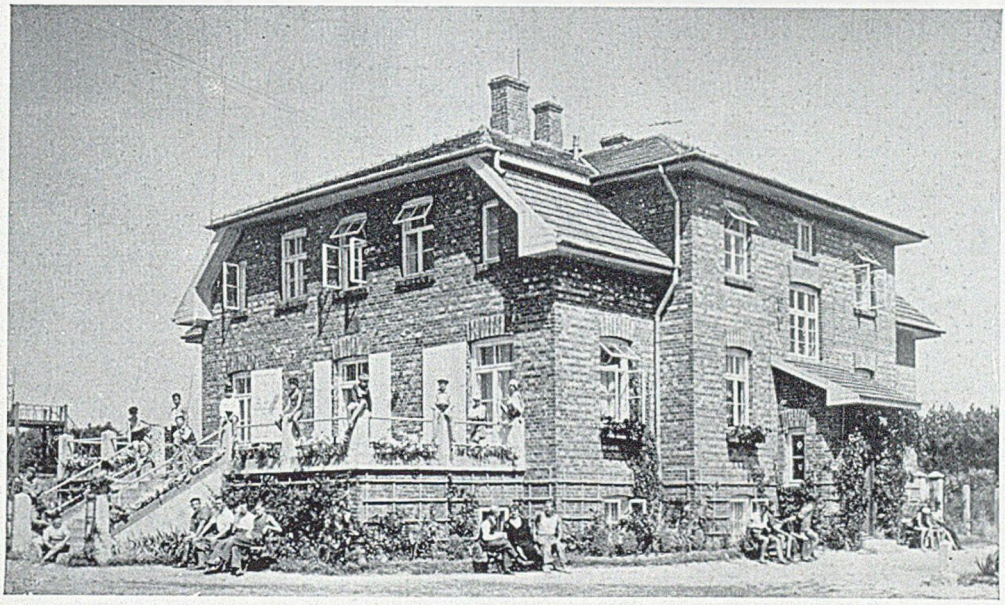
Samowychowanie młodzieży dochodzi do głosu już z tego powodu, że stosowanie pierwiastków s a m o r z ą d u uczniowskiego wynika w osiedlu szkolnym z natury rzeczy. Pracę wykonywaną dla wszystkich trzeba przecież podzielić między poszczególne jednostki lub grupy. Samorząd staje się wyraźnie odczuwaną potrzebą. Młodzież wykonywa w osiedlu szereg robót porządkowych. Przede wszystkim chodzi tu o utrzymanie czystości własnego ubrania i obuwia (dla rozpieszczonych — pierwsze próby samodzielności), następnie o utrzymanie ładu i porządku w budynku i na terenie osiedla. Są też obowiązki dyżurnych w poszczególnych pomieszczeniach; ci odpowiedzialni są za ich stan; mogą być także czynni przy poczcie, telefonie, aparacie radiowym, spełniać obowiązki bibliotekarza, kronikarza itd. Drobne i niekiedy niepozorne zajęcia tego rodzaju są potrzebne dla osiedla, dla całej przebywającej w nim grupy i dla każdego jej uczestnika; od nich zależy przebieg dnia jednostki i całej grupy, a dokładne ich wykonywanie umila wszystkim pobyt i zapobiega tarciom. Młodzież poczuwa się do odpowiedzialności za prace tego rodzaju. Przez dbałość o wspólną korzyść i wygodę oraz o dobry stan wspólnego dla wszystkich obiektu, jakim jest „nasze osiedle", należyte wykonanie robót porządkowych i przekazanie ich następnej grupie w stanie bez zarzutu stać się powinno sprawą honoru i cenioną wartością społeczną.

Kontakt z otoczeniem osiedla wskaże młodzieży różne smętne strony życia na wsi. Nasunie się przez to sposobność do pracy społecznej wykonywanej przez samą młodzież, np. niesienie pomocy dziatwie wiejskiej, która cierpi niedostatek, albo zaopatrywanie stopniowe w potrzebne przedmioty szkoły wiejskiej, pozbawionej najelementarniejszych pomocy naukowych. Zorganizowanie jakiegoś zebrania, pogadanki, zabawy, wspólnych gier dla uboższej braci wiejskiej może ją podnieść na duchu, a na pewno podniesie samych organizatorów. Możliwości pracy społecznej są zresztą dla młodzieży w osiedlu wprost nieprzebrane. Jeśli pracę taką uczniowie istotnie prowadzą, osiedle szkoły wielkomiejskiej promieniuje przez nich na swe otoczenie, i jest to niezawodnym sprawdzianem, że nie poszły na marne wysiłki podjęte

ku wychowaniu młodzieży korzystającej z osiedla.

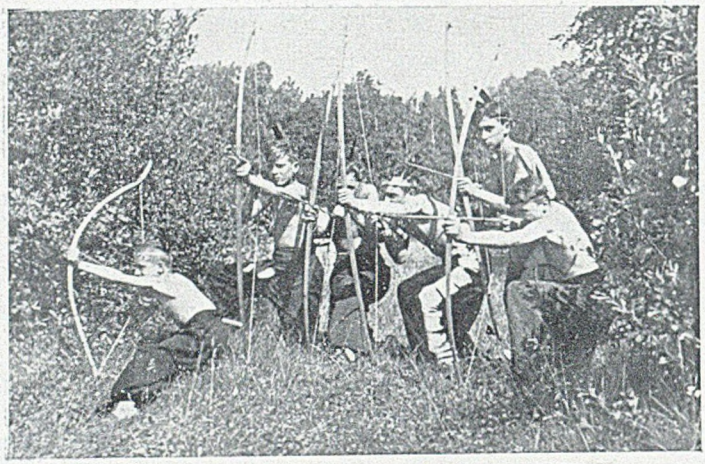
Nadarzają się tu liczne okazje do oddziaływania na duszę i charakter młodzieży. Wieczorem jest sposobność do krótkiej, treściwej odprawy albo dłuższej, a więcej poufnej, może nawet poufałej, gawędy. Dla wywołania sprzyjającego nastroju rzecz dziać się może przy kominku albo przy ognisku. Wtedy od wychowawcy jedynie będzie zależało, czy da on z siebie coś dla serca młodzieży. Można mówić o przebiegu kończącego się dnia, albo o zamierzeniach na dzień następny. Można ustalić i sformułować opinię klasy o mniej szczęśliwych pomysłach i wybrykach, jakie zdarzyły się w osiedlu. Ale nie tylko to. Za temat może służyć wszystko, co należy do zakresu literatury, sztuki, muzyki, polityki, historii, każde zagadnienie aktualne, np. obrona państwa, wszystko, co nosi cechy podniosłego ducha, szlachetnego serca, co może wywołać nastrój, z którego rodzi się zapał do rzeczy dobrych, pięknych, wielkich i co może budzić wartości wieczyste. Jeśli wyborem tematu pogadanki, gawędy lub czytanki będzie kierowała miłość, trud z tym związany nie pójdzie na marne. Zawsze interesujące, a niekiedy wprost rewelacyjne są dla młodzieży odwiedziny kogoś z dawnych wychowanków szkoły albo z grona rodziców. Jeśli taki mile widziany gość zechce przy blasku palących się na kominku głowni roztoczyć przed młodzieżą obrazy ze zdarzeń, których był uczestnikiem lub świadkiem — opowieści jego o przeżyciach, przygodach wojennych, podróżach lub doświadczeniach życiowych stają się dla młodocianych słuchaczów ich przeżyciami, a odniesione stąd wrażenia przyczynić się mogą później do powstawania nowych impulsów, cennych zamierzeń i wartościowych postanowień na przyszłość.

4. Znaczenie osiedla dla wychowania fizycznego. Do utrzymania ładu i karności w osiedlu przyczynia się okoliczność, że młodzieńcza energia nie potrzebuje wyładowywać się w sposób szkodliwy na niepożądane wybryki, znajduje bowiem normalne ujście przez obfity ruch na świeżym powietrzu i słońcu. Sporty, zabawy, lekka atletyka, zaprawa do zdobycia państwowej odznaki sportowej, ćwiczenia w związku z przysposobieniem wojskowym, strzelectwo mogą być uprawiane i w mieście, ale bardziej dogodnym dla nich terenem jest osiedle. Przewidziane w programach szkolnych, lecz trudne do zastosowania w mieście, gry polowe są dla chłopców w osiedlu wręcz atrakcją. Wszystko to stanowi przedmiot żywego zainteresowania się młodzieży, gdyż ceni ona sobie tężyznę i sprawność fizyczną. Dążenie do osiągnięcia jak najlepszych wyników w ścisłej łączności z innymi członkami danej partii pobudza do wydania z siebie jak największych wysiłków i to nie dla siebie, lecz dla grupy, dla zespołu. Przez to wyrabia się u młodzieży poczucie odpowiedzialności, zdolność do wyrzeczenia się własnych przyjemności i osobistych korzyści, wdraża się ona do bezinteresownej obowiązkowości i ofiarności, a nade wszystko do opanowania się. Wysiłki te zaspokajają młodzieńczą potrzebę przewodniczenia i dawania posłuchu, a osiągnięte przez to wyniki mają bezspornie wartość społeczną. Wychowanie fizyczne stanowi część nierozdzielną wychowania na osiedlu. Nie trudno otoczyć je właśnie w osiedlu o tyle troskliwą opieką, aby mogło się stać środkiem wytwarzającym łączność między uczestnikami kolonii, zespalającym ich w grupę zharmonizowaną. Najważniejsze jest jednak to, że walka, stanowiąca istotny moment podstawowy w sportach i zawodach, przyjmując formę współzawodnictwa między grupami czy partiami, jest sublimowana przez ujęcie w karby obowiązujących przepisów. Sam rekord, tj. wynik ilościowy zawodów, może stanowić przedmiot troski zawodowego trenera. Wychowawca zaś poczytuje za rzecz ważniejszą zachowanie przepisowych norm uczciwej i rycerskiej gry, jako treningu do prze-



Osiedle szkolne gimnazjum im. Mikołaja Reya w Rejówce.

Osiedle szkolne gimnazjum Popielewskiej i Roszkowskiej w Nowinkach.



Osiedle szkolne
w Rejówce.
Strzelanie z łuku.

Droga do osiedla
w Rejówce.

Kąpiel w rzece Czarnej,
w Czarnieckiej Górze.
Osiedle gimnazjum
im. Królowej Jadwigi.

strzegania norm obowiązujących we współzawodnictwie życiowym. Warte jest utrwalenie w pamięci słowo barona de Coubertin, odnowiciela igrzysk olimpijskich: „w zawodach jest rzeczą decydującą nie zwycięstwo, lecz samo uczestnictwo, i nie o walkę tu chodzi, lecz o rycerską postawę".

Oczywiście, że regularny tryb życia w osiedlu, właściwe odżywianie, wdrażanie do czystości ciała oraz inne zabiegi wpływają korzystnie na stan zdrowia młodzieży, lecz ważniejsze jest to, że przyczyniają się do ugruntowania przyzwyczajeń zgodnych ze wskazaniami higieny.

5. Znaczenie dydaktyczne osiedla. Błędny jest pogląd, że pobyt w osiedlu to przedłużenie wakacji. Wywożąc uczniów z murów miejskich szkoła nie może na czas pobytu w osiedlu zawiesić całkowicie nauczania. Zniewala ją do tego rozpiętość programów szkolnych, których wymaganiom szkoła winna uczynić zadość. Lecz organizacja nauczania w osiedlu winna przewidywać dostateczną ilość czasu na nasilone wychowanie fizyczne.

Wychowawca i przyjeżdżający—o ile można, co dzień inny — nauczyciel absorbują młodzież po 2 do 5 godzin na pracę naukową, która odbywa się w warunkach odmiennych niż w szkole. Wobec braku obawy stopnia nawet uczeń nieśmiały zabiera tu z większą swobodą głos w dyskusji. W ciszy osiedla część młodzieży łatwiej skupia uwagę niż w mieście. Praca w zakresie niektórych przedmiotów jest intensywniejsza, lekcje stają się więcej wydajne. Wykorzystując te walory pracy można z dużą korzyścią przerabiać materiał z kursu przewidzianego w programie. Ze względu na charakter przedmiotu oraz temat lekcji w wielu przypadkach byłoby rzeczą trudną szukać innego sposobu podejścia do pracy dydaktycznej niż praktykowany w szkole w mieście. O ile jednak materiał nauczania na to pozwala, nauczanie w osiedlu powinno posuwać się odmiennym torem. Tu młodzież powinna przez nauczanie zdobywać inne wartości niż w mieście, albo opanowywać wiadomości, które w mieście dadzą się osiągnąć w stopniu mniejszym. Należy dążyć stale do wykorzystania związku asocjatywnego, jaki zachodzi między licznymi przerabianymi tematami z zakresu różnych przedmiotów, a obiektami znajdującymi się w osiedlu lub w okolicy i zjawiskami, jakie tam mają miejsce. Nie powinno się omijać żadnej sposobności do prowadzenia obserwacji na łonie natury i do oparcia się na spotykanym materiale nauczania. Wszystkie nadające się po temu konkrety należy zużytkować bądź jako obiekty poglądowe, bądź jako materiał ilustracyjny do obranego tematu, bądź jako materiał, dający łatwość przejścia i nawiązania do treści lekcji. Wynika stąd uprzywilejowanie niektórych przedmiotów, a przede wszystkim przyrodoznawstwa i geografii, dla których każdy niemal napotykany obiekt przyrody może być tematem lekcji. W mniejszym nieco zakresie może to dotyczyć rysunków, historii i języka ojczystego.

Przy tak ujętym nauczaniu młodzież może o d c z u w a ć i p r z e ż y w a ć to, co w szkole nieraz rychło po niej spływa bez wrażenia i ginie w niepamięci. W klasie wywody nauczyciela mogą się nieraz wydać uczniowi suche. W osiedlu natomiast, poparte pierwszorzędnym materiałem demonstracyjnym, jakim jest sama przyroda, drgają życiem. Najbogatsze zbiory pomocy naukowych nie mogą dorównać temu materiałowi poglądowemu, jakim jest sama przyroda, nie ożywią też lekcji w tej mierze, aby mogła dorównać lekcji w osiedlu. I właśnie dlatego lekcja w osiedlu łączy się tak często z przeżywaniem nauki. Wprowadzenie do niej czynnika emocjonalnego pogłębia zainteresowanie, ułatwia zrozumienie i zapamiętanie przerabianych tematów, rozszerza sposobność do związania ich z życiem. Walory takich wyników nauczania usprawiedliwiają całkowicie rację bytu osiedla.

Osiedle, jego sąsiedztwo, bliższe i dalsze otoczenie, okolica dają nieskończoną ilość tematów do opracowania przy nauczaniu różnych przedmiotów. Cisną się one po prostu przed oczy i nauczyciel ma kłopot z ich wyborem. Ale nie dosyć na tym, by nauczyciel przyjechał do osiedla z gotowym planem lekcji: trzeba tu mieć szybką orientację, aby umieć dostosować się do niespodzianek rozmaitego charakteru. Mogą one polegać na przyśpieszeniu albo opóźnieniu wegetacji. Może niepogoda uniemożliwić zamierzoną wycieczkę w teren. Jakieś zjawisko przyrody albo czynność wykonywana przez ludzi, choć nieprzewidziane przez nauczyciela, lecz interesujące dla młodzieży, mogą narzucić okolicznościowo zupełnie inny temat pracy niż ten, który sobie projektował nauczyciel.

Nie krępuje tu niewolniczo jego inicjatywy urzędowy program szkolny, i przy wyborze materiału nauczania oraz metody jego opracowania rządzi się tu nauczyciel autonomicznie. Jest to dopuszczalne i szczególnie pożądane, gdy z przypadkowej lekcji można wykrzesać cenne walory wychowawcze, mając na względzie, że niejedno dziecię wielkiego miasta po raz pierwszy w życiu nawiązuje kontakt z wielką księgą przyrody, po raz pierwszy obserwuje odbywające się w naturze procesy i pod kierownictwem swego nauczyciela-wychowawcy poznaje swą zależność od niezłomnych jej praw, spod których człowiek może się wyłamywać tylko z największą dla siebie samego szkodą. Podpatrzenie tajemnic tej przyrody, chociażby tylko w małej skali i fragmentarycznie, rozszerza widnokrąg młodzieży, budzi w niej zainteresowania i zamiłowania, które w zwykłych warunkach śród murów miejskich nie doszłyby do głosu, a są pożądane właśnie dlatego, że nie idą po linii uciech wielkiego miasta, lecz w kierunku zgodnym z przyrodą, pożytecznym dla rozwoju umysłu, a zbawiennym dla ducha.

Zajęcia o charakterze regionalnym, obserwacje dotyczące okolicy, jej ludności i pamiątek historycznych, miejscowych warsztatów pracy, zapoznanie młodzieży z ustrojem administracyjnym gminy wiejskiej lub małego miasteczka, mogą nie mieścić się w ramach programów szkolnych, są jednak usprawiedliwione i przez warunki lokalne, i przez swe walory wewnętrzne, duchowi programów odpowiadają całkowicie i stanowią ich konieczne uzupełnienie. Zbliżenie młodzieży wielkiego miasta ze wsią, zaznajamianie jej z gospodarką rolną, z życiem i trudem wieśniaka jest przecież wskazane ze względu na to, że Polska jest krajem rolniczym.

Poznanie kraju rodzinnego, chociażby tylko na jego drobnym odcinku, pogłębia przywiązanie do całej a rozległej ziemi ojczystej. A jeśli uczucie jest szczere, to musi się ono uzewnętrzniać. Toteż pośrednim wynikiem lokalnej pracy badawczo-obserwacyjnej jest często podjęcie poczynań społeczno-oświatowych śród okolicznej ludności. I takim sposobem praca, podejmowana nad młodzieżą w osiedlu, nie uciekając się do werbalizmu, a posługując się głównie przeżyciem, pogłębia skutecznie pracę szkoły w mieście. Wyniesione z osiedla impulsy oddziaływują potem i w murach szkoły i w żywych sercach młodzieży.

6. Technika prowadzenia osiedla. Technika prowadzenia osiedla nie da się ująć w szablon, pozostaje bowiem zależna od zadań, jakim osiedle w danej chwili winno uczynić zadość ze względu na wiek przebywającej w nim młodzieży, jej rozwój umysłowy i poziom kulturalny środowiska, z którego pochodzi. Z drugiej strony sposób prowadzenia osiedla pozostaje w zależności od warunków czysto miejscowych, dla każdego osiedla innych, do których zaliczamy ilość i jakość pomieszczeń oraz ich przeznaczenie, urządzenia techniczne, rodzaj oświetlenia i sposób ogrzewania, zaopatrzenie w pomoce naukowe i sprzęt sportowo-gimnastyczny, użytkowanie po-

siadanych gruntów,—słowem to wszystko, co zależy od zasobów materialnych. Spotykany w różnych osiedlach stan rzeczy wykazuje pod tym względem znaczną rozpiętość. W każdym razie osiedle winny cechować prostota i skromność, widoczne we wszystkich szczegółach urządzenia, umeblowania, wyżywienia i stopy życiowej. Należy dążyć do tego, aby korzystać przy wychowaniu fizycznym z terenów naturalnych, nie plantując ich i nie urządzając z dużym nakładem bieżni itp.

W administracji osiedla pod względem gospodarczym, jego zaopatrywaniu, żywieniu młodzieży, przy odpowiednim postawieniu pracy przypada zazwyczaj znaczny udział organizacji rodzicielskiej danej szkoły, co jest w wielu przypadkach słuszne już nie tylko ze względu na ofiary, poniesione przez rodziców przy fundowaniu osiedla lub przysługujący im w wielu przypadkach tytuł własności. Pomoc czynna rodziców przy prowadzeniu osiedla pogłębia współpracę ich również i w zwykłym życiu szkolnym. Przy prowadzeniu osiedla muszą być wszakże uwzględniane wskazania kierownictwa szkoły, które ponosi odpowiedzialność za jej całokształt, a więc i za osiedle.

Przy nadzorze wychowawczym nad młodzieżą, szczególnie młodszą, szkoła może korzystać z pomocy rodziców. Ale nawet i w tym przypadku pod względem pedagogicznym prowadzenie osiedla należy całkowicie do kompetencji kierownictwa szkoły. Sposób zorganizowania pracy wychowawczej i dydaktycznej winien być przystosowany do warunków, innych w każdej szkole, co stwarza rozległą skalę możliwości.

W niektórych osiedlach jest czynna siła pedagogiczna, stale tam przebywająca, która pełni obowiązki wychowawcy generalnego (w żeńskich osiedlach wychowawczyni) i ma w swej pieczy wszystkie klasy szkoły kolejno. Wydajniejsza pod względem wychowawczym będzie niewątpliwie opieka nauczyciela, który jest w szkole opiekunem klasowym młodzieży, przebywającej w osiedlu, i który towarzyszy swoim pupilom podczas ich tam pobytu, nikt bowiem nie może tak skutecznie sięgać po rząd dusz, jak właśnie on. Dużą pomocą może mu być w sprawach wychowawczych formalnej i porządkowej natury instruktor wychowania fizycznego, stale zatrudniony w osiedlu, bez którego pomocy nie może być mowy o pełnym i racjonalnym wykorzystaniu tych możliwości, jakie w zakresie sportów i ćwiczeń cielesnych daje pobyt na wsi.

Ułożenie planu pracy dydaktycznej na okres pobytu poszczególnych grup młodzieży w osiedlu wymaga starannego przygotowania. Chodzi tu o coś więcej niż o ustalenie, z których przedmiotów będzie się odbywała w danym okresie nauka w osiedlu, wyznaczenie osób z grona nauczycielskiego mających tam wyjechać i oznaczenie terminów ich wyjazdu. Należy jeszcze przewidzieć, jak będą w szkole zapełnione luki, które powstają w planie zajęć szkolnych wskutek nieobecności nauczycieli. Można je w znacznej mierze wypełnić lekcjami tych nauczycieli, którzy z powodu nieobecności w szkole jednej klasy mają wolne godziny, a którzy przedtem opuścili sami parę godzin lekcyjnych, albo potem opuszczą ich kilka. Może da się zarządzić piśmienną pracę klasową pod nadzorem zastępczym na temat, wyznaczony uprzednio przez nieobecnego nauczyciela, albo korzystając z wolnego czasu zorganizować wycieczkę klasy. Dużym ułatwieniem jest, jeśli nauczyciel, wyjeżdżający często do osiedla, ma w planie zajęć zarezerwowany na to stały dzień w tygodniu wolny od lekcji w szkole (np. nauczyciel geografii, przyrodoznawstwa), lub przewidziane tylko 2 pierwsze godziny lekcyjne, po których wyjeżdża na wieś. Należy jednak pamiętać, iż nie jest konieczne, aby na osiedlu odbywały się lekcje wszystkich przedmiotów, objętych programem nauczania.

Mniemanie, że prowadzenie osiedla musi dezorganizować normalny tok zajęć w szkole, nie jest słuszne, co stwierdza praktyka szeregu szkół.

7. Osiedla szkolne w Polsce. Pierwszy impuls do zakładania osiedli szkolnych w Polsce wyszedł od prof. Bohdana Nawroczyńskiego. Ogłoszony przezeń w r. 1927 artykuł pt. „Wiejskie ogniska wychowawcze szkół wielkomiejskich" i odczyt, wygłoszony na zjeździe dyrektorów w styczniu 1928 r., wywołał żywe zainteresowanie tą sprawą, w wyniku czego już w połowie tego roku powstały cztery pierwsze osiedla szkolne, będące własnością szkół warszawskich. Gdy ilość osiedli wzrosła do kilkunastu, zawiązał się w r. 1933 „Zespół szkół posiadających własne osiedla", pozostający w łączności z pracownią wychowawczą w „Muzeum Oświaty i Wychowania Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego". Ma on za zadanie pogłębianie i doskonalenie własnej pracy szkół w osiedlach, gromadzenie materiałów dla pracowni, aby stać się mogła poradnią dla osób interesujących się sprawą osiedli, i propagowanie idei osiedla szkolnego. W r. 1933 „Zespół" wydał opracowaną na podstawie ankiety broszurę pt.: „Osiedla szkolne w Polsce. Opis stanu osiedli. Praca dydaktyczna i wychowawcza na osiedlach". Tegoż roku Zespół urządził własne stoisko na wystawie, jaka miała miejsce w Poznaniu pod hasłem: „Przyroda, zdrowie i opieka społeczna". W r. 1936 udział w wystawie w Bielefeld, urządzonej łącznie z III międzynarodowym kongresem szkół na wolnym powietrzu w Bielefeld i Hannowerze, przyniósł Zespołowi zaszczytne wyróżnienie w postaci dyplomu honorowego. Zespół wydaje czasopismo pt. „Osiedle Szkolne", które dla braku środków wychodziło dotychczas raz do roku od r. 1935.

Pomimo propagandowej działalności Zespołu, ruch osiedlowy objął w Polsce nieliczne tylko szkoły średnie ogólnokształcące, w publicznym szkolnictwie powszechnym natomiast wcale się jeszcze nie przyjął. Obecnie posiada własne osiedla 26 szkół, w tej liczbie jest 7 szkół męskich (2 państwowe, 4 prywatne, 1 miejska) i 19 szkół żeńskich (9 państwowych, 8 prywatnych i 2 miejskie). Na Warszawę przypada takich szkół 14, na Kraków i Łódź po 4, na Katowice i Częstochowę po 2. W kilku przypadkach z jednego osiedla korzystają po 2 szkoły, m. in. jedna szkoła męska i jedna żeńska, znajdujące się w Warszawie, oprócz swojego osiedla podstołecznego, korzystają wspólnie z osiedla, znajdującego się nad jeziorem Wigry.

8. Osiedla szkolne w Niemczech. Zakładanie osiedli szkolnych w Niemczech zapoczątkował w czasie wielkiej wojny Otto Reinhold, dyrektor gimnazjum we Frankfurcie nad Menem. Początkowo chodziło mu o poprawienie stanu zdrowia niedożywionej młodzieży szkolnej. Dzieci miały przez czas pobytu na wsi być pomocne przy robotach w gospodarstwie rolnym, które w zamian za to żywiło ich własnymi produktami. Przy tej sposobności ujawniły się tak znaczne korzyści wychowawcze, że Reinhold ustabilizował swój pomysł w postaci osiedla szkolnego. Inicjatywa jego spotkała się z poparciem władz szkolnych i znalazła licznych naśladowców. Ruch osiedlowy w Niemczech przybrał znaczne rozmiary. W r. 1933 związek niemieckich osiedli szkolnych miał w swej ewidencji 253 osiedla, z czego 61 stanowiło własność publicznych szkół powszechnych, 34 zaś były własnością wspólną paru szkół każde, co służy za dowód, że i szkoły ludowe mogą się zdobyć na własne osiedla. Trzeba zaznaczyć, że liczne osiedla w Niemczech nie mają kosztownych urządzeń, które ułatwiają utrzymanie na należytym poziomie stanu zdrowotnego, ułatwiają pracę w gospodarstwie domowym i uprzyjemniają życie, są natomiast oparte na pewnym prymitywie. Dla utrzymania w tak urządzonych zakładach

czystości, zaspokojenia wymagań higieny i innych potrzeb codziennych zachodzi konieczność większego nakładu stałej pracy, której wykonywanie przez samą młodzież daje sposobność do wykrzesania wartościowych momentów wychowawczych. Osiedla te często obywają się bez stałego, płatnego personelu, a wszelkie prace wykonywa młodzież pod kierunkiem i przy pomocy rodziców, np. prace gospodarcze przy pomocy matek. Przy inwestowaniu osiedla lub przeróbkach, podejmowanych np. w nieruchomościach nowonabytych, celem przystosowania ich do potrzeb osiedla szkolnego, przyjmowane są ofiary od rodziców w postaci bezpłatnej pracy rzemieślników i wyrobników, przy czym jako robotnicy niezawodowi stają na ochotnika do pracy fizycznej także ojcowie z inteligencji, przedstawiciele wolnych zawodów. Przy takim stosunku rodziców do pracy powstają osiedla szkolne w środowiskach, które ze względu na swój stan materialny wydawać się mogą na pozór na to za biedne. Okazuje się wszelako, że na osiedle zdobywają się nie najbogatsze szkoły, lecz przede wszystkim najbardziej ruchliwe.

Osiedle szkolne, jako narzędzie pracy wychowawczej, zdobyło sobie rychło w Niemczech poparcie rządu Rzeszy, władz krajowych i miejskich, co znalazło wyraz w życzliwych zarządzeniach, opiece i pomocy finansowej. Po przełomie narodowo - socjalistycznym osiedle stało się nierozdzielną częścią szkoły, a dążeniem władz i nauczycielstwa jest, aby każda niemiecka szkoła niższa i średnia posiadała własne osiedle. Ilość ich przekroczyła liczbę 340, co jednak nie wystarcza na potrzeby szkolnictwa, polecono przeto posiłkować się schroniskami wycieczkowymi dla młodzieży, aby jej jak najwięcej mogło zaznać dobrodziejstwa pobytu w osiedlu. Buduje się też osiedla na koszt państwa, a przeznaczone dla niezamożnych środowisk mają być utrzymywane kosztem państwa, samorządów terytorialnych itp. Hasłem stała się myśl, że bez osiedla nie może się ostać żadna szkoła pozostająca w zgodzie z prawdą życiową i zdolna do życia. Aby to zrozumieć, trzeba sobie uświadomić, że dojście do władzy prądów narodowo-socjalistycznych w Niemczech pociągnęło za sobą przewrót w szkolnictwie, które od tej chwili daje pierwszeństwo pracy wychowawczej przed pracą dydaktyczną szkoły, i wyżej stawia kształtowanie charakteru niż sprawność intelektualistyczną, zdobywaną drogą nauki książkowej i metod werbalizmu.

9. Zakończenie. Nieodzownym warunkiem owocnej pracy osiedla jest atmosfera radosnej pogody ducha, wzajemnego zaufania i dobrej woli. Wytworzenie takiej atmosfery śród młodzieży oraz w stosunku jej do przełożonych zależy w dużej mierze od nauczyciela. Zdoła to osiągnąć tylko taki nauczyciel, który sam o walorach wychowawczych i dydaktycznych osiedla jest przekonany. Doświadczenie uczy bowiem, że w ogóle z pożytkiem dla osiedla pracować może tylko nauczycielstwo, które uznaje jego potrzebę i rację bytu, i widzi płynące stąd dla szkoły i dla młodzieży korzyści. Założenie osiedla winno przeto zacząć się od pozyskania nauczycielstwa dla jego idei. A ponieważ osiedle jest terenem współpracy rodziców ze szkołą, należy również i czynnik rodzicielski nastroić dla osiedla życzliwie. O pozyskanie młodzieży starać się nie potrzeba: młodzież zdrowa duchem wyjeżdża do osiedla zawsze chętnie i łatwo się poddaje rozumnemu kierownictwu. Mając zapewnioną szczerą i życzliwą współpracę nauczycielstwa i sfer rodzicielskich, ma się pewność przełamania trudności finansowych nawet w dobie kryzysu, a wraz z tym wszystkie dane do zrealizowania osiedla i prowadzenia go z korzyścią i powodzeniem. A chociaż praktyka przyniesie czasem pewne niespodzianki i trudności, nie może to stanowić argumentu przeciwko idei osiedla, które jest wielką pomocą w pracy wychowawczej i przysparza znacznych korzyści młodzieży, szkole i społeczeństwu.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

1. Osiedla Szkolne w Polsce. Opis stanu osiedli. Praca dydaktyczna i wychowawcza na osiedlach. Na podstawie ankiety opracował Adolf Rondthaler. Nakładem Zespołu szkół, posiadających własne osiedla. Skład Główny w Księgarni J. Lisowskiej. Warszawa, 1933.

2. Osiedle Szkolne. Czasopismo wydawane przez Zespół szkół, posiadających własne osiedla. Adres Redakcji i Administracji Warszawa, ul. Młynarska 2, I Gimnazjum Męskie im. Jen. Sowińskiego.

3. TEOFIL WOJEŃSKI: Osiedla szkolne w Okręgu Szkolnym warszawskim. Dz. Urz. Kuratorium Okr. Szk. Warsz., rocznik 1937, str. 100—104.

4. Szereg artykułów w sprawozdaniach I-ego Gimnazjum Miejskiego im. Gen. Sowińskiego Mag. m. st. Warszawy, z lat 1929/30—1935/36.

5. Das Schullandheim, herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Berlin, Langensalza 1926. J. Beltz.

6. ERICHSEN E., Das Schullandheim. Plön (F. Mann's Magazin, zeszyt 1282). 1930.

7. SALFNER A., Das Schullandheim. Norymberga 1934.

8. Das Schullandheim. Monatsschrift des Reichsfachgebiets für Schullandheime im Hauptamt für Erzieher, NS - Lehrerbund. Bremen.

WYCHOWANIE FIZYCZNE POZASZKOLNE

napisał

Dr WŁADYSŁAW DYBOWSKI

Docent Uniwersytetu J. K.

WSTĘP

1. Wychowanie fizyczne pozaszkolne jako konieczne uzupełnienie programu szkolnego. Omawiając w tomie I Encyklopedii Wychowania fizjologiczne podstawy wychowania ogólnego i fizycznego podkreślaliśmy nieraz, że nieliczne godziny poświęcone wychowaniu fizycznemu nie są wystarczające dla zapewnienia dziecku czy też dorastającym pełnego rozwoju ich zdolności ruchowych. Toteż na wszystkich szczeblach rozwojowych musimy pamiętać o dodatkowych godzinach ruchu tak dla dzieci, jak i dla młodzieży. Żaden z okresów rozwojowych nie może się obejść bez stosunkowo dużych dawek ruchu, pamiętać jednak należy, że najważniejszy jest okres rozwoju płciowego i najbliższe lata po nim. Jest to okres wymagający wprawdzie dużo ostrożności, ale dający najkorzystniejsze wyniki. Zaniedbania w tym okresie powodują szkody bardzo poważne, gdyż w parze z niewyrobieniem sprawności i wytrzymałości fizycznej idzie także często niewyrobienie odporności ogólnej na najrozmaitsze zakażenia. Okres ten przypada na lata poważnego obciążenia pracą umysłową w szkole; wymaga więc ze strony młodzieży samej, rodziców i wychowawców usilnego starania się, by poza niewystarczającą dawką szkolnych ćwiczeń fizycznych dodać potrzebną dawkę ćwiczeń pozaszkolnych. Dobrze prowadzonymi ćwiczeniami w tych okresach życia kładziemy podwaliny pod ogólną wytrzymałość i regularność narządu krążenia i jego nerwowej regulacji.

Również okres dorastania wymaga umiejętnego uzupełnienia i pokierowania; szkoła stawia coraz większe wymagania umysłowe, ambicja skłania młodzież do wytężonej pracy, wychowanie fizyczne szkolne zostaje odsunięte na plan dalszy, a zresztą nie dysponuje dostateczną ilością czasu, boisk i przyborów. Szybkość rozwoju maleje w tym okresie z roku na rok, równowaga ustroju jest jeszcze silnie chwiejna, ćwiczenia pomagają do ustalenia jej. Poza tym usilna praca umysłowa, często mało metodyczna, podnieca narząd nerwowy i wytrąca go z równowagi; ćwiczenia fizyczne mogą przy umiejętnym doborze działać wyraźnie wyrównująco i uspokajająco. Wysokimi walorami w tym kierunku odznacza się w pierwszym rzędzie

wszelka turystyka górska, nizinna, wodna, narciarska, mniejszymi — dobrze prowadzone gry sportowe.

2. Walory wychowawcze ćwiczeń ruchowych. Z wpływem uspokajającym dobrych ćwiczeń fizycznych łączą się ich walory wychowawcze. Dla dzieci do lat 7 odgrywają zabawy nadzorowane, lecz samodzielne, rolę jednego z najważniejszych czynników zżycia się z innymi dziećmi. W późniejszych latach ćwiczenia mogą również odegrać bardzo poważną rolę, o ile potrafimy ich walory wykorzystać [1]).

Najważniejszym punktem jest zrozumienie tak przez młodzież, jak władze szkolne i rodziców, że wychowanie fizyczne pozaszkolne nie może być „dzikie". Ogromne korzyści zdrowotne, rozwojowe, higieniczne, społeczne nie są nierozerwalnie związane z każdym ruchem fizycznym, z każdym ćwiczeniem bez względu na człowieka, miejsce, czas, warunki higieniczne. Od sposobu wykonania zależy bardzo wiele; w znacznej części gałęzi sportu złe wykonanie i przeprowadzenie może nawet wartości te odwrócić, zamiast korzyści przynieść szkodę moralną i fizyczną. Wychowanie fizyczne wymaga kierownictwa i opieki, musi być kierowane, choć w późniejszych okresach dorastania kierownictwo to i opiekę można w znacznej części powierzyć samej młodzieży, dobrze uprzednio do tego przygotowanej.

Ponieważ wychowanie fizyczne szkolne nie może wystarczyć do pełnego rozwoju młodzieży, przeto także działalność pozaszkolna młodzieży wymaga opieki mądrej, możliwie jak najbardziej usuwającej się w cień, jak najmniej hamującej, a więc kierującej aktywność młodzieży w dobrze wybrane łożysko. Koła opieki rodzicielskiej, wychowawcy, rodzice, zarządy miast, władze szkolne, samorządowe i rządowe winny dążyć do tego, by stwarzać dobre warunki dla działalności kół sportowych, szkolnych i międzyszkolnych, licznych towarzystw czy kół harcerskich, strzeleckich, sokolich, sportowych, a zwłaszcza kół czy sekcji turystycznych lub krajoznawczych.

3. Wyrobienie charakteru sportowca. Całość wychowania fizycznego mogą dać jedynie obie części: szkolna i pozaszkolna. Obie razem przedstawiają duży nakład pracy i środków, toteż trzeba pamiętać o wydajności tej pracy i dążyć do pełnego jej wykorzystania. Dobrym przykładem służyć może tu harcerstwo, stawiające wyczyny fizyczne zdecydowanie na drugim planie za moralnym wyrobieniem. Nie cała jednak młodzież polska da się wciągnąć do harcerstwa lub też w nim pozostanie; w okresie dorastania ponosi ją temperament ku wyczynom fizycznym, przeżyciom gwałtowniejszym, wrażeniom silniejszym, jakie dają rozmaite gałęzie współzawodnictwa sportowego. Tutaj doskonałym przykładem mogą być niektóre szkoły angielskie, odpowiadające naszym najwyższym klasom szkół powszechnych i szkole średniej; w szkołach tych poświęca się wychowaniu fizycznemu bardzo wiele czasu, w kierowaniu nim biorą udział wszyscy wychowawcy bez względu na swoje właściwe specjalności. W szkołach angielskich, a także i na uniwersytetach nie ma mowy o przeciwieństwie między pracą umysłową a ćwiczeniami fizycznymi. Sport stanowi część składową wychowania i pomaga wychowaniu przez zaprawę, rozwój sił i opanowanie młodzieży.

Sportowcem jest człowiek o nastawieniu psychicznym takim, które powoduje go do wysiłku bardzo wysokiego, dobrowolnie opanowanego i określonego prawidłami przyjętymi początkowo ze względów moralnych. Człowiek taki szuka sposobności do wysiłku, zawsze jest chętny i gotów do zmierzenia się z sobą, z przeciwnikiem, z czasem, przestrzenią czy siłami natury, znów w ramach prawideł. Istniejący zapał do wysiłku zwykle skierowany jest ku rozmaitym gałęziom sportu, specjalnie w spo-

[1]) Patrz tom I, str. 128—133, 137.

łeczeństwie angielskim nie przekracza ram zabawy, przez co nie koliduje z zadaniami życiowymi osobnika.

Tak rozumiane określenie sportowca będzie bardzo cenne dla wyrobienia charakteru [1]). Kant mówi, że charakter jest taką właściwością woli, iż podmiot wiąże siebie pewnymi zasadami, które przypisał sobie niezmiennie przez rozum. Baley powiada, że charakteru nie można rozwiązać werbalizmem, ale wdrażaniem do pewnych form postępowania przez stwarzanie sytuacji. Widzimy, że wyrobienie charakteru i wychowanie sportowca mogą silnie się zazębiać.

Omawiając sport młodzieży, musimy pamiętać o konieczności rozpatrywania stosunku sportu do wychowania z punktu widzenia młodzieży. Schopenhauer powiada, że cechą pierwszej połowy życia człowieka jest niezaspokojona tęsknota za szczęściem, drugiej — obawa przed nieszczęściem. Musimy bardziej myśleć o punkcie widzenia młodych; o ich tęsknocie za szczęściem, o pędzie do przeżyć stwierdzalnych i uchwytnych, często do walki. Sport winien te przeżycia dać, gdyż inaczej będzie ich młodzież szukała poza wszelką kontrolą na złych drogach.

PRAKTYCZNE MOŻLIWOŚCI KONTROLI ROZWOJU MŁODZIEŻY

4. Wzrost i waga. Na stronach 45—50 tomu I omawialiśmy możliwości oceny rozwoju na podstawie kontroli wzrostu i wagi. Dla dziatwy ze szkół powszechnych możemy posługiwać się normami z tabeli na stronie 47; jedynie dla tej części dziatwy, która pochodząc z rodzin nieco zasobniejszych rozwija się szybciej, lepiej będzie posłużyć się tabelą ze strony 48.

Z chwilą osiągnięcia 10 lat posiadamy doskonałe tablice Komisji Wychowania Fizycznego; przytoczyliśmy je na stronie 49 tomu I. Obecnie postaram się objaśnić je na przykładach.

Dziewczyna lat 11 waży 34.7 kg, zaokrąglamy to do 35.0 kg i patrzymy na tablicę (rys. 13 na str. 49 tomu I); widzimy, że waga jej w zupełności odpowiada poziomowi linii grubej, ciągłej danego wykresu. Według tego samego wykresu dziewczyna w tym wieku powinna mieć 142 cm wzrostu; badana Basia ma o 3 cm więcej. Różnica ta + 3 cm pozostaje jeszcze daleko w granicach średniego odchylenia, które dla tego wieku wynosi aż + 8 cm. W wypadku omawianej Basi dążyć należy do tego, by waga również podążała za wzrostem i również nieco przekraczała poziom średni. Dobierając więc ćwiczenia dla niej, nie możemy dopuścić przez zbyt intensywne ćwiczenia i większą ilość ruchu do zwolnienia tempa przybywania na wadze dziewczynki.

Jeśli pomiary dziecka wykazują wyniki leżące poza pasem objętym granicami średniego odchylenia, w takim razie nie może być mowy o wychowaniu fizycznym pozaszkolnym, a nawet skromny program szkolny stanie pod znakiem zapytania. W tych wypadkach musimy udać się do lekarza dla ustalenia powodów tak zaburzonego rozwoju.

Weźmy przykład chłopca 12½-letniego o wadze 34 kg i wysokości 149 cm;

[1]) Sportowiec 1) gra dla gry; 2) gra dla swej drużyny, a nie dla siebie; 3) przegrywa i wygrywa ze spokojem, jest skromny po zwycięstwie, wspaniałomyślny po przegranej; 4) przyjmuje wszystkie rozstrzygnięcia we właściwym znaczeniu; 5) jest rycerski wobec pokonanego przeciwnika; 6) jest bezinteresowny i zawsze gotowy do pomocy innym dla podniesienia ich sprawności; 7) jako widz oklaskuje dobrą grę po obu stronach; 8) nigdy nie przeszkadza sędziowaniu czy sędziom bez względu na ich rozstrzygnięcie.

Kodeks sportowca. Szanuj prawidła. — Bądź wierny towarzyszowi. — Trzymaj się na wodzy. — Utrzymuj się w sprawności. — Bądź mocnego serca po przegranej. — Pohamuj swą dumę po zwycięstwie. — Miej jasną duszę, czysty umysł i zdrowe ciało. — Graj dla gry!

chłopiec w ostatnim roku gwałtownie wyrósł. Porównując jego pomiary z tabelą (rys. 19 na str. 49 tomu I) widzimy, że jest on blisko 4 kg lżejszy, a o 3 cm wyższy od przeciętnej normy w tym wieku; mimo tego pozostaje jeszcze w granicach pasa średnich odchyleń. Chłopak ten razi wręcz nasz zmysł estetyczny swym nadmiernym wydłużeniem, zbyt szybkie tempo wydłużenia powoduje u niego niezgrabność ruchów. W tym wypadku musimy chłopca odesłać do lekarza; jeśli ten nam powie, że poza gwałtowną wybujałością wzrostu nie znajduje niczego więcej, w takim razie należy dążyć do szybkiego wyrównania deficytu wagi chłopca. Umiarkowanie stosowane szkolne wychowanie fizyczne, dobrze obmyślany, a zwłaszcza lubiany przez chłopca ruch na świeżym powietrzu poza szkołą będą konieczne dla dobrego apetytu i dobrego wykorzystania pokarmów. Pamiętać należy, że przy takim nadmiernym wzroście także odporność przeciw chorobom, jak i odporność na zmęczenie umysłowe bywa obniżoną, należy dbać więc o higienę otoczenia chłopca, o jego osobistą higienę i zabezpieczenie przeciw chorobom zakaźnym, ale nie zapominać także o nieprzemęczaniu go pracą umysłową. W wypadkach podobnych zdarza się często, że uczeń dotąd dobry pogarsza się nagle, uczy się źle, praca umysłowa męczy go szybko; należy mu wtedy pomagać w naukach. Im szybciej podniesiemy jego stan ogólny, im prędzej przywrócimy mu równowagę, tym krócej trwać będą także jego trudności szkolne.

Pozaszkolne wychowanie fizyczne może tu — przy umiejętnym wykorzystaniu — zdziałać cuda. Myślimy o obozach nadmorskich czy podgórskich, o wyjazdach w tereny narciarskie w zimie. Trzy do czterech tygodni zdziałają wiele; nierzadkie są wypadki — przy dobrym prowadzeniu obozu i ćwiczeń — ogromnej poprawy stanu ogólnego z przybytkiem na wadze o 2—3 kg w tak krótkim czasie. W poważniejszych wypadkach mogą być potrzebne 4—6 tygodni.

Naturalnie, rady te nie dotyczą specjalnie tylko tego jednego przypadku; we wszystkich wypadkach nagłego wzrostu, szybkiego rozwoju płciowego, długiego ozdrowienia możemy w pełni wykorzystać duże walory wychowania fizycznego, zwykle pozaszkolnego.

5. Miernik wychowania fizycznego. Nie tylko jednak pomiary wzrostu i wagi dają nam wskazówki co do postępu rozwoju; one same byłyby niewystarczające, gdyż chodzi także o rozwój ruchowy, o sprawność ruchową, w przeciwstawieniu do samej budowy ciała jako wielkości statycznej. Dziecko dobrze zbudowane, ale nieruchawe raziłoby nas jako niedorozwinięte lub chore.

W tej dziedzinie ocena bywa jednak bardzo trudną. Problem znalezienia miernika w tym wychowaniu został wysunięty przez przewodniczącego Rady Naukowej Wychowania Fizycznego, Marszałka Józefa Piłsudskiego. Miernik miał za zadanie usunąć trudności powodowane brakiem norm w wychowaniu fizycznym; miał stworzyć podstawy do obiektywnej oceny ogólnej sprawności fizycznej i ustalić określone kryteria dla oceny sprawności fizycznej młodzieży w całym kraju, oraz postępu rozwoju tej sprawności. Rozwiązanie tego problemu było niezmiernie trudne, stanowiło bowiem w nauce polskiej — i nie tylko polskiej — zagadnienie zupełnie nowe. W ciągu czterech lat pracy zagadnienie znalezienia i określenia miary w wychowaniu fizycznym młodzieży szkolnej zostało rozwiązane [1]).

Miernik sprawności fizycznej oparty został na 18,821 badanych osobnikach od 10—19 lat ze szkół średnich całej Polski. Uwzględniono trzy elementy sprawności: bieg 60 m, skok wzwyż i rzut piłką palantową oburącz. W tablicach

[1]) Rada Naukowa Wychowania Fizycznego. Tabele miernika sprawności fizycznej dla młodzieży szkolnej. Młodzież męska. Młodzież żeńska. Warszawa, 1935.

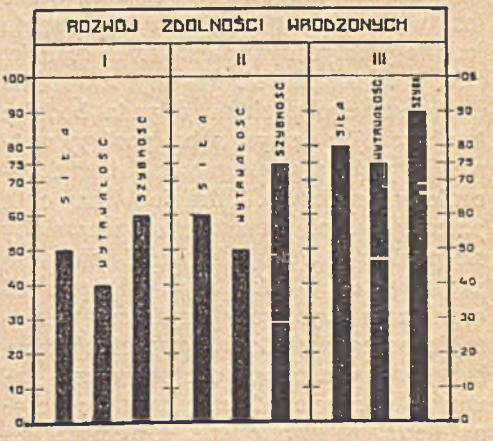
miernika mamy np. dla chłopca 14½-letniego o wadze 42 kg i wzroście 154 cm podany wynik 9.78 dla biegu na 60 m; wynik więc przeciętny będzie brzmiał 9 i 4/5 sekundy. Wynik taki oceniamy jako 50 punktów. Jeżeli chłopak uzyska wynik lepszy, przebiegnie 60 m w czasie o 4/5 sekundy krótszym czyli w 9 sekund, to według tabeli odchyleń od norm za 0.8 sekund mniej dajemy mu 17 punktów więcej, tzn. 67 punktów. Jeżeli biegnie dłużej, np. 10 i 2/5 sekund, to 3/5 sekundy oznacza 13 punktów, które odejmiemy od 50, pozostanie więc 37 punktów.

Tabele miernika winny znaleźć się nie tylko w rękach każdego wychowawcy fizycznego, ale także w każdym stowarzyszeniu czy klubie zajmującym się wychowaniem fizycznym. Młodzież sama z zapałem poszuka w tabelach miernika swych wyników i obliczy je w punktach. Obliczenie takie daje nam bardzo cenne wskazówki dla doboru ćwiczeń.

Wyjaśnimy to na przykładzie chłopca, który ma lat 14½, wagę 42 kg, a wzrost 154 cm; w stosunku do przeciętnych swego wieku będzie on więc trochę niższy i znacznie lżejszy. Ćwiczenia jego — szkolne i pozaszkolne — musimy więc tak prowadzić, by mu przybytek na wadze ułatwić, muszą to więc być ćwiczenia niezbyt nużące a interesujące. W poszczególnych ćwiczeniach chłopak osiąga 9 i 4/5 sekundy w biegu na 60 m; jest to dokładnie wynik średni, więc 50-punktowy; w skoku wzwyż chłopak ten skacze 108 cm, co stanowi wynik lepszy o 4.5 cm od średniego, więc 56-punktowy. W rzucie piłką palantową chłopak ten osiąga oburącz 48.5 m, jest to wynik słabszy od średniego o 7 m, czyli 40-punktowy.

Cyfry tego rodzaju dają nam wskazówki praktyczne dla pokierowania ćwiczeniami tego chłopca. Szybkość jego jest dobrze wyrobiona, gdyż osiąga on w niej wynik średni, mimo że budowa jego tego poziomu nie osiągnęła. Dobra szybkość, niezła wysokość, lekka waga umożliwiają mu skok wzwyż lepszy od średniej jego wieku i jego budowy, tu więc mamy wynik bardzo dobry. Jedynie w rzucie piłką dochodzi chłopak ten do wyniku niższego od średniego, mniej więcej w stosunku równym do swego poziomu rozwojowego też nieco niższego; ten wynik rzutu ocenimy jako dostateczny. W sumie ogólnej powiemy o jego usprawnieniu to samo, co o rozwoju: są one dobre, choć wzbudzają pewne zastrzeżenia co do wagi i co do rzutów; oba te punkty trzeba starać się poprawić.

Rozwój wrodzonych zdolności ruchowych doskonale ilustruje nam rysunek 24 (według Kohlrauscha). Przedstawia nam on w części pierwszej wrodzone zdolności ruchowe chłopca 15 — 16-letniego; w tym wieku wytrzymałość stoi na najniższym poziomie, siła przedstawia się trochę lepiej, a szybkość najlepiej. Wszystkie te zdolności przedstawione są w procentach maksymalnego poziomu, jaki chłopak zdrowy po dorośnięciu i pełnym wyrobieniu swych zdolności ruchowych osiągnąć może. Tych 100% jednak nikt prawie nie osiąga poza rekordzistami, a ci przecież stanowią ogromnie mały ułamek wszystkich ćwiczących.



Rys. 24.

Pod wpływem najczęściej — zwłaszcza u nas — stosowanej zaprawy w kierunku ćwiczeń szybkościowych roz-

wijają się zdolności ruchowe tak, jak to widzimy w części drugiej rysunku 24. Idziemy do tego najczęściej tą drogą, bo do ćwiczeń szybkościowych mamy w młodym wieku najwięcej zdolności, postęp jest najszybszy, więc nie zniechęcamy się i ćwiczymy. Jak widzimy, niewiele tu osiągamy; po dwóch, trzech latach ćwiczeń, około więc 17—19 roku, sam rozwój fizyczny daje nam podniesienie poziomu sprawności, wyłączna zaś zaprawa szybkościowa doprowadza w wynikach szybkościowych do 75%, w siłowych do 60%, wytrzymałościowych do 50% — wszystko to w odniesieniu do możliwych maksymalnych 100%.

Trzecia część wykresu w końcu przedstawia wyniki wielostronnej zaprawy. Różnica między drugą a trzecią częścią jest ogromna, a co najważniejsze, widzimy z niej, iż nawet naprawdę wybitne wyczyny w jednym tylko dziale możliwe są dopiero po wszechstronnej zaprawie. Niestety jest ona znacznie dłuższa i żmudniejsza, wymaga więcej hartu i woli, i dlatego tak rzadko jest stosowana.

Poza tym pamiętać jeszcze należy, że doprowadzenie do pewnej doskonałości w jednej gałęzi sportu przez intensywne i bardzo długotrwałe jej uprawianie jest wprawdzie możliwe, w wykonaniu jednak praktycznym niezmiernie rzadkie. Łatwo to zrozumieć. Po doprowadzeniu do wysokiego poziomu odpada bodziec konkurencji z samym sobą, postępy wolnieją i przestają interesować, o zniechęcenie bardzo łatwo. Z drugiej strony chęć przezwyciężenia martwego zdawałoby się punktu powoduje bardzo intensywną zaprawę. Przy tak silnym napięciu sił organizmu wystarczy najlżejsze obciążenie pracą dodatkową czy lekką choćby chorobą, a odporność organizmu zawodzi, poczucie zdrowia znika, wyczyny spadają gwałtownie. Upieranie się przy dalszej zaprawie stan ten pogarsza — mamy przed sobą osobnika przemęczonego. Tym dwom przeciwnym losom: zniechęceniu lub przemęczeniu ulega olbrzymia większość sportowców.

Dla wysokich więc wyników konieczne będzie uprawianie kilku gałęzi sportu wzajemnie się uzupełniających w czasie całego roku. Utrzymanie wtedy dobrej „formy" sportowej nie jest trudne, gdyż zmiana ćwiczeń wzmaga zapał. Na tym tle łatwo o krótką, intensywną zaprawę specjalną, która u osobnika z dużymi zdolnościami wrodzonymi, przy doskonałym równocześnie stanie zdrowia, może umożliwić nawet osiągnięcie formy rekordowej.

Naszkicowany wyżej rozwój zdolności ruchowych nie będzie dostępny dla wszystkich; tylko bardzo nieliczni go osiągną. Wskazówki powyższe będą jednak korzystne dla wszystkich, należy więc wykorzystać w pełni ich walory propagandowe.

W świetle powyższych rozważań rozumiemy wartość tabel miernika, pozwalających na pewne i cyfrowe ujęcie przyspieszeń i opóźnień rozwoju pojedynczych, składowych, ruchowych. Należy więc je pilnie wyzyskać. Zadanie to spadnie prawie w zupełności na barki młodzieży samej, rodziców, kierowników jej ćwiczeń pozaszkolnych. Otwiera się tu wdzięczne pole dla pracy towarzystw rozmaitego rodzaju; wymaga ona jednak dobrze wykształconych instruktorów.

6. Państwowa Odznaka Sportowa. Do lat 10 jedyną pomocą dla oceny cyfrowej rozwoju są tabele wzrostu i wagi; później dużą pomocą mogą być tabele miernika wychowania fizycznego, obejmują one jednak tylko trzy rodzaje ćwiczeń, prawda że podstawowe. Dużą pomoc w późniejszych latach — od 14 lat wzwyż — oddać mogą wyniki prób dla Państwowej Odznaki Sportowej, nie tylko przez wysokość osiągniętych wyników, ale także przez wybór ćwiczeń, rzucających światło na upodobania chłopca czy dziewczyny.

Objaśnimy to na przykładach. Dziewczyna 17-letnia nie osiąga wyników potrzebnych dla P.O.S. w rzutach, z łatwością zaś osiąga je w skokach i biegach krótkich (40 m piłką palantową

oburącz, 20 m piłką siatkową, skok wzwyż 105 cm, w dal 310 cm, bieg 60 m 10.4 sek.). Jest ona — jak na swój wiek — mało rozwiniętą, przy 155 cm wzrostu wyraźnie niższą od przeciętnej (157 cm), waży również nieco mniej, bo 49 kg zamiast 51 kg. Rozwój płciowy nastąpił u niej dość późno, dopiero w 15 roku życia, cała jej budowa mimo niewielkiej wysokości nie jest jeszcze bardzo kobiecą. Budowa ta nie jest także wyjątkowo delikatną (filigranową). W takim wypadku możemy przypuścić, że mamy tu przypadek lekkiego opóźnienia rozwoju głównie pod względem wagi ciała. Jednym z najlepszych ćwiczeń dla dziewcząt, odtłuszczającym dla zbyt grubych, zaokrąglającym dla szczupłych, jest pływanie; toteż będziemy je gorąco zalecać. Dobrze zadziałać powinno też pewne podrażnienie ustroju dla żywszej przemiany materii, większego apetytu, szybszego przyrostu na wadze; najprawdopodobniej wynik taki da już życie obozowe kilkutygodniowe. Z pewnością doskonałą podnietę rozwojową stanowić będzie pobyt w okolicy podgórskiej lub nad morzem. Naturalnie nie zaniedbamy dalszego uprawiania ćwiczeń w rzutach dla poprawienia słabych wyników. W okresach przejściowych (wiosna, jesień) zalecimy dobrze prowadzoną gimnastykę, zabawę piłą „medyczną".

Inaczej będzie się rzecz przedstawiać u chłopca 15-letniego, który przeszedł mutację, okres rozwoju płciowego ma częściowo już za sobą (chłopiec na granicy okresu dojrzewającego i po okresie, patrz str. 52 tomu I, pkt. 21), waży tylko 47 kg, a wyrósł w ostatnich 2 latach bardzo znacznie, ma 164 cm. W takim wypadku dalekiej rozbieżności między wagą i wzrostem (patrz rys. 14 na str. 49 tomu I) musimy w pierwszym rzędzie upewnić się, czy nie mamy do czynienia z przypadkiem chorobliwym. Lekarz zapewni nas, iż nie ma powodów do obaw, a tylko mamy do czynienia ze zwykłym — po gwałtownym wzroście i rozwoju płciowym — brakiem równowagi w regulacji nerwowej narządów krążenia i oddechowego. Z jednej strony lekarz zaleca ostrożność, z drugiej właśnie przy nierównomiernym rozwoju potrzebne są ćwiczenia dla wyrównania i uspokojenia tempa rozwojowego. W wypadkach takich możemy mieć zadanie bardzo ułatwione lub utrudnione; np. chłopiec wyczuwa względny spadek (zwłaszcza gdy ambitny — przykro mu, że nie może nadążyć za innymi), niezrównoważona jego psychika porywa się ze zbytnim nawet zapałem do czytania w każdej wolnej lub nie pilnowanej chwili. Zupełnemu przerwaniu ćwiczeń trzeba przeciwdziałać, jest ono ostrożnością przesadną; należy wyszukać, jakie są zainteresowania chłopca, potrzebny mu ruch fizyczny zamaskujemy czymś innym, co go interesuje. Często środkiem prowadzącym doskonale do celu jest turystyka w bardzo skromnej formie krótkich wycieczek harcerskich, krajoznawczych, geologicznych, zoologicznych czy botanicznych. Zwłaszcza ćwiczenia o łagodnym nasileniu (w równowadze tlenowej, patrz str. 79—81 t. I), niezbyt długotrwałe, przerywane odpoczynkami są tu najbardziej wskazane. W miarę wzmocnienia się chłopak będzie znowu powracał z ochotą do dawnych ćwiczeń.

O ile w powyższym przykładzie łatwo było uchronić chłopca, który się sam chronił, przed nadmiernym wysiłkiem, to w innym wypadku jest to znacznie trudniejsze, mianowicie wtedy, gdy zachwiana równowaga ustroju objawia się ogólnym podrażnieniem nerwowym. Chłopak jest gwałtowny, nieopanowany, kapryśny, w grach i ćwiczeniach wybiera te, które wymagają najsilniejszego, ale krótkotrwałego wyładowania energii. Źle zrozumiana ostrożność pozwoli mu lub doradzi dobór ćwiczeń, nie wymagających dłuższego wysiłku, a więc głównie zrywowych o krótkim, lecz za to bardzo dużym natężeniu, jak biegi krótkie, skoki i rzuty. Zespół taki jest bardzo wytężający, jeśli jest wykonany szybko i z du-

żym zacięciem; w wypadku opisanym prawdopodobnie tak będzie z powodu gwałtowności i braku opanowania u chłopca. Taki dobór ćwiczeń będzie jednak szkodliwy dla tego chłopca przez konieczność wybuchowego wyładowania energii nerwowej. Toteż przy sposobności ćwiczeń dla przygotowania się do P.O.S. należy wpłynąć na niego, by dobór ćwiczeń lepiej uskuteczniał, obok niezbyt wielkiej ilości ćwiczeń zrywowych część wysiłku skierował ku ćwiczeniom wytrzymałościowym.

Wycieczki piesze, zaprawa do biegu 2 km, wolna i ostrożna, biegi narciarskie 3 km po dobrej zaprawie, pływanie na 200 m po dobrym opanowaniu stylu, oto zalecenie godne ćwiczenia dla P. O. S. w tej kategorii wieku (MD), a zwłaszcza w następnej (MC).

7. Dzieci do lat siedmiu. Ogródki Jordanowskie. W zależności od warunków domowych i rodzinnych dzieci w okresie przedszkolnym potrzebują pozaszkolnego, a raczej przedszkolnego wychowania fizycznego. Niesłuszne jest przypuszczenie, że dzieci, żyjące w dobrych warunkach higienicznych, zabaw wspólnych z innymi dziećmi nie potrzebują; na terenie ogródków jordanowskich doskonale rozpocząć można „społeczne" wychowanie przez wspólne zabawy. Konieczną rzeczą jest, by nauczyciele wszyscy, nie tylko wychowawcy fizyczni (których zresztą nie mamy w szkołach powszechnych), lekarze szkolni i inni wpływali na rodziców dla wpojenia w nich przekonania, że w wieku przedszkolnym potrzebuje dziecko ruchu swobodnego, zabaw z rówieśnikami, biegu nie skrępowanego przez starszych. Prowadzenie dzieci w tym wieku z rodzicami na wizyty do starszych, gdzie muszą grzecznie siedzieć, nie niszczyć ubranka, spacer z dziećmi po alejach parku, za rączkę, powoli — oto jaskrawe przykłady fałszywego wychowania hamującego rozwój dziecka.

Musimy wywalczyć dla dzieci dostateczną ilość ogródków jordanowskich do zabaw, wydzielić trawniki do zabaw w coraz to zmienianych częściach parków, zmienić ponure podwórza na trawniki i kwietniki, gdzie dzieci mogłyby się bawić, uruchomić liczne stawki do brodzenia, piasek do zabawy. Rozkład tych boisk winien być taki, by żadne dziecko nie miało więcej jak 1 km do najbliższego ogródka lub parku dostępnego dla dzieci. Wszystkie te obiekty muszą pozostawać pod czyjąś opieką i prowadzeniem, a przydział dziecka do grupy odbywać się może wyłącznie przez kierowniczkę ogródka.

8. Działwa do lat 12; okres przejściowy i dojrzewania. Program szkolny ćwiczeń cielesnych w szkole powszechnej daje nam główne wytyczne wychowania fizycznego tak szkolnego, jak i pozaszkolnego w okresie do lat 12. Skromny zakres szkolny wyczerpać programu w pełni nie może, poza szkołą należy go uzupełniać. Wobec tego, że faza rozwojowa drugiej pełni jest dla pracy fizycznej bardzo korzystna [1]), należy ją wykorzystać dla dania chłopcu czy dziewczynie podstawowych wiadomości z zakresu sprawności fizycznej. Na pierwszych miejscach postawimy w lecie pływanie, w zimie narciarstwo lub łyżwiarstwo. W obu tych gałęziach może i powinno dziecko zdobyć dość duże wyrobienie. Już w tak młodym wieku zaznaczać się będą różnice temperamentu dzieci; jedne garnąć się będą do zawodów z rówieśnikami, do wysiłków krótkich i gwałtownych, drugie do pracy spokojnej i metodycznej, ćwiczeń spokojniejszych, często samotnie, lub w małej, dobranej gromadce. Różnice te należy w zabawach uwzględniać, pozostawiając wiele wolności w nich dzieciom.

Również co do okresu przejściowego i czasu dojrzewania płciowego znajdujemy główne wytyczne ćwiczeń fizycznych w programie ćwiczeń cielesnych w gimnazjach państwowych. Rozbudowę tego programu w wychowaniu poza-

[1]) Patrz tom I, str. 107, ust. 37.

szkolnym omawiamy przy poszczególnych gałęziach sportu.

9. Młodzież w okresie dorastania: młodzież żeńska. Już w poprzednim okresie nastąpił rozdział młodzieży żeńskiej i męskiej, w obecnym okresie rozdział ten będzie dalej utrzymany.

Okres dorastania sięga dla kobiet polskich do lat 24, rzadko dalej. Mamy więc dużo czasu — około 8 lat — na osiągnięcie pełnego rozwoju fizycznego. Konieczność ta jest jeszcze większa dla kobiety niż dla mężczyzny skutkiem tego, że macierzyństwo nakłada na kobietę duże obowiązki, którym znacznie lepiej podoła kobieta w pełni wyrobiona fizycznie, o dużej wytrzymałości fizycznej i dużej odporności przeciwchorobowej. Dalej okresy ciąży i karmienia przerwą na przeszło rok ćwiczenia; po tym okresie powrót do ćwiczeń i odbudowa sprawności będą dla kobiety bardzo ważne, gdyż dzięki nim zachować może przez długie lata młody i piękny wygląd. Wszelkie te możliwości zależą jednak od poziomu nabytego w okresie dorastania; nabycie to zaś łatwe jest w pierwszej połowie tego okresu, od 16 do 20 lat; trudniejsze, a zwłaszcza wolniejsze w drugiej części.

Program ćwiczeń szkolnych w pierwszych latach tego okresu nie zawsze i nie wszędzie będzie wykonany; dziewczęta są ambitne i pracowite, nieraz zaniedbują swe ćwiczenia fizyczne dla pracy umysłowej ze szkodą dla zdrowia. Zresztą program ten jest bardzo skromny i nie może dać pełnego rozwoju. Trzeba go uzupełnić. W wieku szkolnym należy rozbudzić zamiłowanie do lekkiej atletyki, pływania, narciarstwa, łyżwiarstwa, turystyki. Już w tym okresie trzeba wdrożyć dziewczynę do stałego uprawiania ćwiczeń i do samoobserwacji [1]), by się umiała chronić od przemęczenia.

Ważnym punktem będzie ustosunkowanie się do kwestii zawodnictwa. Dziewczęta mają mało bojowości, właściwie odznaczają się nią tylko typy zmaskulinizowane, także o budowie bardziej chłopięcej. Niestety jednak środowiska dziewczęce w tym wieku są mało odporne na sugestię; prowadzi to często do zbytniego rozpalania współzawodnictwa. Dwa punkty są tu niebezpieczne; najpoważniejszym jest stawanie do zawodów w czasie menstruacji. Znane są takie wypadki u dziewcząt około lat 17—18, że nie tylko stawały i przegrały, a nawet nie doszły do mety, np. w biegu na przełaj 1500 m, ale także przeleżały następnie cały tydzień w szpitalu na skutek długotrwałego, obfitego i bolesnego periodu. Ponieważ duch czy to osobistego współzawodnictwa, czy też szowinizmu sekcyjnego czy klubowego może zawsze być silniejszy od rozsądku, przeto kwestia zezwolenia na stawanie do zawodów czy to w szkole, czy poza nią powinna zawsze pozostawać w y ł ą c z n i e i b e z a p e l a c y j n i e w rękach lekarki danego zespołu.

Drugim poważnym punktem jest dopuszczanie do zbyt częstych zawodów; wyniki są tu również złe, powstaje atmosfera zdenerwowania i przemęczenia, które powoduje szybkie zmęczenie i wyczerpanie zawodniczek. Ważną wskazówką może tu być zachowanie się okresów miesiączkowych. Naturalnie potrzebną jest stała opieka lekarki, której w tych wypadkach prawie nigdy nie może zastąpić lekarz mężczyzna.

Jak widzimy, współzawodnictwo w tym okresie powoduje duże kłopoty. W znacznej części kłopoty te są niepotrzebne, gdyż bardzo znaczna część dziewcząt i kobiet nie garnie się bynajmniej do zawodnictwa, a pragnie jedynie ruchu odświeżającego na wolnym powietrzu, w miłym otoczeniu i towarzystwie. Należy starać się, by wciągnąć i zatrzymać przy ćwiczeniach na stałe także te wszystkie, które laurów nigdy nie zdobędą. Nieocenione usługi oddadzą tu zespoły gimnastyczne o możliwie stałych składach, uprawiające też gry sportowe (siatkówka, koszykówka), sekcje narciar-

[1]) Patrz tom I, str. 143—4.

skie, turystyczne, kajakowe, krajoznawcze i górskie, w końcu pływackie.

Dla uczennic wychowanie fizyczne pozaszkolne odbywać się będzie czy to w ramach międzyszkolnego klubu sportowego, czy też zupełnie poza szkołą w okresach świątecznych i wakacyjnych. Młodzieży szkolnej nie wolno należeć — zresztą w obecnych warunkach klubowych zupełnie słusznie — do klubów sportowych. Zastępują je stowarzyszenia społeczne, organizujące ćwiczenia i dające gwarancję opieki i odpowiedniego oraz odpowiedzialnego kierownictwa. Mamy ich już w Polsce cały szereg z harcerstwem żeńskim na czele. W każdym razie pamiętać należy, że również dla dziewcząt „dzikie" uprawianie ćwiczeń przynieść może poważne szkody.

Pozaszkolne wychowanie fizyczne odegrać może bardzo wielką rolę dla dziewcząt i kobiet, pracujących zawodowo. Stanowią one ogromną rzeszę pracownic, które bardzo często zaczęły zarobkować już od lat 14. Szkoły żadne ich nie obejmują, do niedawna nikt nie troszczył się o zorganizowanie dla nich odpoczynku, wytchnienia, o danie im paru momentów szczęśliwych przeżyć. W ramach klasowych związków robotniczych sportowych zaczęto dla nich tworzyć sekcje kobiece, niestety często idąc niewolniczo za wzorami męskimi, skutkiem czego ruch ten nie osiągnął wyników, jakich moglibyśmy oczekiwać.

W Polsce Państwowy Urząd Wych. Fiz. organizuje ćwiczenia w czasie pauz w pracy fabrycznej lub po pracy; jest to zadanie bardzo trudne tak do przeprowadzenia, jak i do zdobycia sobie popularności, lecz postępy dotychczasowe zachęcają do dalszej pracy. Łatwiej już propagować obozy nadmorskie, nad jeziorami, w górach dla robotnic, gdyż tutaj każda grupa wracająca z obozu stanowi świetną reklamę i tworzy grono zapalonych propagatorek.

Ćwiczenia i obozy będą najcenniejsze prawdopodobnie w początkach okresu dorastania. Plastyczne organizmy młodych dziewcząt walczą same ze zniekształceniami zawodowymi; trzeba im w walce tej pomóc przez odpowiedni dobór ćwiczeń i gier. Nie należy przypuszczać, że krótkie, tylko kilkunastominutowe ćwiczenia w czasie pauz w pracy nie mają znaczenia; ale najcenniejsze są ćwiczenia po pracy poprowadzone tak, by krążenie ożywić i uogólnić, cały organizm i wszystkie mięśnie pobudzić do szybkiego, równomiernego i przyspieszonego wypoczynku. W późniejszych latach okresu dorastania wprawdzie organizmy nie są już tak elastyczne, ale ćwiczenia również powstrzymają zgubny wpływ monotonnych ruchów, pozwolą na odzyskanie sprężystości i na znaczne przedłużenie jej trwania.

Obozy dwutygodniowe dają duże korzyści zdrowotne, w znacznej części skutkiem wpływu psychicznego; zmiana otoczenia, wpływ piękna natury, wpływ swobody działają nadzwyczaj korzystnie. O wyraźne zmiany fizyczne w tak krótkim okresie jest trudniej. Obecnie ustawodawstwo robotnicze nie pozwala jeszcze na dłuższe obozy.

10. Młodzież męska w okresie dorastania. Okres ten w Polsce, w zależności od typu rasowego, rozciąga się do 23—24 roku życia, często sięga do 28 lat. Jeśli zaś rozpatrzymy poszczególne zdolności ruchowe człowieka, to prace Komisji Miernika Wych. Fiz. wskazują osiąganie maksimum możliwości w biegu 60 m w wieku 20 lat, w skoku — 21 lat, w rzutach 29 lat.

Stąd płynie najważniejsza nauka dla chłopców: nie spieszcie się, macie czas i to dużo czasu; niestety, nauka ta jest tak przeciwna młodzieńczemu pędowi do czynu, że młodzieży bardzo trudno do niej się zastosować. Poza tym należy przedstawić młodzieży konieczność wszechstronności, ze względu na konieczne z wiekiem przechodzenie od jednej gałęzi sportu do drugiej. Nabycie podstawowych wiadomości i umiejętności w poszczególnych gałęziach sportu przychodzi bardzo łatwo w pierwszych

latach okresu dorastania, bardzo trudno w wieku późniejszym. Dobór gałęzi sportu w okresie dorastania winien więc już uwzględniać zamiary młodzieńca na dalszą przyszłość i kierunek jego pracy zarobkowej po ukończeniu nauki czy studiów.

11. Podokres dorastania wczesny. W okresie tym łączą się i zazębiają dwie czynności fizjologiczne: dojrzewania płciowego i rozrostu tak wzwyż jak i wszerz. Obejmuje on najczęściej lata od 16 do 20 roku życia. Wahania indywidualne są tu zresztą duże.

Młodzież szkolna, kończąca gimnazjum z zamiarem przejścia przez licea na wydziały uniwersyteckie, stanowi grupę pierwszą, niezbyt liczną, ale bardzo ważną. Fr. Nansen w swej przedmowie do podręcznika podróży studenckich powiada słusznie, że wśród tej młodzieży są prawie wszyscy przyszli członkowie rządu, profesorowie, senatorzy i posłowie, magnaci przemysłu i handlu, jednym słowem cała elita, która po obecnym pokoleniu obejmie rządy i stery państw i narodów. O jej zdolności do wytężonej i długotrwałej pracy rostrzygnie jej stan zdrowia i jej poziom wyrobienia fizycznego; o wartości jej pracy nie tylko poziom umysłowy, ale i rzutkość, wielostronność danych osobników i ich charaktery. Dobre wyniki dać tu może jedynie ścisła koordynacja trzech działów wychowania: moralnego, umysłowego i fizycznego. To ostatnie stoi często na zbyt dalekim planie, nawał pracy umysłowej odsuwa ucznia coraz bardziej od czynnego, jedynie wartościowego udziału w ćwiczeniach. Nierzadko widzi się, że chłopak bardzo ruchliwy i czynny w 14, 15 roku życia, później wycofuje się, ambicja pcha go do wytężonej pracy umysłowej. Jeszcze gorzej przedstawia się stan ten w życiu akademickim; złe warunki materialne, praca poboczna zarobkowa uniemożliwiają młodzieży akademickiej ćwiczenia. Widzimy, że na terenie Polski akademickie związki sportowe obejmują minimalny odsetek młodzieży i zupełnie nie odgrywają należnej im właściwie roli w życiu akademickim. Wszystko to odbija się naturalnie bardzo ujemnie tak na zdrowiu, jak i na stanie sprawności młodzieży. Społeczeństwo w olbrzymiej części nie zdaje sobie sprawy, że tak u nas częsta wczesna starość, apatia, marazm, tak dobrze znane w Polsce, nadmierny indywidualizm, kłótliwość i pieniactwo w dużej mierze pochodzą z braku wszechstronnego, jedynie zdrowego rozwoju moralnego, umysłowego i fizycznego w okresie lat 15 do 20. Później trudno już nadrobić braki, tak ze względów fizjologicznych jak i materialno-czasowych. Pod tym względem wzorem być może szkoła angielska, gdyż daje znacznie lepiej zrównoważone wychowanie, a zwłaszcza silnie zakorzenia przyzwyczajenie poświęcania wolnego od pracy czasu na osobiście uprawiane ćwiczenia sportowe, co umożliwia długie utrzymanie wysokiego poziomu.

Program dla tego wieku mamy częściowo w programach szkolnych; poziom tam przewidziany należy uważać za minimum, które zawsze musi być osiągnięte. Nieosiągnięcie go dopuszczalne jest tylko dla chorych, ale i tam może być czasowe, po wyzdrowieniu tym bardziej trzeba opieki i pracy nad sobą, by braki wyrównać. Należy sobie jasno zdać sprawę, że zahamowanie rozwoju na poziomie niższym od wymagań P.O.S. jest równoznaczne z kalectwem. Dlaczego więc dobrowolnie skazywać się na kalectwo? Przecież nawet kalecy o silnym charakterze i mocnej woli nieraz przezwyciężyli swe kalectwo. Wychowawca fizyczny szkolny wraz z lekarzem mogą tu udzielić wskazówek, ćwiczenia jednak dodatkowe, głównie w okresach wakacyjnych, muszą wziąć na siebie sami chłopcy, starania zaś o stworzenie przychylnych warunków spadną na rodziców lub stowarzyszenia. Specjalne ćwiczenia ortopedyczne (zorganizowane np. w Budapeszcie) mogą nawet dość duże zaniedbania wyrównać w ciągu 1 do 2 lat.

Każdy chłopak zdrowy powinien przechodzić szczeble P.O.S. z łatwością, nie tylko jednak spełniać warunki w wymaganych 7 grupach ćwiczeń, ale także osiągnąć poziom P.O.S. w innych ćwiczeniach. Dopiero wtedy będzie jego wyrobienie naprawdę wielostronne.

Gimnastyka zejdzie w tym okresie już zupełnie na daleki plan; będzie ona tylko środkiem do celu, możemy ją uprawiać dla utrzymania ruchomości i giętkości ciała, dla wyćwiczenia ruchów narciarskich, lekkoatletycznych czy innych potrzebnych. Zwłaszcza w tej grupie młodzieży znikomy odsetek okazywać będzie zamiłowanie do gimnastyki.

Lekka atletyka może w tym wieku stanowić bardzo dużą część ćwiczeń; obfity jej program pozwoli na wybór. Zwrócić uwagę należy na wszechstronne ćwiczenia w wolnym tempie, na unikanie zespołu ćwiczeń wyłącznie zrywowych (np. sprinty, skoki, rzuty) przy zupełnym zaniedbaniu wytrzymałości. Dalej w grę wchodzić będzie poziom samych wyczynów. W próbach szybkościowych poziom ten może być u uzdolnionych (zwykle uzdolnienie ruchowe wrodzone, nie nabyte) wysoki. W skokach należy na pierwszym miejscu stawiać styl, na znacznie dalszym planie sam wynik. Pilna nauka stylu sama przez się będzie śrubować wynik do góry. Dopiero po skończeniu 18 lat i pełnym wzmocnieniu się stawów skokowego i kolanowego (tylko opinia lekarza sportowego tu miarodajna) można iść do wyniku, ale zawsze drogą przez technikę. W rzutach należy ćwiczyć technikę, z wynikiem czekać na późniejsze lata, gdy osiągamy pełną wysokość i wagę ciała. Biegi długie nie są jeszcze na czasie, jedynie biegi na przełaj odgrywać powinny dużą rolę w zaprawie.

W pływaniu należy wysiłek woli stopniować, pamiętać zaś o tym, że chłopak, który wyrósł w ostatnich latach poprzedniego okresu, jest zwykle szczupły, ma mało podściółki tłuszczowej, łatwo ziębnie w wodzie. Zwłaszcza ostrożność zachować należy w zawodach pływackich oraz nie pozwalać w pierwszych latach wczesnej fazy dorastania na bardzo długie przebywanie w wodzie i na bardzo wytężającą grę w piłkę wodną (waterpolo). Krótkie ćwiczenia w piłce bez bojów dla wyrobienia techniki są naturalnie chętnie uprawiane i działają dobrze. Gra ta jest często dość brutalna i mało daje pola dla kombinacji, toteż przez młodzież grupy pierwszej jest rzadko uprawiana z zapałem.

W letnich gałęziach sportu poczesne miejsce zajmie tenis; jest to gra doskonała dla inteligencji miejskiej, gdyż bardzo trudno nią wywołać przemęczenie. Poza tym tenis jest grą ciekawą i interesującą, nasilenie jego może być rozmaite, zależnie od doboru partnerów, aż do bardzo wytężającego włącznie. Te walory sprawiły, że tenis szerzy się w ostatnich latach, zwłaszcza w miastach, bardzo żywo. Duża część młodych zapaleńców tenisa w Polsce nie zdaje sobie sprawy z wysiłku, jakiego tenis nowoczesny wymaga; graczom brak podkładu wytrzymałości, którą jest prawie niemożliwe wyrobić wyłącznie na korcie tenisowym. Lekka atletyka z naciskiem na biegi na przełaj i biegi długie, pływanie na dłuższe dystanse, narciarskie biegi płaskie — oto sposoby zdobywania sobie wytrzymałości. W wieku omawianym walka 5-setowa z naprawdę dobrym przeciwnikiem przy ostrej grze prawie zawsze przekracza siły chłopca i jest dla niego wysiłkiem zbyt dużym.

Co do programu zimowego, tak łyżwiarstwo, jak i narciarstwo w tym okresie należy traktować jako ćwiczenia równoważne i zręcznościowe; technikę podchodzenia, biegi w kilku (koniecznie!) stylach, zjazdy trzeba ćwiczyć usilnie, doprowadzać do jak największej perfekcji, oszczędzając tym samym siły chłopców. Zawody — niezbyt częste — dla dobrze przygotowanych chłopców są zupełnie dopuszczalne; należy pilnować, by odbywały się w dobrych warunkach śnieżnych, w razie złej pogody trzeba za-

wody odkładać. Tak samo należy młodzież zapoznać ze statystyką międzynarodowych mistrzostw narciarskich; wskazuje ona niewątpliwie, że wybitne wyniki osiąga się w skokach i biegu na 18 km dopiero w następnej fazie dorastania późnego, tzn. po 21 latach. W obecnej fazie laury zbierać należy w slalomie i biegach zręcznościowych, skokach na małych i średnich skoczniach. Podobnie ma się rzecz w łyżwiarstwie.

Dział gier ruchowych i sportowych pozwala nam częściowo podołać trudnemu zadaniu indywidualizacji ćwiczeń przy dużej ilości ćwiczących, a niewielkiej instruktorów. Chłopcy będą z całym zapałem, często nawet nadmiernym, grać czy to w siatkówkę, czy koszykówkę, piłkę ręczną czy nożną. Udzielanie wskazówek jest dość łatwe, chłopcy uczą się później sami, obserwując się wzajemnie i poprawiając swe błędy. Trudniejszym zadaniem dla wychowawcy jest przydział chłopca do ataku, pomocy czy obrony (bierzemy przykład z piłki nożnej, ponieważ są młodzieży ogólnie znane); należy tu uwzględnić jego upodobania oraz jego zdolności ruchowe. Naturalnie chłopcy słabsi muszą iść na miejsca mniej pracowite; linię taką jak pomoc w piłce nożnej można obsadzić tylko najwytrwalszymi chłopcami.

Już w tym wieku wielką rolę winna odgrywać turystyka. W obecnym okresie ostrożność musi być jeszcze duża, stopniowanie jednak idzie dość szybko naprzód; 20-letni chłopak może być dobrym i wytrzymałym turystą, dającym sobie radę na całym terenie naszych gór z wyjątkiem najtrudniejszych partii Tatr.

W ten sposób naszkicowaliśmy prawie idealny rozwój chłopca z grupy pierwszej tej młodzieży, która ma przejść studia uniwersyteckie. Osiągnięcie zakreślonego tu poziomu będzie bardzo rzadkie skutkiem chorób, biedy, nie sprzyjających warunków.

W przeciwieństwie do tej grupy postawimy młodzież rzemieślniczą, która ze szkoły powszechnej przejdzie już wprost do pracy zarobkowej. Tutaj wskazania oraz zamiłowania będą całkiem inne, a także i możliwości znacznie bardziej ograniczone. Na czoło ćwiczeń wysuwają się inne gałęzie sportu, koszt ich będzie odgrywał dużą rolę. Wielką rolę odegrają boks, marsze piesze, piłka nożna, lekka atletyka, pływanie, inne gałęzie znacznie mniej wchodzą w rachubę.

Po pracy zarobkowej doskonała byłaby lekka, wypoczynkowa gimnastyka, o ile możności połączona z kąpielą. Boks i piłka nożna często pociągają robotników. W środowisku tym duże znaczenie ma boks, żadną inną drogą nie można tyle osiągnąć w walce z nożownictwem przedmieść i miasteczek; szerzenie idei walki bokserskiej da doskonałe wyniki. W omawianym okresie wczesnego dorastania należy usilnie pilnować, by w pierwszych latach (do 18 skończonych) nie dopuszczać do walk, a jedynie do treningu ściśle nadzorowanego. Marsze piesze, np. strzeleckie, cieszą się również dużym powodzeniem; połączenie ich z turystyką może dać doskonałe wyniki. Piłka nożna ma największe znaczenie,

Najważniejsza jednak jest dobra organizacja życia sportowego i ćwiczeń dla robotnika i rzemieślnika. Praca zawodowa powoduje zmęczenie jednostronne, ograniczone do pewnych grup mięśniowych, podczas gdy inne grupy zupełnie lub bardzo mało pracowały. Daje to silne ogólne wrażenie zmęczenia, które w znacznej części ustępuje pod wpływem dobrze dobranych ćwiczeń „rozprostowujących". Dobór ćwiczeń musimy więc traktować z tego punktu widzenia. W każdym razie posługiwać się ćwiczeniami całego ciała, a nie tylko poszczególnych grup mięśniowych. Mało korzystne, a nawet niebezpieczne są ćwiczenia siłowe, takie jak podnoszenie ciężarów, zapaśnictwo, w gimnastyce zaś ćwiczenia przyrządowe, tak ulubione w dawnej niemieckiej gimnastyce Jahna. Zwłaszcza w obecnie omawianym okresie rozwojo-

wym wszelkie zatrzymania oddechu z wynikającym stąd naciskiem na serce w stosunkowo krótkim czasie powodują pogorszenie się sprawności serca. Niestety, często zdarza się, że robotnicy i rzemieślnicy, posługujący się w swym rodzaju pracy siłą, lubią się tą siłą popisywać i skutkiem tego garną się do wymienionych wyżej ćwiczeń.

Inaczej przedstawi się sprawa dla młodzieży wiejskiej; wszędzie tam w Polsce, gdzie jest ona dobrze odżywioną, rozwija się ta młodzież wolno, ale pod względem siły góruje znacznie nad młodzieżą miejską. Znacznie gorzej jest jednak z koordynacją i zręcznością tej młodzieży. Dlatego też nacisk położyć należy na wyrabianie zgrabności, szybkości orientacji, stąd też najbardziej nadawać się tu będą gry sportowe przed wszystkimi innymi ćwiczeniami.

12. Podokres dorastania późny. Podokres ten rozpoczyna się około 20—21 roku życia chłopca, trwa np. do 23 lub 24 roku życia dla typów podgórskich, do 28—30 dla typu rasowego północnego. U olbrzymiej części młodzieży rozwój fizyczny nie będzie odpowiadał wiekowi, nie będzie pełny, a wykazuje jeszcze duże luki. Najczęstsze są u nas znaczne nawet niedociągnięcia w zakresie wytrzymałości i regularności; można się nimi zbytnio nie przejmować na początku obecnej fazy rozwojowej, o ile mamy silną wolę zaniedbania te odrobić. Przy metodycznej i dobrze zestawionej zaprawie jest to zupełnie możliwe.

Ważne jest, by nie rezygnować z wszelkich ćwiczeń w tych latach, gdyż w ciągu kilku lat bezczynności sportowo-ćwiczeniowej stracimy wyrobienie, sprawność, wytrzymałość, regularność, nabyte poprzednio ćwiczeniami; powrót zaś do poprzedniego poziomu będzie już w późniejszym wieku ogromnie żmudny i wymagający tak wiele pracy, że prawie na pewno nie będziemy sobie mogli nań pozwolić.

Grupa pierwsza, tj. młodzieży uniwersyteckiej, jest w tym czasie poważnie przeciążona pracą umysłową, tym bardziej więc myśleć trzeba o zrównoważeniu tego denerwującego przemęczenia umysłowego uspokajającymi ćwiczeniami fizycznymi. Program może być i z konieczności będzie bardzo rozmaity; indywidualizmowi powinno się pozostawić szerokie pole do wyboru ćwiczeń; chodzi przecież o miłe, interesujące przeżycia.

Rodzaj ćwiczeń i gałęzie sportu pozostaną te same, co poprzednio; rozwiną się jedynie dalej, obejmą rozleglejszą skalę trudności, spowodują poważniejsze wysiłki. Przy kompletnym opanowaniu pływania i ratownictwa dobrze będzie rozwinąć poważnie wszelkie gałęzie sportu wioślarskiego czy wodnego w ogóle; kajaki, łodzie wyścigowe, turystyczne, motorówki, żaglówki, wszystko to wyprowadza na tak liczne i piękne w Polsce rzeki i jeziora, i stanowi doskonałe odprężenie nerwowe. W tym wieku i w tej grupie chodzić też będzie o to, by rozpalić zapał do kilku, w zgodzie z klimatem danej miejscowości i Polski, wybranych gałęzi sportu tak silnie, by starczył na całe życie. Najpotężniejszy to przecież środek dla walki ze starością.

Dla grupy młodzieży robotniczo-rzemieślniczej obecnie możliwości dalszego prowadzenia ćwiczeń są jeszcze niewielkie, ale tym bardziej należy się wziąć do pracy w tej dziedzinie dla stworzenia możliwie jak najlepszych warunków. Te same gałęzie sportu będą tu wchodziły w grę; niesłusznie zaniedbane są u nas jeszcze w lecie kajaki i pływanie, rower jako przybór turystyczny, w zimie pływanie w pływalniach krytych i łyżwiarstwo.

13. Okres dojrzałości. Nie należy on już do okresów podlegających wychowaniu w ścisłym tego słowa znaczeniu, choć jeśli pracujemy nad sobą, to wychowujemy się tak długo, jak żyjemy. W wychowaniu fizycznym w życiu dojrzałym mądrość polegać będzie wpierw na utrzymaniu możliwie długo cech młodzień-

czych; posiada je bezwątpienia ten, kto idzie naprzód, postępuje, ma coraz lepsze wyniki. Nie tak to łatwo! W pierwszym rzędzie trzeba wiedzieć, w którą stronę się zwrócić. Szybkość jest przywilejem młodości, poziom jej obniża się najszybciej, siła jednak utrzymuje się znacznie dłużej, wytrzymałość (przy ćwiczeniach w wolnym tempie odbywanych) bardzo długo.

Poziom tak dla kobiet jak i mężczyzn wskazują nam tabele P.O.S. i poszczególnych odznak związkowych, np. narciarskiej. Ćwicząc stale, corocznie i całorocznie, odpowiednio wielostronnie, można się długie lata utrzymać znacznie wyżej od wymagań P.O.S. i odznaki narciarskiej dla odnośnej kategorii wiekowej. Naturalnie najłatwiej o wyczyny wytrzymałościowe; odbywanie np. biegów na przełaj 17 km w 1 g. 26 min. w łatwym terenie jest zupełnie możliwe dla 42-letniego mężczyzny pod warunkiem stałej zaprawy. Zachowana w ten sposób wytrzymałość naturalnie da się też zużytkować inaczej, ten sam osobnik przepłynie kilka kilometrów bez większego zmęczenia, przejedzie na nartach po 30 km dziennie z łatwością, a co najważniejsze, wróci zadowolony i wypoczęty nerwowo do swej pracy.

14. Pływanie. Grecy, naród nadmorski i wyspiarski, mówili jako o szczycie nieuctwa „że ani czytać, ani pisać, ani pływać nie umiał". Polska, kraj bardzo licznych rzek i jezior o budzącym się instynkcie morskim, powinna brak umiejętności pływania zwalczać tak, jak analfabetyzm.

Nauka pływania winna być stopniową i nieznaczną, rozpoczyna się ona już w wieku 5—7 lat przez przyzwyczajenie dzieci do wody w stawkach do brodzenia, czy też w ogródkach jordanowskich.

W i e k 7 — 10 l a t. Już w okresie wieku szkolnego do lat 10 można rozpoczynać naukę pływania wszędzie tam, gdzie mamy do dyspozycji pływalnie czy odpowiednio urządzony i zabezpieczony brzeg. Nauka idzie etapami: przyzwyczajanie dzieci do wody, zabawy w wodzie, schylanie się dzieci w wodzie z zanurzeniem twarzy, elementy pływania samego, samodzielny skok do wody, początkowo wyłącznie na nogi. Samodzielne pływanie na głębokiej wodzie jest już zupełnie osiągalne tak dla chłopca jak i dziewczynki w 11 roku życia, naturalnie na małe dystanse (20—40 m) z odpoczynkami; bardzo wskazany jest dobrowolny skok dziecka do wody, bardzo ważne zaś nauczenie dziecka, by się np. fali w morzu czy przypadkiem powstającemu obok pluskowi dało zalać wraz z twarzą i oczami, i płynęło dalej, nie tracąc kierunku i właściwego tempa.

Różnice płciowe między dziećmi w tym wieku jeszcze nie odgrywają roli; dziewczynki rówieśnice chłopców są w tym okresie fizjologicznie nieco od nich starsze.

W i e k 10 — 12. U obu płci okres ten jest bardzo korzystny dla dalszej nauki pływania; wytrzymałość ogólna jest dość duża[1]), toteż przy dobrych warunkach, ciepłej wodzie i powietrzu, nauka może szybko iść naprzód. Opanowanie więcej niż jednego stylu pływania, a zwłaszcza pływanie na plecach, powinno już zostać przeprowadzone. Bardzo ważnym jest stopniowe przygotowanie dzieci do ratownictwa, którego podstawowe elementy powinny dzieci już w tym wieku poznać.

O k r e s d o j r z e w a n i a p ł c i o w e g o. M ł o d z i e ż ż e ń s k a. Już okres gwałtownego wzrostu, poprzedzający i przechodzący później w okres dojrzewania płciowego, pogarsza warunki dziewcząt dla pływania. Poza czynnikami fizykalnymi[2]) poważnie wchodzi w grę czynnik psychiczny. Dziewczyna traci swą dotychczasową beztroskę wobec wody, jest bardziej bojaźliwa lub też wyzywająca, mniej zrównoważona, a także mniej wytrzymała na zimno. Wobec początkowo niezbyt regularnych periodów, przerwy w możli-

[1]) Patrz tom I, str. 107.
[2]) Patrz tom I, str. 115—9.

wości kąpieli będą częste i długie. Wszystkie te czynniki należy wziąć pod uwagę, starać się utrzymać poziom osiągnięty przed tym okresem, a dopiero pod koniec tego okresu rozwojowego można iść intensywniej naprzód. Zachowanie ostrożności i posługiwanie się metodą obserwacji periodów [1]) jest konieczne.

Okres dojrzewania płciowego. Młodzież męska. Tutaj także okres gwałtownego wzrostu [2]) pogarsza nam możliwość zaprawy. Należy zaprawę mocno zredukować, nie dopuszczać do przemęczenia, a także pamiętać o nieziębnięciu w wodzie. Często przychodzi to trudno, gdyż chłopcy stają się trudniejsi do prowadzenia, są zapalczywi, toteż okres ten wymaga, zwłaszcza w życiu pozaszkolnym, starannej uwagi ze strony wychowawców i rodziców. W pływaniu parę podniecających zawodów na dalsze dystanse ponad 100 m, trochę piłki wodnej dla pomocy starszym, którzy niebacznie — wobec braku pełnej liczby partnerów — przyjmą młodszych do gry, może dać już niebezpieczne wyniki przez zmęczenie mięśnia sercowego i osłabienie sprawności regulacji nerwowej narządu krążenia.

Okres dorastania. Młodzież żeńska. Tak w tym okresie, jak i dla kobiet dorosłych pływanie stanowi najodpowiedniejszą gałąź sportu. Poza tym ambicja dziewcząt znajduje zadowolenie w fakcie tym, że w wodzie są one równorzędnymi przeciwniczkami; rekordy męskie najmniej oddalają się od kobiecych właśnie w pływaniu. Nieraz też zobaczymy, że kobieta minie mężczyznę w wodzie; miększe ruchy, bardziej krągłe kształty ułatwiają dziewczynie znacznie pływanie, a podściółka tłuszczowa, lepiej wyrobiona u niewiast, chroni je znacznie lepiej od zziębnięcia. O tej ważnej roli podściółki tłuszczowej należy pamiętać i nie dopuszczać do schudnięcia adeptek pływania, chude zaś pilnować przed zimnem.

Okres dorastania. Młodzież męska. W tym i następnym okresie — u dorosłego mężczyzny — pływanie stanowi doskonałą gałąź sportu. W miastach o odpowiednich pływalniach można pływać codziennie z dużą korzyścią zdrowotną. Nie takie pływanie pociąga młodzież; zawody, piłka, wymyślne skoki do wody, dalekie wycieczki w morze, walka z falami, przepływanie szerokich rzek czy dużych jezior, to pociągające zadanie. Hamować chłopców—to zadanie niełatwe, zresztą w ćwiczeniach pozaszkolnych najczęściej młodzież będzie sama ze sobą; musimy więc jak najszybciej wpoić w nią to wszystko, co stanowić będzie o pewności i bezpieczeństwie chłopca na wodzie. Kilka sposobów pływania, doskonale opanowane pływanie na wznak, cały program ratowniczy, to wymagania, których wypełnienia musimy żądać kategorycznie. Rzadko kiedy może go szkoła w zupełności wypełnić, tym poważniejsze jest zadanie ćwiczeń pozaszkolnych. Jak daleko mogą iść zadania o prawdziwym opanowaniu pływania, świadczy przykład lorda Derby, który utrzymywał, że dopiero ten umie pływać, kto potrafi spaść z 8 m pomostu do morza w kompletnym ubraniu i płaszczu, rozebrać się w wodzie i przepłynąć 2 km. Należy dodać, że lord Derby wykonał ten program osobiście w porcie Dover.

Rodzice i wychowawcy, „ojcowie" miast i miasteczek, którzy nie starają się o pływanie, nie dbają o pełne opanowanie pływania, winni są tych tysięcy śmierci, które porywają rokrocznie tylu młodych w Polsce.

15. Zimowe gałęzie sportu. Poważniejszą rolę odgrywają narciarstwo [1]) i łyżwiarstwo, mniejszą saneczki. Pierwsze z nich mają wśród innych jeszcze jedną olbrzymią zaletę, której brak prawie wszystkim innym gałęziom sportu; wy-

[1]) Patrz tom I, str. 143—4.
[2]) Patrz tom I, str. 115—120.

[1]) Patrz tom I, str. 150—1.

magają i wyrabiają w bardzo wysokim stopniu koordynację nerwowo-mięśniową, opanowanie ciała przez swe liczne ruchy równoważne. Ma to ogromną wartość dla rzeczywistego opanowania „wychowania" naszego ciała, by było posłuszne naszym poleceniom. W obu tych gałęziach, nartach i łyżwach, zaznacza się ogromnie wyraźnie podział ćwiczeń na trzy etapy: 1) od formy zabawowej do ćwiczenia zręcznościowego, 2) wyrabianie stylu, 3) zawody. O ile tylko warunki klimatyczne na to pozwalają, należy usilnie dążyć do pełnego wprowadzenia tych ćwiczeń zimowych wszędzie, w szkole i poza szkołą, by osiągnąć w nich cel ostateczny, tzn. takie zamiłowanie i umiejętność, by pozostały one jako stała zimowa nawyczka na całe życie.

W naszym klimacie należy pamiętać o zaduchu ciasnych mieszkań opalanych często od października do marca, czyli przez pół roku, o fatalnej atmosferze zimowej naszych wielkich miast, o ogromnych ilościach sadzy wdychanej do naszych płuc; zimowe ćwiczenia na wolnym powietrzu mają więc olbrzymią wartość zdrowotną.

Metody nauczania. Dotychczasowe metody nauczania jazdy na nartach powstały na kontynencie Europy pod wpływem mężczyzn dorosłych i dla nich. Nie są one też zupełnie odpowiednie dla dzieci i kobiet. Dla dzieci od 5 do 10 lat najodpowiedniejszy jest norweski brak metody nauczania; nie jest ona tam potrzebna, bo dziecko bawi się w zimie suwaniem się na nartach po śniegu, uczy się przez instynkt naśladowczy od nieco starszych dzieci, a dopiero znacznie później, w wieku lat 12 i więcej, zaczyna naśladować dorosłych. Dla dziecka i kobiety narty winny być ćwiczeniem wyłącznie równoważnym, prawie bez śladu składowych siłowych, stąd też wszelkie metody nauczania, oparte od razu o ćwiczenia wymagające siły, jak pługi i opory, nie są odpowiednie. Znacznie ważniejsze są podchodzenia, kroki na płask, a zwłaszcza wszystkie ćwiczenia równowagi, stojące i lekko pochylone pozycje zjazdowe, krok ślizgawkowy, zjazdy skos stoku, ćwiczenia wstępne do nożycowej christianii dla nauczenia wykorzystywania rozpędu do zmiany kierunku, zakręty telemarkiem, tak lubiane przez dzieci. Pługi i opory mogą stanowić jedynie 10 do 15% ogółu ćwiczeń zjazdowych. Unikać należy ćwiczeń na łączkach, a prawie od samego początku prowadzić dzieci z pagórka na pagórek, pokazując wszędzie wpierw, jak sobie wybrać podejście, drogę czy zjazd, a potem wykonanie tego zadania. Zbyt często zdarza się, że nabyta na łatwym stoku wprawa w ewolucjach zawodzi zupełnie w terenie.

Estetyka ruchów narciarskich daje dużo wskazówek. Należy odrzucić i tępić wszelkie pozycje nieestetyczne, jak kuczna i półkuczna, o napiętych mięśniach, męczące i niebezpieczne. Doskonałym wzorem będą właśnie dzieci same; ucząc dzieci narciarstwa wzorujemy się na nich, a nie na dorosłych.

Etapy do osiągnięcia przedstawiają się następująco:

Dzieci do lat 7. Dzieci dobrze (tzn. nie zbyt ciepło) ubrane, dobrze odżywione mogą doskonale być codziennie wyprowadzane na mróz i śnieg na nartach zamiast na piechotę; w Norwegii zaczyna się to już w wieku lat 4. Nie jest to żadna jazda na nartach, tylko suwanie się po równym, zjazd po 2 m stoku o spadku 40 cm, wydrapanie się na takiż szczyt. Zdrowotnie taki żwawy ruch na mroźnym, świeżym powietrzu świetnie działa, apetyt dziecka i tempo rozwoju wzrasta gwałtownie. Możliwe to jest w wychowaniu pozaszkolnym, bo dzieckiem trzeba się opiekować, ubierać i rozbierać początkowo, co w wielkich zespołach byłoby zbyt trudne.

Dzieci od lat 8 do 10—12. W tym wieku dzieci uczą się szybko i doskonale opanowują całą technikę równoważną. Nacisk w nauczaniu położyć należy na mądre podchodzenie do góry przy dobrym równoważeniu

pracy rąk i nóg, na nauczenie się już w tym wieku kilku kroków narciarskich, przy zjazdach zaś na doskonałe opanowanie kroku ślizgawkowego, wykonywania skrętów zamachami. Jak najmniej pozycji, w których mięśnie są napięte, a więc kucznych pługów i oporów, bo wszelkie upadki przy napiętych mięśniach są niebezpieczne, a co najmniej bolesne. Bardzo znaczna część nauki winna odbywać się bez kijów. Nic tak nie uczy dobrego smarowania nart jak podchodzenie do góry bez kijów. Uczymy się wtedy wybierać trasę tak, by iść jak najtaniej do góry. Zjazdy bez kijów uczą dzieci znacznie lepszego utrzymania równowagi, a w razie utracenia jej miękkiego padania, bez kurczowych prób podpierania się. Już w tym wieku należy przyuczać dzieci do prawdziwego wykorzystywania śniegu dla narciarza, do unikania dróg i ścieżek, wybierania sobie drogi w górę czy w dół po stokach zaśnieżonych, a nie po drogach zalodzonych i brudnych.

Już w tym wieku możemy nie szczędzić młodzieży zawodów, o ile potrafimy ustrzec ją przed ich złymi stronami. Jest to na nartach bardzo łatwe, gdyż samym wyborem rodzajów zawodów możemy wyeliminować tak zbytni wysiłek, jak i zbytnie przejmowanie się. Już od 8 lat możemy, naturalnie rozdzieliwszy płeć i tworząc 2-letnie klasy rówieśników, urządzić zawody zręcznościowe, jak zjazd z jajkiem na łyżce, podnoszenie czapek, zrywanie chorągiewek itp. Atmosfera takich zawodów powinna być jak najweselsza, śmiechu jak najwięcej. Od lat 10 możemy już urządzać poza ćwiczeniami zręcznościowymi także slalomy; są one trudne do urządzania, ale bardzo cenne dla nauki jazdy na nartach.

Pierwsze początki skoku na terenowych skoczniach — do 10 m — mogą się też w tym okresie rozpocząć (tylko dla chłopców).

Młodzież męska w okresie dojrzewania płciowego. Będzie ona dość dobrze zabezpieczona przed niebezpieczeństwami okresu gwałtownego wzrostu i dojrzewania płciowego, jeśli dobrze opanuje technikę narciarską. Im lepiej chłopak jeździ, tym mniej się wytęża, ale też tym bardziej garnie się do prób sił i wyczynów. Uwagę chłopca trzeba wtedy zwrócić raz w kierunku narciarstwa jako rozrywki (wycieczki łatwe, a piękne), dalej zachęcić go do wyrabiania sobie techniki jazdy. Podchodzenie, kilka sposobów jazdy na płask, świetnie opanowanych, opanowanie skoków terenowych i małej skoczni, wysoka technika slalomu, początki — zręcznościowe i równoważne — techniki zjazdowej powinny go zająć. Zawody (z wyjątkiem zręcznościowych, slalomu, skoków na małych skoczniach) winny być rzadkie i dostępne tylko dla tych, którzy technikę opanowali. Kto z chłopców pewnych minimów sprawności jeszcze nie uzyskał, nie powinien być dopuszczony do zawodów. W okresie tym ilość ćwiczeń winna być duża, ale same ćwiczenia krótkie, nie męczące, interesujące; zawodów mało i doskonale przygotowane.

Młodzież żeńska w okresie dojrzewania płciowego. Uwagi wyżej podane dla młodzieży męskiej odnoszą się też do dziewcząt. Różnica główna polegać będzie na znacznie wolniejszym tempie ćwiczeń, na mniejszych odległościach i na wykluczeniu skoków. Technika stać będzie na pierwszym miejscu, zawody dotyczyć będą wyczynów zręcznościowych i biegów zjazdowo-płaskich do 4 km. Pamiętać należy, że poszerzenie sylwety dziewczęcej w biodrach wzmaga ustawienie X — nóg, co znowu obciąża więcej wewnętrzne brzegi stóp, stąd pozycje płużne i oporowe powodują, zwłaszcza u zmęczonych dziewcząt, niepotrzebne zacinanie nart kantami. Prowadzi to do upadków, które przy napiętych mięśniach i nienaturalnej pozycji mogą być często niebezpieczne dla stawów kolanowych i skokowych. Zwłaszcza długie powroty z wycieczki oblodzoną drogą w pozycji płuż-

nej są częstym powodem ciężkich nawet wypadków u dziewcząt.

Młodzież męska w okresie dorastania. Najważniejszym kierunkiem pracy w tym okresie jest zdobycie naprawdę wszechstronnej zaprawy i techniki. W obecnym wieku jest to sprawa łatwa, opłaca się ona później — naprawdę do najpóźniejszych lat — sowicie. Stąd też program ćwiczeń winien obejmować całą skalę ćwiczeń narciarskich; cały slalom powinien już być doskonale opanowany. Kilka słów o przeskokach i obskokach należy powiedzieć. Są to ćwiczenia o małej wartości praktycznej, gdyż trudno je wykonywać w pełnym pędzie, prawie niemożliwe przy obciążeniu plecakiem, zawsze zaś można wpaść przy zeskoku na ukryty w śniegu pień czy kamień, co często pociąga za sobą złamanie nogi. Osobnicy ciężcy nie powinni ich używać, gdyż oparcie całego ciężaru ciała na kijku w pewnym momencie zagraża stawowi barkowemu zwichnięciem. Nie są więc te ewolucje bezpieczne i praktyczne.

Wczesny okres dorastania chłopców powinien stać pod znakiem techniki biegowej, slalomowej, skoków średnich. Na wielkie wyczyny jeszcze czas; nabierajmy wprawy, by dopiero około lat 23—25 zabłysnąć w 18 km biegu, skokach, kombinacji oraz zjazdowych konkurencjach. Na wybitne wyniki w 50 km, w wojskowych 30 km ze strzelaniem, rajdy i pierwsze wejścia czy przejścia przyjdzie czas w późnym okresie dorastania, pod jego koniec, oraz w okresie pełnej dojrzałości. Mało zawodów rocznie, ale za to po doskonałym przygotowaniu. Osiągnąwszy wysoki poziom można się na nim utrzymać 8 do 10 lat.

Młodzież żeńska w okresie dorastania. Te same zasady odnoszą się do dziewcząt i kobiet; nasilenie ćwiczeń jest znacznie słabsze [1]). Skoków nie ma zupełnie, tak samo przeskoki i obskoki odpadają zupełnie. Technika jest ogromnie ważna, bo tylko wtedy bieg czy zjazd odbywa się bez wysiłku. W pracy narciarsko-organizacyjno-społecznej należy zwrócić uwagę głównie na turystykę narciarską, gdyż tylko mały odsetek narciarek będzie brał udział w zawodach.

Łyżwiarstwo i hokej na lodzie. Łyżwiarstwo jest związane z taflą lodową, skutkiem czego nie może się równać ze swobodą narciarza. Posiada jednak również doskonałe warunki higieniczne. Niekorzystny wyjątek stanowią ślizgawki w samym mieście lub tory lodu sztucznego o niedostatecznej wentylacji.

Dla młodzieży żeńskiej w grę wchodzi jazda sztuczna na lodzie, dla młodzieży męskiej tak ta jazda, jak bieg szybki na łyżwach; ten ostatni nie ma nadzwyczajnej wartości higieniczno-zdrowotnej, gdyż odbywa się w pozycji pochylonej, niekorzystnej dla narządu oddechowego. Zasada narciarstwa: wprzód technika, później wyniki czasowe ma i tu zastosowanie.

Ważny dla młodzieży męskiej jest hokej na lodzie; gra energiczna, szybka, ale wytężająca. Przy dobrym poprowadzeniu młodzieży i dopuszczeniu do gry tylko wprawnych w jeździe na łyżwach, gra ta jest bardzo zalecenia godną. Wyrabia nadzwyczajnie szybkość spostrzegania, orientację i decyzję.

16. Gry drużynowe. Jako typową pozaszkolną grę drużynową o ogromnym znaczeniu omówimy piłkę nożną. Gra ta dotyczy wyłącznie młodzieży męskiej; szczęśliwie dziewczęta nasze nie idą za wzorami francuskimi i zupełnie się do tej gry, tak dla nich nieodpowiedniej, nie garną.

Prawie za pewnik przyjąć można, że najdalej do 10 roku życia każdy chłopak spróbuje kopać piłkę. Należy go od tego powstrzymywać, gdyż jest on jeszcze do tego za słaby. W zależności od wieku rozwojowego, po przejściu okresu gwałtownego wzrostu i rozpoczęcia rozwoju płciowego, pojawi się u chłopca czy tyl-

[1]) Patrz tablice, tom I, str. 146 i nast.

ko zwiększy bojowość wyraźna i szukająca ujścia. Piłka nożna może stanowić doskonałe ujście i bojowość tę ująć w karby.

Od lat 13—15 rozpoczyna chłopak— ściśle w gronie rówieśników, nigdy ze starszymi, a zwłaszcza przeciw starszym (bardzo ważne!) — zabawę piłką nożną, z początku wyłącznie jako ćwiczenie zręcznościowe: łapanie i stopowanie piłki, biegi krótkie z piłką wprost, między chorągiewkami w zygzak, strzały lekkie z biegu, ale celne do bramki, podawanie i oddawanie; przed ćwiczeniami z piłką i po nich po 15 minut gimnastyki, całość nie przekracza godziny. Gry do dwóch bramek (tylko z rówieśnikami) na połowie normalnego boiska, lżejszą i mniejszą piłką, dwa razy po 10 minut z ostrym i stanowczym sędziowaniem nie należy rozpoczynać zbyt wcześnie; dopiero po opanowaniu, choć częściowym, podstaw techniki piłkarskiej należy pozwalać na grę w wymiarach podanych wyżej.

Kilka słów trzeba już tu powiedzieć o sędziowaniu. Od początku, od pierwszych kroków należy sędziować ostro, chłopców przyuczać do rycerskości w grze, jasno objaśniać, za co następuje kara, zwłaszcza zaś nie spóźniać się ze wstrzymaniem gry. Zasady gry uczciwej, rycerskiej, sprawiedliwej należy tak wpajać chłopcom, by w razie braku sędziego można sędziowanie powierzać nawet na zmianę obu kapitanom drużyn (4 × 5 minut). Przy popełnieniu jakiegoś czynu sprzecznego z przepisami gry chłopak powinien od razu sam położyć piłkę w miejscu przekroczenia prawideł, podnieść przeciwnika i przeprosić go, jeśli go wywrócił, krótko mówiąc, stosować się ściśle do prawideł gry i ułatwiać sędziemu jego trudne zadanie. Każdy chłopak z kolei powinien sędziować, by przekonać się na własnej skórze, jak sumiennie trzeba pracować i uważać, by dobrze i szybko sędziować; jak przykro, gdy się coś nie uda, nawet, gdy drużyna pokrzywdzona zachowuje się sportowo i milczy.

Naszkicowaliśmy powyżej możliwości zużytkowania gwałtownego pociągu młodzieży do piłki nożnej dla celów wychowawczych. Ta sama piłka może być powodem wielu szkodliwości (rozszerzenie serca), jeśli jest uprawiana bez miary i kontroli jako tzw. „dzika kopanina". Dom, szkoła, społeczeństwo winny dać młodzieży możliwość ruchu na świeżym powietrzu; boiska te, błonia, łąki, pływalnie są tylko materiałem w rękach dobrych instruktorów, dopiero boisko, przybory, instruktor razem stanowią całość. Młodzież zaś w tym wieku mimo całej swej beztroski i nierozwagi garnie się chętnie do zabaw i ćwiczeń dobrze zorganizowanych.

Okres dojrzałości płciowej i dorastania. Technika piłki nożnej powinna być w wieku lat 16—17 dobrze opanowaną, chłopak winien już zdawać sobie sprawę, do jakiej gry jest bardziej uzdolniony, powinien już posiadać swe stałe miejsce w drużynie: w ataku, pomocy czy obronie lub na bramce. Główny nacisk dalej należy kłaść na opanowanie techniki, toteż ćwiczymy ją dalej, poza tym jednak nacisk kładziemy na opanowanie chłopca, rozbudzenie w nim ducha zespołowego. Nieraz chłopcu o gorącym temperamencie, tak w Polsce częstym, trudno pohamować swą chęć do bitki, tymczasem posłuch wobec „wodza" (kapitana) drużyny, chęć nieszkodzenia drużynie zmusza go do poskromienia swych zapędów; wyrabia w sobie pomału charakter, trzyma się na wodzy, a temperament swój wyładowuje w grze samej, nie łamiąc jednak jej prawideł.

W wyrobieniu ducha zespołu trzeba umieć zachować dobrą miarę, co nie jest bynajmniej łatwe; ostre sędziowanie poskramia najłatwiej wybryki i oczyszcza atmosferę boiska. Gdy jednak w drużynie zaczyna się wyrabiać szowinizm drużynowy, klasowy czy klubowy, trzeba starać się mu przeciwdziałać, np. w dwóch drużynach o nierównej sile zmienić składy graczy, tak by były sobie równe i by najwięksi szowini-

ści z obu drużyn grali na zmianę po obu stronach.

W praktycznym wykonaniu wygląda to tak, że mając np. dwie drużyny o dużej różnicy poziomów, zestawiamy atak A i pomoc z obroną B jako drużynę C, a atak B i pomoc z obroną A jako drużynę D. Obie drużyny C i D będą niedaleko siebie w poziomach gry, chłopcy zaś, grając przeciwko sobie w zmienionych składach, grać będą dla przyjemności gry, a nie dla zaspokojenia szowinizmu zespołowego przez bezwzględną walkę.

Pamiętać należy o zabezpieczeniu chłopców przed przemęczeniem, łatwo możliwym przy zapalnym temperamencie; najlepszą ostrożnością jest dobre zgranie drużyny, bo przy dobrej grze i podawaniu od nogi do nogi biegania jest znacznie mniej, zmęczenie jest mniejsze. Poza tym pamiętać należy, że w okresie dorastania nie osiągnęli chłopcy jeszcze pełnej swej wytrzymałości, na zaprawie więc należy przy ciężkich warunkach (mokrych boiskach, brzydkiej pogodzie) przedłużać pauzy, skracać czas gry.

Gra w piłkę nożną jest dużym wysiłkiem, gracze pocą się silnie, poza tym upadki są częste, a nie każde boisko jest idealnie zadarnione. Należy więc bezwzględnie wymagać szatni z natryskami, i to możliwie szatni ogrzewanej i wody ciepłej. Z powodu możliwości zakażenia ran tężcem niedopuszczalne jest nawożenie boisk zwykłym nawozem, ziemią tzw. ogrodową lub też zezwalanie na wypasanie trawy na boiskach.

W końcu należy zwrócić uwagę na częste, choć zwykle (przy dobrym sędziowaniu) lekkie, uszkodzenia ciała przy piłce nożnej. Statystyki niemieckie w Nadrenii wykazują np., że około 50% graczy, kopiących piłkę dłużej niż 5 lat, wykazuje rozmaitego stopnia stałe uszkodzenia ciała. Prawie zawsze były to uszkodzenia nie powodujące stałego upośledzenia, pod warunkiem zupełnego, z pewnością możliwego, wyleczenia. Tymczasem doświadczenie uczy, że szowinizm klubowy, zapał do gry, lekceważenie sobie rad lekarzy są tak silne i częste, że podleczeni, ale niewyleczeni gracze wracają do gry, są narażeni na powtórne uszkodzenia zwykle tych samych kończyn czy stawów; wytwarza się pewnego rodzaju błędne koło, które prowadzi właśnie do takich stałych już uszkodzeń, o których wspomina statystyka. Naturalnie stan taki należy zwalczać jak najostrzej; dobrym środkiem do celu jest ubezpieczenie graczy, którzy ryzykują utratę ubezpieczenia, o ile wbrew lekarzowi wracają zbyt wcześnie na boisko.

Również ważnym punktem jest utrzymanie gry i graczy w karbach; przecież opanowanie się mimo walki i całego zapału wkładanego przez gracza w grę jest jednym z największych atutów gier zespołowych w przyznawaniu im walorów wychowawczych. Poza wspomnianą już potrzebą dobrego, szybkiego, zdecydowanego sędziowania, co nie jest bynajmniej łatwe, musimy jeszcze od zespołów piłkarskich i ich władz żądać, by same nie stwarzały warunków, które muszą doprowadzić do obniżenia poziomu gry.

Każda gra zespołowa wymaga sporej dawki technicznego opanowania, a więc dużej precyzji ruchów oraz dużej wytrzymałości; piłka nożna i ręczna stawiają pod tym względem ogromne wymagania. Zespoły graczy są duże, po 11 ludzi; mało znamy drużyn, które dla wszystkich swych graczy posiadają równorzędnych zastępców; w wyniku prawie ta sama jedenastka gra cały sezon. W zespole są słabsi i silniejsi, niemożliwe też jest, by w stanie zdrowia 11 graczy nie następowały drobne wahania. W rezultacie przy dużej ilości gier na boisku czy też zbyt długim sezonie musi część graczy ulec zmęczeniu lub przemęczeniu. Zmęczenie, które jeszcze nie przeminęło, nie zostało wyrównane wypoczynkiem przed następną grą, stanowi podkład dla następnego zmęczenia; kumulacja ta daje przemęczenie. Objawami przemę-

czenia na boisku są w pierwszym rzędzie zmiany psychiczne, gracze stają się nieopanowani, kłótliwi, bardziej brutalni; skutkiem tego gra idzie mniej sprawnie, co znowu powoduje większe zmęczenie, a to w dalszym ciągu pogarsza objawy psychiczne, do których przyłączają się zaburzenia koordynacji; precyzja gry niknie, technika szwankuje, występuje pogorszenie gry, to wzmaga nasilenie biegania za niedokładnie podaną piłką— mamy typowe błędne koło! Przed sędzią staje drużyna coraz trudniejsza do utrzymania w karbach, coraz gorzej grająca. W ciągu wiosny i jesieni można maksymalnie liczyć na dwa okresy po 6 tygodni, w których dobremu kierownikowi zaprawy może udać się utrzymać drużynę na naprawdę pierwszorzędnym poziomie. Dłużej nie jest to jednak możliwe, wszelkie też młocki w zawodach, wymagające cotygodniowej walki przez długie miesiące, muszą prowadzić do spadku formy drużyny, do przykrych zgrzytów na boisku, a często też grożą rozbiciem drużyny z powodu wzrastającej kłótliwości.

Także higiena piłki nożnej wymaga przerw, spowodowanych przez nasze warunki klimatyczne; gra na zupełnie wyschniętym, twardym boisku, jak na boisku zmarzniętym, jest niebezpieczną i prowadzi do częstych uszkodzeń, mogących nawet mieć poważne następstwa. W znacznych częściach kraju przerwa zimowa trwać będzie więc od 15—25 października do końca marca, czasem przeciągnie się do kwietnia, w lecie zaś w ciągu 6 najgorętszych tygodni również należy przerwać co najmniej zawody w piłkę nożną.

Przy propagandzie piłki nożnej pamiętać należy, że prawie nie znamy potężniejszego środka dla wyciągnięcia czy odciągnięcia chłopca czy mężczyzny z piwiarni czy kawiarni. Dążyć jednak należy do tego, by ściągnąć go rzeczywiście na boisko. Tylko czynne uprawianie gry w piłkę czy innych gier zespołowych zapewni chłopcu ich pełne wartości zdrowotne i wychowawcze.

Omówiliśmy tak obszernie piłkę nożną jako typową pozaszkolną grę zespołową, mającą poza tym ze wszystkich gier największe praktyczne znaczenie. Ze względu na brak miejsca nie możemy omawiać innych gier zespołowych; główne wytyczne ich zastosowania w pozaszkolnym wychowaniu fizycznym będą te same, które poruszaliśmy omawiając piłkę nożną.

Zwrócić uwagę należy na szczypiorniaka, który stanowi również bardzo cenną grę zespołową o dużych walorach dla równomiernego wyrobienia całego ciała.

17. Turystyka. Pod miano to nie podciągamy drobnych wycieczek, jednodniowych najwyżej, krajoznawczych, harcerskich czy innych, dokonywanych częściowo w szkole, częściowo już poza nią. Na myśli mamy stałą chęć oglądania piękna natury w jego najrozmaitszych postaciach, prowadzącą do usilnego wykorzystania wszelkich możliwości wypraw w nieznane, gonitwy za przygodą. Pęd ten, istniejący w każdym człowieku w mniejszym lub silniejszym stopniu, prowadzi czasem młodzież do szaleństw. Ileż to, dzieci jeszcze, uciekło z domu rodzicielskiego w świat, w podróż, na morze, czasem znajdując tragicznie śmierć w drodze. Z drugiej jednak strony jest to — zwłaszcza dla mieszczucha — cenny pęd, który należy rozwijać i pielęgnować. Dla obu płci wiek około lat 15—16 jest najodpowiedniejszy do rozpoczęcia turystyki.

M ł o d z i e ż 15 — 16 - l e t n i a. Nie mogąc dla braku miejsca omawiać wszelkich działów turystyki, ograniczymy się do dwóch: turystyki pieszej górskiej i turystyki narciarskiej.

Oba te działy są już w omawianym wieku dostępne. Dobrze wybierane i prowadzone wycieczki dadzą doskonałe wyniki fizyczne i psychiczne, naturalnie pod warunkiem, by nie przemęczać młodzieży, gdyż tylko wtedy wrażliwość będzie niestępiona.

Najlepszymi terenami będą góry średnie, okolice takie jak Beskid Zachod-

ni, Mały, Wyspowy, Gorce, okolice Sianek i Ławocznego, Bieszczady, Karpaty skolskie, okolice Worochty, Jaremcza, Mikuliczyna. Wycieczki powinny być oparte o obóz lub schronisko, możliwie jednodniowe, tak wybierane, by ich maksymalny dystans, 20 km i około 600—800 m wzniesienia na zupełnie łatwych ścieżkach, bez żadnych w ogóle niebezpieczeństw, mógł być jeszcze obniżony w razie niepogody. Na pierwszych wycieczkach będziemy się starali, by obciążenie dzieci było minimalne, wraz z peleryną czy płaszczem od deszczu i drugim śniadaniem nie wynosiło więcej niż 1½ kg. Grupy wycieczkowe nie powinny być wielkie, najwyżej 10—12 dzieci pod kierownictwem doświadczonego opiekuna czy opiekunki. O doborze rozstrzyga sposób przygotowania młodzieży. Młodzież o ogólnej sprawności dobrej może być śmiało zabierana na takie wycieczki nawet w większych grupach niż wyżej wspomniane. Młodzież mało wyrobiona będzie musiała być przyzwyczajaną i pouczaną o sposobie chodzenia pod górę, o oszczędzaniu sił na drugą część dnia, będzie potrzebowała kilku takich wycieczek dla nauki i nabrania wprawy.

O k r e s d o r a s t a n i a. Już w następnych latach, 17 i 18 roku życia, możemy program turystyczny rozszerzyć. Przedtem należy jeszcze omówić kwestię podziału młodzieży na żeńską i męską, gdyż podany program może być wykonywany tak przez dziewczęta, jak i chłopców. Podział więc będzie zależny od innych względów niż wybór samej trasy. Przy późniejszych wycieczkach o średnim już, a nie lekkim natężeniu musimy zawsze liczyć się z tym, że pogoda może ulec zmianie i pogorszyć znacznie warunki wycieczki, czyli zrobić z niej wycieczkę ciężką. Poza tym w górach zawsze należy liczyć się z możliwością wypadku takiego, jak np. zwichnięcie lub złamanie nogi.

Ze względów więc bezpieczeństwa musimy być zwolennikami wycieczek mieszanych. Dziewczęta i kobiety są bezsprzecznie bardzo dobrymi piechurkami, chodzą równie dobrze, zgrabnie i z równie zimną krwią, co chłopcy, ale nie są zdolne do ćwiczeń siłowych. Takimi ćwiczeniami są wspinaczki w skale, gdzie podciągnięcie ciała na rękach w górę jest częste, takie ćwiczenia stanowi wszelkie noszenie ciężarów czy to plecaków, czy też noszy z towarzyszką.

W wycieczkach o średnim natężeniu, przy przechodzeniu pasem górskim, bardzo często potrzebne jest dźwiganie dość poważnego obciążenia namiotowego. Innych rozwiązań nie ma jak nocleg pod gołym niebem, schodzenie w dalekie i głębokie doliny z ponownym drapaniem się w górę następnego dnia, lub niesienie na własnych plecach poważnego obciążenia, często przekraczającego 15 kg. Dziewczęta w wieku lat 17—18, o których obecnie mówimy, nie są do tego zdolne (choć zdarzają się wyjątki); tak duże obciążenie męczy je bardzo, odbiera całą przyjemność wycieczce, prowadzi w ciągu kilku dni do poważnego przemęczenia. W tym wieku obciążenie plecaka nie powinno przekraczać 5—6 kg; w lecie trudno przy nieco dalszych wycieczkach nie obciążać plecaka bardziej, w zimie obciążenie musi być znacznie większe. Dziewczęta nie mogą — zwłaszcza na nartach — temu podołać.

W razie zaś wypadku i konieczności transportowania rannej, zadanie to przekracza najkompletniej siły dziewcząt.

Dlatego też zgadzamy się na wycieczki czysto niewieście w razie oparcia ich o schronisko, do którego dziewczęta wieczorem wracają. Przy rajdach i przejściach jesteśmy za składami mieszanymi, by kobieta mogła brać udział w wyprawie możliwie bez obciążenia (najwyżej 5—6 kg u młodszych poniżej 18 lat, 7—9 kg u starszych, 10 kg nie należy w ogóle dla kobiety przekraczać).

O k r e s d o r a s t a n i a w c z e s n e g o. Tak dziewczęta jak i chłopcy zdolni są do wyczynów dużych przy dobrej technice i dobrym, stopniowym

nabywaniu zaprawy. Dobre prowadzenie, technika i wprawa rozstrzygają o wartości wycieczki. Należy pamiętać, że w tym okresie rezerwowa wytrzymałość młodzieży nie jest jeszcze wielka, toteż w razie niepogody, która może natężenie i wysiłek wycieczki już letniej, a zwłaszcza zimowej wzmóc niesłychanie, nie należy forsować przeprowadzenia tury, trzeba zawrócić czy skrócić trasę.

W tym okresie należy osiągnąć kilka celów poza zaprawą i techniką chodzenia. Doborem tras wycieczek i dobrym rozplanowaniem i prowadzeniem należy rozbudzić jak najgwałtowniejsze i najtrwalsze zamiłowanie do turystyki. Celowe jest łączenie jej z pracami naukowymi, interesującymi danego człowieka; przyrodoznawstwo, geologia, geografia fizyczna najczęściej wchodzą w rachubę, czasem skłonności artystyczne pociągają; szkicownik, aparat fotograficzny mogą się przydać.

Turystykę można uprawiać do bardzo późnego wieku, trzeba więc starać się, by zamiłowanie starczyło od młodości do starości. Turystyka ma ogromne walory zdrowotne i moralne, stanowi najlepszy odpoczynek nerwowy, ma jednak w sobie pewien element niebezpieczeństwa. Siły natury nieraz zmogą człowieka, znacznie częściej jednak człowiek je nierozumnie prowokuje.

Już we wczesnym okresie dorastania należy przyuczać do zachowania wszelkich środków ostrożności, wymaganych przez możliwości danego terenu. Ponieważ młodzież może przy odrobinie szczęścia wziąć udział w wielu wycieczkach i nie spotkać się z niebezpieczeństwem, przeto trudno znaleźć u niej posłuch dla prawideł unikania niebezpieczeństwa. Należy jednak wykorzystać marzenia młodzieży o zdobywaniu Himalajów, aby nawet łatwe wycieczki w kraju traktować jako przygotowanie do wypraw trudniejszych.

P ó ź n y o k r e s d o r a s t a n i a. Metodyczne wzmaganie zadań rozszerzy coraz bardziej zasięg umiejętności, i z końcem tego okresu pozwoli na osiągnięcie poziomu, umożliwiającego wykonanie wszelkich zadań turystycznych możliwych u nas w kraju. Głównym warunkiem powodzenia jest umiejętne stopniowanie trudności przy nabieraniu wprawy i wytrzymałości.

Kwestia płci odgrywa tu poważniejszą rolę dopiero przy turach, wymagających wspinaczek lub pokonania bardzo wielkich przestrzeni; z reguły tury tego rodzaju są dostępne tylko dla mężczyzn, wyjątki istnieją, choć bardzo rzadkie. W wycieczkach zimowych narciarskich sprawa udziału kobiet komplikuje się koniecznością noszenia dużych ciężarów. Odciążenie towarzyszek jest w nich konieczne, jak również dobry dobór i podział pracy. Wycieczki czysto kobiece w terenach trudnych i na przestrzeniach dużych nie będą więc wskazane.

Rozbudzenie zamiłowania do turystyki jest w okresie dorastania bardzo łatwe; polskie krajobrazy, góry czy rzeki i jeziora są tak piękne, że młodzież się nimi na pewno zachwyci i chętnie będzie do nich wracać. Najbardziej zniechęcająco wpływa przemęczenie, wtedy wszystko staje się obojętne, a możliwość odpoczynku jest największym marzeniem. Gdy zamiłowanie się rozbudzi, wtedy przy każdej sposobności będziemy wracać na łono natury. Pamiętać jednak należy, że jeśli na cięższe wycieczki narciarskie i turystyczne górskie wybieramy się tylko kilka razy w roku, a nie co tygodnia, jak to np. robią mieszkańcy miast podkarpackich, to wtedy musimy dbać o podtrzymanie sił fizycznych także w mieście przez regularne ćwiczenia cielesne za pomocą innych gałęzi sportu.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE. Patrz: Tom I str. 181—183.

PRZYGOTOWANIE MĘSKIEJ MŁODZIEŻY SZKOLNEJ DO OBRONY KRAJU

napisał

Mjr JIRUSZKA HENRYK

1. Przysposobienie wojskowe prowadzone było od roku szkolnego 1922/23 do 1936/37 w formie hufców szkolnych, które obejmowały zgłaszających się ochotniczo uczniów. W pierwszych już jednak latach wytworzył się do pewnego stopnia moralny obowiązek należenia do hufca. Hufce takie organizowano w klasach 6 i 7 gimnazjów, oraz szkół równorzędnych. Klasę 8 pomijano, ze względu na przeciążenie uczniów pracą nad przygotowaniem się do egzaminów dojrzałości.

Praca w hufcu wynosiła 2 godziny tygodniowo, przeznaczone na ten cel przez szkołę. Komendantem hufca i nauczycielem był komendant powiatowy przysposobienia wojskowego, mający do pomocy podoficerów instruktorów. Była to zatem kadra wojskowa, nie związana ściśle ze szkołą, a podlegająca bezpośredniemu kierownictwu władz wojskowych. Czynnikiem wiążącym hufiec ze szkołą był jeden z nauczycieli, wyznaczony przez szkołę na opiekuna pedagogicznego hufca. Uzupełniał on także poniekąd pracę komendanta hufca w zakresie wychowawczym.

Tak postawiona sprawa przysposobienia wojskowego młodzieży szkolnej, w oderwaniu od zadań szkoły, nie mogła dać i nie dała tych wyników, jakie dać powinna w stosunku do swych założeń, do środków, którymi rozporządzały szkoła i wojsko, oraz możności wynikających z wartości moralnych i kulturalnych młodzieży szkolnej.

Potrzeba reform była wyraźna i widziało ją równie dobrze wojsko, jak i szkoła.

Rok 1937 jest chwilą zwrotną. Reforma szkolnictwa średniego daje możność reformy dotychczasowego systemu przysposobienia wojskowego. Wojsko, opierając się na doświadczeniu oraz na osiągnięciach w organizacji życia państwowego i społecznego, proponuje radykalną reformę. Stwierdza, że rozumienie przysposobienia wojskowego, jako środka nabycia pewnych elementarnych umiejętności wojskowych, jest błędne. Wykazuje potrzebę pracy nad młodzieżą przede wszystkim w zakresie ogólnowychowawczym. Stawia wychowaniu młodzieży jakby normy techniczne: zdrowa i silna psychika, silny i zdobywczy charakter, wysoka wartość i wytrwałość moralna i fizyczna, realne i szerokie uświadomienie społeczne i państwowe, wyrobienie ambicji spełniania obowiązków społecznych i państwowych, poczucie karności, zdolność do poświęceń. Właściwości te, charakteryzujące dobrego żołnierza, uważa wojsko za niezbędne dla każdego zdrowego i przejawiającego zdolności życiowe społeczeństwa. W związku z tym wojsko jest zdania, że szkoła zgodnie ze swymi zadaniami, wychowując według tych norm zdrowe społeczeństwo, wychowywać będzie rów-

nież dobrych żołnierzy, a tym bardziej, że wszystkie te właściwości będą zupełne i trwałe tylko wówczas, gdy będą rozbudzane i kształtowane od najwcześniejszych możliwie lat rozwojowych człowieka.

Dalsze przysposobienie wojskowe rozumie wojsko jako nabycie pewnych niezbędnych wiadomości związanych z zagadnieniem obrony państwa. Zaznajomienie młodzieży z zagadnieniami obrony państwa leży w ramach zadań szkoły i łatwo może być osiągnięte przez odpowiednie dostosowanie poszczególnych przedmiotów szkolnych. Podobnie proponuje wojsko pomieszczenie w ramach przedmiotów szkolnych tych wiadomości z wiedzy wojskowej, które wiążą się z poszczególnymi przedmiotami wiedzy ogólnej.

W dalszym rozwinięciu wyłaniającej się koncepcji, wojsko wyraża gotowość przekazania szkole również swych kompetencji w zakresie tej części przysposobienia wojskowego, która obejmowała w dotychczasowych programach hufców szkolnych ćwiczenia czysto wojskowe. Wojsko chce w ten sposób, zmieniając dotychczasowy system i metody, złożyć w ręce szkoły całkowicie zagadnienie przysposobienia młodzieży do obrony kraju, aby stworzyć harmonijną całość organizacyjną i dydaktyczną.

Wniknięcie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w intencje Ministerstwa Spraw Wojskowych doprowadziło do wydania w dniu 10 września 1937 r. nowego zarządzenia Ministra W. R. i O. P. oraz Ministra Spraw Wojskowych w sprawie organizacji przysposobienia młodzieży szkolnej do obrony kraju.

Tak więc zarządzenie to przynosi zasadniczą zmianę organizacji, metody i programu. Przysposobienie młodzieży szkolnej do obrony kraju wchodzi odtąd w całokształt zadań szkoły. Ogólnie zadaniem szkoły staje się wychowanie i przygotowanie prawych, dzielnych, czynnych, wytrwałych i uświadomionych członków społeczeństwa, gotowych każdej chwili godnie wypełnić swe obowiązki względem społeczeństwa i państwa, tak w czasie pokoju, jak wojny.

Przysposobienie młodzieży szkolnej do obrony kraju dzieli się na:

a) ogólne przygotowanie szkolne do obrony kraju,

b) właściwe przysposobienie wojskowe.

2. Ogólne przygotowanie do obrony kraju rozpoczyna się w szkole powszechnej i trwa przez cały czas nauki we wszystkich szkołach, w zakresie dostosowanym do wieku młodzieży i typu szkoły, w ramach programów nauczania ogólnych przedmiotów szkolnych.

Dla osiągnięcia tego zadania szkoły, zgodnie ze swymi statutami i programami:

1) zwracają w pracy wychowawczej szczególną uwagę na te wszystkie czynniki, które przyczyniają się do kształtowania silnych, prawych charakterów, do wyrabiania poczucia odpowiedzialności za pracę jednostki i zespołu, oraz do rozwijania i pielęgnowania cnót żołnierskich, a zwłaszcza miłości ojczyzny, poczucia honoru, obowiązkowości i woli zwycięstwa;

2) kładą nacisk w nauce poszczególnych przedmiotów na te elementy wiedzy, które mają związek z zagadnieniami obrony państwa oraz otaczają specjalną opieką ćwiczenia cielesne, jako podstawę przysposobienia wojskowego.

3. Właściwe przysposobienie wojskowe prowadzi się w hufcach szkolnych, w ramach planu lekcyjnego, jako przedmiot obowiązkowy.

Hufce te organizuje się w IV klasie gimnazjów i szkół równorzędnych (1 rok szkolenia), w I klasie liceów i szkół równorzędnych (2 rok szkolenia) i w II klasie liceów i szkół równorzędnych (3 rok szkolenia).

Organizacja, kierownictwo i kontrola hufców szkolnych (poza fachowym nadzorem władz przysposobienia wojskowego) należy do obowiązków dyrektorów szkół.

Komendantami hufców szkolnych są nauczyciele danej szkoły, oficerowie rezerwy lub podchorążowie rezerwy, wyznaczeni przez dyrektorów szkół, w porozumieniu z władzami przysposobienia wojskowego. Kurator okręgu szkolnego zatwierdza komendantów hufców w porozumieniu z dowódcą okręgu korpusu (kierownikiem okręgowego urzędu W. F. i P. W.).

Do obowiązków komendanta hufca należy: organizacja hufca i nadzór nad administracją (wykonywaną przez uczniów), utrzymywanie karności i porządku w hufcu, opracowywanie szczegółowych programów, uzgadnianie tych programów z władzami P. W., osobiste szkolenie hufca.

Komendanci hufców szkolnych pełnią swe obowiązki w mundurze wojskowym.

Program męskich hufców szkolnych obejmuje: gry polowe, terenoznawstwo, obronę przeciwgazową, ćwiczenia bojowe w pierwszej i drugiej klasie liceów, strzelectwo, musztrę, służbę wartowniczą i wiadomości o organizacji wojska.

W okresie wakacyjnym, uczniowie po pierwszej licealnej odbywają obóz letni organizowany przez władze okręgowe przysposobienia wojskowego. Celem obozu jest zakończenie szkolenia wojskowego, rozwój fizyczny i zahartowanie, wyrobienie obozowe oraz rozbudzenie zamiłowania do obozownictwa sportowego i zbliżenia do przyrody.

Pomocy szkoleniowych, broni i amunicji dostarczają hufcom szkolnym władze przysposobienia wojskowego oraz częściowo szkoły.

Ogólne kierownictwo fachowe, nadzór oraz kontrolę nad hufcami szkolnymi poza władzami szkolnymi sprawuje z ramienia Ministra Spraw Wojskowych Państwowy Urząd W. F. i P. W. i jego organy.

Należy stwierdzić, że w ten sposób ujęty system przygotowania męskiej młodzieży szkolnej do obrony kraju oparty o szkołę, której przyświeca przeświadczenie, że praca jej jest pracą nad budową wielkiej siły kulturalnej i militarnej Rzeczypospolitej, da jak najlepsze wyniki.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

1. Zarządzenie Ministra WR. i OP. oraz Ministra Spraw Wojskowych Nr. II W.—8256/37 z dn. 10.IX.37 r. 2. Program nauki (tymczasowy) M. W. R. i O. P. w Państwowym Liceum Ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Przysposobienie Wojskowe 1937. 3. Tymczasowy regulamin hufców szkolnych. Zał. do Zarz. M. W. R. i O. P. Nr II W.—1768/38. 4. Wskazówki do wykonania programu p. w. młodzieży męskiej w 4 kl. gimn. ogólnokształcących. Zał. do Zarz. M. W. RR. i O. P. Nr II W.—5492/38. 5. Wskazówki do wykonania programu p. w. młodzieży męskiej w I kl. liceum ogólnokształcących, pedagogicznych i zawodowych. Zał. do Zarz. M. W. R. i O. P. Nr II W.—1767/38. 6. Wskazówki do wykonania programu p. w. młodzieży męskiej w II kl. liceum ogólnokształcących, pedagogicznych i zawodowych. Zał. do Zarz. M. W. R. i O. P. Nr II W.—5492/38. 7. Instrukcja wyszkolenia w przysposobieniu wojskowym cz. II A hufce szkolne, gimnazjum i liceum ogólnokształcących M. S. Wojsk. P. U. WF. i PW. 1938.

SPÓŁDZIELCZOŚĆ W SZKOLE

napisał

STANISŁAW THUGUTT

1. Stan faktyczny. Jak przy każdej innej grupie zjawisk, które chcemy poddać badaniu, należałoby rozpocząć od dokładnego opisu zasięgu, liczebności i rodzajów tych organizacji, które potocznie noszą nazwę spółdzielni uczniowskich. Niestety, obracamy się tu we mgle: dane są skąpe, przestarzałe i, co gorsza, mało pewne. Spółdzielczość szkolna, tak samo jak cały ruch spółdzielczy, którego stanowi cząstkę, stała się zjawiskiem widzialnym dla szerszego ogółu dopiero wtedy, gdy przezwyciężywszy pierwsze przeszkody zaczęła się niesłychanie szybko rozwijać i wzmacniać swój stan posiadania. Ale nawet ludziom, stojącym blisko tych rzeczy — spółdzielcom i pedagogom — łatwiej jest stwierdzić nie ulegającą wątpliwości dynamikę ruchu, niż ująć ten rozrost w cyfry ścisłe i pewne. Państwowe urzędy statystyczne nie zainteresowały się jeszcze dostatecznie organizacjami, które zresztą właśnie z powodu swojej młodości są jeszcze czymś niesłychanie płynnym i nieustalonym. Nie posiadając, z wyjątkiem Francji, swoich central organizacyjnych, sam ruch nie mógł również zapełnić tej luki.

Brakom tym usiłuje zaradzić Sekcja Spółdzielcza Międzynarodowego Biura Pracy w Genewie. W wydawanych przez nią „Informations coopératives" znaleźć można od czasu do czasu krótkie wzmianki o stanie i strukturze spółdzielczości szkolnej w różnych krajach. W sumie tych kilka czy kilkanaście artykulików, niczym ze sobą nie związanych, rozrzuconych po biuletynach sekcji w ciągu ostatnich 8 lat, nie przynosi najsłabszego bodajby zadośćuczynienia potrzebie. Nie czyni jej też zadość zestawienie statystyczne, umieszczone w „Informations" z 1927 r. W ruchu, rozwijającym się tak szybko, są podane cyfry oczywiście od dawna już przestarzałe. Prócz tego cyfry te, podawane w okrągłych setkach, tysiącach a nawet dziesiątkach tysięcy jednostek, robią wrażenie raczej na oko czynionych przypuszczeń, niż danych opartych na ściśle obliczonym materiale statystycznym. Statystyka ta obejmuje 19 krajów, w czym miały liczyć:

Związek Republik Sowieckich	50,000	spółdz.
Francja	6,380	„
StanyZjednoczone A. P.	5,000	„
Polska	1,000	„
Unia Południowo-Afrykańska	600	„
Indie Brytyjskie	270	„
Łotwa	200	„
Wielka Brytania	100	„

Z innych krajów wymienione są: Belgia, Bułgaria, Kanada, Węgry, Włochy, Litwa, Meksyk, Rumunia, Czechosłowacja.

Tempo rozwoju tego rodzaju spółdzielni ujawnia tylko Francja, w której Ministerstwo Oświecenia ogłasza co rok dane, dotyczące liczebności i stanu majątkowego spółdzielni szkolnych. Było ich tam w 1920 r. 180, w 1925 r. 3,034,

w 1927 r. 6,381, w 1931 r. 9,091. Statystyka obejmuje nie tylko cały kraj ale i poszczególne departamenty.

W Polsce stoimy pod tym względem gorzej. Jedyne dane znaleźć możemy w ankiecie Głównego Urzędu Statystycznego, rozesłanej w 1930 r. i opracowanej potem sumiennie przez p. Marię Orsetti. Niestety, ankieta uwzględniła jedynie pewną część szkół średnich (270), kształcących nauczycieli (100) i zawodowych (95), podczas gdy największy rozwój spółdzielni tego rodzaju spotykamy w szkołach powszechnych. Ogółem w wyżej wymienionych 471 szkołach znajdowały się podówczas 832 organizacje uczniów i słuchaczy, z czego spółdzielni 308, sklepików szkolnych, tj. przedsiębiorstw prowadzonych przez nauczycieli z udziałem czy bez udziału uczniów, 108, kas oszczędności 187, kas pożyczkowych 104, wytwórni 49 i innych (wypożyczalni podręczników) 76. Jaka jest ilość spółdzielni uczniowskich w całym szkolnictwie polskim, ustalić nie podobna. P. Franciszek Dąbrowski w pracy swej „Spółdzielnie uczniowskie" przypuszcza, że 15% szkół powszechnych posiada takie organizacje, co czyni 4,024 spółdzielni; w szkołach średnich, zawodowych i kształcenia nauczycieli liczy on około 700 spółdzielni, co stanowiłoby 30% tych szkół. Dodając wreszcie 2,000 szkolnych kas oszczędnościowych, otrzymuje ogółem około 6,700 spółdzielni uczniowskich, co może być cyfrą mniej czy bardziej prawdopodobną, ale nie opartą na ścisłych danych. Działacze spółdzielczy, stykający się z tymi organizacjami młodzieży, szacują ich ilość na około 10,000 w szkołach powszechnych, zastrzegając się, że jest w tym pewna ilość organizacji nie będących ściśle biorąc spółdzielniami.

2. Ustrój spółdzielni uczniowskich. Nie mniej ważne byłoby odzwierciedlenie budowy i sposobu działania tych rozproszonych po całym świecie organizacji.

Co się tyczy b u d o w y o r g a n i z a c y j n e j, jest ona wszędzie niemal jednakowa. Za wzór wszędzie służyła organizacja spółdzielni dorosłych: najwyższą władzą jest walne zgromadzenie członków, które obiera zarząd i radę nadzorczą, albo zastępującą ją częściowo komisję rewizyjną. Kapitał zakładowy tworzy się z udziałów z reguły bardzo niewysokich, zwykle spłacanych ratami; niekiedy w krajach bardzo biednych, jak np. Indie, dzieci zamiast pieniędzy przynoszą uzbierane przez siebie owoce leśne, miód, grzyby, których wartość po sprzedaniu ich zapisuje się na udziały. Istnieje t. zw. fundusz społeczny bezosobowy i niezwracalny, tworzony z wpisowego i nadwyżki dochodów nad wydatkami; w niektórych spółdzielniach całość tej nadwyżki przelewana jest na fundusz społeczny, z całkowitym pominięciem zwrotów od dokonanych ze spółdzielnią obrotów. W innych spółdzielniach tylko część nadwyżki obracana jest na powiększenie funduszu społecznego, resztę zaś dzieli się pomiędzy członków po strąceniu pewnych sum na zapomogi, wzbogacenie ruchomości szkoły, cele dobroczynne itd. Członkostwo w spółdzielni uczniowskiej dostępne jest dla wszystkich wychowanków szkoły, jest jednak dobrowolne; nawet tam, gdzie walne zgromadzenia uchwalają przymus należenia wszystkich uczniów do spółdzielni, jest to przymus wyłącznie moralny. Niekiedy oprócz uczniów należą do spółdzielni nauczyciele, już nie w charakterze opiekunów organizacji, ale zwykłych członków, wpłacających na równi z innymi udziały. We Francji ukończenie szkoły nie przerywa samo przez się członkostwa; oprócz tego istnieje tam kategoria członków honorowych, zwykle spośród wybitniejszych albo bardzo ofiarnych osób z danej miejscowości. Samodzielność takiej spółdzielni jest znaczna: w zasadzie dzieci powinny same zarządzać jej funduszami i kierować jej działalnością. Dodanemu z ramienia szkoły nauczycielowi-opiekunowi służy oczywiście prawo sprzeciwu przy każdej uchwale, w dobrze jednak funkcjonującej spół-

dzielni hamulec ten działa zwykle bardzo dyskretnie. Oczywiście, wymagana jest zgoda rodziców na należenie do spółdzielni; w praktyce nie wywołuje to zwykle żadnych trudności.

Daleko trudniej jest — ze względu na bogactwo form — podzielić istniejące spółdzielnie szkolne pod kątem widzenia ich bezpośrednich celów na określone rodzaje. Wybiły się dwa typy: polski, wzorowany na spółdzielni spożywców, i francuski, będący raczej spółdzielnią pracy albo wytwórczą, z zastrzeżeniami zresztą, o których będzie mowa niżej. W Łotwie, Meksyku, Rumunii, Sowietach spotykamy raczej typ polski, w Węgrzech — francuski. W Anglii i zwłaszcza w znacznej ilości w Stanach Zjednoczonych znajdują się wyłącznie t. zw. *club-works*, spółdzielnie, mające na celu zajmowanie się pewnym działem produkcji rolnej: hodowlą drobiu lub świń, uprawą zbóż itp.; w pracy swej osiągają te młode organizacje nieraz bardzo wysokie wyniki, przodując miejscowym rolnikom. Zakładane są wyłącznie przy szkołach rolniczych.

Różnice dwóch głównych typów, polskiego i francuskiego, tłumaczą się historycznie. We Francji podczas wojny szkoły opodatkowały się w bardzo znacznych rozmiarach na rzecz instytucji niosących pomoc ofiarom wojny — rannym, uciekinierom, zrujnowanym przez działania wojenne. W ciężkim okresie powojennym okazało się, że same szkoły potrzebują pomocy. Zubożały kraj ponosił wprawdzie koszty utrzymania personelu nauczycielskiego i odbudowywał, gdzie tego zachodziła potrzeba, zniszczone gmachy szkolne, ale nie wszędzie stać go było na zaopatrzenie szkół w nowoczesne pomoce szkolne, tak bardzo ułatwiające suche wykłady. Wówczas to p. B. Profit, inspektor szkolny w departamencie Charente Inférieure, wpadł na pomysł ożywienia ofiarności samych dzieci, ich rodziców i osób życzliwych szkole, i obracania zebranych w ten sposób pieniędzy na zbogacenie ruchomości szkolnych. Plan dostarczania dzieciom po zniżonej cenie materiałów piśmiennych nie był aktualny, ponieważ we Francji tych rzeczy zwykle dostarcza dzieciom bezpłatnie gmina. Doświadczenie uwieńczone zostało przy życzliwym poparciu wyższych władz szkolnych powodzeniem i wkrótce cały kraj pokryty został dość gęstą siecią spółdzielni szkolnych.

Po zaspokojeniu głównych potrzeb szkoły ruch wylał się na zewnątrz, nie tracąc zresztą swego charakteru. Zaczęto porządkować zaniedbane ulice i place, sadzić drzewa, zakładać plantacje itd. Równocześnie odbywano wspólne wycieczki krajoznawcze, dopomagano dzieciom biedaków i bezrobotnych, prenumerowano pisma, często wydawano własne. W jednej ze szkół żeńskich spółdzielnia nabyła kołyskę z pościelą dla bezpłatnego wypożyczania jej biednym rodzinom w razie potrzeby. W 1928 r. założono biuro centralne spółdzielni szkolnych *(Office Central de la Coopération à l'Ecole)*, będące czymś w rodzaju związku spółdzielni szkolnych, którego głównym zadaniem jest propaganda na rzecz tego typu spółdzielni i ułatwianie im pracy. Od 1933 r. Federacja Spółdzielni Spożywców powierzyła mu kształcenie pracowników spółdzielczych. Biuro posiadało w 1932 r. 16 autonomicznych sekcji departamentalnych, wydawało własne pismo i przyczyniało się do wydawania przeznaczonego dla dzieci szkolnych *„Copain Coop"*. Budżet Biura w 1933 r. wynosił 291,000 franków.

Specjalną odmianę francuskich spółdzielni szkolnych stanowią spółdzielnie „leśne" *(Coopératives forestières)*, zajmujące się zalesianiem nieużytków. Są one starsze od normalnego typu francuskich spółdzielni szkolnych, pierwsza z nich bowiem utworzona została w departamencie Ain w 1898 r. W 10 lat później istniało ich już 17, dzięki czemu mogły utworzyć własny związek, którego dochody w 1931 r. wyniosły 32,272 fr. Przez czas swego istnienia spółdzielnie departamentu Ain zasadziły na 1,550 hekta-

rach 5,290,622 drzewek iglastych oraz 62,920 drzew owocowych. W samym tylko 1931 r. odstąpiono gminom po cenie kosztu 300.000 drzewek.

W Polsce rozwój spółdzielni uczniowskich ukształtował się odmiennie. Pierwszą taką spółdzielnię pod wpływem Abramowskiego założyła znana działaczka, p. Jadwiga Dziubińska, w szkole rolniczej w Pszczelinie w 1900 r. W 1905 r. założył nauczyciel, p. Roman Kluge, spółdzielnię uczniowską w szkole powszechnej w Mińsku Mazowieckim. Spółdzielnie wówczas powstające pozostawały pod wpływem Towarzystwa Kooperatystów, w którym skupiali się późniejsi twórcy ruchu spółdzielni spożywców i Związku „Społem". W wyżej wspomnianej ankiecie G. U. S. znajdujemy 8 tych przedwojennych spółdzielni uczniowskich w szkołach średnich.

Związki założycieli z Towarzystwem Kooperatystów i „Społem" sprawiły zapewne, że tworzone przez nich organizacje wzorowały się na normalnych spółdzielniach spożywców. Był zresztą i drugi tego powód. W Polsce, kraju, w którym szkoła była równie biedna jak jej wychowańcy, trzeba było myśleć przede wszystkim o przyniesieniu tej młodzieży ulgi przez dostarczenie jej po zniżonych cenach przedmiotów potrzebnych do nauki. Inicjatywa wychodziła zwykle od nauczycieli, którzy do pomocy przyciągali młodzież; często były to jednak zwykłe przedsiębiorstwa dochodowe, co zresztą później potępione i zakazane zostało przez ministerstwo.

Jednakże, jakkolwiek przynoszenie pomocy uczącej się młodzieży było i po dziś dzień pozostało główną cechą polskich spółdzielni uczniowskich, zakres ich działań z biegiem czasu rozrósł się znacznie, obejmując gromadzenie biblioteczek, wydawanie pism, wycieczki, sport, zapomogi przyznawane niezamożnym kolegom, wytwórnie (fryzjernie, jadłodajnie), odczyty i kursy, nie licząc tworzonych przy spółdzielniach lub oddzielnie kas oszczędnościowych. W dobrze prowadzonych spółdzielniach „sklepik" uważa się wprawdzie zwykle za coś pożytecznego, ale bynajmniej nie stanowiącego istoty organizacji.

3. Istota i określenie. Cóż jest jednak istotą spółdzielni uczniowskiej, jej najgłębszą treścią i celem ostatecznym? W życiu codziennym wartość każdej spółdzielni, a więc i spółdzielni uczniowskiej, mierzymy jej zdrowym rozwojem, liczbą członków, ilością własnych kapitałów i świadczonych usług. Znając te dane, możemy, o ile to są wartości dodatnie, stwierdzić,że spółdzielnia pracuje z pożytkiem, nie mówi nam to jednak jeszcze, po co to wszystko się robi.

Odpowiedź na to mogłoby dać tylko ścisłe i wyczerpujące określenie spółdzielni uczniowskiej. Niestety, takiego określenia dotychczas nie mamy, tak zresztą, jak nie mamy powszechnie przyjętego określenia spółdzielni w ogóle.

Pan M. Colombain, a za nim „Centralne Biuro Spółdzielczości w Szkole" twierdzi, że są to „stowarzyszenia uczniów, obejmujące czasami i byłych uczniów, będące zwykle pod opieką nauczycieli, zbiorowo zarządzające przedsiębiorstwem gospodarczym, mającym na celu zaspokajanie pewnych wspólnych potrzeb członków, względnie pewnych potrzeb samej szkoły, a czasami niektórych potrzeb danej miejscowości lub okolicy".

Twórca ruchu francuskiego, p. Profit, mniema, że „francuskie spółdzielnie uczniowskie są stowarzyszeniami dzieci, które pod opieką osób starszych pracują same nad poprawą środowiska materialnego, wpływającego na ich wychowanie".

Hiszpańska ustawa spółdzielcza, jedyna ustawa, która wymienia specjalnie spółdzielnie uczniowskie, mówi: „Za spółdzielnie szkolne uważane są stowarzyszenia, zakładane przez uczniów przy współudziale nauczycieli, rodziców, absolwentów lub innych osób sympatyzujących ze spółdzielczością szkolną. Spółdzielnie mają przede wszystkim na celu

zaznajomienie uczniów z ideologią spółdzielczości i praktyką ruchu spółdzielczego. Zakres działania spółdzielni szkolnych polega przede wszystkim na dostarczaniu materiałów szkolnych i artykułów osobistego użytku, dozwolona jednak jest wszelka inna działalność spółdzielcza i społeczna zgodna z duchem spółdzielczym".

Polskiego określenia nie ma jeszcze, a raczej mają one przeważnie charakter opisowy. Może można by powiedzieć, że spółdzielnie uczniowskie są to dobrowolne zrzeszenia młodzieży, mające na celu — przez wspólne działanie na zasadach spółdzielczych — bądź to zaspokojenie potrzeb członków, bądź tworzenie pewnych wartości kulturalnych, pożytecznych nie tylko dla członków, ale i dla otoczenia.

Jedno pozostawałoby tylko tutaj do wyjaśnienia: czy te zrzeszenia, działające na zasadach spółdzielczych, są spółdzielniami istotnie. Nie można mieć co do tego żadnych wątpliwości, jeżeli chodzi o formy zewnętrzne. Dwie spomiędzy najbardziej istotnych cech spółdzielczości — zarząd demokratyczny i wyłączenie indywidualnego zysku od kapitału — znajdujemy tu w całej pełni; jeżeli chodzi o wyłączenie zysku od kapitału, znajdujemy je w formie bardziej nawet czystej, niż w spółdzielniach dorosłych; spółdzielnie uczniowskie bowiem nie płacą członkom procentów od kapitału wpłaconego na udział.

Ale jest i trzecia cecha spółdzielni, należąca do najistotniejszych; spółdzielnia mianowicie jest przedsiębiorstwem, zaspokajającym potrzeby gospodarcze członków. Tę cechę znajdujemy w spółdzielni uczniowskiej, rozprzedającej między swoich członków materiały piśmienne i książki albo prowadzącej wspólną jadłodajnię, i to są całkowite spółdzielnie. W spółdzielniach, których bezpośrednim zadaniem, jak we Francji, jest zbogacanie inwentarza szkoły, albo upiększanie miasta, albo zalesianie nieużytków, wreszcie udzielanie zapomóg, moment korzyści gospodarczych nie istnieje i moglibyśmy je równie dobrze nazywać stowarzyszeniami, skoro w stowarzyszeniu również obowiązuje równość głosów i nieznany jest zysk od kapitału. Jeżeli we Francji przyjęła się dla tego typu stowarzyszeń nazwa „spółdzielnia", przypisać to można zapewne sympatiom, jakie swoimi wartościami zdobył w kołach wychowawców ruch spółdzielczy dorosłych. Nie jest to zresztą wielka nieścisłość, gdyż zadaniem normalnej spółdzielni jest zaspokajanie nie tylko gospodarczych, ale i kulturalnych potrzeb członków, i ta druga część ich działalności rozwija się coraz bardziej. W ogóle cele ostateczne spółdzielni szkolnych identyczne są z celami całego ruchu. Trzeba je przejrzeć z kolei, nie kusząc się na razie o definicję ostateczną dzisiejszych organizacji.

4. Cele gospodarcze. W normalnej spółdzielni dorosłych celem gospodarczym jest poprawa gospodarstwa członków albo polepszenie warunków ich pracy. W spółdzielniach uczniowskich, zajmujących się rozprzedażą pomiędzy członków jakichkolwiek przedmiotów, cel jest ten sam, spółdzielnia zmniejsza bowiem ich wydatki, z tym tylko zastrzeżeniem, że nie można tu właśnie mówić o polepszeniu bytu uczniów, którzy nie mają jeszcze własnego gospodarstwa, tylko o polepszeniu bytu ich rodziców. W zasadzie można by przypuszczać, że gdyby rodzice uczniów danej szkoły założyli spółdzielnię dla wspólnego zakupu materiałów piśmiennych albo innych przedmiotów, potrzebnych dla swoich dzieci, cel gospodarczy byłby osiągnięty w tej samej mierze. W rzeczywistości zostałby prawdopodobnie osiągnięty ułamkowo, jeżeli nawet nie skończyłoby się na dobrych zamiarach. Jest bowiem podstawową prawdą spółdzielczości, że dobre warunki do założenia i rozwoju spółdzielni znaleźć można tylko w środowisku ludzi, należących do jednej i tej samej kategorii pod względem zarobków i warun-

ków pracy. Dlatego w Anglii spółdzielczość powstała dopiero wówczas, kiedy w miastach gromadzić się zaczęły większe skupienia proletariatu fabrycznego, jakkolwiek i przedtem nie brak tam było wyzysku i nędzy. Otóż rodzice dzieci, uczęszczających do jednej szkoły, należą do różnych klas i do różnych kategorii zarobkowych, posiadają różne poglądy i w dodatku, mieszkając zwykle w dużym rozproszeniu, nie stykają się wcale ze sobą. Korzyść, jaką mogliby osiągnąć ze wspólnych zakupów, byłaby nieznaczna w stosunku do ich ogólnych potrzeb nawet wówczas, gdy należą do grupy bardzo niedostatecznie wynagradzanych pracowników. Robotę techniczną w spółdzielni trzeba by i tak oddać w ręce młodzieży, która by ją załatwiała jako jeszcze jedną dodatkową pracę dla poprawiania cudzych interesów. Taż sama młodzież natomiast, zespolona silnymi więzami jednakowego wieku, wspólnych zajęć i codziennego obcowania ze sobą przez dłuższy szereg lat, jest nader podatnym materiałem do przekształcenia się w świadomie współdziałającą gromadę.

W tych spółdzielniach, które nie dają swoim członkom żadnych korzyści materialnych, cele gospodarcze odpadają. Są i tam wprawdzie korzyści dla szkoły, dla miasta, dla kraju, ale to już jest całkiem inny rodzaj korzyści, o którym pomówimy oddzielnie. W każdym razie nawet tam, gdzie istnieją, są te indywidualne korzyści jednym z najsłabszych motorów spółdzielni uczniowskich i można wątpić, czy byłyby w stanie same przez się stworzyć i rozwinąć ruch.

Poza tym są one z natury rzeczy ograniczone. Spółdzielnia dorosłych spożywców może się rozwijać bez mała nieograniczenie, może zakładać nowe filie, powiększać asortyment towarów, ogarniać sąsiednie miejscowości. Spółdzielnia uczniowska jest zamknięta w granicach szkoły, w której powstała, i ograniczona do szczupłej ilości przedmiotów, które chce między swych członków rozdzielać.

Prócz tego czynnikiem wzrostu spółdzielni dorosłych są niewątpliwie ich związki, a zwłaszcza hurtownie, zaopatrujące je w towary po cenach o tyle niskich, że pozwalają im z powodzeniem konkurować z przedsiębiorstwami prywatnymi. Siłą tych hurtowni jest to, że są one zwykle pierwszą, najdalej drugą ręką w hurtowym handlu większością towarów, które posiadają na składzie; może się to stać tylko dzięki temu, że obracają one bardzo znacznymi ilościami tych towarów albo wyrabiają je same. Ruch spółdzielni uczniowskich jest bardzo daleki od takiego stanu rzeczy. W naszych stosunkach spółdzielnie uczniowskie zaopatrują się w przedmioty, które rozdzielają pomiędzy swoich członków, albo w źródłach prywatnych, albo, co najwyżej, w księgarniach spółdzielczych, których ilość — około 50 — jest jednak nie wystarczająca i które dalekie są od tego, żeby być pierwszą ręką.

Można sobie oczywiście wyobrazić, że spółdzielnie uczniowskie, istniejące już u nas w całkiem do tego celu wystarczającej ilości, potrafią stworzyć własną hurtownię. Są jednak na drodze do tego pewne trudności. Przede wszystkim kwestia prawna. Hurtownia, dokonywująca znacznych i bardziej skomplikowanych obrotów, musiałaby być osobą prawną. Trudność polega na tym, że jej członkowie, lokalne spółdzielnie uczniowskie, nie mają osobowości prawnej, a jeżeli mimo to dokonywują pewnych czynności handlowych, jest to raczej tolerowane przez władze państwowe niż legalne. Do hurtowni trzeba by, w obecnym stanie ustawodawstwa, wprowadzić pewną ilość osób uprawnionych do działań i dwa rodzaje członków: dorosłych pełnoprawnych i młodzieży bez prawa głosu decydującego. Trzeba by to zresztą także uczynić i ze względu na trudniejszy charakter operacji, dokonywanych przez hurtownię, oraz konieczność całkowitego oddania się czynnościom biurowym, czego nie można by wymagać od młodzieży szkolnej.

Nie są to trudności nieprzezwyciężalne. Rozwój ruchu i wyrobienie w nim form działania oraz zmiany w ustawodawstwie mogłyby je usunąć. Na razie można by potrzebie zaradzić półśrodkiem, utworzeniem mianowicie hurtowni w postaci spółki z ograniczoną odpowiedzialnością, której członkami byliby opiekunowie spółdzielni szkolnych. Koncepcja samopomocy młodzieży byłaby w ten sposób nieco skrzywiona, ale same organizacje zyskałyby twardszą podstawę bytu. Zaradzić potrzebie można zresztą i w ten sposób, że jedna z istniejących hurtowni spółdzielczych wytworzyłaby u siebie dział, zastępujący hurtownię spółdzielni uczniowskich, albo przez utworzenie specjalnej hurtowni księgarń spółdzielczych.

W stanie obecnym, o ile można sądzić na oko, bez szczegółowych dat statystycznych, nie są spółdzielnie uczniowskie bardziej ważkim czynnikiem gospodarki narodowej. Tym bardziej niezrozumiały jest opór stawiany ich rozwojowi przez przedsiębiorców prywatnych, zajmujących się sprzedażą pomocy szkolnych, a nawet solidarnie przez cały świat kupiecki. Opór ten jest zupełnie niewspółmierny do wagi zwalczanego zjawiska. Kupcom chodzi, rzecz prosta, o wysokość obrotów ich sklepów. Obrotom tym zagrażają nie tyle spółdzielnie uczniowskie, ile każdy nowy konkurent, zakładający w pobliżu swój sklep. Ilość tych konkurentów w okresie powojennym wzrasta bez przerwy i znacznie; rozdrabnianie się handlu detalicznego jest stałym zjawiskiem we wszystkich krajach. Pod wpływem tego zjawiska zaczynają się pojawiać pomysły ograniczenia ilości sklepów w danej miejscowości, egzaminów dla kandydatów na kupców itp. Można wątpić, czy ten nawrót do stosunków feudalno-cechowych jest dzisiaj możliwy. W każdym razie zakaz tworzenia spółdzielni uczniowskich musiałby pociągnąć za sobą żądanie zamknięcia wszystkich istniejących spółdzielni dorosłych, wybijających poważne szczerby w ustroju obliczonym na zysk indywidualny.

Głównym zarzutem kupców jest przy tym twierdzenie, że spółdzielnie uczniowskie są dla nich konkurentem nielojalnym, nie opłacają bowiem podatku. Jest to zarzut oparty na nieznajomości faktów, jeżeli nie na złej wierze. Zgodnie z rozporządzeniem Ministerstwa W. R. i O. P. spółdzielnie uczniowskie wpłacają szkołom sumy, odpowiadające podatkom, jakie by musiały płacić władzom skarbowym jako spółdzielnie dorosłych. Sumy te szkoły obracają z reguły na zaspokojenie potrzeb uczniów. Według zalecenia Związku Rewizyjnego Spółdzielni Spożywców, który się żywo interesuje spółdzielniami uczniowskimi, suma wpłacana szkole wynosić powinna 3% obrotu, jako ekwiwalent podatków, bezpłatnego lokalu, światła, pracy zarządu itd. W spółdzielni dorosłych wydatki te wynoszą zwykle około 6%, ale też jej kalkulacja przy sprzedaży towarów i jej obroty są wyższe niż w spółdzielniach uczniowskich.

5. Cele wychowawcze. Celem, którego wartości nie zaprzeczają nawet przeciwnicy spółdzielni uczniowskich, jest bezpośrednie zaznajomienie się ze stroną gospodarczą życia. Mówi się o niej, choć mało systematycznie, coś niecoś w wykładach szkolnych, ale samo już bogactwo i skomplikowanie tych zjawisk sprawiają, że wykłady o nich są zbiorem martwych liter, których się trzeba uczyć na pamięć. W spółdzielni, nawet jeżeli ona jest tylko sklepikiem szkolnym, może młodzież na tym wąskim, ale zrozumiałym odcinku życia gospodarczego dochodzić za pomocą obserwacji do zrozumienia niektórych przynajmniej zjawisk gospodarczych: zależność cen od wartości towaru i od źródła, skąd je się sprowadza (detalista, półhurtownik, hurtownik, producent), wartość, ale i niebezpieczeństwo udzielanego przez dostawców kredytu, straty przy rozdziale sprowadzanego towaru (manko), wpływ kosztów przewozu towarów na ceny itd. Porządnie prowadzona księgowość pozwoli młodym kierownikom ogarnąć prawidłowy czy zakłócony jakimiś błędami bieg

spraw w mechanizmie, jakim jest ich małe przedsiębiorstwo. Od rozdziału towarów jest krok jeden do ich wytwarzania; otóż na pewno zwiedzanie fabryki stalówek albo ołówków, których gatunki i wartość zna się już dobrze ze swojej spółdzielni, bardziej będzie interesujące dla jej członków niż dla dzieci, które tyle razy mając je w rękach nie poświęciły im chwili uwagi.

W spółdzielniach uczniowskich typu francuskiego zetknięcie się z życiem gospodarczym nie jest tak bezpośrednie. Ale i tam, cokolwiek by one robiły: upiększały szkołę i wzbogacały jej inwentarz, meliorowały nieużytki, sadziły drzewa lub rośliny lekarskie — wszystko ma łączność ze światem gospodarki ogólnej przez koszty ponoszone dla wykonania pewnych robót albo ceny otrzymywane za to, co się sprzedaje.

W obu tych typach zbliża się dziecko — samodzielnie, jeżeli jest obdarzone żywszą inteligencją, albo przy pomocy wyjaśnień nauczyciela — do bardzo kapitalnych zjawisk współczesnego ustroju gospodarczego: do kwestii cen i ich kształtowania się, do sprawy zysku osiąganego z handlu, oraz do znaczenia pośrednictwa, które przeprowadza towar z rąk wytwórcy do rąk spożywców. Oczywiście, są to wiadomości bardzo ogólnikowe i powierzchowne; wartością ich natomiast jest zdobywanie ich drogą bezpośredniej obserwacji życia. Wartością dodatkową jest ułatwienie zrozumienia ideologii spółdzielczej, która, stawiając na miejsce zysku osobistego zaspokajanie potrzeb ogółu, jest przecie niczym innym, jak odwróceniem podstawowych zasad obecnej gospodarki.

I wreszcie, rzecz najważniejsza — wyrabianie samodzielności w młodych charakterach. Nie ma tu nic, coby trąciło zadaną lekcją, szablonem myślowym, narzuconym zarówno uczonym jak uczącym. Młodzież otrzymuje trochę wskazówek organizacyjnych, kilka ogólnych idei o istocie spółdzielczości i z tym szczupłym zapasem puszczona jest pod możliwie dyskretnym nadzorem do pracy. Praca ta wychodzi poza zakres gier i zabaw, poza granice fikcji życia, na której są one przeważnie oparte. Bezsprzecznie praca w orkiestrze szkolnej albo udział w przedstawieniach szkolnych mogą być także pożyteczne w rozwoju jednostek, specjalnie uzdolnionych w tym kierunku, ale jest to raczej przygotowanie do tworzenia, niż sama twórczość. Praca w spółdzielni uczniowskiej daje natomiast wyniki natychmiastowe, a wielkość ich jest zależna głównie od inteligencji i pracowitości młodych działaczy. Muszą oni przy tym działać sami; żaden podręcznik ani żadne wskazówki opiekuna nie przeciwważą tępości i ospalstwa członków. Trzeba w pracę wkładać sporo wysiłku i trochę własnej pomysłowości. Ale te właśnie wysiłki rozszerzą widnokręgi młodzieży, dodadzą ich charakterom tęgości i przyśpieszą moment dojrzałości społecznej.

6. Cele społeczne. Samodzielność wzmacnia instynkt samopomocy, który, pozbawiony hamulców, w bardziej skłonnych do tego naturach przerodzić się może łatwo w oschłe sobkostwo. Takim hamulcem jest w spółdzielczości jej naczelna, podstawowa zasada — pomoc wzajemna. Skoro w spółdzielni ludzie zrzeszają się dla wspólnego świadczenia sobie pomocy, wolno przypuszczać, że rzeczą istotną w niej jest zbiorowy interes zrzeszonych, a nie interes jednostek, inaczej mówiąc, interes jednostek jako członków zrzeszenia. Do spółdzielni nie wstępuje nikt dla zrobienia wielkiego majątku, jej bezpośrednim bowiem celem jest polepszanie gospodarstwa albo warunków pracy członków. Toteż wzajemna pomoc pojmowana jest w ideologii spółdzielczej jako obrona przez współdziałanie ludzi słabych gospodarczo. Spółdzielnia jest zrzeszeniem raczej ludzi niż kapitału i dlatego wszyscy w niej są równi. Nawet podział czystego dochodu nie przeczy tej zasadzie, dokonywa się go bowiem nie w stosunku do wniesionego udziału, tylko do dokona-

nych ze spółdzielnią obrotów, a więc w stosunku do okazanego współdziałania. W spółdzielniach uczniowskich zresztą nie odgrywa to wielkiej roli, przekazują one bowiem często, a w spółdzielniach typu francuskiego z reguły, cały swój czysty dochód na fundusz społeczny albo na cele społeczne. Nawet w tych jednak, które stosują u siebie zwroty od zakupów, niewątpliwie włożona w nie praca, wysiłek i zapał obracane są przeważnie na cele nieosobiste.

I w tej właśnie dobrowolnej p r a c y d l a o g ó ł u, pozbawionej motywów korzyści osobistej, leży największa wartość spółdzielni uczniowskich — w nich formuje się instynkt społeczny młodzieży. O altruizmie, o potrzebie podporządkowywania swoich interesów interesom społeczeństwa mówią jej dużo od najmłodszych lat. Ale to są martwe słowa, jeszcze jeden wykład, tym trudniejszy do zrozumienia, że rzeczywistość oglądana młodymi oczami jakże często sprzeczna jest ze wzniosłością tych nauk moralnych.

W sferach nisko czy średnio zarabiających rodzin dziecko, choćby mało inteligentne, dostrzega od najmłodszych lat ciężką walkę o chleb, którego często całkiem brakuje w momentach bezrobocia albo redukcji. Nawet w rodzinach zamożnych utrzymanie się na powierzchni wymaga dużych wysiłków, a przyszłość nie jest bynajmniej gwarantowana. Panujący system gospodarczy, zachowując wszystkie swe wady, utracił dwie kapitalne zalety: przestał żywić wielki odsetek ludności i stracił swój niepohamowany pęd rozwojowy. Razem z tym zachwiane zostały zasady moralności, obyczaje, ustroje polityczne i w ogóle współżycie ludzi pomiędzy sobą. Oczywiście, ani przyczyn, ani szczegółów tych zjawisk dziecko nie jest w stanie ogarnąć, przynosi jednak z domu do szkoły niewystarczająco określone, ale głęboko zapadłe w dusze uczucie niepewności, czasem wręcz zdziczenie moralne, coraz częściej wiarę w przemoc i gwałt jako jedyne regulatory życia społecznego. Co najgorsze, przynosi strach przed życiem, w którym dla niego po skończeniu szkoły nie znajdzie się miejsca. I to znalezienie sobie miejsca na świecie staje się coraz powszechniej celem najwyższym, dla którego jakże łatwo zapomina się odświętnych nauk o altruizmie. Na przekór tym słowom uroczystym, które już są na pół martwe, dochodzą uszu dziecięcych z domu, z prasy, z całego codziennego życia podszepty bardziej dyskretne, ale bardziej przekonywujące — o potrzebie wyrabiania w sobie siły i zręczności, przy których pomocy doszłoby się do mety, nie oglądając się na nic i na nikogo. Rozprzęga się więź społeczna, ilość ideałów redukuje się do minimum, poniżej którego nie byłoby możliwe życie zbiorowe.

I n n y ś w i a t znajduje młodzież w spółdzielni uczniowskiej. Mały to światek, niezdolny zmienić ogólnych stosunków. Ale zasady, na których jest oparty, wnoszą w zmącone dusze młodzieży uspokojenie, wytwarzają w nich ośrodki siły moralnej, odkrywają nowe zupełnie horyzonty. Nie ma tam mowy o zyskach, o dzikim współzawodnictwie, które spopielałoby młode serca. Wchodzi się do organizacji dobrowolnie, pracuje się w niej bez jakichkolwiek sankcji, oprócz sankcji opinii swoich kolegów. Jedyną zapłatą za tę pracę jest zadowolenie z wykonania dobrowolnie przyjętego na siebie obowiązku. Równocześnie zaczynają ci młodzi ludzie rozumieć wartość i znaczenie gromady, której siły i skutki działania są o wiele większe od sił najzdolniejszych nawet i najpracowitszych z jej członków. Zaczynają też rozumieć, że gromada ta ma swoje własne prawa, co najmniej równe prawom jej poszczególnych członków. Jest to odkrycie wielkiego znaczenia, biorąc pod uwagę, że człowiek nie może żyć inaczej, niż w gromadzie.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

1. DĄBROWSKI F.: Spółdzielnie uczniowskie. Wyd. 2. 1936. 2. HOSZOWSKA W.: Idea spółdzielczości w gospodarczo-społecznym wychowaniu młodzieży. 1932. 3. ORSETTI M.: Spółdzielnie uczniowskie w świetle ankiety G. U. S. Spółdzielczy Przegląd Naukowy. 1934. 4. KLUGE R.: Kooperatywa w szkole. Wyd. 3. 1920. 5. BOŃKOWSKI S.: Kooperatywa uczniowska. 1919. 6. MITTEK F.: Idea współdziałania w szkole nowoczesnej. Wyd. 2. 1936. 7. PRZEGALIŃSKI B.: Spółdzielczość uczniowska we Francji. Spółdzielczy Przegląd Naukowy. 1934. 8. PRZEGALIŃSKI B.: Cechy charakterystyczne spółdzielczości uczniowskiej za granicą. Spółdzielczy Przegląd Naukowy. 1935. 9. PROFIT: La coopération à l'ecole primaire. Wyd. 3. 1926. 10. PROFIT: La coopération scolaire française. 1932. 11. BUGNON: La coopération à l'ecole. 1930. 12. CATTIER: Les coopératives scolaires. (Revue des Etudes Coopératives) 1927.

PRASA SZKOLNA

napisał

Dr TADEUSZ ADAMCZYK

1. Określenie prasy szkolnej. Przez prasę szkolną jako specjalny rodzaj prasy należy rozumieć tę gałąź czasopiśmiennictwa, która jest ściśle związana z życiem pewnej szkoły lub kilku szkół.

Prasę szkolną znamionują, zasadniczo biorąc, te wszystkie właściwości, które tworzą charakterystyczne cechy prasy w ogóle. Teoretycy dziennikarstwa (Otto Groth, Emil Dovisat) wysuwają wśród nich następujące cechy jako najbardziej typowe: 1) okresowe ukazywanie się, 2) uwielokrotnianie przy pomocy środków mechanicznych, 3) publiczne ukazywanie się, tj. dostępność dla każdego, 4) różnorodność treści, względnie uniwersalność, 5) powszechność zainteresowań, 6) aktualność, 7) wartości społeczne, 8) charakter gospodarczy przedsięwzięcia.

Tak ujęta definicja prasy szkolnej nie obejmuje gazetki ściennej pisanej ręcznie przez samą młodzież. Wymieniając więc powyższe właściwości prasy w ogólnym tego słowa znaczeniu, zastrzec się trzeba, że w prasie szkolnej spotykamy się z prymitywnymi nieraz pod względem technicznym sposobami informowania czytelnika. Dążenie do uniwersalności jest z natury rzeczy ograniczone, gdyż prasa szkolna nie może poruszać wszystkich tematów, tych zwłaszcza, które pod względem wychowawczym są niewłaściwe. Charakter gospodarczy przedsięwzięcia prasowego nie występuje w prasie szkolnej w formie wyraźnej. Prasa szkolna opiera często swoje istnienie na subwencjach szkoły, organizacji uczniowskich, kół rodzicielskich. Odbija się to jednak ujemnie na pismach szkolnych, gdyż nieliczenie się ze stroną gospodarczą wydawnictwa jest poważnym błędem wychowawczym, a brak należytych podstaw finansowych staje się nieraz przyczyną osłabienia sprawności wydawniczej i jej załamania.

Prasa szkolna może być prowadzona przez samą młodzież szkolną, może być wydawana przez dorosłych z przeznaczeniem dla młodzieży szkolnej, mogą wreszcie istnieć formy pośrednie, tj. praca redakcyjna może się znajdować w ręku i dorosłych i młodzieży. Najtypowszą formą jest prasa redagowana przez samą młodzież. Poświęcane często w prasie codziennej zagadnieniom szkolnym specjalne, w oznaczonych dniach ukazujące się szpalty czy nawet stronice pisma nie tworzą prasy szkolnej. Są one częścią prasy codziennej dążącej w myśl podanej definicji do uniwersalności treści, nie dają nadto obrazu życia szkolnego pewnej szkoły lub kilku szkół, gdyż dotyczą ogólnych zagadnień oderwanych od poszczególnych zakładów naukowych lub ich grup. Nie jest gazetką szkolną gazetka ścienna sporządzana przez młodzież z wycinków praso-

wych. Można by ją uważać najwyżej za dział gazetki szkolnej poświęcony przeglądowi aktualnych wydarzeń. Prasę natomiast szkolną stanowią spotykane często w Stanach Zjednoczonych stronice czasopism codziennych poświęcone szkole, na których wypowiada się młodzież poszczególnych szkół. Są one również jednym ze środków porozumiewania się zarządu szkoły z rodzicami.

Od prasy szkolnej należy odróżnić czasopiśmiennictwo młodzieżowe i czasopiśmiennictwo dla młodzieży nie związane ze szkołą, jakkolwiek pisane dla młodzieży szkolnej. Do tego rodzaju czasopiśmiennictwa należą pisma organizacji młodzieżowych[1]), pisma dla dziatwy i młodzieży szkolnej, odpowiadające jej zainteresowaniom, a nawet jej zainteresowaniom szkolnym, nie wiążące się jednak z życiem pewnej szkoły lub grupy szkół.

2. Założenia prasy szkolnej. Źródła prasy szkolnej należy szukać w tych samych założeniach biologicznych, psychologicznych i socjologicznych, które tworzą podstawę prasy w ogóle. Geneza prasy szkolnej powinna zatem opierać się na wrodzonej człowiekowi potrzebie poznania środowiska. W miarę rozwoju organizmu poznanie to obejmuje coraz większy zakres przedmiotów — dzięki czemu jednostka zabezpiecza sobie byt i ułatwia życie. W parze z tym idzie zaciekawienie i potrzeba jego zaspokojenia. Zaciekawienie to występuje również w oderwaniu od swego naturalnego biologicznego podłoża.

Na tych założeniach opiera się samowychowanie jednostki i tym się tłumaczy znaczenie gazetki szkolnej dla samowychowania młodzieży.

Do przyczyn natury psychologicznej, które tworzą podstawę istnienia prasy, należy dodać jako cechę charakterystyczną, tłumaczącą powstawanie prasy szkolnej, dążenie młodzieży do wypowiadania się przy pomocy form literackich typowych w publicystyce i do szukania odpowiedniej formy dla własnej twórczości artystycznej.

Jest rzeczą pod względem wychowawczym niebezpieczną, jeżeli to dążenie staje się głównym i jedynym celem gazetki, a nie pomocą w dążeniu do realizacji wartości społecznych pisma szkolnego.

Jako potrzeba wtórna, pozostająca jednak z omówionymi już założeniami biologicznymi i psychologicznymi prasy w ścisłej łączności i nie mniej ważna, zjawia się potrzeba socjologiczna, tj. potrzeba porozumienia między ludźmi tworzącymi wspólnotę gromadzką lub wspólnoty wyższego rzędu (narodową, państwową), potrzeba pogłębienia związków społecznych, wytworzenia wspólnych światopoglądów (religijnych, politycznych, obyczajowych, estetycznych itp.). Prasa szkolna realizuje te postulaty przede wszystkim w odniesieniu do społeczności szkolnej.

3. Zadania i wartości prasy szkolnej. Szkoła wzięta jako całość jest już instytucją społeczną, powołaną do realizowania wszystkich wymienionych potrzeb. Udzielając wiadomości, ułatwia jednostce pozycję życiową, zaspokaja jej zainteresowania, wychowuje w duchu wspólnoty religijnej, narodowej i państwowej. Stosując metody aktywne w nauczaniu, pobudza młodzież do aktywnej twórczej pracy. Nasuwa się więc pytanie, czy potrzebna jest prasa szkolna.

Sam fakt istnienia takiej prasy w szeregu krajów europejskich i pozaeuropejskich (w Stanach Zjednoczonych cyfra tego rodzaju publikacji wynosi 10.000 pozycji) stwierdza jej potrzebę w poszczególnych ośrodkach szkolnych.

Zauważyć nadto należy, że prasa szkolna może uzupełniać wiadomości udzielane oficjalnie przez szkołę w ramach obowiązujących programów, może

[1]) Można tu także zaliczyć pisma ugrupowań politycznych młodzieży akademickiej.

zaspokajać rozliczne zainteresowania dziatwy i młodzieży, których nie zaspokaja szkoła, pomagać w akcji samowychowania, może wreszcie wzmacniać wychowawczą pracę szkoły.

Cele, wynikające z założeń biologicznych i psychologicznych prasy, najłatwiej mogą być realizowane na odcinku młodzieżowym przez czasopisma redagowane centralnie dla młodzieży wszystkich szkół pewnej kategorii (np. Młody Technik, Płomyk, Młody Zawodowiec, Moje Pisemko, Młody Polak, Czyn Młodzieży P. C. K.). Za takim postawieniem sprawy przemawiają głównie względy gospodarcze i techniczne. W dużych środowiskach, w których pisma tego rodzaju wychodzą, łatwiej o dobór odpowiednich pracowników. Centralizacja przedsięwzięcia zmniejsza poważnie koszty wydawnicze. Czasopisma takie tracą jednak wskutek tego charakter prasy szkolnej, do której istotnych cech zaliczyliśmy związanie jej z pewną szkołą lub grupą kilku szkół. Czasopisma te realizują niewątpliwie i cele społeczne, byłoby więc skrótem myślowym, gdybyśmy chcieli ten moment przy omawianiu pism tego rodzaju zupełnie wykluczyć [1]).

Prasa szkolna poświęca sporo miejsca realizacji zadań, które zostały objęte określeniem zadań biologicznych i psychologicznych. Celom tym służą przeróbki publicystyczne istotnie ciekawych i wartościowych referatów lub sprawozdań młodzieży, wygłaszanych w czasie lekcji lub na zebraniach kółek naukowych, oraz próby literackie. Do tej kategorii artykułów należą drobne przyczynki, charakteryzujące dorobek kulturalny regionu, materiały etnograficzne i archeologiczne, wiadomości o pieśniach ludowych i legendach, opisy i fotografie zabytków, obrazki historyczne oparte na dziejach regionu, biografie wybitnych ludzi regionu itp. W tej dziedzinie mamy w Polsce szereg ciekawych doświadczeń i osiągnięć.

Jest rzeczą jasną, że charakter naukowy tego rodzaju artykułów rozmaicie będzie się przedstawiać, zależnie od wieku piszącej młodzieży. Do realizacji wspomnianych celów przyczyniają się także artykuły, omawiające rozmaite dziedziny życia interesujące młodzież (przegląd najważniejszych wydarzeń w świecie, a zwłaszcza w kraju, wiadomości sportowe, przegląd interesujących młodzież audycji radiowych, łamigłówki itp.). Dział artykułów z powyższego zakresu może być zasilany piórami nauczycieli-fachowców, którzy w ten sposób zyskują sposobność do poruszania ważniejszych zagadnień nie związanych z programem.

Cele społeczne (wytwarzanie spólnoty szkolnej) stanowią główną dziedzinę prasy szkolnej i właściwą podstawę jej istnienia. Te wartości pisma szkolnego są szczególnie podkreślane w Stanach Zjednoczonych, w kraju, w którym prasa szkolna odgrywa ogromną rolę, tworząc w olbrzymiej ilości szkół średnich jedną z podstawowych aktywności pozaprogramowych. Jest to przede wszystkim ta dziedzina gazetki szkolnej, w której może wypowiadać się sama młodzież, informując się wzajemnie o ciekawych wydarzeniach z życia organizacji szkolnych, przedstawiając zwłaszcza zamiary i osiągnięcia. Im życie szkoły jest pod tym względem bogatsze, tym większa budzi się potrzeba własnego organu prasowego, jako organu obrazującego jej ważniejsze poczynania.

Mówiąc o zadaniach i wartościach prasy szkolnej należy również wspomnieć o jej zadaniach łączących się z metodyką nauczania. Gazetka szkolna może być zastosowana w nauczaniu prowadzonym metodą projektów.

[1]) Omawiane zadania może również spełnić prasa codzienna i czasopiśmiennictwo dla dorosłych. Powstaje w związku z tym zagadnienie pedagogiczne, w jaki sposób nauczyciel w swej pracy szkolnej może wykorzystać czy to czasopisma dla młodzieży, czy to czasopiśmiennictwo dla dorosłych, czy też prasę codzienną.

Oprócz wymienionych ogólnych celów wychowawczych gazetka spełnia szereg wychowawczych celów specjalnych.

Gazetka szkolna wiąże młodzież z życiem i może się przyczyniać do wytwarzania tzw. zdrowej opinii szkolnej, tworząc równocześnie środek do pozyskiwania zaufania młodzieży.

Gazetka zbliża młodzież do siebie.

Gazetka uczy śmiałości w wypowiadaniu własnych myśli, doboru trafnej i godziwej argumentacji, poprawności i treściwości w formułowaniu myśli.

W dziedzinie organizacyjnej gazetka uczy planowej pracy zespołowej, tworząc warsztat konkretnej działalności, i zmusza do terminowego wypełniania przyjętych dobrowolnie obowiązków.

Gazetka poza tym wychowuje przyszłego czytelnika gazet, może być także łącznikiem między domem rodzicielskim a szkołą, gdyż wprowadza rodziców w życie wewnętrzne zakładu.

Czasopismo jest źródłem wiadomości o młodzieży, jej szczere zwłaszcza wypowiedzi są bardzo cenione przez psychologów jako materiał naukowy. Dla historii szkolnictwa czasopismo szkolne może stanowić pozycję szczególnie wartościową *).

Tym niewątpliwym wartościom pisemek szkolnych przeciwstawiają ich przeciwnicy szereg argumentów. Podkreśla się zwłaszcza, że pismo budzi niezdrowe ambicje wśród młodzieży, krzewi zarozumialstwo i próżność, i wychowuje grafomanów. Wśród młodych mało jest talentów pisarskich, trudno nadto sprawdzić autentyczność nadsyłanych artykułów. Pisma szkolne w nieudolny sposób naśladują czasopisma, przeznaczone dla starszych. Prace literackie mogą znaleźć swój wyraz również w działalności kółek literackich. Zagadnienia organizacyjne znajdują realniejszy wyraz w pracy zespołów młodzieżowych. Troska zaś o należyte wypowiadanie się młodzieży jest troską każdego nauczyciela języka ojczystego.

Analizując tego rodzaju argumentację należy podkreślić, że niebezpieczeństwa wychowawcze są połączone przede wszystkim z tymi pisemkami, które wywodzą się nie z istotnych potrzeb prasy szkolnej, lecz, jak to nieraz się dzieje, z tendencji stworzenia organu wyżycia się literackiego młodzieży. Pismo, związane z pracą wychowawczą szkoły, realizujące te cele, do których prasa szkolna jest powołana, pisemko zatem potrzebne, swymi wielorakimi wartościami zmniejszy lub wyrówna szereg stron ujemnych.

4. Warunki sprzyjające zakładaniu czasopisma szkolnego. Z analizy definicji prasy szkolnej, jej zadań i wartości, wynika, że nie mają racji bytu te czasopisma szkolne, które nie są związane z życiem szkoły, nie wynikają z potrzeb młodzieży, które nie przynoszą jej wiadomości interesujących, nie krzewią ducha wspólnoty. Ponieważ zaś rozszerzanie wiedzy i umiejętności najlepiej

*) Przeprowadzona wśród redakcji czasopism szkolnych w Stanach Zjednoczonych ankieta ujawniła następujące cele pisemek szkolnych:

[1]) informować o zdarzeniach w życiu szkolnym, które mają ogólniejsze znaczenie i budzą zainteresowanie uczniów; 2) tworzyć bieżącą kronikę życia szkolnego; 3) bronić interesów szkoły; 4) zastępować szkołę i działać dla niej; 5) prowadzić twórczą krytykę życia szkolnego; 6) wpływać na uczniów przy pomocy metod publicystycznych i pielęgnować ducha wspólnoty szkolnej; 7) zawiadamiać uczniów o zarządzeniach kierownictwa szkoły i informować kierownictwo o skargach uczniów; 8) wspierać działalność kierownictwa szkoły i zbliżać je do młodzieży; 9) dawać młodzieży sposobność do wyrażania swego stanowiska; 10) przyczyniać się do wychowywania i dokształcania młodzieży; 11) być rozrywką; 12) dawać materiał nie budzący zastrzeżeń pod względem literackim; 13) przynosić to, co interesuje młodzież; 14) popierać naukę dziennikarstwa; 15) dążyć do współpracy nauczycieli i uczniów.

Do ujawnionych w ankiecie celów można dorzucić jako cechy prasy szkolnej w Stanach Zjednoczonych: troskę o tradycję szkolną, współdziałanie rodziców i szkoły, organizowanie konkursów.

może być realizowane przez inne rodzaje prasy młodzieżowej i prasy dla młodzieży, przeto jako główna domena prasy szkolnej, będącej — jak to już zostało podkreślone — organem związanym ściśle z życiem szkoły, pozostają zadania wychowania społecznego, pojętego w najszerszym tego słowa znaczeniu, obejmującego zatem i wychowanie społeczne i wychowanie narodowo - państwowe. Prasa szkolna powinna być związana z życiem szkoły, i to z tymi formami jej życia, które przyczyniają się do urabiania właściwej postawy społecznej. Brak tych form w szkole uniemożliwia powstanie czasopisma szkolnego. Obowiązująca zaś w oddziaływaniu pedagogicznym zasada aktywności i zasada budzenia zainteresowania tłumaczy konieczność udziału czynnego i istotnego młodzieży w prowadzeniu gazetki szkolnej. Okoliczności wyżej podane tłumaczą również fakt, że w tzw. szkole tradycyjnej, której jedną z cech charakterystycznych była na ogół postawa bierna młodzieży, nie rozwijała się prasa szkolna, potrzebująca klimatu szkoły aktywnej. Z tego samego punktu widzenia zrozumiałe staje się zjawisko, że lepsze warunki rozwojowe mają u nas pisemka szkół posiadających własne internaty. Życie wewnętrzne szkoły jest w tych zakładach zwykle bujniejsze, związek młodzieży ze szkołą silniejszy.

Pismo szkolne łączy się zwykle ściśle z działalnością samorządu szkolnego. Może ono w tym wypadku odgrywać rolę kierującą, nadając ton pracom samorządu szkolnego.

5. Zakładanie pisma szkolnego. Przy zakładaniu pisma szkolnego rzeczą podstawową jest uświadomienie sobie założeń prasy szkolnej i zdanie sobie sprawy w konkretnych przypadkach, czy i jakie cele dadzą się urzeczywistnić. Od realnego postawienia zagadnienia zależy nie tylko sama decyzja, lecz również wybór odpowiednich form pracy. Nasuwają się tutaj następujące punkty widzenia: 1) jakie działy będzie pismo uwzględniać, 2) jak często będzie się ukazywać, 3) w jaki sposób będzie pismo powielane, czy nie będzie potrzeby poprzestania na formie gazetki ściennej lub wprowadzenia tej formy jako dodatkowej, jeżeli pismo powielane będzie się ukazywało w dłuższych odstępach czasu i będzie pozbawione ważnego momentu aktualności, 4) możliwość rozwoju pisma, 5) rozważenie podstaw finansowych przedsięwzięcia przez przeprowadzenie analizy kosztów wydawnictwa, 6) zdanie sobie sprawy z wymiaru czasu, jaki może być poświęcony pracom redakcyjnym przez opiekuna pisma i przez samą młodzież. W warunkach specjalnych może być celowe wydawanie wspólnego pisma przez kilka szkół. Od rzeczowego ujęcia prac wstępnych zależy uniknięcie poważnego niebezpieczeństwa wychowawczego, jakim jest niezrealizowanie powziętych postanowień albo, co gorsza, zawieszenie działalności pisma po ukazaniu się pierwszych numerów. Dobrze postawione pismo szkolne wiąże się ściśle z całokształtem pracy wychowawczej szkoły. Wynika stąd potrzeba rozważenia tego zagadnienia przez rady pedagogiczne zakładów naukowych i konieczność jednolitej postawy wobec pisma wszystkich członków grona nauczycielskiego z chwilą, gdy pismo zostanie powołane do życia.

6. Opiekun pisma szkolnego. Wybór odpowiedniego opiekuna czasopisma szkolnego jest zagadnieniem bardzo ważnym. Wybiera się zwykle nauczyciela o wybitnym takcie pedagogicznym, umiejącego zwłaszcza w sposób wychowawczo właściwy poprowadzić zespół młodzieży, redagujący gazetkę szkolną. Spotykane często w teoretycznych rozprawkach, a także i w praktyce szkolnej stanowisko, że rola opiekuna gazetki szkolnej powinna się ograniczać jedynie do dyskretnego oddziaływania, nie wydaje się przekonywujące. Stanowisko to, dyktowane zasadami liberali-

stycznego światopoglądu pedagogicznego, nie da się pogodzić z koniecznością świadomego swych celów wychowywania zgodnie z potrzebami karności społecznej. Od opiekuna czasopisma szkolnego domagamy się, aby znał dobrze młodzież, umiał z nią współżyć, posiadał jej sympatię, zaufanie oraz należny posłuch i autorytet.

Dobrego opiekuna gazetki szkolnej znamionują wszechstronne literackie zainteresowania, orientacja w życiu samorządowym szkoły [1]), zmysł organizacyjny, znajomość techniki prowadzenia pisma, żyłka publicystyczna. Gazetka bowiem nie może się zamienić na zbiór wypracowań szkolnych, powinna być redagowana żywo, interesująco i posiadać charakterystyczny retoryzm dziennikarski.

7. Metoda pracy opiekuna gazetki szkolnej. Przy prowadzeniu gazetki szkolnej obowiązują jej opiekuna te wszystkie zasady, które dotyczą opiekunów organizacji szkolnych. O niektórych z nich była już mowa. Dyskretne w formie postępowania, lecz równocześnie stanowcze kierowanie pracami powinno iść w parze z pozostawieniem dużej inicjatywy samej młodzieży, z budzeniem zainteresowania, z działaniem planowym, realnym, unikaniem wszystkiego, co trąci werbalizmem. Zasadnicze cele wychowawcze realizuje szkoła przy pomocy różnych środków metodycznych, a więc także przy pomocy gazetki szkolnej. Pozyskanie dla tych celów młodzieży redagującej gazetkę, a przez nią oddziaływanie na ogół młodzieży zakładu należy do zadań opiekuna gazetki.

W literaturze pedagogicznej, poświęconej prasie szkolnej, jest rozważane czasem zagadnienie, czy opiekun gazetki może poprawiać artykuły. Należy to zasadniczo do głównego redaktora gazetki, czuwa jednak nad tym i opiekun pisma, jako odpowiedzialny za wydawnictwo szkolne z pedagogicznego punktu widzenia. Szczególnej uwagi wymagają artykuły, w których młodzież przedstawia życzenia pod adresem nauczycieli czy też kierownictwa szkoły. W tej sprawie można wyróżnić dwie różne postawy pedagogiczne. Zwolennicy wychowania liberalnego dopuszczają tego rodzaju wypowiedzi na łamach pisma szkolnego, widzą w nich nawet pożądany ze stanowiska wychowawczego wentyl bezpieczeństwa, dający upust niezadowoleniu młodzieży. Względy jednakże dyscypliny społecznej nakazują szczególną ostrożność pod tym względem. Utrzymanie się w granicach z tego punktu widzenia dopuszczalnych jest bardzo trudne, artykuły tego rodzaju wytwarzają łatwo nieufność i urazy wśród nauczycieli i utrudniają wskutek tego pracę wychowawczą. Nie są więc one wskazane.

8. Dobór redakcji i administracji pisma. W skład redakcji czasopism szkolnych powinna wchodzić w możliwie dużej ilości młodzież klas wszystkich z przewagą oczywiście młodzieży klas wyższych. Gdyby prowadzenie pracy w zbyt licznych zespołach nastręczało trudności, można powołać do życia komitety ściślejsze. Wciąganie do redakcji dużej ilości młodzieży rozszerza zasięg zainteresowania pismem, pozwala podzielić pracę pomiędzy większą ilość jednostek, a tym samym nie obarczać zbytnio poszczególnych osób. Często popełnia się błąd polegający na tym, że nie przygotowuje się do pracy redakcyjnej uczniów z klas młodszych.

W każdej klasie, w każdej organizacji szkolnej powinien być współpracownik gazetki. Tworzą oni czasami zespoły korespondentów bądź reporterów.

Na czele redakcji stoi redaktor, mający swoich pomocników. Pomocnicy ci prowadzą poszczególne działy pracy redakcyjnej. Redaktorowi głównemu słusznie stawia się wymagania, aby to

[1]) Jest rzeczą dobrą, jeżeli funkcje te spoczywają w ręku opiekuna centralnego organu samorządu szkolnego.

był uczeń posiadający łatwość współdziałania z kolegami, umiejący dobierać sobie współpracowników i pracą zespołu pokierować. Powyższe walory społeczne powinny iść w parze z wartościami intelektualnymi i moralnymi. Jedną z tajemnic powodzenia pracy redakcyjnej jest umiejętność tworzenia zapasów.

Na czele administracji stoi jej kierownik, mający do pomocy współpracowników. Umiejętna i sprężysta akwizycja jest jednym z warunków bytu finansowego gazetki.

Celem usprawnienia działalności redakcyjnej i administracyjnej jest rzeczą wskazaną zaznajomić zainteresowaną tą sprawą młodzież z zasadami racjonalnego prowadzenia czasopism.

Mówiąc o doborze pracowników redakcji i administracji należy się zastrzec, że nie może być mowy o ich wynagrodzeniu. Artykuły pisane przez młodzież dla czasopisma szkolnego nie mogą być również honorowane. Pismo szkolne jest jedną z form pracy społecznej młodzieży.

9. Tematyka gazetki szkolnej. Z rozważań dotychczasowych wynika, że w prasie szkolnej istnieć mogą następujące główne działy: dział wiedzy i umiejętności, dział literacko-artystyczny oraz dział społeczny. Każdy z tych działów obejmuje rozmaite grupy tematyczne, zależnie od zainteresowań młodzieży i potrzeb szkoły. Skoro wprowadzamy na łamy gazetki szkolnej ciekawe i wartościowe prace młodzieży, wyniki nauki objętej programem nauczania i referaty młodzieży wygłaszane na zebraniach kół szkolnych, otrzymujemy tym samym bogatą skalę tematyczną. Zastrzec się tylko raz jeszcze trzeba, że prace tego rodzaju muszą być odpowiednio przeredagowane z uwagi na specjalne wymagania stylu dziennikarskiego. Przy doborze takich artykułów obowiązuje szczególna staranność. Poczytność ich, a tym samym poczytność gazetki wtedy będzie zapewniona, jeżeli wytrzymają współzawodnictwo z artykułami pisanymi dla redagowanych centralnie, w znacznie pomyślniejszych warunkach finansowych, pismach dla młodzieży. Nasuwa się tutaj uwaga, że ogłaszanie wybitniejszych prac młodzieży stanowi cenne ze względów wychowawczych wyróżnienie. W miarę potrzeb mogą być wprowadzane artykuły, które nie będą się wiązać z pracą młodzieży na lekcjach ani z organizacjami szkolnymi. Może np. nie istnieć koło krajoznawcze na terenie szkoły lub kółko literackie, a okaże się potrzeba zainteresowania młodzieży tematami związanymi z działalnością tych zespołów uczniowskich. Interesujący, lekko napisany felieton, nowelka, utwór poetycki ożywiają pismo i są bardzo pożądaną z tego powodu częścią czy wstawką tematyczną. Artykuły polityczne nie są wskazane. Przystępne natomiast omawianie zagadnień ekonomicznych i socjalnych może przynosić duże korzyści, tworząc zwłaszcza przeciwwagę przeważających na ogół w pismach szkolnych artykułów literackich.

Znaczenie działu konkursów z nagrodami, łamigłówek zostało już podkreślone. Kolumna z odpowiedziami redakcji posiada w każdym piśmie swoją szczególną wartość.

Jakkolwiek bezsporną jest tendencja ożywienia pisma możliwie dużą ilością działów redakcyjnych, to z drugiej strony naturalną granicę rozprzestrzeniania się tematycznego pisma tworzy możliwość utrzymania odpowiedniego poziomu poszczególnych działów.

W dziale społecznym na pierwsze miejsce wysuwa się wstępny artykuł, poruszający zagadnienia ogólniejszej natury wychowawczej. Redagowanie tego rodzaju artykułu nie należy do spraw prostych. Łatwo tutaj o ton fałszywy, o przejaskrawienia, o zbędny w tym miejscu kaznodziejski patos. Należałoby dążyć do utrzymania całości w formie sprawozdawczo-informującej, tak jednak ujętej, aby siłą argumentacji, sugestywnością obrazów słownych ar-

tykuł powodował wyprowadzenie właściwych a pożądanych z wychowawczego punktu widzenia wniosków. Ważna wydaje się wskazówka, aby artykuły wstępne wysuwały do przemyślenia problemy, zmuszały do dyskusji, wywoływały oddźwięki wśród czytelników. Utrzymanie postawy rzeczowej, tępienie werbalizmu jest sprawą zasadniczej natury. Do omawianego działu społecznego gazetki należą utrzymane również w tonie sprawozdawczym aktualne przeglądy ważniejszych wydarzeń w kraju i za granicą. Gazetka powinna informować o zdarzeniach w życiu szkoły, zapowiadając imprezy szkolne lub ważniejsze poczynania szkoły, zdając sprawozdania z tego, co się odbyło. Ważne szczególnie jest utrzymanie przez gazetkę kontaktu z organizacjami szkolnymi, ich planami pracy oraz pracą realizacyjną. Gazetka może informować o ciekawych audycjach radiowych, może podawać wykazy książek nabywanych do biblioteki szkolnej, może pomagać młodym czytelnikom w ich wyborze przez krótkie recenzje. Zainteresowanie budzą zawsze wiadomości osobiste, a więc np. wzmianki dotyczące nowych kolegów i pożegnanie odchodzących.

Często są prowadzone w gazetkach szkolnych kąciki humoru, które cieszą się wśród młodzieży poczytnością [1]).

10. Forma zewnętrzna gazetki szkolnej. Forma zewnętrzna gazetki szkolnej odgrywa bardzo ważną rolę. Niestety duże są niedomagania naszych pisemek pod tym względem. Razi zaś nie tylko brak inwencji co do strony graficznej, układu kolumn, naddruków, ozdób, lecz także stwierdzone często niedbalstwo redakcji. Znaczenie ilustracji, rysunków, wykresów w każdym czasopiśmie, a więc i w czasopiśmie szkolnym, nie wymaga uzasadnienia. Całość tego zagadnienia ma poważne znaczenie dla wychowania estetycznego młodzieży [2]).

11. Gazetka ścienna. Spotykana u nas najczęściej gazetka ścienna, pisana przez uczniów w jednym egzemplarzu pismem ręcznym lub maszynowym, powinna odpowiadać tym wszystkim wymaganiom, jakie się stawia prasie szkolnej. Ze względów organizacyjnych (brak czasu, środków pieniężnych) treść gazetki przedstawia się na ogół ubogo. Charakterystyka gazetki ściennej składanej z wycinków prasy codziennej została już podana. Stanowi ona przeważnie pomoc naukową dla poszczególnych nauczycieli (zwłaszcza nauczycieli historii i opiekunów klasowych). Redagowanie jej wymaga również opieki nauczyciela. Zgodnie z podaną definicją prasy szkolnej gazetki ścienne drukowane centralnie (np. gazetka ścienna dla szkół powszechnych wydawana przez Z.N.P.) nie są organami prasy szkolnej.

Udostępnianie gazetki ściennej młodzieży stanowi niełatwy problem pedagogiczny. Skoro ze względów higienicznych z klas i korytarzy szkolnych usuwa się młodzież w czasie przerw między lekcjami, powstaje pytanie, kiedy młodzież ma gazetkę czytać.

Czas przed lekcjami i po lekcjach nie jest odpowiedni. Rozwiązanie tego zagadnienia wymaga szczegółowych zarządzeń, o których jednak nie powinno się zapominać.

12. Magazyny szkolne i numery specjalne. Bogatszą formę czasopisma szkolnego, spotykaną w Stanach Zjednoczonych, tworzą wzorowane na magazynach dla dorosłych magazyny szkolne. Są one albo poświęcone poszczególnym tematom — literatura, rozrywka, kluby szkolne — albo tworzą typ kroniki szkolnej obejmującej dłuższe

[1]) Zaznaczyć tu trzeba, że są przeciwnicy tego rodzaju wstawek tematycznych, którzy w swej argumentacji domagają się utrzymania całości pisma w tonie pogodnym, a nie koncentrowania dowcipu na osobnej kolumnie.

[2]) Rozwiązanie tego zagadnienia w sposób zadowalający napotyka na trudności natury finansowej.

okresy czasu. Magazyny szkolne ukazują się jako kwartalniki lub dwumiesięczniki.

U nas typ takiego czasopisma szkolnego nie istnieje. Decydują o tym — zdaje się — względy materialne. Skoro nie możemy się zdobyć na tego rodzaju publikacje dla dorosłych, tym trudniej o to na odcinku szkolnym. Specjalny rodzaj czasopisma szkolnego tworzą jednodniówki i numery specjalne (wydawane w dniach szczególnie uroczystych, np. na dziesięciolecie szkoły, lub związane z działalnością poszczególnych organizacji itp.).

13. Charakterystyka pisemek szkolnych w Polsce. Intensywny rozwój pisemek szkolnych w Polsce przypada na okres, kiedy zasady aktywności w nauczaniu przenikają do coraz większej ilości szkół. Rok szkolny 1932/33 przynosi najwyższą ich cyfrę wynoszącą 125 pozycji, w roku następnym 1933/34 notujemy ogromny ubytek pism do cyfry 69, w roku szkolnym 1934/35 cyfra ta maleje do 59[1]). Dość charakterystyczne to zjawisko tłumaczy się z jednej strony kryzysem podcinającym byt materialny gazetek szkolnych, ze strony zaś drugiej popełnianymi u nas rażącymi błędami organizacyjnymi, uleganiem modzie pedagogicznej, nieliczeniem się z omówionymi już warunkami istnienia pisma.

Pod względem tematycznym pisemka szkolne w Polsce odbyły charakterystyczną, spotykaną i w innych krajach, ewolucję od pisemek literackich związanych z kółkami literackimi do pisemek o treści wszechstronniejszej, w których wypowiadają się, oprócz uczniów o zainteresowaniach literackich, uczniowie-społecznicy i uczniowie-naukowcy. Można je podzielić (według dr Izdebskiej) na następujące typowe grupy: 1) pisma odzwierciadlające życie szkolne w sposób ogólny i różnorodny, 2) pisma czysto sprawozdawcze typu kronikarskiego, 3) pisma obchodowo-rocznicowe, 4) pisma literacko - naukowe, 5) pisma o zabarwieniu ideowym, przedstawiające na kanwie życia szkolnego ideały młodzieży.

Do wymienionych grup dodać należy jeszcze pisma o zabarwieniu regionalnym (poruszające sprawy społeczno-kulturalne o zasięgu regionalnym).

W miejscowościach mniejszych, w których szkoła średnia tworzy główny ośrodek kulturalny, warunki dla rozwoju pisemek szkolnych są korzystniejsze aniżeli w miejscowościach większych.

Obserwatorzy ruchu publicystycznego wśród młodzieży szkolnej stwierdzają niezdrowy a dość typowy objaw ostygania młodzieży w zapale. Praca redakcyjna jest często dorywcza, brak uświadomienia sobie celów pisemka utrudnia spoistość wewnętrzną gazetki, ciągłość i koncentrację wysiłku. Zauważyć można brak wewnętrznego związku między numerami, które tworzą raczej jednodniówki.

Wśród kierowników pisemek szkolnych, sądząc na podstawie krytycznych oświetleń tego zagadnienia, przeważa zgodnie z dominującą do niedawna zasadą swobody w wychowaniu tendencja dużej tolerancji wychowawczej.

14. Widoki na przyszłość. Można śmiało przewidzieć, że ze względów materialnych przez długi jeszcze okres czasu najodpowiedniejszą formą prasy szkolnej u nas będzie gazetka ścienna o ograniczonych rozmiarach, wymagająca jednak nie mniej czynnej opieki ze strony szkoły. Rozwijać się zaś może i ta skromna forma prasy szkolnej jedynie w zakładach o bujniejszym życiu wewnętrznym. Łączenie się kilku zakładów szkolnych i wspólne redagowanie pisma szkolnego może ułatwić pracę wydawniczą, ze względów organizacyjnych nastręcza to jednak sporo trudności.

[1]) Podane cyfry dotyczą pism zarejestrowanych przez Pracownię Wychowawczą przy Ministerstwie W. R. i O. P.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

1. JANUSZ KORCZAK: O gazetce szkolnej. Warszawa, 1921. Bibl. Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. 2. JÓZEF ROKOSZNY: O pisemkach szkolnych. Muzeum, 1928, str. 44—46. 3. EDWARD GÓRA: Pisma ścienne w gimnazjum dubieńskim. Dz. Urzęd. K. O. S. Wołyń, r. 1929, nr 8, str. 271—276. 4. ALICJA HŁASKO-PAWLICOWA: Szkoła pracy a pisemka szkolne. Muzeum, r. 1930, str. 145—149. 5. J. STANKIEWICZÓWNA: Czasopiśmiennictwo w szkole. Muzeum, r. 1932, str. 82—93. 6. A. ŻEBROWSKA: Prasa szkolna. „Gimnazjum", 1933/4, nr 6, str. 221, nr 7, str. 260. 7. JAN KUCHTA: Pismo szkolne. Miesięcznik Pedagogiczny, r. 1933, str. 259, 289. 8. JULIUSZ NOWAK: Pisma młodzieży szkół średnich. Gimnazjum, r. 1934/35, str. 20—23, 65—71, 109—114. 9. STANISŁAW KOMAR: Szkolne czasopisma młodzieży. Dz. Urzęd. K. O. S. Kraków, 1935, str. 217—221. 10. EDWARD RZESZOWSKI: Czasopisma młodzieży szkół średnich w Okręgu Szkolnym Wileńskim. Dz. Urzęd. K. O. S. Wilno, r. 1936, nr 6—7, str. 167. 11. JANINA IZDEBSKA: Czasopisma młodzieży szkolnej na terenie Okręgu Szkolnego Lubelskiego. Dziennik Urzędowy K. O. S. Lublin, r. 1935/36, nr 4, str. 77—82. 12. TADEUSZ PARNOWSKI: Gazetka ścienna. Polonista. Rocznik VI, 1936 r., str. 7—10, 45—52. 13. JULIUSZ NOWAK: Rola młodzieży w życiu nowej szkoły polskiej. Zrąb, r. 1936, str. 61—73.

14. EMIL DOVISAT: Zeitungswissenschaft I i II. Berlin 1931. 15. OTTO GROTH: Die Zeitung. Ein System der Zeitungskunde (Journalistik). J. Bensheimer, Monachium—Berlin—Lipsk, 1928. 16. ELBERT FRETWELL: Extra-Curricular Activities in Secondary Schools. 1931.

17. H. F. HARRINGTON: Writing for Print. Nowy Jork, 1929. 18. MC HARRY KOWN: School Clubs. Their organisation, administration, supervision and activities. Nowy Jork, 1929.

19. Publications du Bureau International d'Education nr 46: Les périodiques pour la jeunesse. Opracowanie przez p. Weber ankiety rozpisanej przez B. I. E. w r. 1933. Wydawnictwo zawiera bogatą literaturę przedmiotu. 20. ERNST ROSELIUS: Amerikanische Jugend schreibt Zeitungen. Mittel der Erziehung zum Gemeinschaftsgeist in den Vereinigten Staaten. Universitätsverlag von Robert Noske, Lipsk, 1936.

21. WILLI WARSTAT: Die Schulzeitschrift. Verlag B. G. Teubner. Lipsk—Berlin, 1915. 22. WILLIAM N. OTTO: Journalism for high schools. Nowy Jork, 1934.

TEATR SZKOLNY

napisał

MIECZYSŁAW GIERGIELEWICZ

DAWNIEJ I DZISIAJ

1. Tradycje europejskie. Znaczenie pedagogiczne teatru było należycie oceniane już w starożytności. Sprawą tą zajmuje się Platon, który w „Rzeczypospolitej" (III, 7) ostrzega przed szkodliwymi wpływami sztuki dramatycznej na młodzież. Recytacje antyczne miały w dużym stopniu charakter dramatyzacji. Właściwy teatr szkolny bierze początek w średniowieczu. Szkoły klasztorne uczestniczyły w misteriach i widowiskach dla ludu oraz dawały przedstawienia własne. W dobie humanizmu dramat szkolny był pospolitym składnikiem nauczania i wychowania zarówno w szkołach średnich, jak i na uniwersytetach. Posługiwały się nim na szeroką skalę szkoły jezuickie, które włączyły go w swój system wychowawczy. Za przykładem jezuitów szły inne zakony oraz szkoły różnowierców. W przedstawieniach szkolnych dopatrywano się skutecznego środka do opanowania sztuki retorycznej i wyrobienia umiejętności ekspresji. Obok tego miały one wpajać określone zasady religijno - moralne zarówno w wychowanków, jak i przygodnych widzów. O rozwoju teatru szkolnego świadczy fakt, że w niektórych krajach stał się niebezpieczny dla władz do tego stopnia, iż musiano toczyć z nim walkę: w roku 1579 ukazało się we Francji rozporządzenie, zakazujące wszelkich przedstawień uczniów kolegialnych, którzy grając sztuki w językach francuskim, greckim i łacińskim, dopuszczali się różnych ekscesów. Scena szkolna posiadała własny repertuar, dostosowany do przypadających jej w udziale zadań. W epoce oświecenia wielu myślicieli i pedagogów domagało się udzielenia w pracy pedagogicznej należytego miejsca teatrowi szkolnemu: tak np. Genlis zalecała uprawianie zabaw i przedstawień teatralnych; Lessing radził wprowadzić do szkoły sztukę teatralną jako przedmiot nauczania. Mimo to teatr szkolny stopniowo tracił na znaczeniu; utrzymywał się głównie w zakładach naukowych o typie zachowawczym. Ceniono go nadal przy nauce języków obcych, nie przypisując mu zresztą większego znaczenia. Młodzież zatracała łączność ze sztuką teatralną; przedstawienia dla dzieci, nieraz lekceważone przez aktorów, przyjmowane były przez młodzież niechętnie. Obniżył się w sposób jaskrawy poziom produkcji w dziale repertuaru.

2. Stan współczesny. Dziś może już uchodzić za fakt stwierdzony, że początek wieku XX przyniósł wielkie odrodzenie teatru dla młodzieży szkolnej. Ogarnia ono w mniejszym lub większym stopniu wszystkie kraje cywilizowane i z bie-

giem czasu nie tylko nie słabnie, lecz zdaje się wciąż zyskiwać na sile i intensywności. Przoduje pod tym względem A m e r y k a. W całym szeregu większych i mniejszych środowisk amerykańskich istnieją specjalne teatry dla dzieci, nieraz wspaniale urządzone (jak np. teatr w N. Jorku pod kierownictwem Ashley Miller, Vagabond Theatre w Baltimore, teatrzyk Alice Bernsdall w Los Angelos i wiele innych). Niektóre szkoły, jak Emerson College w Bostonie, utrzymywały teatr dziecięcy, w którym wykonawcami byli uczniowie szkół dramatycznych. Obok bogatej sieci teatrów dla dzieci i dla młodzieży rozpowszechniają się szeroko właściwe „teatry szkolne". W Kalifornii np. ponad 90% szkół posiada klasy sztuki dramatycznej. The Drama League zorganizowała specjalny dział młodzieży, którego główną troską jest dostarczanie odpowiedniego materiału repertuarowego. Teatr występuje jako jeden ze składników pracy w planie Winnetka. Ruch w dziedzinie teatru przynosi niemal z każdym rokiem nowe osiągnięcia. Istnieje rozległa literatura fachowa, obejmująca zarówno podstawy teoretyczne, jak i praktykę.

Dość starannie uwzględniał potrzeby młodzieży teatr zawodowy w A n g l i i. Mimo to założono szereg teatrów specjalnych, jak głośny The Birmingham Repertory Theatre i inne. Co do przedstawień samej młodzieży, to odbywają się one w szkołach publicznych i prywatnych, w osiedlach, kościołach, w bractwach religijnych. Teatrem szkolnym na wsi zajmuje się potężne stowarzyszenie „Village Drama Society" obsługujące setki miejscowości. Dość częstym zjawiskiem są turnieje przedstawień szkolnych; jeden z nich odbył się w r. 1935 w Imperial Institute Theatre. Wiara w dramat jako czynnik wychowawczy jest w Anglii bardzo silna. Sztuki wybiera się zwykle spośród dzieł klasycznych, obok tego jednak pracą nad repertuarem dla młodzieży zajmują się zdolni autorzy, jak lord Dunsany, John Drinkwater, Graham Robertson i inni.

Należy jeszcze wspomnieć o N i e m c z e c h, które w zakresie teatru szkolnego mogą w latach ostatnich pochlubić się poważnym dorobkiem. Wielu pedagogów i artystów, jak Luserke, Ettmayr, L. Tetzner, Otto Ostrowski, Bruges i wielu innych, podjęło wartościowe próby praktyczne i dostarczyło bogatego materiału w zakresie badań teoretycznych. Na gruncie f r a n c u s k i m przedstawienia odbywają się zwykle w związku z różnymi świętami; poza tym teatrem zajmuje się żywo młodzież skautowa. Bogata literatura przedmiotu świadczy najlepiej o żywotności ruchu teatralnego w szkolnictwie francuskim. W krajach skandynawskich, Belgii, Czechosłowacji problem teatru szkolnego jest rozwiązywany zgodnie z tradycjami i potrzebami lokalnymi. Znalazł on również oddźwięk w Japonii. Oto np. w „szkolnym ogrodzie wolności" Dżiju Gaknen, w podmiejskiej dzielnicy Tokio, wystawiono m. in. Hamleta, przy czym wszystkie kostiumy i dekoracje były sporządzone siłami uczniów.

W R o s j i S o w i e c k i e j zdobył rozgłos teatr dla dzieci Natalii Satz, założony w roku 1921 w Moskwie. W ciągu 14 lat ilość teatrów dla dzieci wzrosła do 64. W życiu młodzieży przypisuje się w Z. S. R. R. teatrowi doniosłe znaczenie. Przez długi czas wykorzystywano go przede wszystkim jako narzędzie propagandy ideologii rewolucyjnej. Z biegiem czasu teatr zaczął sobie stawiać zadania autonomiczne. Od 1932 r. rozpoczęła się walka z monotonnym schematyzmem artystycznym oraz ze zbędnymi tendencjami moralizatorskimi. Decyzje Centralnego Komitetu Partii z dnia 21.IV. 1932 r. zajmują się bezpośrednio teatrem dla dzieci i teatrem samorodnym. Utrwala się świadomość, że należy wychowywać nie rezonera, lecz człowieka wszechstronnie ukształconego. Teatr samorodny młodzieży został uznany za jedną z form udziału dzieci w rozbudowie socjalistycznej. Praca teatralna koncentruje się w „klubach". Na pracę tę wyznacza się środki pieniężne i mobi-

lizuje kadry pracowników. W czasach ostatnich zwrócono uwagę na kształcenie instruktorów teatralnych, od których wymaga się połączenia wiedzy pedagogicznej z umiejętnościami teatralnymi.

3. Nasze tradycje rodzime. Początki teatru szkolnego w Polsce sięgają średniowiecza. Grywano misteria, moralitety i dialogi studenckie. Widowiska odbywały się zwykle w domach prywatnych i łączyły się z zabiegami żaków o zdobycie żywności i pieniędzy. Poważniejszy charakter miały przedstawienia łacińskie w postępowych szkołach renesansowych. Z przybyciem jezuitów rozpowszechnił się nowy typ przedstawień. Do połowy XVII wieku przeważały widowiska dydaktyczne bez ról kobiecych; później dawano często przedstawienia okolicznościowe, np. w związku z początkiem i końcem roku szkolnego, z okazji różnych świąt, na cześć protektorów lub dostojnych gości. Repertuar odznaczał się dużą rozmaitością: wystawiano dramaty biblijne, mitologiczne i alegoryczne, sztuki, osnute na tle życia świętych oraz bohaterów historycznych; w karnawale i mięsopuście — tragikomedie i komedie, wreszcie drobniejsze dialogi okolicznościowe. W przerwach dawano tzw. intermedia pisane polską gwarą ludową. Poziom repertuaru obniżał się wraz z ogólnym upadkiem piśmiennictwa. Pod wpływem jezuitów prowadziły scenę szkolną inne zakłady naukowe, zakonne i świeckie, katolickie i dysydenckie. Ogółem teatr szkolny działał w 80 miejscowościach.

Zmianę stosunków spowodowała reforma szkolna wieku XVIII. Najpierw zerwał z przeszłością teatr teatynów w Warszawie, a niebawem także szkoły pijarskie. Wyrugowano dawny repertuar, wprowadzając na jego miejsce sztuki w językach polskim, francuskim lub niemieckim z wyłączeniem łaciny. Szkoły wystawiają Corneille'a, Racine'a, Voltaire'a, komedie Molière'a, dzieła Metastasia, Brueys'a i innych. Powstają sztuki oryginalne, oparte na nowych wzorach, jak „Perykles" Wiśniewskiego i „Tragedia Epaminondy" Konarskiego. Celem teatru szkolnego staje się zaszczepianie ideałów obywatelskich, rozwój estetyczny młodzieży i nawiązanie łączności z kulturą Zachodu. Jezuici, z początku niechętni zmianom, dostosowali się z biegiem czasu do nowych prądów. Zamiast dawnych dialogów i moralitetów wprowadzili tragedię pseudoklasyczną typu szkolnego, opartą na nowych wzorach francuskich. Często wystawiali przeróbki komedii świeckich, zastępując role kobiece męskimi. Zreformowany teatr jezuicki wpłynął z kolei na inne szkoły, co wywołało znaczne ożywienie. Przedstawienia szkolne dały bodziec do stworzenia poważnego repertuaru teatralnego i pobudziły do twórczości dramatycznej kilku zdolnych autorów.

Wiek XIX nie przyniósł w dziedzinie naszego teatru szkolnego poważniejszych zdobyczy. Na początku utrzymywały się jeszcze tradycje okresu reformy. Później szkoła zaborcza nie stwarzała sprzyjających warunków dla przedstawień szkolnych w języku ojczystym. Obniżył się wydatnie poziom repertuaru; tzw. sztuki „dla młodzieży" wychodziły zwykle spod pióra autorów bez talentu i nie posiadały wartości artystycznej. W sposobie inscenizacji najczęściej występowało naśladowanie chwytów i metod teatru zawodowego. Ten stan rzeczy utrzymywał się aż do odzyskania niepodległości. Poszczególne udatniejsze wysiłki miały charakter oderwanych wyjątków.

4. Teatr szkolny w Polsce odrodzonej. Zapowiedzią zmiany w poglądach na teatr szkolny była na gruncie polskim akcja „Instytutu Teatrów Ludowych", pozostającego pod kierownictwem Jędrzeja Cierniaka. Wydawnictwo Instytutu pt. „Teatr Ludowy", utrzymane na poziomie popularnym, w czasach ostatnich udzielało niejednokrotnie miejsca sprawom sceny szkolnej. Jeśli chodzi o próby realizacji, można było zauważyć już w pierwszych latach szkolnictwa Polski odrodzonej

w różnych środowiskach duże ożywienie. Inicjatywa poszczególnych szkół miała gdzieniegdzie charakter świeży i samodzielny, przeważał jednak tradycjonalizm. Żywszą dyskusję teoretyczną zapoczątkował dopiero Lucjusz Komarnicki, którego „Teatr Szkolny", wydany w r. 1926, przyniósł śmiałą rewizję dawnych poglądów i zapoznał polski świat pedagogiczny z doświadczeniami, jakie w dziedzinie teatru szkolnego podjęto w innych krajach (głównie w Rosji i Niemczech). Prace A. Polewki, St. Papée, Zdz. Kwiecińskiego i innych autorów rzuciły na sprawę obfite światło; zwłaszcza idea teatru samorodnego doczekała się ciekawego i wartościowego rozwinięcia. Nie pozostały obojętne dla sceny szkolnej władze oświatowe, o czym świadczą między innymi programy szkolne oraz szereg artykułów w dziennikach urzędowych kuratoriów. Najsilniejszym wyrazem zainteresowania się tą sprawą świata pedagogów jest podjęcie przez Związek Nauczycielstwa Polskiego specjalnego wydawnictwa pt. „Teatr w Szkole".

Równolegle z dyskusją teoretyczną ożywiała się praca realizacyjna. Z niej to właśnie, a nie z oderwanej doktryny wyrosły książki Komarnickiego. Jego wymowny apel znalazł żywy oddźwięk, dzięki czemu teatr szkolny wkracza coraz śmielej na drogę własną. Szereg imprez międzyszkolnych świadczy wyraźnie o tym, że praca teatralna w szkole stała się zjawiskiem powszechnym i że zyskała nowe oblicze. Na „Powszechnej Wystawie Krajowej" w Poznaniu podjęta została myśl zorganizowania cyklu przedstawień szkolnych. Nadesłano z górą 100 zgłoszeń z różnych środowisk; wystąpiło publicznie 47 zespołów z 84 przedstawieniami. Bogaty plon przyniósł również konkurs, zorganizowany w Warszawie w 25 rocznicę śmierci Wyspiańskiego. Inscenizacje i przedstawienia fragmentów dramatycznych stały się pospolitym składnikiem pracy zarówno w szkolnictwie powszechnym, jak i średnim. Nowe programy oraz wskazania do programów zalecają w różnych formach dramatyzację, jako jedną z form nauczania. Wielu pedagogów podejmuje wysiłki samodzielne, w wielu wypadkach uwieńczone wartościowymi wynikami. Zasługują na wzmiankę m. in. liczne przedstawienia sztuk klasycznych, zorganizowane z inicjatywy prof. Ganszyńca i Cybulskiego. Powstają również teatry zawodowe dla dzieci. Niektóre z nich (jak „Jaskółka" w Warszawie) reprezentowały poważne wartości, jednak żywot tych teatrów był przeważnie krótki. Istnieją także teatry kukiełek. W większych środowiskach została podjęta przez teatry zawodowe akcja zorganizowania stałych przedstawień dla młodzieży szkolnej. Akcja ta w niektórych miastach, jak Poznań, Wilno, Warszawa, Łódź, Lublin, Lwów, została uwieńczona większym lub mniejszym powodzeniem. Idea skupienia ruchu szkolno-teatralnego w jednej centralnej organizacji, znajdująca w kołach pedagogicznych wielu zwolenników, na razie pozostaje w sferze projektów.

PODSTAWY PEDAGOGICZNE

5. Uwagi wstępne. Nowoczesny „teatr szkolny" zdobywa coraz wyraźniejszą świadomość swoich zadań i środków. W stosunku do pozaszkolnego życia teatralnego wywalcza sobie stanowisko autonomiczne i rządzi się własnymi prawami i zasadami. Broni się przed metodami pracy, które rozmijają się z jego celami, i usiłuje zdobyć środki wykonawcze, które odpowiadają warunkom życia szkolnego. Odrzuca wszelkie motywy pieniężno-materialne, które by mogły wypaczyć do gruntu jego wpływ wychowawczy. Teatr szkolny, znajdując oparcie w haśle wychowania estetycznego, nie żywi jednak ambicji osiągnięcia szczytów doskonałości artystycznej. Nie może rościć pretensji do szerzenia kultury artystycznej wśród starszego społeczeństwa, gdyż zadanie

to przerastałoby jego siły i przeszkadzałoby w realizacji celów pedagogicznych. Wyrzeka się czczego moralizatorstwa, polegającego na wychwalaniu cnoty i ganieniu występków. Wyrasta z instynktów młodzieży i zaspokaja je w sposób zgodny ze wskazaniami wiedzy pedagogicznej. Służy sprawie rozwoju duchowego i pragnie się przyczynić do pogłębienia myśli i uczuć młodzieży.

6. Instynkt teatralizacji u młodzieży. Szerokie zastosowanie teatru w szkolnictwie nowoczesnym opiera się na gruntownych przesłankach psychologicznych. Stwierdzono bowiem, że skłonność do teatralizacji stanowi naturalne i stałe zjawisko w życiu dziecięcym. Zanim dziecko jest zdolne do mowy artykułowanej, usiłuje naśladować i przedrzeźniać otoczenie za pomocą ruchów. Później naśladuje rzeczy, zwierzęta i osoby. W czynności tej uwydatnia się silna dążność do animizacji. Dziecko przypisuje otaczającym je przedmiotom cechy istot żywych i każe im wypełniać zadania, stanowiące oddźwięk jego własnych spostrzeżeń i przeżyć. Samorzutna zabawa dziecięca jest właściwie stałą inscenizacją. Dziecko głęboko przeżywa przebieg zabawy i każdą rolę wykonywa z zupełnym oddaniem. Początkowo jest ono zarazem autorem, aktorem, inscenizatorem i widzem, później jednak, równolegle z pojawieniem się zainteresowań realistycznych, funkcje te ulegają oddzieleniu. Dziecko zaczyna okazywać większą zaradność, zdobywa bogatsze środki dla wypełniania swych pragnień, dąży do osiągnięcia wpływu na rzeczywistość; czynnik iluzyjny ustępuje miejsca pierwiastkom realnym. Pojawia się upodobanie do nieprzeciętnych, heroicznych osiągnięć oraz próby ich naśladowania. Zabawy dzieci w tym okresie są najczęściej również dramatyzacją, odpowiadającą ich nowym ideałom uczuciowym. Do najpospolitszych należą zabawy w wojsko, podróż, w Indian, w bandytów itp. W okresie dojrzewania występuje potrzeba zwrócenia na siebie uwagi, znajdująca wyraz w skłonności do przybierania niezwykłego wyglądu, naśladowania starszych itd.

Instynkt sceniczny przejawia się zatem w sposób naturalny na wszystkich szczeblach rozwojowych dziecka objętych nauką szkolną. Jeśli ma możność nieskrępowanego wyrazu, uzewnętrznia się w sposób żywiołowy, wywierając poważny wpływ na rozwój zarówno fizyczny, jak i duchowy. Współczesna pedagogika nie może tak poważnego objawu dziecięctwa pozostawić bez należytej uwagi i opieki. Byłoby to rzeczą niebezpieczną, gdyby wejście do szkoły było równoznaczne z zahamowaniem tak potężnej tendencji naturalnej. Współczesna szkoła nie usiłuje łamać psychiki dziecięcej i stoi na stanowisku, że sposób pracy dydaktyczno - wychowawczej winien pozostawać w zgodzie z naturalnymi tendencjami rozwojowymi. Stąd wynika konieczność posługiwania się w życiu szkolnym na szeroką skalę grą dramatyczną i inscenizacją.

Szczególnie ważną chwilą jest pierwsze zetknięcie się dziecka z nauką szkolną. Jeśli przyniesie ono dziecku wynaturzenie jego drogi rozwojowej i przekreśli jego dotychczasowe nastawienie iluzyjno - zabawowe, może to zaciążyć poważnie na całej jego dalszej pracy. Stąd też na niższym stopniu nauczania czynnikowi teatralno - zabawowemu przypaść winna rola szczególnie rozległa.

7. Teatr szkolny a praca wychowawcza. Zorganizowana praca teatralna w szkole otwiera przed pedagogiem możność zażegnania różnych powikłań, zagrażających psychice jego wychowanków. Teatr szkolny pozwala młodzieży wyżyć się, wyładować w sprzyjających warunkach silne instynkty, uzyskać zaspokojenie potrzeby pewnych wyobrażeń i emocji. Dalej aktor musi swoją rolę przemyśleć i prześwietlić; w tym wysiłku poznaje siebie, swoje granice i zdolności. Jeśli rola w pewnych szczegółach przerasta zainteresowania uczuciowe młodego wykonawcy, wówczas

może się przed nim otworzyć pole dla ekspansji i rozszerzenia zasięgu psychicznego. Społeczny charakter sceny szkolnej sprzyja zwalczaniu dążności aspołecznych i egotyzmu. Przez odpowiedni podział funkcji, dokonany za poradą psychologa szkolnego, można przeciwdziałać pewnym indywidualnym wadom i nałogom. Tak np. powierzenie chłopcu lękliwemu roli odważnego bohatera może się stać w jego życiu faktem przełomowym. W teatrze szkolnym dochodzą nieraz do głosu jednostki nieśmiałe, spychane na plan drugi, uzyskując wiarę we własne siły i respekt ze strony kolegów, który staje się zachętą do dalszej pracy nad sobą. Dramatyzacja samorodna daje wreszcie sposobność do wyładowania stłumień i usunięcia otamowań psychicznych, jest formą *katharsis* duchowej. Zagadnienie terapii psychicznej przy pomocy teatru szkolnego posiada zatem różne aspekty i zależnie od okoliczności może znaleźć odpowiednie rozwiązanie.

8. Teatr szkolny a wychowanie estetyczne. Hasło wychowania estetycznego pojawiło się w naszej epoce jako reakcja przeciwko jednostronnej przewadze kształcenia umysłowego oraz mechanizacji życia zbiorowego, które zostawia coraz mniej miejsca na wyraz dla osobowości człowieka. Wskazuje się na to, że jednostronny intelektualizm zabija siły twórcze, które przecież rozstrzygają o użyteczności społecznej jednostki. Czynnik estetyczny winien się przyczyniać do obudzenia i rozwoju tkwiących w każdym człowieku możliwości twórczych, winien wprowadzić obok liczby i ilości ideę jakości oraz pierwiastki uczuciowe. W świetle tych tendencji teatr młodzieży zyskuje nowe wartości. Praca teatralna obejmuje wszystkie niemal dziedziny twórczości artystycznej, łącząc je w sposób celowy i harmonijny. Scena szkolna rozwija wrażliwość artystyczną, ale przede wszystkim ożywia zdolności twórcze i kształci umiejętność wyrazu. Wyrabia nie bierną postawę kontemplacyjną, ale żywy i twórczy stosunek do świata rzeczy i odwagę kształtowania go zgodnie z ustalonymi zamierzeniami. Przy tym praca szkolno-teatralna zmusza do pokonywania różnych trudności praktycznych, co usuwa niebezpieczeństwo zerwania łączności z gruntem realnym i zamknięcia się w świecie fikcji artystycznej, które stanowi stałe niebezpieczeństwo jednostronnie pojętego wychowania estetycznego.

9. Wartości dydaktyczne. W teatrze szkolnym widziano od dawna użyteczny środek dydaktyczny, ale rola, jaką mu przypisywano, była dość ograniczona. W świetle współczesnych doświadczeń pedagogicznych otwierają się przed nim nowe perspektywy. Na elementarnym poziomie gra udramatyzowana oraz inscenizacja stają się jedną z metod nauczania. Później aż do końca nauki szkolnej czynnik sceniczny dostarcza wartościowych zabiegów dydaktycznych. W szczególności daje się na tej drodze rozwiązać problem uaktywnienia młodzieży i rozbudzenia jej dyspozycji twórczych oraz potrzeby ekspresji. Stąd płynie wartość rozległe pojętej teatralizacji dla nauki języka ojczystego i języków obcych; czasem można się nią także posłużyć dla ożywienia materiału naukowego innych dziedzin. Scena szkolna przyczynia się również do pogłębienia i rozszerzenia wiedzy. Wystawianie wybitnych utworów literackich stwarza sposobność do ich lepszego zrozumienia i oceny, i jest użyteczne jako ćwiczenie w mówieniu. Podobną rolę odgrywa teatr szkolny w stosunku do zajęć praktycznych, ćwiczeń cielesnych, śpiewu, rysunków. Jako praca zespołowa, wzbudzająca zainteresowanie wśród uczestników, scena szkolna stwarza nastrój, zachęcający do zdobywania wiedzy, odbiera wysiłkom cechę przymusu i zapobiega znużeniu. Ponadto młodzież zyskuje możność przejścia od wiedzy teoretycznej do czynności realizacyjnych (dekoracje, kostiumy, instalacje elektryczne etc.). Praca teatralna ma charakter syntetyczny: różne rodzaje techniki, różne umiejętności ściśle ze sobą współdziałają pod rygorem załamania

się całego przedsięwzięcia. W ten sposób dochodzi do wyrazu korelacja w swej naturalnej postaci. Myliłby się jednak ten, kto by chciał widzieć w scenie szkolnej w stosunku do programów naukowych tylko czynnik pomocniczy. Wzbogaca ona ponadto indywidualność ucznia własnymi, autonomicznymi pierwiastkami: zbliża go do tak ważnej dziedziny życia kulturalnego, jaką jest teatr, uzupełnia jego środki ekspresji przede wszystkim w zakresie ruchu i gestu oraz uczy zespalać je w zgodnej harmonii.

10. Teatr szkolny a nowe programy. Wzrastające zrozumienie dla znaczenia czynnika teatralnego w życiu szkolnym znalazło wyraz w nowych programach szkolnych. Zwłaszcza w klasach niższych szkolnictwa powszechnego przeznaczono mu ważne zadania. Przy nauce języka polskiego w związku z mówieniem, czytaniem i pisaniem zalecone jest „ilustrowanie treści opowiadań, wierszyków i obrazków ruchami i mimiką dzieci..., śpiewem" itp. Odpowiednio do tego ma być dobrana lektura, która winna „zaspokajać charakterystyczne dla tego okresu rozwoju zainteresowania dziecka tematami iluzyjnymi (bajki, baśnie) oraz zainteresowania zabawowe"; w ujęciu wszystkich tematów „na pierwszy plan powinna wystąpić barwna, żywo rozwijająca się akcja". Na lekcjach ćwiczeń cielesnych niektóre zabawy i ćwiczenia mają być dostosowane do czytanek polskich. Program śpiewu przewiduje „łatwe zabawy rytmiczne i proste inscenizacje odpowiednich piosenek". Poczynając od klasy III, jest mowa o „czytaniu rolami". W uwagach do programu klasy IV autorzy zalecają w inscenizacjach większą samodzielność zarówno w pomysłach, jak i w wykonaniu: od dzieci mają wychodzić projekty strojów i obrazów. Aż do klasy najstarszej inscenizacja i czytanie rolami stanowią jeden z zaleconych środków nauczania. Inscenizacje mogą być realizowane nie tylko na lekcjach, lecz również „w miarę nadarzających się sposobności w życiu szkolnym (poranki, zebrania towarzyskie, uroczystości szkolne itp.)". Autorzy przewidują przezornie możliwość nieodpowiedniego i przesadnego stosowania inscenizacji i dlatego zalecają, aby były rzeczywiście ilustracją danego tekstu. Nie należy inscenizować utworów, nie nadających się do tego celu, i popadać w ten sposób w szkodliwą manierę.

W szkolnictwie średnim programy uwzględniają pierwiastek inscenizacyjny głównie przy nauce języków obcych. Zwłaszcza w fazie początkowej nauczanie ma się opierać „na poglądzie i na opowiadaniu dramatycznym, tj. na posługiwaniu się mimiką, gestami". Ćwiczenia piśmienne i ustne uczniów obejmują między innymi „układanie dialogów". W klasie II znajdują również zastosowanie dialogi i dramatyzacja. Co do języka polskiego, programy wspominają o nauce wygłaszania z uwzględnieniem akcentów oraz modulacji głosu.

11. Problem wieku. W pracy teatralnej, podobnie jak w innych dziedzinach współczesnego życia szkolnego, należy się liczyć z psychologią rozwojową i uzależniać od niej zarówno formy organizacji, jak i zabiegi wykonawcze. Na różnych stopniach rozwoju teatr szkolny winienby właściwie przybrać nową postać i posiadać odrębne właściwości. Zasada ta może znaleźć szersze zastosowanie w zajęciach dramatyczno - teatralnych poszczególnych klas. Nie należy jednak zapominać, że w każdej klasie mogą się znaleźć dzieci w różnym wieku, stojące na odmiennych szczeblach rozwojowych.

Najbardziej wyraziście zaznacza się podział na teatr dzieci i teatr młodzieży. Scena dziecięca jest grą samorzutną, która pozostawiona naturalnemu biegowi kieruje się instynktem oraz intuicją. Dla gry dramatycznej pojedynczego dziecka nie jest potrzebny ani widz, ani określone miejsce. Dziecko nie usiłuje na nikogo oddziaływać, gra dla siebie i wystarcza samemu sobie. Przy-

padkowy widz może czasem przy obserwowaniu zabawy dziecięcej doznawać przyjemności estetycznej, lecz jeśli jego obecność zostanie dostrzeżona, gra może ulec wynaturzeniu. Natomiast w teatrze młodzieży występuje mniej lub więcej jaskrawo świadome porządkowanie życia uczuciowego i myślowego. To, co w dzieciństwie jest działaniem instynktowym, przeistacza się w celowy wysiłek. Zarówno wzrastające uspołecznienie, jak potrzeba wypróbowania sił nadają temu teatrowi zupełnie inne podłoże.

Powyższa ogólna klasyfikacja charakteryzuje różnice, jakie zachodzą w podejściu do czynnika dramatycznego dzieci i młodzieży. Zróżnicowanie powinno jednak sięgać dalej, tak by praca teatralna czyniła jak najbardziej zadość potrzebom danej grupy dzieci. Jest rzeczą widoczną, że nawet na najwyższych szczeblach nauki scena szkolna ma jeszcze charakter prymitywny; z drugiej strony młodzież w wieku licealnym formami pracy zaczyna się upodobniać do społeczeństwa ludzi dorosłych. Typowy „teatr szkolny" w znaczeniu węższym i zbyt jednostronnym obejmuje zatem przede wszystkim obecne gimnazjum oraz wyższe klasy szkoły powszechnej. Młodzież na tym poziomie posługuje się swoistymi formami organizacyjnymi i metodami pracy. Dlatego tę właśnie młodzież mają zwykle na myśli autorzy studiów ogólnych o teatrze szkolnym.

REPERTUAR

12. Repertuar klasyczny. Zagadnienie repertuaru w teatrze szkolnym zostało poddane w czasach ostatnich gruntownej rewizji. Jednak rozwiązanie tego problemu w różnych krajach i środowiskach jest dalekie od jednomyślności. Można jeszcze znaleźć zwolenników wystawiania dzieł klasycznych o dużych rozmiarach, jak np. dramatów Szekspira. Przedstawienia tego rodzaju mają rzekomo posiadać wybitną wartość kształcącą. Przy odpowiednim zorganizowaniu pracy uczniowie mogą uzyskać możność głębokiego wniknięcia w arcydzieło literackie, wczuwają się w niepospolite charaktery, zawierają bliższą znajomość z genialnym twórcą, opanowują tajemnice świetnego stylu i języka. Ten punkt widzenia spotyka się jednak z poważnymi zarzutami. Wielki repertuar stanowczo przerasta siły młodzieży szkolnej, która, nie mogąc pokonać trudności, związanych z opanowaniem wielkiego dzieła, interpretuje je w sposób nieodpowiedni; stąd zrodzić się mogą fałszywe związki myślowe i uczuciowe, nie dające się przezwyciężyć. Zadowalające wykonanie można osiągnąć albo przez niesamodzielną reprodukcję gry przygodnie widzianych aktorów, albo przez uporczywą tresurę; oba rozwiązania nie przedstawiają pod względem pedagogicznym większej wartości. Opracowywanie dużej sztuki nadmiernie obciąża szczupłą ilość osób i utrudnia bezpośredni współudział większej ilości młodzieży, który powinien być celem każdego teatru szkolnego. Montaż przedstawienia trwa bardzo długo i wywołuje wśród najbardziej czynnych uczestników znużenie i depresję, którą nie łatwo przezwyciężyć. Dlatego ten rodzaj repertuaru okazuje się odpowiedni chyba jedynie w okolicznościach szczególnie sprzyjających.

13. Wystawianie sztuk skróconych i fragmentów. Dążność oparcia pracy teatru szkolnego na dziełach o wybitnej wartości literacko - artystycznej doprowadziła do prób przystosowania dzieł literatury pięknej do warunków sceny szkolnej. Tak więc we Francji wiele arcydzieł dramatycznych ukazało się w odpowiednich przeróbkach i streszczeniach, dokonywanych nieraz z dużą zręcznością i znajomością sztuki dramatycznej. Poszczególne utwory stają się wskutek tego uboższe w treść, ale pod względem sce-

nicznym w niektórych wypadkach nawet zyskują na tempie i ożywieniu. Obok tego rozpowszechnia się zwyczaj grywania wybranych fragmentów. Nie dają one wprawdzie wyobrażenia o całości dzieła, ale mogą posiadać własną, samowystarczalną wartość. Jest to typ przedstawień, który zyskał na naszym gruncie pełne prawa obywatelstwa.

14. Twórczość literacka dla teatrów szkolnych. Wielka twórczość dramatyczna rodziła się z myślą o teatrze zawodowym i dlatego nie może zaspokoić wszechstronnie potrzeb sceny szkolnej. Mogłyby to zadanie wypełnić sztuki pisane specjalnie dla szkoły i młodzieży. Niestety, ten dział twórczości przedstawiał się dotychczas na naszym gruncie na ogół niekorzystnie. Uprawiany przez osoby bez talentu, odstręczał niskim poziomem literackim, jałowym moralizatorstwem, brakiem pomysłowości; cechowała go przy tym zupełna nieznajomość psychologii dziecięcej oraz istoty teatru. Nic dziwnego, że w stosunku do „sztuk dziecięcych" wypowiadano wielokrotnie słowa bezlitosnego potępienia. Dopiero lata ostatnie przyniosły zmianę na lepsze. Trzeba się liczyć z faktem, iż szkoła odczuwa głód repertuarowy i że odpowiednie sztuki dramatyczne dla młodzieży na różnych stopniach rozwoju byłyby dla niej użyteczne. Punktem wyjścia dla nowej produkcji musiałaby być gruntowna znajomość sceny szkolnej i jej osobliwych warunków pracy. Konieczne jest należyte liczenie się z psychiką młodych wykonawców. Wypadłoby w wielu wypadkach zerwać z sugestiami teatru zawodowego, przełamać konwencjonalne wzory i dać nowe formy widowiskowe. Przede wszystkim zaś potrzebny jest talent i zapał dla sprawy. Nowoczesny teatr szkolny czeka dopiero na swoich twórców.

15. Twórczość młodzieży. Szkolny zespół teatralny może przystąpić do stworzenia repertuaru o własnych siłach. Za podstawę służyć będzie zwykle wiersz lub opowiadanie. Uczestnicy obmyślają charakter przedstawienia, układają dialogi, sytuacje i scenariusze, słowem na kanwie utworu epickiego lub lirycznego tworzą mały utwór dramatyczny. Zdarzyć się może, że zdolniejsze jednostki nakreślą sztukę oryginalną, opartą na zapożyczonym lub własnym pomyśle. Taki samodzielny prymityw, związany z warunkami lokalnymi, znajdzie wśród otoczenia zupełnie inne przyjęcie, niż lichy, a zarazem obcy duchem utwór nieznanego autora. Praca jednego ucznia, wzięta na warsztat krytyczny, może ulec przeróbce i w ten sposób stanie się dziełem zbiorowym. Zespołowy wysiłek może się również objawić we wspólnym opracowaniu scenicznym jakiegoś z góry obranego pomysłu.

Wykonawcy mogą wreszcie przystąpić do przedstawienia bez gotowego tekstu sztuki. Z góry ustala się tylko ramy ogólne, natomiast dialogi powstają już na scenie. Ten improwizowany typ przedstawień, znany pod nazwą „teatru samorodnego", posiada dużą wartość wychowawczą. Technika pracy w teatrze tego rodzaju odbiega oczywiście w wielu punktach od pracy nad repertuarem gotowym.

16. Motywy ludowe. Wartościowego materiału dla sceny szkolnej dostarcza obfita twórczość ludowa. Za korzystaniem z niej przemawiają najpierw względy wychowawcze, dzięki niej bowiem młodzież zapoznaje się z kulturą własnego kraju i zdobywa przywiązanie dla swojskiej tradycji i obyczajów. Poza tym jednak do sceny ludowej zbliżają scenę szkolną względy techniczno - artystyczne. Widowiska ludowe wymagają niewielkich przygotowań, nie przekraczających możliwości szkolnych. Towarzyszy im najczęściej ruch, taniec i śpiew, które na scenie szkolnej są także pożądanymi gośćmi. Czasem przedstawienia ludowe mają charakter wędrowny i odbywają się na otwartym powietrzu, przy udziale mas, co jest godne zalecenia i dla młodzieży szkolnej. Pieśni ludu stanowią dobrą podstawę dla inscenizacji

nie tylko ze względu na zawarty w nich pospolicie czynnik dramatyczny, lecz i na ich prymitywny charakter, nie przekraczający możliwości wykonawczych dziecka. Materiał rodzimy jest bardzo obfity, a przy tym częściowo doczekał się szczegółowego opracowania scenicznego. Ludowość nie powinna panować na scenach szkolnych w sposób zbyt wyłączny, gdyż ograniczałoby to nadmiernie zakres zainteresowań, a w wielu wypadkach odrywałoby uwagę od spraw najbliższych; jest jednak użytecznym źródłem, o którym warto pamiętać przy organizowaniu teatru szkolnego.

17. Zainteresowania młodzieży. Charakter sztuki, jak o tym była mowa, zależy w pierwszym rzędzie od wieku młodzieży organizującej pracę teatralną. Dlatego w dziedzinie repertuaru szkolnego mogą występować zasadnicze różnice, a ustalanie wytycznych ogólnie obowiązujących byłoby rzeczą niewłaściwą. Mimo to doświadczenie ustaliło dla warunków przeciętnych pewne wskazówki, których znajomość przy odpowiedniej ostrożności okazuje się w praktyce użyteczna. A więc w sztukach dla młodzieży wskazana jest daleko posunięta treściwość. Dorośli zajmują się dialogiem, dzieci natomiast interesują się głównie działaniem. Akcja winna być jasna, wyraźnie określona, przeprowadzona konsekwentnie. Dzieci myślą logicznie i chcą wiedzieć, dlaczego jest tak a tak. Wskazane jest wprowadzenie do akcji rozczłonkowania (nawrót tych samych słów w podobnych sytuacjach, występy chórów, śpiewanie kilkuzwrotkowej pieśni itd.). Osoby winny być nie tyle indywidualnościami, ile typami reprezentacyjnymi (chłop, uczeń, kowal, lekarz, zły człowiek). Nadmierne zróżniczkowanie psychologiczne postaci jest niepożądane. Czynności winny być wykonywane rzeczywiście i ukazywane bezpośrednio, nie zaś w formie aluzji, np. zły człowiek wchodzi i wykonywa niegodziwy czyn, nie zaś „rzuca złe spojrzenie". Należy pamiętać, że akcja przykuwa uwagę młodzieży w znacznie silniejszym stopniu, aniżeli problematyka duchowa. Sztuki dla młodzieży muszą stać na wysokim poziomie artystycznym. Nie wolno szukać usprawiedliwienia dla braków utworu scenicznego w tym, że jest przeznaczony tylko dla dzieci. Wrażliwość dziecięca reaguje żywiołowo na objawy nieartystyczności; nie należy dopuszczać do tego, aby miała ulec osłabieniu lub przytępieniu. Młodzież odczuwa potrzebę aktywności i ruchu, stąd też wyłania się potrzeba takiego tekstu, który by dawał możność odpowiedniego dynamicznego wyżycia się nie tylko osobom grającym, lecz również i widowni.

18. Gra dramatyczna. Pospolitą formą przenikania czynnika teatralnego w dziedzinę szkolną jest gra i zabawa. Zauważyć można, że każda niemal gra opiera się na tym, iż ktoś coś przedstawia; uczestnicy przestają być tym, czym są w życiu i wchodzą w jakąś „rolę". Wiele gier opiera się na działaniu improwizowanym, lecz są i takie, w których uczestnikom wyznacza się dialogi; czasem potrzebne są pewne urządzenia lub prymitywne choćby kostiumy. W ten sposób gra przybiera jakby postać przedstawienia na niższym stopniu rozwoju. Dlatego jest rzeczą naturalną, że gra okazuje się najbardziej odpowiednim rodzajem teatralizacji w początkach nauczania i że wiele przedstawień szkolnych w okresie późniejszym przybiera postać gry lub zabawy sportowej. U dziecka gra dramatyczna znajduje się w ścisłym związku z grami muzykalnymi: tam, gdzie gest towarzyszy piosence, a słowo tańcowi, dokonywa się naturalne przejście od ekspresji do przedstawienia. Dziecko woli czasem grę samotną, ale podział ról zwykle powiększa przyjemność, gdyż wyraz uczuć kolegów wzmacnia indywidualne przeżycie. Toteż — z wyjątkiem fazy początkowej nauczania —gry mają charakter zbiorowy. Niektóre gry dramatyczne mogą znaleźć zastosowanie wśród młodzieży dojrzałej. Do bardziej znanych należą szarady sceniczne,

które polegają na układaniu improwizowanych scenek, uwypuklających znaczenie danego wyrazu i jego zgłosek. Wytwarza się przy tym jakby połączenie zagadki z teatrem samorodnym. Z gier pantomimicznych wspomnimy dla przykładu o zabawie w kino, która polega na odtworzeniu bez słów pewnego epizodu, jak wyjazd ucznia na wakacje, odprowadzanie żołnierza na wojnę itp. w taki sposób, by widzowie zrozumieli znaczenie pantominy.

ORGANIZACJA

19. Teatr szkolny a teatry zawodowe. Obok właściwego „teatru szkolnego", w którym wykonawcami są sami uczniowie, istnieją różne odmiany teatru dla szkoły. Jedne przeznaczone są w zasadzie dla dorosłych i tylko od czasu do czasu dają przedstawienia, odpowiadające potrzebom i upodobaniom młodzieży szkolnej. Inne specjalizują się wyłącznie w organizowaniu widowisk dla dzieci i młodzieży. Teatry zawodowe podejmują próby zbliżenia się do szkoły, osiągając nieraz w tym kierunku pomyślne wyniki. Należy jednak jasno zdać sobie sprawę z tego, że mimo pozornie pokrewnych celów między teatrami zawodowymi wszelkiego rodzaju a teatrem szkolnym zachodzą podstawowe różnice. Pierwsze usiłują przede wszystkim dać widowisko o wysokiej wartości artystycznej i zależnie od jego poziomu uzyskują odpowiednią ocenę. Na scenie szkolnej chodzi o wyzwalanie sił twórczych i ekspresyjnych młodzieży niezależnie od tego, czy w danej chwili proces ten przyniesie wartościowy efekt zewnętrzny. Aktorzy zawodowi nastawieni są na produkt końcowy, natomiast droga, na której się go osiąga, jest zasadniczo sprawą drugorzędną. W teatrze szkolnym ważny jest każdy etap zajęć; co więcej, przygotowanie do przedstawienia z punktu widzenia pedagogicznego ma często znaczenie większe, niż samo widowisko. Z tych różnic podstawowych wyniknąć musi zupełnie inny ustrój organizacyjny oraz odmienna rola kierownika. Nie mniejsze kontrasty zarysowują się w dziedzinie technicznej. Być może, że teatr zawodowy dla dzieci zyskałby przez przejęcie niektórych właściwości sceny szkolnej. Natomiast teatr szkolny winien przestrzegać należycie swego zakresu działania, stosować własne metody pracy i organizacji i nie poddawać się sugestii sceny zawodowej; w przeciwnym razie przestanie wypełniać swoje właściwe zadania. Nie wolno mu stać się miniaturą teatru dla dorosłych.

20. Koło dramatyczne. Z przygotowaniem przedstawienia, nawet zakrojonego na niewielką skalę, wiąże się długi szereg czynności. Wobec tak skomplikowanego charakteru pracy teatralnej niezbędna jest jej należyta organizacja zapewniająca sprawność wszystkim poczynaniom. W tym celu wskazane jest stworzenie osobnej komórki organizacyjnej młodzieży. Zadanie takiego koła dramatycznego polega na skupieniu wszystkich ogniw życia teatralnego w szkole. Na uboczu pozostawałyby tylko inscenizacje i dramatyzacje o charakterze wyraźnie dydaktycznym, związane z poszczególnymi lekcjami, choć i w tych wypadkach koło dramatyczne mogłoby służyć pomocą. Do koła garnąć się będą jednostki interesujące się specjalnie światem teatru. Należy jednak unikać ekskluzywności; zadaniem teatru szkolnego nie jest bowiem kształcenie fachowców, lecz udostępnienie w ten czy inny sposób szerokim kołom młodzieży tych korzyści i przyjemności, jakie daje czynny udział w pracy teatralnej. Jest pożądane, aby przedstawieniem interesowała się bezpośrednio cała młodzież. Jeśli nie wszyscy mogą występować na scenie, otworem stoi cała rozległa dziedzina prac technicznych. Przygotowanie sceny, układanie repertuaru, montaż dekoracji, gromadzenie rekwizytów, praca nad ko-

stiumami i wiele tym podobnych czynności pozwoli na wyzyskanie wszystkich uzdolnień. Koło dramatyczne winno dokonywać podziału prac i czuwać nad ich wykonaniem. Podział funkcji i odpowiedzialności winien być przeprowadzony jak najstaranniej; zapewni to zajęciom koła bieg spokojny i harmonijny. W miarę potrzeby powstawać będą sekcje, zajmujące się poszczególnymi stronami pracy teatralnej; działalność ich winna cechować ścisła koordynacja i świadomość wspólnego celu.

21. Pracownia teatralna. Dla sharmonizowania wszystkich prac, związanych z teatrem szkolnym, najlepiej stworzyć osobną pracownię. Stanowiłaby ona siedzibę koła dramatycznego i podstawowy teren jego zajęć. W niej odbywać się będzie opracowywanie repertuaru, studia nad tekstem oraz próby. Tu gromadzić będzie młodzież potrzebne materiały, przeprowadzać dyskusje „teatralne", przygotowywać stronę techniczną przedstawienia. Z biegiem czasu, w miarę narastania rekwizytów, powstanie składzik, z którego będzie można czerpać przy organizacji nowych widowisk. Na miejscu winna się znajdować biblioteczka teatralna, złożona z utworów dramatycznych oraz literatury teatrologicznej. Każde przedstawienie może pozostawić jakiś ślad w pracowni teatralnej, wzbogacając jej zaopatrzenie. Należy przechowywać w niej fotografie z imprez własnych oraz obcych, kukiełki, modele scen i dekoracji, makiety; znajdzie się w niej miejsce na portrety wybitnych postaci ze świata teatralnego oraz literatury. Tu również będzie przechowywana gazetka koła dramatycznego oraz księga pamiątkowa przedstawień. Nie powinno by zbraknąć kącika, zaopatrzonego w materiały do rysunku, kreślenia i modelowania. Początki pracowni będą zwykle skromne; młodzież własnymi siłami postara się o jej stopniowe wzbogacenie. Z biegiem czasu powstać może osobna rekwizytornia, stanowiąca stałe źródło pomocy dla prób i przedstawień.

22. Kierownik. Sprawa kierownictwa w teatrze szkolnym posiada doniosłe znaczenie i od należytego jej postawienia zależy w dużym stopniu powodzenie pracy. Kierownik winien być pedagogiem, ale zarazem niezbędne jest dlań przygotowanie w zakresie teatrologii, zdawanie się bowiem w sprawach teatralnych na intuicję i domysł prowadzi do wielu błędów i nieporozumień. Kierownik winien dbać o to, aby młodzież nie obrała drogi fałszywej i by jej wysiłki nie zatraciły sensu pedagogicznego. Nie może jednak narzucać własnych rozwiązań, lecz winien raczej niedostrzegalnie nadawać kierunek ogólny. Jego postawa wobec młodzieży winna być nacechowana przyjazną wyrozumiałością. Nie powinien stawiać maksymalnych wymagań artystycznych i zajmować się tylko jednostkami wybitnie uzdolnionymi; z opieki jego winniby mieć również możność korzystania uczniowie o zdolnościach skromnych. Nie tworzy własnej koncepcji przedstawienia, lecz raczej stara się rozbudzić instynkty twórcze młodzieży. Jest życzliwy, koleżeński, współżyje serdecznie z uczniami,—a obok tego zachowuje wrażliwość na błędy i ma siłę przeciwstawienia się zbiorowej sugestii. Winien być zatem nie tylko artystą, lecz i znawcą psychologii młodzieży. Nikogo nie uraża, umie uciszać wybuchy rywalizacji, nie ulega zniechęceniu i ma zwykle dobry humor. Tak trudnego zadania nie mógłby wypełnić aktor zawodowy, pozbawiony wykształcenia pedagogicznego. Odpowiednie przygotowanie kierowników teatrów szkolnych można by osiągnąć jedynie na drodze specjalnie obmyślanych studiów.

23. Udział grona nauczycielskiego. Jak cała młodzież szkolna jest powołana do czynnego udziału w przedstawieniach, tak całemu gronu nauczycielskiemu przypada w udziale rola doradcza i opiekuńcza. Mocą niepisanego prawa teatrem szkolnym zajmowali się głównie poloniści. Jednak z założeń nowoczesnego teatru szkolnego wynika, że w niemniej-

szym bodaj stopniu winni się nim zainteresować inni nauczyciele. W pracach technicznych często dochodzić będą do głosu fizyka, rysunki i zajęcia praktyczne. Stroną choreograficzną oraz scenami, w których przeważa czynnik ruchu zbiorowego, zająć się może z pożytkiem nauczyciel ćwiczeń cielesnych, śpiewem — właściwy specjalista. Dla poznania kostiumów, tła obyczajowego, gwary ludowej etc. wypadnie sięgnąć do wspomnień z wycieczek geograficznych. Sztuki o podłożu historycznym wiążą się znów z pracą historyka, któremu przypadnie w udziale oświetlenie typowych objawów epoki. Przy obsadzaniu ról może mieć głos psycholog szkolny. Młodzież sama zwróci się do specjalistów z prośbą o wyjaśnienie tych zagadnień, które przekraczają jej własne siły. Akcja jej winna się spotkać z należytym zrozumieniem i pomocą. Sprawowanie opieki naczelnej przez jedną osobę nie powinno przesłaniać tej prawdy, że przedstawienie szkolne winno stanowić ośrodek harmonijnego współdziałania wszystkich składników życia szkolnego. Formy tej współpracy, czy to na lekcjach, czy w godzinach pozaszkolnych, narzuci i ustali samo życie.

24. Rozkład zajęć. Wobec złożonego charakteru prac, związanych z przygotowaniem i organizacją przedstawienia, dla uniknięcia zamętu oraz niepożądanych przeszkód należy z góry ustalić kolejność poszczególnych czynności i w miarę możności określić ich terminarz. Na początku wskazane jest przeprowadzenie konferencji dla zapoznania się z życzeniami młodzieży w zakresie tematyki i repertuaru. W razie obrania określonego tekstu zajęcia rozpoczynają się od zbiorowego czytania „sztuki" oraz dyskusji nad jej treścią i sposobami inscenizacji. Następuje ważna czynność podziału ról oraz wszelkich funkcji, związanych z widowiskiem. Z kolei rozpoczynają się próby. Równolegle odbywa się przygotowywanie kostiumów, dekoracji, rekwizytów itp. O ile szkoła nie posiada sceny stałej, montaż sceny winien być również przygotowany zawczasu. To samo dotyczy urządzenia widowni i efektów świetlnych. Wreszcie nastaje okres prób końcowych, którym kładzie kres właściwe przedstawienie. Dzień, w którym odbywa się widowisko, powinien być poprzedzony taką pracą przygotowawczą, aby młodzież nie była zmuszona w ostatniej chwili do gorączkowych, gwałtownych wysiłków. Przy rozplanowaniu zajęć należy w ogóle unikać nadmiernego ich zagęszczenia w pewnych odcinkach czasu i dążyć do pracy równomiernej. Wskazane jest nadawanie różnym fazom pracy pewnej rozmaitości, zarówno pod względem treści, jak i formy, aby nie nużyć dzieci monotonią. Kierownik winien zważać, aby zadania, których się podejmuje młodzież, nie przekraczały nadmiernie jej możliwości wykonawczych, o co przy zapale nie trudno. Toteż w planie zajęć na dłuższą metę należy się liczyć ze stopniowaniem trudności, które mogą wzrastać w miarę wzbogacania się doświadczenia uczestników.

25. Atmosfera. Wytworzenie należytego nastroju wśród wszystkich współpracowników teatru szkolnego jest jednym z podstawowych warunków jego owocności na gruncie szkolnym. Nastrój ten pod wieloma względami winien się różnić krańcowo od atmosfery w teatrach zawodowych. Świadomość wspólnego celu, którego osiągnięcie jest możliwe jedynie przy harmonijnej współpracy uczestników, winna wytworzyć poczucie koleżeństwa oraz wzajemnej współodpowiedzialności. Podczas pracy winien panować ton wzajemnego zaufania, szczerości i prostoty. Z biegiem czasu „zżycie się" uczestników będzie się coraz bardziej pogłębiało. Wytworzy się zwarty kolektyw, zespolony wspólnym pragnieniem wyżycia się, umiłowaniem pracy teatralnej oraz węzłami przyjaźni. Wysiłki młodzieży załamują się tam, gdzie teatr szkolny traktuje się jedynie jako warsztat do demonstrowania sztuczek aktorskich. Pogodny zapał, staran-

ne i dokładne wykonywanie wszelkich obowiązków, przeświadczenie o ważności wykonywanego zadania, w razie potrzeby niesienie sobie wzajemnie pomocy, uznanie dla wysiłków kolegów — oto właściwości dobrego teatru szkolnego, jakże dalekiego od walki wygórowanych a nie zaspokojonych ambicji, od bezzasadnych animozji i drobnostkowej zawiści. Nie trzeba dodawać, że wytworzenie się właściwej atmosfery jest zależne w dużym stopniu od osoby kierownika.

STRONA TECHNICZNA

26. Praca nad tekstem. Przygotowania do wystawienia sztuki rozpoczyna się od tzw. pracy nad tekstem. Zadanie jej polega przede wszystkim na sumiennym zapoznaniu się zainteresowanej młodzieży z obranym utworem. Aby sztuka stała się jasna w całości i szczegółach, wypadnie uciec się do interpretacji filologicznej, sięgnąć do komentarzy i opracowań itp. Przy tym jednak czytaniu utworu winno towarzyszyć nastawienie twórczo-teatralne. Stosunek do tekstu winien polegać nie na biernej kontemplacji artystycznej, lecz na czynnym wydobywaniu na jaw możliwości scenicznych. Wypadnie zatem przestudiować uważnie wszelkie wskazówki autora pod adresem reżysera, dekoratora i wykonawców ról; przy omawianiu postaci zostaną uwzględnione ich cechy zewnętrzne, zachowanie się na scenie, stosunek do innych osób itd. Z tych i tym podobnych spostrzeżeń zrodzą się uwagi, dotyczące całości przedstawienia i poszczególnych wykonawców, po czym dzieli nas krok jeden tylko od ustalenia wytycznych dla organizatorów i podziału funkcji. Udział w pracy nad tekstem brać mogą oczywiście nie tylko osoby upatrzone na głównych wykonawców, lecz i grono szersze. W ogniu zdyscyplinowanej dyskusji rodzą się najłatwiej wartościowe pomysły realizacyjne i zainteresowanie dla zamierzonego przedsięwzięcia.

27. Rodzaje inscenizacji. Jednym z zadań, nad którym wypada się zastanowić przy pracy nad tekstem, jest określenie ogólnego charakteru widowiska. Pomysłowość młodzieży dotyczy zwykle szczegółów, wskutek czego całość razić może brakiem harmonii. Zwrócenie uwagi na tę okoliczność najczęściej wystarcza do tego, aby wyobraźnię uczniów skierować na właściwe tory. Nie należy jednak oczekiwać, aby wykonawcy zdobyli się od razu na zupełnie wykończoną koncepcję przedstawienia. Pomysły będą narastały stopniowo, a wyrabiająca się świadomość artystyczna młodzieży będzie im nadawała coraz pełniejszą koordynację. Cierpliwość i wyrozumiałość ze strony kierownika przyniesie wyniki lepsze, niż narzucenie gotowej koncepcji.

Jest rzeczą pożądaną, by doszło do skrystalizowania się zasady ogólnej przedstawienia, stanowiącej podstawę dla szczegółów wykonania. W ten sposób dochodzi się do problemu stylizacji widowiska scenicznego. Szkoła rozporządza różnymi możliwościami inscenizacyjnymi i ma dużą swobodę wyboru. Często spotykana interpretacja dramatyczna polega na plastycznym zilustrowaniu sytuacji przedstawionych w tekście: Gaweł poluje, wywraca koziołki, strzela, trąbi i krzyczy do znoju; Paweł zaś udaje się do hałaśliwego sąsiada z pokorną prośbą, po odmowie zaś zabiera się do łowienia ryb. Widowisko typu naśladowczego polega na oddaniu za pomocą gestów, ruchu zbiorowego, rytmu i odpowiedniego wygłaszania tekstu — istot żywych, przedmiotów, ruchów i sytuacyj (bicie dzwonów, harce mgieł na łące, ruchy ludzi i maszyn w kopalni węgla lub stalowni etc.). W wypadku, gdy przedmiotem inscenizacji jest piosnka i melodia tancerza, narzuca się ujęcie choreograficzne, którego podstawą jest taniec, ożywiony czynnikiem pantomi-

micznym. Znane są także różne formy prymitywizacji, np. nadanie uczestnikom cech kukiełkowych lub wycinankowych za pomocą sztywnych ruchów i jaskrawych barw, dzięki czemu widowisko przybiera postać groteskową. Możliwa jest wreszcie stylizacja sportowa. Opracowywanie koncepcji przedstawienia stwarza wdzięczne pole dla oryginalnych rozwiązań. Nie należy się gorszyć formami naiwnymi; być może, że staną się one źródłem nowego stylu widowisk, podobnie jak to miało miejsce z prymitywnymi zaczątkami współczesnego „wielkiego teatru".

28. Obsada ról. Gdy praca nad tekstem dobiega końca, należy przystąpić do podziału ról i czynności. Ponieważ w przedstawieniu szkolnym bierze zwykle udział znaczna ilość osób, przeto niemal wszyscy zgłaszający się znajdą pole do działalności twórczej. Opieranie widowisk na nielicznej grupie jednostek należy uznać za niewłaściwe; może ono doprowadzić do fałszywych ambicji i niepożądanej maniery. Przypisywanie dziecku talentu wywołuje przesadną pewność siebie, pretensje i kaprysy, i prowadzi do walki o bardziej popisowe role. Toteż najlepiej unikać tworzenia się stałego zespołu grających i dążyć w granicach możliwości do tego, aby współpracownicy funkcje zmieniali. Głos w sprawie podziału pracy ma zasadniczo młodzież, która instynktownie obiera drogę właściwą i zwykle wywiązuje się z odpowiedzialnego obowiązku w sposób taktowny. Jednak rozumna interwencja kierownika okazuje się czasem bardzo celowa. Winien on czuwać nad postępowaniem młodzieży i chronić ją od poważniejszych omyłek. Drogą życzliwej, koleżeńskiej wymiany zdań osiągnie zamierzony cel bez większego wysiłku. Powierzanie ról kobiecych chłopcom nie jest wskazane zarówno ze względów wychowawczych, jak i estetycznych. Ta sama uwaga dotyczy w pewnym stopniu grania ról męskich przez dziewczęta. „Przebieranka" może być widziana łagodniejszym okiem w przedstawieniach o charakterze komicznym i groteskowym.

29. Próby. Próby stanowią w pracy teatru szkolnego czynnik o dużym znaczeniu. Należy się liczyć z tym, że długotrwały, jednostajny wysiłek oziębia zapał młodzieży i powoduje zniechęcenie. Dlatego prób nie powinno być zbyt wiele. Przedstawienia szkolne zwykle nie mogą być opracowywane tak dokładnie, jak to ma miejsce w teatrze zawodowym, i mają do pewnego stopnia charakter improwizacji. Dalej każda próba winna posiadać własny cel. Nie jest wskazane, aby wszystkie próby odbywały się według tego samego schematu. Do każdej z nich kierownik musi się osobno przygotować, pamiętając o tym, że obowiązkiem jego jest stałe urozmaicanie zajęć. Na każdej próbie można wysunąć jakąś nową odmianę przygotowań tak, by nigdy nie było mechanicznej reprodukcji rzeczy znanych. Długotrwałe próby czytane zwykle rezultatów właściwych nie przynoszą. Gest i słowo są u dziecka ściśle zespolone: nie można kształcić mówienia, a dopiero później dobierać odpowiednich gestów. Teatr szkolny winien wyrabiać umiejętność harmonijnej ekspresji, zdolność pełnego wyrażania własnego życia, kulturę wyrazu, ważniejszą od kultu dla sztuki. Na próbach, oprócz osób zainteresowanych bezpośrednio, mogą być obecni inni członkowie koła dramatycznego. Ich uwagi, dyskusje i krytyka dostarczają nieraz wykonawcom cennych wskazówek i przyczyniają się do ożywienia i pogłębienia pracy, a ponadto w pewnych wypadkach ułatwiają kierownikowi jego zadanie.

30. Urządzenie sceny. Scena, na której ma się odbyć przedstawienie, powinna być zbudowana tak, aby odpowiadała jak najbardziej szczególnym warunkom pracy w teatrze szkolnym. Konstrukcja jej winna się odznaczać prostotą. Należy zwrócić uwagę na umożliwienie ruchu zbiorowego uczestników oraz zapewnienie bliskości i współudziału ze strony widzów. Młodzież i kierownictwo

nie powinno się krępować utartymi szlakami. Jeśli teatr zawodowy raz po razu podejmuje próby zerwania z uświęconymi wzorami budowy scenicznej, jest to tym bardziej wskazane w środowisku szkolnym. Należy pamiętać o tym, że scena w postaci zwykłej ma poważne wady; tak np. obszerne kulisy nie sprzyjają akustyce, osoby zaś grające muszą być zwykle zwrócone w jednym kierunku, co w znacznym stopniu ogranicza poruszenia. Utrzymuje się opinia, że w teatrze szkolnym oddalenie widzów od sceny nie powinno być zbyt wielkie. Pomysłów rozwiązania problemu budowy sceny szkolnej jest wiele. M. Luserke projektuje odbywanie przedstawień na zwykłym podium, do którego prowadzą schody z czterech stron. W ogóle można zrezygnować z głębi scenicznej i umieścić scenę pośroku widzów, np. w formie koła — na wzór cyrku. Możliwe jest wystawianie widowisk pod gołym niebem; w niektórych wypadkach, np gdy przedstawienie jest oparte na motywach obrzędowo-ludowych, takie rozwiązanie jest najbardziej wskazane. Akcja może mieć charakter wędrowny, a wówczas widzowie zmieniają miejsce wraz z głównymi uczestnikami widowiska; gdy scena na świeżym powietrzu ma być nieruchoma, wówczas należy ją odpowiednio przygotować. Udaje się to najlepiej tam, gdzie są naturalne wzniesienia. Zielona roślinność stanowi wyborne tło dla gry młodzieży szkolnej. Poza tym dla widowiska wystarczyć może zwykły pokój, bez wzniesienia i kurtyny. Odpowiednio udrapowane kotary nadadzą sali estetyczny wygląd i stworzą odpowiednie tło. Wreszcie wiele „przedstawień" odbywać się będzie w zwykłej klasie bez dokonywania większych zmian w jej wyglądzie.

31. Rekwizyty. Ilość przedmiotów, potrzebnych do przedstawienia szkolnego, bywa zwykle niewielka. Najlepiej ograniczyć się do przygotowania rekwizytów naprawdę niezbędnych. Przedmioty, które nie służą do gry, są w zasadzie zbyteczne. Niektóre rekwizyty zostają wymienione w toku działania. Inne służą do scharakteryzowania w rysach istotnych miejsca, a w pewnej mierze poszczególnych wykonawców jak stół, świeca, latarnia, laska, parasol, okulary itp. Wolno korzystać na szeroką skalę z prawa umowności scenicznej; pozwala ono na uproszczenia i symbolikę. Przedmioty można nieraz zastąpić ich znakami symbolicznymi, a nawet napisami. W niektórych wypadkach można się ograniczyć do przejrzystej aluzji, wystarczającej do rozbudzenia wyobraźni uczestników i widzów. „Dla mnie, gdzie są tylko trzy łokcie podłogi", mówi w wywiadzie St. Wysocka, „tam już jest scena. Co ma rekwizyt w tym wszystkim? Rekwizyt to pomoc dla kiepskiego aktora... Ja mówię o aktorze twórczym, który nie potrzebuje nawet kostiumu i charakteryzacji...". Otóż dzieci należą do aktorów twórczych i słusznie mówi H. Buczyńska o świecie aktorów dorosłych, iż tam „tej wiary..., jaką mają dzieci bawiąc się, zdobyć nie można na scenie".

Na ogół przygotowywanie rekwizytów nie powinno sprawiać młodzieży większych trudności. Większość przedmiotów może być wykonana przez samych uczniów. Dla zdobycia wzorów i modeli powinny być wyzyskiwane wycieczki oraz odpowiednia literatura. Poza tym otwiera się szerokie pole dla pomysłowości i fantazji. Często okazuje się potrzebny udział nauczycieli zajęć praktycznych i rysunku, do których młodzież zwraca się sama po pomoc i wskazówki. Nie jest pożądane wynajmowanie przedmiotów gotowych, które zwykle nie przedstawiają wartości artystycznej lub kłócą się z całością przedstawienia, poza tym zaś okazują się niebezpieczne pod względem higienicznym.

32. Kostiumy. Zarówno projekty kostiumów, jak i ich wykonanie mogą być dziełem pracowni teatralnej. Różne względy przemawiają wyraźnie przeciwko wypożyczaniu kostiumów gotowych. Kostiumy takie wyglądają zwykle na scenie szkolnej sztucznie i pretensjonalnie. Do pracy nad kostiumami może być wykorzystana współpraca szkoły z opieką

domową, choć lepiej poprzestać na siłach własnych. Należy pamiętać o zachowaniu harmonii między kostiumami, a tłem dekoracyjnym. Zerwanie z realizmem w dekoracjach, pomysły stylizacyjne i uproszczenia symboliczne nie mogą pozostać bez wpływu na kostiumy. Pomieszanie epok, np. granie sztuk historycznych w kostiumach współczesnych, nie wywiera na młodzieży dobrego wrażenia. Dokładne kopiowanie natury jest nie wskazane, jednak zapoznanie się ze strojami autentycznymi zapładnia wyobraźnię i rozbudza pomysłowość. Często można osiągnąć pożądane wrażenie przez dodanie do zwykłego stroju jakichś drobiazgów, zmieniających jego charakter, jak guzy metalowe, naramienniki, czapka marynarska itp. Dzieci grają w kostiumach lepiej i żywiej wczuwają się w swoje role; wykonawcy muszą się jednak z kostiumem oswoić i nauczyć się go nosić. Kostiumy mogą być sporządzone z dowolnych materiałów; jednak bibułka, stosowana często na przedstawieniach szkolnych, jest mało odpowiednia, gdyż łatwo ulega zniszczeniu, a przy poruszeniach wydaje niemiły szelest. Użyteczne okazują się kostumy „uniwersalne" o różnych krojach (np. w formie luźnej, fałdzistej tuniki), które po nieznacznych przeróbkach mogą znaleźć zastosowanie na różnych przedstawieniach.

33. Charakteryzacja. Charakteryzacja tego typu, jaki znajduje zastosowanie na wielkich scenach, jest w warunkach szkolnych niepotrzebna. Używanie szminek dla „upiększania" wykonawców jest wyraźnie zbyteczne. Należy ograniczyć się do tych zabiegów, które są konieczne ze względu na całość widowiska. W scenach zbiorowych, odgrywających dużą rolę w teatrze szkolnym, cieniowanie rysów jest bezcelowe. W wielu wypadkach wystarcza zmienić wygląd w jednym wyrazistym szczególe, np. przez podwiązanie policzka, założenie okularów, szalika na szyję. Użyteczne okazują się kolorowe peruki, które łatwo sporządzić własnymi siłami. Można stosować woale, siatki osłaniające twarz, naklejanie różnokolorowych plasterków. Mniej wskazane jest posługiwanie się węglem, sadzą i nieszkodliwymi farbami. Należy pamiętać o tym, że młodzież i tak nie jest w stanie odmienić głosu, toteż dokładna charakteryzacja wywołałaby wrażenie niemiłej sztuczności.

34. Gest i ruch. Gest pomaga dziecku przy wyrażaniu uczuć i nie pozostaje bez wpływu na stronę dźwiękową przedstawienia. Część gestów na scenie szkolnej będzie miała charakter zbiorowy. Niektórzy autorzy ostrzegają przed przesadną automatyzacją, zalecają natomiast wykonywanie gestów naturalnych, np. przypominających ruchy przy robocie, jak ruchy szewca, górnika, drwala, kosiarza. Dzieci mogą także wykonywać gesty samorzutnie, bez wyraźnego zalecenia. W rolach dłuższych gesty mają wyraźnie charakter indywidualny. Należyte ich opanowanie sprawia zwykle kłopot i dlatego zajmuje na próbach niemało czasu. Amatorzy przestają się poruszać z chwilą, gdy kończy się ich „kwestia", gdy tymczasem właśnie w chwili milczenia czynnik pantomimiczny winien dojść w pełni do głosu. W wypadku, gdy gest „nie przychodzi", można polecić grającym, aby wyrazili dane przeżycie bezsłownie, jedynie za pomocą ruchów. Zajmujące doświadczenia w tym kierunku zostały podjęte w San Francisco przez Volkenberga. Zaczęto próby od pracy mimicznej, lecz nie przyniosły one powodzenia, gdyż odczuwano brak dźwięków, kierownictwu zaś zależało na prawdziwej ekspresji emocjonalnej, w której ruch i dźwięk są organicznie ze sobą związane. Zatrzymano się ostatecznie na pomyśle pantominy z towarzyszeniem dźwięku, bez słów artykułowanych. Uczniowie dzielili się na dwie grupy: wykonawców i słuchaczy. Pierwsi otrzymywali temat oraz krótki odcinek czasu na wybór kierownika i przygotowanie improwizowanego widowiska. Tematy były bardzo urozmaicone; tak np. obierano za cel przedstawienia pożar lasu, przy czym ruchy i dźwięki miały ilustrować palenie się krzewów, szaleństwo płomieni, przeraże-

nie ludzi i zwierząt. Innym razem chodziło o zobrazowanie rozbicia statku. Większe trudności sprawiało odtworzenie pantomimiczne wrażeń, jakich doznają osoby różnych stanów podczas odwiedzin w katedrze włoskiej. Za pomocą odpowiednich ruchów trzeba było również odtworzyć rekwizyty. Widzom przypadała w udziale ocena wysiłku wykonawców. Te i tym podobne usiłowania nie zawsze zresztą godne naśladownictwa wskazują na dążność teatru szkolnego do zmotoryzowania uczestników. Młodzież winnaby jednak z biegiem czasu uświadomić sobie różnicę między gestem scenicznym i życiowym.

35. Czynnik muzyczny. Muzyka i śpiew mają w teatrze szkolnym poważne zadanie do wypełnienia. Czynnik ruchu, który stanowi charakterystyczne zjawisko na scenie szkolnej, uzyskuje dzięki muzyce eurytmię i koordynację. Muzyka nie powinna ograniczać swojej roli do towarzyszenia pewnym częściom widowiska, lecz ma przenikać je w sposób organiczny, jako zasadniczy podkład, decydujący o rytmie i nastroju całości. Technika przedstawień młodzieży zdaje się posiadać cechy, występujące często w świecie muzyki. Typowe są zwłaszcza nawroty podobnych motywów, ruchów i sytuacji. Być może, że należałoby pomyśleć o tworzeniu muzyki, specjalnie dostosowanej do potrzeb teatru szkolnego. Duże ożywienie wprowadza śpiew, stwarzający przy tym dogodną sposobność do uaktywnienia wszystkich obecnych.

36. Widownia. Widzowie przedstawienia szkolnego — to przede wszystkim sama młodzież. Natomiast obecność osób postronnych jest uważana dotychczas za sprawę sporną. Niektórzy pedagogowie wyrażają obawę, że publiczność dorosła, zachwycając się grą ulubieńców, może spowodować deprawację duszy dziecięcej. Mówi się również o tym, że jest rzeczą niewskazaną stykanie się podczas widowisk szkolnych rodziców, reprezentujących różne warstwy społeczne. Osoby, stojące na stanowisku bardziej liberalnym, powołują się na konieczność pokrycia wydatków z biletów wstępu; wskazują, że przedstawienia stać się mogą ważnym łącznikiem między domem a szkołą, że wreszcie zaproszenie osób trzecich potęguje w młodzieży poczucie odpowiedzialności i czyni zadość naturalnej potrzebie pochwalenia się wynikami pracy. Należy stwierdzić, że w niektórych krajach (m. in. we Francji i Anglii) organizuje się przedstawienia szkolne dla publiczności bez ograniczeń i że niektóre poradniki dla teatrów szkolnych uwzględniają takie czynności, jak reklama widowiska i technika rozprzedaży biletów. Niewątpliwie jednak jest rzeczą najwłaściwszą, aby na widowni znajdowała się przede wszystkim młodzież, która w mniejszym lub większym stopniu jest współtwórcą widowiska, a i podczas jego trwania może być powoływana do współudziału, np. przy śpiewie, odpowiedziach chóralnych itd. W ten sposób dojść może do zatracenia przedziału między wykonawcami a „widzami" tak że wszyscy obecni łączą się w jedno ciało zbiorowe. Z drugiej jednak strony w szkole nowoczesnej rodzice są powoływani do czynnej współpracy na różnych odcinkach i stykają się często zarówno z młodzieżą i nauczycielstwem, jak i wzajemnie ze sobą. Byłoby to wysoce nienaturalne, gdyby teatr szkolny miał się stać dla nich dziedziną zakazaną i bezwzględnie niedostępną. Jeśli np. rodzice z różnych warstw społecznych spotykają się bez ujmy dla siebie i z pożytkiem dla młodzieży przy organizowaniu akcji dożywiania, podczas wycieczek szkolnych, na zebraniach opiek klasowych itd., to dlaczego właśnie teatr miałby się stać dla nich próbą nie do pokonania? Rozumnie zorganizowana współpraca domu ze szkołą, omawianie z zainteresowanymi osobami charakteru przedstawień szkolnych, konferencja przed danym widowiskiem — oto drogi, wiodące do przezwyciężenia zagrażających kłopotów. Problem publiczności należy właściwie rozwiązywać indywidualnie, zależnie od terenu i środowiska. Poza tym należy pamiętać, że niektóre typy widowisk (np.

przedstawienia improwizowane) noszą wyraźnie charakter wewnętrzno-szkolny. W każdym razie obecność osób starszych nie powinna zahamowywać wysiłków w kierunku ożywienia młodego widza i powołania go do aktywnego, dynamicznego uczestnictwa w widowisku.

37. Zapowiadacz. Ze względu na skróty i uproszczenia symboliczne, w które obfituje teatr szkolny, oraz potrzebę nawiązywania łączności między wykonawcami a „widownią" i powoływania wszystkich obecnych do współudziału, dużą rolę odgrywa osoba zapowiadacza. Rolę tę spełnia sama młodzież. Na wstępie wypadnie nieraz określić rodzaj widowiska, wypowiedzieć kilka słów o wystawianym utworze i jego twórcy, udzielić w razie potrzeby wskazówek i informacji, zasugerować odpowiedni nastrój. Zapowiadacz występuje zależnie od okoliczności: wypełnia krótsze przerwy, skraca chwile oczekiwania na dalszą część widowiska, wiąże poszczególne fragmenty przedstawienia itp. Czasem w toku inscenizacji wygłosi słowa autora, czasem wystąpi w roli opowiadacza bajek i dykteryjek. Może również spełniać jawnie funkcję suflera, co jest niekiedy bardziej wskazane, niż ukryte podpowiadanie z budki suflerskiej.

38. Przedstawienie. Z dotychczasowych rozważań wynika, że przedstawienie, które dawniej stanowiło główną rację bytu dla pracy teatralnej w szkole, obecnie posiada znaczenie ostatniego ogniwa w długim łańcuchu celowych zabiegów pedagogicznych. Praca przygotowawcza, którą traktowano jako przykrą konieczność, w świetle doświadczeń nowoczesnych stanowi najważniejszą stronę teatru szkolnego i rozstrzyga o jego wartości. Zupełne zlekceważenie przedstawień nie byłoby jednak wskazane. Bez oceny ze strony widzów, choćby współuczestniczących w widowisku, młodzież nie dozna owego zadowolenia twórczego, które zachęca do dalszych wysiłków i wskazuje drogę postępu. Cała praca sprowadziłaby się do jałowej techniki, byłaby ćwiczeniem dla samego ćwiczenia, co w oczach wykonawców mogłoby obniżyć jej wartość. Przedstawienie właściwe jest końcowym etapem pracy, oznacza przejście nad pewnymi sprawami do porządku dziennego. Winno by mieć taki przebieg, aby nie tylko nie wywoływało zniechęcenia, lecz stało się odskocznią do skoku naprzód i mogło zachęcić nieśmiałych lub obojętnych. Dlatego w ramach możliwości uczestników oraz w zgodzie z obranymi wytycznymi powinno posiadać pewną wartość artystyczną i sprawiać obecnym zadowolenie. Nie chodzi o wytrzymanie porównania z teatrem zawodowym, lecz o sprawny wyraz dla wspólnych zamierzeń. Przedstawienie potęguje poczucie odpowiedzialności u wykonawców i jest dobrą próbą organizacyjną. Przebieg jego nie powinien być zakłócany nieprzewidzianymi zgrzytami. Młodzież musi pamiętać nie tylko o samym widowisku, lecz i o miejscach dla widzów, szatni, oświetleniu sali i korytarzy, utrzymaniu porządku i czystości itp. Dopilnowanie tych wszystkich spraw organizacyjnych daje młodzieży cenne doświadczenie i przynosi niewątpliwą korzyść wychowawczą.

39. Przerwy. Antrakt w czasie przedstawienia jest dla młodzieży sygnałem, skierowującym jej uwagę na sprawy dnia codziennego. Najchętniej rozsypuje się wówczas po korytarzach, szukając ruchu lub rozrywki. Powoduje to nieraz zamęt i utrudnia organizatorom ich zadanie. Przerwa bywa jednak często potrzebna zarówno dla wyładowania sił fizycznych, jak i odpoczynku po naprężeniu nerwów, wywołanym przez widowisko. Dziecko przeżywa przedstawienie bardzo intensywnie i dlatego podczas jego trwania znużenia nie czuje, za to później następuje silna reakcja. Byłoby rzeczą wskazaną należyte pokierowanie tym odruchem i wykorzystanie wolnych chwil w sposób rozumny i celowy. Nie jest to rzeczą łatwą; pamiętać należy przede wszystkim o konieczności zachowania taktu i umiaru oraz liczenia się z wraż-

liwością młodzieży. Dla przykładu podajemy niektóre z doświadczeń, przeprowadzonych z pomyślnym wynikiem na gruncie rosyjskim i amerykańskim. Drogą najprostszą, zwłaszcza w stosunku do dzieci młodszych, byłaby zbiorowa gimnastyka, pląsy, śpiew lub gry ruchowe. Obok tego może się okazać użyteczne zorganizowanie zajęć spokojniejszych, zmierzających do głębszego wczucia się w widowisko. Można stworzyć małą wystawę; złożyłyby się na nią np. egzemplarze granego utworu, komentarze, opracowania, fotografie, makiety, lalki, kukiełki, recenzje z innych przedstawień tej samej sztuki, wydawnictwa ilustrowane etc. Osobny kącik można by przeznaczyć dla zajęć indywidualnych. Urządzenie nie wymaga specjalnych zachodów: wystarczy stół roboczy, krzesła, papier, ołówki, plastelina. Tu dzieci mogłyby lepić i rysować na tematy, związane z przedstawieniem. Najlepsze prace — to cenny wkład do pracowni koła dramatycznego. Można by także dać widzom sposobność do robienia uwag i kreślenia recenzji, które mogą się stać wytyczną dla dalszych poczynań. Gdyby podczas przedstawienia miało nastąpić kilka przerw (co w warunkach szkolnych należy chyba do nielicznych wyjątków), można by pomyśleć o tym, aby każda była wyzyskana w sposób odmienny.

ZAGADNIENIA SPECJALNE

40. Teatr samorodny. Punktem wyjścia dla teatru samorodnego jest zwykle jakiś pomysł, który oceniają wszyscy uczestnicy, zastanawiając się nad rozwinięciem go w postaci akcji dramatycznej. Odbywa się narada w sprawie rozbicia widowiska na sceny i akty, po czym w drodze umowy ustala się w rysach ogólnych kontury akcji i zadania wykonawców. Przygotowanie trwa zaledwie kilka godzin. W toku przedstawienia wolno używać słów własnych, byleby nie uległ zmianie ogólny bieg wypadków. Nikt nie jest skrępowany tekstem; każdy uczestnik ma otwarte pole do twórczej pomysłowości. W teatrze samorodnym uczestnicy mają możność grania i mówienia tego, co wynika z ich przeżyć; treść przedstawienia wyłania się samorzutnie z rozbudzonej osobowości zbiorowej. Wytwarza się poczucie solidarności; wszyscy czują się włączeni w twórczy kolektyw. Widzowie postronni są niepożądani. Ten, kto zeszedł ze sceny, staje się krytykiem i odpowiedzialnym twórcą dalszego biegu przedstawienia. Dlatego zainteresowanie się widowiskiem nie gaśnie wraz z odegraniem roli; trzeba obserwować scenę do końca, aby w razie potrzeby nagiąć się odpowiednio do nowej sytuacji. Konieczne są szybkie decyzje, działanie szybkie i stanowcze. Uczestnicy zyskują możność ćwiczenia się w mowie codziennej i doskonalenia naturalnych środków ekspresji. Teatr samorodny doprowadza skutecznie do przezwyciężenia stłumień psychicznych i zamknięcia się w sobie, sprzyja wyzwoleniu od egotyzmu i introwersji.

Mimo wielu zalet teatr samorodny jako jedyna forma pracy nie mógłby zapewne wystarczyć potrzebom wszystkich okresów życia szkolnego. Najlepsze rezultaty daje w wieku młodszym i średnim; co więcej, wywiera wpływ korzystny na pracę nad gotowymi tekstami. W miarę rozwoju dziecka jego potrzeby w zakresie tematyki coraz bardziej się komplikują; słowo i obraz stają się dlań drogą do zrozumienia stanu wewnętrznego osoby działającej. Pojawia się potrzeba ścisłego, a nie zbliżonego wyrazu słownego. Wymagania te wychodzą nie od kierownika, lecz od samych dzieci, które przestają znajdować zadowolenie w prymitywie scenicznym. Korzyści, jakie daje teatr samorodny, są jednak tak poważne i wielostronne, że posługiwanie się nim w warunkach sprzyjających zasługuje na gorące polecenie. Toteż w czasach ostat-

nich pozyskał pewną liczbę zwolenników w różnych krajach oraz zdobył uznanie wybitnych pedagogów. Dodać przy tym należy, że określenie „teatr samorodny" jest wieloznaczne i spotyka się z różnymi sposobami interpretacji.

41. Przedstawienia kukiełkowe. Początki widowisk marionetkowych sięgają również odległej przeszłości. W niektórych krajach, jak np. w Italii i wśród Czechów, kukiełki cieszą się dużą popularnością. Lubią je najbardziej dzieci młodsze, jednak w pewnych warunkach przedstawienie kukiełkowe bywa chętnie oglądane nawet przez dorosłych. Szczegółowe wskazania, dotyczące urządzenia teatrzyku kukiełek, znaleźć można w podręcznikach i prasie fachowej. Na ogół przygotowania nie są skomplikowane i otwierają pole do zastosowania różnych zdolności i zamiłowań. W szczególności robienie lalek daje sposobność do prac rysunkowych i modelowania oraz do wykorzystania umiejętności, nabytych na lekcjach zajęć praktycznych (szycie). Same przedstawienia mogą sprawić więcej trudności. Liczba wykonawców jest niewielka, przy czym między nimi a widownią zarysowuje się wyraźna granica, którą jednak może zatrzeć zręczny zapowiadacz. Jako samodzielna forma pracy młodzieży teatr kukiełek znaleźć może w szkole możliwości dość ograniczone, zwłaszcza jeśli chodzi o tworzenie własnego repertuaru; jednak przy odpowiednim kierownictwie i opiece może się stać wartościowym czynnikiem życia szkolnego.

42. Teatr cieni. Ten rodzaj widowiska znany był w starożytności; spotykano go również u ludów pierwotnych. Pod względem technicznym wymaga niewielkich przygotowań. Duże prześcieradło służy za ekran. Potrzebna jest również lampa, którą należy ustawić tak, by cienie zarysowywały się wyraźnie. Ilość wykonawców bywa niewielka; gra ma charakter pantomimiczny. Należy się starać o przybieranie gestów i póz jak najbardziej wyrazistych i charakterystycznych. Ruchy muszą być wykonywane w taki sposób, aby sylwetki nie zachodziły na siebie i nie zlewały się. Widowisko tego rodzaju odpowiada upodobaniom dzieci młodszych. Wykonanie nie przekracza sił młodzieży szkolnej, jednak nie obiecuje większych korzyści zarówno pod względem dydaktycznym, jak i wychowawczym. Jako swoista forma widowiska teatr cieni może stać się w życiu szkolnym i w zajęciach koła dramatycznego miłym urozmaiceniem.

43. Praca teatralna w osiedlach i internatach. Osiedla szkolne stwarzają dla pracy teatralnej szczególnie korzystne podłoże. Wszyscy uczestnicy są zgromadzeni w jednym miejscu i znajdują się w jednakowych warunkach, co ułatwia organizację i zapewnia wysiłkom ciągłość. Następuje większe zżycie się, co nie jest bez znaczenia w zespole scenicznym. Kierownik może lepiej poznać uczniów i wyznaczyć im role, odpowiadające ich potrzebom psychicznym. Liczyć się trzeba z tym, że w zwykłych warunkach teatr szkolny mógłby pochłonąć młodzieży wiele czasu; odpowiedni rozkład zajęć w osiedlu pozwala na przezwyciężenie tego kłopotu bez trudu. Oderwanie się od pospolitego życia sprzyja rozbudzeniu twórczej postawy oraz upodobań artystycznych. Teatrowi w osiedlu nie zagraża dopływ czynników niepożądanych, odpada w nim problem publiczności; toteż jest on dogodnym terenem dla przedstawień improwizowanych. Scena mogłaby się stać w osiedlu głównym warsztatem pracy, skupiającym zainteresowania uczniów, rozbudzającym inicjatywę i samodzielność. Również w szkołach o typie internatowym teatr szkolny ma przed sobą wdzięczne zadanie.

44. Teatr w szkołach dla dorosłych. Przy kształceniu osób dorosłych trudność sprawia rozbudzenie zainteresowań umysłowych i wywołanie ochoty do nauki. Jeśli dorośli przystępują do zajęć szkolnych po ciężkiej całodziennej pracy, zajęcia te muszą być zorganizowane w taki sposób, aby niosły zarazem rozrywkę

i pożytek. Oddziaływanie przez nakazy czy autorytet okazuje się zawodne; najlepsze wyniki można osiągnąć przez wprowadzenie momentów atrakcyjnych, skupiających uwagę i odbierających atmosferze szkolnej pierwiastki przymusu i wysiłku. W tych warunkach odpowiednio zorganizowany teatr może oddać poważne usługi. Przypadłoby mu w udziale przełamanie nieufności i obawy w stosunku do dóbr umysłowych i kulturalnych. Praca teatralna może stanowić nie tylko punkt wyjścia, lecz także jedną z ważniejszych form nauczania. Przygotowanie przedstawienia wraz z połączonymi z nim efektami, traktowane jako rozrywka, zmusza jednak do pewnych studiów językowych i literackich, rozbudza zainteresowania historyczne, kształci sprawność techniczną; słowem, skłania na każdym kroku do rozszerzania zakresu wiadomości i do ich pogłębiania. Tak pojęty teatr w szkole dla dorosłych musiałby oczywiście różnić się poważnie od teatru dla młodzieży, i to zarówno pod względem organizacyjnym, jak i rzeczowym.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

1. ANTONIEWICZÓWNA JADWIGA: Teatr w ogrodzie szkolnym. Teatr Ludowy, 1928. 2. BIEŃ A. i CIERNIAK J.: Teatry ludowe w Polsce. Warszawa, 1928. 3. BRUMER WIKTOR: Uwagi o inscenizacji. Warszawa, 1923. 4. (CIERNIAK J.): Teatrzyk kukiełek w opracowaniu J. Cierniaka, M. Kownackiej, J. Landy, A. Palińskiego, W. Ulanowskich pod redakcją Marii Kownackiej. Warszawa, 1935. 5. DESZCZ MARIAN: Znaczenie teatru szkolnego w nauczaniu języka francuskiego. Neofilolog. 1930. 6. DOBRANIECKI STANISŁAW: Inscenizacja w szkole powszechnej (kl. I, II i III). Warszawa, 1935. 7. ESTREICHER K.: Teatry w Polsce. Kraków, 1873—79. 8. FILOZOFÓWNA IRENA: Próba badań psychologicznych nad grą aktorską. Poznań, 1935. 9. KOMARNICKI LUCJUSZ: Czarodziejstwo teatru. Rozmowy. Warszawa, 1926. 10. KOMARNICKI LUCJUSZ: Teatr szkolny. Ogólne założenia z praktyki teatru szkolnego. Warszawa, 1926. 11. KUTNERÓWNA BLANKA: O teatrze szkolnym. Polonista, 1922. 12. KWIECIŃSKI Z.: Samorodny teatr w szkole. Warszawa, 1933. 13. MAŁKOWSKI WITOLD: Teatr w szkole i w domu ludowym. Warszawa, 1923. 14. PAPÉE STEFAN: Drogi i cele teatru szkolnego. Poznań, 1930. 15. MIERZEJEWSKA JANINA: Teatr z pieśni w układzie plastycznym. Warszawa, 1933. 16. POLEWKA ADAM: Teatr szkolny samorodny i jego wartość wychowawcza. Chowanna, 1929. 17. PRZYBOŚ STEFAN: Pokaz szkolny recytacji chóralnych. Muzeum. 1935. III. 18. SIMON LUDWIK: Dykcjonarz teatrów polskich czynnych od czasów najdawniejszych do roku 1863. Warszawa, 1935. 19. SOLARZOWA ZOFIA: Teatr z pieśni jak były odtwarzane w wiejskim uniwersytecie orkanowym. Warszawa, 1933. 20. STRZELECKA JANINA: Cele i zadania wychowawcze teatru dla dzieci i młodzieży. Warszawa, 1931. 21. Teatr Szkolny. Powszechna Wystawa Krajowa. Poznań, 1929. 22. TUROWICZÓWNA JADWIGA: Inscenizowane pieśni ludowe. Warszawa, 1931. 23. TUROWICZÓWNA ZOFIA: Wybór inscenizacyj. Lublin, 1931. 24. TURZAŃSKI KAZIMIERZ: Teatr amatorski w mieście i na wsi. Lwów, 1935. 25. WÓJCICKI K. WŁ.: Teatr starożytny w Polsce. Warszawa, 1841.

26. BRADNOCK F. W.: The Presentation of School Plays. The Journal of Education. 1932—33. 27. The Drama in the Education. A report by the Adult Education Committee of the Board of Education. London, 1927. 28. MACKAY: Constance d'Arcy. Children's Theatres and Plays. New York—London, 1927. 29. MACMILLAN'S: Teaching and Practice. Dramatics and elocution in the primary school, t. VI. London, 1932. 30. MER-

RILL JOHN and FLEMING M.: Playmaking and Plays. London, 1930. 31. MEYN LUDWIG: Playmaking. Die Neueren Sprachen. 1935, IX. 32. ROY MITCHELL: The School Theatre. New York, 1925. 33. VAIL - MOTTER T. H.: The School Drama in England. London, 1929.

34. BLAIZE JEAN: Pour monter et jouer une pièce en famille — á l'école — dans les sociétés — dans le monde. Paryż, 1925. 35. CHANCEREL LÉON: L'Art dramatique dans l'éducation. La Nouvelle Education 1935, VII. 36. CHEVAIS MAURICE: L'Education par les fêtes. Paris, 1934. 37. Du GUÉ — BOURELLY ODILE — D.: Le sens esthétique dans l'éducation. L'Education, 1935. 38. GOFFLOT L. V.: Le théâtre au collège du Moyen - Age à nos jours. Paris, 1907. 39. LASCARIS P. A.: L'Education esthétique de l'enfant. Paris, 1928.

40. CHALOUPKA ADOLF: Divadlo vsem. Praga, 1926.

41. BAUER FRANZ: Die Jugend und das Theater. Schaffende Arbeit und Kunst in der Schule. 42. FEGELER-FELKENDORFF PAUL: Neudeutsche Kunsterziehung. Wrocław, 1934. 43. GOERING HUGO: Bühnentalente unter den Kindern. Langensalza, 1895. 44. Jugend und Bühne. Herausgegeben von Ludwig Pallat und Hans Lebede. Breslau, 1925. 45. KEMPEN HANS: Dramatische Schulspiele. Neue Bahnen, 1934. 46. KUNZFELD ALOIS: Vom Märchenerzählen und Märchenillustrieren. Wien, 1926. 47. LUSERKE MARTIN: Das Gebrauchs-Theaterstück. Ein Beitrag zur Frage des Laienspiels an Schulen. Pädagogisches Zentralblatt. 1931. 48. MÜLLER - FREIENFELS R.: Erziehung zur Kunst. Lipsk, 1925. 49. SCHARFF ERICK: Handbuch für das Laienspiel. Berlin, 1933. 50. SCHEUFGEN HERM J.: Festtage der Schule im neuen Deutschland. Wyd. 2, Paderborn, 1934. 51. VATER FRITZ: Die feiernde Schule. Langensalza, 1928. 52. WEBER ERNST: Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft. Wyd. II. Lipsk, 1926.

53. Chudożestwiennyje agitbrigady. Narkompros, R. S. F. S. R., Moskwa, 1931. 54. GROZDOWA E.: Kukolnyj tieatr dlia doszkolnikow. Doszkolnoje wospitanje, 1934, II. 55. KERŻENCEW W.: Tworczeskij tieatr. Puti socjalisticzeskogo tieatra. Wyd. II uzupełnione. Petersburg, 1918. 56. MURZAJEW W.: Doszkolnyj tieniewoj tieatr. Doszkolnoje wospitanje, 1935, V. 57. Puti razwitja dierewienskogo tieatra. Leningrad, 1931. 58. RIAŻSKIJ N.: Dierewienskaja sciena. Moskwa, 1930. 59. SZPET L.: Rabota s dietjmi w klubie. Moskwa, 1933. 60. TRUSOW S.: Osnowy scieniczeskoj gramoty. Moskwa, s. a. 61. WITMAN A.: Kukolnyj tieatr w naczalnoj szkole. Organizujtie dietworu, 1934, 6. 62. WITMAN A.: K woprosu o repiertuarie tieatrow kukoł dla dietiej. Organizujtie dietworu, 1935, 4. 63. ZASKALNYJ S. D.: Reżissier i aktier. Tieatr iz naroda. Moskwa, 1924.

Czasopisma.

64. Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego II, 1933. 65. Poradnik Teatrów i Chórów Włościańskich (od 1923). 66. Scena Oświatowa. 67. Śpiew w szkole (od IX. 1935). 68. Teatr Ludowy. 69. Teatr w szkole. 70. The Amateur Stage. 71. Loutkař. 72. The New Era (nb. III, 1931). 73. L'Art à l'Ecole. 74. Art Dramatique. Bulletin du Centre d'Etudes et de Représentations. 75. Bulletin des Comédiens Routiers (od 1932). 76. Intercine. Institut International du Cinématographe Educatif. 77. Progressive Education (nb.: I, 1931). 78. Das Blatt für Laien und Jugendspieler. 79. Das Deutsche Volksspiel (od 1933). 80. Drama. 81. Die Kulisse. 82. Modern Languages. 83. Volksbühnenwarte. 84. Volksspielkunst. 85. Doszkolnoje Vospitanje. 86. Kołchoznyj Tieatr (od 1925). 87. Organizujtie dietvoru. 88. Ceskoslovenské Divadlo.

Materiały bibliograficzne.

89. ŁASKA MARIA: Bibliografia ruchu teatrów ludowych w Polsce 1901—1935. Warszawa 1936. 90. Thespis. Das Theaterbuch 1930 in Verbindung mit Kurt Eberlen und Oskar Tischel. Berlin 1930, oraz NNr: 4, 11, 13, 27, 30, 32, 40, 49, 54.

RADIO W SZKOLE

napisała

MARIA DZIERZBICKA

1. Znaczenie radia w ogóle. Najpopularniejszy niewątpliwie wynalazek techniczny XX wieku nie jest dotychczas jeszcze należycie zbadany co do możliwości jego wykorzystania ani co do konsekwencji, jakie należy wysnuć z jego pojawienia się. Przez stulecia nawykliśmy tak do używania przede wszystkim wzroku, wyrobiliśmy sobie liczne metody posiłkowania się drukiem, że dziś z trudem jeszcze mimo wszystko przenika do naszej świadomości konieczność wykonania analogicznej pracy dla jak najlepszego wyzyskania słuchu. Toteż radio, ten najdonioślejszy od czasów Gutenberga nowy sposób przekazywania myśli i uczuć ludzkich, nie jest jeszcze należycie oceniony i zużytkowany ani przez zawodowych pedagogów, ani przez tych, którzy troszczą się o wychowywanie i kształcenie szerokich mas społeczeństwa.

Zagadnienie zasadnicze, czy radio jest tylko rozrywką, czy przedsiębiorstwem handlowym, czy też potężnym czynnikiem wychowującym i kształcącym ogromne rzesze swych słuchaczy, czy łączy te trzy momenty, nie tylko nie jest dotąd rozwiązane, ale nie wszędzie nawet dostatecznie uwypuklone i przedyskutowane. Stany Zjednoczone, poświęcające sprawie radia jako czynnika kształcącego bardzo dużo pracy, i to ludzi bardzo wybitnych, na szeregu zjazdów ciągle omawiają to samo: czy radio jest tylko przedsiębiorstwem, czy też czynnikiem kulturalnego oddziaływania na masy. A przecież Stany Zjednoczone miały w 1935 r. 34 stacje nadawcze, poświęcone specjalnie zagadnieniom wychowawczym i kształcącym! Hitlerowskie Niemcy natomiast zdecydowanie zaprzęgają radio do służby dla kultury narodowej. Nie wdając się szerzej w omawianie tych zagadnień natury zbyt ogólnej, pomijam również bardzo doniosłą praktycznie sprawę, w czyich rękach winny znajdować się rozgłośnie: osób prywatnych, czy rządu itd. Sformułowaniem nagłówka artykułu przesądzam swoje zasadnicze stanowisko. Uważam radio za bardzo doniosły czynnik wychowywania i kształcenia mas, z którym musi się zapoznać bliżej i starać się je wykorzystać każdy, komu leży na sercu w jakiejkolwiekbądź dziedzinie sprawa wychowania i kształcenia. Nie wolno lekceważyć wynalazku, który tak dalece umożliwia natychmiastowe niemal docieranie wszędzie, do wszystkich, że daje złudę wszechobecności, unicestwienia przestrzeni.

2. Znaczenie radia dla szkoły. Jeżeli zasadniczy charakter radia nie jest jeszcze dostatecznie jasny w opinii nawet wybitnych ludzi, zajmujących się nim, to jeszcze gorzej rzecz się ma z ustaleniem roli radia w szkole. Wahania przy tym są równie wielkie, jak w poprzednim przypadku. Niektórzy entuzjaści radia szkolnego w Anglii twierdzili pier-

wotnie, że w roku 1950 pozostanie w szkole tylko radio, a nie będzie nauczyciela. To złudzenie, iż szkoła w obecnej postaci zaniknie na skutek pojawienia się radia, niedługo trwało, i słusznie. Pomijając wszelkie inne trudności, zważyć trzeba, że nauczanie przy pomocy samego tylko radia wymagałoby od ucznia tak dużej dozy samodzielności, umiejętności wyboru odpowiedniego dla siebie poziomu i zakresu nauki, oraz autodyscypliny, że jest to nieosiągalne dla dzieci i młodzieży szkolnej. Na przeciwnym biegunie stoją ci, którzy odmawiają radiu jakiegokolwiek znaczenia dla pracy szkolnej, twierdząc, iż znosi ono nieodzowny dla celów wychowawczych i kształcących kontakt nauczyciela z uczniem, narzuca uczniowi postawę bierną, szybko nuży, gdyż działa tylko na słuch, a przy częstszym stosowaniu różnorodnych audycji może doprowadzić do zbytecznego rozpraszania się. Pedagogowie ci widzą w radiu dla szkoły jedynie czynnik rozrywki, raczej przeszkadzający niż pomagający w pracy. Stanowisko takie jest wyrazem bierności i niechęci do jakiegokolwiek wysiłku, by nowy wynalazek przystosować do potrzeb i wymagań szkoły, zniwelować jego strony ujemne, a wyzyskać dodatnie.

Międzynarodowy Instytut Współpracy Intelektualnej w publikacji swej: „La Radiodiffusion scolaire" stwierdza, że większość pedagogów, zajmujących się radiem, zajmuje obecnie stanowisko pośrednie.

Szkoła [1]) nie może przejść obojętnie mimo radia, musi je wyzyskać i dostosować do swoich potrzeb i warunków, a w pewnych wypadkach sama dostosować się do radia, by nie zatracić nic z jego możliwości wychowawczych i kształcących. Inaczej pozostanie poza życiem, poza silnymi zainteresowaniami swych uczniów. Winno to być radio w szkole, a nie obok lub zamiast szkoły. Radio winno być jednym z czynników życia szkolnego, wspierającym i uzupełniającym pracę nauczyciela, ale bynajmniej go nie zastępującym. Będzie to więc czynnik pracy szkolnej, a nie tylko rozrywki, przyjemności.

Ten nowy czynnik winien wnieść to, czego przeciętny nauczyciel przy pomocy dotychczasowych środków nie może dać lub ewentualnie daje znacznie gorzej, może mu pomagać w pracy zarówno wychowawczej jak i dydaktycznej w szkole. Wkład radia do życia szkolnego będzie więc zależny z jednej strony od charakteru i możliwości radia, z drugiej od charakteru, potrzeb i możliwości szkoły.

Radio, przenikając niemal równocześnie wszędzie, od wszystkich do wszystkich, daje swemu słuchaczowi prawie nieograniczoną możliwość rozszerzania zasięgu, jakości i ilości przeżyć, nawiązywania kontaktu, a raczej odczuwania wpływu bardzo szerokiego kręgu ludzi współczesnych, odbierania podniet dla wyobraźni, uczuć i woli. Dzięki radiu nie ma zapadłej prowincji, nie ma ludzi odosobnionych, każdy może uczestniczyć nie tylko w życiu swego najbliższego otoczenia, ale i znacznie szerszej grupy społecznej.

Dzięki radiu szkoła może więc wyjść poza swoje opłotki i nie tylko zbliżyć swych uczniów do życia, ale wprost umożliwić im uczestniczenie w pewnej mierze w życiu współczesnym i to nie tylko najbliższego otoczenia, ale całego narodu i państwa. Wzmocni to u uczniów bardzo silnie poczucie wspólnoty i jedności narodowej i państwowej, i zrozumienie życia współczesnego. Jak głęboki wpływ wychowawczy wywiera na młodzież takie współprzeżywanie doniosłych wydarzeń współczesnych, wie każdy, kto

[1]) W dalszych rozważaniach przez „szkołę" rozumieć będę szkoły powszechne i średnie, szkoły wyższe bowiem stanowią dla mnie zagadnienie osobne, bardziej związane, ze względu na wiek i poziom słuchaczy, ze sprawą ogólną należytego wyzyskania radia, niż z zagadnieniem radia w szkole dla dzieci i młodzieży szkolnej.

słuchał w szkole żałobnych audycji majowych w 1935 r.

Do pracy wychowawczej w szkole stają w ten sposób nie tylko nauczyciele, ale i szereg innych wybitnych jednostek. Radio wniesie więc tu duży wkład i całkowicie swoisty.

Radio może urozmaicać nauczanie szkolne i przyczyniać się do rozwoju zdolności skupiania się ucznia, do pobudzania zainteresowań, samodzielnego myślenia ucznia, podniesienia jakości pracy przez wykorzystywanie specjalistów z różnych dziedzin.

Stosując radio w swej pracy, szkoła osiągnie jeszcze jeden cel, wcale nie brany lub niedostatecznie brany pod uwagę. Podkreśla go ostatnio angielska radiofonia szkolna. Chodzi mianowicie o wdrożenie ucznia do świadomego korzystania z radia i umiejętnego posługiwania się nim, podobnie jak z dawna troszczymy się o zaprawianie do posiłkowania się drukiem. Zadanie to pozornie łatwiejsze, gdyż nie ma do pokonywania żadnych trudności technicznych takich, jak przy nauce czytania. Trudniejsze jest jednak, i to znacznie, o tyle, że sztuka słuchania nie jest wydoskonalona, a przy tym na pierwszy plan wysuwa się bardzo trudne zagadnienie zaprawienia do należytego wyboru audycji. Każda pomyłka jest tu donioślejsza, niż np. przy wyborze książki, bo audycji, którą przeoczymy, nie można już, przeciętnie biorąc, w ogóle nigdy wysłuchać.

3. Warunki skutecznego stosowania radia w szkole. Aby osiągnąć powyższe cele, potrzebne są przede wszystkim pewne warunki podstawowe, bez których nie można w ogóle myśleć o stosowaniu radia w szkole z jakimkolwiek pożytkiem. Jedne z nich musi spełniać nadawca, inne odbiorca — czyli szkoła.

Nadawca, a raczej właściciel rozgłośni, musi się troszczyć o techniczną stronę nadawania, o przeznaczenie odpowiedniego czasu i pory dnia, oraz o ścisły kontakt z nauczycielstwem tych szkół, które korzystają z radia. Kontakt ten wyrazi się przez należyte zorganizowanie zapowiedzi audycji, danie do dyspozycji środków pomocniczych, np. czasopisma, korzystanie z uwag i obserwacji nauczycielstwa.

Szkoła musi oczywiście rozporządzać dobrymi radioodbiornikami z głośnikiem w klasach, a przede wszystkim nauczycielstwem interesującym się sprawą zastosowania radia w szkole. Bez stałego współdziałania nauczyciela nie osiągnie się żadnego wyniku. Nauczyciel bowiem wybiera audycję, mając na uwadze poziom i rozwój swych uczniów oraz przerabiany w klasie materiał, przygotowuje uczniów do audycji, czuwa nad techniczną stroną odbioru, troszczy się o utrwalenie wyników i zużytkowanie audycji w późniejszej pracy szkolnej. Poza tą pracą w samej szkole nauczyciel będzie musiał pozostawać w ścisłym porozumieniu z nadawcą, przesyłać swoje uwagi, spostrzeżenia i życzenia co do dalszych audycji.

Jeżeli rozporządzamy powyższymi elementarnymi warunkami, powstaje pytanie zasadnicze, co należy nadawać przez radio i w jaki sposób.

4. Treść i forma audycji. Program audycji to największy i dotąd nie rozwiązany problem. Należąca w Stanach Zjednoczonych do tzw. weteranów na polu zastosowania radia do celów wychowawczych p. Judith Waller, referując w broszurze: „The Future of Radio and Educational Broadcasting" wyniki, do których doszło radio wychowawcze, stwierdza, że po 5 latach pracy wie, czym program wychowawczy nie ma być, nie może jednak powiedzieć, aby wiedziała na pewno, czym ma być. Winą obarcza przede wszystkim wychowawców, którzy nie doceniają znaczenia radia i nie troszczą się ani o treść, ani o formę nadawanych przez siebie audycji. Sądzą oni, że miliony tylko czekają na te audycje i słuchają ich. Zapominają, że słuchacze ci mają do dyspozycji cały świat i nie będą słuchali nieciekawej lub w złej formie podanej audycji.

Snując dalej konsekwencje wyżej przyjętych założeń, można próbować nieco bliżej omówić treść audycji.

Audycje, których celem ma być przede wszystkim zbliżenie młodzieży do współczesnego życia narodu i państwa, uświadamiać mogą o najważniejszych współczesnych zagadnieniach, o pracy narodu i państwa, o życiu młodzieży, umożliwiać kontakt z wybitnymi ludźmi z różnych dziedzin życia, a z rzadka i uczestniczenie w najważniejszych wydarzeniach współczesnych.

Audycje, poświęcone przede wszystkim nauczaniu, zmieniać będą oczywiście swą treść zależnie od przedmiotów. Międzynarodowy Instytut Współpracy Intelektualnej w cytowanej wyżej publikacji jako przedmioty, które nadają się do zastosowania radia, wymienia: muzykę, literaturę narodową i obcą, języki obce nowożytne, historię narodową i powszechną, geografię i nauki przyrodnicze, do których zalicza historię naturalną, biologię i higienę, rolnictwo i ogrodnictwo. Stany Zjednoczone próbują jednak stosować radio do wszystkich przedmiotów, a więc np. i do arytmetyki.

We wszystkich przedmiotach w myśl wyżej podanej zasady, że radio powinno dać takie uzupełnienie, którego nauczyciel nie może sam dać lub da gorzej, treść audycji powinna przede wszystkim docierać do oryginałów, brać ją należy z pierwszej ręki. W języku ojczystym więc będzie to np. nawiązanie bezpośredniego kontaktu szkoły z wybitnymi pisarzami, z wybitnymi odtwórcami utworów pięknych, z oryginalnym brzmieniem gwary, w muzyce — z utworami muzyki ludowej, narodowej i obcej w dobrym wykonaniu. Z historii — reportaż z miejsc historycznych, omówienie jakiegoś zagadnienia współczesnego z punktu widzenia jego rozwoju w przeszłości, odtwarzanie scen historycznych; z geografii — wrażenia z podróży, reportaż ze zwiedzania różnych okolic kraju; z języków obcych — dobra wymowa, wrażenia z podróży do obcych krajów itd. Przykładów można by podać więcej. Będą one całkowicie odmienne, jeśli wspomnianą zasadę odrzucimy, jeżeli przyjmiemy, że radio może zastępować nauczyciela. Wówczas niemal każda część materiału programowego może być opracowana przez radio. Taki przykład zwykłej lekcji nadany był przez radio z arytmetyki, na temat dzielenia na poziomie III klasy szkoły powszechnej, przez p. Idę Baker z Cleveland na pierwszym zjeździe „Narodowej Doradczej Rady do Spraw Wychowania przy Pomocy Radia" w Nowym Jorku w r. 1931. Na 5 lekcji arytmetyki tygodniowo, przeznaczonych na ten poziom, 2 stale prowadziła p. Baker przez radio, a 3 mieli nauczyciele. Wyraźnie więc w tym wypadku radio usiłowało zastąpić nauczyciela.

Na polu badań f o r m y, w jakiej winny być nadawane w ogóle audycje, więcej zrobiły, jak to słusznie podnoszą Amerykanie, rozgłośnie o charakterze przedsiębiorstw handlowych lub rozrywkowych, niż rozgłośnie ściśle wychowawcze np. kolegiów amerykańskich.

Toteż sprawa formy audycji dla szkoły jest otwarta i czeka na dokładne opracowanie. Wydaje się dziś pewne, że forma ta będzie musiała bardziej niż dotychczas dostosować się do charakteru i możliwości radia z jednej strony, a do koniecznych wymagań szkoły z drugiej. Do pracy muszą stanąć psychologowie i pedagogowie.

Do psychologów należy np. zbadanie, od jakiego wieku dziecko może słuchać radia z pożytkiem, jak długo dziecko w pewnym wieku może słuchać radia, czy i jak dalece zdolność słuchania może być wyćwiczona. Od tego uzależnić trzeba by, w której klasie zaczniemy stosować audycje i jak długie. Obecnie przeciętnie stosuje się audycje dopiero dla dzieci powyżej lat 11, choć w Anglii audycje muzyczne organizuje się nawet dla dzieci 5—7-letnich. Czas trwania audycji dziś określany jest raczej intuicyjnie, zależnie od przedmiotu, lub na mocy obserwacji, czy wprost z innych względów

ubocznych, np. kosztów, niż na mocy badań naukowych. Obecnie specjaliści sądzą, że audycja nie powinna być dłuższa, niż pół godziny.

Pedagogowie, jak to słusznie podkreśla większość specjalistów w zakresie radia szkolnego, muszą stworzyć nową radiodydaktykę i rozstać się w niej np. z zasadą poglądowości. Ta dydaktyka oprze się na sztuce oddziaływania tylko głosem, mową wybitnie m ó w i o n ą, oraz na sztuce słuchania, która, jak słusznie mówi Witold Hulewicz, nie ma jeszcze tradycji. Obecnie na ogół specjaliści, zgodnie z przyjętym uzupełniającym charakterem radia w szkole, sądzą, że audycje nie mogą stanowić systematycznego kursu, ani też mieć formy zwykłych lekcji szkolnych, winny bowiem silniej działać na wyobraźnię. Jako różne formy stosowane są obecnie: konferencje, pogadanki, dyskusje zakończone lub przerwane [1]), dialogi, dramatyzacje, opowiadania, reportaże wychowawcze itd.

W Stanach Zjednoczonych jednak stosowano, podobno z powodzeniem, jak wyżej wspomniałam, także i systematyczne zwykłe lekcje szkolne i to z tak nieradiofonicznego przedmiotu jak arytmetyka.

Nieprzeparte trudności stanowi dotychczas wymaganie szkoły, aby audycje były dostosowane do wieku i poziomu uczniów. Z uzupełniającego charakteru nauczania przez radio wynikać zdaje się, że wystarczy raczej dostosowanie się (tak, jak to jest przeciętnie dotąd), do grup dzieci, obejmujących kilka roczników, np. 11—14 lat, powyżej 14 lat, niż nadawanie audycji osobno dla każdej klasy. W Chicago atoli w r. 1931 nadawano kursy systematyczne dla poszczególnych klas, i to z wielu przedmiotów.

[1]) Te ostatnie stosowano specjalnie w Anglii pod nazwą *„unfinished debate"*; polegały one na przedstawieniu pewnej tezy przez jednego mówcę i odpowiedzi drugiego mówcy. Przeprowadzenie dalszego ciągu dyskusji pozostawiano słuchającym uczniom.

Równie trudne jest zagadnienie ustosunkowania lekcji radiowych do materiału, opracowanego przez nauczyciela w klasie. Rozwiązać musi je nadawca, który, konstruując program, będzie się liczył z pracą szkoły w tym samym czasie, i nauczyciel, który będzie wybierał audycje odpowiednie dla swojej klasy spośród szeregu audycji różnorodnych, zapowiedzianych dostatecznie długo naprzód. Np. w Anglii program audycji układany jest i ogłaszany z góry na rok, nauczyciel może więc w planie swej pracy uwzględniać od razu ich wyzyskanie.

Opracowania dokładnego wymaga szereg jeszcze zagadnień, np. doboru prelegentów, przygotowywania uczniów do audycji, zachowania się uczniów w czasie audycji (np. czy mają notować), badania wpływu audycji na uczniów, na skuteczność nauki, utrwalania wyników, wykorzystywania audycji w dalszej pracy szkolnej itd.

Już jednak w obecnym stanie radia wychowawczego można uznać, że radio wnieść może duży i swoisty wkład do pracy szkolnej, dać uczniowi korzyści nieosiągalne na innej drodze.

5. Nauczyciel i radio. Nauczycielowi radio winno stać się pomocą w codziennej pracy wychowawczej i dydaktycznej w szkole. Może ono i powinno jednak dać mu jako zawodowcowi coś jeszcze więcej, tj. umożliwić utrzymanie kontaktu z życiem kulturalnym swego narodu, państwa i świata, a zwłaszcza z życiem pedagogicznym i naukowym. Tym samym radio obroni nauczyciela od poczucia osamotnienia w najbardziej nawet zapadłym kącie, może mu dać pomoc w dążeniu do utrzymania się na poziomie współczesnej wiedzy pedagogicznej, do uchronienia się od skostnienia i rutyny.

Dla osiągnięcia tego celu trzeba, by radio nadawało pogadanki wybitnych pedagogów i naukowców o ich aktualnych pracach, informacje czy reportaże z różnych środowisk pracy i życia pedagogicznego, informacje o nowych książkach z różnych dziedzin, o stanie szkolnictwa

u nas i za granicą, transmisje i sprawozdania ze zjazdów fachowych itp. Najdalej idzie pod tym względem Ameryka. W Stanach Zjednoczonych, specjalnie w mieście Cleveland w stanie Ohio, nadawano wyżej wspomniane zwykłe lekcje szkolne z arytmetyki przede wszystkim ze względu na nauczycieli, aby otrzymywali wzór metodycznego prowadzenia lekcji.

Stan obecny wyzyskania radia dla celów szkoły jest bardzo niejednolity. W całym szeregu krajów nie ma nawet prób żadnych, w innych zaledwie się je rozpoczyna.

6. Polska. Polska z inicjatywy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego uruchomiła swoje próby już w roku 1927 i przez 2½ lata nadawała 25-minutowe audycje, przeznaczone przede wszystkim dla nauczycieli, a w niewielkiej tylko ilości — raz na tydzień—dla szkół. Audycje dla nauczycieli miały charakter analogiczny do wyżej omówionego. W roku 1929 audycje dla nauczycieli zostały przerwane. Wznowiono je w r. 1933 dla omawiania zagadnień, związanych z reformą ustroju szkolnictwa.

Audycji szkolnych, prowadzonych od początku pod hasłem uzupełnienia i ożywienia pracy szkolnej, było zbyt mało, by zdołały jakiś cel osiągnąć. Brakło im też poparcia ze strony szerokich sfer nauczycielskich. Bardzo zasadniczą przeszkodą było nikłe zaopatrzenie szkół w radioodbiorniki. Od roku 1929 utrzymały się w rozgłośni warszawskiej w formie transmisji przez radio koncertów, organizowanych dla młodzieży szkół powszechnych m. Warszawy, poprzedzanych pogadanką. Rozgłośnia lwowska próbowała w roku 1931 zorganizować *broadcasting* szkolny. Znów jednak ze względu na zbyt małą liczbę audycji i trudność dostosowania się do różnych poziomów młodzieży „o przeprowadzeniu jakiegoś planu dydaktycznego nie było mowy. Należało raczej oddziaływać wychowawczo na młodzież", jak stwierdzają autorzy I Rocznika Polskiego Radia za rok 1933. Od marca 1935 r. rozgłośnia warszawska rozpoczęła w porozumieniu z Ministerstwem W. R. i O. P. i ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego nadawanie ponownie próbnych audycji szkolnych, które miały stanowić pomoc głównie dla szkoły powszechnej w jej pracy dydaktycznej i wychowawczej. W 1936/7 r. szk. nadawano codziennie na początku dnia szkolnego 5-minutowe audycje, obejmujące aktualne wiadomości, króciutkie pogadanki, muzykę itd., nadto jedną dłuższą audycję w godzinach szkolnych.

W roku 1937 Polskie Radio wydało osobną broszurę, w której podano program audycji szkolnych na rok szkolny 1937/8 zaznaczając, że chodzi o to, by „audycje szkolne stały się prawdziwą pomocą w pracy nauczyciela"[1]). Codziennie odbywały się 2 audycje dla szkół przede wszystkim powszechnych. Poranna 10-minutowa miała na celu „wniesienie do szkoły pewnego ożywienia, rozpoczęcie dnia szkolnego w atmosferze pogody i zaciekawienia" [1]). W ramach tej audycji była w ciągu tygodnia: raz gazetka, 3 razy pogadanki informacyjne z różnych dziedzin życia, jedna audycja wesoła i raz informacje specjalnie o życiu młodzieży i szkoły. Kończyło się zawsze muzyką. Druga codzienna audycja południowa 25-min. była ściślej związana z programem szkolnym. W ciągu tygodnia odbywały się 2 razy audycje (słuchowisko i pogadanka) dla dzieci starszych i 2 razy dla młodszych, lekcja śpiewu w jednym tygodniu dla dzieci młodszych, w drugim dla starszych. Dla dzieci młodszych przewidziane były audycje: regionalne, historyczne, przyrodnicze, higieniczne, wychowawcze, z życia dzieci i ich otoczenia, bajki, okolicznościowe i różne. Dla dzieci starszych były audycje: literackie, o Polsce współczesnej, historyczne, podróżnicze, z kosmografii, geografii

[1]) Radio w szkole. Audycje szkolne. Wrzesień 1937 — czerwiec 1938 r. Polskie Radio.

fizycznej i przyrody, techniczne, z anatomii i higieny, o organizacjach młodzieży, o szkołach zawodowych i warsztatach pracy, okolicznościowe i różne. Muzyczne audycje w czwartki przeznaczano raz na miesiąc dla uczniów liceów, raz dla uczniów gimnazjów ogólnokształcących, pozostałe czwartki obejmowały polską muzykę ludową i artystyczną dla dzieci szkół powszechnych.

Na ogół audycje szkolne, z wyjątkiem powyższych muzycznych, przeznaczone były dla szkół powszechnych i miały charakter bardziej rozrywkowy niż dydaktyczny.

Systematyczną i na szeroką skalę obliczoną pracę prowadzą od dłuższego czasu przede wszystkim: Anglia, Niemcy i Stany Zjednoczone.

7. Anglia. Anglia [1]) od r. 1923 rozpoczęła próbne prace w zakresie radiofonii szkolnej. Na początku prac prowadzonych przez Brytyjskie Towarzystwo Radiowe *(British Broadcasting Corporation)* sądzono, jak wspomniałam, że radio zastąpi nauczyciela, dążono do tego, by radio nadawało żywe lekcje. Bardzo ciekawa próba, przeprowadzona przez specjalny komitet w hrabstwie Kent w roku 1927, przyczyniła się do zerwania z tym złudzeniem i do ustalenia dla radia charakteru czynnika pomocniczego i uzupełniającego pracę dydaktyczną nauczyciela.

W Kent stwierdzono, że lekcji radiowych słuchało około 70.000 dzieci przede wszystkim ze szkół powszechnych. Szkoły średnie nie umiały wówczas znaleźć czasu w swoim planie na audycje.

Ten stan niewiele się zmienił. Radio szkolne angielskie i obecnie bardziej np. od niemieckiego wkracza w dziedzinę pracy samego nauczyciela, ma charakter dydaktyczny, bardziej zbliżony do nauczania szkolnego. Szkoły średnie również i w roku 1937/8 miały w programie B. T. R. wyznaczony na radio czas znacznie mniejszy, niż powszechne.

Odmiennie od samego szkolnictwa angielskiego, radio szkolne jest scentralizowane. Od października 1934 r. programy szkolne nadaje jedna długofalowa stacja w Droitwich, która zastąpiła dawną słabszą stację w Daventry. Centralna Rada dla Radiofonii Szkolnej *(Central Council for School Broadcasting)*, w skład której wchodzą przedstawiciele Ministerstwa Oświaty *(Board of Education)*, Ministerstwa Wychowania Północnej Irlandii, lokalnych władz szkolnych, zrzeszeń nauczycieli szkół wszelkich stopni, administracji szkolnej centralnej i lokalnej, rejestruje szkoły, korzystające z radia, układa przy pomocy fachowych komisji i publikuje programy na rok z góry, wydaje do każdego przedmiotu broszury pomocnicze, często ilustrowane, wydaje spisy odpowiednich radioodbiorników itd. Pracę swą Rada prowadzi stale w ścisłym kontakcie z szerokimi sferami nauczycielskimi, które specjalnie wzywa i zachęca do współpracy. W r. 1937/8 było 6.466 szkół korzystających z radia.

Programy na rok szkolny 1937/8 podzielone były na przeznaczone dla dzieci i młodzieży: a) od lat 5 do 7, b) od 7 do 9, c) od 9—11, d) od 11—14, e) od 13—15, f) 15 i wyżej. Audycje trwają od 15 (języki obce nowożytne) do 25, a nawet z zakresu muzyki do 30 minut. Tygodniowo przewidziano ogółem 26 audycyj. Wyboru audycji dla swej klasy dokonywali oczywiście nauczyciele i ich opiece powierzone jest należyte wykorzystanie radia, tak aby spełniło ono swą rolę rozbudzania aktywności duchowej dziecka. Niemniej jednak prelegenci, którzy np. w r. 1935/6 przeważnie rekrutowali się spośród profesorów uniwersytetów, starali się zajmować stanowisko czynne wobec swych słuchaczy, zadawali pytania, zadania, zachęcali do pracy. Nawiasem zaznaczyć należy, że w r. 1929 był przeprowadzony formalny egzamin piśmienny z historii. Prelegent dyktował pytania, odpowiedzi uczniów przesyłane

[1]) Przez Anglię rozumieć należy Anglię z Walią i z północną Irlandią, a nie całe Imperium Brytyjskie.

były do rozgłośni w celu porównania ich z odpowiedziami uczniów, którzy nie słuchali danych audycji historycznych.

Program dzielił się na 3 części: jesienną, zimową i letnią, dostosowane do podziału roku szkolnego, i składał się z 3 rodzajów kursów. Do pierwszego należały kursy poświęcone tym przedmiotom, w których dźwięk odgrywał rolę najważniejszą, a więc muzyce i językom nowożytnym. Te były najbardziej zbliżone do zwykłych lekcji szkolnych i systematycznego kursu. Drugi rodzaj to audycje uzupełniające nauczanie szkolne, a więc np. wrażenia z podróży. Trzeci stanowiły systematycznie ujęte wykłady o charakterze pouczającym, np. z biologii i rolnictwa. Te ostatnie podobno były silnie krytykowane jako takie, które można doskonale zastąpić książką.

W ogóle forma audycji szkolnych w Anglii niedostatecznie liczy się z odrębnym charakterem radia, a także szkoły powszechnej i średniej. Wynika to prawdopodobnie z tego, iż prelegenci — dość często profesorowie uniwersytetów — mało zwykli troszczyć się o formę swego nauczania w szkole wyższej, licząc na to, że słuchacze z własnej woli i zainteresowania pracują bez względu na formę wypowiedzi profesora.

Przewidywano w Anglii audycje, ujęte w chronologicznym porządku, z historii powszechnej, angielskiej, audycje z geografii, nauk przyrodniczych, angielskiego, francuskiego, niemieckiego, walijskiego, muzyki, wykłady dla wyższych klas szkół średnich o problemach i prądach współczesnych, opowiadania i wykłady, oraz audycje dla szkół wiejskich. W roku 1936/7 były audycje pt. „Odkrywamy Anglię" *(Discovering England)*, zajmujące się nie tylko przyrodą, ale językiem, zwyczajami, obyczajami itd. różnych okolic Anglii. Ciekawie pomyślane były w tymże roku specjalne audycje historyczne pt. *„Tracing History Backwards"*, składające się z 2 części. W pierwszej bezstronny obserwator, stojący z dala od szkoły, omawiał jakieś aktualne zagadnienie, np. granic państwa, bezrobocia, przemysłu itd., a potem historyk oświetlał ten sam problem w przeszłości. W nieco zmienionej formie były one i w r. 1937/8.

Audycje przeznaczone były i wykorzystywane głównie przez bardzo dużą liczbę szkół powszechnych (przy tym dla dzieci najmłodszych, od 5 do 7 lat, przewidywano tylko muzykę z ćwiczeniami ruchowymi); audycje dla szkół średnich poświęcane były przede wszystkim językom obcym nowożytnym, nadto obejmowały cytowane wyżej wykłady o współczesności.

8. Niemcy. Niemcy już od roku 1924 rozpoczęły pracę nad radiofonią szkolną. Centralny Instytut Wychowania i Nauczania w Berlinie zorganizował wówczas pierwszy zjazd, poświęcony radiu w szkole, aby władze szkolne, nauczycielstwo, technicy i organizatorzy radia pouczyli się wzajem, jakie są możliwości zastosowania radia w szkole. Już wówczas uznano konieczność wyzyskania radia dla kształcenia dzieci i młodzieży szkolnej. W roku 1926 wprowadzono pierwsze audycje szkolne. W 2 lata potem, w r. 1928, wspomniany Instytut zorganizował drugi zjazd w tej samej sprawie. Równocześnie niemiecki przemysł radiowy na specjalnej wystawie pokazał, co w ciągu lat zdziałał dla radia jako środka pomocniczego w nauczaniu szkolnym i kształceniu nauczycieli, i jakie są perspektywy na przyszłość.

W roku 1931/2 na ogólną liczbę około 55.000 szkół różnych typów i stopni, około 20.000 szkół miało bądź własne radioodbiorniki (10.000), bądź korzystało z aparatów nauczycieli. Najlepiej zaopatrzone były Prusy, które miały około 85% wszystkich aparatów, przy tym specjalnie troszczono się o zaopatrzenie prowincji nadgranicznych: Prus Wschodnich, Śląska Górnego i Dolnego, prowincji Poznańsko - Zachodnio - Pruskiej, Nadrenii i Szlezwig-Holsztynu. Większą przykładano wagę do istnienia radioodbiornika w szkole powszechnej wiejskiej, niż

w wieloklasowej miejskiej. Toteż 83% aparatów było w szkołach powszechnych wiejskich (w samych jednoklasówkach 38%), 10% w miejskich powszechnych i wydziałowych, a tylko 7% w średnich. Obliczano, że można było objąć przez radio około 65.000 nauczycieli i 2½ miliona uczniów.

Jako cel radia szkolnego stawiano zapoznanie uczniów z zasadniczymi zjawiskami kultury, z najważniejszymi pracami i twórczością narodu niemieckiego z różnych stron Rzeszy i świata, i to zarówno w przeszłości, jak i w teraźniejszości. Zasadniczo przy tym zarówno co do treści jak i formy starano się stwarzać coś swoistego, czego szkoła sama nie mogłaby zdobyć, dążono do okazania nauczycielowi pomocy w jego pracy, a nie do zastąpienia go. Praca nadawcza szła jednak stale w ścisłym związku z szerokimi kołami nauczycielskimi. Audycje nie przybierały formy zwykłych lekcji, a pouczające wykłady, bardzo liczne pierwotnie, zostały znacznie zredukowane. Na pierwsze miejsce wysunęły się różnego rodzaju dramatyzacje i reportaże. Nadawano audycje trzech stopni: a) przeznaczone tylko dla szkół w zasięgu jednej stacji regionalnej, np. na Śląsku: „Górny Śląsk w pieśni", b) nadające się także i dla szkół z innego regionu, np. na Śląsku: „Odra — prąd życia Śląska", oraz c) wspólne dla całych Niemiec, transmitowane równocześnie przez wszystkie stacje nadające szkolne audycje, np. na Śląsku: „Śląsk — kraj nadgraniczny". Półroczny program w okresie zimy r. 1932 obejmował 988 audycji, z których 1/3 poświęcono językowi niemieckiemu, krajoznawstwu i ludoznawstwu, około 28% geografii, przyrodzie, wiadomościom gospodarczym, 16% muzyce, niemal tyleż językom obcym i 7% ćwiczeniom cielesnym i sportom.

Przewrót hitlerowski w 1933 r. wprowadził zmiany zasadnicze także i do radia szkolnego. Radio w ogóle zostało upaństwowione i podporządkowane Ministerstwu Propagandy, a nie Ministerstwu Wychowania i Nauczania. Wywarło to wpływ oczywiście także i na radio szkolne. Przestało ono być wyłącznie środkiem metodycznym nauczania szkolnego, stało się nadto, a raczej przede wszystkim czynnikiem politycznego oddziaływania na młodzież w celu ukształtowania jej w duchu hitlerowskim.

„Radio szkolne może być przewodnikiem młodzieży do wspólnoty narodowej, ponieważ ma możność oddziaływania takiego, by podstawy niezłomnej świadomości narodowej: wspólna teraźniejszość, wspólna przeszłość, wspólna ojczyzna i wspólny język — nie tylko były młodzieży znane, lecz stały się dla niej niezapomnianym przeżyciem" [1]) — oto zadanie radia szkolnego hitlerowskiego. Ta wspólnota narodowa ogarniać ma oczywiście nie tylko całą Rzeszę, a więc i Polaków w Niemczech, ale i Niemców za granicą i to nie tylko w Europie (specjalnie stale wspomina się Śląsk polski), ale i za oceanem. Za hańbiące uważano, że w 1933 r. nie wszystkie szkoły na Pomorzu miały radioodbiorniki. Przewidywano „godzinę obszarów zabranych", w czasie której niemiecka stacja najbliższa w różny sposób obrazowała obszar, który był przed wojną niemieckim. Wielki nacisk kładziono na to, by treść i forma audycji była taka, iżby oddziaływała na wyobraźnię, wolę i uczucie, aby to były p r z e ż y c i a. Radio szkolne winno zrzec się metody naukowego przedstawiania, a działać przez własne swoiste środki. „Powinno nauczanie zmienić w światopogląd" [2]). Prelegentami bywają Hitler i wszyscy wybitni ludzie Niemiec hitlerowskich, bo radio ma się stać pośrednikiem między ludźmi rządzącymi obecnie, a „niemiecką młodzieżą jako przyszłością narodu" [3]).

---

1) Rundfunk und Film im Dienste nationaler Kultur. Artykuł H. Manna: Der deutsche Schulfunk vor und nach dem 21 März 1933. S. 214.

2) Schulfunk, nr. 12 z r. 1937, artykuł Fr. Köppe.

3) Rundfunk und Film, s. 277.

Ma też umożliwiać młodzieży przeżywanie wspólnie z całym narodem chwil o historycznym znaczeniu, jak np. uroczystości w Poczdamie 21 marca 1933 r.

Od 1 kwietnia 1936 r. radio szkolne prowadzone jest w ścisłym porozumieniu z Narodowo-Socjalistycznym Związkiem Nauczycieli Rzeszy i Kierownictwem Młodzieży Hitlerowskiej. Audycje odbywały się w r. 1937/8 od g. 10 do 10½ i były przeznaczone raz na tydzień dla stopnia I (6—10 lat), a w pozostałe dni tygodnia były osobne audycje dla stopnia II (od 10 do 14 lat) i dla stopnia III (od 14 do 18 lat). Wszystkie audycje miały w danym miesiącu wspólny temat ramowy, np. na listopad 1937 podano w październiku: „Niemieckie poczucie wspólnoty i gotowość do ofiar", na grudzień: „O cudzie wiary, który uratował Niemcy". W ramach tego tematu były stałe podtematy: czym jest naród niemiecki, niemiecka poezja i myzyka, naród przy pracy, naród śpiewa, naród a państwo. Oprócz tych audycji były w czasie szkolnym audycje języków obcych (angielski i francuski) i raz na tydzień kwadrans, poświęcony sprawom wychowania fizycznego. Codziennie poza godzinami szkolnymi i w niedziele rano były audycje dla Młodzieży Hitlerowskiej, a nadto codziennie po południu audycje dla dzieci.

Audycje szkolne nadawało w 1937 r. 13 radiostacji łącznie z Gdańskiem, traktowanym jak gdyby był stacją w Rzeszy. Wydawany jest od dość dawna specjalny dwutygodnik „Der Schulfunk". Podaje on zapowiedzi audycji wspólnych dla wszystkich stacji i odrębnych dla poszczególnych stacji. Opatrzone są one zwykle wstępem wyjaśniającym, często ilustracjami, dość rzadko podaje się całą treść audycji. Artykuły o charakterze programowym, o stanie radia szkolnego za granicą, informacje — dopełniają całości.

9. Stany Zjednoczone. Zupełnie odmienny obraz przedstawiają Stany Zjednoczone. Radiostacje są w rękach prywatnych, społecznych, poszczególnych stanów; w r. 1935 było ich około 600. Rola radia w ogóle nie jest ustalona. *„Radio is now a business"* [1]), twierdzi Levering Tyson, dyrektor Narodowej Doradczej Rady do Spraw Wychowania przy Pomocy Radia i dąży do tego, by radio przestało być wyłącznie biznesem. Niemal wszystkie jednak stacje nadają programy o charakterze wychowawczym, 34 zaś były poświęcone wyłącznie programom nauczania przez radio. Pracę doświadczalną w zakresie wychowania przez radio prowadziło 18 instytucji, między którymi było 11 uniwersytetów, mających własne radiostacje (np. Harvard, Columbia University), Urząd Wychowania przy Departamencie Spraw Wewnętrznych St. Zj., wspomniana już Narodowa Rada, Narodowy Komitet Wychowania przez Radio itd. Dąży się często do skoordynowania pracy tych licznych instytucji, i w wyniku, jak twierdzą sami Amerykanie, powstaje zwykle jeszcze jedna nowa instytucja badawcza. W ten sposób powstała cytowana Narodowa Rada i Narodowy Komitet. Stwierdzić jednak trzeba, że jest ogromne zainteresowanie i prowadzone są rozległe i wszechstronne badania teoretyczne i praktyczne. Do pracy stają tacy uczeni, jak np. John Dewey, William C. Bagley, fizyk Robert Millikan itd.

Początkowo, podobnie jak w Anglii, sądzono, że radio wyruguje nauczyciela ze szkoły, rychło jednak ustalono, że celem nauczania przez radio w szkole jest uzupełnianie programu szkolnego, nadto, silnie często akcentowane, pobudzanie ucznia do samodzielnego myślenia, do skupiania się, oraz uzupełnianie wykształcenia zawodowego nauczycieli, zwłaszcza metodycznego. Duży nacisk kładziono również na zachęcanie młodzieży do czytelnictwa i na współpracę z bibliotekami, a także na zapoznawanie przez audycje szkolne szerokich sfer społeczeństwa ze znaczeniem i wartościami wychowawczymi szkoły. Audycji szkol-

[1]) Radio jest obecnie interesem.

nych słuchali nieraz dorośli i to nawet 89-letni.

W roku 1937 z powodu epidemii paraliżu dziecięcego i zamknięcia na pewien czas szkół powszechnych w Stanach zorganizowano w Chicago zastępcze audycje w formie lekcji szkolnych dla 350.000 uczniów. Uczyniono więc znów — tym razem z musu — próbę zastąpienia nauczyciela przez radio. Wyniki eksperymentu nie są jeszcze znane.

Działający dużo w dziedzinie nauczania przez radio W. W. Charters, dyrektor Biura Doświadczeń Wychowawczych Uniwersytetu Stanowego w Ohio, w roku 1930 [1]) twierdził, że rola radia w szkole jeszcze teraz nie może być ustalona, trzeba bowiem, by uczniowie i nauczyciele oswoili się z tym rodzajem nauczania, aby odbywało się ono w warunkach technicznie doskonałych i aby zamiast dotychczasowego entuzjazmu nastąpiła obiektywna ocena.

Na całe Stany Zjednoczone nadawane były raz na tydzień od dość dawna przez *National Broadcasting Company* słynne koncerty dla młodzieży Waltera Damroscha, cieszące się — zarówno jak ich kierownik — bardzo wielką popularnością. W 1934 r. słuchało ich podobno naraz około 6 milionów słuchaczy. Koncerty te nie dążyły do zastąpienia nauczyciela w jego pracy, ale do współpracy z nim nad wychowaniem muzycznym dziecka, do dostarczenia szkołom takich programów, jakich same inaczej nie mogłyby mieć wcale. Całe Stany Zjednoczone ogarniały też audycje szkolne Amerykańskiej Szkoły Powietrznej *(The American School of the Air)*, nadawane przez *Columbia Broadcasting System*. Miały one charakter analogiczny jak koncerty Damroscha i obejmowały: odtwarzanie wielkich wydarzeń z dziejów Stanów Zjednoczonych, geografię St. Zjednoczonych, audycje muzyczne, pogadanki literackie i artystyczne, wychowanie fizyczne, poradnictwo zawodowe, komentowanie bieżących wydarzeń światowych itd.

W różnych stanach stacje nadawały audycje w sumie ze wszystkich przedmiotów nauczania szkolnego. Ciekawa była praca Szkoły Powietrznej w Ohio *(The Ohio School of the Air)*, która rozpoczęła swą pracę w r. 1928 jako pierwsza tego typu, nadająca programy dla szkół. Starała się ona uzupełniać i rozszerzać program nauczania szkolnego, nadawała audycje we wszystkie dni szkolne. Program obejmował: odtwarzanie wydarzeń historycznych, pogadanki z geografii Stanów Zjednoczonych, nauk przyrodniczych, literackie, praktyczne kursy języków. W Cleveland w stanie Ohio prowadzone były doświadczenia w szkołach publicznych i w niższych klasach szkół średnich. Nadawano audycje ściśle związane z programem szkolnym i o charakterze nieraz bardzo podobnym do lekcji szkolnych, np. wyżej wspomniane lekcje arytmetyki. Prócz tego były jednak także pogadanki, informujące o książkach do czytania, wstępne kursy ze sztuki itp.

Za najlepiej nadające się do nauczania przez radio uważano [1]): muzykę (i ze względu na ucznia i ze względu na nauczyciela), języki obce, komentowanie bieżących wielkich wydarzeń, literaturę, historię, geografię, wyjaśnianie zjawisk przyrodniczych itd.

W ogóle przygotowywaniem programów i studiami teoretycznymi w tym zakresie zajmowały się nie tylko wspomniane już wyżej instytucje, ale także i wiele innych.

Używane były wszelkie formy audycji aż do zwykłej lekcji szkolnej, ale jako najbardziej pożądane uważano dramatyzacje, dyskusje kilku osób, dialogi, pogadanki, opowiadania, audycje muzyczne. Prowadzone były i w tym zakresie badania teoretyczne. Ogólnie kładziono nacisk na to, że należy szukać nowych form, czy to w muzyce, czy w innych przedmiotach,

[1]) La Radiodiffusion Scolaire, s. 101.

[1]) La Radiodiffusion Scolaire, s. 104.

i starać się, by te formy były dostosowane do charakteru radia.

Jeśli chodzi o włączenie audycji radia do programów szkolnych, uważano to za łatwe w szkołach powszechnych, gdzie jeden nauczyciel uczy klasy połączone, a trudniejsze w szkołach średnich.

Podkreślić należy, że nauczycielstwo szkół, korzystających z radia, pozostawało w ścisłym kontakcie z twórcami i nadawcami programów oraz z prelegentami. Podobnie nawiązywano nieraz silne nici łączności między prelegentami i słuchaczami. Wydawano bardzo dużo wydawnictw pomocniczych dla ucznia i nauczyciela, nieraz bogato ilustrowanych, np. *Student Notebook* do koncertów Damroscha, *Teachers Manual and Classroom Guide,* wydawany przez Amerykańską Szkołę Powietrzną, *The Ohio School of the Air Courrier, The Teacher Musical* itd.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

1. La radiodiffusion scolaire. Les dossiers de la coopération intellectuelle. Société des Nations. Paris, 1933. 2. Broadcasting Abroad. Compiled for the Council by the Union Internationale de Radiodiffusion, Geneva, New York, 1934. 3. Radiofonia szkolna w programach Polski, Anglii, Austrii, Belgii, Czechosłowacji, Italii i Niemiec. Polskie Radio-Biuro Studiów. Rok 1937. Rękopis. 4. LINGEL ROBERT: Educational Broadcasting. A Bibliography. Chicago, 1932. 5. BŁACHOWSKI ST.: Radio jako wychowawca. Szkoła i Wiedza. Rok II, zesz. 5-6, Lwów, 1927. 6. Okólniki Ministerstwa W. R. i O. P. w Dz. Urz. z r. 1927, Nr 10 i 14, z r. 1937 nr 2, 6 i 11. 7. SOSNOWSKA H.: Radiofonia szkolna. Oświata i Wychowanie, nr 8, Warszawa, 1930. 8. DZIERZBICKA MARIA: Nauczyciel a radio. Oświata i Wychowanie Nr 5, Warszawa, 1931. 9. Dr TRUCHIM STEFAN: Radio a szkoła. Poznań, 1932. 10. Radio w szkole. Audycje szkolne. Wrzesień 1938—czerwiec 1939. Polskie Radio. Warszawa, 1938. 11. HULEWICZ WITOLD: Scenariusz słuchowiska. Antena, nr 12, Warszawa, 1935. 12. Rocznik Polskiego Radia I, 1933. Warszawa, 1934. 13. Wskazówki dla prelegentów radiowych. Polskie Radio, Warszawa, 1935. 14. Report of a Special Investigation in the County of Kent during the Year 1927. Dumferline, 1928. 15. New Ventures in Broadcasting. A study in Adult Education. London, 1928. 16. Broadcasts to Schools. Programme and syllabus. Ostatnia: September 1938 to June 1939. London, 1938. 17. Rundfunk und Schule. Langensalza, 1925. 18. MANN HANS: Wie weit sind wir im Schulfunk. Das deutsche Schulwesen. Jahrbuch 1929/30. Berlin, 1931. 19. Rundfunk und Film im Dienste nationaler Kultur. Hsg. von R. Kolb und H. Siekmeir. Düsseldorf. 20. Der Schulfunk. Zweiwochenschrifft für die Erziehungsarbeit. Hsg. von der Reichs-Rundfunk-Gesellschaft Berlin. 21. Radio and Education. Edited by Levering Tyson. Proceedings of the First Assembly of the N. A. C. on R. in E. 1931. Chicago, 1931. 22. Radio and Education. Edited by Levering Tyson. Chicago, 1933. 23. Radio and Education, j. w. 1934. 24. Levering Tyson and J. H. MacLatchy: Education on the Air and Radio and Education. 1935. Proceedings of the Fifth Annual Assembly of the Council combined with the Sixth Annual Institute for Education by Radio. 25. National Advisory Council on Radio in Education. Information Series. Levering Tyson, Editor. New York. Zwłaszcza zeszyty: Nr 1. National Advisory Council on Radio in Education, inc. Revised, June 1936. Nr 3. Francis K. W. Drury. The Broadcaster and the Librarian, 1931. Nr 4. W. W. Charters. Research Problemes in Radio Education, 1934. Nr 14. Levering Tyson and Judith Waller. The Future of Radio and Educational Broadcasting, 1934, oraz wyżej wymieniony Broadcasting Abroad. 26. Radio as a Cultural Agency. Washington, 1934. 27. KOON CLINE M.: The Art of Teaching by Radio. Office of Education Bulletin nr 4. Washington, 1933. 28. Teachers Manual and Classroom Guide. The American School of the Air. New York. 29. Student Notebook, New York.

AKTUALNE WYDAWNICTWA „NASZEJ KSIĘGARNI", SP. AKC.
WARSZAWA WILNO LUBLIN

BŁASIKOWA H.

ILUSTRACJE I INSCENIZACJE PIEŚNI W SZKOLE

Str. 96. Cena zł 2.50.

Autorka w swych teoretycznych rozważaniach dochodzi do przekonania, że piękno można znaleźć wszędzie. W życiu codziennym, społecznym, a tym bardziej w życiu szkoły. Jeden ze sposobów kształcenia poczucia piękna, to inscenizacje. Książka H. Błasikowej zawiera kilkadziesiąt pieśni inscenizowanych z nutami, omówionych szczegółowo pod względem technicznego wykonania poszczególnych pieśni. Dobrze pomyślana całość stanowi rewelację w zakresie literatury teatralnej dla szkoły i stowarzyszeń młodzieżowych. Jest to nieoceniony przewodnik dla tych, którzy mają, lub chcą mieć coś wspólnego z wychowaniem estetycznym młodzieży. Winien posiadać ją każdy, kto do szarzyzny życia chce wprowadzić piękno ruchu i słowa wychowując, ucząc i bawiąc.

◆

KRAWCZYKOWSKI FR.

LEKCJE ĆWICZEŃ CIELESNYCH

W KL. I, II, III I IV SZKOŁY POWSZECHNEJ.

Z rysunkami w tekście. Str. 320. Cena zł 5.80.

Znany już dzisiaj wśród nauczycielstwa i pionierów wychowania fizycznego Fr. Krawczykowski, wydał nową pożyteczną książkę z zakresu wychowania fizycznego pt. „Lekcje ćwiczeń cielesnych" w kl. I, II. III i IV szkoły powszechnej. Jest to podręcznik metodyczno-praktyczny, zawierający niewyczerpane źródło lekcyj ćwiczeń cielesnych, a mianowicie: lekcje ćwiczeń gimnast. w sali i na boisku szkolnym, lekcje ćwiczeń gimnast. w klasie, lekcje zabaw i gier ruchowych, lekcje ze śnieżkami, lekcje saneczkarstwa, łyżwiarstwa, narciarstwa i pływania. Podręcznik zawiera materiał przystosowany do wszystkich warunków szkoły powszechnej z uwzględnieniem rozkładu materiału naukowego na poszczególne miesiące. Na szczególną uwagę zasługują lekcje ćwiczeń gimnast. w kl. I i II opracowane w formie powiastek i bajek oraz lekcje w izbie szkolnej, w których znajdują się zabawy i gry pokojowe związane z różnymi przedmiotami nauczania w szkole powszechnej. Zabawy te mogą być z pożytkiem wykorzystane przy nauczaniu poszczególnych przedmiotów. Część metodyczna omawia wszelkie zagadnienia, dotyczące warunków szkoły w dobieraniu i przeprowadzaniu różnych typów lekcji oraz podaje charakterystykę dzieci i poszczególnych klas w łączności z wychowaniem fizycznym. Prawdziwą zaletą tego podręcznika jest przejrzystość układu i łatwość w zastosowaniu praktycznym — toteż zasługuje on na specjalne wyróżnienie.

RYTLOWA JÓZEFA

ĆWICZENIA SŁOWNIKOWE W SZKOLE POWSZECHNEJ

Str. 132. Cena zł 3.—.

Autorka omawia w tej książce całokształt zagadnień związanych z prowadzeniem ćwiczeń słownikowych w szkole powszechnej w myśl nowego programu. Czytelnik znajdzie w niej odpowiedź na szereg wątpliwości, jakie nasuwają się w związku z realizowaniem tego działu nauczania języka polskiego. Poza teoretycznymi rozważaniami książka zawiera bardzo dużo praktycznego materiału słownikowego dla wszystkich klas szkoły powszechnej, który powinien być wykorzystany w pracy szkolnej. Oto spis zagadnień omówionych w książce: 1. Cel i ogólny charakter ćwiczeń słownikowych. 2. Program ćwiczeń słownikowych. 3. Różne typy ćwiczeń. 4. Punkt wyjścia dla ćwiczeń słownikowych. 5. Ćwiczenia słownikowe jako podbudowa do wypracowań. 6. Ćwiczenia słownikowe jako podbudowa czytanki. 7. Ćwiczenia słownikowe a nauczanie ortografii. 8. Ćwiczenia słownikowe a nauczanie gramatyki. 9. Organizacja pracy. Książka posiada wielkie walory dydaktyczne i może oddać nauczycielstwu prawdziwą usługę w pracy szkolnej.

◆

UJMA BRONISŁAW

PLAN PRACY KIEROWNIKA SZKOŁY

Str. 64. Cena zł 1.40.

Książka porusza ważne zagadnienia planowego i systematycznego podnoszenia poziomu gospodarczego, dydaktycznego i wychowawczego szkoły. Autor oparł pracę na własnych spostrzeżeniach i doświadczeniach. Nie teoretyzuje, lecz daje praktyczne wskazówki i przykłady jak budować plan pracy. Poszczególne rozdziały, których tytuły brzmią: uwagi ogólne, źródła planu pracy, dział gospodarczo-administracyjny, formalna organizacja szkoły i pierwsze dnie w szkole, plan dydaktyczny szkoły, plan wychowawczy, współpraca z domem, plan dydaktyczno-wychowawczy nauczyciela, sprawozdania grona nauczycielskiego na konferencjach rad pedagogicznych, hospitacje kierownika szkoły — arkusze spostrzeżeń, rady pedagogiczne i konferencje, samokształcenie się grona nauczycielskiego, tezy i zakończenie — ujmują sposoby planowania na tych różnych odcinkach rzeczowo i jasno.

Książka stanowi niewątpliwie bardzo potrzebną pomoc w rękach każdego kierownika, myśl zaś fachowca zmierzającego do pogłębienia i podniesienia wartości pracy — nastawi celowo i natchnie dobrymi sugestiami.

ZAKŁADY GRAFICZNE „NASZA DRUKARNIA", WARSZAWA, SIENNA 15