

# Jak robią to inni?

14 marca 2013

W Stanach Zjednoczonych, w George Junior Republic, spotkaliśmy jeden z najstarszych przykładów zastosowania w internacie systemu samorządu uczniów. Również w Stanach Zjednoczonych znajdujemy najbardziej rozpowszechniony wzór samorządu dla eksternatów.

Twórcą systemu, lub przynajmniej pierwszym jego organizatorem, jest Wilson Gill. [...] Uczynił nawet więcej; wprowadził bowiem swój system do kilkuset z górą college'ów na całej przestrzeni Stanów Zjednoczonych i Kanady aż do Kuby. Nie zamierzam przedstawiać tu szczegółów sławnego „systemu Gilla”. Rzecz naturalna, jest on w ustawach konstytucji szkolnych odbiciem ustroju państw amerykańskich. [...]

W Europie, niedługo przed wojną, dwa kraje poczęły wprowadzać u siebie powszechnie system samorządu uczniów. Trudno się domyślić, że były to Prusy nadreńskie i Austria. F. W. Foerster w dziele „Szkoła i charakter” podaje artykuł z „Gazety Kolońskiej”, opisujący ten system: trymestralne wybory urzędników, rozdział obowiązków, ustanowienie biura ogólnego, złożonego z „osób zaufania” wszystkich klas szkoły w wieku powyżej 14 lat. Wszystkie wewnętrzne czynności nadzoru nad zachowaniem się i czystością należą do tego biura i do jego prezydenta.

W Austrii inicjatywa wyszła od dr. K. Prodingera, dyrektora liceum w Poli. Wskutek zakorzenionych sporów między Włochami, Niemcami i Słowianami, wpadł on na pomysł wprowadzenia od 1908 r. systemu samorządu. Rezultat był tak pomyślny, że grupy dawnych wrogów wzięły się do harmonijnej współpracy dla dobra swojej szkoły. W miejsce dawnych przesądów i wrogich nastrojów wzięło górę w obradach uczucie ludzkości, zgody i zdrowy rozsądek. Oto kilka zdań, wyjętych ze streszczenia pism Prodingera [...]:

„Uczniowie mają prawo głosowania i wybierają swych funkcjonariuszy i wyższych urzędników, a mianowicie: naczelnika gminy, sekretarza, prokuratora, członków rady i sędziów. Poza tymi urzędami stwarza się w miarę potrzeby inne, np. «radę zdrowia», komitet dla sportów, komitet dla uroczystości szkolnych, dla biblioteki itp. Rada ogólna i sędziowie zbierają się w stałych terminach, wydają zarządzenia i czuwają nad ich wykonaniem. Gmina ta, której bardzo szczegółowa konstytucja wzoruje się na ustroju państwa austriackiego, dzieli się na osiem okręgów, według ośmiu klas gimnazjum. Pierwszem jej zadaniem jest stosowanie wszelkich środków dla poprawy i uszlachetnienia charakterów swych członków, wydawanie praw, których celem jest dobro gminy oraz staranie o wymiar sprawiedliwości w każdym wypadku. Członkowie mają obowiązek wspierać wysiłki zarządu i pomagać mu w jego działalności”.

Powodzenie tego systemu było tak wielkie, że austriackie ministerstwo oświaty publicznej, na podstawie rozważań X Kongresu nauczycieli szkół średnich, który odbył się w 1910 r. w Wiedniu, oraz po kilkakrotnych wizytacjach gimnazjum Prodingera w Poli, poleciło jego system – nie narzucając go wszakże – wszystkim gimnazjom austriackim. Wiele z nich przyjęło go i było z niego zadowolonych. [...]

Nie mogę rozwodzić się nad niezliczonymi próbami, których dokonywano bezpośrednio przed wojną w wielu miastach niemieckich. Podaję jedynie, jako godną, zapamiętania, znakomitą organizację wyższej szkoły realnej we Frankfurcie nad Menem, pod dyrekcją dr. Maksa Waltera, oraz szkoły zawodowej w Monachium, której dyrektorem jest dr G. Kerschensteiner, autor dzieł pierwszorzędnej wartości, [...] z którym korespondowałem przed wojną, dostarczył mi, odnośnie do naszego zagadnienia, ogólnej bibliografii obejmującej z górą trzysta pozycji. Wskazuje to, że idea ta rozwija się zarówno w teorii, jak i w praktyce. [...]

Próby demokracji szkolnej, czynione ostatnio w eksternatach

angielskich, zdają się czerpać natchnienie głównie z doświadczeń zyskanych w internatach [...]. J. H. Simpson wprowadził swój projekt w życie w klasie złożonej z 23 chłopców, w wieku od 13 do 18 lat. Uważa on, że każda klasa winna stanowić jednostkę społeczną. Wiedział, że nie powinno się uczniom narzucać gotowej konstytucji; konstytucja tylko wtedy jest użyteczna, gdy odpowiada samorodnym potrzebom i życzeniom dzieci lub młodzieży. Dlatego też ograniczył się do ustanowienia w swej klasie różnych funkcji dla możliwie największej ilości uczniów: bibliotekarza, dyżurnych na różnych lekcjach i dla różnych zajęć szkolnych, przełożonych najrozmaitszych spraw klasy, np. przewietrzania klasy itp. – i czekał. [...] Od tej chwili poprzez nieuniknione przeciwności, jakie napotyka żyjący organizm w pełni rozwoju, rozwija się załączek tej organizacji. „W praktyce nie ma szczegółów życia klasy, którymi by obywatele nie mogli się zająć swobodnie, wedle swego uznania; mogą oni powziąć według swej woli wszelkie postanowienia natury gospodarczej. Istnieją dla nich tysiące zagadnień o żywotnym znaczeniu: nie tylko są upoważnieni do wydawania praw w tej dziedzinie, lecz uważam to za rzecz zasadniczą”. [...]

Innego przykładu dostarcza E. A. Craddock, profesor języka angielskiego i francuskiego w średniej szkole politechnicznej w Holloway. Pełną władzę ma komitet uczniów, wybrany przez kolegów w wieku 11 do 14 lat. Profesor nie zajmuje się ani porządkiem, ani karnością, a system, jak się zdaje, działa znakomicie. [...] Craddock uważa, że dla powodzenia ustroju demokratycznego jest konieczne wstrzymać się zupełnie od wszelkiej interwencji. Najmniejsze bowiem wmieszanie się z jego strony powoduje wypaczenie doświadczenia przez przesunięcie ciężaru odpowiedzialności i w ten sposób naraża na zniszczenie całej wartości zasadniczego trzonu systemu: rzeczywistego samorządu. A błędy? – zapytamy. Błędy są nadzwyczaj rzadkie. Uczniowie wybierają swych szefów bardzo trafnie. Ci zaś, którzy przez komitet zostali skazani, mogą, o ile uznają to za właściwe, odwołać się do ogólnego

zgromadzenia klasy. Członkowie komitetu jednak wydają wyroki i skazują tak sprawiedliwie, iż wypadek taki prawie nigdy się nie zdarza. Pod tym względem mają oni znaczną wyższość nad dorosłymi: znają dokładniej charakter tych, których sądzą; dzięki wyborom zawiśli są od kolegów, którzy powierzyli im funkcję wymagającą zaufania, i wiedzą, że opinia publiczna, która w razie błędu osądzi z kolei ich samych, jest nieprzejednana na punkcie sprawiedliwości i prawdy. Mało nauczycieli może się pochwalić taką znakomitą karnością, jaką uzyskuje komitet. Oszustwa są po prostu niemożliwe; chłopcy między sobą znają wszystkie kruczki i nie byłoby dobrze próbować wywieść w pole członków komitetu. [...]

W Paryżu Roger Cousinet, wielki znawca dzieci, mówił po raz pierwszy o systemie autonomii uczniów w „Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant”. Belot postanowił bezzwłocznie przeprowadzić doświadczenie proponowane przez Cousineta, w kilku klasach swego okręgu. [...] Belot przedstawił wyniki doświadczenia: „Odpowiedziało 37 klas należących do osiemnastu szkół męskich i żeńskich, wszystkie z II i X dzielnicy. [...] 16 klas (12 męskich i 4 żeńskie) doszło do wyników mniej lub więcej przychylnych dla samorządu, 20 klas (10 męskich, 10 żeńskich) do ogólnego potępienia systemu lub do niekorzystnych rezultatów. Zdaje się, że powodzenie jego jest mniejsze u młodszych dzieci. Ogólnie sądzono, iż byłoby lepiej, rozpocząć doświadczenie z nowym rokiem szkolnym. Wysoka liczba dwunastu funkcji, rozdawanych co miesiąc między różnych uczniów, wymaga od nauczyciela zbyt wielkiego nadzoru; co do ilości funkcji należałoby zatem pozostawić pewną swobodę”.

Na pierwszy rzut oka zdaje się, iż jest więcej krytyki niż pochwał i że system potępiła większość wychowawców, którzy go próbowali. Rozważając rzecz z bliska, widzimy ze zdziwieniem, że tak nie jest. Skrytykowano i potępiono jedynie warunki doświadczenia: nowy system, stojący w sprzeczności z wszystkimi tradycjami szkoły paryskiej, narzucono wręcz

bezwzględnie dzieciom, które były najzupełniej nieprzygotowane do urzeczywistnienia go. Nie tylko brak tu przygotowania, ale brak również okresu przejściowego, nie było żadnego stopniowania, nie było przemyślanego zetknięcia się z trudnościami, które trzeba zwyciężyć. Rozpoczęło się rzecz w środku roku szkolnego. Żądało się, by wszyscy uczniowie, nawet najmniej do tego zdolni, spełniali funkcje wymagające zaufania, z których niejedna przedstawia przy wykonaniu wielkie trudności. Niektórzy wreszcie nauczyciele wierzyli naiwnie, że dla pełnej oceny systemu winni wstrzymać się niemal zupełnie od jakiegokolwiek wkraczania bez względu na to, co by się działo. A właśnie duchowy wpływ nauczyciela nadaje całą wartość samorządowi. Bez tej początkowej interwencji powstaje niemal nieuchronnie anarchia.

Najbardziej też należy podziwiać to właśnie, że paryskie doświadczenie nie doprowadziło do anarchii i że dzieci – i to często – wcale nieźle dawały sobie radę bez żadnego przygotowania; jest to wprost cud! Próbę tę tak źle rozpoczętą, której wyniki były mimo to pod wielu względami zachęcające, uważam, mimo niekorzystnych pozorów, za prawdziwy sukces systemu samorządu uczniów. [...]

Pozostaje mi wspomnieć o tym, co zrobiono w Szwajcarii. Nie ma roku, by jedna lub więcej szkół prywatnych lub publicznych nie wprowadziła tego systemu, te zaś, które go raz przyjęły, przeważnie go zachowują. To chyba dowód, że uznają go za dobry. [...] Pierwszorzędny materiał dowodowy stanowi dzieło, wydane po niemiecku, C. Burckhardta z Bazylei, który szkicuje nam żywo zdarzenia zaszłe w jego klasie, zorganizowanej w małą republikę. [...] Państwo – mówi pokrótce Burckhardt [...] – powierza nauczycielowi wychowanie i nauczanie młodzieży. Czy nauczyciel ma być monarchą absolutnym, czy konstytucyjnym? Zaletą absolutyzmu jest to, że upraszcza sprawę; jest on jednak wrogiem wszelkiego rozwoju; zabija wolę, bez której człowiek nie istnieje. Wola młodzieży musi mieć możliwość wyrażania się. Dobrze, a wola nauczyciela? Czy winna poddać

się tamtej? Tak, gdy to, czego chce młodzież, jest dobre. Młodzież powinna najpierw wypowiedzieć swą wolę; nauczyciel sprzeciwi się jej dopiero wtedy, gdy schodzi ona na niebezpieczną drogę. W innych razach dozwólmy młodzieży mylić się czasem i przez własne doświadczenie znajdować dobrą drogę. W ten sposób osiągnie ona niezawisłość i zdolność osądzania. [...]

Jak postępował C. Burckhardt? Pierwsze przelanie władzy, na które się zgodził, polegało na przyznaniu klasie prawa samodzielnego mianowania przez nią tygodniowych dyżurnych. Prawo głosu jest tu jednakie dla wszystkich; to ośmieliło słabszych i wszyscy poczuli, iż są częścią zbiorowości. Od tej chwili zmieniły się stosunki między nauczycielem a uczniami: nauczyciel przestał być istotą innego gatunku. Wkrótce zaczyna on odczuwać coraz silniej przywiązanie i wdzięczność uczniów. Powierzenie klasie mianowania dyżurnych uchodzi za akt zaufania. Drugie stadium: poruszono sprawę, jak długo mają trwać mandaty dyżurnych: powstaje dyskusja, protokoły. Z wolna formuje się reguła przystosowana do potrzeb. Nauczyciel niczego nie narzuca. Duży zysk przedstawia ustalenie regulaminu, który jest zawiązkiem konstytucji, odpowiada on samorzutnej potrzebie działania uczniów i w ten sposób zadowala ich głęboki instynkt. Daje im odczuć, że nie podlegają żadnemu naciskowi pochodzącemu z zewnątrz. Charaktery występują na jaw. Wiele dzieci, u których dotychczas zauważono tylko brak uzdolnień, objawia swą indywidualność. W całej zaś tej działalności nie ma celów egoistycznych: jest ona na służbie zbiorowości. [...]

System samorządu, przeciwstawiając się dążeniom indywidualistycznym lub egoistycznym, które w szkołach panują jeszcze zbyt niepodzielnie, sprzyja tendencjom społecznym. Tendencje indywidualistyczne oddalają jednostki od siebie, zamiast zbliżać je i jednoczyć. A czyż szkoła nie powinna być laboratorium przyszłych obywateli, instytucją, w której się oni przygotowują do wypełniania obowiązków względem

społeczeństwa i państwa? Z ustrojem samorządowym wkracza do szkoły życie. Nie ma już tu rywali, przeciwników, siedzących obok siebie, ale są koledzy, dzielący to samo życie, te same smutki i radości. Powstaje wspólne organizowanie się. Zbiorowość bowiem wymaga organów dla zredagowania powziętych decyzji, strzeżenia prawa, ułożenia stosunków z nauczycielem. Miło jest widzieć, w jakim stopniu panujący nastrój sprzyja samemu nauczaniu. Zdolniejsi pomagają słabszym, ustala się współpraca. W miarę jak znika fałszywy indywidualizm, okazuje się i rozwija u każdego prawdziwa indywidualność. [...]

System ten przedstawia jeszcze inną korzyść; wychowując dziecko na czynnego i świadomego rzeczy obywatela w przyszłości, zbliża je do wielkiego społeczeństwa dorosłych. Promienne wspomnienie małej republiki szkolnej będzie mu w przyszłości towarzyszyć w prawdziwej republice. Miłość kraju rodzinnego otrząśnie się z wszelkiego szowinizmu, nie będzie już ona sentymentalnym nastrojem mniej lub więcej biernym, lecz przybierze czynną formę spontanicznej współpracy. Z tego względu wyrobienie poczucia odpowiedzialności znaczy to samo, co wychowanie obywatelskie. Mały obywatel, żyjąc od wczesnej młodości życiem demokratycznym, nauczy się myśli politycznej. Z doświadczenia pozna wartość rozmaitych ustrojów; przeszedł bowiem przez wszelkie stadia życia obywatelskiego, począwszy od biernej roli poddanego do niezawisłego obywatela, który z równymi sobie stanowi o sprawach publicznych. Dlatego też będzie się żywo interesował światem przyszłości. Nie owładnie nim prasa ani opinia publiczna; gdy będzie potrzeba, potrafi stawić im czoło. A gdy później uzna się za pożądane poddać go „kształceniu obywatelskiemu”, abstrakcyjne teorie nabiorą w jego oczach życia; siedząc bowiem w ławie szkolnej, widział w rzeczywistości, jak w miniaturze pracują niektóre koła złożonej maszyny państwowej. [...]

Próby przeprowadzane w Szwajcarii francuskiej można podzielić na dwie grupy: jedne, dokonywane w szkołach średnich, drugie, których polem doświadczalnym uczyniono szkoły powszechne. [...]

Istnieje szereg środków, którymi zapoczątkować można wprowadzenie ustroju samorządu. Trzeba zacytować przysłowie: „Kto za dużo chwyta, słabo trzyma”. Tak więc samorząd i przywileje, które on za sobą pociąga, przyznawać by można tylko dobrym uczniom, a ci z wolna przystępowaliby do wyboru nowych obywateli, w miarę jakby się ci ostatni okazali tego godni. Dyrektorowie kolegów, którzy uważają inicjatywę prywatną za proceder zbyt powolny, a którzy zachęcani dobroczynnym działaniem systemu samorządu zechcą go wprowadzić w swych szkołach, mają jeden szybki środek: wprowadzić go z urzędu. Próbował to przeprowadzić Lalive, dyrektor szkół średnich w La Chaux-de-Fonds. W 1919 r. zaproponował on wprowadzenie systemu samorządu w gimnazjum, żeńskiej szkole średniej i w seminarium. Z wyjątkiem dwu klas dziewcząt w wieku od 14 do 16 lat, wszystkie inne klasy postanowiły wypróbować go. Jedna ze wspomnianych dwu klas mimo to prosiła później o pozwolenie przyłączenia się, a najmłodszy uczniowie w wieku od 12 do 14 lat, których pominięto, domagali się energicznie, by im także pozwolono spróbować tego systemu, na co też się zgodzono. Przy głosowaniu nad nim wymagana była większość 2/3 głosów. Jest to oznaką, że system został przyjęty z ochotą.

Regulamin ustalający współpracę uczniów w dziedzinie karności, uchwalony przez konferencję nauczycieli szkół średnich w dniu 19 grudnia 1918 r. i zatwierdzony przez Radę Szkolną 10 stycznia 1919 r., postanawia, że każda klasa ma zamianować z początkiem każdego trymestru komitet złożony z 3 do 5 członków z prawem bezpośredniego powtórnego wyboru. „Komitet klasowy ma następujący zakres działania: a) rozpatruje wszelkie kwestie dotyczące dobrego stanu klasy; b) stara się przyjść z pomocą uczniom chorym lub zaniedbanym i pomagać im w pracy; c) może wyrażać życzenia w sprawie kursów szkolnych i rekreacji pozaszkolnych; d) dba o estetyczny wygląd klasy”. [...]

Konstytucja ta zaraz po nadaniu weszła w życie. Zamianowano komitety. Czy trzeba dodawać, że nowy system został przyjęty z

wielkim zapałem i sprawił cuda? Zbyt wcześnie jeszcze bez wątpienia, by mówić o wynikach tej próby. Dyrektor oświadczył mi, że dotychczas jest z niej zadowolony. Uczniowie jednak z wolna dopiero rozumieją, czego się od nich oczekuje. Często w początkach troska o regulamin bierze u kilku uczniów górę nad wszystkim innym i stwarza atmosferę podejrzliwości i wzajemnej kontroli; wtenczas więcej mówi się o karach, niż o wzajemnym niesieniu sobie pomocy. U innych znowu przeważa szydercza obojętność. Nie zawsze jednak uczniowie są ostatnimi, którzy dobrze rozumieją sprawę; są nauczyciele, którzy wytrąceni z równowagi swych przyzwyczajzeń, nie nauczywszy się w swym życiu kierować obcym umysłem jedynie przy pomocy wyjaśniania i przekonywania, nie odnoszą się do systemu przychylnie. Są wreszcie rodzice, którzy podnoszą krzyk na „sowieckie szkoły” i zakazują swemu potomstwu słuchać komitetów klasowych! Miejmy nadzieję, że te wypadki zacofania będą coraz rzadsze.

Dziwnym trafem najbardziej ciekawe próby w zakresie samorządu uczniowskiego przeprowadzono w Szwajcarii francuskiej nie w szkołach średnich, lecz w początkowych. Pragnę tu mówić o próbach równocześnie niemal dokonywanych przez Guignarda, nauczyciela w Founex i przez Chessexę w Brenles i w La Sarraz.

Każdemu oddać trzeba, co mu się należy. Hipolit Guignard zaczął skromnie w 1908 r. i oto przez 12 lat wypróbowuje ten ustrój z takim powodzeniem, że, jak mówi, ani on, ani jego uczniowie, ani rodzice nie pragnęliby wprowadzenia innego. Warto więc zbadać bliżej, czego może nas nauczyć człowiek tak wielkiego doświadczenia w dziedzinie, w której pod względem kompetencji nie ma sobie równego wśród nauczycieli nie tylko w Szwajcarii, lecz prawdopodobnie w całej Europie.

Oto co pisał H. Gailloz w „L'Éducateur” z 29 stycznia 1910 r., jako wstęp do referatu swego kolegi Guignarda: „Jeden z kolegów w okręgu Nyon podaje nam wiadomość o próbach, jakie przeprowadził w jednej ze swoich klas, i na liczne prośby zewsząd doń skierowane przysyła nam łaskawie odpisy regulaminów obowiązujących w tej szkole od roku. Regulaminy

te, oparte na zasadzie self-governement, zatwierdzone przez miejscową komisję szkolną, wskazują, że idea ta opuściwszy dziedzinę niedościgłej utopii, znajduje się na drodze pełnego urzeczywistnienia w praktyce. Rozumie się, że podobne regulaminy nie są szablonami, które wszędzie należy stosować dosłownie. Powodzenie zależy przede wszystkim od charakteru i ducha klasy, od indywidualności nauczyciela i jego ideału karności szkolnej. Przyjąć bez zmiany regulaminy takie, jakie istnieją w Founex, byłoby grubym i naiwnym błędem. Należy je przestudiować i zbadać dokładnie, polegając na własnym sędziu i niczego nie robiąc zbyt pośpiesznie. Próba jest niezmiernie interesująca i ciekawi jesteśmy ostatecznych wrażeń nie po jednym, lecz po kilku latach doświadczeń [...]”.

A oto, jakie korzyści w ustroju samorządowym widział już w r. 1910 nauczyciel z Founex: „Wykonywanie samorządu przez klasę powoduje bardzo korzystną zmianę w sposobie jej myślenia. Odpowiada ono potrzebie czynnej działalności dziecka. Pozwala przejawiać się indywidualnościom, rozwija odwagę moralną i otwartość. Pozwala zaspokoić potrzebę sprawiedliwości, na co uczniowie są bardzo wrażliwi. Uczy poszanowania prawa i autorytetu i przez to wzmacnia karność. Korzystny jego wpływ rozciąga się również na nauczyciela, który lepiej widzi wychowawczą stronę swego zadania i wzór, jaki winien dawać w swych słowach, nacechowanych zawsze życzliwością i szacunkiem dla wszystkich swoich podwładnych. Wreszcie, system ten stanowi praktyczną szkołę obywatelską, która zaszczepić może młodej generacji nieco zamiłowania do spraw publicznych”.

Od czasu gdy napisano te słowa, szereg nowych dowodów potwierdził pierwsze wrażenie. [...] „Po dwunastu latach prób stwierdzam – mówi autor – iż ten nowy środek jest jedynym, który nam pozostaje, by skierować nauczanie ku wychowaniu moralnemu i demokratycznemu. Rodzina nie życzy już sobie surowości nauczyciela-automatu; zbyt często bierze ona stronę dziecka. Ponieważ zaś hartowanie charakterów jest niemożliwe przy nauce mającej właściwości rozrywki ani w szkole ciągłej

zabawy, przeto trzeba koniecznie przeciwstawiać sobie wzajemnie drobne pragnienia, jak to się dzieje w rzeczywistym życiu. Wówczas, rozwijając się swobodnie, zwalczają się one i neutralizują wzajemnie ku większemu spokojowi nauczyciela i z korzyścią dla wyników nauki. Co więcej, poczucie sprawiedliwości i dobrowolnie przyjętego prawa stwarza zdrową atmosferę zaufania; nauczyciel może wtedy z ulgą odłożyć bicz pogromcy, czy laseczkę magnetyzera, i stać się moralnym kierownikiem i współpracownikiem swych uczniów". [...]

Znakomite wyniki, do jakich doszedł w Founex Hipolit Guignard, znajdują poparcie w rezultatach uzyskanych przez Alberta Chessex w Brenles sur Moudon (1909 do 1910) i w wyższej szkole początkowej w La Sarraz (1913 do 1917). Dwie próby Alberta Chessex uważam mimo ich bezpretensjonalności za doświadczenia wzorowe i to z dwu powodów: przede wszystkim Chessex postępował „organicznie”, nie przeskakiwał poszczególnych stopni, nie narzucał konstytucji, nie rozwijał u uczniów skłonności do pustego ustanawiania przepisów. Wszystko, co tam postanowiono, odpowiadało potrzebom organizacji, odczuwanym przez wszystkich; wszystko miało na celu lepsze spełnienie funkcji społecznych, które inaczej nie szłyby tak dobrze.

Po wtóre, doświadczenia te zasługują na uwagę ze względu na wartość otrzymanych wyników. Chessex umiał w rezultacie wprowadzić wśród swych uczniów, chłopców i dziewcząt, bez względu na ich ilość, tego rodzaju ujmującą karność, która zdaje się utrzymywać sama przez się, która sprawia wrażenie, że nauczyciel nie ma co robić i zdaje się potwierdzać myśl J. J. Rousseau, że „dziecko rodzi się dobre”.

Trzeba jednak pozbyć się złudzeń: wolność postępowania połączona z porządkiem jest tu wynikiem długich i cierpliwych wspólnych poszukiwań, rozmyślań, porównań, wniosków, wysiłków udanych lub zakończonych niepowodzeniem, prób cierpliwie poprawianych i udoskonalanych. Tak, niewątpliwie, dziecko rodzi się dobre, przynajmniej w głębi swej natury; lecz tę naturę przysłania często gruba warstwa nierozumu i egoizmu,

którą trzeba długo oddzierać, piłować i wygładzać, zanim przez jej złoże dotrzemy do czystego metalu, który pod nią się kryje.

Autor: prof. Adolphe Ferrière

Źródło: [Nowy Obywatel](#)

Fragmenty rozdziału „Samorząd w szkołach publicznych” z książki A. Ferrière’a pt. „Samorząd uczniowski. Sztuka kształtowania obywateli dla narodu i ludzkości”, polskie wydanie Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa, brak daty wydania, przekład dr K. Sośnicki. Tytuł fragmentu pochodzi od redakcji „Nowego Obywatela”.