SYSTEM F. W. FOERSTERA W WYCHOWANIU I GMINA SZKOLNA

PRZEDSTAWIŁ
W. SCHMIDT

ODBITKA
Z „MIESIĘCZNIKA PEDAGOGICZNEGO"

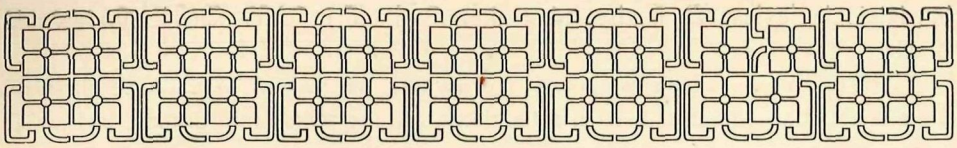
CIESZYN.
Drukarnia „Tow. Domu Narodowego" P. Mitręgi w Cieszynie.
1912.

SYSTEM F. W. FOERSTERA W WYCHOWANIU I GMINA SZKOLNA

PRZEDSTAWIŁ
W. SCHMIDT

ODBITKA
Z „MIESIĘCZNIKA PEDAGOGICZNEGO“

CIESZYN.
Drukarnia „Tow. Domu Narodowego“ P. Mitręgi w Cieszynie.
1912.



I.

Olbrzymie postępy wiedzy, zdobycze techniki, rozwój przemysłu, pogłębienie i rozszerzenie kultury ogólnej stworzyły w wielu kierunkach zupełnie odmienne warunki i formy życia w nowszych czasach. Zmieniły się do gruntu stosunki kulturalne, gospodarcze, społeczne i polityczne, a z ich zmianą jednostka stanęła wobec nowych zadań i wymagań. Życie nowsze płynie wartkim biegiem i szerokiem korytem, wyrywa jednostkę przemocą z ciasnej atmosfery, zmusza ją oswajać się z coraz nowemi urządzeniami, brać żywszy udział w życiu społecznem i politycznem, rozpatrywać się bacznie i oryentować szybko w otoczeniu, wysilać spryt i energię, by nie dać się ubiedz silniejszym, mieć zdrowy sąd i krytycyzm, by nie dać się uwieść fałszywym hasłom chwili, a nadewszystko uzbroić się w hart moralny, by w ciężkiej walce życiowej zachować czystość rąk i środków. Potrzeba samodzielności w myśleniu i działaniu, ducha inicyatywy, przedsiębiorczości, woli niezłomnej i energii czynu odczuwać się daje bardziej, niż kiedy.

Ta zmiana warunków na całym obszarze życia nowoczesnych społeczeństw zrodzić musiała poważną troskę o wychowanie młodego pokolenia. Gruntowna rewizya ideałów dotychczasowego systemu wychowania w świetle nowych żądań życia, rozpatrzenie tego, co daje szkoła dzisiejsza, w porównaniu z tem, co jednostka wnieść powinna w życie, aby stanąć na wysokości swego zadania — oto przedmiot żywej dyskusyi w kołach uczonych, na łamach prasy pedagogicznej, a nawet prasy codziennej. Uderzono w same podstawy dzisiejszego ustroju szkół, krytyka wnika głęboko w treść podawanej nauki, sposób jej udzielania, oraz metodę wychowania młodzieży.

Jakoż podniesiono rozliczne i ciężkie zarzuty przeciw obecnemu systemowi szkolnemu W szkole dzisiejszej — mówi wielu — pielęgnuje się ze zbytnim pietyzmem wiedzę książkową. Wyuczanie się rzeczy w gotowej formie z książek jest ciągle jeszcze systemem w szkole. A przecież wady tego systemu są aż nadto widoczne. Stałe pośrednictwo książki i ciągła zawisłość od niej przytępia zmysł obserwacyi, odbiera łatwość oryentowania się w świecie żywym, zabija ufność i wiarę w wartość samodzielnych spostrzeżeń i myśli. Tę obojętność na świat nas otaczający, na przeżycia codzienne potęguje jeszcze

bardziej ciągle jeszcze nazbyt abstrakcyjny i teoretyczny sposób podawania wiedzy.

Szkoła nowoczesna wypisuje wprawdzie na swoim sztandarze dążność do wyrabiania samodzielności u młodzieży, ale nie może celu dopiąć, używając co najwyżej półśrodków, a nie mając odwagi postawić tego postulatu na naczelnem miejscu. Chcąc dać za wiele w każdym poszczególnym dziale, posługuje się przeważnie metodą skróconą, metodą wykładu, nie zmuszając uczniów dochodzić rzeczy drogą samodzielnego myślenia i sprawdzać podawanej wiedzy drogą własnych doświadczeń.

Przeładowanie programu nauk, rosnącego w głąb i wszerz, mimo pewnych uproszczeń, przez uzupełnianie go ciągłymi dodatkami w miarę wzrostu poszczególnych dziedzin wiedzy i przybywania nowych, wytwarza przeciążenie i znużenie umysłów przed czasem, tak iż w chwili, kiedy młody człowiek wchodzi w zawód praktyczny i potrzebuje największego napięcia energii, największej elastyczności sił duchowych i fizycznych, braknie mu już często potrzebnej energii.

Szkoła — słyszy się nieraz — za mało rozwija starań, by osiągnąć żywy interes dla nauki szkolnej u młodzieży, niedoceniając faktu, że interes dla rzeczy jest dźwignią postępu, bodźcem i gwarancyą powodzenia w pracy. A nie osiąga go przedewszystkiem dlatego, iż nie uwzględnia zgoła indywidualnych skłonności, upodobań i uzdolnień wychowanków, aplikując wszystkim bezwzględnie te same recepty w tych samych dozach, zamiast rodzaj wykształcenia bardziej różniczkować i stosować do skonstatowanych zamiłowań młodzieży.

Szkoła obecna — podnoszą inni — nie zna duszy młodzieńczej i nie może jej poznać, bo brak jej chęci i środków do nawiązania żywszego, bezpośredniego kontaktu duchowego z młodzieżą. Stąd grube często błędy w sposobie obchodzenia się z uczniami, jak stosowanie tego samego szablonu w wychowaniu do najmłodszych i najstarszych uczniów mimo cały świat różnic w usposobieniu jednych i drugich.

Wielka część przeciwników dzisiejszej szkoły podnosi zarzut, że w niej nie przygotowuje się zgoła do życia praktycznego, nie wyrabia w uczniach tężyzny fizycznej, zręczności, zmysłu spostrzegawczego, nie pielęgnuje zgoła organów zmysłowych.

Ale najczęściej dziś podnoszony i najżywiej odczuwany zarzut, to zarzut, że szkoła obecna kształci prawie wyłącznie i n t e l e k t ucznia, lekceważąc inne strony ducha lub zostawiając je tylko przygodnej opiece. Brak systematycznego i racyonalnego pielęgnowania w szkole pierwiastka etycznego, kształcenia woli, wyrabiania zdolności panowania nad sobą i hartu moralnego, budzenia żywych uczuć społecznych i altruistycznych podnosi się jako ciężkie niedomaganie szkoły, tem cięższe, że pomoc domu, zaabsorbowanego po największej części ciężką walką o byt, staje się coraz bardziej iluzoryczną, a ogół, w którym obniżył się znacznie poziom etyczny, raczej ujemnie, niż dodatnio wpływa na młodzież. Zarzuca się szkole, że wysyła w świat jednostki etycznie słabe, ba nawet skrzywione fałszywym systemem szkolnym, który trudny i skomplikowany

aparat wychowania upraszcza sobie przez nakładanie młodzieży szeregu zakazów i kar w razie ich przekroczenia, a schodzi niemal zupełnie z drogi pozytywnej pracy nad uszlachetnianiem etycznem młodzieży i urabianiem jej charakteru

Uzdrowienie szkoły na całej linii wystąpiło też w ostatnich czasach jako jeden z najważniejszych problemów społecznych, a ideał reformatorów szkolnictwa kulminuje w dążeniu do nadania szkole charakteru naprawdę wychowawczego zakładu, w którym obok kształcenia intelektu znalazłoby się sporo miejsca na to wszystko, co w życiu późniejszem na równi z wykształceniem umysłu warunkuje powodzenie jednostki i wartość jej dla ogółu, więc przedewszystkiem na pielęgnowanie zdrowia fizycznego i moralnego, wyrabianie woli i charakteru, samodzielności, zmysłu społecznego.

W walce o nowe ideały w wychowaniu zaznaczyła się przedewszystkiem zgodnie z duchem czasu dążność do pielęgnowania indywidualności wychowanka. Szkoła — powiadają indywidualiści — wyrządza krzywdę społeczeństwu i jednostce, narzucając jej od chwili objęcia nad nią opieki ogólny szablon i tłumiąc przez to wybitne często indywidualne uzdolnienia, zamiast podpatrzyć je zręcznie i rozwinąć umiejętnie. Liczenie się skrupulatne z danym indywidualizmem i doprowadzenie go w wychowanku do pełnego rozwoju jest obowiązkiem wychowawcy, a wzbogacanie społeczeństwa wybitnemi indywidualnościami powinno być ideałem szkoły. Wymowną orędowniczką tej metody w wychowaniu jest, jak wiadomo, szwedzka autorka Ellen Key, a w Niemczech zawzięcie propaguje ten neorussoizm L. Gurlitt, który w szeregu książek, rozchodzących się w niezliczonej ilości egzemplarzy (Erziehungslehre, Berlin 1909, Die Schule (wyd. Die Gesellschaft, t. 16. Frankfurt n. M.), Erziehung zur Mannhaftigkeit, 6. wyd. Berlin 1907, Erziehung zur Persönlichkeit i inne) poddaje miażdżącej krytyce panujący w szkole niemieckiej system represyjny.

Choć trudno się zgodzić na radykalne postulaty indywidualistów, to jednak zasadzie liczenia się w większej, niż dotąd, mierze z indywidualnemi właściwościami wychowanków niepodobna odmówić racyi, jakoż zwolna zasada ta poczyna wkraczać do szkoły, zwłaszcza w powstających tu i owdzie za granicą wiejskich ogniskach wychowawczych (Landerziehungsheime). Zwolna też przeobraża się szkoła nowoczesna w kierunku innych ważnych postulatów, i tak w kierunku wyrabiania samodzielności przez odpowiednie zmiany w dydaktyce, w kierunku kształcenia zmysłu spostrzegawczego przez pogłębienie i rozszerzenie w nauce poglądu i eksperymentu, położenie większego nacisku na naukę rysunku, wprowadzanie nauki zręczności, próby estetycznej analizy dzieł sztuki i t. d., także w kierunku pielęgnowania strony fizycznej przez wprowadzanie zabaw ruchowych, choć wszystko, co w tej mierze zrobiono, nie wychodzi poza granice bardzo skromnych początków.

W ostatnich czasach w dążeniach do reformy szkolnictwa wysunął się na czoło problem pogłębienia wpływu szkoły na młodzież pod względem e t y c z n y m. W imię zaniedbanej w szkole kultury etycznej stanął do walki z obecnym systemem pedagog szwajcarski, docent uniwersytetu zurychskiego Fr. W. F o e r s t e r. Dobitne uzasadnienie potrzeby gruntownej reformy dzisiejszego

ustroju szkolnego w tym względzie, oraz wskazanie sposobów i metody systematycznego kształcenia i wyrabiania młodzieży w kierunku etycznym jest wielką zasługą Foerstera. Poglądy swoje i rezultaty doświadczeń złożył w 2 dziełach, przedewszystkiem: Jugendlehre, Zurych 1904, 1907, 1909 i Schule und Charakter, Zurych 1908, 8. wyd. 1909. No podstawie tych dzieł przedewszystkiem zestawiam jego system w wychowaniu.

Foerster, obserwując bacznie znamiona nowoczesnej kultury, dostrzega w niej wielkiej jednostronności. „Chlubimy się — powiada — zapanowaniem człowieka nad światem zewnętrznym, wielbimy nasz wiek, który zapomocą telegrafu, telefonu, kolei i parowców związał ludzkość tysiącem nowych nici — w rzeczywistości wszystkie te środki stworzyły tylko większą przepaść między nami. W szalonym pośpiechu nowoczesnego życia braknie nam spokoju, by wniknąć głębiej w siebie i drugich, w stosunkach wzajemnych stajemy się coraz bardziej ślepymi, coraz drażliwszymi. Odkrywamy biegun północny, odsłaniamy nieznane lądy, przeświecamy nowymi promieniami nasz cały kościec, teleskop i mikroskop odkrywa codzień nowe światy, ale w tej klasycznej dobie odkryć w świecie nas otaczającym zubożeliśmy wewnętrznie, nie znaleźliśmy nowych metod do rozświetlania głębi duszy ludzkiej, a organa nasze do odkrywania wnętrza człowieka z jego tęsknotami i pragnieniami stały się raczej grubsze, niż subtelniejsze. Każdy dzień przynosi nowe środki zaspokajania potrzeb zewnętrznych, ale z nimi rodzą się coraz nowe potrzeby, czujemy ciągle nowy głód, brak nam zdolności ograniczania swych pragnień“ (Jugendlehre 1 i n.). Słowem w pogoni za kulturą materyalną cofnęliśmy się w kulturze moralnej, kulturze duszy i charakteru, zapomnieliśmy, że kultura etyczna jest koniecznym warunkiem powodzenia tak w życiu jednostki, jak w rozwoju społeczeństw, jakąkolwiek dziedzinę życia i pracy ludzkiej weźmiemy pod rozwagę. I tak złudnem okazało się przekonanie, że oświata sama stworzyć potrafi kulturę etyczną; nie trudno natomiast dowieść, że zdrowy grunt etyczny jest podstawą i warunkiem prawdziwej kultury umysłu. Pokonywanie namiętności, wzmacnianie woli ma naprzód pierwszorzędne znaczenie dla najwyższych zadań intelektu. Wszak ono ułatwia i umożliwia ściśle logiczne myślenie, chroniąc je od zboczeń pod wpływem działania czynników zewnętrznych i wewnętrznych afektów. Starożytność dobrze rozumiała ważność wyrobienia etycznego dla pracy myśli, wskazując askezę jako najlepsze przygotowanie dla filozofów i myślicieli. A samo dążenie do prawdy czy nie jest raczej potrzebą moralną, niż intelektualną? A podnietę i siłę wytrwania w mozolnej, pełnej zaparcia pracy nauka czerpie po wieki z wielkich cnót etycznych: cierpliwości, sumienności, niezłomnej woli. Niemniej fundamentalną wartość dla pracy w każdym zawodzie praktycznym ma czynnik etyczny. Brak punktualności, rzetelności, czystości etycznej w postępowaniu wyklucza stałe powodzenie w zawodzie. Także kultura estetyczna wymaga silnych podstaw etycznych, jeśli ma uchronić jednostkę od zbytniej miękkości i sybarytyzmu duchowego, który szuka wszędzie tylko wrażeń estetycznych, zasłania zaś oczy na wszystko, co chore, ułomne, cierpiące, oraz jeśli nie ma być tylko biernem poddawaniem się urokowi zmysło-

wemu, ale wnikać głęboko w wielki proces tworzenia artystycznego, wchodzić w duszę artysty. Także praca nad rozwojem fizycznym, nie oparta na podstawie etycznej, nie doprowadza do pożądanych rezultatów. Wszak poczucie siły fizycznej bez tła etycznego wytwarza jedynie butę brutalną, zgubną dla prawdziwej kultury, a prawdziwe męstwo i odwaga jest owocem raczej sił etycznych, niż mocy fizycznej. Wreszcie dopiero w przymierzu ze zdrową siłą moralną, z ideałami etycznymi pełnia sił fizycznych zapewnia także pracy duchowej pożądaną sprawność, precyzyę i efekt.

Słowem wszystkie sfery pracy znachodzą zasadnicze oparcie w wyrobionym i pewnym gruncie etycznym. Jeśli zaś dodamy zatrważające skutki obniżenia poziomu etycznego tak w życiu jednostki, jak w życiu zbiorowem w nowszych czasach: powszechny brak zadowolenia u ludzi, brak zapału do życia, niemoc i znużenie ogólne, zanikanie wyrozumienia wzajemnego, ciepła i życzliwości w stosunkach wzajemnych — to wszystko to świadczy o konieczności pogłębienia gruntu etycznego.

„Co się chce w życie wprowadzić, trzeba wprzód wprowadzić do szkoły" — powiedział Humboldt. Foerster domaga się słusznie wyzyskania terenu szkolnego dla pogłębienia etycznej kultury, tem bardziej, że w niem szkoła sama dla celów wykształcenia intelektualnego wychowanków niemałą znachodzi pomoc. Wszak sama technika nauczania zyskuje niezmierne ułatwienie w wyrobieniu etycznem wychowanków, w umiejętnie i systematycznie wzmacnianej woli, a jak uczy psychoterapia, tym środkiem usuwa się najskuteczniej różne zboczenia u dzieci anormalnych.

Czy dzisiejsza szkoła spełnia tak pojęte zadanie wychowawcze, czy rozwija się w niej i pielęgnuje pierwiastek etyczny w tym stopniu, jak on na to zasługuje, czy w szczególności obecna dyscyplina szkolna jest drogą skuteczną do wyrobienia kultury etycznej u młodzieży. Życie szkolne i dyscyplina szkolna obok pewnych wpływów dodatnich kryje w sobie dużo niebezpieczeństw. Mówi się często o wielkiem pedagogicznem znaczeniu panującego w dzisiejszej szkole systemu surowej dyscypliny i nieubłaganego przymusu do pracy, a zapomina się o tem, jak ujemnie wpływa równocześnie na charakter młodzieży idąca z tym przymusem w parze tradycyjna praktyka kłamania i oszukiwania u młodzieży. Podnosi się również znaczenie koleżeństwa dla uspołecznienia jednostki, a zapomina się znowu, że współżycie szkolne tylko przy bardzo intenzywnem i umiejętnem działaniu etycznem na uczniów oddziaływa dodatnio, w przeciwnym razie staje się dla nich najniebezpieczniejszem ogniskiem moralnych skażeń. Skłonność u młodzieży szkolnej do kłamstwa, tego głównego źródła deprawacyi charakteru, jest nieodłącznym symptomem dzisiejszego systemu. Wytwarza się i rozwija bujnie właśnie na gruncie dyscypliny szkolnej. Uczucie ciągłej trwogi przed surową odpowiedzialnością i karą, chęć uchronienia się od niej za każdą cenę wywołuje kłamstwo na usta ucznia i w krótkim czasie doprowadza nawet najczystsze jednostki do stałego posługiwania się tym fortelem. Im kary surowsze, odpowiedzialność cięższa, tem inwencya uczniów w wymyślaniu wybiegów większa. Największe wysiłki szkoły, by nałóg ten wyplenić,

inie osiągają skutku. Szkoła też dzisiejsza naprawdę kapituluje w tej walce i godzi się z jego istnieniem, jako złem koniecznem, a u pedagogów nierzadko można się spotkać ze zdaniem, że kłamstwa szkolnego nie powinno się brać zbyt tragicznie. A przecież kłamstwo jest naprzód silnem skażeniem natury dziecka i znacznem osłabieniem woli na przyszłość (niebezpiecznem szczególnie w latach rozwoju, wszak mówi doświadczenie: omnis mendax masturbator), wytwarza zatem stałe kalectwo charakteru, a z tego samego powodu staje się także w pracy wychowawczej zaporą, o którą rozbijają się najlepsze intencye i najgorętsze wysiłki nauczyciela, bo czyż jest wpływ etyczny możliwy tam, gdzie z jednej strony jest nieszczerość i kłamstwo, z drugiej naturalna w tym wypadku podejrzliwość. Do walki ze złem, tak bardzo deprawującem naturę dziecka, szkoła powinna zmobilizować wszystkie środki i wszystkie siły duszy wychowanka powołać do zmagania się z tym nałogiem. System represyi, panujący w dzisiejszej szkole i dyscyplinie szkolnej zdolny jest co najwyżej wywołać efekt zewnętrzny, złego nieuleczy. Trwały i rzetelny skutek tak w walce z kłamstwem, jak innemi formami skażeń moralnych osiągnąć można jedynie przez systematycznie i umiejętnie stosowaną metodę z a p o b i e g a n i a i stałego działania etycznego na młodzież. Należy więc przedewszystkiem bardziej uświadamiać ją pod względem etycznym, ale nie w sposób abstrakcyjny, jak to się dzieje dzisiaj, lecz na podstawie konkretnych przykładów z życia, na tle ich własnych przeżyć i doświadczeń, na tle konfliktów szkolnych, w sposób najbardziej trafiający do serc i rozumu uczniów na danym stopniu rozwoju. Zręczny pedagog będzie szukał także pory stosownej do poruszania zagadnień etycznych, by nie chybić celu, a stanowczo nie będzie tego czynił w chwili, kiedy wymierza karę, bo wówczas żadna strona nie jest do tego aktu przygotowana: nauczycielowi brak zupełnego spokoju, w uczniu odzywa się poczucie krzywdy, tłumiąc wrażliwość na refleksye etyczne. Droga, najskuteczniejsza do wyrabiania w uczniach niezłomnych i jasnych przekonań w rzeczach etyki — to droga dyskusyi. W dyskusyi najlepiej rzecz się wyjaśnia, najłatwiej prostują się błędne i fałszywe poglądy, tą drogą też najłatwiej wniknąć w głąb duszy wychowanków, poznać ich sposób myślenia a przez to także znaleźć klucz do ich serca. Ta forma nadaje się najlepiej do przekonywania młodzieży także dlatego, że ostateczny rezultat dyskusyi jest jakby z nich samych wydobyty, jest niejako ich własną zdobyczą. Powtóre, pamiętając o tem, że fundamentem prawego charakteru jest p o c z u c i e g o d n o ś c i, należy je budzić w wychowankach i bardzo starannie pielęgnować. O tej kardynalnej zasadzie w wychowaniu szkoła często zapomina, nie czyniąc wysiłków, aby je budzić w uczniach, i nie szanując go tam, gdzie istnieje. Nierzadko niweczy je i depce tonem i sposobem odnoszenia się do uczniów takim, jak gdyby się istnienia w nich poczucia godności nie przeczuwało.

Nakoniec należy usilnie dążyć do wzmocnienia woli wychowanka i wyrobienia w nim siły panowania nad sobą przez odpowiednie próby i ćwiczenia oraz przez apelowanie do tych ambicyi, które w danym okresie wieku młodzieńczego są najsilniejszą pobudką do działania, więc w średnim wieku chłopca przez apelowanie do męstwa i dzielności.

Walkę z kłamstwem, które, osłabiając systematycznie wolę wychowanka, sprowadza u niego na całej linii obniżenie poziomu moralnego, prowadzić trzeba zasadniczo, a środki zaradcze dobierać stosownie do rodzaju kłamstwa. A są, jak wiadomo, różne formy kłamstwa. Najniewinniejsza forma, to kłamstwo płynące z wybujałej wyobraźni, które, jak powiada słusznie Jean Paul, jest głośną pracą myśli. To często pozostałość wieku dziecięcego, kiedyto dzieci mówią chętnie same z sobą, mówią często niedorzecznie, aby tylko mówić, znachodząc upodobanie w posługiwaniu się sztuką świeżo nabytą. Takie kłamstwo, pewnie nadające się także do leczenia, usunąć się da bez trudności przez spokojne przekonywanie przy pomocy trafnych przykładów o tem, jak bardzo zależy nieraz w życiu na zupełnie wiernej i dokładnej relacyi, oraz przez domaganie się od uczniów zupełnie ścisłego zdawania sprawy ze zjawisk widzianych lub słyszanych, n. p. w nauce rysunku i naukach przyrodniczych. T. zw. Erinnerungspädagogik poddaje stosowne w tym względzie ćwiczenia, n. p. pokazanie na parę chwil obrazu, by zażądać potem podania jego treści i t. d.

Przy zwalczaniu t. zw. kłamstwa heroicznego, pochodzącego ze szlachetnych motywów, należy wykazywać uczniom, jak bardzo szkodliwe jest nawet kłamstwo, użyte w szlachetnej intencyi, przez to, iż podkopuje i w kłamiącym i w tym, przed którym zatajono prawdę, wiarę w szczerość stosunków między ludźmi. Absolutne mówienie prawdy bez wyjątku powinno być proklamowane jako obowiązek, choćby dlatego, że na tem właśnie polu na tyle pokus narażona jest jednostka w życiu. Dla wpojenia uczniom niezłomnego przekonania o potrzebie mówienia prawdy, należy wykazywać na przykładach krótkowidztwo wszelkiej polityki kłamstwa i planowo przemyślać z uczniami różne wypadki i konflikty, w których kłamstwo pozornie da się usprawiedliwić. Dyskusya, przeprowadzona z uczniami na temat skutków i następstw kłamstwa, użytego dla ratowania kolegi, lub na temat, jak postąpić w trudnej sytuacyi, kiedy chodzi o to, aby wypowiedzieć prawdę, a nie naruszyć innych względów i obowiązków, n. p. względów koleżeńskich, jest wyborną lekcyą etyki życia. O sposobie i metodzie omawiania zagadnień etycznych z młodzieżą poucza cyt. książka Foerstera p. t. Jugendlehre, mieszcząca sporo zręcznych w tym kierunku próbek.

Inną, grubszą formą kłamstwa, grasującą wśród młodzieży, zarówno jak starszych, płynącą z chęci ułatwienia sobie życia, to kłamstwo egoistyczne. Walkę z tym rodzajem kłamstwa trzeba przedstawiać młodzieży jako ćwiczenie się w męstwie, dzielności. Młodzież w wieku szkolnym uważa odwagę, bohaterstwo za najcenniejszą zaletę, trzeba przekonywać ją, że męskie wypowiedzenie prawdy jest dowodem większego heroizmu, jak zręczny wymyk na drążku, skok na głowę do wody i t. p., ratowanie się zaś kłamstwem jest tchórzostwem, niegodnem wolnego człowieka, jest cechą ludzi, którym Dante w Piekle swojem odmawia oblicza. W dyskusyi na ten temat nauczyciel znajdzie pewnie po swej stronie szlachetniejsze jednostki, a wypowiedzenie przez nich samych tego przekonania wpłynie uszlachetniająco na resztę uczniów o mniej skrupulatnem sumieniu, podniesie ton opinii publicznej w klasie.

Jak wśród starszych, tak i wśród młodzieży królowa opinia bywa tak wszechwładna, że wobec niej niemieją głosy szlachetnej opozycyi, jak się wyrażają uczniowie, „aby ich nie wyśmiała klasa". Na tem tle przyjmuje i krzewi się tak zw. kłamstwo socyalne, kłamstwo z obawy przed opinią. Obawa utraty popularności u kolegów broni im otwartego wystąpienia, każe im się wypierać szlachetniejszych popędów, każe im nierzadko wbrew przekonaniu kłamać, nie słuchać, dokuczać profesorowi, bo biada temu, kto złamie „solidarność". Na to złe jedyna rada w budzeniu samodzielności, która powinna skłonić ucznia do męskiej postawy wobec teroru opinii.

Podobnie, jak kłamstwo, tak i inne zboczenia moralne mają swe źródło po największej części w słabości woli i poddawaniu się biernem wpływowi otoczenia. Wykazywać uczniom w sposób żywy, konkretny, na tle odpowiednio dobranych przykładów nikczemność, tkwiącą w tej zawisłości od opinii masy, w łatwości assymilowania się do środowiska, nakształt mimikry, panującej w przyrodzie, budzić usilną dążność do wyzwalania się z pod suggestyi zbiorowych namiętności — oto wielkie zadanie wychowawcy. Spełni je ze skutkiem, jeśli zdoła poruszyć dominujący w młodocianej duszy pierwiastek: dążenie do mętswa i samodzielności, czyli, jak się wyraża Foerster, jeśli będzie umiał wyższe wymagania moralne przetłomaczyć na język tych skłonności, ambicyi i pragnień, które w danym wieku są źródłem najsilniejszych podniet. Reszty dokonają odpowiednie próby i ćwiczenia, zrazu drobne, jak wykonanie jakiejś pracy wśród szmeru i hałasu, powstrzymanie się od śmiechu, gdy wszyscy się śmieją, później trudniejsze, wymagające większego opanowania się. Na zasadzie zaś, że najlepszą obroną jest ofenzywa, budzić należy w młodzieży zapał do występowania zaczepnie, do podejmowania prób w przekonywaniu drugich, do wywierania wpływu zniewalającego na drugich, wykazując im na przykładach, jak silny, stanowczy charakter może przekształcić i podnieść nawet zepsute otoczenie. W służbie ideałów powinno się mieć nie tylko dobre serce, ale także zbroję i miecz bohatera.

Jednak działanie na jednostki nie wystarczy. Siła zbiorowego wpływu otoczenia będzie w największej części wypadków przeważną. Należałoby zatem równocześnie roztoczyć wpływ pedagogiczny na masę, organizować pedagogicznie całą rzeszę młodzieży i w masie pogłębiać świadomość etyczną i poczucie odpowiedzialności. Najskuteczniejszym środkiem do zyskania wpływu na opinię publiczną, budzenia wśród ogółu młodzieży poczucia odpowiedzialności i sumienia jest organizowanie gmin szkolnych. System gmin szkolnych, o których niżej obszerniej, oparty na zasadzie przyznawania uczniom pewnych praw, przysługujących dotąd wyłącznie nauczycielom, może zdaniem Foerstera okazać się znakomitym środkiem pedagogicznym. Szkoła bowiem łączy się w ten sposób z duchem klasy, zyskuje w nim sprzymierzeńca, gdy dotąd ma w nim głównego przeciwnika. Uznając oficyalnie pewne prawa gminy, wkłada na nią równocześnie odpowiedzialność i zyskuje pomoc w uzacnianiu opinii ogółu

W takim systemie profilaktycznym, polegającym na wytwarzaniu jasnej

świadomości w rzeczach etyki, pielęgnowaniu poczucia godności i wyrabianiu siły woli i niezawisłości od wpływów otoczenia, widzi Foerster także najlepsze rozwiązanie kwestyi seksualnej. Duże poczucie godności, silna, wyrobiona systematycznem pokonywaniem się wola, rozumnie pojęta dążność do niezawisłości: to najlepsza broń przeciw niebezpieczeństwom, grożącym młodzieńcowi w latach rozwoju. Wszelkie uświadamianie o niebezpiecznych skutkach złego w krytycznej chwili, bez możności skutecznego zaapelowania do silnej woli, potrzebnej do zwalczenia namiętności, niczego nie dokaże. Tasama profilaksa okazać się może także najskuteczniejszym środkiem przeciw używaniu alkoholu. Wszak skłonność do używania go u młodzieży ma swe źródło przedewszystkiem w braku silnej woli, zdolnej oprzeć się wpływowi otoczenia. Inicyonowanie związków wstrzemięźliwości wśród młodzieży będzie pewnie skuteczniejszym środkiem przeciw złemu, niż stosowany obecnie w szkole system wymierzania kar surowych w razie wykroczenia. Jak widzimy, Foerster domaga się w wychowaniu szkolnem stałego i konsekwentnego działania na młodzież w kierunku etycznym. Zasada wczesnego zapobiegania zboczeniom moralnym u młodzieży powinna zdaniem jego zająć jak najszersze miejsce w szkole i ograniczyć system represyi, który w najlepszym wypadku zapewnia tylko pozorną korność szkole, a tem samem nie jest środkiem wychowywania dla życia, ale chyba środkiem udogodnienia nauki szkolnej.

Czy jednak wymienione środki zapobiegawcze uchylają potrzebę dyscypliny, czy szkoła może zrezygnować z bezwzględnego poddania się jednostek, posłuszeństwa dla ustaw, które nakłada, czy ma rozluźnić dyscyplinę i zostawić wychowankom zupełną swobodę w postępowaniu. Nie, nie żąda Forster ani obalenia dyscypliny, ani jej rozluźnienia, żąda jedynie jej pogłębienia i zreformowania zgodnie z duchem czasu.

Dotychczasowa dyscyplina szkolna jest najbardziej zbliżona do dyscypliny wojskowej, a im jest jej bliższą, tem uchodzi za lepszą. Ależ w ostatnich czasach nawet w Niemczech, tem klasycznem państwie ślepej dyscypliny, zakwestyonowano poważnie wartość t. zw. „Drillu", tresury, stosowanej niezłomnie w służbie wojskowej. Nawet w samych sferach wojskowych odezwały się poważne głosy krytyki. Dyscyplinę, panującą w armii, która czyni jednostkę bezdusznem, pozbawionem wszelkiej swobody narzędziem, nazwano przeżytkiem, który wymaga gruntownej reformy. Nie negując wartości i konieczności bezwarunkowego posłuszeństwa, domaga się krytyka pewnej samodzielności i wolności dla żołnierza, oraz usunięcia sztywności w stosunku do podwładnych, a nadewszystko szanowania w nich godności ludzkiej — a to w istotnym interesie armii Bo tylko w ten sposób zyskuje się całego człowieka, a przez to i gwarancyę, że w momencie rozstrzygającym nie braknie mu potrzebnego zapału i napięcia woli, gdyż czuć się będzie jednem z komendą. Za taką reformą przemawiają także inne względy, względy natury społecznej. Służba wojskowa byłaby doskonałą szkołą dla wszelkiej pracy zbiorowej, dla kooperatywy, wprowadzającej do niej pierwiastek sprawności, precyzyi i zdolności podporządkowania się, gdyby tych dodatnich stron nie paraliżował ton i sposób obchodzenia

się, depcący poczucie godności w podwładnych. Brak poszanowania godności w żołnierzu rani go w jego najgłębszej istocie i odstręcza od służby wojskowej, rodząc w nim przekonanie, że karność i wolność, dyscyplina i godność ludzka — to dwa przeciwieństwa, nie dające się pogodzić.

Problem wszelkiej dyscypliny polega dziś na pogodzeniu tych dwu rzekomo wykluczających się przeciwieństw: ścisłego posłuszeństwa i karności, czynnika niezbędnego dla porządku społecznego i wszelkiej pracy zbiorowej z jednej strony, z drugiej strony wolności i samodzielności, której domaga się dla siebie jednostka, a której poszanowanie jest zarazem warunkiem prawdziwej, wewnętrznie uznanej karności. O tym drugim czynniku zapominać nie wolno tembardziej, ile że indywidualna inicyatywa jest dziś już nie tylko uznanym przywilejem jednostki, ale zarazem cenną zdobyczą nowszej kultury a zarazem ekonomicznym czynnikiem pierwszorzędnej wartości. Rozluźnić jednak karność na rzecz rozszerzenia praw i swobód jednostki — znaczyłoby podkopać podstawę bytu społeczeństw i wszelkich instytucyi zbiorowych, zwichnąć porządek społeczny. Nie można więc w tej mierze pogodzić się z hasłami nowoczesnych krytyków autorytetu w imię pognębionej wolności indywidualnej. Przeciwnie posłuszeństwo i karność utrzymać należy w niezachwianej mocy, z tem jednak zastrzeżeniem, by w sposobie egzekwowania posłuszeństwa przebijało się najgłębsze poszanowanie godności człowieka.

Takiej też reformy domaga się zdaniem Foerstera dyscyplina szkolna System obecny, w którym panuje wyłącznie duch przymusu zewnętrznego, w którym nie rozwija i nie wyrabia się zgoła poczucia odpowiedzialności, w którym przez brutalną niekiedy represyę przytępia się systematycznie poczucie godności, w którym panuje wszechwładnie autokracya nauczyciela, nie ma warunków do wychowania wolnych obywateli ze świadomością i poczuciem odpowiedzialności za swe postępowanie, przekonanych o potrzebie szanowania ustaw, zdolnych do samorządu, ale ludzi zdolnych jedynie do chodzenia w obroży, wyczekiwania we wszystkiem rozkazu i polecenia, bez cienia samodzielności i inicyatywy. Demokracya — powiada F. —przenika dziś wszystkie pola życia i pracy, wszędzie bierze w obronę godność i wolność osobistą jednostki, tylko szkoła niechce nic wiedzieć o nowych hasłach i rządzi po dawnemu wyłącznie zewnętrznym przymusem. Wina tkwi w tem, że szkolnictwo pozostaje jeszcze ciągle pod czarem abstrakcyjnych pojęć humanistycznych o wykształceniu i nie szuka nici dla związania się z życiem i jego wymaganiami. Świeży powiew, zwrot ku lepszemu idzie od strony Nowego świata. Szkoła amerykańska stoi w najściślejszym związku z życiem rzeczywistem i potrzebami społeczeństwa. Prąd ten ma swoje niebezpieczeństwa, ale dostarcza także cennych wskazówek. Amerykanie postawili sobie śmiało pytanie, jakiej szkoły, jakiej pedagogii i jakich metod wymagają potrzeby przemysłowej demokracyi i w świetle rzeczywistych potrzeb społeczeństwa rozpatrują i dokonują reformy szkolnictwa. Dostrzeżony w życiu publicznem brak etyki, poczucia odpowiedzialności i sumienia publicznego skłonił ich do położenia nacisku na kierunek etyczny w wychowaniu i zreformowania w tym duchu dyscypliny

szkolnej. W programach szkół w Stanach Zjednoczonych widnieje jako pierwszy postulat wychowanie moralne jednostki na drugiem miejscu kształcenie intelektu, a w dyscyplinie szkolnej dominuje zasada wyrabiania praktycznie siły etycznej i samodzielności potrzebnej w życiu. Podobnie trzeźwe rozpatrzenie naszego systemu szkolnego ze względu na konkretne potrzeby życia i człowieka doprowadzićby musiało samo przez się do przekonania że systematyczne kształcenie charakteru należy uczynić osią pracy szkolnej, a wówczas i kwestya dyscypliny szkolnej wysunie się na pierwszy plan dyscyplina przestanie być jedynie formalno-technicznym środkiem ułatwiającym prowadzenie nauki.

Foerster, zwalczając obecny system wychowania szkolnego, nie zaprzecza potrzeby samej dyscypliny. Owszem stoi na stanowisku, że szkoła nie może żadną miarą wyrzec się bezwarunkowego posłuszeństwa i karności, i w tym względzie odbiega stanowczo od nowoczesnych indywidualistów, którzy za Emilem Russa wszelkie naginanie wychowanków i krępowanie ich woli uważają za zgubne dla ich samodzielnego rozwoju, a źródło zgubnej dla wychowania skrajności w zapatrywaniach indywidualistów widzi w zbyt abstrakcyjnem rozumowaniu i braku dokładnej obserwacyi rzeczywistego życia i rzeczywistego człowieka. Naprawdę indywidualna natura człowieka nie jest czemś jednolitem, ale mieszaniną, chaosem różnych, często sprzecznych z sobą, pierwiastków, a przedewszystkiem dwu: zmysłowego i duchowego „ja". Nierozróżnianie tych różnych pierwiastków, których rozwój niekrępowany wzajemnie się krzyżuje, jest powodem niejasnych ideałów indywidualistów, w których obok zdrowych pragnień znajdują się zupełnie skrzywione myśli, jak kult pobłażania sobie, samowoli, co niby ma być zgodne z duchem demokracyi, w rzeczywistości jest jej śmiercią. Są szkoły w Ameryce, w duchu indywidualistów prowadzone, w których niema wogóle żadnej dyscypliny, w których dogadza się wszelkim słabościom i niecnotom, są nauczyciele, którzy starają się każdy trud dziecku osłodzić, wszystko ocukrzyć, podać w formie zabawki.

Aby zapobiedz takim konsekwencyom, należy pamiętać o różnicy pomiędzy „indywidualnością" a „osobowością" (Individualität a Persönlichkeit). „Die Individualität muß sterben, wenn die Persönlichkeit auferstehen soll". Prawdziwą osobowość osięga się przez opanowanie strony zmysłowej, słabości i namiętności i usunięcie temsamem przeszkód do swobodnego ujawnienia się głębszych, duchowych skłonności. Twarda tylko szkoła może spełnić to zadanie. „Die Schule ist dazu da, dem Individuum gegenüber eine überindividuelle Ordnung der Arbeit geltend zu machen und gerade dadurch das Individuum von sich selbst zu befreien". Niesłusznie posłuszeństwo uważają indywidualiści za źródło braku woli i charakteru. Historya stwierdza, że ono było zawsze przeciwnie szkołą woli i charakteru. W wiekach średnich i początkach renesansu byli ludzie silni, indywidualizm renesansu przyniósł osłabienie woli, słabość też woli, występująca w oportuniźmie i łatwem assymilowaniu się do otoczenia jest wybitnem znamieniem naszej epoki, epoki rozkwitu indywidualizmu. Negacya posłuszeństwa w wychowaniu jest przeto złą usługą dla jednostki i dla organizmu społecznego.

Ale z drugiej strony pedagogika posłuszeństwa wymaga koniecznie pomocy wolnościowego pierwiastka. Dopiero dobrowolne posłuszeństwo jest tryumfem wychowania. Wymagania dyscypliny nie powinny być, jak dotąd, egzekwowane wyłącznie drogą przymusu i apelem do podrzędnych, zmysłowych motywów, ale łączyć się z najgłębszą istotą człowieka, pozyskiwać jego duszę. „Anima est naturaliter christiana". Jest w duszy człowieka dążenie do przewagi ducha, do heroicznego pokonywania się. Tego bohatera trzeba obudzić w wychowanku i powołać do współdziałania. Postrach i kary działają tylko zewnętrznie, na zmysły, rezultat ich nigdy nie będzie trwały. Wszak nawet pedagogia, stosowana przy tresurze zwierząt, dostarcza dowodów, że gdzie gwałt i przymus zawodzi, tam łagodne środki prowadzą do celu, a pełne spokoju, cierpliwości i tkliwości postępowanie z dziećmi anormalnemi okazało się jedynie skutecznym środkiem w leczeniu zboczeń. Pedagogia szkolna powinnaby z tych doświadczeń skorzystać. Dążeniem szkoły powinno być zjednywanie duchowych potęg i zyskiwanie niejako wewnętrznej zgody w duszy wychowanka dla poleceń, które wydaje, a wszelki przymus musi być wolny od brutalności, która zrywa i niszczy sojusz z duszą wychowanka. Wymagania posłuszeństwa, pokonywania się, wysiłku woli należy, jak się wyraża Foerster, tłomaczyć na język wolności ducha. Nauczyciel powinien się połączyć z właściwem młodemu wiekowi dążeniem do wolności i umiejętnie wyzyskiwać je dla zadań wychowawczych. Jeśli mu braknie z tej strony pomocy, nie będzie miał wpływu na wychowanka. Dyscyplina, oktrojowana wyłącznie z zewnątrz, nie powołująca się do współdziałania głębszej istoty człowieka, nie jest zdolna stworzyć prawdziwej karności, nie może też urobić charakteru. Gdzie bowiem dla sprawy dyscypliny nie zainteresowano najsilniejszych potęg duszy wychowanka, tam nie będzie nigdy szczerego poddania się kierunkowi wychowawcy, tam pod pozorami uległości kryć się będzie zawsze wewnętrzny bunt, utrudniający wszelki wpływ wychowawczy i rujnujący nerwy nauczycielowi.

Tak jedynie zreformowana dyscyplina szkolna zapewnić może zdaniem Foerstera wychowaniu szkolnemu głębszy i trwalszy wpływ etyczny na młodzież, łącząc życie szkolne z wyższymi celami, wprowadzając religię i ideały etyczne w żywszy i ściślejszy kontakt z życiem, łącząc wiedzę z sumieniem, myślenie z charakterem.

Oto zasady, duch systemu Foersterowskiego. W wyborze środków, mogących ułatwić wprowadzenie reformy dyscypliny, radzi korzystać, co prawda, ostrożnie z bogatego już żniwa doświadczeń, poczynionych na tej drodze w Ameryce. Fundamentalną zasadą wychowania młodzieży jest tam zasada apelowania do poczucia honoru. Do niego zwracają się wszelkie wymagania moralne, poszanowanie godności nawet w małym wyrostku przebija się w całym sposobie traktowania go. Nie słychać tam szorstkiej komendy, brutalnych przezwisk, obelżywych epitetów, natomiast konsekwentnie apeluje się do lepszych pierwiastków w wychowanku. Młodzieży szkolnej okazuje się dużo zaufania w różnej formie. Nierzadką rzeczą są ankiety, urządzane z młodzieżą o rodzajach kar szkolnych, aby je zastosowywać najściślej do ich poczucia go-

dności i sprawiedliwości. Wychowawca powinien znać opinię klasy i liczyć się z nią, jeśli trzeba, prostować ją przekonywaniem, stąd częste dyskusye z uczniami. Amerykańscy pedagodzy nie boją się tematów takich, jak n. p.: „Jakbym ja rządził, gdybym był nauczycielem.“ Tu mają sposobność wypowiedzieć się najlepsi i najdojrzalsi uczniowie, wywierając wpływ dodatni na ogół. W niektórych szkołach nawet przepisy i kary układa się w porozumieniu z uczniami. Najkonsekwentniejszem i najdalej idącem urzeczywistnieniem zasady samorządu są t. zw. gminy szkolne. Foerster widzi w nich środek bardzo korzystny dla praktycznego wyrobienia młodzieży pod względem etycznym i społecznym i zaleca gorąco wprowadzanie ich do szkoły. Genezę, sposób prowadzenia i korzyści gmin szkolnych omawiamy niżej.

System Foerstera zajmuje wybitne miejsce w dążeniach do reformy wychowania szkolnego i znalazł słusznie żywy oddźwięk wśród pedagogów i kół zainteresowanych sprawą wychowania. Dotyka bowiem tej strony szkolnictwa, która jest najpoważniejszą troską wychowawców. Z dyscypliny szkolnej, która jest dziś prawie tylko środkiem do wywalczenia karności, potrzebnej dla nauki, czyni szkołę charakteru, starając się wprowadzić do niej w miejsce panującego dziś wyłącznie zewnętrznego przymusu system zapobiegania przez stałe i konsekwentne działanie etyczne na młodzież. Przez częste podejmowanie tematów etycznych i rozjaśnianie ich na tle konfliktów szkolnych drogą dyskusyi z uczniami pogłębia świadomość etyczną, przez troskliwe pielęgnowanie poczucia godności i stałe apelowanie do głębszych pierwiastków duszy wychowanka stara się pozyskać jego wewnętrzną istotę dla wymagań szkoły i w ten sposób w miejsce pozornej uległości zdobyć dobrowolne posłuszeństwo i głębsze poczucie karności. Praca nad wzmocnieniem woli i wyrobieniem charakteru ma być główną troską szkoły. Tak wywalczając należne miejsce kierunkowi etycznemu w szkole, przywraca szkole charakter instytucyi wychowawczej, kształcącej całego człowieka.

Ideał, jaki Foerster zakreśla szkole, to prawdziwy rząd dusz, wymagający niepoślednich zalet. Kto chce urabiać dusze, tworzyć charaktery, ten musi stać etycznie wysoko. Słusznie więc wymaga Foerster od wychowawcy przedewszystkiem wytężonej pracy nad sobą samym.

O gminie szkolnej.

Gmina szkolna jest innowacyą, wprowadzoną do szkoły przez pedagogów amerykańskich. Zrodziła ją potrzeba reformy dyscypliny szkolnej, która w większych zwłaszcza środowiskach w szkołach dla dzieci opuszczonych tak bardzo szwankowała, że dla utrzymania w rygorze rozpasanej młodzieży trzeba było używać stałej interwencyi policyi. Twórcą tego nowego środka pedagogicznego był Amerykanin Wilson Gill, pierwotnie przemysłowiec, potem pedagog, oddany całą duszą sprawie wychowania. W r. 1897 — pisze Wilhelm Müller, autor zajmującej książki, spisanej na podstawie wspomnień z podróży po Sta-

nach Zjednoczonych, p. t. Amerikanisches Volksbildungswesen (Jena 1910) — powierzono kierownictwo jednej ze szkół miejskich w Nowym Jorku młodemu nauczycielowi, który, przerażony osławioną niekarnością tej szkoły, szukał porady u W. Gilla. Ten dał mu radę, aby część swojej troski o zakład złożył na barki wychowanków szkoły, powołując ich samych do pomocy w utrzymaniu porządku. Pomysł trafił do przekonania młodego nauczyciela. Naszkicowano plan, który też nowo mianowany kierownik natychmiast wprowadził w życie. W kilku słowach ogłosił uczniom, że chce im dać sposobność wzięcia w swoje ręce utrzymywania porządku w szkole. Szkołę zorganizowano na wzór gminy, uczniom polecono wybrać sobie zarząd, złożony z burmistrza, rady gminnej, sędziów, pisarzy i innych urzędników. Rząd oparto na zasadzie maksymy: postępuj z drugim tak, jakbyś chciał, żeby z tobą postępowano. Wybrani urzędnicy musieli złożyć ślubowanie, że urząd swój wykonywać będą zgodnie z powyższą zasadą. Poszczególne klasy stanowiły dzielnice gminy, zostające pod rządami młodych urzędników, których doradcami byli nauczyciele.

Opinia publiczna zrazu odniosła się nieprzychylnie do tej reformy, nie rokując jej owoców. Ale próba przeszła oczekiwania. Już po kilku tygodniach w szkole widoczna była zmiana na lepsze. Wypadki wykroczeń i lekceważenia ustaw szkolnych były rzadsze, zachowanie młodzieży obyczajniejsze, do szkoły wkroczył duch porządku i karności, nie zostający bez wpływu na żywioły nawet najbardziej niesforne. Tajemnica powodzenia leżała w tem, że ci sami uczniowie źli i oporni, którzy przedtem zasadzali swą ambicyę na utrudnianiu karności, teraz, zainteresowani dla sprawy porządku, z wrogów nauczycieli stali się ich pomocnikami i zaczęli ich skutecznie wyręczać w utrzymywaniu porządku.

Widząc pomyślne rezultaty reformy, społeczeństwo i władze zajęły się żywo tą sprawą. Prezydent Roosevelt i prof. uniwersytetu harwadzkiego Eliot przemawiają gorąco za wprowadzaniem do szkół samorządu a Gillowi powierzono misyę organizowania gmin szkolnych. Jakoż wnet utworzono je w wielu szkołach Stanów Zjednoczonych, także na wyspie Kubie i Manili, a żywo rozbudzony interes młodych obywateli tych wysp dla spraw politycznych i zdolności okazane w wykonywaniu samorządu uważa się powszechnie za owoc wychowawczego wpływu gminy szkolnej. Myślą przewodnią Gilla było stworzenie środka przeciw politycznej apatyi i politycznej korupcyi w demokracyi amerykańskiej. Źródło obojętności dla spraw państwa, tudzież braku poczucia odpowiedzialności w sferach wykształconych wobec zwyrodnienia życia publicznego widział Gill w despotycznym charakterze rządu szkolnego. Jak długo — rozumował Gill — nauczyciel rządzi w szkole wszechwładnie i absolutnie, uczniowi obojętne jest nawet najjaskrawsze wykroczenie przeciw przepisom ze strony kolegów, ale jeśli klasie samej odda się wybitny udział w przestrzeganiu porządku, wówczas w młodzieży budzi się żywy interes i troska o utrzymanie porządku, przy wykonywaniu zaś poszczególnych funkcyi samorządu rodzi się w młodych duszach zrozumienie dla ważności i znaczenia publicznych urzędów, rośnie poczucie odpowiedzialności. Gill stwierdza, że w autonomicznej gminie

szkolnej nikną luźne i zorganizowane objawy prostactwa. Uchyla je ta sama opinia publiczna w klasie, teraz pozyskana dla intencyi szkoły, która przedtem terroryzowała głosy lepszych jednostek. Podnosi dalej, że despotyczny system, narzucający przymus zewnętrzny wychowankom, nie tylko nie osiąga prawdziwego rezultatu, zapewniając jedynie zewnętrzną karność, pozory uległości ze strony uczniów, ale nadto wpływa ujemnie na ich charakter. W każdej prawie szkole dzisiejszej nurtuje prąd tajonego buntu, a demoralizujące nawyknienia i zboczenia charakteru, nabyte przez długie lata zewnętrznego tylko ulegania, są tak silne, że niewielu potrafi się z nich otrząsnąć w późniejszem życiu.

Przepisy dyscyplinarne, których przestrzegania domaga się gmina szkolna, normują zachowanie wychowanków względem nauczycieli i kolegów, żądają dbania o czystość i porządek, szanowania prywatnej i publicznej własności i t. d. Rząd wykonywa rada gminna, wybrana przez uczniów, która załatwia swe czynności według reguł parlamentarnych, a uchwały powzięte ogłasza członkom gminy dla zastosowania się. Wykraczający przeciw prawom, stają przed forum sądowem, złożonem z kolegów-uczniów. Podczas gdy dotąd w szkole uważa się za obowiązek koleżeństwa i zasługę ukryć czyn, choćby bardzo karygodny kolegi, teraz w interesie dobrej opinii klasy, żywo odczuwanym przez ogół, gmina sama występuje przeciw wykroczeniom jednostek. Karę stanowi nagana, w razie częstszych lub grubszych wykroczeń nagana publiczna wobec członków gminy. Kary takie są bardzo dotkliwe. Uczeń ukarany przez szkołę uchodzi nierzadko za męczennika, ofiarę, kara podyktowana mu przez kolegów rani go i upokarza dotkliwie. Obawa, by sądów, złożonych w ręce uczniów, młodzież nie nadużywała, wybierając na sędziów dla zapewnienia bezkarności swym wybrykom takich kolegów, ze strony których oczekiwać mogą największej wyrozumiałości, nie sprawdziła się. Urząd sędziów składano z reguły w ręce najbardziej powołane do tej roli, a wyroki ich trzeba było raczej łagodzić, niż zaostrzać. Wogóle całą rzecz pojmowała młodzież bardzo poważnie, nie jak zabawkę, czego się niektórzy obawiali.

Dla charakterystyki metody, stosowanej w szkołach amerykańskich przy prowadzeniu gminy szkolnej, przytaczam za Foersterem sprawozdanie uczniów jednej z szkół z r. 1902 (Foerster, Schule und Char. str. 156 i n.): „Nauczyciel omówił z nami różne formy rządu: anarchię, despotyzm, rząd patryarchalny i samorząd i zapytał nas, który rodzaj wolelibyśmy najbardziej. Oświadczyliśmy się wszyscy zgodnie za samorządem, w przekonaniu, że wtedy będziemy mogli robić, co nam się będzie podobało. Zrazu, póki bawiła nas nowość, szło wszystko dobrze. Zwolna jednak przestaliśmy szanować wzajemne prawa i znaleźliśmy się blizko anarchii. Nauczyciel nie omieszkał zwrócić naszej uwagi na to, że nadużycie wolności przynosi zawsze utratę wolności i powrót rządów despotycznych, — ale przestroga odwlokła tylko smutny koniec niekarność. Pewnego dnia popołudniu, kiedyśmy zostali sami, zapanował w klasie wielki hałas. Nagle wszedł dyrektor i zapytał: A więc to jest wasz samorząd? Potem wszedł nasz nauczyciel, spojrzał po nas milcząco i wypuścił, nie powiedziawszy słowa. Nazajutrz czytaliśmy takie ogłoszenie na tablicy:

Jednostki, które nadużywają wolności, muszą być zniewalane do szanowania ustaw. Klasa dowiodła po kilkakroć, że nie jest zdolna do samorządu, odtąd więc poddaje się ją pod rygor prawa. Odpiszcie sobie wszyscy następujące zarządzenie: „Odtąd nie ufa się wam więcej; wszystko, co czynicie, będziecie odtąd czynili pod nadzorem nauczyciela. Z końcem każdej godziny pozostaniecie na swoich miejscach, aż was nauczyciel odprowadzi do najbliższej klasy". Nastąpiły inne jeszcze przepisy. Byliśmy w istocie, jak więźniowie, wszędzie prowadzeni pod eskortą. Po kilku dniach ci, którzy się wyróżniali wzorowem zachowaniem, znaleźli się znowu na „liście wolnych". „Wolni uczniowie" — powiedziano nam — „używają wolności, zamiast stać pod prawem, t. zn. poddają się dobrowolnie regulaminowi, który sobie sami wypracowali i uchwalili, zamiast słuchać zarządzeń, w których postanowieniu nie mieli udziału i którym muszą ulegać pod rygorem. Zamiast nadzorować i t. d., ufa się im. Nauczycieli swoich mają tacy uczniowie za przyjaciół, nie za nadzorców". Kiedy korzyści wolności stały się dla wszystkich widoczne, coraz więcej uczniów zyskało prawa „wolnych", aż doszło do tego, że wreszcie wszyscy używamy wolności. Eksperyment przekonał nas, że jedynie samorząd pozwala zrozumieć istotę wolności, oraz ile siły panowania nad sobą i poczucia godności wymaga wolność".

Liczne sprawozdania szkół amerykańskich, z których niektóre wyjątki przytacza F. w cyt. ks., stwierdzają wpływ zbawienny tego systemu, zwłaszcza w jego formie bardziej umiarkowanej, zastosowanej w Lagrange-City w Toledo (Ohio), gdzie zamiast samorządu przyjęto zasadę rządzenia wespół z uczniami, więc jakby rządów konstytucyjnych.

Dążenia do zmiany dyscypliny szkolnej w duchu nakreślonych zasad znalazło żywy oddźwięk w Europie. Ideę gmin szkolnych jęto wprowadzać do szkół w Anglii. Szwajcarya, kraj ustrojem rządu i stosunkami najbardziej zbliżony do Ameryki, nadawała się szczególnie do zastosowania w wychowaniu tego demokratycznego eksperymentu. Gorliwym rzecznikiem gminy szkolnej stał się Foerster (głównie w cyt. ks. Schule u. Char.), za myślą jego poszedł Jan Hepp, nauczyciel szkoły w Zurychu, który w pouczającej książce p. t. „Die Selbstregierung der Schüller" (Zurych 1911) przedstawił zasady i sposób prowadzenia gminy szkolnej, opierając się na doświadczeniach, poczynionych w tym kierunku w szkole. Zasadę konstytucyjnych rządów w szkole poczęto na próbę wprowadzać także po różnych szkołach w Niemczech. (Coś w rodzaju organizacyi gminy szkolnej spotykamy już w 16. w., mianowicie Tratzendorf na Śląsku miał w zakładzie swoim urządzić jakby rzeczpospolitą rzymską, nadając w nim uczniom różne samodzielne funkcye i tytuły urzędników rzymskich).

Że zasada rządzenia wespół z uczniami, umiejętnie stosowana, może nawet na bardzo nizkim stopniu i w bardzo niekorzystnych warunkach oddać wielkie usługi wychowaniu, stwierdza szczęśliwa próba, dokonana przez J. Langermanna, nauczyciela t. zw. Hilfsschule, a więc szkoły dla dzieci mniej rozwiniętych, w Remscheid pod Berlinem. Przedstawił ją w bardzo interesu-

jącej broszurce p. t. „Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichte'schen Grundsätzen, in einer Hilfsschule durchgeführt", 3 wyd. Berlin-Zehlendorf 1910. Podstawą, na której Langermann oparł i rozwinął jakby organizacyę gminy szkolnej, to była praca dziatwy w ogrodzie szkolnym.

Prasa pedagogiczna niemiecka zajmuje się żywo sprawą reformy dyscypliny, rejestrując skrzętnie owoce doświadczeń na tem polu, i wyraża się przeważnie korzystnie o wartości gminy szkolnej, jako środka pedagogicznego.

W Austryi pierwsza gmina szkolne powstała w Poli. Stworzył ją w tamtejszym zakładzie prof. Prodinger. Zasady przedstawił w broszurce, wyd. w Pola 1909 p. t. „Was ich mit der Schulgemeinde will". Równocześnie ogłosił drukiem projekt statutu gminy.

Próba profesora Prodingera napotkała na trudności z powodu różnicy zdań o wartości innowacyi wśród członków grona. Trudności zwiększały także różnice narodowościowe: uczniowie gimnazyum w Poli należą do trzech narodowości i zwalczają się zawzięcie. Mimo tego według świadectwa tryesteńskiego inspektora szkolnego, dra Kauera, złożonego na X. zjeździe niem.-austr. naucz. szkół średnich w Wiedniu 1910, wpływ gminy okazał się dodatni. Między uczniami wyrobiło się przedewszystkiem pożycie zgodniejsze, tak że w tym roku poraz pierwszy od dłuższego czasu można było po maturze złożyć wspólne zebranie abituryentów. Tenże sam Kauer stwierdza, że obrady członków rady gminnej, którym się przysłuchiwał w czasie lustracyi zakładu, budowały go spokojem, powagą i rzeczowością.

W Galicyi wprowadza się gminy szkolne na próbę od dwu lat w różnych zakładach średnich: w gimn. VI. we Lwowie, gimn. III. w Krakowie, gimn. I. w Przemyślu. Obszerniejsze sprawozdanie o urządzeniu gminy pomieszczono w programie gimn. III. w Krakowie za r. 1910/11. W „Muzeum" (zesz. paźdź. 1911) rozpatruje sprawę gminy szkolnej w obszerniejszej i zajmującej rozprawie prof. Mączyński, a na posiedzeniach całego szeregu Kół Tow. naucz. szk. wyższ. sprawa ta była przedmiotem wyczerpujących referatów i żywej dyskusyi, w której z reguły prawie oświadczano się za wprowadzaniem na próbę gmin szkolnych.

Spróbujmy rozpatrzyć korzyści, jakie może przynieść młodzieży i szkole organizowanie gmin szkolnych. Oto niepodobna nie przyznać im przedewszystkiem wielkiego znaczenia dla etycznego wyrobienia młodzieży. Powołanie wychowanków samych do współrządu jest naprzód wyrazem zaufania, które, jak wiemy z doświadczenia, i na starszych i na młodzież wywiera wpływ bardzo korzystny. Z zaufaniem rośnie człowiek i staje się lepszym. Jest dalej dla wychowanków wyborną szkołą poczucia odpowiedzialności. Uczniowie, wybrani przez kolegów, podejmują się dobrowolnie pewnych powinności i przyjmują moralne zobowiązanie, że będą je spełniali sumiennie. Ambicya, honor, poczucie godności każe im wszystkich starań dołożyć, aby zobowiązania danego dotrzymać i nie zawieść położonego w nich zaufania. I w tem tkwi wielka wartość dobrowolnych zobowiązań. „Kto przez pewien czas wykonywa choćby skromny urząd połączony z odpowiedzialnością, ten urósł moralnie" —

powiada słusznie Hepp, który w ks. cyt. str. 85, przytacza wzruszające dowody zapału i pełnej zaparcia gorliwości młodych urzędników, chcących wywiązać się jaknajlepiej z przyjętych na się obowiązków.

Inna niezaprzeczona korzyść gminy leży w tem, iż młodzież, rządząca się sama w pewnym zakresie, własnem doświadczeniem rychło dochodzi do przekonania, że karność i posłuszeństwo jest niezbędnym warunkiem, jest podstawą życia zbiorowego, a przez to uczy się i nawyka do podporządkowania się powadze prawa, ustawy. Szkoła, znachodząc u uczniów głębsze, na doświadczeniu oparte, zrozumienie potrzeby karności i poddania się dyscyplinie, zyskuje przez to wielkie ułatwienie w kierowaniu młodzieżą i wpływ silniejszy na uczniów, którzy poznawszy lepiej intencye szkoły, wiążą się z nią ściślej i pozbywają uprzedzeń do swoich przewodników. Uczniowie, przekonani o potrzebie karności i przejednani dla kierunku szkoły, w wypadkach wykroczeń i koniecznej kary, nie staną z reguły, jak to bywa dzisiaj, przeciw nauczycielowi, tembardziej, że szkoła, zyskawszy przez ściślejszy kontakt duchowy z młodzieżą głębszą znajomość uczniów i ich opinii, łatwiej ustrzeże się pomyłek, jakie trafiają się jej dzisiaj nierzadko skutkiem dorywczego i powierzchownego oceniania i karania wykroczeń uczniów. System autonomii ożywi w całej masie uczniów interes dla sprawy porządku, karności, dobrego imienia zakładu, podniesie i uzacni opinię publiczną, ducha klasy. „Wywrotowcy", których zadaniem było dotąd burzyć kolegów przeciw kierunkowi szkoły, wciągnięci do współdziałania, pozyskani będą dla niej, a lepsze żywioły w klasie, które dotąd milczały, steroryzowane opinią, zyskają śmiałość i pewność w wystąpieniu. Wpływ zorganizowanej i w dobrym kierunku zwróconej opinii okaże się w niejednym wypadku stokroć skuteczniejszym hamulcem dla uczniów niesfornych, niźli wszystkie represalia, jakiemi rozporządza dzisiejszy kodeks szkolny. Wszak wiemy, jaką potęgą jest duch, opinia klasy. Ona okaże się skuteczniejszym środkiem także dlatego, bo sięgnie głębiej i dalej. Oczom jej nic nie ujdzie, ona skrępuje ucznia i narzuci mu wpływ swój także poza szkołą i zapobiedz może niejednemu złemu, które dziś kryje się przed oczami szkoły i krzewi bujnie, nie znachodząc żadnego hamulca.

Rozstrzyganie sporów i rozpatrywanie nieuniknionych konfliktów będzie również dobrą szkołą dla życia: wyrabiać będzie w uczniach głębsze poczucie sprawiedliwości, oględność, zdolność opanowywania chęci i niechęci osobistych.

Tak więc gmina szkolna, postawiona należycie, ma warunki, by stać się prawdziwą szkołą charakteru dla uczniów. Czem samodzielny eksperyment w nauce szkolnej, tem może być gmina szkolna dla wyrobienia się uczniów pod względem etycznym. „Auch zum sittlichen Handeln — powiada słusznie Gurlitt w książce: „Erziehung zur Mannhaftigkeit" — wird man nur durch die Uebung im sittlichen Handeln erzogen, niemals aber lediglich durch moralistische Redereien irgendwelcher Art".

Dodać należy, że gmina szkolna ziszcza także inny pierwszorzędny postulat szkoły nowoczesnej, stwarzając dla młodzieży nowy teren do wyrabiania samodzielności. Jest system samorządu szkolnego także wybornym

środkiem dla kształcenia zmysłu społecznego, łącząc młodzież do wspólnej, zorganizowanej pracy dla dobra ogólnego i wyrabiając przez to altruizm, gotowość do usług, wyrzekanie się własnych ambicyi i ciasnego egoizmu. Słusznie nazywa gminę Foerster pierwszorzędnym środkiem społeczno-pedagogicznym. Nie bez korzyści będzie autonomia w szkole także dla nauki samej. Praktyczne poznanie form rządzenia się będzie znakomitą pomocą i ułatwieniem do zrozumienia różnych ustrojów rządu i form zbiorowej pracy, omawianych w historyi, a jeszcze bardziej przyczyni się do zrozumienia praw i obowiązków obywatela w dzisiejszym ustroju konstytucyjnym. Oto pokrótce oczekiwane korzyści tego nowego środka wychowawczego.

Jakież niebezpieczeństwa może kryć w sobie nowość? Pierwsza wątpliwość, jaka się nasuwa, to obawa, czy młodzież, której brak rozwagi, spokoju i dojrzałość, dorosła do samorządu, czy choćby tylko współrządu, czy instytucya ta, w teoryi tyle korzyści obiecująca, nie zwichnie karności i nie wywoła anarchii, zwłaszcza, jeśli ster dostanie się przypadkiem w ręce jednostek pod względem etycznym niepewnych. Niepokój ten byłby uzasadniony, gdyby szkoła szukała w tej innowacyi przedewszystkiem ulgi dla siebie i, złożywszy berło w ręce młodzieży, uznała swoją ingerencyę za zbędną. Taki sposób pojmowania rzeczy postawiłby ją z miejsca fałszywie i wypaczyłby ją odrazu. Po wprowadzeniu gminy zmienia się tylko forma ingerencyi, ale sam wpływ nie ustaje. Wypadnie pokierować pierwszymi krokami uczniów, wprawić ich w sposób prowadzenia obrad, zręcznie prostować błędne przekonania, w krytycznych chwilach przychodzić uczniom z pomocą, w dyskusyi pogłębiać etyczne zasady, słowem mieć ciągłą styczność i czucie z młodzieżą. Gospodarz klasy lub inny uczący w klasie nie przestałby być instancyą, o którą opierałyby się sprawy gminy. Podnoszono, że wprowadzenie całego aparatu form parlamentarnych mogoby rzecz ośmieszyć w oczach młodzieży. Młodzież nie lubi sztuki, sztywności, chce być naturalną i swobodną. Przestroga słuszna. Pedantyzm w traktowaniu obrad mógłby łatwo istocie rzeczy zaszkodzić. Wystarczą formy najprostsze, konieczne dla nadania obradom pewnego ładu i porządku. Zresztą wypadnie w tym względzie policzyć się każdym razem z poziomem intelektualnym danej klasy. Ale może czynności, złączone z gminą, tak pochłoną młodzież, że ucierpi na tem nauka szkolna. Myślę, że tego lękać się nie potrzeba, o ile gminy obejmować będą tylko mniejsze grupy uczniów, pojedyńcze klasy. I powaga szkoły, o co boją się inni, nie dozna uszczerbku, jeśli grono pojmie należycie stanowisko swoje i ułoży racyonalnie swój stosunek do gminy, t. j. jeśli zostawiając członkom gminy tyle swobody, ile potrzeba, by autonomia nie była iluzoryczną, będzie salwowała swój wpływ i głos w sprawach gminy i skutecznie zapobiegać będzie przekraczaniu ze strony młodzieży przyznanej kompetencyi.

Jak więc gminę szkolną urządzić, aby zapewnić młodzieży wszystkie korzyści, jakie ona dać może, a uchylić z drugiej strony wszystkie niebezpieczeństwa, mogące wyniknąć z tej reformy dyscypliny. Oto sądzę po pierwsze, że eksperyment powinno się podejmować bardzo przezornie i na razie na próbę

wprowadzić gminę w jednej klasie. Wdrożyć i prowadzić powinien ją jeden nauczyciel, najlepiej gospodarz klasy za zgodą współuczących i konferencyi grona, której zadaniem byłoby gruntownie rozpatrzyć i zatwierdzić projekt gminy przedłożony przez jej kierownika. Program ten obmyślany dobrze i dostosowany do danych w klasie i zakładzie warunków, ułożony najlepiej wespół z uczniami, powinien być raczej ogólny, niż szczegółowy i raczej mniej, niż więcej uprawnień przyznawać uczniom, tak by go można z biegiem czasu rozwijać i rozszerzać stosownie do warunków i potrzeb. Naturalna ewolucya zakresu praw gminy daje rękojmię jej prawidłowego rozwoju. Kierownik miałby obowiązek bywania na zebraniach uczniów, aby służyć im radą i wskazówkami, oraz aby zręcznie uchylać ewentualne niewłaściwości. Rezultaty swoich doświadczeń przedkładałby peryodycznie gronu. Podnoszę z naciskiem potrzebę porozumiewania się kierownika gminy z gronem naucz., gdyż zdaję sobie dobrze sprawę z fatalnych skutków, jakieby mogły wyniknąć z braku zgody i jednomyślności. Wprowadzenie bowiem gminy w klasie pociąga za sobą naprzód konieczność liczenia się z tą innowacyą w postępowaniu z uczniami ze strony współczujących w tej klasie, a równocześnie wpłynąć musi także w pewnym stopniu na postępowanie z uczniami w innych klasach. Zbyt jaskrawe różnice w odnoszeniu się do uczniów choćby nawet w różnych klasach mogłoby doprowadzić do niepożądanych konfliktów. Radziłbym z wprowadzeniem gminy na próbę w jednej klasie, równocześnie w innych klasach dopuszczać uczniów do pewnych funkcyi samodzielnych lub od czasu do czasu przygodnie powierzać im czy spełnienie jakiejś czynności administracyjnej natury, czy osądzenie jakiegoś karygodnego postępku ucznia. Stosowanie zasad samorządu, w ograniczonym naturalnie zakresie, także w innych klasach miałoby i tę dobrą stronę, że mogłoby dostarczyć obfitszego materyału doświadczeń, a byłoby zarazem przygotowaniem gruntu dla analogicznych prób w innych klasach.

Jakie klasy nadają się najbardziej do tego eksperymentu? Za najwyższemi przemawiałby najwyższy stopień dojrzałości uczniów; przeciw temu podniesiono jednak słusznie, że najwyższe klasy dają najmniej gwarancyi powodzenia próby, ponieważ najtrudniej zmieniać metodę wychowania tam, gdzie młodzież wrosła już i przywykła do starego systemu. W klasach najniższych może nie napotykałoby się dość zrozumienia dla rzeczy,, choć temu przeczyć się zdają próby szczęśliwie przeprowadzone nawet na najniższym stopniu. Pozostawałby jako najodpowiedniejszy teren, stopień średni, więc klasy III-IV.

Czy dla przeprowadzenia próby wybrać klasę lepszą, czy gorszą? W pierwszym wypadku praca byłaby zapewne lżejsza, niż w drugim. Wybór jednak gorszej klasy dałby lepszy probierz wartości gminy, jako środka pedagogicznego. Doświadczenia czynione w Ameryce, stwierdzają, że środek ten właśnie z wielkim skutkiem stosowano tam, gdzie dawny system represyjny zupełnie zawodził. (Por. niezmiernie pouczającą książkę Lindseya w przekładzie niem., p. t. „Die Aufgabe des Jugendgerichts, Heilbronn a. N.“ 1909, w której autor opowiada o cudownych wprost skutkach osiąganych przy leczeniu małoletnich przestępców, między innemi metodą powoływania ich samych do współdziałania i samopomocy).

Zakres kompetencyi gminy powinienby być, jak powiedzieliśmy wyżej, dobrze rozważony i rozszerzać się ewolucyjnie; o ileby jednak tworzono gminę w wyższej klasie, należałoby przecież zaraz z początku dać jej pewne wyraźne znamiona czegoś nowego. Gdyby się stworzyło gminę, a nie dało jej żadnej treści, żadnego pola do działania ni żadnej swobody, wówczas brakłoby jej pierwszego warunku rozwoju, t. j. widocznego dla uczniów zaufania grona. Rzecz, zamiast spotkać się z żywym interesem ze strony młodzieży, wywarłaby tylko niechęć i apatyę.

Statuty gmin, jakie miałem w ręku, rozchodzą się znacznie co do zakresu praw, przyznawanych uczniom. W niektórych zakres ich był tak szczupły, że aparat cały wydał mi się pustą formą, która ma chyba być polem do urządzania zebrań i wygłaszania ćwiczeń retorycznych bez treści. Jeżeli gmina ma być naprawdę czynnikiem wychowawczym, a nie tylko zabawką, musi mieć cechy pewnej samodzielności i taki zakres działania, który da im sposobność do wyrabiania się pod względem etycznym i społecznym. W zakres obowiązków gminy powinnoby wejść zdaniem naszem: 1) czuwanie nad dobrem zachowaniem się członków gminy w szkole i poza szkołą oraz przestrzeganie godności ucznia i dobrego imienia zakładu, 2) troska o ład i czystość w klasie, 3) niesienie sobie wzajemnej pomocy materyalnej, 4) samopomoc moralna i intelektualna. 5) organizowanie wspólnych spacerów i rozrywek, 6) sąd koleżeński z poruczonym zakresem spraw.

Zarząd gminy wychodzić ma z wolnego wyboru, sprawować swoje czynności według regulaminu, a zmieniać się peryodycznie. Wszystkie uchwały gminy muszą mieć sankcyę kierownika gminy.

Jesteśmy u końca rozprawki. Odkładamy pióro z tem przeświadczeniem, że choć nie powiedzieliśmy czytelnikowi nic nowego, to przecież samo zestawienie i rozpatrzenie systemu, wnikającego głęboko w jeden z najdonioślejszych dziś problemów wychowania, nie będzie trudem całkiem bezowocownym.

Cieszyn, w marcu 1912.

W. Schmidt.

Skontrum 2007