RUCH PEDAGOGICZNY

KWARTALNIK
POŚWIĘCONY TEORII WYCHOWANIA
ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZNP
Redaktor: MARIA GRZEGORZEWSKA

Tom XXX
1946 - 47

WARSZAWA
Redakcja: Smulikowskiego 6/8
Wydział pedagogiczny ZNP
Administracja: „Nasza Księgarnia" ul. Smulikowskiego 4
Konto P. K. O. I—128

25.XI.47 r. — B-41.035.

Zakł. Graf. Inst. Wyd. „Nasza Księgarnia", Smulikowskiego 4.
Nr zam. 142.

TREŚĆ RUCHU PEDAGOGICZNEGO W 1946/7 R.

ARTYKUŁY:

Suchodolski (B.). — O demokratyczny typ człowieka przyszłości. 1

Radlińska (H.). — Zasięg wychowania 35

Mysłakowski (Z). — Przekazywanie obcego planu życiowego w wychowaniu dziecka w rodzinie 41

Kreutz (M.). — O potrzebie tzw. godzin wychowawczych w szkole 51

Chałasiński (J.). — Elementy socjologicznej teorii wychowania. 81

Lelesz (H.). — Znaczenie studiów filozoficznych w kształceniu nauczycieli 126

Radlińska (H.). — W sprawie podręczników dla zakładów kształcenia nauczycieli 134

Librachowa (M.). — Uwagi nad literaturą dla dzieci i młodzieży. 143

Maj (K.). — Pięćdziesięciolecie działalności Heleny Radlińskiej . 182

Żebrowska (M.). — Wrażenia z konferencji pedagogicznej w Australii w 1946 r. 185

Maj (K.). — Paryski Kongres UNESCO 194

Nawroczyński (B.). — Wrażenia z podróży do Moskwy i Leningradu 205

Mysłakowski (Z.). — Pedagogika w Związku Radzieckim . . 210

Artykuły ze Zjazdu poświęconego sprawom literatury dla dzieci: (1—4 czerwca 1947 r. Warszawa, ZNP) . . .

Arnoldowa (M.). — Polska literatura dla najmłodszych . . 241

Łasiewicka (A.). — Polska literatura dla dzieci 9—10 l. . . 252

Gutry (M.). — Polska literatura dla dzieci 11—14 l. . . . 272

Januszewska (H.). — Artyzm w poezji i baśni polskiej dla dzieci. 279

Skowrońkówna (I.). — Projekt organizacji pracy w zakresie wydawnictw dla dzieci 289

Radlińska (H.). — Społeczne ujęcie roli książki dla dzieci . . 295

Baley (St.). — Literatura dla dzieci a etyka 299

KRONIKA ZAGRANICZNA:

Str.

Konferencja pedagogiczna w Dulwich College. — (B.) *Suchodolski* 63

Organizacja bibliotek szkolnych. — (J.) *Krahelska* . . . 67

UNESCO, BMW i Liga Now. Wych. — (A.) *Szemińska* . . 72

Organizacja bibliotek szkolnych (d. c.) 161

Międzynarodowe Kongresy (Liga Now. Wych. i UNESCO) . 137

„Ecole d'Humanité" w Goldern — (W.) *Łukasikowa* . . 222

Projekty reform w szkolnictwie (na podstawie sprawozdania B I E) — (J.) *Krahelska* 227

SPRAWOZDANIA I OCENY:

Kropotkin (Piotr). — Pomoc wzajemna jako czynnik rozwoju. Warszawa, 1946 (K. Lech) 168

Zawieyski (J.). — Droga do domu. Warszawa, Kuthan, 1946 (H. Radlińska) 171

Kreutz (M.). — Kształcenie charakteru Nasza Księgarnia, 1946 (H. Ryll) 172

Baley (St.). — Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka, Książnica, 1946 (H. Ryll) 173

Kalasznikow (A. G.). — Minister Oświaty Zw. Radz. Exposé wygłoszone na Ogólnorosyjskiej Konferencji w sprawach oświaty narodowej w 1946 r. (Sowietskaja Pedagogika, 1946, nr 10—11) (R. Mańkowski) 215

Makarenko (Antoni). — Poemat pedagogiczny. Warszawa, Książka, 1946 (Jan Bartecki) 222

NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE 176

STRESZCZENIE FRANCUSKIE . . 78, 177, 235, 315

Voir résumé français à la fin du numéro.

ROK XXX. WRZESIEŃ — LISTOPAD 1946 NR. 1

RUCH PEDAGOGICZNY

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

CZASOPISMO POŚWIĘCONE WYCHOWANIU
REVUE CONSACRÉE A LA THÉORIE DE L'ÉDUCATION
ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO Z. N. P.
REDAKTOR: DR MARIA GRZEGORZEWSKA

KWARTALNIK

TREŚĆ:

B. Suchodolski—O demokratyczny typ człowieka przyszłości 1
H. Radlińska — Zasięg wychowania 35
Z. Mysłakowski — Przekazywanie obcego planu życiowego w wychowaniu dziecka w rodzinie 41
M. Kreutz—O potrzebie tzw. godzin wychowawczych w szkole 51
B. Suchodolski — Konferencja pedagogiczna w Dulwich College 63
J. Krahelska—Organizacja bibliotek szkolnych za granicą . . 67
Kronika zagraniczna 72
Streszczenia franc. artykułów . 78

SOMMAIRE:

B. Suchodolski — L'homme de demain 1
H. Radlińska—La portée de l'éducation (Anciennes opinions et nouvelles expériences) . . . 35
Z. Mysłakowski—La transmission d'un plan de vie étranger dans l'éducation 41
M. Kreutz—Les leçons consacrées à l'éducation 51
B. Suchodolski—Conférence pédagogique à Dulwich College . 63
J. Krahelska—L'organisation des bibliothèques scolaires . . . 67
Chronique de l'étranger 72
Résumé français 78

WYDAWCA: ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Książki i broszury do sprawozdań
nadsyłać należy pod adresem Redakcji:
Maria Grzegorzewska, Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8
Związek Nauczycielstwa Polskiego

*

Redaktor przyjmuje w soboty od godz. 12 do 13.

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI:
Warszawa, ul. Smulikowskiego 1. Tel. Nr 875-65
Konto P. K. O. nr I.128
CENA NUMERU zł 50; W PRENUMERACIE zł 45

Zakł. Graf. Inst. Wyd. „Nasza Księgarnia", W-wa, Smulikowskiego 4.
B-17523

ROK XXX. WRZESIEŃ — LISTOPAD 1946 Nr. 1

RUCH PEDAGOGICZNY

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

Kwartalnik poświęcony teorii wychowania.

Organ Wydziału Pedagogicznego Z. N. P.

Redaktor Dr Maria Grzegorzewska

Adres Redakcji i Administracji: Warszawa, Smulikowskiego 6-8.

Suchodolski Bogdan

O DEMOKRATYCZNY TYP CZŁOWIEKA PRZYSZŁOŚCI

Rozważania na temat demokracji i wychowania zamknęliśmy wnioskiem, iż urabianie demokratycznego typu człowieka powinno być dokonywane wspólnie przez świadome zabiegi wychowawców i przez czynniki tkwiące w środowisku społecznym. Nie określiliśmy jednak dotychczas ani tych treści, które składają się na demokratyczny typ człowieka, ani zadań, które w związku z tym stoją przed wychowaniem. To właśnie jest przedmiotem niniejszego studium.

Nie wątpiono nigdy, że w ustroju demokratycznym wytwarza się szczególny typ człowieka, spór częsty natomiast dotyczył tego, jaką wartość przyznawać mu należy. Spór ten miał dwojaki charakter. Czasami toczył się o to, jakim właściwościom człowieka należy w ogóle i zasadniczo przyznawać wartość: czy tym, które się jawią w ustroju demokratycznym, czy właśnie odmiennym, czasami zaś istniała zgoda co do tej kwalifikacji ogólnej, różniono się natomiast w zdaniu, w jakich konkretnych warunkach społecznych występują, a w jakich nie występują określone i pożądane cechy. Jedni, wielbiący demokrację, przekonywali, iż wytwarza ona w ludziach to wszystko, co jest godne uznania. Drudzy, oskarżający demokrację, sądzili, iż wytwarza ona — wbrew obietnicom — właśnie cechy wręcz przeciwne.

Ten drugi rodzaj sporów jest ważniejszy dla naszego tematu, do-

tyczy bowiem konkretnej demokracji w jej historycznym rozwoju i pozwala wniknąć głębiej w jej zalety i wady, w jej wymagania i niebezpieczeństwa. Z tego zaś stanowiska zarysowuje się wyraźnie problematyka wychowawcza, właściwa każdej epoce jej dziejów.

Problematyka ta, aczkolwiek historycznie zmienna, wyrasta zawsze z tego samego podłoża: ugruntowana jest w stałych i swoistych właściwościach demokratycznego ustroju. Tę jej trwałą strukturę należy przede wszystkim określić. Było niebezpiecznym złudzeniem okresu pierwszych zwycięstw demokracji sądzić, iż jest ona na wskroś idealnym ustrojem, którego niedomagania są tylko chwilowe i spowodowane ostawaniem się przeżytków ustroju dawnego. Ta wiara, znamionująca okres rewolucyj demokratycznych od schyłku XVIII wieku, wzmacniana była panującą doktryną postępu, według której wraz z upływem czasu człowiek w ogóle i pod każdym względem staje się zabezpieczany coraz lepiej przed złem. Niebezpieczeństwo złudzeń tego typu polegało na tym, iż osłabiały one gotowość stałego czuwania nad poziomem demokratycznego życia, przekonywując, iż nosi ono samo w sobie wystarczające rękojmie wartości.

Tymczasem właśnie demokracja wymaga w największej mierze stałego napięcia dobrej woli u ludzi. Ustrój ten bowiem w stopniu wyższym, niż jakikolwiek inny ustrój społeczno-polityczny, jest ustrojem wolnej równowagi; i to równowagi wielorakiej. A więc równowagi między prawami jednostki i potrzebami społeczeństwa, między umiłowaniem teraźniejszości i aspiracjami do lepszej przyszłości, między elitą i masą, między równością i hierarchią itd. Utrzymywanie tej równowagi i istnienie wartościowego typu człowieka są zjawiskami wzajemnie uzależnionymi. Ale zachwianie się tej równowagi przychodzi łatwo. Ale zalety człowieka przekształcają się często w wady. I są to znowu zjawiska sprzężone: degenerująca się demokracja wypacza żyjących w niej ludzi, obniżający się poziom życia ludzi rozkłada demokrację.

Mówiąc przeto o demokratycznym typie człowieka, o typie idealnym, zdawać sobie trzeba sprawę z tego faktu, iż jest to typ wyjątkowo delikatnej natury. Nie posiada on żadnych stałych i ostatecznych zabezpieczeń przed upadkiem. Niezmiernie wąska linia oddziela jego zalety od wad i w każdej chwili niemal możliwy jest

przerzut jednych w drugie. Napięcie takie między dobrem i złem jest wprawdzie losem człowieka w ogóle, ale ze szczególną wyrazistością występuje w demokracji, ponieważ jest to ustrój, w którym odpowiedzialność obciąża wszystkich, i w którym sieć stosunków i zależności między ludźmi jest wyjątkowo subtelna. Nie zawsze demokracja gotową była uznać i dźwignąć ten nieustający trud, który jest jej właściwy. Poszukiwała czasami w prawach i ustawach łatwych i ostatecznych zabezpieczeń przed złem. Ale wcześniej czy później pokazywało się zawsze, iż były to złudne nadzieje. Nie istnieje żadna taka obiektywna organizacja życia demokratycznego, która by je chroniła od wszelkich wynaturzeń. Nie da się z ramion człowieka zdjąć brzemienia trudów. Ilekroć próbowano to czynić, prowadzono demokrację do chaosu lub do tyranii, zrazu administracyjnej, następnie dyktatorskiej.

To Janusowe oblicze demokracji, jej słoneczność przedzierzgająca się łatwo w mrok, występuje ze szczególną ostrością na tle jej dzisiejszej sytuacji dziejowej. Demokracja umożliwiała ludziom nowy sposób życia, ale równocześnie, właśnie w związku z owymi możliwościami, stawiała im określone wymagania. Nacisk na ułatwienia i na zobowiązania nie zawsze bywał jednaki. Demokracja rodziła się z walki i dlatego chętniej i silniej podkreślała to, co miała osiągnąć i czym chciała obdarzyć ludzi. Rodziła się w atmosferze znienawidzenia wymagań stawianych ludziom przez absolutystyczne państwo stanowe i dlatego chętnie oddawała się nadziejom, iż usunięcie tych wymagań stanie się początkiem usunięcia wszelkich wymagań, krępujących człowieka. Nadzieje takie rychło okazały się złudne i dlatego niedługo po ogłoszeniu demokratycznej karty praw człowieka i obywatela trzeba było ogłosić deklarację jego obowiązków. Ten rozdźwięk między polityką zabezpieczania praw i polityką zaszczepiania nowych powinności obywatelskich trwał stale w dziejach demokracji. Ujawniał się on zarówno w sferze obiektywnej, w przeciwieństwie praw ochraniających swobodę i instytucyj, powołujących do współdziałania, jak i w sferze subiektywnej, w przeciwieństwie postawy roszczącej i postawy ofiarnej.

dzisiejszej. Jest to okres, w którym demokracja powinna się ostatecznie przekształcić z ideologii wojującej w ideologię budującą.

Nigdy wszakże ów rozdźwięk nie był tak groźny, jak w dobie

Nie od siły obalającej inne typy ustroju społecznego, ale od umiejętności wytworzenia własnego ładu, zależą dziś bardziej niż kiedykolwiek przyszłe losy demokracji. Jeszcze wiek XIX był przede wszystkim wiekiem walki o demokrację. Na jego schyłku i w wieku XX rozpoczął się okres pozytywnej pracy demokratycznej nad nowym ustrojem. Nie był to okres wieńczony — jak dotychczas — powodzeniami. Niepowodzenia sprowokowały reakcję totalistyczną, która zmusza nas znowu do walki o miejsce dla demokracji. Ale nie wolno zapominać o tym, iż rzeczywiste i trwałe jej zwycięstwo może w dzisiejszych warunkach społecznych i gospodarczych zależeć ostatecznie tylko od tego, jak — po wywalczeniu w świecie miejsca dla demokracji — rozwiązana będzie sprawa demokratycznego ładu. Dlatego konflikt dwóch starych nurtów demokratycznego ruchu, nurtu walki i nurtu budowania, nurtu uwolnień i nurtu powołań jest w dobie dzisiejszej szczególnie groźny, a wymagane przez przyszłość przerzucenie się na drugi z nich, szczególnie trudne.

Jak przeto z tych rozważań wynika problemy wychowania demokratycznego typu człowieka obejmują nie tylko zagadnienia, powstające z potrzeby zachowania umiaru między sprzecznymi kierunkami sił, działającymi zawsze w ustroju demokratycznym, ale również i kwestie nowego, a zgodnego z potrzebami chwili, zrównoważenia zasadniczych tendencji demokracji, a mianowicie jej roli uwalniającej i powołującej człowieka. Według tych ogólnych linii przewodnich, zanalizujemy zagadnienie treści demokratycznego typu człowieka cokolwiek dokładniej.

Hasło wolności w życiu zbiorowym

Tradycyjne określenie zasad demokracji brzmi: wolność, równość i braterstwo. Pierwsze z tych haseł miało zrazu wyłącznie negatywny charakter. Było zawołaniem walki o swobodę, walki prowadzonej ze starym porządkiem. Na miano demokraty zasługiwał ten, który ową walkę podejmował odważnie i prowadził bezwzględnie. Dlatego — jak to na początku XIX stulecia staje się najbardziej wyraziste — imię demokraty było znienawidzone przez jednych, a uwielbiane przez drugich. Bez względu na to jednak, czy przypo-

minało rzeź czy też święty gniew ludu, było ono wówczas zawsze synonimem bojowości. Tkwiły w tym niewątpliwe zalety i wielkie niebezpieczeństwa.

Interpretacja bowiem hasła wolności jako nakazu walki z niewolą wzywała do bohaterstwa i do ofiarności. Żądanie swobody, zwłaszcza gdy stawiane jest przez ludzi uciemiężonych, staje się zarzewiem walki o ochronę najwyższych wartości kultury chrześcijańskiej. I taki charakter miała często walka o demokrację w wieku XIX. Bojownicy jej nierzadko stawali się męczennikami. Zwycięzcy zaś otrzymywali nagrodę wyłącznie w postaci dóbr idealnych: uzyskiwali oswobodzenie człowieka z więzów krępujących jego rozwój duchowy.

Ta idealistyczna i bohaterska tradycja walki o wolność zaciążyła na dalszych fazach rozwoju demokracji. Przywłaszczyły one sobie chętnie ów nimb świętości, chociaż układ warunków poczynał już formować je inaczej. Im głębsze jest uciemiężenie, tym silniej w walce o wolność ogniskują się rzeczywiście wszystkie najszlachetniejsze dążenia ludzkie. Ale gdy stopień uciemiężenia maleje, gdy zagwarantowany zostaje pewien poziom swobody, wówczas dalsza walka o wolność bardzo łatwo traci swój dawniejszy charakter, stając się walką o korzyści i przywileje. Granica między słusznym przeciwstawianiem się niewoleniu a niesłusznym przeciwstawianiem się obowiązkom, które należy podjąć, staje się wówczas bardzo ruchliwa. Pod pozorem świętej sprawy robiło się istotnie czasami małą politykę interesów własnych, lokalnych lub klasowych. Ułatwiane zaś to było właśnie bohaterską tradycją walk o wolność, tradycją wzbraniającą wszelkiej podejrzliwości w stosunku do działań legitymujących się hasłem demokracji. Ale właśnie w drugim okresie rozwoju demokracji punkt ciężkości zagadnienia przesuwał się coraz bardziej z płaszczyzny walki z niewolą na płaszczyznę określania granic swobody. I w tej perspektywie ukazuje się nam istotny problem demokratycznego typu człowieka przyszłości. Wprawdzie nie łatwo nam dziś o zgodę wewnętrzną na ten punkt widzenia, bowiem w zbyt wielu krajach Europy pogwałcono najbardziej podstawowe zasady ochrony człowieka i jego godności, by nie wracały z całą dawną mocą przekonania, iż dziś — podobnie, jak niemal przed dwoma wiekami — główną treścią demokracji jest wal-

ka o wolność, a naczelną cechą demokraty siła bojowa. Ale takie ujęcie sprawy byłoby ujęciem stronnym, dyktowanym przemijającymi okolicznościami. Byłoby też wysoce niebezpiecznym na przyszłość, ponieważ droga dziejowego rozwoju wskazuje wyraźnie, iż losy demokracji po wojnie zależeć będą w wielkiej mierze od rozwiązania problemu granic swobody.

Problem ten występuje w dwojakiej postaci: społecznej i indywidualnej. Ale w obu tych postaciach jego treść główna polega na tym, w jakiej mierze człowiek wytrzymać potrafi cudowny dar wolności. Wolność bowiem nie tylko ofiarowuje coś człowiekowi, ale również czegoś i wymaga od niego. Ofiarowuje możliwości wyboru i rządzenia sobą, wymaga umiejętności wyboru i kierownictwa. Inaczej staje się trucizną. Dotykamy tu właśnie jednego z tych punktów demokracji, w których dobro i zło ważą się na szali. O krok od siebie znajdują się źródła życia i rozkwitu oraz czynniki rozkładu.

W zakresie społecznym wolność musi być wykorzystywana ku tworzeniu samorządności, otamowywane zaś muszą być te jej nurty, które wiodą ku bierności i ku samowoli. Instytucje i zabiegi wychowawcze muszą być takie właśnie, by formowały typ ludzki, zdolny do samorządnego życia. Wiele się na to składa.

Przede wszystkim pewna dojrzałość do decyzji. — I to do decyzji spontanicznej. Jest wielu ludzi uczciwych i energicznych, ale podejmujących działanie tylko na wyraźne zlecenie i w ściśle wyznaczonych granicach. Stanowią oni materiał, na którym żeruje totalizm wszelakiego typu. Na nich także opiera się biurokratyczna maszyna. Ale rzetelna demokracja przeciwstawia się nie tylko totalizmowi, o czym pamiętają wszyscy doskonale, przeciwstawia się również biurokracji, jako sztywnym i nieuspołecznionym formom kierownictwa. Drogą odpowiedniego przygotowania i odpowiedniej praktyki należy w ludziach ćwiczyć śmiałość samorzutnej decyzji, przełamywać wygodne i ślepe nawyki do wykonawczego posłuszeństwa. Aktywność nasza rodzić się musi także i z nas samych, nie tylko z cudzego rozkazu.

W ścisłym związku z tą umiejętnością jest wytrzymałość na prawdę. Często ludzie dlatego właśnie wolą być kierowani przez kogoś, by nie spoglądać samemu i bezpośrednio w oczy sytuacji czy też

oczekującym zadaniom. Takie spojrzenie w oczy wymaga często wielkiej siły i odporności. Pokusy przymknięcia oczu są zwykle silne. Dyskontuje te pokusy propaganda ukazująca rzeczy inaczej, niż są naprawdę, przybierając je w szaty powabniejsze, czyniąca łatwo strawnym nawet to, co przykre. Ale właśnie taka propaganda osłabia, nie zaś hartuje. Staje się potrzebną jak nałogowe używki, ale wola nie czerpie z niej soków dla siebie. Demokratyczny typ człowieka musi być typem wytrzymałym, zdolnym nie tylko do działań nienakazanych, ale również i do niezłomnej akcji w warunkach ciężkich, widzianych bez złudzeń. Anglia wydaje się tu być wzorem doskonałym. I tę zdolność można rozwijać odpowiednimi zabiegami, praktyką działania w odpowiednich warunkach.

Wreszcie: chęć podjęcia odpowiedzialności. Zdolność do spontanicznej decyzji wymaga mocy wewnętrznej nie tylko odrzucającej fałszywe a powabne obrazy rzeczywistości, ale odrzucającej także wygodne a niesłuszne krycie swych działań odpowiedzialnością cudzą. Dla wielu ludzi jest to właśnie pociągające. Ale demokracja nowa musi pogłębić i rozszerzyć pojęcie odpowiedzialności. Nie ten ją tylko ponosi, kto wydaje zlecenia. Ale i ten również, który je wykonywa. Jednym z najbardziej niebezpiecznych haseł totalizmu jest właśnie zasada, iż odpowiedzialność ponosi jedynie wódz, i że nie obciąża ona podwładnych. Muszą oni zdawać sprawę tylko przed nim i tylko ze sprawności wykonania jego rozkazów, nie ponoszą zaś osobistej odpowiedzialności moralnej za treść swych działań. Jest to zasada głęboko niemoralna. Człowiek bowiem jest zawsze odpowiedzialny za to, co czyni, choćby to czynił z rozkazu. Demokracja musi stać twardo przy tej prawdzie i przeciwstawiać się wszelkim próbom żerowania na utajonej w człowieku chęci ucieczki przed odpowiedzialnością, na pragnieniach przerzucenia jej na kogoś innego. Moralnie bowiem deprawuje to jednostkę, społecznie zaś czyni ją biernym narzędziem.

Właściwości, o których mówiliśmy, dotychczas stanowią odgraniczenie wartościowej postawy demokratycznej od postawy biernej. Ale jeśli wolność ma prowadzić do samorządności, ochronione muszą być jej drogi nie tylko przed niewolnictwem lub wygodnictwem, ale i przed samowolą. Wymaga to uzupełnienia rozważań przeprowadzonych.

Niebezpieczeństwa tkwiące w zasadzie wolności ujawniają się zazwyczaj wówczas, gdy ludzie pojmują ją wyłącznie jako „moją" wolność. Ale zasada wolności wymaga przecież i tego, by istniała jakaś „twoja" wolność. Przezwyciężenie myślenia o wolności w pierwszej osobie musi być przeto wstępnym krokiem na drodze, która ma nas uchronić przed samowolą. Nie jest łatwy ten krok wstępny. *Myślenie o świecie w kategoriach drugiej osoby rodzi się* z głębokich źródeł. Nie jest tylko operacją intelektualną. Gra w nim rolę przede wszystkim uczucie.

Uczucie splata nas wewnętrznymi więzami z innymi ludźmi, czyni ich nam bliskimi, każe się liczyć z ich istnieniem i to liczyć się inaczej, niż się liczy z istnieniem rzeczy. Dokonywa się wówczas zadzierzgnięcie więzi. Najłatwiej o akty samowoli w stosunku do tych, z którymi nie czujemy żadnego pokrewieństwa. Odczuwanie pokrewieństwa natomiast staje się zawsze czynnikiem zobowiązania. Dlatego też nie w regułach zakazujących i nie w karach, którymi się grozi samowoli, szukać należy istotnych czynników powściągających ją, ale w uczuciu zobowiązującej solidarności.

Kultura uczuć, zwłaszcza zaś uczuć wspólnoty, była właśnie najbardziej zaniedbaną stroną życia demokratycznego ostatnich czasów. W pierwszej połowie wieku XIX romantyzm nasycał prądy demokratyczne silną i świeżą uczuciowością. Ale w swym późniejszym rozwoju demokracja nawiązywała coraz bliższe stosunki z pozytywizmem i z trzeźwością mieszczańską. Poczynała ufać wyłącznie nauce, liczyć tylko na oświatę, posługiwać się racjonalizacją, jako wyłączną metodą działania. Postępy techniki, rozrost aparatu administracyjnego we wszystkich zakresach życia wzmacniały tę suchą, rzeczową koncepcję demokracji, dla której problem wolności stawał się tylko zagadnieniem umiejętnego zorganizowania dobrobytu rodzącego się z władzy człowieka nad przyrodą. Wszelkie skłonności uczuciowe podejrzewane były przez radykalne skrzydło demokracji o torowanie drogi reakcji, przez skrzydło liberalne zaś były piętnowane, jako naiwna a jednak niebezpieczna egzaltacja. W pierwszym przypadku miały być tępione, w drugim mogły conajwyżej wegetować w ściśle prywatnej sferze osobowości.

Zrazu niepostrzeżenie, później coraz wyraźniej dokonywało się w ten sposób wyjałowienie inspiracji demokratycznej. Jeśli bowiem

z postawy człowieka wobec człowieka znikają elementy uczuciowe, to ostatecznie zawisa w próżni ideał demokracji jako porządku sprawiedliwego dla wszystkich ludzi. Pocóż podejmować trud pracy i wyrzeczeń potrzebnych dla jego realizacji, jeśli człowiek nie jest człowiekowi bratem? Istotnie, w takiej atmosferze nie mogą być zbudowane żadne tamy wewnętrzne, ograniczające wolność jednostki i powściągające ją od samowoli ze względu na dobro innych. I wówczas demokracja znajduje się na drodze do chaosu lub też na drodze do dyktatury. Degeneruje się zresztą nie tylko sam ustrój. Również i rozwój duchowy jednostek, pozbawionych uczuć wspólnoty, schodzi na bezdroża, jak to wykazuje zwłaszcza psychologia indywidualna.

Wszystkie te skutki płynące z uczuciowego wyjałowienia zostały w czasach dzisiejszych dostrzeżone trafnie, a następnie sprytnie wykorzystane przez prądy totalistyczne, które zwłaszcza w pierwszej fazie swego rozwoju działały egzaltująco. Przyziemności i interesowności indywidualistycznej kultury mieszczańskiej, kultury snobizmu, rywalizacji, zazdrości, przeciwstawić obiecywały pogłębienie i odświeżenie życia uczuciowego przez rozbudzenie uczuć gromadzkich. Katastrofalne skutki tej reakcji jednak nie mogą przesłaniać nam spojrzenia na zadanie, które niewątpliwie wymaga pieczołowitego rozwiązywania. Nie ma bowiem żadnego innego sposobu uchronienia w życiu społecznym wolności przed samowolą, jak właśnie i tylko rozbudzanie głębokich uczuć wspólnoty. Z tego względu demokracja przyszłości będzie musiała w całym zasięgu podjąć zadanie pielęgnacji życia uczuciowego.

To, co nazwaliśmy myśleniem o świecie w kategoriach drugiej osoby, zakorzenione jest nie tylko w życiu uczuciowym, ale również i w wyobraźni. Dotykamy tu drugiego, wielkiego zaniedbania nowoczesnej demokracji. Wyobraźnia — podobnie jak uczucie — nie miała w niej prawa obywatelstwa. Miało to zarówno dla życia jednostkowego, jak i dla życia zbiorowego skutki ujemne, wykraczające znacznie poza problem wolności. Dlatego wrócimy jeszcze do tej sprawy osobno. W zakresie zaś zagadnienia, które analizujemy obecnie, ważną rzeczą wydaje się i rozbudzenie wyobraźni, i związanie jej z losem konkretnego człowieka. Oba te zadania muszą być wykonane równocześnie. Prądy totalistyczne — jak wia-

domo — położyły duży nacisk na rozbudzanie wyobraźni. I uczynily to słusznie. Ale niebezpiecznym błędem jest jednostronne wiązanie wyobraźni z dziejami narodu, przyszłością państwa, nowym porządkiem życia całej ludzkości. Tak kierowana wyobraźnia jest czynnikiem współdziałającym w wytwarzaniu wielkich mitów, które pobudzają do bezwzględnego działania, nieliczącego się z konkretnymi, żywymi ludźmi, do deprawacji aktualnego życia społecznego.

Demokracja słusznie lękała się egzaltacji tego typu. Niesłusznie jednak z tego powodu chciała się wyrzec wyobraźni w ogóle. Rzeczywiście jest groźną dla demokracji wyobraźnia rodząca wizje wielkich całości w potężnych rozpiętościach czasu, a więc wyobraźnia — jeśli ją tak nazwać można — makrokosmiczna. Ale rzeczywiście potrzebną jest demokracji wyobraźnia mikrokosmiczna, która w plastycznych kształtach przedstawia to wszysko, wśród czego żyjemy, to, co jest tu i teraz obecne, co dzieje się wokół nas z innymi ludźmi i w nich samych. Ten typ wyobraźni chroni przed doktrynerstwem wszelkiego rodzaju, pozwala nawiązać z rzeczywistością konkretną łączność bezpośrednią, żywą i wnikliwą.

Rozwijanie w ludziach wyobraźni tego typu jest nie tylko ważne negatywnie, jako ubezpieczanie od fascynującej siły „wielkich mitów", ale również jest wykonywaniem pozytywnej pracy, polegającej na kształceniu uzdolnień do demokratycznej formy kierownictwa. Jej istota polega przecież na liczeniu się z cudzą wolą, na przewidywanym współdziałaniu innych. To plastyczne branie w rachubę postaw i dążeń konkretnych ludzi nie jest możliwe bez tej „mikrokosmicznej" wyobraźni. Nie jest też bez niej możliwe współżycie ograniczające samo ze siebie wybryki samowoli. Wyobraźnia ta powinna właśnie uczynić rzeczywistością widomą i dotykalną to, co demokracja głosiła w teorii: możność stawiania jednego człowieka na miejsce drugiego. To konkretne widzenie siebie na miejscu drugiego staje się siłą powściągającą samowolę działania. Włącza nas bowiem w świat, który przestaje być tylko materiałem i przedmiotem naszej akcji stając się światem, w który wrastamy tak silnie i głęboko, iż uderzając w kogoś uderzamy zawsze w siebie

Ale do tego poziomu opanowania samowoli nie dochodzi człowiek samym uczuciem i samą wyobraźnią. Potrzebna mu jest swo-

ista kultura intelektualna. Jest to sprawa omawiana w osobnej rozprawie, poświęconej zagadnieniom demokracji i poglądu na świat. Usiłowano tam wykazać, iż nie każdy pogląd na świat stać się może zdrową podstawą demokracji, ponieważ nie każdy zapewnia w wystarczającej mierze samoopanowanie jednostki i właściwą postawę człowieka wobec człowieka. Dopiero dzięki zespoleniu właściwej postawy intelektualnej wobec świata z właściwą pielęgnacją uczuć i wyobraźni uzyskuje się pożądane wyniki.

Hasło wolności w życiu osobowym

Gdy tak między biernością i samowolą wyrąbywać drogę dla godnego przyjęcia w życiu społecznym daru wolności, niesposób nie dostrzec, że przyjęcie to stawia swe wymagania również i pod adresem naszego życia osobowego. I w tej dziedzinie bowiem wolność może być skarbem nieograniczenie płodnym, a może być również niszczącą trucizną. To jest właśnie krzyżowe pytanie demokracji: czy potrafi ona wychować człowieka, który by czerpał z wolności zachętę do głębokiego duchowego wysiłku, a nie traktował jej jako okazji do pozbycia się tego ciężaru? I tutaj grożą dwojakie niebezpieczeństwa. Jeśli bowiem wolność ma być wykorzystana ku pogłębianiu osobowości, muszą być otamowane te jej nurty, które wiodą do spłycenia osobowości w łatwiźnie użycia i w pogoni za powierzchowną oryginalnością. Oba niebezpieczeństwa zaznaczają się wyraźnie w dobie dzisiejszej.

W miarę tego, jak osiągano najbardziej pożądane wolności polityczne, poczynano dążyć do wolności duchowych, pojmowanych jako uniezależnienie jednostki od wpływów religii, tradycji, panujących prądów ideowych. Uzasadniano to dążenie przekonaniem, iż tak długo nie uzyskamy zabezpieczenia wolności politycznych, póki nie usuniemy z psychiki ludzkiej tych światopoglądowych skłonności, które by mogły się stawać podłożem tyranii. Zwłaszcza demokracja wojującego liberalizmu, interpretując hasło wolności w ten sposób, dokonywała jednostronnego oczyszczenia atmosfery ideowej otaczającej jednostkę. Owocem tej akcji było pozostawienie jednostki samej sobie w dojrzewaniu i formowaniu się duchowym. Raczej rzadko dawało to dobre wyniki. Na ogół to wydarcie jednostki z korzeniami z gruntu prowadziło do jej wyjałowienia.

Rozpoczynało się wówczas życie indywidualnej przygody, subiektywnej nastrojowości. Życie poszukujące łatwej rozrywki i pożerane uczuciem nudy.

Dar wolności okazywał się trucizną. Szukając przeciw niej lekarstwa dano się uwieść pokusom totalizmu obiecującego jednostce trwałe i pewne zaplecze ideowe. W rzeczywistości zaś było to przekreśleniem wszelkich praw jednostki do twórczości. Chociaż totalistyczna metoda leczenia okazuje się wysoce szkodliwa, nie znaczy to, by stara choroba demokracji liberalnej nie miała w ogóle być leczona. Życie większości ludzi wymaga jakiejś ideowej atmosfery, z której by czerpać mogło wzmocnienie i skierowanie woli. Inaczej się degeneruje w łatwiźnie użycia. Twórczość nawet, do której dziś — może inaczej będzie w przyszłości — zdolni są tylko nieliczni, wymaga gleby rodzącej. Nie powstaje z pustki. Najwięksi twórcy wrośnięci byli głęboko w tradycję i w teraźniejszość.

Dlatego hasło wolności nie może prowadzić do uwalniania jednostki od całej duchowej tradycji. Winno prowadzić do wyzwolenia, tzn. do odnajdywania w sobie sił nielatwych do wykrzesania, ale twórczych i tą mocą twórczą przyswajających, a zarazem przezwyciężających tradycję. To trudne zadanie przejścia przez duchowy dorobek wieków ku prawdzie własnej nie przez wszystkich wypełnione będzie jednako dobrze. Ale przez wszystkich musi być podjęte, jeśli hasło wolności nie ma siać spustoszenia w życiu jednostkowym. Ostatecznie przecież wyraża ono prawo szukania i tworzenia siebie, a nie prawo lekceważenia wszystkiego, odrywania się od wspólnoty, jałowego przeżywania swej izolacji.

Ujmując sprawę w ten sposób chronimy się zarazem przed drugą, biegunowo przeciwną pokusą, rodzącą się z fałszywie pojmowanej wolności. Jest to pokusa, by się stać oryginalnym. Jeśli pokusa łatwizny uwodziła ludzi przeciętnych, to pokusie oryginalności ulegali wybitni. Nie można nie doceniać szkód, jakie stąd powstawały, zwłaszcza w dziedzinie nauki i sztuki. Służba prawdzie i pięknu często ulegała wynaturzeniu w pogoni za oryginalnością. Ale i w innych dziedzinach powstawały szkody. Kształtowało się niebezpieczne pojmowanie indywidualności jako wyróżniania się oryginalnością. Koncepcje nadczłowieka rodziły się z tych źródeł. Prowadziły one do zniweczenia podstaw współżycia między ludź-

mi, a następnie, gdy zostały wyzyskane jako teorie grupowe, również i między narodami.

Jeśli demokracja ma się rozwijać, uodporniony być musi człowiek na pokusy tego rodzaju. Wielkość swej indywidualności widzieć musi w tym, by stawała się ona reprezentatywną, nie zaś w tym, by błyszczała oryginalnością. Reprezentowanie sobą czegoś wartościowego zaspakaja ludzką potrzebę znaczenia, równocześnie jednak nie tylko nie zrywa więzów społecznych, ale czyni je silniejszymi jeszcze, zwłaszcza w kręgu ludzi wielbiących te same wartości. Jednostka wybitna, wyróżniając się swym szczególnie udatnym urzeczywistnianiem ideału, zespala się zarazem ze wszystkimi, którzy go również wyznają. Wytwarza się wówczas najbardziej wartościowa atmosfera wspólnoty i przodownictwa, chroniąca od przekory oryginalności.

Hasło wolności musi być interpretowane w tym właśnie duchu, jako upoważnienie i wezwanie do głębokiego życia osobowego. Na tej drodze podjęte być powinny najbardziej usilne prace wychowawcze. Przez krytykę prądów umysłowych prowokujących do ulegania pokusom życia łatwego, lub życia oryginalnego, przez urabianie surowej i wymagającej opinii, przez bezpośrednie oddziaływania wzorem i sympatią będzie musiała demokracja jutrzejsza wychowywać ludzi, by byli zdolni skorzystać z daru wolności w swym życiu osobowym.

Jak widzimy z tych rozważań, stare demokratyczne hasło wolności powinno w dobie dzisiejszej kierować inaczej, niż dawniej procesem kształtowania człowieka. Nie tyle walka z niewolą jest zadaniem, ile umiejętność korzystania z wolności. Dlatego nie na cnotach bojowych położony być musi nacisk główny, ale na cnotach współżycia i cnotach osobowości. Z tego też powodu znacznie większe znaczenie niż kiedykolwiek zyskują sobie w tym zakresie metody wychowywania przez uczestnictwo w sytuacjach i działaniach ćwiczących przez praktykę potrzebną postawę. W zakresie zaś wychowania bezpośredniego większy niż dawniej nacisk położony być musi na pielęgnowanie i oczyszczenie życia uczuciowego, na kształtowanie wyobraźni niezbędnej dla jednostkowego i społecznego zdrowia, na pogłębianie świadomości zdolnej widzieć jasno nową sytuację demokracji.

Szczególne trudności wyrastają na tej drodze odmiany w Polsce. Nigdzie bowiem nie dokonało się tak silnie, jak u nas zespolenie idei demokracji z ideą walki, ponieważ nigdzie opory nie były tak długotrwałe i tak uparte. Powiązanie sprawy demokracji ze sprawą narodową spowodowało, iż demokracja miała przeciwko sobie nie tylko warstwy uprzywilejowane, ale i wroga-zaborcę. O ile przeto w innych państwach Europy walka o demokrację, jako walka prowadzona wyłącznie w obrębie własnego społeczeństwa, wyrażała się w jednym lub w kilku aktach rewolucyjnych, silniejszych lub słabszych, inicjujących zawsze długi okres prac pokojowych, budujących, o tyle w Polsce trwała ona w zmiennym natężeniu, ale bez decydujących rozstrzygnięć aż do wojny 1914 roku. Nad wszystkimi jej osiągnięciami wisiała zawsze wola wroga, która je mogła zniszczyć. Dlatego gotowość obronna, siła sposobiącego się do walki ramienia, była zawsze ostateczną gwarancją naszej demokracji.

Hasło wolności interpretowane było dlatego najsłuszniej jako hasło walki z niewolą. Nasze uciemiężenie było tak dotkliwe, iż walka z niewolą była istotnie najpierwszym obowiązkiem i w niej ogniskowały się wszystkie najszlachetniejsze tendencje. Rzadko która demokracja i rzadko która tak długo przejawiała tak bohaterski, idealny, czasami wręcz święty charakter, jak demokracja polska. Ale też dlatego trudniej nam dziś niż innym narodom oderwać się od tej tradycji i wstąpić na drogę potrzebną naszej epoce. Trudności te zresztą mają może korzenie jeszcze głębsze: i w dobie niepodległości byliśmy narodem, który umiał lepiej walczyć o wolność, niż ją umiejętnie i godnie wykorzystać. W tym przecież leżały winy szlacheckie.

Jeśli mimo tych trudności możemy spoglądać ufnie w przyszłość, wymagającą od nas przestawienia się z walki z niewolącymi więzami na budowanie wolnego ładu, to zawdzięczamy to temu, iż w dziejach polskiej demokracji istnieje również — aczkolwiek słabszy — nurt drugi, nurt pozytywnego i budującego pojmowania hasła wolności. Stanisław Staszic w dobie oświecenia i na progu niewoli, Adam Mickiewicz w okresie romantyzmu, społecznicy pozytywizmu z Prusem i Bolmszem na czele, Edward Abramowski wreszcie w czasach nam najbliższych wyrażają w różnorodny sposób ten właśnie drugi nurt naszej tradycji demokratycznej, do które-

go nawiązać będziemy mogli w formowaniu demokratycznego człowieka naszej doby.

Hasło równości

Drugie naczelne hasło demokracji, równość, miało, podobnie jak hasło wolności, przede wszystkim sens negatywny. Rodziło się przecież wśród krzywdzących nierówności społecznych, ustabilizowanych tradycją i prawem, stawało się dzięki temu sztandarem uciśnionych, którzy żądają dostępu do tego wszystkiego, czego im dotychczas odmawiano, rezerwując dla wybranych. Z tego powodu zyskiwało to hasło czasami charakter mściwej odpłaty wiążąc się z nadzieją przegrupowania społecznego, które by zepchnęło na najniższy szczebel drabiny tych, którzy dotychczas używali na najwyższym. Ale taki charakter zasady równości, aczkolwiek nierzadki, szczególniej w okresach rewolucyjnych, nie był nigdy głoszony przez głębszych teoretyków demokracji i nie on stanowi dziś o niebezpieczeństwie, które się z tą zasadą wiąże.

Polega ono raczej na silnych pokusach niwelacyjnych. W uleganiu im ujawnia się w formie spokojniejszej i bardziej konsekwentnej to, co w dobie rewolucji wyraża się hasłem odpłaty. Zasada równości interpretowana jest wówczas jako powołanie wszystkich do sądzenia o wszystkim oraz jako zapewnienie wszystkim jednakowego poziomu życia. Rodzi ona niechęć do wszelkich szczególnych kompetencyj i do wszelkich wyróżnień. W przypadkach krańcowych wiedzie do likwidowania wszystkiego, co przerasta poziom przeciętny.

Ten sposób interpretowania zasady równości nie wydaje się już dziś słuszny. Podobnie jak negatywna, burząca siła hasła wolności, tym bardziej traciła swe znaczenie, im słabsze stawały się okowy tyranii, tak i groźna, niwelująca zapowiedź apostołów równości posiadała wartość tym większą, im ostrzejsze były nierówności, tym mniejszą, im bardziej one malały. Oczywiście, nie byłoby prawdą twierdzić, iż wielkie dzieło zrównania ludzi przeprowadzone jest już dobrze i że wszelki patos grozy niwelacyjnej stał się wobec tego niepotrzebnym przeżytkiem. Dzieło zrównania postępuje oporniej i nie tak prędko jak dzieło wolności. Postępuje wszakże

wciąż naprzód i rodzi coraz to nową problematykę. Jest to głęboka problematyka sprawiedliwości, polegająca na rzeczywistym udostępnieniu każdemu tego, do czego jest on powołanym, bez podcinania wszakże korzeni temu wszystkiemu, co słusznie wyrasta w górę. Trzeba tu szukać drogi między niebezpieczeństwami sztywnego ustroju kastowego czy klasowego, który stabilizuje nierówności przypadkowe i niewartościowe, a niebezpieczeństwami niwelacji, która przygłusza wyróżniające się wartości.

Nie jest to łatwe zadanie. Istnieje tu wiele spornych kwestyj i trzeba wielkiej uczciwości i konkretnego myślenia, aby określić, w jakich granicach naturalne nierówności, zachodzące między ludźmi, mają prawo do tego, by się ostawać w ustroju społecznym, a w jakich winny być właśnie wyrównywane przez umiejętną politykę. Tylko w wielkich granicach rzecz jest jasna, iż prawa takie przysługują talentom, a nie przysługują np. sile fizycznej. Mimo tych trudności wyraźne są zasadnicze zadania. Leżą one między krańcami nierówności niesprawiedliwej i równości niwelacyjnej. W tym przyszłym ustroju miałaby się zespolić równość z nierównością w ten sposób, że równość byłaby ujednostajnieniem szans i opieki, nierówność zaś owocem uzdolnień i zasług.

Jak cel działania, podobnie i metody akcji ulegają dziś zmianie. Demokracja nowa odciąć się musi od metod rewolucyjnych, przeprowadzających dzieło zrównania gwałtownie i przymusowo. Jest to niedemokratyczne, bo gwałcące wolność odbierania i niedemokratyczne, bo niezasłużone własnym trudem obdarzania. Ład demokratyczny, jeśli ma być trwały, musi być zakorzeniony w psychice. Dlatego musi być wznoszony powoli i wspólnym trudem. Nie może być „organizowany". Ale odciąć się trzeba również i od metod liberalnych, które, ograniczając dzieło zrównania do ustalenia jednakich dla wszystkich praw, pozostawiały grze sił i okolicznościom przypadkowym stwarzanie rzeczywistych możliwości korzystania z praw. Było to niebezpiecznym zakłamaniem. Demokracja nowa pragnie w rzetelnym trudzie osiągać równość, nie zaś zadawalać się tylko pozorami i słowami.

Orientacja przeto, którą wychowaniu nadawać powinna nowoczesna interpretacja idei równości, różnić się musi od orientacji dawniejszej. Niejednokrotnie dawniej wzbudzała ona uczucia za-

zdrości i zawiści. Aczkolwiek usprawiedliwione, nie są to uczucia budujące. Polityk musi się starać o to, by zmniejszała się liczba sytuacji powodujących je, wychowawca zaś starać się powinien o to, by nie łatwo opanowywały one człowieka. Wiadomo, iż człowiek, który odnalazł drogę swego życia, wyrasta ponad poziom zawiści i zazdrości. O to wewnętrzne oczyszczenie życia uczuciowego troszczyć się trzeba najusilniej.

Tylko bowiem przez uwolnienie człowieka od tych uczuć, zasklepiających go i przeciwstawiających wrogości światu i bliźnim, możliwe jest pielęgnowanie uczuć czci. Najbardziej to zaniedbane uczucie w naszych czasach. Mieszczańska demokracja w najlepszym razie uznawała uczucia szacunku lub poważania, zbanalizowane zresztą w codziennym obejściu. Uczucie czci wydawało się czymś niedemokratycznym, poniżającym wolnego człowieka, obrażającym zasadę równości. Ale jednak potrzeba takiego uczucia jest głęboko zakorzeniona w sercu ludzkim. Niemożność zaspokojenia jej powodowała bolesny uraz, z którego skorzystał totalizm, obiecując właśnie zapełnić brak. W kulcie wodza znalezione być miało zaspokojenie potrzeby czci. Było to oczywiście zaspokojenie namiastkowe. I trujące. Demokracja przyszłości podjąć musi od nowa ten problem.

Chcemy utrzymać hierarchię wartości. Demokracja deprawuje się w atmosferze lekceważenia, w atmosferze podejrzliwości i demaskowania. Łatwa radość z obnażenia wielkości, z ujawnienia braków i słabostek, nie jest wcale uczuciem krzepiącym demokrację. Równość tak pojmowana sprawia, iż demokracja grzęźnie w powierzchownym nihilizmie. Przezwyciężenie skłonności tego typu winno być naczelnym zadaniem prac wychowawczych, podejmowanych w dobie obecnej. Odbrązowywanie — jak określono te skłonności — staje się czynnikiem rozbudzającym przesadne mniemanie o sobie ludzi małych. Uczy łatwego i niezasłużonego triumfu nad tym, co wielkie. Wszystko to są uczucia złośliwe i zazdrosne, splątane zawistnym lękiem, by nie był nikt ponad nami, by uczynić wielkość niegroźną. Ale obalając wielkości prawdziwe ułatwia się bałwochwalcze pokłony wobec wielkości pozornych.

W takiej atmosferze uczuciowej nie może wychowywać się człowiek pełny i głęboki. Oczyszczanie tej atmosfery musi być naczel-

nym zadaniem wychowawczym doby obecnej. Trzeba przywrócić pełen czci stosunek do wielkości.

Totalizm i w tym zakresie podpatrzył zręcznie braki dotychczasowej demokracji, obiecując ich zapełnienie. Ale i tutaj zeszedł on na bezdroża rozkazując wielbić wskazane wielkości. Nie tędy wiedzie droga czci samorzutnej i szczerej. Dlatego nowa demokracja będzie musiała odrzucić tę metodę leczenia, będzie jednak równocześnie musiała przeciwstawić się przekonaniom, jakoby równość polegała na obniżaniu wielkości. Będzie musiała wytwarzać i zaszczepiać przekonania, że równość między wielkimi i małymi ujawnia się w tym właśnie, iż ci drudzy potrafią z nieprzymuszonej woli okazywać cześć tym pierwszym. Uczucia czci świadczą o jakimś głębokim współuczestnictwie. Dzięki temu współuczestnictwu są właśnie ludzie w pewien sposób równi między sobą. Wielkość osiągnięć, jakkolwiek rzeczywiście różna, nie niweczy tej podstawowej równości, wyrażającej się zespoleniem się wokół tych samych wartości.

Ma to znaczenie również i dla kształtowania właściwej postawy ludzi wybitnych. Demokracja ulega rozkładowi nie tylko wtedy, gdy uniemożliwia wyróżnienie, ale i wtedy, gdy upoważnia wyróżniających się do formowania zarozumialej i zamkniętej grupy. Jeśli uczucia czci są przeżyciami chroniącymi od zazdrosnej niwelacji, to uczuciami, chroniącymi od szkodliwego elitaryzmu są uczucia pokory. Jakkolwiek wzgardzone i zapomniane przez nowoczesnego człowieka, powinny odzyskać swą siłę. Megalomania wielkich wyrządza największe szkody kulturze i społeczeństwu. Nie może powściągnąć jej prawo. Ale może przygłuszyć atmosfera. Musi ona tylko być nasycona przeświadczeniem, że wszelkie wyróżnienie się człowieka jest tylko w drobnej mierze zasługą, z której ma prawo być dumnym, że natomiast w wielkiej mierze jest ono owocem talentów i uzdolnień, którymi — niezależnie od siebie samego — został wyposażony. Człowiek nowoczesny, utraciwszy wyczucie zależności swej osoby od metafizycznego świata, przywłaszczył sobie chętnie, jako swą rzeczywistą i wypracowaną własność to, co jest udzielonym mu darem. I fałszywie pysząc się z niej kopie przepaść między sobą i innymi ludźmi. W istocie rzeczy zaś darów nie powinien być źródłem pychy, ale źródłem zobowiązań.

„Mocniejszy jestem, cięższą podajcie mi zbroję". Ludzie talentu i ludzie uzdolnieni spoglądać przeto powinni raczej ku temu, co oczekuje na wykonanie, niż ku temu, co już osiągnęli. Towarzyszyć im musi zawsze wątpliwość, czy nie marnują darów, czy wydobywają z nich wszystko, co można. Dlatego niepokój musi być ich udziałem. W atmosferze niepokojów nie rodzą się uczucia pychy, które są owocem pewnej siebie zarozumiałości. Powstaje przejęcie się — mimo wszelkich wyposażeń — własną małością i powstaje — właśnie dzięki poczuciu swego wyróżniającego powołania — wizja potężnych zadań do spełnienia. Grożąca wina zaniedbań i porywająca wielkość misji, stanowią wówczas splecione uczucia wypełniające duszę. Stosunek do innych ludzi traci wtedy cechy natarczywej, nieznośnej wyższości, wymagającej pokłonów. Dojrzewa wówczas i w nim wyczucie równości wyższych i niższych, wielkich i małych.

Tylko w ten sposób, w uczuciach czci z jednej strony, a w uczuciach pokory z drugiej strony, wypełnia się przepaść między małymi i wielkimi, przepaść, którą na próżno pierwsi chcieli zasypać demaskowaniem i odbrązowywaniem, a drudzy niepotrzebnie zachować bezwzględnością izolującej pychy. Takie to przeżycie równości ludzkiej, które upatruje ją głębiej, niż różnorodność osiągnięć stanowisk i roli poszczególnych jednostek, znajduje wyraz w ewangelicznych przypowieściach o talentach i o robotnikach w winnicy.

W takim ujęciu stosunku małych i wielkich zawiera się przekonanie, iż hasło równości nie jest tylko hasłem społeczno-politycznym, jakkolwiek wyrażać się musi zaleceniem odpowiednich przekształceń i w tej sferze. Wychowanie demokratyczne musi właśnie rozpraszać te złudzenia jakoby wyłącznie prawno-organizacyjnymi sposobami spełniać się dało wymaganie równości. Zbyt rzadko pamięta się o tym, iż ma ono przede wszystkim charakter moralny. W najgłębszej swej treści odnosi się ono do postawy człowieka wobec człowieka, a więc i wobec życia. W postawie wobec życia bowiem kryją się wieczne źródła takich lub innych dążeń i wartościowań, a więc i źródła tak lub inaczej układanych stosunków między ludźmi. Zasada równości wymaga jednakowego traktowania ludzi. Znaczy to nie tylko, że należy mi się to samo, co innym,

ale i to, że winienem traktować innych jak siebie. Zasada równości przeto nie tylko uprawnia moje roszczenia, ale również i zobowiązuje mnie do czegoś. Ten sens miał na myśli Żeromski mówiąc: „Człowiek jest to rzecz święta, której krzywdzić nikomu nie wolno. Czcij człowieka — oto nauka". Stanowisko kreślone reprezentatywnie przez Żeromskiego miało wielu przeciwników. Budziło wątpliwość, czy każdego człowieka czcić należy, czy każdy na to zasługuje? Dziś jednak widzimy dość wyraźne opustoszenia, które powstają, gdy jacykolwiek ludzie, czy jakiekolwiek grupy ludzkie przywłaszczają sobie prawo sądzenia człowieczeństwa innych ludzi. Dzięki temu doświadczeniu poczynamy widzieć rzecz głębiej. Istotnie, nie wobec każdego człowieka usprawiedliwione jest uczucie czci — powinniśmy je rezerwować dla wyjątkowych — ale w stosunku do każdego człowieka wymagana być musi postawa szanująca jego człowieczeństwo i to nawet wówczas, gdy on sam mu zaprzecza. Nie poruszamy tu spornej sprawy, czy postawa taka znajduje wystarczające oparcie w świeckim, humanistycznym poglądzie na świat, czy też wymaga ona religijno-metafizycznego podłoża, z którego by wynikało poczucie, iż — bez względu na zasługi, winy i grzechy — jesteśmy braćmi, jesteśmy synami jednego losu. Ale sądzimy, iż jedynie taka właśnie postawa może stwarzać atmosferę, w której hasło równości nabiera treści moralnej. I wówczas dopiero zyskuje sens głęboki, gdy nam przypomina tę podstawową, niezależną od wszelkich wyróżnień, równość człowieczą.

Ale ujmując sprawę w ten sposób dotykamy już problemu braterstwa.

Hasło braterstwa

Trzecim hasłem demokracji było braterstwo. Najcichsze ze wszystkich trzech, najtrudniejsze do wyraźnego i prostego określenia, spełniało najczęściej rolę katalizatora. Zbyt gwałtowne działania, wprowadzone w imię wolności i równości, uzyskiwały dzięki niemu zabarwienie łagodniejsze. Jego treść samoistna dojrzewała powoli w doświadczeniach gorzkich przeważnie. Pokazywało się bowiem sprawą względnie łatwą zerwać więzy niewoli i nie tak trudną przeprowadzić — przynajmniej w pewnej mierze — społeczne zrównanie. Ale osiągnąć współżycie braterskie między ludź-

mi — jakże nieporadnie to szło. Przez wolność i równość miały prowadzić drogi ku niemu. Wierzono, iż człowiek wolny i szczęśliwy stanie się skłonnym ku braterstwu. Raz po raz wszakże przychodziły rozczarowania. Pod ich wpływem zastanawiano się, czy to raczej nie odwrotna zależność zachodzi między tymi hasłami? Czy może tylko dzięki braterstwu możliwe jest osiągnięcie bezpiecznej wolności i wyrozumiałej równości?

Bez wątpienia zasada braterstwa zyskuje dziś w naszych oczach wagę coraz donioślejszą. W miarę przesuwania się haseł wolności i równości od negacji ku afirmacji, od burzenia ku budowaniu, zasada braterstwa poczynała też zyskiwać treść coraz bardziej wyrazistą. Raz po raz przeto, analizując zagadnienia poprzednie, dotykaliśmy już i tej sprawy. Ale wymaga ona jeszcze oświetlenia bardziej zasadniczego. I to hasło demokracji — podobnie jak poprzednie — bronione być musi przed dwojakim, przeciwstawnym sobie wzajemnie, niebezpieczeństwem. Jedno z nich jest zupełnie jasne i przeciw niemu idea braterstwa występowała zawsze z całą namiętnością. Jest to niebezpieczeństwo obojętności i egoistycznego zasklepienia. Nie tak wyraźnie zarysowuje się biegun przeciwny. Jego niebezpieczeństwo rodzi się z przesadnej gorliwości i polega na przymusowym szczepieniu braterstwa. Bądź mi bratem lub cię zabiję — tak brzmi wówczas to hasło, nierzadko stosowane w praktyce rewolucyjnej.

W dobie współczesnej oba te niebezpieczeństwa grożą bardzo silnie. Rozbudzone przez kapitalizm instynkty własności, wyzysku i bogacenia się, rozbudzone przez rosnącą komercjalizację skłonności interesowne sprawiły, iż postawa obojętności i zasklepienia stawała się często postawą właśnie w obozie demokratycznym. Demokracja mieszczańskiego dobrobytu odbiegała coraz dalej od młodej demokracji wojującej. Gdy tamta znała jeszcze z praktyki życia nakazy etyki braterskiej, ta rządziła się coraz wyłączniej już tylko interesem. Im bardziej słabło natężenie walk o wolność i równość, im bardziej polityka demokracji kierowała się ku budowie nowego ładu, tym wyraźniej słabły dawne, okrzepłe w bojach uczucia braterskie. Jest rzeczą znamienną, iż z rąk mieszczańskiej demokracji przejmował ich obronę socjalizm jako obóz, który wciąż jeszcze prowadził walkę. I tu dotykamy zasadniczego pro-

blemu: czy uczucia braterskie krzepić się mogą tylko w walce, jaką uciśnieni prowadzą z ciemiężycielami, czy też potrafią ogarnąć ludzi idących swobodnie i bezpiecznie swoją drogą i to drogą wiodącą przez pole dobrobytu? Gdyby się miało pokazać, iż tylko cierpienie rozbudza serca braterskie, musielibyśmy zwątpić w człowieczą zdolność głębszego pojmowania szczęścia. A przeto i zwątpić w demokrację. Wiara w demokrację jest przecież w ostatniej instancji wiarą, iż człowiek potrafi żyć w szczęściu na wysokim poziomie, to znaczy, że mimo szczęścia, a może właśnie dzięki szczęściu potrafi być twórczy i braterski. Że potrafi w tym właśnie widzieć swe szczęście.

Ale demokracja przyszłości nie tylko musi wyjść zwycięsko z pokus egoizmu, ku któremu zachęca i kusi dobrobyt i komfort. Musi również przezwyciężyć pokusy natręctwa i gwałtowności. I one wzrosły w czasach dzisiejszych. Totalizmy są właśnie tą gwałtowną reakcją przeciw obojętności i zasklepieniu jednostkowemu demokracji mieszczańskiej. Obiecują przeprowadzić szybko i gruntownie dzieło braterstwa. Jest to znowu — podobnie jak poprzednio — trafne wyczucie potrzeb społecznych, przy całkowicie spaczonym ich zaspakajaniu. Nie braterstwo osiąga się w ten sposób, ale powierzchowną solidarność, wymuszoną lub korzystną, pożądającą zapłaty lub lękającą się kary. Jest to zawsze solidarność obronna, krzepiąca się walką z wrogiem prawdziwym lub urojonym, podniecająca bezwzględnym separowaniem się od innych, wynoszeniem się ponad innych.

Uczucia braterskie są delikatnymi uczuciami. Rodzą się powoli i dojrzewają w swobodzie. Nie można ich nakazać. Nie podobna zorganizować. Trzeba rozbudzać i pielęgnować. Metody gwałtowne i przymusowe podcinają je u korzeni i niszczą na zawsze. Jest łatwiej z obojętności wykrzesać uczucia braterskie w zmiennych warunkach współżycia, niż przezwyciężyć urazy, które powstały przez przymus braterstwa.

Życie powszednie i jego perspektywy

Analiza haseł wolności, równości i braterstwa prowadzi nas do wniosków podobnych. Tradycyjna ich interpretacja, wyrastająca z walki demokratycznego ruchu o przezwyciężenie dawnego ustro-

ju, nadawała im charakter negatywny. Demokracja jutra musi wydobyć z nich treść pozytywną, którą zawierają w sobie, ale która nie dochodziła do głosu. To właśnie wyznacza najbliższe zadanie demokratycznemu wychowaniu. Musi ono troszczyć się o to, by przeprowadzić człowieka między wielu krańcowościami: między biernością i samowolą ku samorządności, między pokusami łatwizny i oryginalności ku pogłębianiu życia osobowego, między kastowością i niwelacją ku równości braterskiej i twórczej, między obojętnością indywidualizmu i kolektywistycznym przymusem ku rzeczywistej wspólnocie. Cel ten osiągnięty być może tylko we współdziałaniu akcji społeczno-politycznej, przekształcającej warunki życia zbiorowego z wysiłkami ideowymi, które dokonywać muszą przebudowy poglądu na świat i z zabiegami wychowania bezpośredniego, które zwłaszcza troszczyć się powinno o odpowiednie urabianie uczuć.

Nie wyczerpuje to jednak wszystkich problemów wychowania demokratycznego. Dokonywujące się przemiany dziejowe nie tylko przekształcały treść haseł wolności, równości i braterstwa zmuszając do przesunięcia dotychczasowej problematyki w kierunku, któryśmy charakteryzowali, ale równocześnie były powodem, iż te tradycyjne hasła demokracji — bez względu na to jakby je interpretować — stawały się zbyt ciasnym określeniem rozrastających się coraz bardziej dążeń demokratycznych. Zwracaliśmy już wielokrotnie uwagę, iż w miarę tego, jak demokracja przystępowała do organizowania nowego ładu, stawała wobec coraz to nowych problemów. Ogniskowały się one zasadniczo w zagadnieniu typu życia codziennego, które człowiek ma prowadzić.

Wolność, równość i braterstwo określały raczej chwile odświętne i rzadkie; nie łatwo dawały się przełożyć na język codzienności. Stanowiły raczej niezbędne i zaszczytne ramy dnia powszedniego, niż jego pełną treść. Raz na rok lub rzadziej przeciętny obywatel oddawał swój głos do urny wyborczej, przeżywając w tym akcie swą wolność i równość. W chwilach zbiorowego podniecenia doświadczał wyraźnie uczuć braterstwa, zespalających go w gromadę. Ale w powszednim dniu rzadko towarzyszyły mu te wszystkie przeżycia. Dzień powszedni upływał przeważnie w zapobiegliwej krzątaninie bieżącej walki o byt, częściowo w działalności podejmowa-

nej w imię odleglejszych, wybranych celów jednostki. To właśnie codzienne życie było ważną rzeczywistością człowieka, a niewiele zyskiwało ono uroku dzięki wielkim hasłom demokratycznym. Przeto troska o jego poziom poczynała coraz bardziej nękać demokrację. Jej najwybitniejsze umysły poczynały coraz bardziej przezierać tę prawdę, iż demokracja jest ustrojem, który bardziej, niż jakikolwiek inny ustrój życia zbiorowego, wymaga rozpowszechniania wśród ludzi ukochania ich codziennej rzeczywistości.

Bowiem tam, gdzie przeważają uczucia niezadowolenia, tam poczynają trawić demokrację burżuazyjne choroby nudy i pożądliwości, pokusy ucieczki w bezplodne marzenia i w snobizm wyjątkowego blichtru. Gdzie zaś to złe samopoczucie wzrośnie i stężeje, tam wybuchają rewolucje. Świadectwem i rękojmią zdrowia demokracji jest zawsze miłość ku otaczającej codzienności, miłość krzewiąca się w atmosferze swobody.

Zwłaszcza na dwóch drogach starano się więc o to, by życie uczynić człowiekowi ponętne. Starano się rozbudzić wśród ludzi miłość zawodu i pracy oraz miłość działalności społeczno-politycznej. Z tych dwóch powodów życie miało być warte życia. O tym miało przekonać wychowanie. Jego naczelne problemy widziano przeto w zakresie formowania w ludziach umiłowania zawodu i służby społecznej.

Te dwa nurty nie zawsze płynęły zgodnie. Każdy z nich inaczej orientował działalność wychowawczą i często demokracji wielbiącej politykę poczynała się przeciwstawiać demokracja wielbiąca pracę, koncepcjom parlamentarno-partyjnym, koncepcje syndykalistyczne czy korporacyjne. Ale intencje obu tych nurtów były podobne: chodziło o głębokie związanie człowieka z rzeczywistością jego życia codziennego.

Niewątpliwie dużo dobrego rodziło się z tej akcji wychowawczej. I demokracja nie będzie mogła zapewne nigdy z niej zrezygnować. Ale i tutaj grożą niebezpieczeństwa. Polegają one przede wszystkim na przesadzie: nie każda działalność społeczno-polityczna i nie każda praca godne są równej miłości, a nawet nie zawsze są godne w ogóle tej miłości, która by pochłaniała człowieka. Jakaś paradoksalna złośliwość dziejów sprawiała, iż właśnie w dobie de-

mokracji nie tylko nie malały, ale nawet może i rosły siły wynaturzające politykę i pracę.

Działalność społeczno-polityczna, uwalniana od więzów stanowych i absolutystycznych, nie zawsze stawała się służbą dobru wspólnemu. Stawała się również małostkową grą interesów, zawiści, rywalizacji, kompromisów i koniunktury. Formowała człowieka na chytre i interesowne stworzenie. Krzewienie upodobania do życia społeczno-politycznego wymaga przeto jakiejś selekcji. Pewien jego typ może i powinien nas porywać i wypełniać nam duszę, ale typ inny działa na ludzi jak trucizna. Nie we wszelkiej działalności społeczno-politycznej w ramach demokratycznego państwa wychowuje się człowiek. I nie wszelką taką działalność może i powinien przeto czynić umiłowaną treścią swego życia.

Podobnie w zakresie stosunku do pracy. Choć znoszono stany i choć człowiek miał być wolny, praca ludzka stawała się w dobie demokracji bardziej niż kiedykolwiek poszukiwanym i wyzyskiwanym towarem, a człowiek — wolny jako obywatel — uginał się w jarzmie jako pracownik, zwłaszcza, iż mechanizacja i racjonalizacja procesów wykonawczych wprowadzała często głęboki rozdźwięk między człowiekiem i pracą. Budzenie przeto miłości i radości życia przez miłość do wszelkiej pracy i we wszelkich warunkach nie może być zadaniem wychowania demokratycznego. Bowiem to, co wyniszcza człowieka, niszczy i demokrację. Religia pracy, głoszona z całą bezwzględnością i dobrą wiarą przez niektórych demokratów, wychodziła dość często na korzyść kapitalistycznego lub państwowego produkcjonizmu, w którego szponach marniał człowiek. Jakaś praca człowieka pogłębia i kształci, jakaś go wyniszcza i zabija. Musi tu być przeprowadzona uważna selekcja. Niebezpieczeństwa grożące demokracji z przesadnego entuzjazmowania się działalnością społeczno-polityczną i pracą zawodową, niebezpieczeństwa czynienia z nich jedynych treści życia ludzkiego, widziano jasno zawsze tylko w obozie przeciwnym: wśród zwolenników przesycenia całego życia elementami polityki, dostrzegano niebezpieczeństwa uzawodowienia, wśród wyznawców zaś hasła przepojenia całego życia duchem zawodowej pracy — niebezpieczeństwa rozpolitykowania. Dzięki temu poczynał się formować obóz trzeci, w którym wierzono, iż zespole-

nie obu tych punktów widzenia usunie błędy każdego z nich, wzmocni zalety. Usiłowano przeto łagodzić ich walkę, zmierzano do tego, by przekonać człowieka, iż radość i szczęście jego powszednich dni znajdować on może i powinien równocześnie w pracy zawodowej i w działalności społeczno-politycznej. Jałowość pracy, wynagradzana być miała udziałem w polityce, niebezpieczeństwa rozpolitykowania powściągane uczestnictwem w pracy wspólnej.

To stanowisko było z pewnością rozleglejsze, niż każde z charakteryzowanych poprzednio. A działalność wychowawcza podejmowana w jego imieniu miała szerszy zasięg i odznaczała się większym umiarem; przez umiejętne wiązanie zawodu i pozawodowej działalności społecznej, kompensowano istotnie wiele braków doświadczanych boleśnie przez ludzi w każdej z tych dziedzin z osobna.

Ale i to stanowisko nie wydaje się nam dziś całkowicie słuszne. Wszelkie kompensowanie jest przecież tylko leczeniem, nie jest świadectwem zdrowia. Choć bywa czasami niezbędne, nie powinno stawać się ideałem, poza który nie sięgamy dalej. Dlatego nie może być najwyższą instancją kierującą działaniem wychowawczym. Jest rzeczą słuszną, by w przypadkach, w których praca zawodowa budzi przykre uczucia niewystarczalności, szukać dopełnień w działalności społecznej. Ale jeszcze słuszniejszą jest rzeczą, by dążyć do zmniejszania liczebności takich przypadków przez odpowiednie reorganizowanie warunków pracy i przez odpowiednią opiekę nad rekrutacją kandydatów. Zbyt często modne hasło kompensaty prowadziło do wygodnej rezygnacji z przekształcenia warunków życia, które właśnie powinny i mogły być zmieniane, a nie kompensowane. Podobnie w stosunku do działalności społecznej. Nie zawsze ten, kto nie odnajdował w niej siebie, mógł znajdować dopełnienie na polu zawodowym. Ale nawet, gdyby je znajdował, nie powinno to zwalniać od trudu takiej przebudowy życia, by dla coraz większej liczby ludzi działalność społeczna nabierała wartości istotnych i pełnych, by potrzeba szukania kompensat malała.

Są to oczywiście wskazania idealne. W rzeczywistości osiągać potrafimy tylko przybliżenia do ideałów. Ale jednak ważną jest spra-

wą, by działalność społeczną i wychowawczą organizować według słusznych ideałów. Niesłusznym ideałem byłoby wynajdywanie różnych dróg kompensat skoro jedynie słusznym ideałem jest taka przebudowa życia, by możliwie we wszystkich swych zakresach dawało ono człowiekowi poczucie pełni, a przeto i miłości istnienia.

Te różnorodne próby uczynienia życia godnym życia, podejmowane zwłaszcza w wieku XX, nie osiągały wyników powszechnych. Stanowiły one raczej wyraz tych, dla których los demokracji związany się wydawał z postawą altruistyczną, ofiarną. Upodobanie w pracy i upodobanie w służbie społecznej miały w sobie zawsze — mimo złagodzeń — coś surowego. Niektórzy pisarze nie wahali się mówić nawet o heroizmie, nawet o ascezie, jako niezbędnych podstawach demokratycznego życia.

Ale szerszym korytem płynął strumień inny. Wartość życia jawiła się w nim jako możliwość użycia. Zwracaliśmy już na to uwagę, że im bardziej oddalała się demokracja od swych lat bojowych i ofiarnych, tym silniej ulegała atmosferze mieszczańskiej i pokusom burżuazyjnego stylu życia. Prądy hedonistyczne zyskiwały rozgłos i znaczenie. Życie codzienne miało być organizowane tak, by dostarczało jak najwięcej przyjemności. Ataki, które kierowano przeciw demokracji, uderzały najczęściej w tę jej skłonność. Ze szczególnym upodobaniem — jak wiadomo nam — czyniła to propaganda państw totalnych. Ale uporczywość tych oskarżeń nie może zastąpić siły dowodowej. Poczynamy już całą sprawę przeglądać jaśniej. Po pierwsze skłonności hedonistyczne, aczkolwiek znamionowały istotnie demokrację, nie wszędzie jednak spowodowały zanik postawy bohaterskiej i ofiarnej. Z drugiej zaś strony napięcie pożądliwości hedonistycznych nie jest wcale w państwach totalnych mniejsze; przeciwnie, tam wszędzie, gdzie nadarzają się sposobności, ujawnia się ono najbardziej prymitywnymi i rozbójniczymi metodami używania. Powtóre na zagadnienie hedonizmu poczynamy dziś, w dobie niebywałych nadużyć władzy człowieka nad człowiekiem, patrzeć innymi oczyma. Roszczenie sobie przez jednostkę praw do szczęścia własnego nie zawsze ma być świadectwem jakiejś moralnej degeneracji. Bywa często słusznym protestem przeciw traktowaniu jej jako niewolnika. Czasami jest istotnie łatwą drogą do używania, ale bywa też ochroną drogi wiodącej

ku pełni, do człowieczeństwa. Na tych dwóch poziomach widziane być musi zagadnienie szczęścia i tylko wówczas można we właściwy sposób określić jego stosunek do innych skłonności człowieka. I wtedy tylko słusznie potrafimy ustalić związek tej całej hedonistycznej koncepcji umiłowania życia do charakteryzowanych poprzednio koncepcyj anti-hedonistycznych.

Najczęściej przeciwstawiały się one sobie. Ale właśnie walka, którą prowadziły, nie wychodziła na dobre demokracji. Gdy bowiem obowiązkowość przeciwstawia się pragnieniu szczęścia, nabiera cech surowości. Miłość życia rozpalać się może wówczas tylko wśród wyjątkowych, zdolnych do ascezy i heroizmu ludzi. Co więcej nawet: duch surowej obowiązkowości wiedzie do niebezpiecznych zapędów w stosunku do bliźnich, do całkowitego przekreślania praw cudzej osobowości. Demokracja kończy się wówczas często tyranią i dyktaturą, usprawiedliwiającą swe czyny zamiarem powściągnięcia bestii w człowieku, bez względu na to, czy życzy on sobie tej pomocy czy też nie. Dlatego to np. kantowski rygoryzm wyzyskiwany mógł być chętnie przez ducha pruskiego, który, nie licząc się ze szczęściem jednostek, miał wobec nich jedno tylko słowo: obowiązek, choćby to nawet był obowiązek narzucony. Gdy zaś obowiązkowość zatraca się całkowicie w pożądaniu zadowoleń, dążenie do szczęścia staje się dążeniem jedynym. Miłość życia ujawnia się wówczas w formach powierzchownych i pasożytniczych. Powstaje wówczas chaos sprzecznych i natarczywych roszczeń jednostkowych, dobro wspólne ulega zatracie, demokracja kończy się rozkładem. Demokracja rozwijać się zdrowo może tam tylko, gdzie w wewnętrznej równowadze dokonywa się swoiste i trudne zespolenie obowiązku i szczęścia, tylko tam, gdzie spełnianie powszedniego trudu zachowuje charakter surowej powinności, ale podejmowanej bez przymusu, swobodnie, a więc radośnie. Powstaje oczywiście pytanie: kiedy i jak jest to możliwe?

Jest to możliwe wówczas tylko, gdy człowiek przeżywa swe istnienie w głęboki, poważny i uroczysty sposób. Wtedy tylko obowiązek nabiera charakteru powinności wobec najistotniejszych mocy bytu, a nie wobec potęg chwilowych i okolicznościowych. Zyskuje walor powszechny i trwały. Pełnienie go staje się przeto uczestniczeniem w wielkich procesach bytu: daje radość i dumę

powołania. Równocześnie zaś przeżycie szczęścia oczyszcza się z upodobania w małostkowych przyjemnostkach i szuka swego pogłębienia na drodze rozszerzania w coraz większych kręgach tej wspólnoty, która może i powinna łączyć człowieka i świat otaczający. Przeżycie obowiązku traci wówczas surowość rygoryzmu, choć nie traci powagi i patosu wielkości. Przeżycie szczęścia traci przyziemność używania, choć nie traci świeżej, żywotnej radości, którą obdarza człowieka. I dzięki temu możliwe się staje ich zespolenie. Im powierzchowniej zaś przeżywa człowiek swe istnienie, tym bardziej obowiązek nabiera charakteru przymusowego, okolicznościowego nakazu, a szczęście tym natrętniej jawi się w postaci łatwego użycia. Zasadniczy konflikt między nimi staje się nieuchronny. Nie tylko w tym przypadku okazuje się prawdą, iż to, co w ujęciu powierzchownym bywa różne, a nawet przeciwstawne, to w pogłębieniu jest pokrewne. Dążenia ludzkie jak snop promieni rozbieżnych harmonizują się tym wyraźniej, im bliżej źródła. Stwierdzając te możliwości głębokiego zespolenia idei obowiązku i idei szczęścia pozostawiamy i tutaj — podobnie jak poprzednio — nierozważone pytanie, czy to poważne i uroczyste doświadczenie istnienia wymaga, czy też nie wymaga metafizycznego, religijnego ujęcia bytu. Ważne w tym toku rozważań wydaje się nam stwierdzenie potrzeby takiego właśnie doświadczania życia, w którym by obowiązek i szczęście mogły się splatać.

Tu bowiem dotykamy najistotniejszego problemu demokracji. Mówiono wiele ostatnimi czasy o jej kryzysie upatrując jego objawy zwłaszcza w dziedzinie organizacji władzy. W rzeczywistości sięgał on głębiej. Chodziło o wczucie się człowieka w życie, które prowadził. To właśnie samopoczucie stawało się coraz gorsze. Po okresie entuzjazmu rewolucyjnego nadchodził okres szarzyzny. Człowiek nie odnajdował sensu swego życia ani w pracy zmechanizowanej i wyzyskiwanej, ani w działalności społeczno-politycznej, pełnej małostkowości i intryg. I nie mógł go znaleźć w użyciu. Dawało ono tylko przygłuszenie, nie zaspakajało pragnień głębszych.

Na tym, w gruncie rzeczy, polegał kryzys. Człowiek nie może żyć zdrowo, gdy nie czuje sensu swego życia, gdy go nie darzy głęboką miłością. W przytłoczeniu małostkowością drobnych spraw rodzą się uczucia buntu i ucieczki od obowiązków, uczucia pożą-

dliwości, wyzyskującej okazje. Niechęć do szarzyzny życia wraz z żądzą powierzchownego używania trawiły równocześnie demokrację. U źródeł tego stanu rzeczy tkwiło drażniące, tragiczne poczucie bezsensu istnienia. Nurtowało ono w podświadomości mas. Tylko nieliczni wypowiadali je wprost.

Ale jakkolwiek czasami słusznie odczuwano najgłębsze przyczyny kryzysu, niesłusznie usiłowano go leczyć. Niesłuszną bowiem nadzieją była nadzieja rozbudzenia poczucia sensu istnienia przez miłość pracy, służby społecznej, dobrobytu. Bo aczkolwiek rzeczywiście ukochanie życia i doświadczanie jego sensu są to dwa oblicza tego samego procesu w człowieku. W samej swej istocie jest to cudowny, pełen tajemnic, proces duchowy. Nie trzeba się łudzić: nie potrafimy go stwarzać. Jest dla nas, jak życie samo, zagadką nieuległą naszej władzy. Rozumiemy cokolwiek lepiej, co je niszczy, niż jak się rodzi. Podobnie trochę jaśniej widzimy pod wpływem czego gaśnie miłość życia i poczucie jego sensu, niż z jakich źródeł ostatecznych wykwita. Dlatego było tragicznym nieporozumieniem sądzić, iż przez krzewienie upodobania w pracy i w służbie społecznej, przez upajanie dobrobytem i rozrywką rozbudza się miłość życia i poczucie jego sensu. Przeżycia te są u podstaw wszelkich innych przeżyć, nie są zaś ich skutkiem. Z głębokich źródeł umiłowania życia i przejęcia się jego sensem wypływa gorliwość i zapał w pracy, wytrwałość w służbie społecznej, radość z drobiazgów codziennych. Nie odwrotnie. Nie potrafimy rządzić tymi źródłami.

Praca, służba społeczna, dobrobyt i rozrywka — wszystko to nie daje człowiekowi samo przez się pełni i zadowolenia. Potrzebne są jeszcze jakieś wartości bardziej osobiste, a zarazem bardziej uniwersalne. Dlatego chęć zamknięcia człowieka w którymkolwiek z tych kręgów, bądź nawet we wszystkich łącznie, kończyć się musiało niepowodzeniem. Musiało nawet jeszcze bardziej pogłębiać nurtujące poczucie braku.

Widzieli to jasno zwłaszcza oskarżyciele demokracji tacy, jak Renan i Nietzsche, którzy nie mogli jej darować szarzyzny i przeciętności.

Wszelka akcja zatroskana o warunki pracy, o metody i formy działalności społecznej, o poziom dobrobytu i zadowolenia szero-

kich mas — wydawała się im godną potępienia, ponieważ wikłała człowieka jeszcze silniej w sieciach czynności, które nie były jego istotnym powołaniem. Była w tym część prawdy. Dusza ludzka tęskni istotnie do wielkości i do wieczności. Gdy się zapomina o rzeczywistym zaspakajaniu tych tęsknot, znajdują one sobie zaspokojenie namiastkowe w życiu indywidualnym w marzeniach, w życiu zbiorowym, w kulcie wodzów i balwochwalstwie mitów. Dlatego jest rzeczą ważną troszczyć się o zdrowe zaspakajanie tych tęsknot dalekich.

Widzimy je na drodze następującej. Aczkolwiek przesadne są nadzieje, związane z programowymi dążeniami do rozbudzenia miłości i sensu życia w ludziach przez działania społeczne, to jednak zlekceważenie tej akcji, do czego nawołują czciciele wielkości i patosu, byłoby największym złem. Bo choć nie potrafimy władać źródłami miłości życia i doświadczania jego sensu, to jednak potrafimy utrudniać lub ułatwiać odpływ ich wód. Dlatego wszelka praca, rozumna i celowa, przekształcająca warunki zbiorowego życia, ma doniosłe znaczenie. Jeżeli nie stwarza przyczyn wystarczających, buduje jednak warunki konieczne pełni człowieka. Dlatego nie w odrzuceniu, ale w nadbudowywaniu takich działań widzieć musi demokracja swoją drogę. Z tego, że nie należy na nich poprzestać, nie wolno wnioskować, że trzeba je odrzucić. Podobnie, jak z tego, iż nie można ich odrzucać, nie wolno wnioskować, iż nie trzeba wychodzić poza nie. To wyjście jest właśnie dziś szczególnie potrzebne. Ma ono zaspokoić te wszystkie pragnienia ludzkie, które nie znajdują uciszenia w kręgu społeczno-zawodowych doświadczeń. Było błędem dotychczasowej demokracji, błędem dyskontowanym przez totalizm, iż nie dbała o te pragnienia w praktyce.

W teorii bowiem myśliciele demokratyczni, przynajmniej niektórzy, widzieli trafnie ich doniosłość. Przynajmniej w trzech zakresach potrzebna będzie w nowej demokracji ta troska i w związku z tym narasta troista problematyka wychowawcza.

Po pierwsze w stosunku do prawdy. Mimo rozkwitu nauki epoka nowożytna zagubiła jej sens. Zatraciła go w szukaniu korzyści, w drobiazgowości faktów empirycznych, w dowolnościach racjonalistycznych konstrukcji. Prawdą stało się to, co skuteczne i opła-

calne, to, co pożądane i wygodne. Kult techniki i kult mitów, przy równoczesnym relatywizmie historycznym i socjologicznym, charakteryzuje nasze czasy. Ale tak długo żyć niesposób. Musi być odrodzona zdolność do przeżywania głębokiego, wstrząsającego, ponadludzkiego sensu prawdy. Idzie to w parze z potrzebą odrodzenia czucia tajemnicy.

Wychowanie demokratyczne nie może wobec tego ogniskować się tylko wokół oświaty. Jest to wprawdzie niezbędny ośrodek, ale niższego rzędu. Nie chodzi o ludzi dobrze poinformowanych, chodzi o ludzi zdolnych do rozumienia powagi i wstrząsającej rozkoszy poszukiwania prawdy. Ku tym celom, trudnym i wzniosłym, kierować się powinno wychowanie. Wymagać to będzie rewizji i odrzucenia wielu prądów umysłowych, podcinających korzenie właściwego stosunku człowieka do prawdy i rewizji wielu metod wychowawczych, obliczonych na dostarczanie wiedzy, nie na budzenie mądrości.

Powtóre w stosunku do piękna. Wielokrotnie wypowiadali pisarze demokratyczni nadzieję, że dopiero w nowym porządku społecznym będzie mógł nastąpić rozkwit i upowszechnienie sztuki. Jest w tej nadziei wiele słuszności. Ale nawet słuszne nadzieje mogą się nie spełnić. Dlatego też wychowanie podjąć musi i wypełnić zarysowujące się tu zadanie. Chodzi o kształtowanie głębokiej i wszechstronnej postawy człowieka wobec piękna. O wyprowadzenie sztuki z muzeów w życie i zapewnienie jej tam godnego przyjęcia. Jak prawda, podobnie i piękno nie może być zagubione w małostkowości korzyści czy propagandy. Musi być głębokim, osobistym, wstrząsającym przeżyciem.

Po trzecie w stosunku do bytu. Do niedawna metafizyka była słowem wyklętym przez demokrację. Jest jednak nieporozumieniem wierzyć, iż potrzeby metafizyczne są tylko wyrazem niesprawiedliwości społecznych i znikną wraz z nimi. Istnieje w życiu ludzkim znacznie więcej przyczyn rozbudzających te uczucia i niezależnych od ustroju społecznego. Zagadka narodzin i śmierci, irracjonalizm miłości i cierpienia, tajemnica wszechświata — wszystko to wstrząsa nami, jeśli tylko nie zasklepiamy się sztucznie. Dziś zresztą widzimy coraz jaśniej, iż potrzeby metafizyczne nie dadzą się wykorzenić z duszy ludzkiej. Gdy zaś nie są zaspa-

kajane w sposób zdrowy, szukają sobie zaspokojeń namiastkowych, najbardziej szkodliwych. Życie współczesne pełne jest takich pseudometafizyk. Dlatego potrzeby metafizyczne powinny być — jak wszystkie inne potrzeby — kształcone.

Jest to rozległe i trudne pole działań. Współdziałaniem filozofów i wychowawców trzeba je będzie co rychlej przeorać. I wówczas z ufnością czekać na plony, które wyda. Przeżycia metafizyczne wymagają wprawdzie pielęgnacji, ale rodzić się muszą same. Metafizyka, tworzona programowo, staje się systemem dogmatów zabijających wewnętrzne przeżycia metafizyczne człowieka. Między niebezpieczeństwem takiego narzucania a niebezpieczeństwem wyjałowienia lub dziwactwa, które powstaje wówczas, gdy przeżycia indywidualne nie znajdują oparcia w ponadindywidualnym, trwałym systemie, przejść musi wychowanie kształtujące postawę metafizyczną.

W tych trzech kierunkach, w ustosunkowywaniu się do prawdy, do piękna i do bytu, rozciągają się dalsze perspektywy powszedniego życia człowieka. Wkorzenione w zawód, oplątane siecią świadczeń i stosunków społecznych, pochłonięte troską o dobrobyt, sięgać wszakże może i powinno ku tym bezinteresownym, najgłębiej indywidualnym, a zarazem najbardziej uniwersalnym sferom. I tylko wówczas, jak zaznaczaliśmy, gdy pogłębiana zostaje łączność, a nie przeciwstawność obu tych grup przeżyć, życie ludzkie zyskuje zdrowie i pełnię. Gdy zapominamy o tych pierwszych, wówczas te drugie ulegają pokusom dowolności i abstrakcji, gdy zapominamy o tych drugich, wówczas te pierwsze grzęzną w szarzyźnie krótkowzroczności.

Dlatego problemy wychowania demokratycznego leżą nie tylko w zakresie formowania człowieka jako obywatela, jako pracownika, jako konsumenta dóbr, ale leżą również w zakresie kształtowania go w tym jego życiu powszednim jako człowieka, jako osobowości budującej swą postawę wobec prawdy, piękna i bytu. I wreszcie — co najważniejsze — problemy te dotyczą pytania: jak te dwa szeregi zadań wypełniać równorzędnie i łącznie?

Problemy wychowania demokratycznego, zarysowujące się w naszej epoce są — jak wynika z całej przeprowadzonej analizy — różnorodne i złożone, a pod wieloma względami nowe. Tę ich no-

wość nie jest łatwo zobaczyć, czasem nawet widząc nie łatwo jest uznać. Ciężar tradycyjnych przyzwyczajeń krępuje swobodę demokratycznego ruchu w dobie dzisiejszej. A jednak jeśli ma on zwycięsko wejść w przyszłość, musi mieć świeżość plastyczną.

W dwóch zwłaszcza zakresach ściśle zespolonych ważnym jest osiągnięcie tego nowego widzenia rzeczy: w określaniu obiektywnej sytuacji społecznej i w pojmowaniu człowieka. W okresie od rewolucji francuskiej do dziś dokonały się tak głębokie przemiany we wszystkich dziedzinach zbiorowego życia, że hasła demokracji, rozpoczynającej walkę o istnienie, nie mogą już być wystarczającymi hasłami demokracji dojrzałej. Choćby nawet słowa ostawały się te same, treść ich musi już być inna. Kierunek tej odmiany charakteryzowaliśmy ogólnie jako przeciwstawienie postawy tworzącej i budującej, postawie walczącej i roszczącej. Równocześnie dokonywały się w życiu i w nauce przemiany w pojęciach o człowieku. I dlatego myśl demokratyczna, żywiąca się aż do ostatnich czasów przeważnie umysłową tradycją wieku oświecenia, wymaga rewizji podobnej do tej, jaką przeprowadził de Man w stosunku do socjalizmu. Zasadnicze kierunki takiej rewizji zaznaczyliśmy, wskazując na doniosłą a zaniedbaną sprawę kształtowania uczuć i wyobraźni oraz na potrzebną troskę o aktywność ludzką w różnych zakresach i poziomach życia.

Na takich podstawach dopiero zbliżać się można do określenia demokratycznego typu człowieka naszych czasów. I to jest ów pierwszy i zasadniczy krok, który należy uczynić próbując rozwiązywać problematykę demokratycznego wychowania. Jakkolwiek więc nie może być ona ograniczana — jak się czasami sądzi — do zagadnienia technicznych sposobów formowania określonego typu człowieka ludzkiego, to jednak — z chwilą gdy jego wizja idealna stanie się plastyczną — kwestie metod realizacyjnych staną się pilne i ważne.

Obejmują one dwie grupy zagadnień. Po pierwsze: do jakich motywów w człowieku apelować powinno wychowanie, które miałoby być pożyteczne dla demokracji, po drugie: jakimi sposobami prowadzić należy taką pracę wychowawczą? Zagadnienia te, choć zazębiające się wzajemnie, są jednak różne. Oba jednak wykraczają poza zakres niniejszej rozprawy.

Helena Radlińska

ZASIĘG WYCHOWANIA

Dawne poglądy i nowe doświadczenia

Wychowanie bywa rozpatrywane z trzech punktów widzenia. Jeden z nich ukazuje wychowanie z zewnątrz jako świadomą czynność kształtowania nowych uczestników grupy społecznej. Drugi, z góry, poszukuje ideałów niezmiennych. Trzeci z kręgu pracy wychowawczej skierowuje uwagę na stawanie się osobowości ludzkiej.

Wybór punktu widzenia wpływa na ujmowanie istoty wychowania. Wśród wielu pięknych określeń — nie tyle przeciwstawnych, co uzupełniających się wzajemnie — znajdujemy: przygotowywanie „ojczyźnie następców" do podjęcia przekazywanych im zadań, nazwane inaczej „rozkrzewianiem społeczeństwa w czasie" lub też „przepajanie bytu powinnością", czy też „kształcenie harmonijnej struktury duchowej w służbie wartości".

Wszyscy godzą się na to, że wychowanie jest współzależne z wielu dziedzinami kultury. Buduje drogę do celu, który nie samo tylko wybrało, bierze narzędzia z odwiecznej spuścizny i ze współczesnej twórczości. Przekazuje i uruchamia istniejące wartości. Czy wskutek tego pełni tylko rolę pośredniczącą, czy też jest odrębną dziedziną twórczości? Coraz to wybucha spór o autonomię wychowania. Zaostrza się on, gdy sprawy wychowania są sprowadzane do organizowania szkolnictwa. „Kto ma szkołę — ma przyszłość", głosi pogląd szeroko rozpowszechniony. Ci, którzy przypisują wychowaniu stanowisko służebne i nie uznają autonomicznych zadań szkolnictwa, wierzą w możność i skuteczność poddawania przez szkołę uczuć i pojęć, zgodnych z zamierzeniami grupy rządzącej.

Doświadczenie przeczy tej wierze. Niejednokrotnie podkreślano potęgę wpływów ulicy, książki, kina. Współczesna teoria pedagogiczna rozróżnia oddziaływania zamierzone (intencjonalne) i niezamierzone, jednak współwychowujące, liczy się z ich sprzecznościami. Dotychczas nie szukała dość usilnie sposobów wzmagania pożądanych wpływów pozornie nieintencjonalnych. Na ten stan

rzeczy wpływa niewątpliwie zbyt wąski zasięg przyznawany wychowaniu.

Przeżycia lat ostatnich nakazują poddać rewizji niejedno z dotychczasowych pojęć. Kształtowanie postępowania ludzkiego odbywa się metodami, których poczucie etyczne i językowe nie pozwala zaliczyć do wychowawczych. Przemoc zmusza do czynów, które bynajmniej nie wiodą do doskonałości, rozrywają więź społeczną, niszczą siły. Jeśli postępowanie ludzkie ma być odzwierciedleniem skuteczności oddziaływań — metody gwałtu mogą się wydawać najniezawodniejszymi, gdyż łatwo jest obliczyć ich bezpośrednie wyniki. Nie są one jednak skuteczne na dłuższą metę.

Wyniki zamierzone przez przemoc — niszczenie więzi narodowej i sił duchowych, tamowanie twórczości, są wyrównywane przez odpór wiążący nakazem bohaterstwa i planujący najświetniejszą przyszłość. Na tle walki występują jaskrawo oddziaływania celowe, systematyczne, lecz nie wychowujące i przeciwstawne im, nie objęte konsekwentnym planem, lecz wynikające z przebiegu życia narodu, z jego tradycji i dążeń, z obyczaju i literatury. Szkoła, po przejściu w ręce wroga, traci rolę kierowniczą, jest zwalczana przez wychowanie i nauczanie pozaszkolne. Z dziejów polskiej pracy oświatowej znany jest fakt, że w zaborze rosyjskim ku końcowi XIX w. liczba umiejących czytać bywała najwyższą w powiatach o najmniejszej liczbie szkół.

Rozgraniczenie wychowania „intencjonalnego" i „nieintencjonalnego" jest sztuczne. Niezamierzone przejawy życia i twórczości są źródłem zasilającym zamierzenia pedagogiczne.

Czymże jest dla wychowania najbardziej metodyczna lekcja literatury wobec uroku arcydzieła lub uczestnictwo w walce — wobec deklamacji na obchodzie szkolnym?

Treść kształtująca postępowanie ludzkie i wysiłek, by człowieka „dźwignąć, uszczęśliwić", nie mieszczą się w ciasnych murach szkolnych, z zewnątrz wdzierają się do domu rodzinnego, wyprowadzają poza ustawione szeregi organizacyjne.

Jaka jest wobec tego właściwa rola wychowania?

Na tle doświadczeń i przeżyć niezbędne się staje dochodzenie: jakie oddziaływania zamierzone i celowe są w istocie czynnością wychowawczą, co je wyróżnia spośród innych sposobów kształto-

wania postępków człowieka, oraz — czym w planie wychowywania narodowego są różnorodne czynniki współwychowujące.

Odnowa poglądów wymaga znalezienia nowego punktu widzenia. Przy jego poszukiwaniu myśl zwraca się ku zjawiskom, wśród których odbywa się wychowanie. Są nimi przebiegi wzrostu, wrastania i wprowadzania.

Wzrost, wrastanie, wprowadzanie

Jako odrębne zjawiska życia są nieporównywalne, lecz uzupełniają się nawzajem w rozmaitych sprzężeniach.

W z r o s t (w tym znaczeniu rozwój osobniczy) odbywa się z zadatków, które człowiek otrzymuje poza swą wolą, wedle praw, których zmienić nie podobna. Najbardziej przemyślne zabiegi nie mogą ukształtować genów przenoszących dziedzictwo nieznanych przodków, potrafią co najwyżej zapobiec niektórym przewidzianym niebezpieczeństwom, grożącym rodzicielce i dziecku.

Nikt nie może zastąpić rozwijającej się jednostki w jej przeżyciach. Nie podobna przyśpieszyć wzrostu wbrew naturze: nauczyć chodzić lub mówić, zanim nadejdzie odpowiednia chwila. Nie przyjmą się zaszczepiane przedwcześnie pojęcia, nie znajdujące oparcia o przeżyte doświadczenie lub dążenia osobiste.

Wzrost fizyczny i duchowy splatają się ze sobą nierozerwalnie. W życiu duchowym wzrost nie ma kresu (choć w dziedzinie czysto intelektualnej zna zgrzybiałość). Pierwiastki wlane człowiekowi wraz z życiem, wieczne, potęgują charakter autonomiczny wzrostu. Dzięki nim nie podobna zniszczyć życia ludzkiego, gdyż przezwyciężają one śmierć — pojęciem zwycięstwa za grobem.

W r a s t a n i e, wiążące jednostkę ze środowiskiem jest, podobnie jak wzrost, przebiegiem samorzutnym. Odbywa się w zależności od przebiegu wzrostu. W dzieciństwie najbliższe otoczenie wydaje się jedynie naturalnym: dziecko chłonie wpływy ludzi, przyrody, rzeczy. Przyzwyczajanie się do jakiegoś porządku spraw wiąże je z grupą. Mowa, którą przejmuje nieświadomie, uspołecznia świtającą myśl. W okresie przekory i później, w czasie narodzin świadomości, młodzi przeciwstawiają się uznawanym dotychczas autorytetom i stosunkom, pożądają odmiany. Postawa wobec środowiska z uległej staje się obronną, przechodzi w czynną. Na-

stępuje — w sprzyjających warunkach — świadome wrastanie w środowisko szerszę. Dzięki odnajdywaniu spuścizny, przenoszeniu wzorów i przejmowaniu dążeń, krzewi się tradycja i rozrastają ruchy społeczne. Twórczość życiowa jednostek dojrzałych zapewnia byt i promieniowanie przejętym wartościom, wzmacnia je własnymi siłami. Rozwaga starości przypomina to, co w nich najtrwalsze.

Wrastanie wymaga czasu na zakorzenianie i rozkrzewianie właściwe dla danego okresu wzrostu. Jest głębokie i mocne tylko w glebie wartości trwałych.

W p r o w a d z a n i e odbywa się przez pomoc udzielaną generacji młodszej lub ludziom poszukującym narzędzi i metod rozwiązywania zadań, które życie stawia przed nami. Wskazuje sposób postępowania przykładem, wtajemnicza w obyczaje, wierzenia i w wiedzę, uczy sprawności, umiejscawia w zawodzie i w społeczeństwie.

Wprowadzaniem zajmują się rodzice i wychowawcy, rówieśni bardziej doświadczeni i niewiele starsi. W stosunku do zawodowej pracy fizycznej nazwano je „holownictwem", gdyż przodownicy pociągają za sobą niewtajemniczonych jeszcze lub niewprawnych. Uczniostwo dotyczy nie samej tylko szkoły. Jest terminowaniem w zawodzie, wdrażaniem się do wszelkiej pracy wymagającej wyszkolenia.

Wprowadzanie nie jest ograniczone wiekiem. Zależnie od dziedzin życia i pracy zwraca się ku ludziom młodym lub dojrzałym, jako poradnictwo fachowe, prawne, wychowawcze, jako przeszkolenie mistrzowskie czy nawet — generalskie.

Skuteczność wprowadzania zależy od liczenia się z przebiegami samorzutnymi wzrostu i wrastania, tj. z istnieniem przeżyć, które pozwalają na zrozumienie, na naśladowanie czy spożytkowanie jego świadczeń.

Przebiegi wzrostu, wrastania i wprowadzania wymagają planowej, wszechstronnej i systematycznej pomocy.

Wzrost trzeba pielęgnować. Życiowo oznacza to: stwarzać warunki, w których przebieg samorzutny nie będzie narażony na zahamowanie, wszelkie braki będą uzupełniane, skrzywienie — leczone.

Pielęgnowanie wzrostu jest najściślej związane z przetwarzaniem środowiska wrastania. Wymaga wyrównywania szansy społecznej młodych, przemian wzajemnych w stosunkach generacji, zabezpieczenia udziału w twórczości i spożyciu.

Niezbędną jest ku temu uprawa gleby, w którą wrastają nowe generacje, czyli nasycenia wszystkich środowisk wybranymi, najcenniejszymi wartościami. Od ich istnienia zależy również przebieg wprowadzania, kierującego nie tylko wrastaniem, lecz i przetwarzaniem środowiska wrastania.

Zanim wszystkich otoczy świat lepszego jutra — trzeba w walce o nie wprowadzać możliwie najszerzej w umiejętność odnajdywania walorów, w sprawność konieczną do zapewnienia im życia wśród ludzi.

Jaką jest w tym rola wychowania?

Rola wychowania

Wybrany punkt widzenia jednoczy zainteresowania scharakteryzowane na początku niniejszych rozważań. Nakazuje zająć się nie tylko przebiegiem kształtowania osobowości, lecz również warunkami, w których przebiega jej „stawanie się", wpływami otoczenia i środowiska szerszego, z którego czerpać można wartości otoczeniu nieznane. Wiąże cele i metody na tle — nie tylko zadań, lecz również możliwości wychowania.

Oddziaływanie wychowawcze jest ograniczone właściwościami natury ludzkiej. Przejmowanie wartości zachodzi w każdej jednostce z osobna, w obrębie jej własnego świata. Dlatego skutek zabiegów wychowawczych jest nieprzewidzialny. Wychowanie jest w znacznej mierze służbą nieodgadnionemu wynikowi przeżyć i twórczości. Bywa potężne, gdy znajduje utajone siły, usprawnia ich działanie. Zawodzi, jeśli hamuje pęd życia.

Zasięg wychowania przekracza rodzinę i szkołę. Rodzina potrzebuje pomocy szerszego świata dla swych zadań własnych.

Głoszona niegdyś prawda: „takie będą rzeczpospolite, jak ich młodzieży chowanie", wymaga uzupełnienia. Organizacja szkolnictwa zależy od ustroju Rzeczypospolitej, całość oddziaływań wychowawczych od obyczajów i dążeń, które nadają im treść, lub niekiedy treść narzuconą szkole uzupełniają.

Z punktu widzenia, wybranego dla tych rozważań, szkoła nie wydaje się najważniejszą instytucją wychowawczą, przynajmniej we współczesnej postaci, która sprzyja intencjonalnemu kształtowaniu metodami pozawychowawczymi. Rolę szkoły osłabia fakt, że nadużywa ona wielkich słów, nie czyniąc ich treści obowiązującą w życiu.

Do zakresu wychowania należy wszystko, co wspomaga wzrost i wrastanie, co wprowadza w świat wartości, więc również wiele oddziaływań zaliczanych do nieintencjonalnych (wychowawczo). Należy doń np. służba społeczna, która dopomaga do tworzenia wzorów nowego życia w obrębie zamierającej teraźniejszości, wiąże przemiany zachodzące równocześnie w duszach ludzkich i w urządzeniach społecznych.

Wychowanie wnosi w życie wkład własny, nie tylko przez to, że łączy ze sobą pokolenia i kultury, ukazuje zadania obok spuścizny. Współzależne z innymi dziedzinami życia w zakresie tworzywa i narzędzi jest ono autonomiczne w zadaniach i metodach. Działając na tle biologicznej odnowy życia, sięgając coraz to na nowo do skarbców kultury, ożywiając wybrane walory przez stawianie ich na drogach rozwoju jednostek — wychowanie stanowi potężny czynnik przebudowy. Przede wszystkim przez to, że dla spełniania swych zadań musi korzystać z walorów najtrwalszych i ratować w przyszłość.

Autonomia wychowania nie odgranicza go sztucznie od innych prac w zakresie kultury, przeciwnie — podkreśla znaczenie myśli pedagogicznej dla wszystkich spraw zachodzących między ludźmi. Szczególnie cenny jest we wkładzie wychowania jego ideał stosunku do człowieka. „Eros" pedagogiczny skłania do miłości wychowanka bezinteresownej i radosnej jak rodzicielska, równocześnie jednak prześwietlonej zrozumieniem procesów, zachodzących w jednostce i konieczności jej twórczego mozołu. Dzięki sięganiu po dobra duchowe, które są jego orężem, wprowadza atmosferę prawdy budzącej zaufanie i wyzwalającej siły.

W tych właśnie cechach tkwi główna różnica pomiędzy kształtowaniem sposobami wychowawczymi i — innymi *).

*) Przedruk z b. rzadkiego konspiracyjnego pisma „W Świetle Dnia", nr 2 (data wydania: wrzesień 1944).

Zygmunt Mysłakowski

PRZEKAZYWANIE OBCEGO PLANU ŻYCIOWEGO W WYCHOWANIU DZIECKA W RODZINIE

Jednym z rezultatów obcowania dwóch lub więcej pokoleń w obrębie społeczności rodzinnej jest przekazywanie doświadczeń dziecku. Omówiliśmy formy i znaczenie tego procesu, tak ważnego zarówno z punktu widzenia rozwoju dziecka, jak i z punktu widzenia ciągłości kultury *).

Inaczej jest, jeżeli zamiast cennych *doświadczeń* rodzice lub jedno z nich usiłuje przekazać dziecku własny *plan życiowy*. Powstaje wtedy niebezpieczeństwo takiego skrępowania samodzielnej linii życiowej dziecka, takiego nagięcia jej w służbę obcych celów, że wynikiem tego (pedagogicznego) układu stosunków będzie spaczenie prawidłowego rozwoju dziecka.

Niebezpieczeństwo to nie zachodzi w rodzinach, w których układ stosunków jest tego rodzaju, że rodzice i dorośli otaczający mają wyrównany stosunek do świata. Są oni wtedy mocno osadzeni w życiu, dobrze się w nim mieszczą; życie sprawia im głębokie zadowolenie (mimo nawet niepowodzeń zewnętrznych) i z nimi jest ludziom dobrze. Są to ci, do których ludzie łatwo przylegają, szukają styczności z nimi w ciężkich chwilach, jak gdyby odczuwali w nich bijące źródło pozytywnej siły życiowej. Dziecko, przychodzące na świat w takiej korzystnie ukształtowanej rodzinie, ma wszelkie szanse dobywania wartościowych dlań, swobodnie dobieranych doświadczeń i budowania z nich własnej osobowości.

Tej cennej swobody dobierania doświadczeń braknie dziecku w warunkach, gdy rodzice lub jedno z nich cierpi na zakłócenie stosunku jaźni do rzeczywistości (spaczony plan życiowy). Ludzie tacy, skądinąd może zdolni i wartościowi (zależy od tego, jaką miarą mierzymy wartość jednostki), przedstawiają w swym obrazie życiowym jakieś ważkie niedociągnięcie — nieraz starannie ukrywane i maskowane — jakiś rys niedanego, chybionego planu

*) Praca ta jest jednym z rozdziałów przygotowanej do druku książki „Wychowanie dziecka w rodzinie".

życiowego. Najczęściej jest to sprawa jakiegoś błędu w wypracowanej przez jednostkę formule stosunku: ja i świat.

Rzeczywistość praktyczna, to jest ta, którą musi przede wszystkim uwzględniać jednostka w duchowym ukształtowaniu się, ma charakter społeczny. Ludzkie otoczenie gra przede wszystkim rolę, gdy chodzi o grę najważniejszych instynktów. Pożywienie, mieszkanie, praca zawodowa, miłość — wszystkie te sprawy są w dzisiejszej cywilizacji tak skomplikowane i zależne od takiego bogatego podłoża stosunków społecznych, że jednostka prawie nigdy nie staje wobec możliwości zaspokojenia swoich potrzeb bezpośrednio (w stosunku do przyrodzonego ich obiektu), lecz przejść musi przedtem przez zawiły szereg sytuacji, z których ogromna większość jest ukształtowana i uregulowana przez zwyczaje, wierzenia i instytucje. Nasza praktyczna rzeczywistość ma znamię przede wszystkim społeczne, a nie kosmiczne; sprawy kosmiczne dzieją się na odległym planie, a dla przeważającej większości ludzi nie docierają w ogóle przez całe życie do ich wyraźnej świadomości.

Jeśli tak jest, to sprawa, jak ukształtują się nasze stosunki z bliźnimi i całym układem rzeczywistości społecznej ma dla każdego pierwszorzędne znaczenie. Jest to po prostu par excellence zagadnienie życiowe. Wszystko w naszym obrazie życiowym kształtować się będzie w zależności od tego, czy potrafimy skłaniać do siebie bliźnich, czy tylko ich zrażać, czy będziemy dla nich zrozumiali, czy nie, czy będziemy umieli współpracować z nimi, czy nie, organizować ich, czy nie; czy zamkniemy się w ciasnym kole spraw domowych i zarobkowych, czy też otworzymy sobie dostęp do szerszej rzeczywistości społecznej? Z jaką porcją rzeczywistości społecznej potrafimy sobie dać radę? Jest tutaj możliwe tysiące rozwiązań.

Ale ta różnorodność konkretnych rozwiązań interesuje przede wszystkim poetę i powieściopisarza. Homer, Villon, Balzac, Dostojewski stworzyli cały mikrokosmos „komedii ludzkiej" i osiągnęli więcej, niż się to udało jakiemukolwiek psychologowi; przedstawić te sprawy w ich konkretnym obrazie było to właśnie ich zadanie.

Ale nas, jako wychowawców, interesuje nie ta jednorazowa, niepowtarzalna, indywidualna sprawa, lecz właśnie pewne ogólne i typowe rozwiązania. Chcąc wychowywać musimy mieć albo intuicję,

albo teorię, albo jedno i drugie razem: intuicji przekazać nie można, można jednak przekazać teorię.

Jest więcej ludzi nieodpowiednio lub niedostatecznie wychowanych, niż sądzimy; nigdzie nie występuje chyba tyle skłonności do maskowania niedociągnięć — jardins secrets zazdrośnie strzeżonych, co tu.

Człowiek o spaczonym planie życiowym wstępuje w związek małżeński i zakłada rodzinę. Można z góry przewidzieć, że losy tej rodziny (przede wszystkim potomstwa) nie będą bynajmniej niezależne od tego specyficznego spaczenia.

Człowiek ten stale nosi w sobie ukryty bodziec do popełniania czynów, których logika, sens wewnętrzny bywa zupełnie niezrozumiały, dopóki nie znamy specyficznego bodźca, będącego wyrazem spaczeń. Jak marzenie na jawie albo zwidzenie senne obraz życiowy jednostki ukazuje się z początku w formie irracjonalnej i pozornie niepowiązany wewnętrznie. Dopiero dokładna znajomość historii życiowej na tle środowiska rodzinnego pozwala nam wytyczyć linie w tym pozornym chaosie, ustalić związki zrozumienie. Dlaczego bezcielesny Słowacki rozwija marzenie o *mocy i przywództwie* (w Królu Duchu)? Dlaczego Conrad, wyzuwszy się wprzód z własnej wspólnoty narodowej, para się przez całe życie problemami *lojalności i zdrady?* W życiu, jak w zwidzeniu sennym, kompensacje i nadkompensacje odgrywają ogromną rolę, przede wszystkim jednak u osób o silnie niewyrównanym stosunku „ja" do rzeczywistości społecznej. Dążenia kompensacyjne mogą mieć bardzo różne oblicze. U jednych przejawiają się one jako dążności do odosobnienia i wycofania się z tych pól walki życiowej, na których osobnik nie spodziewa się łatwego potwierdzenia swej wartości; u innych są to objawy więcej pozytywne, stworzenia sobie działalności zastępczej, u jednych będzie to chęć mistrzostwa w sferze właśnie najbardziej zagrożonej (jąkała — mówcą, kaleka — dowódcą, osobnik o słabych impulsach seksualnych — don Juanem); u innych — hodowanie różnorodnych fikcyj.

Wśród tych wielolicych objawów spaczonego (neurotycznego) planu życiowego jest jeden, na który dotąd w literaturze naukowej nie zwrócono dostatecznej uwagi, a który ma dla teorii pedagogicznej bardzo wielkie znaczenie — mam na myśli nieświado-

mioną dążność do przerzucania własnego planu życiowego na dziecko.

Przede wszystkim grają tu rolę niezaspokojone ambicje. Często bywa, że przerastają one rzeczywiste możliwości jednostki. Dysproporcja pomiędzy rzeczywistymi a urojonymi możliwościami nie jest jednak zjawiskiem moralnym; nie ma jej, jeśli chodzi o sprawy bardziej prymitywne, organiczne: na ogół poczucie głodu reguluje dobrze czynność jedzenia; poczucie znużenia trafnie zapobiega nadmiernym wysiłkom mięśniowym. Inaczej jest, gdy chodzi o sprawy, w których instynktowe podłoże jest upsychicznione, a tym samym, jak widzieliśmy, i uspołecznione. Do takich należą właśnie różnorodne ambicje człowieka, oparte na instynkcie mocy i potrzebie znaczenia. Strona duchowa tych zjawisk nie zawsze odpowiada aparatowi organicznemu, przeciwnie, wybiega nieraz daleko poza jego możliwości. Kiedy i dlaczego tak się dzieje?

Zależy to od zjawisk wartościowania: uzasadnionych lub urojonych poczuć poniżenia i skrzywdzenia. Trzeba dodać, że uzasadnienie lub brak obiektywnego uzasadnienia nie odgrywają tu roli, ponieważ jest to sfera zjawisk subiektywnych, które nie znają żadnego miernika obiektywnego, wyrażalnego w jednostkach długości i masy.

O uzasadnieniu (pozornie obiektywnym) czyjegoś poczucia poniżenia wyrokujemy zazwyczaj przez porównanie z nami, jak gdybyśmy przypuszczalnie oceniali i reagowali. Ale ten pozorny obiektywizm jest tylko końcem subiektywizmem. Pomiędzy tymi subiektywizmami nie ma wspólnego mianownika. Tam, gdzie ambicja jednego człowieka już cierpi, tam ktoś inny czułby się jeszcze spokojny i zadowolony; jest to kwestia subtelnego ustroju potrzeb duchowych człowieka *).

*) Wobec bardzo złożonej struktury cywilizacji i zróżnicowanej osobowości nastręcza się bardzo wiele momentów, wywołujących poczucie niższości. Adler posuwa się nawet tak daleko, że przypuszcza u wszystkich istnienie tego poczucia i czyni je motorem wszystkich ludzkich poczynań, w których chodzi o postawienie się, wybicie, wzgl. zyskanie znaczenia. Wyżej zaznaczyłem, że nie solidaryzuję się z tym poglądem i uważam, że Adler niepotrzebnie rozszerza pojęcie poniżenia, uzyskując zbyt łatwo ogólność teorii, kosztem ścisłości i zgodności z doświadczeniem. Samo pojęcie „błędnego stosunku do życia", na którym opiera się Adler, nie byłoby lo-

Odchylenie od normalnego poprawnego stosunku do życia powstaje wśród określonych warunków jako pewien kryzys. Do takich warunków należą np. różne organiczne upośledzenia (oceniane przez jednostkę jako źródła niższości — zawsze zjawisko wartościowania występuje); ale także należą tu błędy wychowania i tymi w szczególności musimy się zająć. Schemat ogólny tych błędów jest następujący: matka, ojciec, względnie środowisko domowe budzi w dziecku i hoduje wymagania, które mogą być zaspokojone tylko wyjątkowo w ochronnych warunkach opieki rodzicielskiej. Dziecko przyzwyczaja się do nierealnego świata, jak gdyby kraju wróżek, w którym zaspakajanie wymagań jest związane z jego życzeniem (i osobą), ale nie z wysiłkiem i zasługą. Jeżeli dziecko nie skoryguje wcześnie tego błędu, wówczas dorastając przenosi ten swój rodzaj wymagania na świat społeczny pozarodzinny, świat, który nie jest podobny do kraju wróżek i w którym stosunek do wymagań jednostki jest zupełnie inny. Powstaje w ten sposób napięcie, niewyrównany stosunek do świata, stały bilans ujemny oczekiwań, które się nie sprawdzają, mimo że się sprawdzać „powinny".

Jeżeli któreś z rodziców jest dotknięte tego rodzaju anormalnością, to mogą zachodzić dwa wypadki: albo brak równowagi zostaje skorygowany drogą różnych realnych nadbudów (kompensacje i nadkompensacje) mniej lub więcej udanych: albo wyrównanie się nie udaje. W tym drugim wypadku jednostka ucieka się do różnego rodzaju fikcyj, marzeń na jawie, których ułudność nie może być przez nią stwierdzona, ponieważ jednostka unika wszystkiego, co mogłoby narazić ją na konflikt z rzeczywistością i rozbicie się ułudy. Izolacja od pewnych sfer rzeczywistości jest warunkiem skuteczności tego rodzaju postawy: zabezpieczenie materialne, łatwość warunków egzystencji popiera ją; dlatego w klasach społ. materialnie niezależnych, opartych na ciągu pokoleń żyjących w stałych i podobnych warunkach, izolacja psychiczna jest łatwiejsza; kto wie, czy nie ona tłumaczy tę niespodziewaną słabość, bierność i poddawanie się bez walki, jaką okazują te klasy

---

gicznie możliwe bez założenia, że istnieje jakiś „poprawny stosunek do życia", a w takim razie istnieje coś co jest normą, nie tylko nieskończona drabina anormalności.

w okresach wstrząśnień rewolucyjnych (rew. francuska za Ludwika XVI i rosyjska za Mikołaja II). Ucieczka od rzeczywistości nie jest jednak bynajmniej wykluczona i w sferach pracujących, nie zabezpieczonych majątkiem. W tych właśnie wypadkach nieudanego wyrównania i w związku z tym, pewnego rodzaju uczucia przegranej, które mimo wszystkich fikcyj rzeczywistość narzuca, stosunek do dziecka łatwo ulega spaczeniu.

Trzeba mieć przede wszystkim na uwadze, że ogromna większość rodziców uważa dziecko nie tylko za przedmiot opieki i obowiązku, ale i za pewnego rodzaju własność. Własnością tą mogą oni dowolnie rozporządzać *). Ludzie mają bardzo silne poczucie, że dziecko jest kontynuacją ich „ja", dalszym ciągiem ich samych i z trudnością mieści im się w głowie myśl, że dziecko jest odrębnym istnieniem, które potoczy się według własnego prawa.

Utożsamiając się niejako z dzieckiem łączą jego przyszłość ze swoją teraźniejszością nabrzmiałą niezaspokojonymi pragnieniami, niezrealizowanymi marzeniami, fikcjami życiowymi różnego rodzaju. Dziecko ma być nie tylko dziedzicem tego wszystkiego, ale i wykonawcą testamentu: niezrealizowanych punktów programu życiowego. Czasem te postulaty, skierowane do dziecka, mają sens prosty i obiektywny (np. odzyskanie utraconego majątku rodowego, utrzymanie istniejącej od paru pokoleń placówki handlowej lub tp.); wybór swobodny dziecka wypadłby może zupełnie inaczej, nagina się ono jednak do życzenia ojca, spełnia jego wolę idąc wbrew swoim pragnieniom, uzdolnieniom, zamiłowaniom. W tym wypadku szkodliwość przyjęcia cudzej sugestii nie jest wielka i prowadzi do korektury w tym kierunku, że człowiek, jak może, wycofuje się z narzuconych sobie ram stwarzając poboczne, uzupełniające formy działalności.

Szkodliwość przerzucania zadań z ojca (lub matki) na dziecko zaczyna się jednak dopiero z chwilą, gdy zadania te mają charakter kompensacyjny. Można wskazać liczne życiowe przykłady tego rodzaju.

*) „Co pana to obchodzi, to jest moje dziecko i mogę z nim robić, co mi się podoba" — odpowiedź robotnika, któremu zwróciłem uwagę, że nie powinien poić paroletniego dziecka wódką.

Przyp. 1. Kobieta o usposobieniu tkliwym ma męża trzeźwego, suchego, rzeczowego (typu „koło zębate zamiast serca"). Nie ma on sam potrzeby czułości i nie rozumie jej u innych. Kobieta ta albo szuka sobie partnera poza małżeństwem, albo, jeśli jakieś względy religijne lub przypadek na to nie pozwolą, jest natomiast dziecko — obdarzy je całym nagromadzonym zapasem niezużytej tkliwości. Będzie pieścić dziecko do przesady, będzie roztaczać nad nim swoją nieustanną, natrętną opiekę, będzie usuwać dziecku wszystkie przeszkody w jego dziecinnych sytuacjach życiowych, a właśnie dziecko potrzebuje pewnej dozy samodzielności i dla jego normalnego rozwoju jest niezbędne, aby natrafiało na przeszkody i uczyło się walczyć z nimi w granicach swych możliwości. Dar matki jest więc nie na miejscu: wynika on z niezaspokojonej potrzeby matki, a nie z dobrze zrozumianej potrzeby dziecka.

Dobrze jest, jeżeli dziecko wszedłszy w świat kolegów otrząśnie się, zdobędzie tam niezbędne warunki swego rozwoju i nauczy się realnego współżycia; do tego jednak potrzeba, aby znalazło ono w sobie dość siły do zmienienia kierunku swej drogi *) — w przeciwnym wypadku grozi mu to, że niczego nie nauczy się ze współżycia z kolegami, ponieważ zacznie się wyosabniać, stronić, słowem uciekać od życia realnego: żadne doświadczenie nie ma wówczas nad nim mocy.

Matka nie wypuszcza go dalej spod swych opiekuńczych skrzydeł: zdwaja wysiłki, ażeby dziecko utrzymać przy sobie i czyni to za cenę popierania jego niesamodzielnej, zwichniętej postawy wobec życia. Usposabia go z góry wrogo lub niechętnie wobec wszystkiego, co mogłoby osłabić jej związanie z dzieckiem. Młodzieniec tymczasem podrasta; jest nieśmiały i trudny; przychodzi okres dojrzewania — nowe struny zaczynają drgać — budzi się decydująca fala erotyzmu. Normalnie libido powinno w tym czasie kierować się ku kobiecie, ku próbom gry miłosnej — okres pierwszych nagłych zakochań się. Nieśmiałemu, niezaradnemu, o źle rozwiniętej umiejętności kontaktu, pełnemu zahamowań chłopcu przychodzą te sprawy trudniej. Wszelkie zetknięcie z rzeczywistością sprawia mu pewnego rodzaju ucisk duchowy; matka

*) J. H. Pestalozzi. Wzruszający epizod jego walki o uznanie kolegów

popiera bezwiednie ten negatywizm zrażając go do dziewcząt, jakby do rywalek. Ale instynktu zastąpić ani zniszczyć się nie da; można tylko, piętrząc przeszkody, skierować inaczej jego łożysko. Chłopiec przechodzi do marzeń; introwersja instynktu seksualnego prowadzi do autoerotyzmu. Obok tego rozwija się kompleks Edypa: dziecko związuje się erotycznie z matką — świadczą o tym pierwsze jego sny erotyczne, w których występuje stosunek z matką. Oczywiście, na jawie jest zupełnie inaczej: świadomość dzienna chłopca buntuje się gwałtownie przeciw nocnej; chłopiec przeżywa dramat bez świadków i bez rozumiejących go doradców*). Wyniki dalsze: dorosły młody człowiek jest niezdolny (psychicznie) do normalnej miłości. Nawet, jeśli zakochuje się, to wyobraźnią — gdy staje wobec konieczności męskiej decyzji, wynajduje trudności i stwarza z niczego konflikty, w rezultacie których następuje zerwanie i — ucieczka. Wreszcie powrót do matki **). Związanie z matką stało się silną przeszkodą rozwojową.

Przyp. 2. Mężczyzna o wysokim poziomie etycznym poślubia kobietę; jest jej przez cały długi czas małżeństwa wierny. Jego doświadczenie erotyczne jest nikłe; ani poza małżeństwem, ani w małżeństwie nie zaznał „miłości" w swym zrozumieniu: wielkiego wstrząsu uczuciowego. Żona jest dobrą gospodynią i niczym więcej; trzeźwa, praktyczna i sucha, kochanką nie jest w żadnym razie.

Owocem małżeństwa jest córka — jedynaczka. Dziewczynkę starzejący ojciec traktuje tak, jak dyktuje mu niezaspokojona potrzeba „wielkiej miłości" — według wzoru tej nieziszczonej, prawdziwej wielkiej kochanki; wysublimowana fantazja erotyczna towarzyszy temu wychowaniu. Dziewczynka jest na piedestale bogini: wszystko jej wolno. Matka, wolna od tej fantazji, usiłuje przeciwstawić się, wziąć dziewczynkę w karby. Ta szybko orientuje się

*) Według Adlera freudowski kompleks Edypa występuje nie u wszystkich dzieci, lecz tylko u rozpieszczonych. Sens życia, str. 37.

**) Słowacki. Albo zakochany w osobie, której nie może osiągnąć, ponieważ ona zajęta jest kim innym (Ludwika Sn.), albo gdy jest bliski wzajemności, wycofuje się z całej sytuacji pod byle pretekstem. (Kora P., Eglantyna). Tym — co pozostaje trwale — jest wysublimowany miłosny stosunek do matki: listy jego są listami zakochanego.

w sytuacji, poznaje swoją władzę i rozpoczyna grę, w której wyzyskuje postawę ojca przeciw matce. Ponieważ ojciec jawnie bierze jej stronę, gdy wybuchają konflikty, wpływ matki zostaje stopniowo wyeliminowany z wychowania.

Rezultat: trwałe nastawienie do życia: „wszystko mi wolno"; wrogiem jest każdy, kto czegokolwiek mi zabrania; muszę mieć wszystko, czego zachcę, bez względu na środki. Gdy nie otrzymuje dość pieniędzy z domu i od męża, posuwa się do naciągania dostawców, zaciągania pożyczek, wreszcie — kradzieży. Całe staranne poza tym, wychowanie, dobre wzory w otoczeniu, obcowanie z ludźmi wartościowymi, wrodzona zdolność, religijność — wszystko to nie jest w stanie zrównoważyć zasadniczego spaczenia, spowodowanego przez ojca.

Przyp. 3. Wychowanie według kontrastującego planu życiowego. W toku różnych doświadczeń, związanych z karierą, zawodem, powodzeniem towarzyskim itp., człowiek rozpatruje retrospektywnie ich wyniki i usiłuje je sobie wyjaśnić sprowadzając je do pewnych przyczyn. Przyczyn tych szuka bądź w okolicznościach zewnętrznych (przypadek), bądź w jakichś właściwościach mistycznych (los, szczęście), bądź w cechach psycho-biologicznych własnej osoby.

Natury introwersyjne, skłonne do poczucia niedowartości, znajdują się na tej ostatniej drodze. Normalną reakcją jest dążenie do korektury błędnej postawy życiowej. Wyrobienie sobie cech przeciwnych temu, co uznajemy za naszą słabość. Jeśli więc ktoś cierpi na nadwrażliwość czy nadmierną miękkość usposobienia, powinien dążyć do zahartowania się. Tę kompensacyjną dążność ludzie przerzucają często na dziecko, uważane za drugie nasze „ja". To ono ma być hartowane tam, gdzie ja byłem miękki, to ono ma być bezwzględne tam, gdzie ja cierpiałem z nadmiaru współczucia *).

Wychowanie w tym wypadku pójdzie nie po linii rzeczywistych potrzeb dziecka, lecz po linii urojonych, wynikłych z naszego subiektywnego protestu przeciw czemuś.

---

*) W ten sposób Nietzsche przerzucił na czytelników własne dążenia kompensacyjne. „Twardym bądź, jak diament!", nie podchodź do kobiety bez bicza — tego nauczał człowiek przewrażliwiony i miękki do ostatecznych granic.

wszyscy byli dobrzy, łagodni, niezdolni do nienawiści, skromni, poprzestający na swoim, bez żądzy zaborczej, bez chęci użycia itd. Sądzę, że wymienione ostatnio zalety usunęłyby wszelkie zarzewie wojen lub przynajmniej złagodziłyby znacznie niektóre ich przejawy. Samo wykształcenie intelektualne jest dla dobra ludzkości niewystarczające. Przekonaliśmy się naocznie, a raczej odczuliśmy na sobie w sposób aż nazbyt tragiczny, że naród wykształcony, w którym nie było prawie analfabetów, który gorliwie uprawiał naukę, kultywował muzykę i inne sztuki — dopuszczał się lub tolerował czyny tak zbrodnicze i okrutne, jakich historia całego rodu ludzkiego w ciągu kilku tysiącleci niewiele zanotowała. Wiedza i umiejętność a charakter — to są dwie różne i w dużym stopniu niezależne cechy osobowości ludzkiej, wymagające oddzielnej uprawy, przy czym dla dobra ludzkości charakter wydaje się ważniejszym, niż wiedza.

Powyższe twierdzenia o zadaniach szkoły i o ich ważności wydają mi się tak jasne i pewne, że nie widzę potrzeby, by je dokładniej omawiać i uzasadniać. Że szkoła powinna zajmować się kształceniem charakterów swych wychowanków — to nie ulega wątpliwości. Dyskusja może i powinna się toczyć tylko nad środkami wypełnienia tego zadania, należy zastanowić się i zbadać, jakie są w tym kierunku możliwości szkoły i jakie najodpowiedniejsze i najskuteczniejsze metody pracy nad charakterem. Dziwić się wprost musimy, że w powodzi artykułów i rozpraw pedagogicznych, które corocznie się ukazują, tak mało jest prac poświęconych kwestii konkretnych środków, jakimi szkoła może się posłużyć dla kształcenia charakteru wychowanków.

Charakter jednostki jest wytworem współdziałania najrozmaitszych czynników, których ilość i znaczenie są jeszcze na ogół nieznane i przeważnie nie umiemy ich skontrolować. Dziedziczność i najrozmaitsze, trudne do zanalizowania w swej złożoności wpływy otoczenia, działające już od pierwszej chwili życia, formują w sposób przed nami zakryty charakter każdej jednostki i nie potrafimy jeszcze w poszczególnych wypadkach wyjaśnić, dlaczego dana jednostka jest właśnie taką, a nie inną, dlaczego posiada takie cechy charakteru, takie zalety i wady. Pewną jest jednak rzeczą, że wśród tego mnóstwa czynników znajduje się także i szkoła,

w której człowiek spędza 4 do 16 lub więcej lat życia i która wobec tego może mieć na rozwój charakteru wpływ znaczny, a nawet decydujący.

Pomijając niezamierzony, przypadkowy wpływ, jaki szkoła na charakter wywiera, jak np. wpływ kolegów, klasy szkolnej, do której dana jednostka należy, a która jest zwykle przypadkowym zespołem, wpływ osobowości i przykładu nauczycieli itd., zajmiemy się jej wpływem zamierzonym i świadomym i spytamy, jakimi środkami kształcenia charakteru szkoła rozporządza. Środki te można podzielić na dwie grupy: na 1) metody pośrednie i 2) metody bezpośrednie. — Zasada podziału na powyższe dwie grupy polega na tym, że stosując metody pośrednie wprowadzamy wychowanka w pewne przez nas stworzone warunki, które, jak przypuszczamy, powinny wpłynąć dodatnio na jego charakter, chociaż o charakterze wprost nie mówimy; stosując zaś metody bezpośrednie omawiamy wyraźnie, expressis verbis, poszczególne zalety i dodatnie sposoby postępowania, przekonywujemy o ich wartości, pouczamy o ich istocie, odmianach, warunkach aktualizacji i zachęcamy do ich zdobywania.

Do metod pośrednich, wpływających korzystnie, jak nam się zdaje, na rozwój charakteru należy: wprowadzenie odpowiednich zajęć do programu nauki, sposób egzekwowania przerabianego materiału i w ogóle cała metoda uczenia (np. szkoła pracy), zaprowadzenie dyscypliny szkolnej, wprowadzenie samorządu uczniowskiego, gmin szkolnych, tworzenie kółek naukowych, sportowych lub innych stowarzyszeń młodzieży, np. zorganizowanie harcerstwa, urządzanie spółdzielni uczniowskich, przedstawień teatralnych, wycieczek, zabaw, oddziaływanie na rodziców itp. Wszystkie wymienione sposoby pośrednie mogą niewątpliwie wywierać dodatni wpływ na charakter, jednakże wpływ ten zależy od wielu warunków, dotychczas niedokładnie znanych, wskutek czego w pewnych wypadkach działają one skutecznie, w innych zaś wpływu ich skonstatować nie można, a zdarza się nawet, że wpływ ich jest raczej ujemny. Metodami pośrednimi nie będę się w tym artykule zajmować; obecnie chciałbym wykazać potrzebę stosowania metod bezpośrednich, do których należą przede wszystkim tzw. godziny wychowawcze.

Godziny wychowawcze, wprowadzone u nas w wielu szkołach, nie cieszą się na ogół uznaniem ani ze strony uczących, ani młodzieży. Nauczyciele, obarczeni nimi, są zwykle w wielkim kłopocie, czym je zapełnić i chętnie obracają je na czynności administracyjne lub na rzecz nauczanego przez siebie przedmiotu. Uczniowie nudzą się bardzo, czytają książki, rozmawiają i z niecierpliwością śledzą posuwające się żółwim tempem wskazówki zegara. Jedynym powabem tych godzin w oczach młodzieży jest tylko ta okoliczność, że nie wymagają one przygotowania i że z tego przedmiotu złej noty dostać nie można. Jeśli dodamy jeszcze, że i wielu najwybitniejszych teoretyków pedagogii, między innymi i Dewey w swej książce „Moral principles in Education", wyrażają się bardzo sceptycznie o wartości i skuteczności tych metod bezpośrednich, narzuca się nam wprost pytanie, czy te godziny wychowawcze mają rację bytu, czy są potrzebne, czy też nie należałoby ich raczej z programów szkolnych usunąć. Dla rozstrzygnięcia tej kwestii rozpatrzmy przede wszystkim ujemne strony tego sposobu kształcenia charakteru wychowanków. Harry Mc Kown w swej obszernej pracy o kształceniu charakteru *), której nie należy mieszać z przetłumaczonym na język polski dziełem Mc Cunna, pod tym samym tytułem, omawiając w rozdziale VI metody bezpośrednie, zebrał je aż w dziewięciu odrębnych punktach.

Dla zorientowania się w zarzutach, które można przeciw prowadzeniu godzin wychowawczych wysunąć, omówimy dokładniej jego wywody, jakkolwiek z góry zaznaczam, że chociaż zewnętrznie pododdzielane i ponumerowane pedantycznie, nie są te zarzuty głębiej przemyślane i ściśle sformułowane. Oddają jednak, jak mi się zdaje, wiernie potoczny sposób patrzenia na tę sprawę, rozpowszechniony w sferach nauczycieli i wychowawców i dlatego przyjmę je za punkt wyjścia w rozważaniu kwestii, czy godziny wychowawcze są potrzebne i pożyteczne.

W punkcie pierwszym powiada Mc. Kown, że takie godziny wychowawcze, wypełnione, jak się tego trzeba domyśleć, wykładem o moralności, wskazującym w terminach ogólnych, jak należy postępować oraz odczytywaniem podanych wiadomości — przekształ-

*) Harry Mc Kown. Character. Education. New York, 1935.

cają się często w nudne, sztubackie lekcje. Uczniowie, nie widząc związku między wykładem a życiem, przyjmują postawę niechętną, uważają te lekcje za coś, czego należy w miarę możności unikać, na przygotowanie się do nich poświęcać możliwie najmniej czasu i energii, a po egzaminie jak najprędzej zapomnieć. Lekcje takie prowadzą do faryzeuszostwa; uczeń co innego mówi, a co innego robi. Z tych przesłanek ma wynikać wniosek, że te lekcje są bezużyteczne.

Zastanawiając się nad powyższymi uwagami musimy stwierdzić, że w punkcie pierwszym miesza autor aż trzy zarzuty różnej treści i znaczenia. Przede wszystkim powiada, że te godziny mogą być nudne i sztubackie. — To oczywiście wartościowym zarzutem nie jest, gdyż nie prowadzi do wniosku, że należy je z programów szkolnych usunąć. Przyznaję chętnie, że takie godziny bywają nudne, ale nudne bywają również godziny każdego innego przedmiotu, uczonego w szkole: i gramatyki, i matematyki, i literatury itd. jednakże nie ma konieczności, by jakiekolwiek lekcje były nudne. To już zależy od nauczyciela, sposobu uczenia, przygotowania uczniów itd. I wykład może być ciekawy, można też prowadzić lekcje metodą rozmowy, heurezy itp. A zresztą i z nudnych godzin uczniowie nie raz odnoszą korzyści. Wobec tego sądzę, że omawiany zarzut można pominąć.

Drugi zarzut, zawarty w pierwszym punkcie, dotyczy już innej sprawy, mianowicie programu. Autor twierdzi, że podawane w czasie godzin wychowawczych nauki nie mają związku z życiem, jakie uczniowie prowadzą ani jakie w przyszłości, po ukończeniu szkoły, będą prowadzić, że zalecane postępowanie wydaje się uczniom nienaturalne i uciążliwe. Oczywiście, jeżeli program godzin wychowawczych jest źle ułożony, to i rezultaty ich będą marne, ale program może być dobrze ułożony, może i powinien właśnie nawiązywać do obecnego i przyszłego życia uczniów. Postępowanie moralne bywa co prawda często uciążliwe, jednakże nie można stąd wyprowadzać wniosku, że nie należy moralnie postępować! Jedyną rozsądną konkluzją, jaką z tych uwag autora można wysnuć i na jaką się w zupełności zgadzam, jest ta, że skuteczność godzin wychowawczych zależy od ich programu. Godziny wychowawcze muszą

mieć starannie obmyślony i przygotowany program, w przeciwnym razie będą często tylko stratą czasu.

Trzecim wreszcie zarzutem, tkwiącym w omawianym punkcie, jest słuszna uwaga autora, że można co innego mówić i nawet w to wierzyć — a co innego robić. Jest to problem, o którym pisałem w mej rozprawie o kształceniu charakteru (zob. str. 83) nazywając go problemem „dwutorowości" *). Jest to zarzut bez kwestii bardzo poważny. Na lekcjach szkolnych możemy tylko mówić, wykładać, rozmawiać — a przez mówienie charakteru nie zmienimy. Po wysłuchaniu uczeń potrafi nasze nauki powtórzyć z pamięci, może być nawet przekonany o ich słuszności, a postępować będzie inaczej, czyli że tego rodzaju praca nad charakterem do celu nie prowadzi. Na razie uznajemy wagę tego zarzutu, a zawarty w nim problem omówimy po zapoznaniu się z dalszymi uwagami Mc. Kowna.

W punkcie drugim nie podaje autor żadnych nowych zarzutów — powtarza tylko, że godziny wychowawcze mogą być niepociągające a nawet wręcz odstręczające, to jest to samo, że mogą być nudne. Opowiada przy tym anegdotkę o chłopczyku, który po wysłuchaniu wielu nauk o grzeczności, zapytany, czy chce być grzecznym chłopcem, odpowiedział z wyraźną złością: „Do diabła — wcale nie" — i tłumaczy, że chłopiec, znudzony ciągle powtarzanymi morałami, doszedł do wniosku, że grzeczny chłopiec to taki, któremu nigdy nie wolno się bawić i oczywiście taki ideał wcale go nie zachwycał ani nie pociągał. Sam autor dodaje, że przyczyną niepowodzenia tych godzin wychowawczych była „błędna psychologia i technika", co rozumiem w ten sposób, że te lekcje nie uwzględniały właściwości psychicznych wychowanków w danym wieku i były prowadzone nieodpowiednimi metodami. Tak często bywa, lecz nie ma żadnej konieczności, by tak musiało być. Lekcje wychowawcze mogą być tak, jak i inne lekcje dostosowane do wieku uczniów i prowadzone w sposób interesujący, jak to już przy omawianiu punktu pierwszego, zaznaczyłem.

Punkt trzeci poświęcony jest kwestii dwutorowości, o której również była już wzmianka w punkcie pierwszym. Autor podkreśla, że

---

* Zob. Kreutz Mieczysław. Kształcenie charakteru. Wskazówki praktyczne. Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia" — Warszawa, 1946.

wyuczenie się na pamięć pewnych haseł, wierszyków lub przepisów moralnych i recytowanie ich przez wychowanków może wprawić w zachwyt rodziców, nauczycieli i znajomych — ale dla rozwoju charakteru nie ma żadnej wartości. Z takim samym skutkiem mogą dzieci recytować alfabet, tabliczkę mnożenia lub powtarzać „ble, ble, ble". Przez słuchanie wykładów o grze w piłkę nożną i uczenie się jej reguł na pamięć nikt nie zostanie dobrym graczem. W powyższych uwagach autor, jak widzimy, daje tylko kilka porównań i przykładów, ale do meritum sprawy nie dochodzi — a jednak nie jest to, jak zobaczymy, kwestia tak prosta i łatwa, by można ją było kilkoma frazesami rozwiązać.

Punkt czwarty przynosi wprawdzie nową myśl, ale dotyczy wypadku tak rzadko zachodzącego, jeśli nie całkiem fikcyjnego, że w dyskusji nad wartością godzin wychowawczych może być pominięty. Chodzi w nim o dzieci, które przyswoiły sobie wszystkie nauki, podawane im na lekcjach moralności i które żyją według nich, ale ich nigdy nie przemyślały. W takim wypadku bezkrytyczne posłuszeństwo autorytetom może być przyczyną nieszczęść, jak w bajce o owcach, które, idąc ślepo za swym przewodnikiem, zeskoczyły ze skały do morza i potonęły. Taki wypadek uważam za wyjątkowy a może nawet czysto fikcyjny, co jest zgodne z poprzednimi wywodami autora, w których starał się nas przekonać, że dzieci udzielanych im nauk moralności z reguły nie słuchają. Ale gdyby nawet przyjąć możliwość zachodzenia takich wypadków ślepego posłuszeństwa, to i tak nie będzie ona zarzutem przeciw godzinom wychowawczym, tylko przeciw tym lekcjom źle prowadzonym. Zawsze jest źle, gdy nauczyciel nie wytłumaczy przerabianego materiału uczniom, tylko każe im się bez zrozumienia uczyć na pamięć — czy to chodzi o reguły matematyczne, czy gramatyczne, czy moralności. Ale to jest winą nauczyciela, a nie stanowi powodu do usunięcia danego przedmiotu z programu nauki. Lekcje powinny być tak prowadzone, by uczniowie podawany materiał zrozumieli i przemyśleli.

Punkt piąty dotyczy programu tych godzin. Autor stwierdza, że w szkołach amerykańskich ilustruje się naukę moralności przykładami z życia wielkich ludzi, nieraz z zamierzchłej przeszłości, np. z życia biblijnego Mojżesza lub Józefa, Waszyngtona, Lincolna itp.

Przykłady takie są dziś nieaktualne i trudne do naśladowania. Należałoby, zdaniem autora, zastąpić je przykładami z bieżącego życia szkolnego. Zastrzeżeń przeciw polecanym przez autora przykładom rozwijać nie będę, pisałem o tym w pracy o kształceniu charakteru (zob. str. 101). Obecnie podkreślę tylko, że powyższe uwagi nie tylko nie stanowią zarzutu przeciw godzinom wychowawczym, lecz przeciwnie autor, proponując pewne przykłady, którymi, zdaniem jego, należałoby się posługiwać, aprobuje tym samym prowadzenie tych godzin.

W punktach VI i VII zajmuje się autor postawą nauczycieli. I tak w punkcie VI wyraża obawę, że jeśli jeden nauczyciel zostanie wyznaczony do prowadzenia godzin wychowawczych, wówczas inni, uczący, mogą uważać się za zwolnionych od pracy nad charakterem wychowanków. Zapewne, zawsze są i będą lepsi i gorsi nauczyciele i gdyby tych godzin wychowawczych w ogóle nie było, to i wtedy jedni uczący staraliby się o rozwój charakteru młodzieży, a inni nie. Na to, jak sądzę, godziny wychowawcze nie mają wpływu. Jedynie staranna selekcja kandydatów do zawodu nauczycielskiego i konkretne określenie pracy, jaką nauczyciel ma wykonać, mogą zmniejszyć to niebezpieczeństwo. Podobnie wymieniony w punkcie VII wypadek, że nauczyciel postępuje sam niezgodnie z zasadami, które przedstawia i zaleca na lekcjach wychowawczych, przez co odbiera im wszelką wartość, może niewątpliwie zachodzić, ale nie przemawia przeciw prowadzeniu tych godzin. Ujemny przykład nauczyciela jest silnym czynnikiem destrukcyjnym i to zarówno na godzinach wychowawczych, jak też na godzinach jakiegokolwiek innego przedmiotu i takie jednostki nie powinny być w szkole tolerowane.

W punkcie ósmym powiada autor, że ponieważ charakter nie jest odizolowany od reszty osobowości jednostki, lecz manifestuje się w każdej jej czynności, wobec tego nie należy zajmować się nim na oddzielnych godzinach wychowawczych. Jest to rozumowanie tak rażąco słabe, złożone z samych frazesów, sprowadzające się właściwie do żonglowania mętnymi i wieloznacznymi wyrazami, że odrzucam je zupełnie bez bliższej analizy, uważając, że dokładniejsze rozpatrywanie byłoby stratą czasu i mego, i czytelnika.

Ostatni punkt IX zawiera w końcu zarzut natury praktycznej,

mianowicie, że trudno znaleźć czas na te godziny w przeładowanym i tak programie zajęć szkolnych. Zarzut ten odpiera od razu sam autor, zaznaczając, że jeśli te godziny są ważne, to trzeba ograniczyć raczej inne przedmioty, gdyż na sprawy istotne, dotyczące głównych zadań szkoły czas znaleźć się musi.

Przeszliśmy w ten sposób wszystkie dziewięć punktów i jak z pobieżnej analizy wynika, spotkaliśmy tylko jeden poważny zarzut przeciw godzinom wychowawczym. Przeprowadzona analiza jest jaskrawym przykładem smutnego faktu, że w rozprawach pedagogicznych jest zbyt wiele plewy w stosunku do ziarna, o czym dosadnie pisał m. in. Dobrowolski w jednym z roczników „Nauki Polskiej". Tym jednym poważnym zarzutem musimy się obecnie dokładniej zająć.

Przyznać musimy, że godziny wychowawcze mogą być wypełnione tylko i wyłącznie, jeśli pominiemy drobne ćwiczenia ascetyczne, o których pisze np. Förster, ale które większej wartości nie mają — wykładem, opowiadaniem, rozmową — krótko formułując— mówieniem. Wątpliwą jest rzeczą, czy przez mówienie można rozwinąć czyjeś zalety, zwalczyć jakieś wady. Skłonni jesteśmy raczej zaprzeczyć tej możliwości. Watson, który taką metodę nazywa „organizowaniem werbalnym", stwierdził nawet eksperymentalnie jej bezwartościowość w wypadku, gdy chodziło o zwalczanie strachu *). Przecie z niezliczonych doświadczeń życia codziennego wiemy, że np. nie podobna nikomu wyperswadować, by się nie bał bomb albo nikt nie nauczy się stenografować, gdy będzie tylko słuchać wykładów o stenografii itd. Jeśli zaś samo mówienie — charakteru przekształcić nie może, w takim razie godziny wychowawcze są niepotrzebną stratą czasu. Zgadzając się, choć z pewnymi zastrzeżeniami, o których będę poniżej mówił, z poglądem, że przez samo mówienie nie można zmienić charakteru wychowanka, sądzę jednak, że mimo to godziny wychowawcze są nie tylko pożyteczne, ale nawet niezbędne, o ile szkoła chce swe zadania w pełni wykonać. Tę potrzebę uzasadniam dwoma argumentami.

1. Kształcenie charakteru, praca nad sobą nie jest zadaniem łatwym, które każdy młodzieniec jakoś intuicyjnie, bez żadnych

*) Watson John B. Der Behaviorismus. Berlin, 1930, zob. str. 211.

wskazówek wykonać potrafi. Przeciwnie, bardzo często spotykamy w tej dziedzinie bezradność, często zachodzą wypadki, w których ktoś zdaje sobie sprawę z własnych wad a nie wie, co na nie poradzić albo też ktoś próbuje pracować nad sobą w sposób niewłaściwy, nieskuteczny i zniechęcony porzuca swe próżne starania. Tak, jak przy nauce gry w piłkę czy stenografii musi nam jednak ktoś powiedzieć, jakie są reguły gry, jak się pisze poszczególne litery, jak się je łączy i dopiero wtedy możemy zacząć się ćwiczyć — tak jest i w dziedzinie kształcenia charakteru. Jeśli któryś z naszych wychowanków chce na prawdę wyrobić swój charakter, chce zdobyć pewne zalety, pozbyć się wad — a takich — dzięki Bogu — jest wśród naszej młodzieży wielu, to obowiązkiem szkoły jest pouczyć go o środkach do tego celu wiodących. Pewien system pracy nad charakterem powinien być przedmiotem odrębnych godzin wychowawczych, gdyż udzielanie tego rodzaju wskazówek musi być traktowane oddzielnie, jeśli ma być systematyczne i wyczerpujące. Okolicznościowe uwagi, jakich można udzielać przy nauce innych przedmiotów nie spełniłyby tej roli w sposób wystarczający. Także jednostki spośród młodzieży, które nie odczuwają chęci i potrzeby pracy nad własnym charakterem powinny mimo to uczestniczyć w godzinach wychowawczych, gdyż może zachęta nauczyciela, przykład kolegów tę chęć w nich rozbudzą lub też chęć taka może zjawić się w jakimś późniejszym okresie ich życia. A zatem zakładając, że przez mówienie charakteru rozwinąć nie można, sądzę, że mimo to osobne godziny wychowawcze są niezbędne, by pouczyć młodzież, jak można nad charakterem pracować. Bez odnośnych wiadomości najlepsze nawet chęci nie dadzą dobrego rezultatu. Pewien system pracy nad sobą przedstawiłem we wspomnianej już rozprawie o kształceniu charakteru i ta książeczka może na razie, w braku lepszej, służyć za podstawę do prowadzenia godzin wychowawczych.

2. Jeśli charakter będziemy rozumieli jako zespół dyspozycji wolicjonalnych, warunkujących postępowanie jednostki, w takim razie musimy do tego zespołu zaliczyć i tzw. postawy życiowe, w skład których wchodzą także poglądy i przekonania, jakie odnośnie do różnych problemów życia indywidualnego i społecznego dana jednostka żywi. Poglądy zaś i przekonania są już w znacznej mierze

od „mówienia" zależne. Mówieniem można zwrócić czyjąś uwagę na pewne zjawiska, których dotychczas nie uwzględniał, mówieniem można przekonać o słuszności pewnego stanowiska, mówieniem można niejako zmusić do rozważenia, zastanowienia się nad pewnymi sprawami. I właśnie do tego „mówienia" są niezbędne godziny wychowawcze. Trzeba bowiem zwrócić uwagę młodzieży na bezsensowność życia bez celu, z dnia na dzień, trzeba rozważyć i omówić z młodzieżą różne cele życiowe, jakie sobie może obrać, trzeba te cele i dążenia do nich zilustrować przykładami z życia ludzi wybitnych, trzeba podyskutować nad wartością różnych przedmiotów i poczynań, które mogą w danej chwili pociągać tę lub inną jednostkę, trzeba pomówić o panoszącej się u młodzieży żądzy użycia i przedstawić drugą stronę tego medalu itd. Istnieje ogromna ilość tematów, które młodzież powinna przemyśleć i rozważyć, by później rozsądnie kierować swym postępowaniem. Rozmyślania tego rodzaju prowadzą do wytworzenia motywów tkwiących w nas i działających przez długie nieraz lata. Rozważania i dyskusje nad takimi tematami, nieobjętymi przez inne przedmioty nauki, wymagają osobnych godzin. Wymienione tematy, obok omówienia metod kształcenia charakteru, powinny zatem wypełnić godziny wychowawcze.

Naturalnie, godziny wychowawcze nie mogą gwarantować dodatnich wyników; nie można twierdzić, że każdy, kto przejdzie przez rok lub nawet kilka lat przez takie lekcje, zdobędzie wszelkie możliwe zalety charakteru i pozbędzie się wad. Takie żądanie byłoby śmieszne, takiej gwarancji żaden nauczyciel ani wychowawca dać nie może. Nauczyciel matematyki czy stenografii także nie może zapewnić, że po przesłuchaniu ich kursu każdy będzie dobrym matematykiem lub będzie biegle stenografować. Specjalnie zaś nad własnym charakterem musi każdy sam pracować, gdyż jeśli nie ma z jego strony dobrej woli, to oczywiście żadne godziny wychowawcze nic nie pomogą. Jednakże dla jednostek chętnych, a takie stanowią, na szczęście, wśród młodzieży większość, będą one faktyczną pomocą i umożliwią uzyskanie korzystnych, dodatnich wyników w pracy nad charakterem.

Ostatecznym wynikiem naszych rozważań jest teza, że godziny wychowawcze są potrzebne, a nawet niezbędne i należy wobec tego

je prowadzić w wyższych klasach szkoły podstawowej i w szkole średniej.

Jednakże spełnią one swą rolę tylko wtedy, gdy będzie ułożony dla nich odpowiedni program, starannie przemyślany ze względu na ich cel oraz dostosowany do wieku, środowiska i zainteresowań wychowanków. Przyczyną, dla której te godziny były nielubiane zarówno przez młodzież, jak i przez nauczycieli, był głównie brak programu i wskazówek, jak je prowadzić. Nauczyciel obarczony nimi, musiał improwizować, a nie każdy miał po temu chęci, warunki i zdolności — więc też i wyniki tej improwizacji były rozmaite, w większości wypadków niezadawalające. Programem i sposobem prowadzenia takich godzin wychowawczych mam zamiar zająć się w osobnym artykule. — Na razie zaznaczę tylko, że dobry program powstać może jedynie jako wynik współpracy doświadczonych pedagogów i za niezbędną pracę wstępną uważam zebranie doświadczeń poczynionych dotychczas przez nauczycieli, którzy takie godziny już prowadzili.

OD REDAKCJI: Autor powyższego artykułu zwraca się za naszym pośrednictwem z prośbą do Kolegów nauczycieli, którzy prowadzili godziny wychowawcze, aby nadesłali do Redakcji opis poczynionych na tych godzinach, doświadczeń, a w ogólności, by odpowiedzieli na 2 pytania:

1) W jaki sposób zapełniali te godziny, czy posługiwali się książkami i jakimi, czy prowadzili dyskusję i na jakie tematy itp.

2) Jaka była reakcja młodzieży, przy czym nie chodzi o określenie ogólne, lecz o pewne konkretne fakty, zmiany w zachowaniu zauważone u poszczególnych uczniów itp.

Zebrane odpowiedzi Autor opracuje i omówi.

Z RUCHU PEDAGOGICZNEGO ZA GRANICĄ

KONFERENCJA PEDAGOGICZNA W DULWICH COLLEGE

W sierpniu bieżącego roku (od 1—17) odbywała się w Dulwich College pod Londynem, międzynarodowa konferencja pedagogiczna, zorganizowana przez British Council. Brały w niej udział — poza gospodarzami — delegacje Belgii, Czechosłowacji, Grecji, Holandii, Francji, Luksemburgu, Norwegii, Polski, Szwajcarii. Ogólna liczba uczestników wynosiła 120 osób, z czego połowa przypadała na Anglików, Szkotów i Walijczyków, a połowa na cudzoziemców. Ten stosunek ilościowy sprawił, iż każdy z przyjezdnych mógł łatwo nawiązać kontakt z gospodarzami podczas przerw w zajęciach, podczas wspólnych posiłków, podczas wycieczek. Było to szczególnie ważne ze względu na charakter konferencji. Nie był on nigdzie precyzowany na piśmie, ale powoli — w miarę upływających dni — występował coraz wyraźniej. Trzonem głównym konferencji był cykl wykładów o szkolnictwie angielskim, dotyczący zarówno zagadnień ustrojowych, jak i spraw wychowania i nauczania. Cykl ten prowadzony był przez różnych prelegentów, z których każdy analizował jakąś jedną kwestię, po czym udzielał wyjaśnień i odpowiedzi na stawiane mu pytania. Wykłady te zajmowały codziennie czas od śniadania do lunch'u, niekiedy zaś również i godziny popołudniowe. Natomiast wieczory — po kolacji — przeznaczone były dla gości. Każda z delegacji miała wyznaczony swój wieczór, w ciągu którego mogła w sposób przez siebie wybrany zapoznać uczestników konferencji z pedagogicznymi problemami i pracami własnego kraju. W ten sposób obok głównego nurtu konferencji, którym było zapoznanie się z oświatą i wychowaniem w Anglii, oplatały się nurty uboczne, informujące o innych krajach, mniej szczegółowo, ale niekiedy bardzo sugestywnie.

Ta konstrukcja programowa konferencji była pomyślana bardzo szczęśliwie. Ilość czasu przeznaczonego na zaznajomienie się z zagadnieniami szkolnictwa angielskiego była dostatecznie duża, aby zaznajomienie to uzyskało wystarczający wymiar głębi, zwłaszcza dla tych, którzy interesując się bardziej omawianymi kwestiami, dopytali się w rozmowach bezpośrednich o szczegóły bliższe. Skoncentrowanie uwagi uczestników na tym jednym temacie zapewniło konferencji potrzebną jednolitość i ciągłość. Informacyjne referaty poszczególnych delegacji „zza morza" składały się na obraz problematyki oświatowej i pedagogicznej w nowej Europie, obraz oczywiście tylko schematyczny, nieco zamglony, ale jednak w pewnych punktach znamiennie wyraźny. W ciągu wieczorów, gdy mówili przedstawiciele różnych narodów, stawało się coraz wyraźniejsze, iż pewne problemy i pewne zadania, pewne trudności i pewne nadzieje są u wszystkich narodów jednakie. Niemal codziennie powtarzały się te same akcenty uświadamiające, iż mimo różnic narodowych i politycznych, realna praca oświatowa i wychowawcza w Europie dzisiejszej podejmować musi te same trudy. I chociaż nie mówiono o tym specjalnie, wytwarzał się bardzo wartoś-

ciowy nastrój wzajemnego zbliżenia i międzynarodowego współdziałania w pracach oświatowych.

Organizatorowie konferencji chcieli mieć wpływ na nią nie tylko jednak przez ścisłe ustalenie programu, ale również i przez dobór uczestników. Zależało im mianowicie, by brali w niej udział czynni nauczyciele szkół średnich, o ile możności nauczyciele języka angielskiego. To ostatnie zastrzeżenie podyktowane było pragnieniem, by przyjeżdżający goście mogli w całej pełni wykorzystać te wszystkie sposobności, których dostarcza niemal trzytygodniowe wspólne mieszkanie i praca. Postanowienie zaś, by w konferencji brali udział nauczyciele i tylko nauczyciele, a nie specjaliści w zakresie nauk pedagogicznych ani działacze oświatowi, bądź też organizatorowie życia oświatowego, wynikało zapewne z typowo angielskiej niechęci do odłączania zagadnień pedagogicznych od konkretnego warsztatu pracy szkolnej.

Miało to swoje dobre strony. W rozmowach i dyskusjach, poznawaliśmy szkolnictwo Anglii i Europy raczej dzięki kontaktom osobistym z przedstawicielami wielkiej armii nauczycielskiej, niż dzięki wykładom lub expose urzędowym. Bez wielkich słów, bez patosu, może bez zaklamania, nieodłącznego od wielu międzynarodowych i głośnych Zjazdów, stawały przed nami pewne problemy tak jak się one zarysowują w świadomości przeciętnego nauczyciela. Było rzeczą interesującą pomówić o zagadnieniach pedagogicznych z nauczycielem czy nauczycielką, którzy pracują na odległej prowincji francuskiej, w małym miasteczku norweskim czy holenderskim.

Ale też inny niż normalnie na międzynarodowych zjazdach zespół ludzi był równocześnie przyczyną, iż wiele zagadnień nie uzyskało w dyskusjach tego pogłębienia, które powinnoby osiągnąć gdyby zebrali się specjaliści. Wiadomo przecież, iż nie każdy z nauczycieli interesuje się problemami pedagogicznymi i nie każdy rozporządza dostatecznią znajomością zagadnień oświatowych swego kraju. Z tej racji dyskusja często utykała, co było widoczne, zwłaszcza w grupach dyskusyjnych.

Wydaje się, iż zachowując może i słuszną zasadę, by w Konferencji brali udział wyłącznie nauczyciele, dałoby się uniknąć wskazanych wyżej następstw, gdyby sięgnięto w większej liczbie nauczycieli pracujących w zakładach kształcenia nauczycieli. Są oni bowiem z racji swego stanowiska lepiej zorientowani w problemach pedagogicznych i organizacyjno-ustrojowych niż nauczyciele poszczególnych przedmiotów w szkołach średnich. Było to zresztą brakiem całej konferencji, iż program jej nie przewidywał wykładów i dyskusyj na temat kształcenia nauczycieli.

Mówiąc o programie, organizacji i składzie personalnym konferencji należy wreszcie podkreślić na końcu — ale wcale nie jako rzecz najmniejszej wagi — atmosferę, którą gospodarze umieli wytworzyć prostą i serdeczną gościnnością oraz niezwykłym talentem organizacyjnym. Mieszkaliśmy w starym Collegeu, położonym w pięknym parku, izolowani od miasta i świata. Stanowiło to dobre ramy dla bardziej pogłębionych rozmów i rozmyślań. Uczestnicy konferencji zżyli się między sobą lepiej, niż jest to

możliwe na większych zjazdach. Wspólne wycieczki (do Oksford, do Cambridge, po Kencie, po szkołach, po Tamizie itd.) oraz dwa piękne koncerty zorganizowane w starej auli College'u, dopełniały tę wspólnotę życia i myśli. Kierownictwo Kursu w sposób umiejętny i dyskretny czuwało nad tym, by nic nie zamącało harmonii, było ono zresztą wzorem dla wszystkich, wzorem pracowitości, życzliwości, humoru. Najlepsze cechy stosunku człowieka do człowieka w grupowym współżyciu znajdowały w nim swój wyraz.

Jaki obraz pedagogicznej problematyki zarysował się przed nami w wyniku tej Konferencji?

Pierwszą sprawą, na którą kładziono nacisk główny — czasami zbyt jednostronny — była sprawa reformy ustroju szkolnego. Zasadą wyznawaną przez wszystkich była zasada demokratyzacji wyrażająca się otworzeniem ślepych ulic, wydłużeniem obowiązku szkolnego, upowszechnieniem wykształcenia średniego. W realizacji tej zasady zarysowały się jednak znaczne różnice. Rozwiązania polskie przeciwstawiały się ostro rozwiązaniom angielskim. O ile u nas bowiem cały obowiązek szkolny ma być dopełniony przez wszystkie dzieci w jednej i tej samej szkole, o tyle w Anglii kładzie się nacisk na selekcję, która w 11 roku życia skiernje dzieci na różne drogi szkolne. W dyskusjach atakowano często tę wczesną selekcję (czynili to również i niektórzy Anglicy) atakowano jednak również i nasze stanowisko, podkreślając, iż nie uwzględnia ono różnic uzdolnień, które w wyższych klasach szkoły podstawowej muszą się już ujawniać. O ile — mówiąc schematycznie — Anglicy bronili selektywności jako głównego zadania szkoły, a Polacy powszechności i jednolitości, o tyle Francuzi podkreślali przede wszystkim znaczenie pojęcia „orientacji". Szkoła powinna — sądzili oni — zwłaszcza od pewnego wieku „orientować" uczniów do czego się będą nadawali w życiu. Aby orientacja była uzasadnioną, uczeń musi dla nauczycieli i dla siebie samego ujawnić swe możliwości, stanie się to wówczas tylko, gdy sytuacje szkolne i metody nauczania nie będą szablonowe, ale zindywidualizowane i pobudzające. Stąd łączność między hasłem „orjentacji" i hasłem odnowy pedagogicznej. Delegacja francuska w bardzo plastyczny sposób zapoznawała nas z wielkim eksperymentem pedagogicznym, dokonywanym współcześnie w 200 szkołach średnich francuskich, w klasie pierwszej, eksperymentem mającym właśnie na celu wypracowanie nowych metod nauczania i ustalenia sposobów „orientacji".

Drugą sprawą, omawianą często na konferencji, była sprawa celów i metod wychowania w kulturze nowoczesnej. Piękny odczyt p. Dobinsona, wykładającego pedagogikę w Oksfordzie, inicjował tę dyskusję tezami bardzo słusznymi w ich radykalizmie. Domagał się on, by nauczyciele i wychowawcy podjęli pracę dla międzynarodowego zbliżenia i szczęśliwszej przyszłości świata przez wychowanie nowego człowieka. Wychowanie to — i godzili się z tym niemal wszyscy — nie ma polegać na zaszczepianiu jakiejś określonej „ideologii", ale na rozwijaniu intelektualnej bystrości i plastyczności oraz na kształtowaniu postawy życzliwej w stosunku do drugie-

go człowieka. Kultura współczesna jest kulturą zmienną i z tej racji potrzebny jest nam człowiek, który by umiał żyć w przyszłości innej, nieoczekiwanie innej, niż znana mu przeszłość i teraźniejszość. Kultura współczesna jest kulturą światową, wymagającą kooperacji i planowania, potrzebujemy człowieka, który by wyzbywał się dawnych urazów, lęków, nienawiści, który by stawał się zdolnym do wolności i współdziałania. Wszystko to wymaga nowego wychowania. Ale to nowe wychowanie możliwe jest tylko w specjalnych warunkach, w warunkach, w których szkoły mogą mieć dobre budynki i dobre pomoce oraz nauczycieli nieprzeciążonych pracą i nieskrępowanych administracją. Słusznie też kładziono nacisk na te warunki. W tej perspektywie duże wrażenie zrobił doskonały wykład o „zadaniach i organizacji biblioteki szkolnej" (czyniący z niej ośrodek samodzielnej, poszukującej pracy uczniów) oraz sprawozdanie delegacji holenderskiej z eksperymentów w szkolnictwie średnim, zwłaszcza w pracy metodą Montessori i według zasad planu daltońskiego.

Trzecią sprawą były problemy oświatowo-wychowawcze, które postawiła przed nami wojna. Chodziło tu zarówno o metody wyrównania braków, spowodowanych zamknięciem szkół, jak też i o likwidację moralnych skutków wojny. Siłą rzeczy sprawy te akcentowane były mocniej przez delegacje krajów, które przeżyły okupację. Anglicy rozumieli je raczej intelektualnie niż na podstawie przeżyciowej. Z dyskusji i rozmów w tych sprawach stawało się jednak coraz widoczniejsze, iż okres okupacji miał nie tylko znaczenie destrukcyjne. Był on także okresem, w którym młodzież i nauczyciele stawali przed wielką moralną próbą, okresem, w którym doświadczenia wewnętrzne związane z problemem człowieczeństwa, stawały się głębsze i bardziej osobiste. Szczególnie delegacja norweska i polska uwydatniały tę sprawę. To, co Norwegowie powiedzieli nam o oporze i godności wielkiej rzeszy nauczycieli w Norwegii, było głęboko wzruszające. Słowa odezwy, w której nauczyciele norwescy formułowali swą postawę wierności i uczciwości ostaną się na zawsze jako wyraz nauczycielskiego powołania, które wyżej niż własne bezpieczeństwo, stawia dobro dziecka.

Prócz tych trzech spraw szczególnie ważnych i rozległych przesunęło się przed nami wiele innych jeszcze zagadnień drobniejszych. Wychowanie na wsi i w mieście, wychowanie internatowe, odmiany i różnorodność systemu szkolnego w Anglii, Szkocji i Walii, zagadnienie sieci szkolnej w okręgach słabo zaludnionych, wyzyskanie filmów dla celów nauczania itp.

Konferencja niewątpliwie była owocną. Była przede wszystkim bardzo instruktywną, można się było wiele dowiedzieć o Anglii, a także o innych krajach w zakresie oświatowej problematyki. Była również konferencją zawiązującą międzynarodowe kontakty i to na najlepszej i najtrwalszej podstawie osobistych zbliżeń.

Bogdan Suchodolski

ORGANIZACJA BIBLIOTEK SZKOLNYCH

(Sprawozdanie według danych dostarczonych przez ministerstwa oświaty 43 państw w odpowiedzi na ankietę Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie — 1940 r.).

Administracja

W większości krajów odpowiadających na ankietę istnieją przepisy prawne lub zarządzenia oficjalne, dotyczące bibliotek szkolnych, wydawane przez centralne władze oświatowe. Tak jest w Niemczech, Argentynie (dla szkół średnich, seminariów nauczycielskich i szkół specjalnych), Belgii (dla szk. średnich; dla szk. powszechnych przepisy dotyczące bibliotek wydawane są przez Radę Doskonalenia Nauczania Początkowego), w Brazylii (dla szk. średnich i wyższych), w Egipcie, Hiszpanii, Estonii, Finlandii, Grecji, Węgrzech, Włoszech, Łotwie, Litwie, Luksemburgu, Peru (przepisy wydawane również przez lokalne władze szkolne), w Rumunii, Szwecji, Turcji, Urugwaju (przepisy wydaje Rada Nauczania Początkowego i Kształcenia Nauczycieli).

Ministerstwo Sprawiedliwości, Oświaty i Sztuk Pięknych w Rzplitej Dominikańskiej opracowało projekt organizacji bibliotek szkolnych, który został przedstawiony do zatwierdzenia Narodowej Radzie Wychowania (Conseil National de l'Education).

W Chili biblioteki szkolne podlegają władzy nie ministerstwa oświaty lecz Dyrekcji Generalnej Bibliotek, Archiwów i Muzeów, która obowiązek kierownictwa bibliotek szkolnych powierza Inspekcji Bibliotek i Drukarni. — Ministerstwo oświaty w Jugosławii opracowuje obecnie instrukcje oficjalne w sprawie bibliotek szkolnych.

W niektórych krajach przepisy i zarządzenia co do bibliotek szkolnych wydawane są przez władze szkolne prowincjonalne lub kantonalne. Tak w Kanadzie (Kolumbia Brytyjska, Manitoba, Ontario, Saskatschewan), Indiach, Szwajcarii (dla bibl. szkol. szkół początkowych pewnych kantonów, jak: Genewa, Neuchatel, Vand), Unii Południowo-Afrykańskiej. W Stanach Zjednoczonych instrukcje dotyczące bibliotek szkolnych wydawane bywają zarówno przez władze oświatowe centralne, jak i lokalne. Kompetencji władz oświatowych lokalnych pozostawiona jest ta sprawa w Argentynie, Brazylii, Nowej Zelandii — o ile chodzi o szkoły powszechne, w Anglii i Szwajcarii (Zurich).

Obok zarządzeń lub przepisów prawnych, o których powyżej była mowa, w większości odpowiadających na ankietę krajów wydawane są ponadto oficjalne instrukcje polecające szkołom zakładanie bibliotek i posiłkowanie się nimi w nauczaniu. Instrukcje takie spotyka się nawet w krajach, gdzie prawodawstwo szkolne sprawą bibliotek szkolnych się nie zajmuje. Prowadzenie tych bibliotek propagowane tam bywa bądź to w programach, bądź też w specjalnych okólnikach ministerstw oświaty. Tak się rzeczy mają np. w Australii, Bułgarii, Kanadzie (Wyspa ks. Edwarda), w Costa-Rica, Ir-

landii, Paragwaju, Królestwie Zjednoczonym (Anglia i Kraje Gallickie), Unii Południowo-Afrykańskiej, Jugosławii.

Zaledwie w kilku krajach spośród 43 odpowiadających nie ma dotychczas żadnych przepisów prawnych ani oficjalnych instrukcyj w sprawie bibliotek szkolnych.

Komisje specjalne

Podczas gdy w wielu krajach biblioteki szkolne znajdują się pod bezpośrednim zarządem ministerstwa oświaty, to w niektórych innych powierzane są one specjalnie do tego powołanym komisjom.

Tak np. w Brazylii — Komisja Narodowa Literatury Dziecięcej — w ministerstwie wychowania zajmuje się wyborem książek do bibliotek szkolnych, a Narodowy Instytut Książki — organizacją tychże bibliotek. W kilku stanach powołane zostały do życia specjalne urzędy lub komisje dla czuwania nad rozwojem bibliotek szkolnych. Komisje te składają się zazwyczaj z nauczycieli, literatów, autorów i rodziców uczniów.

W Hiszpanii, Estonii, Stanach Zjednoczonych Am. Pół., we Włoszech, Węgrzech, w Łotwie, w Luksemburgu, Peru, w Niemczech — bibliotekami szkolnymi zajmują się specjalne komisje powoływane przez ministerstwa oświaty albo przez organizacje społeczne, jak np. Narodowe Towarzystwo Bibliotek we Włoszech, założone w celu popierania czytelnictwa i rozwoju bibliotek zarówno publicznych, jak szkolnych w całym kraju.

W niektórych krajach biblioteki szkolne zależne są nie od organów specjalnych, lecz od instytucyj oświatowych, które obok tej sprawy, zajmują się jeszcze innymi. Tak np. w Belgii opiekuje się bibliotekami szkolnymi Rada Doskonalenia Szkolnictwa Powszechnego i Seminariów Nauczycielskich. W Manitoba (Kanada) Komitet rewizyjny programów czuwa zarazem nad sprawą bibliotek szkolnych. W Rumunii obowiązek ten spełnia wydział statystyczny ministerstwa oświaty; w Urugwaju — Rada Nauczania Powszechnego i Kształcenia Nauczycieli.

Niektóre odpowiedzi na ankietę podają wiadomości o komisjach bibliotecznych tworzonych przez same szkoły. Tak jest np. w Argentynie, Belgii (seminaria nauczycielskie), Egipcie, Iranie, Szwecji. W Iranie komisja biblioteczna każdej szkoły tworzona jest przez kierownika, ewentualnie — dyrektora szkoły i składa się przynajmniej w części ze specjalistów różnych przedmiotów nauczania. Komisja podlega dyrektorowi szkoły, który znowu jest odpowiedzialny za bibliotekę szkolną wobec ministerstwa. W Szwecji biblioteki szkolne znajdują się pod zarządem Rady Bibliotek, która składa się z bibliotekarza, sekretarza i jednego członka z wyboru rady profesorskiej mianowanego na rok.

Należy jeszcze wspomnieć o instytucjach specjalnych, które, choć nie zawsze oficjalne, są jednak dostatecznie poważne, ażeby wywierać duży wpływ na powstawanie i rozwój bibliotek szkolnych. Takim jest np. w Stanach Zjednoczonych wielkie amerykańskie stowarzyszenie bibliotek „Ame-

rican Library Association", które działając w różny sposób, przyczynia się w wysokim stopniu do rozwoju bibliotek szkolnych. W Anglii komitet bibliotek dla szkół średnich, stowarzyszenie bibliotek szkolnych i sekcja bibliotek szkolnych związku bibliotekarzy — są również instytucjami bardzo czynnymi. W Unii Południowo-Afrykańskiej sekcja związku bibliotekarzy południowo-afrykańskich popiera rozwój bibliotek szkolnych i dziecięcych w Natalu i Transwalu, poza tym zaś instytucja prywatna w mieście Cap, „Die openbare Afrikanse Nederlande Bockery en Leeskamer", dostarcza książek stowarzyszeniom czytelników i szkołom w różnych miejscowościach kraju. W Bale (Szwajcaria) komisja książek dla młodzieży studiuje zagadnienia literatury dziecięcej i zajmuje się kwestią bibliotek szkolnych. Wśród jej członków są ludzie wchodzący również w skład Komisji Biblioteki Wzorowej, przeznaczonej na wzór dla bibliotek szkolnych.

Finansowanie

Z odpowiedzi na ankietę widać, iż w większości krajów biblioteki szkolne subsydiowane są przez państwo, prawie wszędzie jednak środki te uzupełniane i rozszerzane są z pomocy władz oświatowych lokalnych, samorządów miejskich i gminnych, wreszcie — organizacyj społecznych i darów prywatnych. Prawie wszędzie też do powiększenia funduszów bibliotecznych pomagają dochody z przedstawień teatralnych lub koncertów urządzanych w szkołach, ze zbiórek, went, zabaw itp. imprez. W wielu szkołach różnych krajów nauczycielstwo i uczniowie płacą dobrowolne albo obowiązkowe składki na utrzymanie i powiększanie biblioteki szkolnej. Łożą też na ten cel komitety rodzicielskie albo opieki szkolne. Pomocy w organizowaniu bibliotek szkolnych udzielają organizacje społeczne i prywatne, które się tą sprawą interesują. Są i takie kraje, gdzie biblioteki szkolne nie otrzymują żadnej pomocy oficjalnej, np. w Australii, gdzie utrzymywane są wyłącznie z dobrowolnych opłat wnoszonych na ten cel przez kluby matek, komitety szkolne i inne instytucje lokalne.

Funkcjonowanie

Prowadzenie biblioteki szkolnej najczęściej przypada w udziale jednemu lub kilku członkom szkolnego personelu nauczycielskiego, którzy nie posiadają fachowego przygotowania do tej czynności i zajmują się nią w chwilach wolnych od nauczania.

Jednak w szkołach lepiej postawionych, zwłaszcza w szkołach średnich miejskich wchodzi w zwyczaj (który się coraz bardziej rozpowszechnia) powierzanie prowadzenia biblioteki szkolnej fachowemu bibliotekarzowi. Na podstawie odpowiedzi na ankietę można stwierdzić, że zwyczaj ten ustalił się w następujących krajach: Argentynie, Australii (Nowa Galia południowa), Belgii, Brazylii, Kanadzie (Brytyjska Kolumbia, Wyspa ks. Edwarda, Manitoba, Ontario, Quebec), Chili, Estonii, Stanach Zjednoczonych A. P.

Indiach (Bombay), Iranie, Łotwie, Litwie, w Nicaragua, Rzplitej Dominikańskiej, Turcji, Unii Południ.-Afrykańskiej.

W Brazylii, gdzie mają bibliotekarzy specjalistów dla szkół średnich i wyższych, zaczyna się organizowanie kursów bibliotekarskich dla nauczycielstwa.

Jeżeli bibliotekarz wybierany jest spośród personelu uczącego, wyboru tego dokonywa najczęściej dyrektor albo konferencja pedagogiczna. W Anglii prawie zawsze wybierani są do tej czynności nauczyciele języka angielskiego. W niektórych krajach władze wyższe ingerują w sprawie tego wyboru.

Dla pobudzenia zainteresowania uczniów sprawą biblioteki szkolnej i wpojenia im poczucia odpowiedzialności za nią w wielu krajach planowo wciąga się ich do współpracy w prowadzeniu biblioteki. Wprawdzie pomoc ta przeważnie ograniczana jest do najłatwiejszych i dość żmudnych czynności, jak: wydawanie książek, odstawianie na miejsce zwróconych, oprawianie zniszczonych na lekcjach robót itp. zajęć, nie wymagających inicjatywy ze strony ucznia. Gdzie indziej jednak powierzane bywają uczniom prace ważniejsze i wymagające odpowiedzialności, jak np. w Indiach, gdzie we wszystkich prawie szkołach uczniowie współpracują z nauczycielami w zajęciach bibliotecznych, czy to obejmując na zmianę prowadzenie bibliotek klasowych, czy uczestnicząc w naradach nad wyborem nowych książek, z czym się łączy opracowywanie krytycznych ocen książek przeczytanych, czy wreszcie pomagając w utrzymywaniu bibliotek w porządku. W Brazylii biblioteki szkolne są prowadzone w wielu szkołach przez kluby uczniowskie. Do obowiązków uczniów zajmujących się biblioteką, należy wydawanie książek czytelnikom, dbanie o stan biblioteki, sporządzanie katalogów. W Niemczech uczniowie obowiązani są zajmować się na zmianę wydawaniem i odbieraniem książek, spisywaniem list, prowadzeniem kart indywidualnych czytelników, wreszcie pomaganiem w innych bibliotecznych zajęciach. — W Nowej Zelandii uczniowie w niektórych szkołach pełnią na zmianę obowiązki bibliotekarza, wskazują czytelnikom tytuły prac naukowych, które im mogą być przydatne, zajmują się kontrolą stanu biblioteki i naprawianiem książek zniszczonych. — W Królestwie Zjednoczonym (Anglia i Kraje Gallickie) starsi uczniowie w wielu szkołach obowiązani są do zajmowania się biblioteką, czuwania nad jej regularnym funkcjonowaniem, do brania udziału w wyborze nowych książek (o ile należą do komitetu bibliotecznego).

Organizacja wewnętrzna bibliotek szkolnych

Biblioteki szkolne bywają rozmaicie zorganizowane. Bywa więc jedna „ogólna" biblioteka dla całej szkoły, gdzie uczniowie starsi i młodsi mogą wypożyczać do czytania książki odpowiednie dla ich wieku, lub też czytać je na miejscu. Bo biblioteka ogólna, pomieszczana prawie wszędzie w oddzielnej sali szkolnej, łączy się też zazwyczaj z czytelnią na miejscu. Ucz-

mowie z różnych klas mogą tu przychodzić na czytanie bądź w specjalnie na to przeznaczonych w rozkładzie lekcyjnym godzinach, bądź też podczas przerw międzylekcyjnych czy godzin wypoczynkowych.

Innym typem organizacyjnym są biblioteki klasowe, gdzie, jak wskazuje nazwa, każda klasa posiada własny zbiór książek, dostosowany do przeciętnego wieku jej uczniów i programu nauki, jaki przechodzą.

W związku z indywidualizującymi metodami nauczania rozpowszechnia się w ostatnich czasach typ biblioteki podzielonej na działy według przedmiotów programu szkolnego. Taka organizacja biblioteki ułatwia starszym uczniom prowadzenie badań indywidualnych i uzupełnianie wiadomości, otrzymywanych w szkole w zakresie różnych dziedzin wiedzy.

Trzy wymienione typy organizacyjne nie wykluczają się wzajemnie i mogą istnieć obok siebie nawet w jednej szkole.

Na podstawie odpowiedzi na ankietę stwierdzono, że w żadnym z odpowiadających krajów nie spotykamy się z jednym powszechnie przyjętym typem biblioteki szkolnej. Wszędzie panuje raczej wielka pod tym względem rozmaitość.

Taką rozmaitość organizacji wewnętrznej bibliotek szkolnych, zależną od rodzaju szkół — stwierdza np. odpowiedź Belgii. Utrzymał się tam jeszcze w wielu szkołach najdawniejszy typ biblioteki ogólnej, rozpowszechniony zwłaszcza w szkołach niższych, podczas gdy w średnich przeważa obecnie nowszy system bibliotek klasowych. W szkołach posiadających specjalne sale do nauki geografii i historii, znajdują się też zwykłe i specjalne biblioteki, zawierające literaturę tych przedmiotów, co pozwala uczniom na prowadzenie samodzielnych studiów.

Spośród krajów odpowiadających na ankietę, 18 posiada albo wyłącznie, albo przede wszystkim bibliotekę ogólną. W wielu krajach biblioteka ogólna łączy się z czytelnią na miejscu. W niektórych innych jednak wszedł w życie system bibliotek klasowych. Zależy to jeszcze i od kategorii szkół. Tak np. w Australii — przeciwnie niż w Belgii — w szkołach powszechnych są przeważnie biblioteki klasowe, w średnich zaś — ogólne. Tak samo w Kanadzie (Ontario), we Włoszech, w Turcji. W Irlandii rozpowszechnione są biblioteki klasowe i działowe (według przedmiotów nauczania). W krajach Wielkiej Brytanii również te dwa typy organizacyjne bibliotek szkolnych spotyka się najczęściej, choć obok nich znajdują się również i biblioteki ogólne. Niektóre odpowiedzi wyjaśniają, iż względy finansowe stają czasem na przeszkodzie w dalszym wprowadzaniu w szkołach bibliotek klasowych lub działowych. Tendencja zaś do wprowadzania tych właśnie typów bibliotek na miejsce istniejących dotychczas — ogólnych — widnieje w sprawozdaniach: Argentyny, Belgii, Brazylii (w ośrodkach sprzyjających nowościom w szkolnictwie), Kanadzie (Manitoba, Quebec), Stanach Zjednoczonych, Finlandii (w szkołach powszechnych), Węgrzech, Indiach, Litwie (w szkołach powszechnych).

Przeciwnie zaś np. w Chili panuje tendencja skierowana przeciwko bibliotekom klasowym i działowym; Jugosławia również oświadcza, że bi-

biblioteka ogólna najbardziej dogadza upodobaniom uczniów, ponieważ daje im większy wybór lektury. Biblioteki działowe, które są pomysłem dosyć nowym w tej dziedzinie, są naogół jeszcze mało rozpowszechnione. Mają one zresztą rację bytu tylko dla starszych uczniów, a więc zaczynając od szkół średnich. Według odpowiedzi na ankietę biblioteki takie istnieją w szkołach następujących krajów: Niemcy (w szkołach średnich), Argentyna (w kilku szkołach), Belgia, Brazylia (w kilku szk. wyższych), Bułgaria, Kanada (Ontario), Stany Zjednoczone, Finlandia (szk. średnie), Indie, Irlandia, Litwa (licea), Nowa Zelandia, Królestwo Zjednoczone, Turcja (szk. zawodowe).

Wreszcie niektóre odpowiedzi wspominają o bibliotekach szkolnych wędrownych. Pomysł ten zrodził się w krajach o rozległych terytoriach, słabo zaludnionych, gdzie szkoły bywają oddalone od ośrodków życia kulturalnego i jedne od drugich. Organizacją bibliotek wędrownych zajmują się biblioteki publiczne większych miast pod dyrektywą ministerstwa oświaty. Do szkół położonych w odległych miejscowościach wysyłane są skrzynki z książkami, zawierające od 40 do 50 tomów, wypożyczanych na przeciąg czasu od 2 do 4 miesięcy. Szkoła otrzymująca skrzynkę z książkami, płaci jedynie koszty jej zwrotu przez pocztę. Szkolne biblioteki wędrowne istnieją w Australii, Kanadzie (Wyspa Ks. Edwarda, Ontario), Nowej Zelandii, Unii Połud.-Afrykańskiej. W Kanadzie liczba książek wypożyczanych oddalonym szkołom drogą bibliotek wędrownych doszła w 1938 r. do 40.000 tomów, co przedstawiało w stosunku do poprzedniego roku wzrost poczytności o 785 proc. Fakt ten świadczy o użyteczności tego rodzaju bibliotek i o usługach, jakie one oddają oddalonym od większych miast miejscowościom, gdzie korzystają z nich również instytucje kształcenia dorosłych.

J. Krahelska

(cd. w następnym numerze).

KRONIKA ZAGRANICZNA

„UNESCO" Organizacja Narodów Zjednoczonych dla spraw wychowania, nauki i kultury. (Według streszczenia sprawozdania p. M. Vanek, przedstawionego w Komitecie Porozumienia Wielkich Organizacji Międzynarodowych w Paryżu, w maju 1946) oraz sprawozdania „BIE" z VI.46. Na posiedzeniu Narodów Zjednoczonych, w którym wzięły udział 44 państwa oraz przedstawiciele najważniejszych Instytucji Międzynarodowych, w dn. od 1—16 II. 1945 w Londynie, został zatwierdzony projekt stworzenia Organizacji Narodów Zjednoczonych dla spraw wychowania, nauki i kultury. Powołano Komisję przygotowawczą, która początkowo obraduje w Londynie, ale zostaje przeniesiona do Paryża, gdzie będzie stała siedziba „Unesco" Komisja przygotowawcza przekaże swoje prace dyrektorowi „Unesco", który obejmie swą funkcję w chwili, gdy 20 państw podpisze przystąpienie do tej Organizacji. Posiedzenie konferencji ogólnej przewidziano

na XI. 1946. Jako cel główny stawia sobie „Unesco" stopniowe realizowanie pokoju międzynarodowego oraz dobrobytu powszechnego poprzez współpracę wszystkich narodów w dziedzinie wychowania, nauki i kultury. Przewidziane są następujące sekcje: humanistyki i filozofii, sztuk pięknych i stosowanych, nauk społecznych, środków wychowawczych i propagandowych (radio, film, prasa), wychowania, nauk przyrodniczych, bibliotek i muzeum, sekcja organizacyjna, statutowa, porozumienia z ONZ i innymi Instytucjami Międzynarodowymi, sekcja techniczna dla spraw pomocy terenom zniszczonym wojną.

„BIE" Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie. (Według protokółów Biura, oraz sprawozdań z IX Konferencji Międzynarodowej Oświecenia Publ. nr 93 i 94 z r. 1946).

W Genewie odbyła się w dniach od 4—9 III. 1946 IX Konferencja Międzynarodowa Oświecenia Publicznego; przy udziale 36 delegacji Ministerstw Oświaty oraz delegacji „Unesco", Instytutu Międzynarodowego Współpracy (Institut International de Cooperation) i Międzynarodowego Biura Pracy. Porządek obrad zawierał następujące zasadnicze punkty: 1. Sprawozdania poszczególnych państw o reformach szkolnych już realizowanych po wojnie lub projektowanych. 2. Równość dostępu do szkół średnich, 3. Nauczanie higieny w szkołach powszechnych i średnich.

W związku z zagadnieniem równości dostępu do szkół średnich wywiązała się ożywiona dyskusja, w której poruszono problem psychologiczny — selekcji, oraz społeczny — pomocy materialnej celem umożliwienia kształcenia się młodzieży w szkole średniej. Stwierdzono, że dawny typ szkoły średniej, będącej tylko przygotowaniem do szkół wyższych i obejmującej tylko rzesze zdolniejszych, wytwarzał proletariat intelektualny (del. Francji). Większość delegatów stanęła na stanowisku, że szkoła średnia, jako dalszy ciąg szkoły zasadniczej, powinna obejmować jak najszersze rzesze młodzieży i stanowić cykl zamknięty studiów różnych typów. Po dyskusji zostały przyjęte następujące wnioski, przeznaczone dla Ministerstw Oświaty:

1. Dostęp do szkół średnich powinien być uzależniony bardziej od pracy ucznia oraz opinii jego dotychczasowych nauczycieli niż od wyników egzaminów, opartych na umiejętnościach lub wiadomościach.

2. Państwa, które w zasadzie wprowadziły obowiązek nauczania na poziomie średnim, powinny uzależniać rozmieszczenie uczniów w różnych typach szkół średnich od systematycznie stwierdzanych i sprawdzanych zdolności, a mniej opierać się na opinii własnej ucznia lub jego rodziców.

3. Ciągły system poradnictwa zawodowego, w szczególności w ciągu pierwszych lat nauczania na stopniu średnim, powinien umożliwić młodzieży wybór typu szkoły oraz przechodzenie z jednego typu do innego.

4. Taki system poradnictwa powinien iść w parze ze szczegółowym poznaniem uzdolnień ucznia, opartym zarówno na obserwacji jak i badaniach psychologicznych, które tyczyłyby jakości pracy umysłowej ucznia, a nie orzekały tylko o jego wydajności.

5. Duży nacisk powinien być położony na pomoc materialną dla uczniów zdolnych a niezamożnych, nie tylko przez bezpłatność nauczania, ale przez udzielanie pożyczek wzgl. zapomóg, opłacanie kosztów utrzymania, ewentualnie opłacanie rodzicom strat, które poniosą przez to, że ich dzieci w okresie nauki nie będą zarabiały. Poza tym udzielanie informacji i pomocy kulturalnej, której młodzież nie będzie mogła znaleźć we własnym środowisku.

6. Młodzieży zdolnej a już pracującej zarobkowo powinno się udostępnić kursy wieczorowe lub korespondencyjne, celem umożliwienia jej dalszego kształcenia.

7. Specjalne środki zaradcze powinny być przedsięwzięte w stosunku do młodzieży, której nauka została przerwana na skutek wojny.

Podajemy rezolucje związane z zagadnieniem kształcenia na poziomie średnim, gdyż są one bardzo aktualne i przeważnie uwzględnione już przez naszą reformę szkolną.

Ze względu na obfitość materiałów, nie sposób jest w tym miejscu przytaczać sprawozdania wszystkich państw. Zainteresowani znajdą w Roczniku Biura Międzynarodowego Wychowania z r. 1946 pt. „Reformes scolaires et mouvements educatif" szczegółowe dane o ruchu pedagogicznym w 28 państwach. Podamy tylko ciekawsze reformy pedagogiczne.

Anglia. W roku 1944 uchwalono nową ustawę szkolną, wprowadzającą zmiany w wyrównaniu różnic zwłaszcza pod względem finansowym w poszczególnych miejscowościach, pozostawiając dużą swobodę władzom miejscowym. Ustawa zwiększa jednak autorytet władz centralnych. Znosi nauczanie tzw. „elementarne" poprzednio do 15 lat. Obecnie dzieci przechodzą w wieku 11 lat do szkoły drugiego stopnia. Szkoły II stopnia wszystkich typów są zrównane, jak również i płace nauczycieli (uzależnione tylko od ich kwalifikacji). Obowiązek szkolny jest przedłużony do 16 lat, nauczanie dodatkowe (dokształcające) do 18 lat.

Wszystkie szkoły prywatne i zakonne są kontrolowane przez czynniki oficjalne. Szkoły mają polecenie dbać o rozdawnictwo odzieży i posiłków. Ministerstwo uchwala specjalny budżet (£ 100.000 rocznie), przeznaczony na badania naukowe w dziedzinie pedagogiki.

Dokładny program nauczania w szkołach powszechnych I i II stopnia nie jest ustalony, dyrektor wraz z personelem ustala go w każdej szkole. Program jest tylko ograniczony pewnymi wymaganiami przy egzaminach wstępnych do szkół wyższego typu. Ministerstwo wydało podręcznik zawierający wskazówki „Manuel de suggestions", tyczące programu i metod. Również Związki Nauczycielskie opublikowały swoje doświadczenia w tym zakresie. Jak dotychczas kładą nacisk na potrzebę dostosowania nauczania do możliwości indywidualnych przez indywidualizację metod oraz na konieczność wychowania społecznego i „wychowania dla demokracji", wprowadzenie nauki łącznej geografii, historii i elementarnej antropologii wraz z ekonomią. Podkreślają korzyści metody aktywnej.

W 1945 „Rapport McNair". Przygotowanie nauczycieli ma trwać co naj-

mniej 3 lata. W każdym uniwersytecie ma powstać Instytut Pedagogiczny, odpowiedzialny za kształcenie nauczycieli.

Francja. Prace nad zasadniczą reformą szkolną, rozpoczęte w 1944 w Algierze „Comission Langevin" nie są jeszcze ukończone, ale niektóre projekty już są stopniowo realizowane. Oto najważniejsze zmiany:

Obowiązek nauczania trwa do 18 lat. Studia wyższe są również bezpłatne.

Dla każdego wieku będzie stworzony jeden typ zakładu kształcącego, z programem dostatecznie różnorodnym, by umożliwić rozwój wszystkich zdolności. Od 3 do 7 roku przedszkole, 7 — 11 lat, szkoła I stopnia (primaire), 11 — 15 lat, szkoła II stopnia (secondaire) I cykl. Nauczanie na tym stopniu nie będzie zróżniczkowane (jak było dotychczas) na różne typy, ale program będzie zawierał pewne zasadnicze przedmioty przeznaczone dla wszystkich i szereg przedmiotów do wyboru (des options), który pozwoli stopniowo pokierować dalszym kształceniem ucznia. Tworzy się w tym celu specjalne klasy obserwacyjne.

15—18 lat, nauczanie II stopnia, II cykl. Nauczanie w różnych typach szkół, ogólnokształcących i zawodowych, które będą łączyły teorię z praktyką.

Po 18 latach studia wyższe, składające się z trzech cyklów:

I — 2 letni przygotowawczy do zawodu, przy uniwersytetach i „colleges d'Universites".

II — studia uniwersyteckie,

III — badania naukowe w specjalnych instytutach.

Kształcenie nauczycieli odbywa się w specjalnych Instytutach pedagogicznych, które dla nauczycieli szkół I stopnia ograniczają się do I-ego cyklu studiów wyższych. Istnieje tendencja do zniwelowania różnicy między nauczycielstwem szkół I i II stopnia.

Dania. Komisja dla spraw młodzieżowych opracowała 5 praw dotyczących: uniwersytetów ludowych, szkół rolniczych, szkół gospodarczych, szkół wieczorowych i szkół dla młodzieży zarobkującej. Stwierdziwszy, że duży proc. młodzieży zatrudniony jest w zawodach nie wymagających specjalnych kwalifikacji zawodowych (np. gońcy, służące, ekspedienci, rzeźnicy itp.), postanowiono stworzyć dla tego typu młodzieży specjalny rodzaj szkół dokształcających. Czas trwania nauki ma wynosić 2 lata, z ilością godzin 180 do 360 rocznie, przy czym połowa godzin ma być przeznaczona na przedmioty ogólnokształcące, wychowanie społeczne i obywatelskie, połowa zaś na lekcje praktyczne, dostosowane do pracy uczestników. Uczęszczanie do tych szkół nie jest obowiązkowe, ale tworzenie tego typu szkół jest obowiązkiem.

Finlandia. Reformy szkolne powojenne mają charakter społeczny, na pierwsze miejsce wysunięte jest zagadnienie równości dostępu do wszystkich szkół, niezależnie od sytuacji materialnej i pochodzenia ucznia. Podkreślona jest konieczność wychowania obywatelskiego w idei pokoju światowego. W tym celu wydany został specjalny okólnik, dotyczący kształcenia

zrozumienia dla współpracy międzynarodowej oraz zapoznawania młodzieży z właściwościami innych narodów, zwłaszcza sąsiedzkich. Ustanowiono specjalną katedrę Pedagogiki Porównawczej na uniwersytecie w Helsinkach. Profesor tej katedry ma za zadanie informowanie studentów o stanie pedagogiki, a zwłaszcza o reformach pedagogicznych w innych państwach, a jednocześnie ma być ekspertem w sprawach pedagogicznych do dyspozycji administracji szkolnej. Profesor tej katedry ma być stałym delegatem Finlandii na kongresy pedagogiczne za granicą.

Czechosłowacja. W Pradze został otworzony w maju 1945 r. Instytut Badań Pedagogicznych im. J. A. Komensky'go, którego zadaniem jest przeprowadzenie badań naukowych w dziedzinie wychowania, celem podniesienia poziomu wychowania i nauczania na wszystkich szczeblach nauczania.

LIGA NOWEGO WYCHOWANIA

W Paryżu odbyła się w dniach od 29 lipca do 12 sierpnia 1946 Międzynarodowa Konferencja Sekcji Europejskiej Ligi Nowego Wychowania. Głównym tematem było zagadnienie reformy nauczania w różnych państwach i ich stosunek do Nowego Wychowania.

W dniach od 12 września do 12 października 1946 r. zorganizowany został ogólnoświatowy Zjazd Ligi Nowego Wychowania w Australii. Konferencje odbywały się w kilku miastach. Z ramienia Polski wydelegowana została dr Maria Żebrowska.

Sekcja Angielska Ligi Nowego Wychowania projektuje zorganizowanie międzynarodowego wydawnictwa książek, poruszających tematy wychowania międzynarodowego, względnie zawierające informacje o stanie wychowania w różnych państwach (Biuletyn Sekcji Angielskiej Nowego Wych. 1946).

WIOSKA DZIECI. W Szwajcarii, w miasteczku Trogen, Kanton Apenzell, organizuje się t. zw. „Wieś Pestalozziego", w której mają znaleźć schronienie i odpowiedni wypoczynek sieroty wojenne państw poszkodowanych przez wojnę. W organizacji tej wioski bierze czynny udział znany pedagog dr Elizabeth Rotten i dr Corti (pro Infirmis 1946).

— W czasie od 17 listopada do 15 grudnia rb. w Paryżu odbył się „Miesiąc UNESCO", zorganizowany przez Komisję Przygotowawczą Organizacji Narodów Zjednoczonych dla Spraw Wychowania, Nauki i Kultury.

Zadania „Miesiąca Unesco" są następujące: 1) zapoznać kraje zaproszone z zasadniczymi zdobyczami w dziedzinie wychowania, nauki i kultury poszczególnych narodów i tą drogą pobudzić działalność intelektualną i artystyczną; 2) zainteresować celami „UNESCO" i zaznajomić z najważniejszymi zagadnieniami, które ta organizacja zamierza rozwiązać; 3) umożliwić krajom Narodów Zjednoczonych syntetyczne ujęcie najważniejszych zdobyczy naukowych i ich zastosowań; 4) wznieść dyskusję na wysokim poziomie drogą odczytów i stawiania zagadnień, wobec których w obecnym zamęcie powojennym i kryzysie moralnym staje cywilizacja całego świata.

W celu zrealizowania powyższych założeń „Miesiąc UNESCO" organizował 1) odczyty, pokazy, koncerty, przedstawienia teatralne, filmowe, transmisje radiowe, 2) międzynarodowe wystawy sztuki plastycznej, nauki, wychowania i nauczania, parków narodowych, pomocy udzielanej wychowaniu, nauce i kulturze, szczególniej w krajach zniszczonych przez wojnę; 3) wydawnictwa propagandowe w postaci pamiętników, wspomnień, monografii, wypracowań i rysunków dzieci itp.

W okresie „Miesiąca UNESCO" każdy z narodów zjednoczonych zorganizował u siebie w kraju szereg odpowiednich obchodów i pokazów. W tym wysiłku kulturalnym „Miesiąca UNESCO" jednoczą się w każdym kraju różne instytucje i organizacje naukowe i kulturalne, związki nauczycielskie, zrzeszenia, uniwersytety, ośrodki oświatowe państwowe, samorządowe i społeczne.

W Polsce Ministerstwo Oświaty powołało do prac na „Miesiąc UNESCO" komitet organizacyjny, który w oparciu o czynniki społeczne i samorządowe, zgromadził i przygotował materiały, ilustrujące zniszczenia wojenne, straty, prace obrazujące bohaterską walkę narodu o wolność, ocalenie kultury i oświaty, olbrzymi wysiłek pracy w kierunku odbudowy kulturalnej i oświatowej, reformy szkolnej, wydawnictw. Chodziło tutaj o zilustrowanie w rozmaity sposób w tablicach liczbowych, zestawieniach, wykresach, zebranym materiale dowodowym wielkiego wysiłku, nakładu pracy, bogactwa inicjatywy i dorobku wiedzy w pracy odbudowy w dziedzinie wychowania, oświaty i kultury kraju naszego.

XXX. année Varsovie, septembre — novembre 1946 Nr 1

Le Mouvement Pédagogique

(Ruch Pedagogiczny)

Revue trimestrielle consacrée à la théorie de l'éducation, organe de la Section Pédagogique près de l'Association des Instituteurs Polonais.

Directeur: Dr Marie Grzegorzewska

Adresse de la rédaction: Varsovie, Smulikowskiego 1

Tout ouvrage envoyé à la rédaction sera l'objet d'une analyse ou d'une notice bibliographique.

B. Suchodolski: L'homme de demain

L'auteur analyse les exigences de la démocratie concernant l'individu. La démocratie militante s'étant transformée en démocratie constructive, des changements s'imposent dans l'interprétation des idées de liberté, d'égalité et de fraternité, si l'on veut former des individus capables de construire l'ordre nouveau. Il faut en outre cultiver en eux l'amour de la vie, de la vie concrète de tous les jours.

H. Radlińska: La portée de l'éducation (Anciennes opinions et nouvelles expériences)

La théorie de la pédagogie moderne distingue l'action volontaire (intentionnelle) de l'action involontaire, mais pourtant coéducative, elle tient compte de leurs contradictions. Jusqu'à présent elle n'a pas cherché, avec assez de persévérance, les moyens de renforcer les bonnes influences en apparence involontaires. Cet état de choses est certainement du à la portée trop restreinte accordée à l'éducation. La délimitation de l'éducation intentionnelle et involontaire est artificielle. Les phénomènes non-intentionnels de la vie et des forces créatrices sons la source même des desseins pédagogiques.

Après les expériences vécues il est indispensable d'examiner: quellle sorte d'action intentionnelle et finale est en effet édu-

cative, qu'est-ce qui la distingue des autres modes de formation des faits et gestes de l'individu et que sont, dans le plan de l'éducation nationale, les divers éléments coéducatifs. Le renouveau des opinions exige un nouveau point de vue. Tout en le cherchant on se tourne par la pensée vers les phénomènes qui accompagnent l'éducation: les tracés de la croissance, de l'enracinement et de l'introduction.

Le point de vue choisi oblige de s'occuper non seulement des phases de la formation de la personalité, mais aussi des conditions dans lesquelles se passe son „devenir", des influences de l'entourage et d'un milieu plus vaste, dont on peut puiser des qualités inconnues de lui-même. Ce point de vue relie les buts et les méthodes non seulement en considération des tâches, mais aussi des possibilités de l'éducation.

Z. Mysłakowski: La transmission d'un plan de vie étranger dans l'éducation

Lorsque deux générations ou même davantage vivent ensemble dans la communauté de la famille, elles transmettent leurs expériences à l'enfant. Si, au lieu d'expériences précieuses, l'un des parens ou tous les deux essayent de transmettre à l'enfant leur propre plan de vie, un danger peut naître. La ligne vitale de l'enfant peut être génée par des entraves si fortes et tellement détournée de son cours à des fins étrangères, qu'il peut en résulter une déviation dans le développement normal de l'individu. Dans les familles où les relations mutuelles font que les parents et les adultes sont en rapports harmonieux avec le monde extérieur, ou ils sont hereureux de vivre, ou les gens sont contents de les approcher, ce danger n'existe pas. Vouloir imposer à l'enfant son propre plan de vie est l'effet d'un égotisme foncier. Le seul point de vue sain, dépourvu d'égotisme, basé sur le sentiment de la communaté de famille sera le respect témoigné à l'individaulité de l'enfant, à cette nouvelle histoire qui commence, soumise aux forces créatrices de la vie qui échappent à notre contrôle.

M. Kreutz: Les leçons consacrées à l'éducation

L'auteur constate la nécessité de s'attacher plus spécialement à la formation du caractère des élèves et il analyse les moyens dont l'école dispose à cette fin. Il les divise en deux groupes: 1) en méthodes indirectes et 2) en méthodes directes. Dans cet article l'auteur s'arrête aux méthodes directes auxquelles appartiennent en tout premier lieu les leçons dites édu-

catives. Il en résulte, d'après l'auteur, que ces leçons sont nécessaires et même indispensables et qu'il faut les introduire dans l'horaire des classes supérieures de l'école primaire et des classes de l'école secondaire. Cependant elles n'atteindront leur but qu'alors qu'un bon programme sera composé, un programme soigneusement adapté à leurs fins ainsi qu'à l'âge, au milieu et aux dispositions des élèves.

J. Krahelska: L'organisation des bibliothèques scolaires.

L'auteur a élaboré la question en s'appuyant sur les données fournies par les Ministères de l'Enseignement de 43 états, en réponse à l'enquête du Bureau International de l'Éducation à Genève, en 1940.

Notes de la Rédaction

Notre revue ouvre une nouvelle chronique consacrée à la litterature pour la jeunesse.

La section pédagogique de l'Association des Instituteurs Polonais projette de convoquer tous les quelques ans des congrès qui favoriseraient la concentration des efforts des auteurs de livres pour enfants, des psychologues, des sociologues, des pédagogues, des instructeurs, des bibliothécaires et des éditeurs, dans la lutte contre le mauvais livre.

Grâce à l'initiative de M-lle Dr I. Skowronek le premier congrès sera organisé le 1—5 juin à Varsovie. Les travaux du congrès seront accompagnés d'une exposition de livres polonais et étrangers pour la jeunesse.

Zakł. Graf. Inst. Wyd. „Nasza Księgarnia". Smulikowskiego 4. B- 17523.

Nr 3 1946/7 XXX

RUCH PEDAGOGICZNY

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

Kwartalnik poświęcony teorii wychowania.

Organ Wydziału Pedagogicznego Z. N. P.

Redaktor Dr Maria Grzegorzewska

Adres Redakcji i Administracji: Warszawa, Smulikowskiego 6-8

Józef Chałasiński

ELEMENTY SOCJOLOGICZNEJ TEORII WYCHOWANIA

1. Społeczeństwo i grupa społeczna

Narodziny socjologii, jak w ogóle nauk społecznych, wiążą się z ideą społeczeństwa jako całości. Pierwsza faza rozwoju tych nauk była fazą filozoficzną. Cechowała ją filozoficzna koncepcja społeczeństwa jako swoistej *całości naturalnej*, która, wyodrębniona spośród innych przedmiotów natury, stała się tematem osobnej nauki. Występuje to wyraźnie u myślicieli XVIII w., jak np. u fizjokratów, którzy, rozszerzając na społeczeństwo *ideę porządku naturalnego*, pojmowali społeczeństwo jako całość naturalną, z istoty swojej rozumną i moralną.

Idea społeczeństwa jako całości organicznej była również kamieniem węgielnym systemów socjologicznych Comte'a i Spencera, twórców socjologii jako osobnej nauki. Według poglądów Comte'a i Spencera, jak również innych filozofów społeczeństwa XIX w., społeczeństwo jako całość organiczna — jako organizm społeczny — podlegało ewolucji. Ewolucję tę, w ślad za poglądami myślicieli racjonalizmu XVIII w., wiek XIX traktował jako proces doskonalenia, obejmujący cały *organizm społeczny* we wszystkich jego przejawach, zarówno materialnych jak i społeczno-moralnych. Teoria ewolucji społeczeństwa była teorią *społecznego postępu*. W pojmowaniu

organizmu społecznego jedni podkreślali duchowy charakter całości, inni — analogie z biologicznym organizmem.

Socjologia współczesna wyszła już z tej filozoficznej fazy „nauki o społeczeństwie". Nie lekceważąc zagadnień filozoficznych — ontologicznych i epistemologicznych — dla wszelkiej „nauki o społeczeństwie", socjologia współczesna jest w fazie zastępowania *spekulacji filozoficznej* przez *metodę naukową*. W tym względzie socjologia wyzyskuje wszelkie możliwości, jakie stoją przed naukami humanistycznymi, z którymi dzieli wspólny los posługiwania się metodami badawczymi bardzo dalekimi od precyzyjności nowoczesnych badań fizycznych czy chemicznych.

Termin „społeczeństwo" jest nadal w użyciu w socjologii współczesnej. Występuje on jednak w innym znaczeniu niż w filozofii społecznej XIX w. Z różnych znaczeń, w jakich termin ten występuje w socjologii współczesnej, dwa zasługują na uwagę. W jednym, dość luźnym znaczeniu, „społeczeństwo" jest synonimem wszelkiego zbiorowego współżycia. W drugim — jest zbiorowością złożoną z wielu różnych grup społecznych w pewien sposób zależnych od siebie.

Dawne filozoficzne pojęcie społeczeństwa jako *całości organicznej* — jako organizmu społecznego — zastąpione zostało przez pojęcie społeczeństwa jako kompleksu *grup społecznych*. Znaniecki, proponując zastąpienie *społeczeństwa w ogóle* przez takie określenia, jak „społeczeństwo narodowe", „społeczeństwo państwowe" itp., jest wyrazem ogólnej tendencji, jaka cechuje socjologię współczesną. Tendencja ta polega na zastępowaniu abstrakcyjnych pojęć, będących produktem spekulacji filozoficznej, przez pojęcia socjologiczne konkretne i historyczne. Socjolog współczesny, posługujący się terminem „społeczeństwo narodowe" lub „społeczeństwo kapitalistyczne", ma na myśli pewien *historyczny typ zbiorowości złożonej*. Na taką *zbiorowość złożoną* składa się kompleks różnych grup społecznych, pozostających ze sobą w pewnej zależności, powstałej w drodze historycznego ukształtowania. Z tego punktu widzenia *społeczeństwo narodowe* oznacza kompleks grup społecznych, rodzin, wsi, miast, stanów, klas itp. — ujętych

z punktu widzenia historycznej (a nie logicznej) nadrzędności narodu. Społeczeństwo kapitalistyczne — to znowu kompleks grup społecznych, ujęty z punktu widzenia historycznej nadrzędności grup ekonomicznych, wytwórczych kapitalistycznego typu. Społeczeństwo pierwotne to nazwa dla tych ludów niecywilizowanych, które nie uczestniczyły w rozwoju *społeczeństw historycznych*, nie są obciążone balastem technicznocywilizacyjnym, a jednak przedstawiają zbiorowości samoistne, samostarczalne pod względem materialnym i duchowym. Nie są one koniecznie pierwotne w sensie historycznym, to znaczy nie są najdawniejsze; niekoniecznie oznaczają najprostsze stosunki społeczne, ani też najbardziej zbliżone do „stanu natury". Są one jednak pierwotne w tym sensie, że brak w nich bogactwa kultury materialnej i duchowej, jaką rozwinęły społeczeństwa cywilizowane w ciągu swojej historii. Dla socjologii są niezmiernie interesujące przez prymat więzi grupowej nad techniką i gospodarką materialną.

Zastępując dawne filozoficzne pojęcie społeczeństwa przez pojęcie społeczeństwa jako kompleksu grup społecznych socjologia współczesna zdaje sobie sprawę z tego, że nie usuwa w ten sposób zasadniczych filozoficznych — ontologicznych i epistemologicznych — trudności „nauki o społeczeństwie". Pojęcie „grupy społecznej", podobnie jak dawne pojęcie „społeczeństwa", należy do kategorii pojęć ogólnych, tzw. uniwersaliów, powszechników, których natura i istnienie stanowią odwieczny problem filozofii.

W stosunku do pojęcia grupy społecznej nasuwa się, podobnie jak w stosunku do społeczeństwa, ten sam problem filozoficzny. Czy poza nazwą „grupa społeczna" istnieje r e a l n i e poza jednostkami jakiś byt zbiorowy, który tej nazwie odpowiada? Filozoficzna socjologia XIX w. wyrosła z tego filozoficznego problemu, na który odpowiadała pozytywnie. Ci, którzy odpowiadali negatywnie, nie widzieli podstawy dla socjologii jako osobnej nauki. Dla tych wszystkich zjawiska społeczne należały ostatecznie do psychologii indywidualnej. „W konkretnych mózgach ludzkich — pisał Edward Abramowski — rozwija się całe życie społeczne i poza ich obręb nie

przekracza"[1]). Używając pojęcia grupy społecznej, zamiast „społeczeństwa", socjologia współczesna, nie przekreślając i nie lekceważąc zagadnień filozoficznych, nie szuka na nie odpowiedzi, lecz je eliminuje z zakresu naukowej socjologii, pozostawiając je filozofii.

Pomiędzy „społeczeństwem" Comte'a, dla którego społeczeństwo jest synonimem „ludzkości", a taką grupę społeczną, jak rodzina, wieś lub klasa robotnicza, zachodzi zasadnicza różnica pod względem możliwości stosowania naukowych metod badania i poznania. Ludzkość jako „całość duchowa" nie może być przedmiotem nauki, albowiem nie może być przedmiotem *systematycznej obserwacji*. Rodzina zaś, wieś czy klasa robotnicza mogą być przedmiotem systematycznej obserwacji.

W pojęciu grupy społecznej zawierają się elementy psychiczne (duchowe) i materialne (fizyczne, rzeczowe). Z jednej strony świadomość wspólności zadań i celów, z drugiej — zewnętrzne sytuacje, rzeczy materialne, stanowiące podłoże, warunki i narzędzia życia zbiorowego. Świadomość wspólności rodzinnej np. jest możliwa dlatego, że rzeczy wchodzące do środowiska życia rodziny mają stronę materialną. Dzięki tej stronie materialnej, fizycznej, rzeczy mogą być wspólne ludziom, mogą być wzajemnie sobie udzielane, mogą stanowić przedmiot współdziałania i współzawodnictwa. Współżycie ludzkie — grupa społeczna — jest niemożliwa bez ciała, tak samo, jak bez psychiki. Nie ma grup społecznych bezcielesnych. Cielesność, materialność grupy społecznej stanowi podstawę naukowej obserwacji socjologicznej. Równocześnie jednak nie można zapominać, że materialna strona nie wystarcza dla określenia grupy społecznej ani w ogóle żadnego zjawiska społecznego.

Nacisk na materialną, zewnętrzną stronę grup społecznych i w ogóle zjawisk społecznych cechuje kierunki socjologii współczesnej, dążące do naukowego ugruntowania socjologii. Najjaskrawiej występuje to w szkole Durkheima, w marksizmie i w socjologii amerykańskiej (zarówno w kierunku statystycznym, jak i ekologicznym). Dodajmy, że dziewiętnastowie-

---

[1]) E. Abramowski: Zagadnienia socjalizmu, 1899. (Pism zbiorowych t. II, str. 43).

czne analogie pomiędzy organizmem biologicznym a społeczeństwem zmierzały również, jakkolwiek nieudolnie, do wyjścia poza te koncepcje społeczeństwa, które, widząc tylko duchową stronę społeczeństwa, uniemożliwiały naukowy rozwój socjologii i zostawiały społeczeństwo spekulacji filozoficznej.

2. Społeczeństwo i wychowanie

Dopiero na tle przedstawionej ewolucji pojęciowej staje się zrozumiałe, jak bardzo zmieniła się problematyka socjologiczna wychowania od „pedagogiki społecznej" Natorpa do współczesnej socjologii wychowania. Gdy Natorp stawiał problem „społeczeństwa i wychowania", to chodziło mu o istotę społeczeństwa jako całości duchowej i o wychowanie jako swoisty akt kształtowania ducha ludzkiego. Inne problemy interesują socjologię wychowania. Gdy pisałem pracę „Szkoła w społeczeństwie amerykańskim" (1936), to miałem na myśli rzeczy konkretne i nadające się do naukowej analizy. Sama nazwa „społeczeństwo amerykańskie" była tu tylko skrótem określającym empiryczno-historyczny teren obserwacji i materiałów. Nie miała ona nic wspólnego z „duchem narodowym", który, połączony z systematycznością i pracowitością niemieckiego rzemiosła filozoficznego, narobił tyle zamętu.

W jaki sposób przygotowywanie młodzieży do życia w Ameryce wiązało się z olbrzymim historycznym procesem cywilizacyjnego podboju amerykańskiego kontynentu? Jakim zmianom wychowanie młodzieży podlegało w związku z tym, że w procesie cywilizacyjnego podboju puszcz i stepów amerykańskich zmieniały się z pokolenia na pokolenia stosunki społeczne i ekonomiczne, polityczne i kulturalne? Takie były najbardziej ogólne pytania, stanowiące punkt wyjścia „Szkoły w społeczeństwie amerykańskim".

Szukając odpowiedzi na te pytania zastanawiałem się nad wielu szczegółowymi zagadnieniami, dającymi się wyświetlać na podstawie materiału historycznego niezależnie od filozoficznej kwestii, czy Ameryka — jako byt zbiorowy, jako powszechnik — istnieje realnie, czy też jest tylko nazwą zbiorową dla wielości jednostkowych bytów ludzkich. Zgodnie z histo-

rycznymi początkami Ameryki, trzeba było najpierw zapytać, jakie tradycje wychowawcze przynieśli ze sobą europejscy koloniści na grunt amerykański? A następnie, jakim zmianom te tradycje ulegały na gruncie amerykańskim i pod wpływem jakich czynników? Wiele miejsca poświęciłem wykazaniu, że instytucje wychowawcze, wychowanie w ogóle, kształtowało się zupełnie inaczej w tym okresie, kiedy obszary wolnej ziemi czekały na każdą przedsiębiorczą jednostkę, a inaczej w okresie późniejszym, gdy wolnej ziemi już nie było, a fizjognomię kraju coraz wyraźniej kształtował rozwijający się potężny przemysł kapitalistyczny. W przejściu od społeczeństwa rolniczego, noszącego wiele rysów przedkapitalistycznego gospodarstwa, do wielkoprzemysłowego społeczeństwa kapitalistycznego przeobrażały się instytucje ekonomiczne i polityczne, społeczne i wychowawcze. Wychowanie ulegało zmianom, gdyż przygotowanie młodzieży do roli osadnika w osiedlu rolniczym, powstałym na miejscu świeżo wykarczowanej puszczy, jest inne, niż przygotowanie młodzieży do roli robotnika w stalowni lub do roli urzędnika wielkiego przedsiębiorstwa kolejowego. Może w jednym i drugim wypadku uczeń i nauczyciel są duchami i tylko duchami, jak twierdzą skrajni przedstawiciele filozoficznej pedagogiki. Ale takie filozoficzne ujęcie sprawy nie ułatwia nam zrozumienia odrębności i podobieństw wychowania Ameryki z utworów Marka Twaina, z czasów oswajania Missisipi, tej Wisły amerykańskiej, i z czasów gigantów przemysłowych, z czasów Franklina D. Roosevelta.

Zwracając uwagę na rolę „oswajania ziemi" przez człowieka w pierwszym okresie historii amerykańskiej, a na ekspansję przemysłową — w drugim okresie, chodziło mi o wykazanie, że wychowanie i instytucje wychowawcze społeczeństwa wiążą się nierozłącznie z warsztatami pracy ludzkiej, przekształcającymi ziemię na mieszkanie człowieka i stanowiącymi podstawę jego cywilizacyjnej aktywności. W pierwszym rolniczym okresie dominującą formacją społeczną, czyli dominującą grupą i instytucją była rodzina i społeczność sąsiedzka, szkoła była ich organem, i wychowanie kształtowało się pod dominującymi ich wpływami. W drugim wielko-przemysłowym okresie dominują-

cą formacją społeczną było wielkie przedsiębiorstwo kapitalistyczne i związane z nim ugrupowania wynikające z jego spraw i z jego roli w społeczeństwie. Wpływy przedsiębiorstwa kapitalistycznego ogarniały również wychowanie; w tym okresie szkoła upodabnia się do przedsiębiorstwa tak, jak w poprzednim okresie czerpała wzory z rodziny i sąsiedztwa, a jeszcze dawniej z klasztoru i kościoła.

Fryderyk II kładł podwaliny pod pruskie szkolnictwo ludowe w XVIII w., gdyż zajęty wojnami i wojskiem potrzebował podoficerów umiejących czytać i pisać. Reformy szkolne polskiej Komisji Edukacyjnej miały na uwadze wychowanie obywateli i to głównie szlachty. Angielskie „public schools" wychowują „gentlemenów". Amerykańskie szkoły — „businessmana".

We wstępie do „Szkoły w społeczeństwie amerykańskim" pisałem: „Historia s p o ł e c z n a szkolnictwa nie sprowadza się do chronologicznego przedstawienia formalnej organizacji szkolnictwa ani do przedstawienia rozwoju ustawodawstwa szkolnego, lecz ma przedstawić s z k o l n i c t w o j a k o w y t w ó r g r u p s p o ł e c z n y c h. Dzieje szkolnictwa tak pojętego są ściśle uwarunkowane przez przeobrażenia w układzie grup społecznych (stanów klas, grup zawodowych, narodów i państw) i przez zmiany (psycho-społeczne, techniczne, ekonomiczne, ideologiczne itd.) wewnątrz grup oraz w stosunkach międzygrupowych. W s t o s u n k a c h s p o ł e c z n y c h t k w i ź r ó d ł o i s e n s u s t a w o d a w s t w a s z k o l n e g o o r a z c z y n n i k i e w o l u c j i s z k o l n i c t w a. Szkoła ma swoje źródło w dążeniu grup do utrzymywania się i do ekspansji. I t y l k o n a t l e „w a l k i o b y t" g r u p s p o ł e c z n y c h m i ę d z y s o b ą s t a j e s i ę z r o z u m i a ł y *jej sens i historia*".

Wychodząc z tego stanowiska socjologia przeciwstawia się tej swoistej „magii" pedagogicznej, jaką filozofowie robią z nauki o wychowaniu.

„Założenie — pisał Dewey — choćby milczące, że nauka o wychowaniu (educational science) ma swój własny szczególny przedmiot, prowadzi do izolacji, która czyni tę naukę „tajemni-

cą" w znaczeniu, w jakim kiedyś tajemnicami były wszelkie wyższe umiejętności. Segregacja ta wyjaśnia nam także te tendencję... do zajmowania się sprawami wychowawczymi bez dostatecznego oparcia w niewychowawczych dyscyplinach i stąd przypisywanie przesadnego znaczenia drobnym kwestiom w sposób absurdalnie jednostronny oraz chwytanie się jakiejś techniki specjalnej, jak gdyby jej użycie dawało magiczną gwarancję naukowości produktu" [1]).

Traktując wychowanie z punktu widzenia grup społecznych, które wychowują sobie członków, i z punktu widzenia grup społecznych i instytucji, które, jak szkoła i klasa szkolna, powstają w związku z wychowawczymi zadaniami grupy, socjologia wychowania nie przekreśla tym samym znaczenia indywidualności ludzkiej w życiu i w historii społeczeństw oraz w wychowaniu. Indywidualność ludzka jest jednakże tematem socjologii o tyle tylko, o ile jest ona wartością społeczną jako przedmiot zainteresowania czy nawet *kultu* w badanym społeczeństwie. Rozwój indywidualności dziecka „child centered school" było do niedawna hasłem wychowawczego ruchu obejmującego sfery elitarne w całym świecie, od plutokracji amerykańskiej do inteligencji polskiej. W tradycyjnym wychowaniu chłopskim natomiast indywidualność dziecka podporządkowana była całkowicie potrzebom rodziny i tradycyjnym wzorom rodzinno-sąsiedzkiej społeczności.

Jednym z najbardziej charakterystycznych rysów nowoczesnych prądów w wychowaniu jest indywidualizacja środków i metod i w związku z tym coraz szersze stosowanie psychologii w wychowaniu. Z odkryciem indywidualności dziecka wiąże się wielki rozwój pedagogiki i psychologii pedagogicznej. Kult psychologii wśród wychowawców stał się tak wielki, że zagraża naukowym zadaniom tej nauki. W niektórych krajach psychologia pracuje wyłącznie na potrzeby wychowania i wychowawców. Socjologia interesuje się tym zjawiskiem jako przejawami nowoczesnego społeczeństwa. Do socjologii nie należy jednak ani ustalenie, jakie miejsce powinna zajmować w wycho-

[1]) Dewey: The Sources of a Science of Education, 1929 (Cyt. za Newlonem Educational Administration as Social Policy, 263).

waniu indywidualność ludzka jako cel i jako środek wychowania, ani badanie indywidualności poza jej społecznym uwarunkowaniem. W socjologii, jak i w innych naukach, naukowe poznanie możliwe jest tylko w odniesieniu do zjawisk powtarzalnych — a nie wyjątkowych, jednorazowych. Ale równocześnie do istoty naukowego poznania należy to, że ono jest świadome swoich granic, poza które wykroczyć nie może, przynajmniej w obecnym stanie nauki.

Społeczeństwa utrzymują się przez to, co w nich jest wspólne, powtarzalne, typowe; zmieniają się pod wpływem indywidualności wyłamujących się spod norm obowiązujących. Naukowe poznanie społeczeństwa ograniczyć się musi do badania obowiązujących norm — typów. Dotyczy to zarówno socjologii, jak społecznej historii. W społecznej historii można naukowo ustalić typy instytucji czy grup, jakie chronologicznie następowały po sobie. Nie można natomiast zanalizować do końca *procesu zmienności*, której ostatecznym sprawcą są te źródła aktywności ludzkiej, które wymykają się spod regulacji społecznej.

3. Struktura i typy grup społecznych oraz ich znaczenie w wychowaniu

W obrębie społecznych tworów, które socjologia nazywa grupami, znajdują się zjawiska, które różnią się między sobą bardzo znacznie. Mamy zbiorowości tego typu, co tłum uliczny przypadkowo zgromadzony. Obok tego równie trudno uchwytne, choć zasadniczo różne od tłumu, tzw. „dobre towarzystwo" lub „publiczność" teatralna. Dalej rodzina lub wieś z jednej strony, a państwo lub kościół, klasa robotnicza, związek zawodowy lub towarzystwo akcyjne z drugiej strony. Różnice pomiędzy przytoczonymi rodzajami zbiorowości są tak znaczne, że niektórzy autorzy uważają za rzecz niewłaściwą używanie pojęcia grupy w tak szerokim znaczeniu, aby obejmowało ono wszystkie zbiorowości wymienione tu przykładowo. Podczas gdy Znaniecki przypadkowo zgromadzony tłum uliczny uważa za gru-

pę pierwotną[1]), to Wiese, Geiger i inni zaliczają go do kategorii mas społecznych. Wiese rozróżnia: 1) masy, 2) grupy, 3) abstrakcyjne kolektywy (państwo, kościół, klasa, stan, a także sztuka, nauka).

Z punktu widzenia wewnętrznej struktury społecznej ważny jest ten rys, który Znamierowski określa jako selektywność *grupy*. Polega on na tym, że „Żadna *grupa nie obejmuje całokształtu życia* swoich członków. Do danej grupy należy człowiek tylko pewnymi swymi działaniami i uczuciami. Przyjaźń ani miłość dla rodziny nie absorbuje całego życia nawet najwierniejszych przyjaciół i najlepszych rodziców. Szczególnie grupa celowa, o wyraźnie zakreślonym przez stanowienie zasięgu działania, odgranicza dokładnie ten zespół działań jej członków, które należą do niej. Tylko decyzje służbowe kapitana należą do dziejów załogi okrętowej jako grupy celowej; jego gry towarzyskie i rozmowy poza służbą *„nie liczą się"* do działań w grupie załogowej, jak do działań w grupie szachistów *„nie liczy się" kichnięcie partnera*[2]).

Z punktu widzenia wychowania jako procesu uspołeczniania nie wszystkie grupy społeczne posiadają jednakowe znaczenie. Rodzina lub naród odgrywają większą rolę, niż związek dentystów. Rodzina i naród nie tylko dotyczą pewnych podstawowych i powszechnych potrzeb życia ludzkiego, lecz ich sens jest *zasadniczo społeczny; one są formami współżycia.* Związek dentystów ma charakter techniczno-instrumentalny, jego sens społeczny nie jet *pierwotny*, jak w wypadku rodziny lub narodu, lecz *wtórny*; społeczny sens związku dentystów zależy bowiem od istnienia innych grup zasadniczego typu, jak rodzina lub naród. Rodzina lub naród należy do typu *wspólnoty*, zrzeszenie dentystów do typu — *związku specjalnego*. Różnica pomiędzy wspólnotą a związkiem specjalnym polega nie tylko

[1]) Inni autorzy pojęcie grupy pierwotnej (primary grup) stosują do wszystkich grup, których więź opiera się na bezpośrednich stosunkach pomiędzy członkami. To pojęcie wprowadził socjolog amerykański Cocley, a w ślad za nim zastosowali Thomas i Znaniecki w znanej książce „The Polish Peasant" (1918).

[2]) Cz. Znamierowski: Wiadomości elementarne o państwie", wyd II, str. 16.

na tym, że wspólnota ogarnia znacznie większą sferę wspólnych potrzeb i zainteresowań zasadniczego, pierwotnego typu, lecz — dotyka całej wewnętrznej budowy tych grup. Konieczność rozróżnienia zbiorowości typu specjalnego od zbiorowości typu wszechstronnego odpowiada faktycznemu kształtowaniu się życia zbiorowego i socjologia szuka odpowiednich na to terminów.

F. Tönnies przeciwstawił dwa zasadnicze typy zbiorowości: „Gemeinschaft" i „Gesellschaft". Przez „Gemeinschaft" rozumie „za rzeczywistą i organiczną" wspólnotę życiową i tego określenia używa mówiąc o „wspólnocie językowej", „wspólnocie obyczajowej", „wspólnocie wiary". Przez „Gesellschaft" rozumie stowarzyszenie o charakterze bardziej celowym, rozumowym i specjalnym. Tego określenia używa Tönnies mówiąc o „stowarzyszeniu ekonomicznym" itp.[1]).

R. MacIver rozróżnia „wspólnotę" (community) i „stowarzyszenie" (association). Przez wspólnotę rozumie tu „koło osób, które żyją razem, należą do siebie w ten sposób, że uczestniczą nie tylko w tej lub owej specjalnej sprawie, lecz w pewnym całokształcie spraw, dostatecznie obszernym i kompletnym, aby zawrzeć w sobie ich życie[2]). Elementarnym przykładem tego typu wspólnoty jest tradycyjna społeczność sąsiedzka wiejska.

Znamierowski wprowadza pojęcie społeczności, przez które rozumie zbiorowość, zamkniętą w pewnej ramie przestrzennej, o charakterze spójnej całości, powstającej samorzutnie bez czyjegokolwiek rozmysłu, a nawet wbrew rozmysłowi czasem. „Nie można jej nazwać grupą — pisze Znamierowski — bo właśnie w przeciwstawieniu do grupy *obejmuje* ona w danym odcinku czasu całe dzieje swoich członków, całość ich życia"[3]).

Z tego punktu widzenia Znamierowski mówi o *społeczności państwowej* w przeciwstawieniu do państwa jako grupy terytorialnej. Społeczność jednolitą na pewnym wysokim stopniu kulturalnego rozwoju i scalenia nazywa Znamierowski naro-

[1]) F. Törnies. Aemeinschaft und Gesellschaft.
[2]) R. Maciver: Society.
[3]) Znamierowski: Op. Cit. str. 18.

dem. Podczas gdy Zaniecki zalicza naród do grup społecznych, Znamierowski widzi w narodzie społeczność. „Naród — pisze Znamierowski — powstaje zawsze jako społeczność, to znaczy jako zbiorowść, żyjąca na jednym, ciągłym terytorium. Styczność sąsiedzka bowiem jest niezbędna dlatego, by mogło powstać poczucie narodowe i wspólne wytwory kultury narodowej" [1].

N a r ó d. — Odróżniając społeczność od grupy społecznej Znamierowski nie uwzględnia pewnych istotnych elementów struktury społeczności. Znamierowski określa społeczność narodową jako spójną całość obejmującą zbiorowość z całokształtem jej dziejów w pewnej ramie przestrzennej. To określenie zawieszone jest w próżni. Naród nie powstaje w geometrycznych „ramach przestrzennych", lecz w oparciu o ziemię jako coś bardzo konkretnego, jako sferę życia grupowego, jako teren materialnej i duchowej aktywności jednostki i grupy, jako warsztat pracy. Naród kształtował się zdobywając, opanowując i przekształcając materialnie i duchowo swoją ziemię. Socjologiczna klasyfikacja zbiorowości, uwzględniająca historycznie ukształtowane formy życia zbiorowego, musi mieć konkretne, historyczne punkty oparcia. Takim zaś konkretnym punktem oparcia jest ziemia jako sfera życia i aktywności ludzkiej. Są zbiorowości, dla których stosunek do swojej ziemi jest tak istotnym elementem, że bez niego nie można zrozumieć ich istoty. Do tych należy pierwotne plemię i naród. W strukturze plemienia i narodu ziemia znajduje się w samym centrum zainteresowania całej grupy; jest ona przedmiotem kultu religijnego i tworzywem aktywności jednostkowej i grupowej. Ona łączy wszystkich członków, ale równocześnie jest podłożem, na którym różnicują się materialne interesy różnych grup — rodów czy klanów, stanów czy klas. Do tego typu zbiorowości (społeczności) można stosować pojęcie *wspólnoty życiowej*, gdy się bierze pod uwagę pewne charakterystyczne więzi (wspólnota języka, wspólnota religijna), lecz można także stosować nazwę

[1] F. Znaniecki: Op. cit. str. 23—24.

społeczeństwo, w znaczeniu Znanieckiego, gdyż wewnętrzną budowę takiej społeczności cechuje nadrzędność jakiejś grupy społecznej. Ze względu na typ grupy nadrzędnej o plemionach pierwotnych można mówić jako o społeczeństwach rodowych, podczas gdy społeczeństwa historyczne są to społeczeństwa terytorialne, a równocześnie w pewnym okresie stanowe, później — klasowe, ostatnio coraz wyraźniej — ludowo-narodowe.

W związku ze zbiorowościami typu społeczności czy wspólnoty życiowej trzeba zwrócić uwagę na to, że pierwotna mała lokalna społeczność sąsiedzka różni się w swej budowie wewnętrznej od wtórnej, wielkiej ponadlokalnej społeczności narodowej. Z punktu widzenia wychowania charakterystyczny rys pierwotnej społeczności lokalno-sąsiedzkiej polega na tym, że wychowanie młodych pokoleń odbywa się tutaj w sposób samorzutny, przez samo współżycie. Instytucją wychowawczą jest tutaj głównie rodzina i sąsiedztwo, które pełnią funkcję wychowawczą obok innych funkcji społecznych. Inaczej w ponadlokalnej społeczności narodowej, której historyczne kształtowanie się szło w parze z kształtowaniem się szkół jako instytucji wychowawczych. Wyodrębnianie się instytucji wychowawczych było zresztą jednym z przejawów ogólnego społeczno-historycznego procesu różnicowania się funkcji życia zbiorowego i powstawania instytucji specjalnych aktywności ludzkiej w różnych dziedzinach życia zbiorowego i kultury.

Zarówno z historycznego, jak i socjologicznego punktu widzenia, naukowa analiza zjawisk wychowania wymaga uwzględnienia podwójnego powiązania tych zjawisk. Z jednej strony, wychowanie wiąże się organicznie ze zbiorowościami typu społeczności rodzinno-sąsiedzkiej. Znaczenie wychowawcze tego typu społeczności jest tak olbrzymie, że niektórzy socjologowie, jak Ch. H. Cooley, uważają, że to, co się potocznie nazywa naturą ludzką, i co w sensie społeczno-moralnym odróżnia człowieka od zwierzęcia, jest produktem tego typu społeczności.

Z drugiej strony przezwyciężenie przez ludzkość izolacji przestrzennej i duchowej, w jakiej żyła pierwotnie, wiąże się z grupami społecznymi o specjalnym charakterze, jak państwo, jako grupa terytorialna, kościół jako ponadlokalna grupa kultu reli-

gijnego oraz różne formy wielkich ponadlokalnych zrzeszeń ekonomicznych, jak wielkie kompanie handlowe i kolonizacyjne, tak charakterystyczne dla początków kształtowania się nowoczesnych społeczeństw kapitalistycznych. Wiadomo, że specjalne czynności wychowawcze występowały w historii w związku z potrzebami specjalnych grup społecznych militarnych, religijnych i ekonomicznych.

Wymienione grupy społeczne, posiadające początkowo charakter specjalny, były czynnikami kształtowania się społeczności wyższego rzędu. Tę rolę spełniało państwo, kościół i organizacje ekonomiczne. One torowały drogę nowoczesnym narodom. Ich instytucje wychowawcze należały do tego historycznego procesu.

Rozwój społeczeństwa amerykańskiego stanowi pod tym względem przykład bardzo pouczający. Od europejskiej społeczności, której życie kształtowało się pod znakiem rywalizacji dwóch potęg: państwa i kościoła, odrywają się różne grupy religijne i ekonomiczne o określonych celach specjalnych. Te grupy specjalne stają się siłami organizującymi początkowo społeczności lokalno-sąsiedzkie, a w końcu — społeczność narodową amerykańską.

Powiązanie i wzajemna zależność zbiorowości typu społeczności i typu grup specjalnych stanowi podłoże, którego uwzględnienie jest konieczne zarówno dla socjologii wychowania, jak i dla społecznej historii wychowania. Jest ono tym bardziej ważne, *że pierwowzorem skupień młodzieży, tworzonych specjalnie dla celów wychowawczych, jest społeczność lokalno-sąsiedzka pierwotnego typu.* Wielkie społeczeństwa państwowe, narodowe czy kościelne tworzą dla swojej młodzieży środowiska wychowania o charakterze małych społeczności pierwotnego typu, ponieważ mimo udoskonalonych środków porozumiewania się społeczności lokalne nie straciły swojego zasadniczego znaczenia dla wielkich społeczeństw i dla życia kultury, a nade wszystko zachowały one swoje zasadnicze znaczenie w procesie uspołecznienia młodych pokoleń.

4. Idee społeczne i wyobrażenia zbiorowe

Fakt, że kształtowanie się społeczności ludzkich i grup społecznych podstawowego rodzaju, jak rodzina i sąsiedztwo, plemię i naród, państwo i klasy, było historycznie ściśle związane z materialnym podłożem życia ludzkiego, stał się podstawą teorii, według której naturalne, materialne podłoże determinuje całe życie społeczne i rozwój kultury. Z tym stanowiskiem wiąże się metodologiczna tendencja do sprowadzenia grupy społecznej do jej składników biologicznych i materialnych. Na tym opiera się także rozpowszechniony pogląd, według którego grupa społeczna jest zrzeszeniem biologiczno-psychologicznych jednostek ludzkich. Pogląd ten opiera się na obserwacji, że do wielkiej grupy społecznej wchodzą ludzie jako istoty cielesne. Naturalistyczne kierunki socjologii XIX w., posługujące się analogią pomiędzy organizmem biologicznym a organizmem społecznym, szukały materialnych (cielesnych) cech więzi społecznej.

Te naturalistyczne tendencje socjologii XIX w. zawiodły. Zagadnienia społeczeństwa i kultury nie stały się dla nas bardziej zrozumiałe, dzięki analogiom przyrodniczym. Dla zrozumienia społeczeństw ludzkich niewiele wartości przedstawiają również badania nad zbiorowościami zwierzęcymi i roślinnymi. Społeczeństwa ludzkie zawierają w sobie element idei, bez którego są nie do pomyślenia.

Znaczenie idei w społeczeństwie jest jednak zazwyczaj zbyt upraszczane. Miesza się tutaj różne sprawy. Co innego jest bowiem wyobrażenie zbiorowe typu odtwórczego, a co innego idea społeczna jako wzór idealny przyszłego społeczeństwa, jak np. idea socjalistyczna. Król jako głowa państwa monarchicznego jest wyobrażeniem zbiorowym, tak samo arystokracja lub klasa robotnicza. Cóż to są wyobrażenia zbiorowe?

Wyobrażenia zbiorowe są to wyobrażenia wspólne grupie społecznej, do których przywiązane jest społeczne znaczenie. Wyobrażenia zbiorowe mają olbrzymie znaczenie dla istnienia grup, nie konieczne jednak dotyczą bezpośrednio samej grupy jako całości.

Obok takich, jakie dotyczą bezpośrednio grupy i które można by nazwać *wyobrażeniami społecznymi*, istnieją inne, które dotyczą innych wytworów życia zbiorowego, a nie grupy jako takiej. Zarówno wyobrażenia „rodziny" lub „arystokracji", jak i wyobrażenia „śmierci" lub „piękna" są zbiorowe, lecz niejednakowo związane ze zbiorowością.

Zamiast terminu wyobrażenia można by używać terminu idee zbiorowe lub społeczne. Wtedy trzeba by jednakże wyodrębnić te idee, które wyobrażają stan społeczny pożądany taki jaki powinien obowiązywać, a nie taki, jaki faktycznie obowiązuje w zbiorowości. Mówię tutaj o obowiązywaniu, gdyż w wyobrażeniach społecznych, takich jak „król", „arystokracja", „demokracja" zawiera się pierwiastek „obowiązywania". Poddani wyobrażają sobie króla i monarchię jako coś, co ich obowiązuje. Cechą wyobrażeń zbiorowych jest to, że obowiązują zbiorowość.

Nie trzeba rozwodzić się nad tym, jak ściśle sprawa wyobrażeń zbiorowych wiąże się z wychowaniem. Za sprawą wychowania wyobrażenia zbiorowe przekazuje się z pokolenia na pokolenie.

Warto przy tym podkreślić, że wyobrażenia zbiorowe kształtują się w drodze zbiorowego życia, opanowującego materialne środowiska życia. Kształtują się one na drodze wyobraźni i myśli związanej nierozłącznie z działaniem. Należy przy tym podkreślić, że wyobrażenia zbiorowe są elementem zachowania się społecznego nie tylko, gdy chodzi o tzw. kulturę duchową, lecz także, gdy chodzi o kulturę materialną. Aktywność człowieka w sferze ekonomicznej nie jest bardziej „naturalna" niż np. w sferze religijnej.

Ekonomiczna aktywność, czyli aktywność wyrażająca się w gromadzeniu materialnego bogactwa, cechuje istotę ludzką jako członka grupy społecznej. Nie jest to zjawisko naturalne. Jednostka ludzka oszczędza i kapitalizuje bogactwo ze względu na znaczenie, jakie ono posiada dla niej jako członka grupy społecznej. Rozumie się, że *wyobrażenia zbiorowe* dotyczące bogactwa są różne, związane z typem społeczeństwa i kultury.

Niesposób jest zrozumieć nowoczesną cywilizację kapitalistyczną bez wzięcia pod uwagę zasadniczej roli, jaką w niej od-

grywa złoto. Kult złota posiada dla kapitalistycznej kultury tak samo zasadnicze znaczenie, jak totem i totemizm dla myśliwskich Indian Am. Półn. czy dla plemion australijskich.

Ile namiętności ludzkich potrafiło poruszyć złoto w historii człowieka? Ile kosztowało życia ludzkiego? Ile wydobywało z ludzi energii i poświęcenia. Wskutek czego? Czy wskutek działania naturalnych, fizycznych właściwości tego szlachetnego metalu? Zostawmy człowieka z workiem złota na piaszczystej pustyni, a straci ono dla niego wszelką wartość. Życiowe znaczenie szlachetnego metalu zrówna się wtedy z ziarnkiem piasku. Potęga złota to potęga społeczna. Opiera się ona na tym, że w społeczeństwach i kulturach pewnego typu — w społeczeństwach kapitalistycznych — złoto nabrało znaczenia narzędzia, przy pomocy którego kumuluje się bogactwo i potęgę tak jednostkową, jak i grupową. W procesie historycznego kształtowania się społeczeństw kapitalistycznych złoto stało się *zbiorowym wyobrażeniem bogactwa* i potęgi. W tym charakterze społecznym stało się potężnym bodźcem ekonomicznej aktywności człowieka. Wszystkie grupy społeczne kapitalistycznego typu — związane z gromadzeniem bogactwa — tak charakterystyczne dla kapitalistycznych społeczeństw, związane są z tym zbiorowym wyobrażeniem złota jako bogactwa i potęgi. Określa się słusznie cywilizację nowoczesną jako cywilizację pieniężną. Dodajmy — pieniądza złotego, opartego na złocie.

Podkreśliłem, że wyobrażenia zbiorowe kształtują się jako elementy i narzędzia walki o byt w środowisku materialnym. Podkreśliłem, że podłoże techniczno-materialne odgrywa tu ogromną rolę. Z drugiej strony wszakże, mimo ścisły związek wyobrażeń o życiu z materialnymi warunkami życia, nie da się między nimi postawić znaku równania. Pierwotne wyobrażenia o życiu kształtują się na podłożu materialnych warunków życia, ale psychiczna aktywność człowieka, wytwarzająca te wyobrażenia, jest czymś, co przy obecnym stanie wiedzy ludzkiej nie daje się sprowadzić do zjawisk materialnych. To zagadnienie metafizyczno-filozoficznej natury wykracza poza zakres socjologii. Z socjologicznego punktu widze-

nia ważne jest stwierdzenie faktu, że wszelka grupa społeczna jest sprawą wyobraźni, zależy od wyobrażeń zbiorowych i bez takich wyobrażeń jest nie do pomyślenia.

„Gdyby ludzie — pisze Durkheim — nie zgadzali się co do zasadniczych idei, gdyby nie mieli jednorodnego pojęcia czasu, przestrzeni, przyczyny, liczby... to nie możliwym byłoby życie społeczności" [1]). „Społeczność nie polega poprostu na skupieniu jednostek ją składających... — pisze Durkheim — lecz przede wszystkim na idei, którą sama o sobie wytwarza..." [2]).

Problem idei, wyobrażeń zbiorowych należy do podstawowych zagadnień socjologicznych. Badania powstawania idei i mechanizm ich rozprzestrzeniania się uważa Krzywicki za podstawowe zadanie socjologii. Zasadnicze różnice, dzielące socjologów pod tym względem, np. Durkheima i Marksa [3]), leżą w płaszczyźnie metafizyczno-filozoficznej, a nie naukowo-socjologicznej. Dotyczą one stosunku idei do materialnego podłoża.

Niezależnie jednak od metafizycznego stanowiska, jakie się zajmuje, trudno odmówić zasadniczego znaczenia wyobrażeń zbiorowych w strukturze grupy społecznej.

Na przykładzie kultu złota zwróciłem uwagę na znaczenie wyobrażeń zbiorowych na wyższym poziomie życia cywilizacyjnego. Wyobrażenia zbiorowe są konstytutywnym elementem grupy społecznej. Bez wyobrażeń zbiorowych grupa społeczna jest nie do pomyślenia. Przedmioty naturalne wchodzą do grup społecznych za pośrednictwem wyobrażeń. Podłoże materialne staje się tworzywem grupy społecznej za sprawą wyobrażeń. Czy ciało człowieka jest taką samą wartością społeczną dla arystokracji, co dla klasy robotniczej? Czy ze stanowiska arystokracji ciało arystokraty jest tym samym, co ciało chłopa? Czy ciało ludzkie jest tym samym w cywilizacji chrześcijańskiej, co w hinduskiej? Czy ciało ludzkie nie jest tematem historycznie zmiennych wyobrażeń zbiorowych?

---

[1]) Durkheim: Formes élementaires de la vie religieuse, str. 23—24.
[2]) Durkheim: Formes élementaires de la vie religieuse, str. 604.
[3]) Patrz: Kagan, Durkheim i Marks, „Przegląd Socjologiczny" ,t. VIII/1946.

Z rozwojem kultury świat wyobrażeń zbiorowych komplikuje się, różnicuje się i intelektualizuje. Różne dziedziny kultury — religia, nauka, sztuka — rozrastają się w systemy wartości tak rozbudowane w ciągu historii, że zacierają się ich związki zarówno z życiem grupowym, jak i z podłożem materialnym. Na tym poziomie cywilizacyjnym życie zbiorowe komplikuje się. Grupy społeczne kształtują się — powstają i zanikają — nie tylko na podłożu bezpośredniej walki o byt w środowisku materialnym — lecz także na podłożu olbrzymiego bogactwa wartości wtórnych, idealnych — naukowych, artystycznych, etycznych, technicznych, gospodarczych. Nie chodzi już tylko o to, by się utrzymać przy życiu, lecz by życie zrobić lepszym i piękniejszym. Nie chodzi o dostosowanie się do przyrody, lecz o jej całkowity podbój.

Terenem kształtowania się różnych grup społecznych staje się coraz bardziej kultura nie natura. Natura wchodzi do świata kultury przerobiona przez aktywność człowieka.

Angielski pisarz Oscar Wilde, nazwany przez kogoś „lordem paradoksu", pisał, że „życie w znacznie większym stopniu naśladuje sztukę, aniżeli sztuka życie". Co więcej „i natura, zarówno jak życie, naśladuje sztukę. Bo któż, jeśli nie impresjoniści, stworzyli te cudne brunatne mgły, włóczące się po naszych ulicach, owiewające latarnie i zmieniające domy na potworne cienie? Komuż, jeśli nie im i ich mistrzowi zawdzięczamy te czarowne srebrzyste opary, co zwisają nad naszymi rzekami i zmieniają most łukowy i rozkołysaną barkę w złudne zjawiska, pełne rozwiewnego wdzięku? Ogromna zmiana, jaka w ciągu ostatnich dziesięciu lat zaszła w klimacie londyńskim, jest jedynie i wyłącznie dziełem tej szczególniejszej szkoły artystycznej. Natura nie jest pramatką, co nas zrodziła, lecz naszym wytworem".

Lord parodoksu wyolbrzymił to znaczenie sztuki. Technika odegrała pod tym względem większą rolę. Nie o to jednak chodzi na tym miejscu! Chodzi o to, że wyobrażenia zbiorowe wiążące się w sposób istotny z kształtowaniem się i przekształcaniem grup społecznych, nie są biernym odbiciem świata przyrody przez mózg ludzki, lecz równocześnie wynikiem i narzę-

dziem aktywności człowieka zbiorowego przekształcającym materialne podłoże jego życia. W tym sensie nie sztuka — w najszerszym znaczeniu — naśladuje naturę, lecz natura — sztukę.

Znaczenie wyobrażeń zbiorowych w strukturze grup społecznych wyjaśnia nam zasadniczą rolę społeczną wychowania. Rola ta wynika stąd, że nie ma grupy społecznej, do której osobnik ludzki wchodziłby jako istota „naturalna". Każda grupa asymiluje swoich członków do swoich wyobrażeń zbiorowych. Każde pokolenie musi się nauczyć ujmować siebie — swoje ciało i swoją „duszę" — ze stanowiska tego, czym ono jest dla społeczności. Musi wdrożyć się w sposoby życia i pracy, w sposoby odczuwania i myślenia, w wyobrażenia zbiorowe swojej społeczności. Ten proces uspołecznienia dokonuje się częściowo samorzutnie przez współżycie, a częściowo — na drodze świadomego wychowania młodzieży przez dorosłych.

Z komplikacją budowy społeczeństwa i kultury komplikują się także procesy wychowania młodych pokoleń. Wychowanie nie traci jednakże swego pierwotnego charakteru przygotowania członków grupy społecznej. Wielość grup społecznych rywalizujących ze sobą komplikuje sytuację wychowawczą. O duszę młodzieży toczą walkę między sobą różne grupy społeczne. Ponad tą walką zarysowują się kontury społeczności ludzkiej całego globu — i wychowanie człowieka jako członka ogólnoludzkiej społeczności.

5. Grupa społeczna jako synteza ról społecznych

W związku ze znaczeniem, jakie *wyobrażenia zbiorowe* posiadają dla kształtowania się grup społecznych, pozostaje zasadniczy socjologiczny rys grupy społecznej, polegający na tym, że, jak pisze Znaniecki „grupa społeczna nie jest zrzeszeniem konkretnych jednostek, lecz syntezą ról społecznych" [1].

„Przyjrzyjmy się jednostce — pisze Znaniecki — jako uczestnikowi jakiejś grupy... Nie tak dawno w doświadczeniu ludzkim nie było czegoś takiego, jak faszystowska partia, uniwersytet

[1] F. Znaniecki: Social groups as producs of participating individuals. Am Journal of Sociology. May 1939, str. 799 i nast.

chicagowski, Stany Zjednoczone A. P. lub niemiecki „naród". Każdy z tych tworów powstał stopniowo przez współdziałanie wielu jednostek i utrzymuje się przez dalsze współdziałanie. Z tego punktu widzenia mamy tu do czynienia z tworami kulturowymi podobnymi do wielu innych tworów — jak farma, finansowy system kredytowy, język, fizyka jako nauka. — Grupa społeczna jako twór kultury różni się jednak pod pewnym względem od innych tworów kultury. Prawie każda jednostka, która uczestniczy w czynnościach powołujących do życia grupę społeczną, sama staje się częścią tego tworu jako członek grupy społecznej. Co to oznacza? Współcześni socjologowie wiedzą, że członek grupy nie oznacza konkretnej jednostki w całej jej historii życia. Członek grupy to według określeń Parka i Burgessa swoisty rodzaj *osoby*, która wykonuje swoisty rodzaj roli społecznej. Każdy konkretny osobnik ludzki wykonuje w ciągu swojego życia pewną liczbę społecznych ról... Przykłady takich ról społecznych to lekarz, kupiec, artysta, gospodyni, dama z towarzystwa, dziecko, student. Podobnie jak w roli teatralnej, w roli społecznej zawiera się ciągle wzajemne oddziaływanie pomiędzy wykonawcą roli a innymi ludźmi. Analiza roli społecznej, podobnie jak teatralnej, wykazuje, że są to systemy, wartości, czynności ukształtowane według pewnego wzoru (schematu), w roli teatralnej są to systemy estetyczne; w roli społecznej — społeczne. Inna ważna różnica polega na tym, że w sztuce dramatycznej dramaturg stworzył rolę raz na zawsze, Hamlet jest tą samą rolą w każdym przedstawieniu, choć różni aktorzy mogą ją grać różnie. W życiu społecznym każda osoba wykonuje swoją własną osobną rolę: role poszczególnych lekarzy, kupców lub gospodyń są podobne o tyle, o ile trzymają się tego samego wzoru uważanego za obowiązujący w danej zbiorowości" [1]).

Dobrą ilustracją grupy społecznej jako systemu ról społecznych jest armia jako *grupa żołnierzy*. Wiadomo, jak dokładnie określona była, historycznie ukształtowana rola nie tylko żołnierza i oficera, lecz także odrębności społecznych ról żołnierzy i różnych rodzajów broni. Wiadomo również, jak głębokim

[1]) Znaniecki: Loc. cit. str. 806.

przeobrażeniom uległa społeczna rola żołnierza i oficera w związku ze zmianą znaczenia wojny i wojskowych w strukturze społeczeństwa. Rycerz średniowieczny, żołnierz najemny, żołnierz armii królewskiej, żołnierz armii ludowej to różne historycznie typy społecznej roli żołnierza. W tej chwili nie chodzi mi jednak o podkreślenie zmiennych społeczno-historycznych elementów roli żołnierza. Chcę zwrócić uwagę na ten socjologiczny rys struktury armii jako grupy społecznej, który polega na obowiązującym systemie ról, schematów, dzięki którym grupa społeczna zachowuje ciągłość mimo przepływu ludzi z pokolenia na pokolenie. Rola społeczna, będąca wyobrażeniem miejsca jednostki jako członka zbiorowości, zawiera schematyczne określenie jej związku z innymi członkami oraz zachowania się obowiązującego w różnych schematycznie określonych sytuacjach grupowego życia — ze względu oczywiście na konieczność utrzymania grupy jako całości i realizowania przez nią jej zbiorowych zadań.

Rolę społeczną jednostki pojmuje Znaniecki jako wzór osobowy, obowiązujący w określonym kręgu społecznym. Jednostki należące do tego kręgu dostosowują się do obowiązującego wzoru osobowego i traktują rolę społeczną jako rolę osobistą. Dostosowanie to jest częściowo nieświadome, dokonujące się samorzutnie, w drodze współżycia, a częściowo świadome refleksyjnie.

„Mówiąc, że osobnik w kręgu społecznym odgrywa społecznie wyznaczoną „rolę osobistą" — pisze Znaniecki — rozumiemy przez to, że krąg i on sam ujmuje i kształtuje jego osobę według pewnego uznanego typu czy *wzoru osobowego*, który to wzór jest narzucony mu i przyjęty przez niego jako jego indywidualna rola w danym kręgu. Znaczy to, że w każdym kręgu jest on taką właśnie osobą, za jaką go ma dany krąg i on sam siebie ma w tym kręgu, i jego postępowanie oraz postępowanie innych względem niego, stosuje się do tego, jak w przekonaniu kręgu i jego własnym taka osoba postępować powinna i jak inni względem niej postępować powinni" [1]).

[1]) Znaniecki Fl.: Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości, str. 109.

Rola społeczna jednostki jako członka określonej grupy społecznej nie jest oczywiście wyobrażeniem oderwanym od życia grupy. Wiąże się ona z sytuacjami życiowymi grupy, z jej zadaniami, z jej organizacją! Z rolą społeczną jednostki w grupie wiążą się jej podstawy i dążności społeczne wobec innych członków grupy, wobec grupy jako całości i wobec obcych. Rola społeczna jednostki jest elementem grupy jako wspólnoty życia lub jako organizacji działania zbiorowego celowego.

Socjologowie amerykańscy w wyniku szczegółowych badań nad przestępczością młodzieży, prowadzonych przy zastosowaniu wszelkich możliwych metod, doszli do wniosku, że zasadniczym elementem przestępczości jest (1) banda jako grupa przestępcza, (2) „kultura", czyli tradycja przestępcza tej grupy, przechowująca wzory przestępczości, (3) przestępcza rola jednostki jako członka bandy i jako wytworu jej przestępczej „kultury". Przestępca jest jednostką ludzką o określonej roli społecznej, a nie typem antropologicznym lub psychologicznym. Ta rola społeczna jest rolą członka grupy przestępczej. Przestępczość jest więc problemem socjologicznym, grupowym i międzygrupowym [1]).

Podkreślając charakter grupy społecznej jako syntezy ról społecznych zwróciliśmy uwagę na ten rys, który jest szczególnie ważny z punktu widzenia wychowania. Roli społecznej jednostki nie można jednak traktować w oderwaniu od aktywności człowieka. Rola społeczna jednostki jest wytworem działania i zachowania się jednostek w zbiorowości. Grupa społeczna, określona jako synteza ról społecznych, w oderwaniu od historycznego procesu aktywności człowieka w jego środowisku, w życiu rodzi niebezpieczeństwo zejścia na manowce abstrakcyjnej spekulacji. Armia jako grupa żołnierzy ukształtowała się na podłożu jednej z podstawowych dziedzin aktywności ludzkiej, jaką jest wojna.

Byłoby nonsensem pytać, czy wojna stworzyła żołnierzy czy żołnierze — wojnę. Wojna potrzebuje armij, a armie — wojny.

---

[1]) W sprawie amerykańskich badań w tej dziedzinie patrz recenzję J. Chałasińskiego, drukowaną w „Przeglądzie Socjologicznym" t. III (1935, str. 782 i nast.).

Niewątpliwie jednak żołnierz jest nie do pomyślenia bez wojny i w określeniu armii jako grupy żołnierzy nie jest dostatecznie uwypuklony istotny element, polegający na tym, że *armia jest jednostką działania wojennego.*

Określenie grupy społecznej z punktu widzenia osoby kładzie nacisk na osobę, nie na działanie. Odpowiada to grupom towarzyskim, ale nie odpowiada innym. Odpowiada to także zasadniczym typom grup społecznych, jakie powstają specjalnie dla celów wychowawczych. Szkoła czy klasa szkolna, nie są jednostkami działania. Ich sens społeczny polega na tym, że skupiają one młodzież ze względu na wychowawcze zadanie ukształtowania ich osoby — ich roli społecznej.

Mimo te zastrzeżenia i ograniczenia koncepcja roli społecznej jest bardzo płodna. Należy ją jednakże traktować jako element działania społecznego. W związu z tym także w nowym świetle występują bodźce, skłaniające jednostkę do działania. W życiu społecznym zachowanie się jednostki nie jest wyznaczone przez motywy czysto biologiczne. Zachowanie się jednostki w grupie jest zawsze związane z jej miejscem w grupie. Zachowuje się tak, jak tego wymaga miejsce społeczne, w jakim się znajduje. Dążenia jednostki wiążą się z jej rolą społeczną.

W badaniach socjologicznych nad zachowaniem się jednostek należy brać pod uwagę nie tylko sytuację, w jakiej stawia jednostkę jej stanowisko w grupie, lecz także fakt, że zasadniczym czynnikiem zachowania się jednostki w zbiorowości jest przechodzenie od jednej roli społecznej do innej — a nie reakcje bio-psychicznego organizmu.

Przedstawiona teoria grupy jako *syntezy ról społecznych* nasuwa jednakże pewne zasadnicze zastrzeżenie. Zastrzeżenie to polega na tym, że społeczne role jednostek nie kształtują się w sferze niekrępującej fantazji twórczej. Kształtują się one w ramach życia społecznego, które przebiega w oparciu o materialne środowisko życia. Jakąkolwiek weźmiemy rolę społeczno-osobistą, historycznie ukształtowaną, czy to będzie członek klanu totemicznego czy chłop, czy szlachcic, czy lekarz, czy akcjonariusz itp., to istotnym elementem w jej określeniu stanowi jej stosunek do materialnej rzeczywistości, w jakiej

przebiega życie danej grupy. Wszelka rola społeczna, wzięta z historycznych społeczeństw, zawiera miejsce w ramach historycznie ukształtowanej stanowo-klasowej struktury społeczeństwa. Dlatego wszelkie analogie z rolami w sztuce scenicznej wywołują skojarzenia, które odwracają uwagę od klasowego współczynnika społecznej roli jednostki.

Doskonałą ilustrację tego współczynnika klasowego stanowią właśnie role społeczne *ucznia i nauczyciela*. Uczeń jako rola społeczna wiąże się z klasowym charakterem instytucji szkolnych. Ze społecznie dwoistym systemem naszego szkolnictwa wiązał się odmienny współczynnik klasowy społecznego określenia roli ucznia szkoły powszechnej i gimnazjum. Uczeń szkoły powszechnej publicznej oznaczał przynależność do klas pracujących; dzieci klas „niepracujących" i „pracującej inteligencji" chodziły do szkół przygotowawczych prywatnych lub uczyły się w domu. Uczeń gimnazjum oznaczał przynależność do klas „niepracujących". To samo zróżnicowanie współczynnika klasowego występowało bardzo silnie w odniesieniu do nauczycieli szkół powszechnych z jednej strony, a średnich i wyższych z drugiej strony. To samo dotyczy wszystkich innych ról społecznych.

6. Grupy młodzieży powstające w związku z wychowaniem

Znaczenie socjologicznego punktu widzenia w badaniach nad wychowaniem i w praktyce pedagogicznej uwzględnia się coraz bardziej. Na ogół jednak nie docenia się tego, jak daleko i głęboko w proces wychowawczy sięga „społeczeństwo". Nie dostrzega się faktu, że wszelkie wychowanie odbywa się za pośrednictwem grup społecznych i że inaczej odbywać się nie może. Jedne z tych grup są tworzone specjalnie dla celów wychowawczych, inne pełnią funkcje wychowania samorzutnie i ubocznie. W procesie wychowawczym, jak w ogóle we wszelkim procesie wzajemnego oddziaływania międzyludzkiego o tyle, o ile nie jest ono tylko zjawiskiem fizycznym czy fizjologicznym, jednostka ludzka występuje jako członek grupy społecznej, w określonej społecznej roli. Zachowanie się dzieci i młodzieży

w różnych sytuacjach społecznych jest z punktu widzenia socjologii przejawem jej roli społecznej w grupie lub ról społecznych w grupach społecznych. Elementy fizjologiczno-psychologiczne wieku dziecka nie oddziałują bezpośrednio na jego społeczne zachowanie się, one oddziałują jako składniki jego roli społecznej. Odrębność zachowania się dziecka chłopskiego w porównaniu z dzieckiem inteligenckim wiąże się (1) z odmienną rolę społeczną dziecka w rodzinie chłopskiej, (2) z odrębną społeczno-kulturalną i ekonomiczną strukturą rodziny chłopskiej oraz, (3) z odmiennym znaczeniem, jakie poszczególne elementy fizjologiczno-psychologicznego rozwoju dziecka (jak siła fizyczna, spostrzegawczość, inteligencja, praktyczność i zaradczość, gotowość do współpracy itp.) posiadają w strukturze chłopskiej rodziny i w społecznej roli dziecka chłopskiego w rodzinie i poza rodziną.

Rodzina chłopska nie jest tworem samoistnym. Występuje ona w obrębie szerszej zbiorowości sąsiedzkiej i okolicznej oraz w obrębie kultury chłopskiej, która różni się zasadniczo od kultury inteligencji. Zwracając uwagę na rysy najbardziej charakterystyczne kulturę inteligencką można określić jako kulturę towarzysko-literacką; kulturę chłopską, jako kulturę rolnictwa rodzinnego, oraz kulturę sąsiedztwa. Kultura inteligencka jest *kulturą szkolną*, to znaczy, że szkoła należy do najbardziej istotnych elementów kulturalnych tradycji inteligencji. Nie ma warstwy inteligencji bez szkoły. Inaczej z warstwą chłopską, której kulutralne tradycje nie wiążą się ze szkołą.

W związku z odrębnością chłopskiej kultury oraz z odrębnością społecznej roli dziecka chłopskiego inaczej przebiega proces przejścia z rodziny do szkoły wśród dzieci chłopskich niż wśród dzieci różnych kategorii ludności miejskiej. Ten moment przejścia z rodziny do szkoły słusznie uważa się za przełomowy w rozwoju dziecka. Zagadnienia wiążące się z tym są natury socjologicznej. „Psychika dziecka wiejskiego", podobnie jak „psychika chłopa", jako coś odrębnego od psychiki dziecka inteligenckiego czy „psychiki mieszczańskiej", jest niezrozumiała w oderwaniu od kultury chłopskiej.

Obecnie wiedza socjologiczna na tyle upowszechniła się wśród nauczycielstwa, że nie potrzeba rozwodzić się nad tym, że wyjaśnienia zachowania się dziecka w szkole bardzo często trzeba szukać w jego społecznej sytuacji rodzinnej, w jego roli rodzinnej lub pozorodzinnej i pozaszkolnej w samorzutnie kształtującym się życiu młodzieży. Nieślubność, jedynactwo lub sieroctwo, stanowiące istotny element społecznej roli dziecka w rodzinie, posiadają ogromne znaczenie w kształtowaniu się społecznej sytuacji dziecka w szkole. To samo dotyczy innych elementów społeczno-ekonomicznych lub kulturowych rodzinnej roli dziecka z jednej strony, a szkolnej — z drugiej strony.

Ogólna sytuacja społeczna kształtuje się przy tym zupełnie inaczej w początkowym okresie szkolnym niż w latach późniejszych. Dopiero w późniejszych latach, gdzieś koło 9—11 roku życia, zbiorowości młodzieży szkolnej, większych rozmiarów jak klasa szkolna, usamodzielniają się tak wyraźnie od wpływu autorytetu dorosłych i nauczycieli, że stanowią bardzo wyraźny samoistny czynnik kształtowania społecznej sytuacji młodzieży i jej zachowania się. Społeczności dzieci i młodzieży wytwarzają własne wzory obyczajowe, obowiązujące jej członków. Zachowanie się młodzieży jest wynikiem dostosowywania się do tych wzorów, które rzadko zgadzają się z tymi wzorami, jakie dorośli i wychowawcy narzucają wychowankom. Upomnienia wychowawców lub rodziców, kierowane pod adresem buńczucznego wodza bandy „czerwonoskórych", znajdują często tyle samo oddźwięku, co cywilizacja białych wśród plemienia indiańskiego, które, zgodnie z całą swoją tradycją, uważa się za plemię „jedynych najwspanialszych ludzi".

W traktowaniu tych zagadnień przez pedagogów zacieśnia się przy tym często socjologiczną problematykę, jaka tutaj występuje, do socjologicznych zagadnień klasy szkolnej, która jest jednostką nauczania. „Uczeń i klasa" nie wyczerpuje socjologicznej problematyki wychowania.

Klasa nie jest samoistnym czynnikiem historyczno-socjologicznym, lecz elementem *szkoły*. Pedagogowie skłonni są do wyolbrzymiania socjologicznego znaczenia klasy szkolnej w procesie wychowawczym, a nie doceniają znaczenia szkoły.

7. Młodość i młodzież z punktu widzenia socjologicznego

Nie trzeba rozwodzić się nad tym, że klasa szkolna jest tworem sztucznym, powołanym do życia dla celów wychowania i nauczania. Wiadomo, że w różnych systemach szkolnych odgrywała i odgrywa różną rolę. Miała swój historyczny początek, jak również znane są próby zupełnego jej zastąpienia przez inną formę warsztatowo-laboratoryjną i klubową. To samo dotyczy szkoły i przedszkola, świadectwa dojrzałości, programu szkolnego i innych elementów zinstytucjonalizowanego wychowania. Wszystko to miało swoją historię społeczną. Godzą się na to pedagogowie i uczeni.

Trudniej o zgodę na to, że w ogóle cała nasza młodość to twór kultury, arcydzieło poezji i sztuki, tak wspaniałe i fascynująca, że wielu uczonych psychologów traktuje je jako zjawisko naturalne.

Według psychologii rozwojowej rzecz się ma, mniej więcej, w ten sposób. Istnieje bio-psychologiczny organizm, nazywany w skrócie psychiką. Po perypetiach niemowlęctwa psychika zaczyna mówić, potem uczestniczy w paru i kilkuosobowych zbiorowościach. Następnie psychika przechodzi z rodziny do szkoły, ale to nie ma istotnego znaczenia w jej naturalnym procesie rozwojowym. W klasach szkolnych psychika tworzy zbiorowości o wewnętrznej strukturze hierarchicznej na wzór hierarchii, jaka istnieje w kurzych stadach [1]). W pewnym wieku psychika jest krnąbrna i przekorna, potem wykazuje pęd do pisania pamiętników, zjawisko tym bardziej zastanawiające, że dotychczas nie wykryte w kurzych stadach. Potem psychika przechodzi okres adoracji, kocha się romantycznie, dojrzewa jak dojrzewają jabłka na drzewach. Badacze skrupulatniejsi, którzy zaobserwowali, że u roślin kwitnięcie poprzedza owocowanie, dojrzewanie psychiki ludzkiej podzielili na dwa okresy i pierwszy okres (14—17 rok życia) nazwali okresem „pokwitania" od kwiatu. Charakterystycznym rysem „kwitnącej psychiki" jest, jak to odkrył uczony niemiecki Spranger — „od-

[1]) K. Reininger: Über Soziale Verhaltungstweisen in der Volpubestät, 1924.

krycie swojej jaźni". Ten cały rozwój przypominający z jednej strony społeczeństwo kurze, a z drugiej kwitnięcie i owocowanie drzew nazywa się w psychologii dziecięctwem i młodością człowieka. Dlaczego człowieka? Co w nim jest ludzkiego?

„Młodości, ty nad poziomy wylatuj, a okiem słońca ludzkości całe ogromy przeniknij z końca do końca". Nie pamiętam, w której klasie, w jakim momencie pokwitania, uczyliśmy się w szkole na pamięć tej młodości, która stworzyła wizję wielkiego romantycznego poety. Ale na pewno uczyliśmy się jej. Każde pokolenie uczy się młodości, podobnie jak uczy się dojrzałości i starości. Uczyliśmy się młodości z Mickiewicza i Żeromskiego. Uczyliśmy się takiej młodości, jaką stworzył romantyzm — nie natura. Ubolewaliśmy potem nad tym, że następne pokolenie przekładało już sport i kino nad „Odę do młodości" i „Ludzi bezdomnych" i że w ogóle nie ma zaufania do naszych romantycznych ideałów młodości.

Młodość to nie jest tylko naturalny stan fizjologiczny i hormonalny, lecz także element kultury, „ instytucja" społeczna. Młodość podobnie jak mądrość, płeć i uroda są społecznymi wyobrażeniami, społecznymi wartościami, które kształtują się rozmaicie, zależnie od struktury i kultury społeczeństwa.

Podobnie, jak w oparciu o naturalne popędy, społeczeństwa wytworzyły i uregulowały małżeństwo, rodzinę i inne związki pokrewieństwa, tak i „fizjologiczną młodość" ukształtowało życie społeczne w społeczną „instytucję" młodości. Wiadomo, że „instytucja" ta inaczej jest ukształtowana wśród Melanezyjczyków na Wyspach Triobrandzkich [1]) lub na Samoa [2]), inaczej wśród arystokracji czy plutokracji niż wśród robotników czy chłopów. Zwyczaje wszystkich społeczeństw określają młodość jako okres swobody, w którym młodzież zwolniona jest od niektórych ciężarów życia i odpowiedzialności społecznej. Z punk-

[1]) Patrz B. Malinowski. Życie seksualne dzikich.

[2]) M. Margaret Mead Coming of Age in Samoa 1928. W świetle swoich badań nad dziećmi na Nowej Gwinei Mead kwestionuje również naturalną fazę animizmu, której istnienie w rozwoju dzieci przyjmuje Piaget. Według Mead wierzenia animistyczne występują wśród dzieci Nowej Gwinei w późniejszym okresie jako zjawisko wtórne, będące wynikiem animistycznych wierzeń dorosłych. M. Mead: Growing up in Guinea. 1930

tu widzenia społecznego młodzież oznacza przede wszystkim niesamodzielność gospodarczą i stan wolny przedmałżeński. Zwyczaje społeczne określają dokładnie nie tylko długość tego okresu młodości, lecz także charakter i granice swobody. Wśród Triobriandczyków, wśród młodzieży na Samoa czy wśród Eskimosów społeczeństwo nie tylko uznaje prawo młodości do swobody seksualnej od bardzo wczesnego wieku, lecz wytworzyło specjalne instytucje, „domy kawalerów". W społeczeństwach chrześcijańskich natomast ciąży na młodzieży obowiązek czystości seksualnej i segregacja młodzieży według płci. Wśród Triobriandczyków wolno młodzieży kochać się realnie, nie wolno natomiast spożyć pokarmu z partnerką miłości. Akt wspólnego spożycia pokarmu oznacza u nich zawarcie małżeństwa. U nas wolno młodzieży zajadać ciastka wspólnie do woli, ale kochać się wolno tylko romantyczną miłością taką, jaką opiewają poeci i jakiej uczą w szkołach.

Społeczeństwa wyraźnie określają wzory osobowo-społeczne obowiązujące młodzież. Społeczeństwa świadome ideałów swojej kultury określają obowiązki i przywileje młodzieży z punktu widzenia konieczności zachowania i rozwoju tej kultury. W pedagogicznej refleksji młodzież występuje jako ta kategoria ludności, która społeczeństwo zwalnia od ciężarów życia po to, aby mogła sobie przyswoić bezinteresowne ideały młodości, tworzone przez wodzów, kapłanów, poetów i artystów. Dorośli stwarzają młodość dla swoich dzieci taką, jakiej sami potrzebują. Swoją młodość przekazują swoim dzieciom po to, aby w społeczeństwie biły niewyczerpane źródła wiecznej młodości, radości życia i entuzjazmu, wiary w przyszłość, bezinteresowność, przyjaźń, romantyzm i idealizm. W młodości tkwi siła wiecznego odnawiania się społeczeństwa i jego kultury. I dlatego społeczeństwa kultywują młodość taką, jaką sobie wyobrażają, a nie jako fizjologiczny stan „pokwitania". Młodość jest jednym z centralnych tematów kultury wszystkich ludów.

Młodość jest wartością społeczną powszechną, opiewają ją wszystkie kultury i wszystkie pokolenia. Istnieje jednak zasadnicza różnica pomiędzy stosunkiem, jaki względem ideałów

młodości cechuje dorosłych, tych, którzy sami przestali być młodzi, a samą młodzież.

W tym tkwi właśnie źródło wielu konfliktów między pokoleniami. Dorośli oczekują od młodzieży takiej młodości, jakiej sami potrzebują i jakiej, według obowiązujących wzorów, potrzebuje społeczeństwo. Młodzież nie odczuwa potrzeby „młodości", lecz pola do działania, do swobody i realnego życia, które jej krępują starzy w imię swoich ideałów młodości. Młodzież chce być jak najprędzej dorosła, chce wyjść spod kontroli dorosłych, by móc zarabiać jak oni i być samodzielną, by móc się kochać realnie jak dorośli. Młodzież kształtuje się w sferze ciągłych konfliktów pomiędzy tym, czego sama pragnie, a tym, czego od niej oczekuje społeczeństwo. Psychologia rozwojowa młodzieży nie jest wynikiem naturalnego wzrastania psychiki, lecz ciągłego dostosowywania pragnień młodzieży do wymagań i oczekiwań społecznego otoczenia dorosłych, do obowiązujących wzorów osobowo-społecznych.

Jednostronnemu psychologicznemu stanowisku w psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży przeciwstawia się R. Müller—Freienfels w książce „Dzieciństwo i młodość" (Kindheit und Jugend, 1937). „Dorośli — pisze Müller-Freienfels — kształtują dzieci według swojego obrazu; dzieci świadomie, a także nieświadomie dostosowują się do tego, czego dorośli od nich oczekują i żądają... Dorośli nie tylko teoretycznie tworzą sobie obraz dziecka, oni świadomie i nieświadomie kształtują dziecko według obrazu, jaki sobie o dziecku wytwarzają... Od pierwszego dnia życia dziecko dostosowuje się do wpływów kulturalnych, które z każdym dniem oddziałują coraz silniej... We wszystkich dziedzinach — w mowie, obyczaju, upodobaniach, religii, w życiu każdego dziecka występuje konflikt pomiędzy sferą natury a sferą kultury; ten konflikt dopiero pozwala nam zrozumieć rozwój życia dziecięcego" [1].

Przechodząc do zagadnienia faz rozwojowych Müller-Freienfels podkreśla, że w społecznym i kulturalnym świecie ludzkim nie może być mowy o naturalnych fazach rozwoju. Proces

[1] R. Müller-Freienfels: Kindheit und Jugend. str. 17.

rozwojowy dzieci i młodzieży jest równocześnie procesem naturalnego wzrastania i społecznego zaszeregowywania poprzez następujące po sobie różne „role". Dziecko nie jest tylko faktem naturalnym, organizmem bio - psychologicznym, lecz także „rolą" życiową, która jest różna w różnych społeczeństwach i epokach. „Zachowanie się jednostki — pisze Müller-Freienfels — nie polega na tym, że, „ja samo w sobie" ustosunkowuje się do świata samego w sobie; jednostka zawsze występuje z określoną postawą, w określonej roli właściwej dla sytuacji, w której działa. Człowiek inaczej zachowuje się w swoim zawodzie niż w rodzinie, inaczej wobec zwierzchników niż wobec podwładnych; inaczej mówiąc on odgrywa swoją rolę zawodową albo rolę rodzinną, rolę zwierzchnika albo rolę podwładnego — oto kilka ról, w których większość ludzi występuje równocześnie... to, co w psychologii nazywamy charakterem i osobowością, to jest rola, która się stała drugą naturą jednostki... [1]).

Pojmując „rolę życiową" jako trzon psychicznej organizacji człowieka, Müller-Freienfels uważa to pojęcie za „podstawową kategorię" psychologii w ogóle, jak również psychologii rozwojowej. Różnica między sposobami zachowania się mężczyzn i kobiet wynika nie tyle z fizjologicznych odrębności ich organizmów, lecz z odmienności ich ról życiowych, takich jak się one ukształtowały w historycznym rozwoju społeczeństw i kultury.

Rozwój biologiczny stanowi naturalne podłoże „fazy rozwojowej". Nowa „forma życia" nie jest jednak zjawiskiem naturalnym, lecz kształtem społeczno-kulturalnym, do którego elementy naturalne — wzrost, siła itp. — wchodzą ze względu na wartość, jaką mają w społecznym środowisku dzieci i młodzieży. „Fazy rozwojowe" różnią się przez różne role życiowe. Z drugiej wszakże strony, w każdej fazie występują różne role, nie zawsze harmonizujące ze sobą. Rola życiowa „ucznia" jest często w konflikcie z rolą „bohatera" bandy ulicznej. Poza tym role poprzednich okresów rozwojowych utrzymują się często w następnych. Są ludzie, którzy nigdy nie wychodzą z roli

[1]) Müller-Freienfels, str. 40 — 41.

„uczniów" — i całe życie pojmują na wzór szkoły, gdzie dobrzy nauczyciele rozdają nagrody grzecznym uczniom.

Badania nad życiem zbiorowym dzieci i młodzieży coraz bardziej uwzględniają socjologiczny punkt widzenia, według którego zachowanie się jednostki i jej rozwój stają się zrozumiałe dopiero we właściwym kontekście społeczno-kulturowym. Badania nad zbiorowościami dzieci wykazują olbrzymie znaczenie, jakie struktura rodziny — jej rozmiary i organizacja życia — oraz rodzinna rola dziecka posiadają dla przyszłych ról życiowych człowieka.

Coraz bardziej zdobywa sobie uznanie pogląd, według którego prawa rozwoju dzieci i młodzieży są nie tylko prawami ich rozwoju psycho-społecznego, lecz, co więcej, „te prawa społeczne wzrastania dzieci i młodzieży, na których się tak chętnie opieramy, należy traktować jako prawa mające zastosowanie tylko do naszego społeczeństwa" [1]). W tym przekonaniu utwierdzają nas również porównawcze badania z zakresu dzieci i młodzieży różnych środowisk społecznych. Z tego punktu widzenia olbrzymie znaczenie posiada fakt, że psychologię dzieci i młodzieży klas uprzywilejowanych do późnego wieku kształtuje życie na cudzy koszt — wydawanie pieniędzy, których się nie zarabia. Jest to *środowisko zabawy*, wolne od ponoszenia odpowiedzialności za realne zadania życia. Psychologię dzieci i młodzieży chłopów, i w pewnej mierze robotników, kształtuje *środowisko pracy*, w którym dziecko uczestniczy od wczesnych lat życia, obciążone realnymi zadaniami i obowiązkami wobec rodziny, w poczuciu realnej i zbiorowej odpowiedzialności za los całej rodziny.

Społeczeństwo nie tylko określa *społeczne formy młodości*, lecz także to, jakie formy młodości obowiązują wśród różnych klas społecznych, i które z tych klas mają prawo do młodości.

Dla ilustracji tego zjawiska wystarczy kilka zdań wyjętych z chłopskiego pamiętnika. „Młodość. — Ten wyraz, którym określa się rąbek najpiękniejszego życia w przyrodzie, dla mnie był podświadomym wyczuwaniem jej w poezji w kwitną-

[1]) G. Murphy i L. B. Murphy: Experimental Social Psychology, 1931. Str. 281.

cym życiu wiosny, u dzieci i młodzieży przebywającej na letnisku na wsi. Sam nie pamiętam, czy byłem kiedy młody. Życie moje to jedna od początku do końca droga wyboista, po której ciągałem wóz chłopskiej niedoli, naładowany przez długie wieki ciężarem pokrzywdzenia warstwy chłopskiej. Droga moja była tym cięższa, że oczy widziały piękniejsze drogi, piękniejsze wokół życie i ich wędrowców, które dla nas dzieci chłopskich nigdy nie były dostępne. Opis mego życia poświęcam kilkumilionowej rzeszy moich rówieśników, chłopskiej niedoli towarzyszów, których życie mojemu jest podobne, a którzy mimo tego torują nową drogę dla tych, którzy po nas przyjdą" [1]).

8. „Odkrycie jaźni" a społeczna istota procesu wychowawczego

Psychologowie, zajmujący się wiekiem młodzieńczym [2]), zwracają uwagę na charakterystyczny rys tego wieku, nazwany przez Sprangera „odkryciem jaźni" lub, jak to określa Stern, „ustosunkowaniem wartości osobistych i wartości świata" [3]). Psychologowie twierdzą, że w tym wieku egocentryzm młodocianej istoty ludzkiej staje się refleksyjny. Młodzież żywo interesuje się psychiką własną i innych. Pragnie poznać i oglądać „własną duszę". „Człowiek młody śledzić zaczyna swoją jaźń w jej ciągłości i w jej zmianach, zdaje sobie sprawę z tego, jakim jest..." [4]). Dokonuje się „odkrycie jaźni".

Obfitego materiału, ilustrującego występowanie tych symptomów dostarczają przeważnie wyznania młodzieży szkolnej, osiągane przy pomocy ankiet. Czy można je jednak traktować jako symptomy naturalnej fazy rozwoju bio-psychiki? Czy nie są one uwarunkowane społecznie i kulturalnie? Czy nie są

---

[1]) J. Chałasiński: Młode pokolenie chłopów, t. I, motto.

[2]) Wiek dojrzewania, który według psychologów obejmuje lata od 14 — do 21 roku życia (Buhlerowa, Tumlirz i inni), a nawet do 24 roku życia (Stern) dzielony jest na fazę pokwitania 14 — 17 i wiek młodzieńczy 17 — 21 (lub 24).

[3]) Patrz L. Blaustein: O ocenie samego siebie w wieku młodzieńczym. „Kwartalnik Psychologiczny" t. II, 1931, str. 370 i nast.

[4]) St. Baley: Psychologia wieku dojrzewania, 1932, str. 167.

wywołane przez samo wychowanie? Na czym bowiem polega to odkrycie „jaźni" u młodocianej jednostki? Czy nie jest to uświadomienie sobie tej właśnie roli osobisto-społecznej, która została jej wyznaczona przez jej społeczeństwo w procesie wychowawczym?

Zacznijmy od świadomości własnego „ja". Zapytajmy samych psychologów, którzy zastanawiają się nad używanymi przez siebie treminami, co należy i można rozumieć przez świadomość „ja" nie wkraczając na teren metafizyki? G. F. Stout pisze na ten temat:

„...W każdej typowej sytuacji społecznej człowiek uświadamia sobie, że inni ludzie znajdują się w pewnym stosunku do niego. Pojęcie swego „ja", utworzone w ten sposób, z natury swojej obejmuje stosunek tego „ja" do innych „ja". Jest to *pojęcie o tej roli, którą gra „ja" w opartej na współdziałaniu całości, jaką stanowi społeczność.* Myśląc o sobie myślimy o postawie innych w stosunku do nas i o naszej postawie w stosunku do nich, o tym, co myślimy jedni o drugich, czego jedni od drugich oczekujemy, co jedni ku drugim czujemy itd. Jeżeli zapytamy kogoś, kto on jest, to odpowie nam opisując swoje położenie społeczne, wskazując swój zawód, rodzinę, do której należy, i jakieś czyny lub zamiary swoje, które mają znaczenie społeczne. W społeczeństwie bowiem żyjemy, poruszamy się, oddychamy i istniejemy. Jeżeli pominiemy wszelkie cechy swego „ja", w których grę wchodzą stosunki społeczne, to można będzie bez przesady powiedzieć, że zniknie wszystko, co stanowi cechy wyodrębniające samowiedzę ludzką.

W zależności od zmian w sytuacji społecznej samowiedza podlega odpowiednim przekształceniom. Gdy rozkazujemy, pouczamy lub dajemy rady, wówczas mamy świadomość swego „ja" jako czegoś względnie wyższego, jako czegoś, co zapoczątkowuje i rozwija szeregi wyobrażeń i działań w świadomości innych ludzi. Gdy natomiast odbieramy rozkazy, instrukcje i rady, wówczas uświadamiamy sobie nasze własne „ja" jako coś względnie niższego, jako coś, co w swych myślach i działaniach pozostaje w zależności od myśli i działań innych ludzi. Mamy świadomość jak gdyby różnych „ja", gdy sami

otaczamy kogoś opieką lub pocieszamy, i wówczas, gdy nas ktoś otacza opieką lub pociesza. Różne też jest nasze „ja" w rodzinnym kółku i na stanowisku urzędowym. Różne jest też i wtedy, gdy obcujemy z przyjaciółmi lub nieprzyjaciółmi. Samowiedza chłopca zmienia się w zależności od tego, czy bawi się ze starszym od siebie bratem czy też z młodszą od siebie siostrą" [1]).

Wiedząc już, co należy rozumieć przez „świadomość jaźni", nie popadając w metafizykę zapytajmy obecnie, czy *społeczna sytuacja młodzieży wychowywanej, czy osobisto-społeczna rola*, jaką młodzieży wyznacza się w procesie wychowania, nie pomoże nam w wyjaśnieniu tego zjawiska „odkrycia jaźni". Z tego punktu widzenia pierwszorzędne znaczenie posiada socjologiczna analiza wychowawczego stosunku i wychowawczego procesu, jaką dał Znaniecki. W świetle tej analizy występuje jasno, że wychowywana młodzież odkrywa w sobie to, czego się od niej oczekuje. Odkrywa swoją jaźń, gdyż na jaźni proces wychowania ześrodkowuje zainteresowania wychowanków.

„Najpowszechniejszą i najbardziej uderzającą cechą — pisze Znaniecki — wszelkich kręgów wychowawczych jest przeważny, bezustanny nacisk, który kładą na ciało i psychikę osobnika jako przedmiot działalności wychowawczej. Z samej istoty przygotowawczego wychowania wynika bowiem, że ciało i psychika są to jedyne składniki osoby społecznej wychowanka, na które wychowawcy świadomie starają się wpływać, gdyż są to jedyne składniki, które w ich przekonaniu przetrwają okres uosobień. Jego stan socjalny i jego funkcje zmienią się wszak zupełnie, gdy z wychowanka, kandydata do społeczeństwa dorosłych, stanie się człowiekiem dojrzałym, czynnym uczestnikiem tego społeczeństwa; toteż w oczach kręgu wychowawczego te składniki jego obecnej osoby społecznej tylko o tyle wchodzą w grę, o ile są środkami pomocniczymi przy urabianiu jego ciała i psychiki.

Jednostka uświadamia sobie oczywiście, że w środowisku wychowawczym ujmuje się ją jako istotę biopsychiczną, przypisuje się jej pewne cechy i cechy te ocenia. Kręgi wychowawcze

[1]) G. F. Stout: Zarys psychologii, str. 181 — 182.

od wczesnego jej dzieciństwa starają się o to właśnie, aby ona to sobie uświadomiła; bezustannie dają jej poznać, co „w niej" jest z punktu widzenia innych pożądane, a co niepożądane, i ciągle wskazują, jak ma się zmienić w bezpośredniej lub dalszej przyszłości, aby przestano ją pod pewnymi względami oceniać ujemnie, zaczęto zaś pod pewnymi względami oceniać dodatnio.

Rozumie się, że wobec tego wszystkie zainteresowania wychowanka własną osobą ogniskują się w jego jaźni odzwierciedlonej. Najpotężniejszymi jego dążnościami osobotwórczymi stają się dążności do wywoływania dodatnich i unikania ujemnych ocen własnego „ja" cielesno-psychicznego ze strony innych. Pod ciągłym naciskiem kręgów wychowawczych uczy on się kształtować swą osobę społeczną w domu, w szkole, w kościele, w kręgu starszych znajomych, wyłącznie ze względu na charakterystykę i wartościowanie jego jaźni przez dany krąg. Im starannej i dłużej jest wychowany, im lepiej wychowawcy umieją nagiąć do celów pedagogicznych inne kręgi, w których się obraca (np. związki młodzieży), tym trwalsze i potężniejsze stają się dążności" [1]).

W tradycyjnych kręgach wychowawczych okres wychowania określony był z góry jako zasadniczo bezpłodny, nie mogący wnieść nic nowego do świata unormowanego i gotowego niezależnie od pragnień wychowanków. W wychowaniu bowiem nie o to chodziło, aby wychowanek działał i brał odpowiedzialność za działanie, lecz aby *osobiście był złym*, czego od niego oczekiwano.

Nie trzeba rozwodzić się nad tym, że tak pojęte wychowanie ukształtowało się w najczystszej postaci w „wyższych sferach społecznych". Do jego istoty należy to, że zainteresowania wychowanka i wychowawcy ogniskują na jego osobie wychowanka, na jego „jaźni". Czy więc „odkrycie jaźni" przez wychowanka jest tu czymś nieoczekiwanym?

Wprost przeciwnie, odkrycie jaźni jest zjawiskiem „naturalnym", ale nie w tym znaczeniu, że wynika z biologicznej natury człowieka, lecz w tym znaczeniu, że wynika ze społecznej

[1]) F. Znaniecki: Ludzie teraźniejsi, str. 145 — 147.

natury procesu wychowawczego. „Odkrycie jaźni" jest momentem w społecznej biografii wychowanka ucznia, odkrycie jaźni wiąże się ze społeczną rolą ucznia - wychowanka jako istoty wychowywanej, od której jej społeczeństwo oczekuje, by urabiała swoją „duszę", by ukształtowała swoją „jaźń".

Zależność procesu „odkrywania jaźni" od wychowania prowadzi do konkluzji, że proces ten kształtuje się rozmaicie w różnych środowiskach społecznych. Analiza Znanieckiego dotyczyła sfery społecznej „ludzi dobrze wychowanych". W tych sferach od młodzieży nie oczekuje się niczego innego, jak tylko wychowywania się i „odkrywania jaźni". Obserwacje psychologów nad wiekiem dojrzewania opierały się przeważnie na młodzieży bądź to należącej do tej sfery społecznej, bądź też pozostającej pod przemożnym wpływem i urokiem wzorów młodości tej sfery.

Zupełnie inaczej „odkrywanie jaźni" przedstawia się w wychowaniu tych sfer społecznych, w których młodzież bierze udział w zadaniach i obowiązkach realnego życia w poczuciu wspólnej odpowiedzialności społecznej. Z tego punktu widzenia pamiętniki młodzieży, zanalizowane w „Młodym pokoleniu chłopów", rzucają zupełnie nowe światło na psychologię wieku młodzieńczego. Co odkrywała młodzież chłopska, ogarnięta potężnym ruchem młodochłopskim? Odkrywała w sobie to co od niej oczekiwał młodochłopski ruch w swoim romantycznym i heroicznym okresie. Odkrywała swoją rolę osobistą i społeczną w społecznym ruchu swojej warstwy. Odkrywała związki łączące ją z warstwą walczącą o swoje wyzwolenie. Zdobywała świadomość klasową, poczucie odpowiedzialności za losy swojej warstwy i swojego narodu. Młodzież ruchu walczącego, dla którego świat nie jest gotowy, unormowany, bezpieczny i łaskawy, lecz przeciwnie, wrogi i obcy, wyzywający poczucie sprawiedliwości, odkrywała w sobie bojownika o wyzwolenie. Odkrywała w sobie dumę członka warstwy budzącej się do historycznego życia, odkrywała w sobie poczucie odpowiedzialności chłopa za losy swojej klasy i swojego narodu.

Młodzież, wiek młodzieńczy jest żywiołem, z którego żyją wszystkie rewolucje społeczne. Wiek młodzieńczy jest wiecz-

nie bijącym źródłem buntu przeciw światu gotowemu, zastanemu i skończonemu raz na zawsze. I dlatego diagnoza psychologiczna, która dominujący symptom tego wieku widzi w odkrywaniu własnej duszy, symptom psychologii społecznej, klasowej, w znacznej mierze patologicznej, bierze za przejaw naturalnej fazy rozwoju.

9. Wychowanie jako proces duchowy i jego funkcja społeczna

Nie jest rzeczą przypadku, że „odkrycie jaźni" odgrywa szczególną rolę wśród pedagogów idealistycznego kierunku. Teorię „odkrycia jaźni" jako podstawowego symptomu „wieku dojrzewania" rozwinął Spranger [1]). U podłoża tej teorii leży idealistyczna koncepcja wychowania jako procesu duchowego. Dla tego kierunku, który przyjmuje, że wychowanie odbywa się w sferze duchowej, w sferze obcowania duchów, „odkrycie jaźni" stanowi naturalną fazę *duchowego* rozwoju jednostki. Jest to moment w kształtowaniu się „subiektywnego ducha". Tę koncepcję „odkrycia jaźni" przyjmują często ci psychologowie, którzy, odżegnywując się od metafizyki, szukają dla psychologii oparcia w przyrodniczych, doświadczalnych metodach badania. Często „odkrywanie jaźni", przy pomocy badań ankietowych, jest jednakże tylko dorabianiem „naukowej metody" do gotowej filozoficznej koncepcji.

Z socjologicznego punktu widzenia łatwość, z jaką psychologowie ulegają idealistycznym koncepcjom wychowania, jest niezmiernie interesująca jako jeden z dowodów siły idealistycznych tradycji wychowania. W tradycjach wychowawczych wszystkich czasów, od ludów pierwotnych do naszych czasów, powszechnie występuje przekonanie, że istota wychowania polega na urabianiu „duszy" człowieka. Urabianie „duszy" ma za cel inicjacje u ludów pierwotnych i wychowanie u ludów cywilizowanych. U ludów pierwotnych jednakże okres inicjacji jest bardzo krótki, młodzież wzrasta w społeczność przez współudział w jej realnym życiu. Inaczej w społeczeństwach cy-

[1]) E. Spranger: Psychologie des Jugendalters. Leipzig 1931, str. 38.

wilizowanych, gdzie w celu wychowania „*duchowego*" izoluje się młodzież od świata materialnego dorosłych na okres bardzo długi. Pociąga to za sobą zasadnicze konsekwencje dla ukształtowania się osobowości wychowanka. W świetle tego tradycyjnego zadania wychowania, jakim jest wychowanie „duszy", inaczej przedstawia się „odkrycie jaźni" u młodzieży dorastającej. W rzeczy samej mamy tu do czynienia z pewną krytyczną fazą procesu wychowania człowieka. Wychowanie ześrodkowuje zainteresowania młodzieży na „jaźni", na „duszy". I w pewnym momencie wychowanek odkrywa w sobie swoją „jaźń", na której przez lata ześrodkowywał się proces wychowawczy. Wychowanek uświadamia sobie swoją istotę tak, jak ona występuje w wychowaniu, a nie w realnym życiu. Wychowanek odkrywa w sobie „jaźń" jako istotę duchową, którą w nim wychowawcy pielęgnowali. Wychowują w nim „duszę", więc „duszę" w sobie odkrywa.

Nie jest trudno wytłomaczyć, dlaczego to odkrycie występuje w okresie „dojrzewania", czyli w pewnej końcowej fazie wychowania. Faza ta przedstawia przejście do dorosłości. W tym okresie kandydat na dorosłego próbuje już wchodzić w nową rolę społeczną. Chce przestać uchodzić za dziecko i szuka podstawy do określenia samego siebie jako dorosłego człowieka. Chce przestać być „duszą" wychowywaną, a chce być realnym człowiekiem. I wszędzie natrafia na zasadnicze przeszkody, wynikające stąd, że świat dorosłych jest zupełnie inaczej zbudowany, niż świat młodzieży szkolnej, której cały sens społeczny polega na tym, że się ją wychowuje. Świat dorosłych to świat realnych zadań życia i realnych wysiłków, a świat wychowania to sfera „jaźni i duchów" — to sfera, w której kształtuje się *duszę* człowieka. „Dusza", „jaźń" to główny temat wychowania od wieków. To główny element tradycji wychowawczych. Młody człowiek, idący w życie, odkrywa w sobie duszę, ponieważ na urabianiu duszy, na odkrywaniu w sobie duszy polegał najgłębszy sens jego wychowania. Piękna dusza to przecież ten najważniejszy posag, z jakim wychowawcy pragną wypuszczać młodzież w świat.

Ogniskowanie procesu wychowawczego na urabianiu duszy należy do najstarszych tradycji wychowawczych. Wiąże się ono z religijno-kapłańskimi tradycjami wychowania. W ciągu historii do „urabiania duszy" dochodziły różne społeczne zadania wychowawcze, jak wychowanie żołnierza, szlachcica, mieszczanina, obywatela itp. Z istoty swej wychowanie traktowane było jako zabieg dotyczący duszy i odnoszący się do istot, które mają „duszę". Nie stosowało się do *bezdusznych* — do niewolników, do pańszczyźnianych chłopów, do ludzi pracy. Rozszerzanie wychowania na coraz szersze kręgi ludzi szło w parze z jednej strony z tworzeniem społeczności narodowych i państwowych, a z drugiej z kształtowaniem się ogólnoludzkiej koncepcji człowieka jako istoty duchowej, niezależnej od społecznego stanu człowieka.

Z tym wiążą się dwa zasadnicze stanowiska w teorii wychowania. Jedno stanowisko metafizyczne, filozoficzno-moralne, wiąże wychowanie z człowiekiem jako istotą duchową, drugie naukowe, socjologiczne traktuje wychowanie jako funkcję społeczną zajmując się sprawą duszy względnie duchowej istoty człowieka tylko jako składnikiem społecznych tradycji wychowania.

Z punktu widzenia socjologicznego jest rzeczą godną uwagi, że pojmowanie wychowania jako urabiania duszy ukształtowało się w kręgu arystokratycznej kultury. Szło ono w parze z zasadniczą strukturą arystokracji, w której człowiek liczy się przez to, czym jest jako osobistość, a nie przez to, co posiada lub co wytwarza przez swoją pracę. W miarę jak w procesie społecznych przeobrażeń praca nabierała charakteru pozytywnej wartości społecznej, kształtowała się krytyczna postawa wobec jednostronnego pojmowania wychowania jako procesu urabiania duszy.

Zrodziła się koncepcja wychowania przez pracę, wychowania człowieka jako istoty twórczej i produkującej, wychowania przez to, co robi realnie — a nie przez to, czym jest jako istota duchowa. Ta koncepcja wychowania istniała zawsze jako forma wychowania klas pracujących. Nie wywierała jednak wpływu na oficjalną pedagogikę. Marks i marksiści podkreślali

wprawdzie, że praca jest istotnym elementem wychowania, ale nie rozwinęli tej teorii i nie spopularyzowali jej. Wpływ na pedagogikę zdobyła ona dzięki społeczeństwu amerykańskiemu, gdzie w historycznym procesie kształtowania się kult pracy produkcyjnej nie tylko doszedł do szczytu, lecz stał się oficjalną obowiązującą ideologią narodową. John Dewey, który nadał tej koncepcji postać wykończonej teorii i upowszechnił ją na cały świat, był pod tym względem, jak i pod wielu innymi, doskonałym wyrazicielem amerykanizmu w wychowaniu.

10. Czynnik klasowy w ustroju społeczeństwa cywilizowanego

Dzieje całej cywilizacji, od klasycznej cywilizacji starożytności po nowoczesną epokę cywilizacji europejskiej, przypadają na okres historyczny, w którym na czoło wysuwa się ustrój stanowo-klasowy i związana w nim organizacja polityczna — państwo. Wielka kultura starożytności oparta była na niewolnictwie, a rozwój kultury europejskiej na pańszczyźnianej pracy chłopskiej i najemnej pracy robotniczej. Przymusowa praca klas pracujących stanowiła podstawę rozwoju kultury amatorskiej i arystokratycznej ludzi wolnych od pracy użytecznej. Według Arystotelesa praca utylitarna, rzemieślnicza upadla umysł i czyni go niezdolnym do cnoty.

Stanowo-klasowa budowa społeczeństwa stanowi zasadniczy rys społeczeństw historycznych. Podkreślam stanowo-klasowy charakter tej budowy, ponieważ ustrój klasowy jest produktem (1) rozwoju kapitalizmu na podłożu (2) tradycji stanowych. Klasowość rozwoju zarysowuje się tym jaskrawiej, im silniejsze są tradycje stanowe społeczeństwa. Jako formacja społeczna klasa stanowi podstawowy element ustroju nowoczesnych społeczeństw. „System klasowy — pisze socjolog Mac Iver — jest emanacją społeczności i wywiera głęboki wpływ na cały jej styl życia i myśli" [1]). Fakt, że cywilizacja europejska kształtowała się w ramach klasowego ustroju, wyraził się we wszystkich dziedzinach kultury. W szczególności znalazł on wyraz w zasadniczym rozgraniczeniu pracy i twórczości, kultury ma-

[1]) R. M. Macsver: Society, 1937, str. 166.

terialnej i kultury duchowej, użyteczności i piękna. Ustrój klasowy zaciążył również w sposób zasadniczy na rozwoju instytucji wychowawczych. Bez wzięcia pod uwagę tego czynnika nie można zrozumieć kształtowania się instytucji wychowawczych w rozwoju historycznym.

Tego faktu pedagogowie zazwyczaj nie doceniają, a nawet po prostu nie zauważają. Mieczysław Ziemowicz w swoich „Problemach wychowania współczesnego" pisał w 1927 r., „Korzystniejsze dla Polski jest ugrupowanie społeczne. Mimo bowiem powszechnej opinii, że Polska ma charakter burżuazyjny, że przepaść między klasami jest wielka, trzeba stwierdzić, że właśnie w przeciwieństwie do wielkich demokracji Zachodu: Anglii, Francji i Niemiec, u nas te różnice są znikomo małe, przynajmniej na niwie pedagogii" [1]).

A przecież Polska, właśnie Polska, należała do krajów o strukturze nie tylko najjaskrawiej stanowo-klasowej, lecz po prostu *kolonialnej*, w której ludność z punktu widzenia cywilizacyjnego dzieliła się na „białą" i „kolorową".

W ramach ustroju klasowo-stanowego dokonywały się ważne przeobrażenia społeczne, wśród których na uwagę zasługuje przede wszystkim ukształtowanie się mieszczaństwa, a następnie klasy robotniczej. Kultura duchowa, kształtująca się początkowo w sferze wolności arystokratycznej, z wyzwoleniem mieszczaństwa wzbogaca się o nowe elementy zawodowe. Mieszczaństwo rozwija typ kultury zawodowej w przeciwieństwie do amatorskiej kultury szlachecko-arystokratycznej. Klasa robotnicza znajduje się dopiero w początkach swojej kulturalnej historii.

Wpływ ustroju klasowego na wychowanie i instytucje wychowawcze potęgował się wskutek klasowego charakteru politycznej organizacji, czyli państwa. Życie społeczne kształtowało się pod wpływem klasowym nie tylko w sposób samorzutny. Także ingerencja państwa w sprawy wychowania posiadała charakter klasowy.

---

[1]) M. Ziemnowicz: Problemy wychowania współczesnego, str. 269.

Historyczny okres rozwoju społecznego ludzkości przyniósł olbrzymi dorobek kulturalny i ekonomiczny. W tym okresie wykształtowała się dominująca forma zbiorowej organizacji — organizacja polityczna, której najbardziej wykończonym tworem jest państwo. Na tej organizacji zaciążyły dwa zasadnicze fakty: (1) że kształtowała się ona jako forma wojennej ekspansji terytorialnej i (2) klasowej eksploatacji klas podległych przez klasy panujące.

Okres historyczny wzbogacił również ludzkość o nową formę zbiorowej organizacji, jaką są *grupy celowe*, zbiorowości organizowane dla realizacji celów specjalnych, jak np. stowarzyszenia o celach gospodarczych, partia polityczna, towarzystwa naukowe itp. W znanych społeczeństwach niecywilizowanych ten typ organizacji odgrywa minimalną rolę. Rozwinął się on dopiero w społeczeństwach historycznych, podporządkowany był jednak klasowo-politycznej organizacji społeczeństwa.

W klasowo-politycznym okresie historii społeczeństw zarysowała się również społeczna formacja typu wspólnoty społeczno-kulturalnej wyższego rzędu, mianowicie naród. Wspólnotą pokrewnego typu, lecz niższego rzędu, były plemiona pierwotne, kształtujące się na poziomie kultury przedpiśmiennej. W przeciwstawieniu do klasy naród zarysował się jako wspólnota społeczno-kulturalna pozaklasowa i ponadklasowa. W tym charakterze wspólnoty pozaklasowej i ponadklasowej naród kształtował się coraz bardziej jako zbiorowa jednostka współżycia narodów i ich cywilizacji w płaszczyźnie ludzkości. Zasadniczą przeszkodą na drodze kształtowania się narodu w tym kierunku stał fakt historycznego związku narodu z państwem i podporządkowania społeczno-kulturalnych wartości narodu — ideałowi politycznej potęgi państwa.

Niemniej już na tym historycznym etapie dominowania klasowo-politycznej organizacji społeczeństwa naród odgrywał ogromną rolę jako czynnik samoistny, nie dający się sprowadzić do elementów klasowych i politycznych. Zwłaszcza w końcowym okresie tego etapu, poczynając od XVIII w., w związku z szybkim upowszechnieniem się piśmiennictwa i nauki naród staje się coraz ważniejszym czynnikiem kształtowania się insty-

tucji wychowania. Obecnie we wszystkich krajach, czy to będzie Anglia i Stany Zjednoczone, czy Z. S. R. R., system kształcenia i wychowania opiera się na narodzie jako wspólnocie społeczno-kulturalnej i jednostce dziejowej.

11. Perspektywy przyszłości

Engels, a za nim Lenin i marksiści, głosili teorię obumierania państwa. Według tej teorii państwo jako organizacja polityczna, klasowa jest ściśle związane z pewnym historycznym okresem techniczno-gospodarczym klasowej eksploatacji. Według tej teorii rozwój techniki produkcyjnej, umożliwiający dobrobyt ogólny, stwarzał obiektywne warunki sprawiedliwego ustroju ekonomicznego. Na drodze do jego urzeczywistnienia stoją historycznie ukształtowane klasy posiadające, które strzegą swoich przywilejów i posługują się siłą polityczną po to, aby dla siebie zagarniać korzyści technicznego postępu. Obalenie władzy politycznej tych klas przez światową rewolucję miałoby zakończyć klasową fazę państwa jako organizacji politycznej i otworzyć fazę bezklasowego społeczeństwa, w którym państwo zachowałoby funkcje administracyjno-gospodarcze, bez policyjnych. Według tej teorii pełna realizacja socjalistycznego ustroju w ramach jednego odosobnionego państwa jest niemożliwa. Pełna realizacja socjalizmu w oparciu o nowoczesną technikę o zasięgu światowym możliwa jest w ramach światowej organizacji administracyjnej. Określam to jako światową organizację administracyjną, a nie polityczno-państwową, ponieważ *jedyne państwo* przestaje być państwem.

W perspektywie tak daleko idących przeobrażeń świata naród, jako wspólnota społeczno-kulturalna, dającą się w pełni zrealizować dzięki postępowi technicznemu, umożliwiającemu usunięcie ostrości konfliktów klasowych i politycznych, stałby się podstawową jednostką światowej organizacji administracyjnej.

Fazę przejściową, w jakiej się znajdujemy, cechuje nie tylko walka, tocząca się w Europie o opanowanie organizacji politycznej i obrócenie jej w narzędzie realizacji socjalizmu, lecz także proces wypracowywania takiej realnej, a nie utopijnej

koncepcji ustroju kapitalistycznego, który by, odpowiadając najwyższym wartościom europejskiej kultury, godził organizację z wolnością człowieka.

Problem centralny to przejście od ustroju politycznego do ustroju społecznego. W społeczeństwach niecywilizowanych mieliśmy ustrój społeczny w zastosowaniu do małych skupień rodzinno-rodowych i sąsiedzkich. Historyczne społeczństwa wytworzyły organizację polityczną wielkich zbiorowości państwowych. Nie wytworzyły jednak organizacji społecznej w równie wielkiej skali. Uspołecznienie ustroju wielkich społeczeństw wymaga nowych form organizacji społecznej. W tym kierunku zmierzają zarówno różne teorie socjalistyczne, jak i praktyczne wysiłki realizacji socjalizmu.

Pomijając koncepcje drugorzędne ścierają się ze sobą dwie zasadnicze koncepcje socjalizmu: jedna wyraża się w tendencji do upaństwowienia, względnie podporządkowania państwu możliwie jak najszerszej sfery życia zbiorowego, druga — dąży do uspołecznienia zbiorowości w oparciu o samorząd, organizacje zawodowe i związki społeczne przy ograniczeniu do minimum ingerencji państwa zwłaszcza w zakresie życia społeczno-kulturalnego. Różnice między tymi dwiema koncepcjami wynikają nie tyle z odmiennych ideałów ostatecznych, ile z odmiennego pojmowania koniecznych historycznych etapów realizacji socjalizmu oraz odmiennych techniczno-gospodarczych warunków realizacji socjalizmu w różnych krajach.

H. Lelesz

ZNACZENIE STUDIÓW FILOZOFICZNYCH W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

Wojna zburzyła ustalony porządek, zerwała hamulec niższych popędów, postawiła pod znakiem zapytania niektóre z dawniej obowiązujących zasad. W licznych wypadkach zachodzi potrzeba poszukiwania nowych prawd, ustalenia nowych tablic wartości. W wielu umysłach panuje wskutek tego kompletny chaos, wyjście z tego chaosu przez stworzenie sobie przemyśla-

nej, konsekwentnej i uzasadnionej orientacji życiowej jest niezmiernie ważne dla każdego obywatela kraju, ale niesłychanie doniosłego znaczenia nabiera, gdy dotyczy nauczyciela. W tym ostatnim wypadku bowiem chodzi nie tylko o pojedynczego człowieka, ale o jego wpływ wychowawczy na zastęp młodzieży.

Odpowiednia kultura filozoficzna pomaga do zorientowania się w prądach nurtujących społeczeństwo, do zrozumienia nowych wymagań czasu, do zajęcia wobec nich krytycznej, świadomej postawy i znalezienia właściwej linii postępowania.

Aby uzasadnić powyższe twierdzenie, rozpatrzmy, jakie znajomość filozofii ma znaczenie pod względem teoretycznym i życiowym. Zacznijmy od tego drugiego.

Teorie filozoficzne przenikają wszędzie. Wpływ swój wywierają i na politykę, i na ustrój społeczny. Docierają również i do literatury, i do prasy, a za ich pośrednictwem rozpowszechniają się wśród szerokich mas. Ilustrujmy to przykładami.

W polityce jesteśmy dziś świadkami zmagania się dwóch wielkich poglądów: demokratycznego i totalistycznego.

Jedną z najważniejszych zasad demokracji politycznej jest uznanie równości wszystkich ludzi wobec prawa. Zasada ta jest wynikiem poglądów filozoficznych, dotyczących wartości człowieka i przyrodzonych praw jego do życia w równej mierze dla wszystkich. Poglądy te, wypowiadane przez filozofów XVII i XVIII w., nurtowały w społeczności ludzkiej i znalazły swój wyraz we Francji w „Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela" z 1789 roku i w Ameryce w deklaracji Jeffersona. Deklaracje te są podstawą filozoficzną i pomocą: pierwsza — ustroju Republiki Francuskiej, druga — ustroju Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej.

W państwach totalistycznych jednostkę ludzką traktuje się jedynie jako część składową państwa. Odmawia się jej wolności czynu, słowa i myśli, wymaga się od niej biernego podporządkowania nakazom idącym z góry. Ludzi dzieli się na „wyższych i „niższych", a tych drugich podporządkowuje się pierwszym, np. wg niemieckiego rasizmu człowiekiem „wyższym" jest jedynie nordyjczyk i jemu tylko przysługiwać powinny prawa

ludzkie. Wiemy, iż hitleryzm wyrósł na podłożu filozofii Fichtego i Nietschego.

Filozofia przenika także i literaturę. Kierunki myśli filozoficznej oddziaływują na nią i orientują jej twórczość. I tak np. pojawienie się romantyzmu w literaturze poprzedzone było prądami filozoficznymi, których najwybitniejszym przedstawicielem był Schelling. Według niego poza rzeczywistością, podpadającą pod nasze zmysły i dającą się ująć rozumem, należy sięgnąć głębiej, do samej osnowy świata, która jest natury duchowej, należy odkryć siłę żywą i twórczą przyrody. W odcinku tym rozum zawodzi, trzeba odwołać się do intuicji, uczucia i wiary. Przeciwnie, pozytywizm (określony przez filozofów A. Comte'a, J. St. Milla, H. Spencera) wzywa do zerwania z metafizyką, do trzymania się faktów i doświadczenia. Pozytywizm znajduje szeroki oddźwięk w literaturze drugiej połowy XIX w. Nawołuje ona do pracy na gruncie realnym, hołduje trzeźwości w poglądach, wymaga wyrzeczenia się mrzonek.

Nie tylko kierunki filozoficzne wpływają na charakter twórczości literackiej, ale i poszczególne problemy filozoficzne znajdują w niej swój wyraz. Wymieńmy np. zagadnienie stosunku jednostki do narodu, nakaz wyrzeczenia się szczęścia osobistego dla sprawy ogólnej lub też problem stosunku narodu do ludzkości, udział narodu w pracy, która ma zrealizować idealny ustrój, polegający na zbrataniu wszystkich ludów, uznanych za wolne i równe, czyli przyczynić się do powstania „Królestwa Bożego na ziemi". Problemy te przewijają się przez prace Mickiewicza, Słowackiego, Krasińskiego.

Nie tylko polityka i literatura, ale i życie codzienne każdego człowieka jest na wskroś przesiąknięte różnymi teoriami filozoficznymi, choć w większości wypadków nie zdaje on sobie z tego sprawy. Jego postawa wobec bliskich i obcych, siebie samego, pracy zawodowej i obowiązków, przełożonych, podwładnych, kolegów, rodziny, kraju ojczystego, innych państw itd. jest związana z jego poglądami, a te formowały się pod wpływem teorii filozoficznych, które różnymi drogami w ciągu wieków wsączały się do świadomości szerokich mas i weszły w skład ich poglądów życiowych. I tak np. ktoś twierdzi, że

trzeba w życiu kierować się rozsądkiem, trzeźwo oceniać sytuację (pozytywizm), ktoś inny utrzymuje przeciwnie, że należy dać swobodę fantazji, intuicji, uczuciu (romantyzm). Ktoś uważa, że celem naszego postępowania jest osiągnięcie przyjemności (hedonizm), ktoś inny sądzi, że spełnienie obowiązku (kantyzm) itp. Patriota, kosmopolita, racjonalista; ten, kto szanuje w każdym człowieku człowieka; ten, kto poniewiera godnością ludzką itd., przyjmuje mniej lub więcej świadomie pogląd filozoficzny, uzasadniający to jego stanowisko. Jednym słowem każdy człowiek musi mieć jakiś pogląd na świat otaczający i życie.

Jakim sposobem dochodzimy do tych poglądów? Dziecko przyjmuje przekonania od otoczenia, w miarę jednak, jak się rozwija i dorasta, jak uzupełnia swe wiadomości i wchodzi w czynny kontakt z życiem, zmienia swe poglądy. Wśród różnych teorii i rozwiązań, z którymi się spotyka, wybiera te, które mu najbardziej odpowiadają. Pogląd jego jest więc wypadkową; z jednej strony jego skłonności i upodobania, z drugiej zaś strony — teorii filozoficznych, które do niego docierają. Przypadek odgrywa tu wielką rolę, a na skutek ciągłego narastania i przeobrażeń przekonań, całość stanowi mozaikę, złożoną z części różnorodnego pochodzenia i nierównej wartości, gdzie fałsz i prawda przebywają obok siebie.

Przekonania człowieka kulturalnego i związane z nimi metody postępowania powinny stanowić jednolitą, uzasadnioną całość, nie być wynikiem przypadku, lecz owocem bezstronnej i rzeczowej krytyki.

Stąd pochodzi konieczność zdobycia odpowiedniej kultury filozoficznej.

Nie tylko ze względu interesów życiowych, ale także i teoretycznych zachodzi potrzeba studiów filozoficznych, są one bowiem naturalnym uzupełnieniem badań naukowych.

Każda z poszczególnych nauk ma mniej lub więcej określony przedmiot i zakres badań. Istnieją jednak zagadnienia, które dotyczą wszystkich nauk lub pewnych ich grup, ale przekraczają kompetencje każdej z nich. Tak np. nauki przyrodnicze posługują się pojęciem: materii, siły, energii itp.; każda ze swego punktu widzenia i dla swoich celów. To samo można powie-

dzieć o takich pojęciach, jak np. przyczynowość, celowość, determinizm itp., którymi posługują się również i nauki humanistyczne. Pojęcia te wynikały z praktycznego doświadczenia życiowego, nauki zaczerpnęły je z mowy potocznej. Zagadnienia, związane z oceną tych pojęć, nie należą do przedmiotu badań żadnej poszczególnej nauki, a stanowią zagadnienia natury filozoficznej.

To samo dotyczy tzw. ostatecznych przesłanek, to jest pierwszych danych, które stanowią punkt wyjścia nauk [1]) oraz reguł i prawideł, za pomocą których z tych danych wysnuwamy dalsze twierdzenia. Ich ocena krytyczna przekracza również zakres badań poszczególnych nauk.

A czymże jest czas, w którym zachodzą przeobrażenia w życiu człowieka i w istnieniu światów? Czym jest przestrzeń, która obejmuje miliardy systemów słonecznych? Czy przestrzeń ma jakiś kres? Jeżeli tak, to co jest poza tym kresem? Czy przestrzeń jest nieskończona? Co znaczy nieskończoność? Jest to pojęcie, którym umysł ludzki zmuszany jest nieraz operować, ale którego ani przedstawić sobie, ani pojąć nie jest w stanie.

Nauki poznają fakty i ustalają prawa, które nimi rządzą. Zachodzi pytanie, czy prawa te są pewne i ścisłe, czy tylko prawdopodobne i przybliżone? Innymi słowy: czy odsłaniają faktycznie istotę natury, czy też są tylko wynikiem usiłowań naszego umysłu uporządkowania chaosu otaczających nas zjawisk? Czy świat jest naprawdę takim, jakim go poznajemy? Jeżeli nie, to co się kryje poza naszym poznaniem? I w związku z tym zjawia się cała nowa seria zagadnień. W jaki sposób poznajemy? Czy doświadczenie, czy rozumowanie jest tu czynnikiem decydującym? Czy wiedza nasza zależy tylko od przedmiotu badanego, czy też struktura psychiczna osoby badającej odgrywa rolę, i jaką?

Dalej, człowiek rad by wiedzieć, jakie jest pochodzenie, cel i przeznaczenie świata, człowieka i każdej rzeczy. W związku z trudnościami i różnorodnością odpowiedzi zjawiają się nowe zagadnienia, a mianowicie: czy wszystko można poznać za po-

[1]) Są to aksjomaty w naukach apriorycznych i twierdzenia oparte na doświadczeniu w naukach aposteriorycznych.

mocą rozumu? Jakie są granice i zakres poznania? Na czym polega pewność naszej wiedzy?

Te i wiele innych pytań, wymieniliśmy tylko niektóre spośród najbardziej zasadniczych, stawia sobie człowiek i nie może na nie szukać odpowiedzi w żadnej z poszczególnych nauk. Nic więc dziwnego, że od wieków największe umysły ludzkości oddawały się badaniom filozoficznym. Jednak, jak nas poucza historia filozofii, dochodzą do wyników różnych, często sprzecznych. Pochodzi to stąd, że rozwiązanie większości tych zagadnień przekracza możność umysłu ludzkiego, nie da się osiągnąć na drodze czysto rozumowej; przy odpowiedzi dużą rolę odgrywa nastawienie religijne i uczuciowe, z natury swej subiektywne.

Czy wobec tego należy się nimi zajmować? Czy nie szkoda trwonić energii twórczej na rozwiązywanie zagadnień nierozwiązalnych? Tak myśli wielu ludzi i wyrzeka się wszelkiej filozofii. Lecz czy im to się udaje? Czy nie filozofując sami nie przyjmują bezwiednie wyników filozofowań innych? Nie można bowiem, jak to staraliśmy się udowodnić powyżej, obejść się bez filozofii w życiu, a nawet i w nauce.

Rozpatrzmy teraz bliżej, jakie korzyści można osiągnąć ze studiów filozoficznych.

Poznanie wysiłków, prac i doświadczeń filozofów, których teorie weszły w skład dorobku myślowego naszej epoki, pomaga nam zorientować się wśród prądów myślowych, nurtujących w naszym społeczeństwie i zrozumieć zagadnienia naszych czasów; co więcej, daje możność zajęcia wobec nich własnej postawy.

Śledząc warunki powstawania zagadnienia, jego rozwój, twórczość i rozwiązania i próby ich przezwyciężania — wyrabiamy w sobie krytycyzm. Możność wyboru któregoś z tych rozwiązań i uzasadnienie tego wyboru wyrabia samodzielność myślenia.

Krytycyzm i samodzielność myślenia zabezpiecza nas od przyjmowania na ślepo narzuconej nam doktryny. Chroni nas w ten sposób od bezdusznego dogmatyzmu. Znamiennym jest fakt, że w krajach, gdzie jakaś doktryna staje się religią pań-

stwową, np. rasizm w Niemczech — nie ma wolności myśli, a książki filozoficzne są na indeksie.

Studia filozoficzne nie tylko chronią nas od dogmatyzmu, ale także wyrabiają w nas postawę ochronną wobec sceptycyzmu. Oswajają nas bowiem z trudnościami, jakie każda teoria napotyka w ciągu swego rozwoju, toteż gdy w poglądzie, który przyjęliśmy, napotykamy jakieś niekonsekwencje czy sprzeczności, nie wpadamy w sceptycyzm (co ma zwykle miejsce przy nastwieniu dogmatycznym), lecz staramy się znaleźć wyjście.

Historia filozofii poucza nas, że istnieją zagadnienia nie dające się rozwiązać, lecz z zainteresowania się nimi człowiek nie może zrezygnować. Istnieją więc granice poznania rozumowego, istnieją dwie różne dziedziny: wiedzy i wiary, do których należy stosować różne metody i różne probierze. Uświadomienie sobie tej prawdy jest również jednym z czynników chroniących od sceptycyzmu. Zdając sobie sprawę, że przy tworzeniu się naszych przekonań dużą rolę odgrywa element subiektywny (nasza postawa religijna i uczuciowa), zrozumiemy, że różnice poglądów między ludźmi są nieuniknione. Wobec tego nikt i w żadnym wypadku nie może rościć sobie prawa do twierdzenia, że posiada prawdę absolutną, obowiązującą wszystkich. To powinno nauczyć nas tolerancji i hamować chęć narzucania siłą lub podstępem własnych przekonań innym, rzekomo w imię „prawdy".

Dalej, znajomość historii filozofii — pouczając nas o ciągłości rozwoju i przeobrażeń każdej teorii, która weszła w życie — z jednej strony może chronić nas od nadmiernego konserwatyzmu, tj. uporczywego trzymania się starszych poglądów, już przeżytych; z drugiej zaś strony — może wpływać hamująco na skłonność przyjmowania nowych reform, nieuzasadnionych rzeczywistymi potrzebami.

Zważywszy znaczenie i wartość studiów filozoficznych należy zapytać, dlaczego filozofia ma nieraz zdecydowanych przeciwników? Kim oni są? Odpowiedź prosta. Są to doktrynerzy lub ludzie, którzy nie rozumieją znaczenia filozofii.

Pierwsi uważają, że tylko wyznawana przez nich doktryna jest jedynie dobra i słuszna i zwalczają wszystkie inne poglądy

filozoficzne. Obawiają się rozbudzenia ducha krytycyzmu, gdyż czują dobrze, że wyłączność ich stanowiska nie mogłaby się wówczas ostać. Wspominaliśmy powyżej, że jeżeli jakaś doktryna w państwie o rządach despotycznych zostanie narzucona siłą (np. rasizm w Niemczech) ,wówczas wszelkie inne teorie filozoficzne podlegają zakazowi i prześladowaniu.

Co do drugiej kategorii przeciwników są to ludzie, którzy żyją według opinii panującej w ich środowisku; ludzie, którzy nie zdają sobie sprawy, w jaki sposób powstają poglądy, nie wiedzą, że teorie filozoficzne oddziaływują na życie, nie podejrzewają, że sami im ulegają. Przy tym nie mają zainteresowań ogólnych, nie rozumieją zagadnień filozoficznych, które być może przekraczają ich możliwości intelektualne. Są to ludzie ubodzy duchem, którzy nigdy nie przeżywali tragedii ani uniesień związanych z dążeniem do rozwiązania dręczących problemów. Nic też dziwnego, że nie są w stanie zrozumieć ani tym bardziej ocenić znaczenia studiów filozoficznych.

Reasumując to, co staraliśmy się udowodnić powyżej, twierdzimy: Studia filozoficzne stanowią uzupełnienie studiów naukowych, gdyż zajmują się zagadnieniami, które przekraczają zakres poszczególnych nauk, dają właściwą ocenę ich wartości i zasięgu i w ten sposób zabezpieczają od błądzenia i szukania rozwiązań niektórych ważkich problemów tam, gdzie ich rozwiązania znaleźć nie podobna.

Studia filozoficzne ułatwiają zorientowanie się i zrozumienie prądów i zagadnień współczesnych, a wskutek tego pozwalają na zajęcie wobec tych ostatnich krytycznej postawy oraz na dokonanie świadomego i uzasadnionego wyboru. Chronią w ten sposób od bezdusznego dogmatyzmu i częstych skutków jego, tj. od destrukcyjnego sceptycyzmu.

Studia filozoficzne, przyczyniając się do zdania sobie sprawy z natury subiektywnej i względnej naszych poglądów, chronią nas od doktrynerstwa i fanatyzmu, tj. uznania własnych przekonań za jedynie słuszne, uczą w ten sposób tolerancji i poszanowania wolności myśli, słowa i czynu innych ludzi.

Jednym słowem: odpowiednia kultura filozoficzna jest koniecznym warunkiem do osiągnięcia pełni dojrzałości duchowej,

która znajduje swój wyraz w przemyślanym, harmonijnym i pozbawionym sprzeczności poglądzie na świat oraz logicznie z nim związanej linii postępowania.

Helena Radlińska

W SPRAWIE PODRĘCZNIKÓW DLA ZAKŁADÓW KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Stan dotychczasowy wymaga natychmiastowej wszechstronnej twórczości, która zapełni — pustkę. Nie wystrczy plan wznowień [1]).

Przede wszystkim podkreślić należy brak niemal całkowity podręczników nauk o wychowaniu na poziomie liceum pedagogicznego. W praktyce wymagana jest ta sama lektura przy maturze, egzaminie praktycznym, ustalającym w zawodzie, na W. K. N., w Instytutach, przy egzaminach magisterskich, na studiach pedagogicznych magistrów. W wyniku — przyzwyczajenie się do używania wyrazów o niezrozumiałym sensie na niższych szczeblach i lekceważenie kształcenia się pedagogicznego na wyższych.

Podręcznik dla liceum pedagogicznego (szerzej: dla kandydatów zawodu uzyskujących jakąkolwiek drogą przygotowanie „średnie") stanowi typ o wyraźnym charakterze metodycznym. Dlatego właśnie nadaje się do rozpatrywania zagadnień konstrukcji wynikających z założeń dydaktycznych.

Podręcznik powinien nastawić uwagę na sposób uczenia się i wynikające zeń wskazówki dla nauczania, ułatwiać świadome zdobywanie dobrych przyzwyczajeń umysłowych i pogłębianie życia duchowego. Jeden z lepszych podręczników socjologii wychowania dla kolegiów amerykańskich (o ile pamiętam Cubberleya) zaczyna się od tego, że kandydat na nauczyciela ma przede wszystkim spojrzeć na szkołę nie od strony ucznia, uzyskać nowy pogląd na nią. Jest to wskazówka słuszna sama przez się i trafna jako punkt wyjścia książki dopomagającej w samodziel-

[1]) Uwagi powyższe odnoszą się do stanu wydawnictw przed wojną.

nym zdobywaniu postawy wobec zagadnień wychowania i kształcenia.

Konsekwencje tegu punktu wyjścia są bardzo znamienne. Obejmują w szeregu podręczników amerykańskich:

staranie o wyrazistą konstrukcję książki, jasne określenie i rozczłonkowanie treści;

wskazówki, jak korzystać z podręcznika uwzględniając własne spostrzeżenia, wiadomości i zainteresowania;

pytania i ćwiczenia wraz ze wskazówkami bibliograficznymi.

Podręczniki tego rodzaju są uzupełniane przez wypisy („readers") wprowadzające w literaturę przedmiotu i ułatwiające świadomy wybór monografii, wydawnictw źródłowych i informacyjnych.

Niejeden z pomysłów autorów amerykańskich należałoby spożytkować. Są one szczególnie cenne przez to, że (w związku z typem tamtejszego życia intelektualnego) nie przewidują u czytelnika wiele wiedzy formalnej traktując go mimo to poważnie, wyjaśniają każdą sprawę tak, jak gdyby była całkowicie nową.

Dziś, gdy trzeba się liczyć z uczniami o niepełnym przygotowaniu, ta cecha podręcznika uzyskuje szczególne znaczenie. Jest ona zresztą bardzo ważna ze względów od okoliczności niezależnych; do podstawowych praw dydaktyki należy bowiem stwierdzenie, że na każdym szczeblu nauczania potrzebny i możliwy jest inny rodzaj pracy intelektualnej, właściwy danemu okresowi życia duchowego i jego zadaniom.

Na stopniu licealnym wielka trudność kształcenia pedagogicznego wynika stąd, że uczniowie przeżywają jeszcze, bardzo nieraz intensywnie, fazę zainteresowania przede wszystkim sobą, zdobywania wiedzy i miejsca w świecie dla siebie. Przy próbie badań: „jak wytłumaczę", młodzi słuchacze kursów nauczycielskich wypowiadali własny pogląd swojemu profesorowi, nie przyszło im na myśl, że mają wyjaśniać komuś — jeszcze niewtajemniczonemu dziecku.

Nastawienie egocentryczne w okresie młodzieńczym stanowi najważniejszą bodaj przyczynę, dla której kształcenie pedagogiczne powinno odbywać się po ukończeniu pełnego kursu szko-

ły średniej. Życie nie mieści się jednak w schematach: wśród kandydatów na nauczycieli, kształcących się na stopniu licealnym, bywa wielu dojrzalszych latami i przeżyciami, niż przewiduje ustrój szkolnictwa. Liczyć się trzeba z faktem, że umiejętność pracy nad sobą, utrzymywanie własnej plastyczności umysłowej i świeżości zainteresowań są konieczne dla nauczyciela, który powinien się kształcić nieustannie.

Zjawia się więc wskazanie: spożytkować egocentryzm, wyprowadzić w świat szerszy z ukazywaniem własnych w nim zadań i własnego stanowiska. Równocześnie — przyśpieszać uzyskiwanie cech psychiki dojrzałej przez zainteresowanie innymi „ja" i różnorodnością postaci życia.

Na tym szczeblu kształcenia podręcznik nie powinien naśladować metodologicznego wykładu uniwersyteckiego, lecz raczej ukazywać zagadnienia ze sobą związane i umiejętnie doprowadzać do zrozumienia roli i podstaw nauk pedagogicznych.

W naszym piśmiennictwie uczynił to dotychczas najlepiej St. Baley w „Zarysie psychologii w związku z rozwojem" (choć nie wysnuł konsekwencji konstrukcyjnych).

Podręcznik pedagogiki, będący wstępem do kształcenia się zawodowego, powinien wprowadzić w istotę wychowania, zainteresować zjawiskami rozwoju jednostki w różnych fazach życia — na tle życia innych ludzi oraz tradycją i dążeniami współczesnej twórczości kulturalnej (co byłoby zresztą zgodne z wskazaniami ostatniego programu liceów pedagogicznych). Z rozważań szerszych wyłoni się rola poszczególnych dyscyplin naukowych, ich znaczenia i związku ich pomocniczego względem siebie charakteru. Uwaga ucznia będzie nastawiona na wiązanie wiadomości uzyskiwanych na lekcjach poszczególnych przedmiotów, uzyska równocześnie zachętę do realizowania poszukiwań i doświadczeń.

Niezmiernie pożądane byłoby zastosowanie metody historycznej — tj. pokazanie, jak w rozważaniach nad celami wychowania i wynikami działalności pedagogicznej wyodrębniały się zespoły zagadnień, jak wytwarzały się metody ich poznawania, jak więc powstawały i kształtowały się w obrębie wiedzy o rozwoju człowieka odrębne nauki o wychowaniu. Charakterystyka

pedagogiki stanowiłaby jeden z końcowych (nie wstępnych) rozdziałów.

Dobra konstrukcja zagadnień, które mają być rozwiązywane, wymaga wyraźnego postawienia ich hierarchii, używając pięknego wyrażenia B. Nawroczyńskiego, prześwietlenia wartości wiążących się z pracą i postawą ucznia — wartościami bezwzględnymi, najwyższymi. Nie oznacza to bynajmniej lekceważenia bieżących zadań i przeżyć ucznia. Dla niego stać one będą w każdej chwili teraźniejszej na pierwszym planie.

Podręcznik, o którym mowa, o ile ma być przejrzysty, stanowić przegląd ogólny zagadnień i metod, nie może wchodzić w szczegóły. Wymaga szeregu książek uzupełniających różnego typu, związanych z nim jako z porządkującym i harmonizującym poszczególne sprawy.

Takimi książkami byłyby wypisy (szereg wypisów poświęconych grupom zagadnień) ułatwiające wejrzenie w kierunki myśli, zapoznanie się z indywidualnościami twórców, zainteresowanie w literaturze i ułatwienie poszukiwań bibliograficznych. Obok nich konieczne są wydawnictwa pojedynczych dzieł klasycznych, wprowadzające w umiejętność korzystania z książek nieprzystosowanych do celów teraźniejszości. Niezbędne są również podręczniki pomocnicze, szczegółowe, jak np. przewodnik praktyki szkolnej dla początkujących.

Na przykładzie takiego przewodnika uwydatniają się cechy charakterystyczne książki towarzyszącej podręcznikowi, różniące go od podstawowego zarysu wiedzy o wychowaniu.

Punktem wyjścia jest zadanie indywidualne, wykonywane w określonych warunkach. Szczegółów tej pracy nie podobna przewidzieć. Nastawienie uwagi powinno wzmóc twórczość praktykanta ułatwiając mu zadanie przez skierowanie uwagi na konieczność samodzielnego spostrzegania, przez pokazanie techniki i pracy, którą musi wypełnić bez pomocy.

Co ja wiem? Co tkwi w moich przeżyciach i kształtuje moje zainteresowania? Co ze wspomnień uczniowskich i z marzeń o zawodzie zabarwia moje spojrzenie? Oto pytania, ku którym książka zwróci myśl praktykanta. Strzec się będzie musiała narzucania koncepcji autora, nie zawrze więc drobnostkowego

kwestionariusza, sprecyzuje raczej przykładowo ćwiczenia w introspekcji i retrospekcji.

Bardziej konkretną będzie we wskazówkach, jak poznawać szkołę, tę właśnie, w której ma odbywać się praktyka i program, który w danej chwili jest przeprowadzany. Wskaże, na jakie fakty zwracać uwagę przy poznawaniu szkoły danego stopnia organizacyjnego, jak sobie radzić w typowych okolicznościach życia szkolnego. Nie omieszka zwrócić uwagę na konieczność odnajdywania nie stereotypowych, lecz własnych właściwości tej szkoły i tej klasy, tego nauczyciela, tej lekcji. Wyżwoli z przejęcia się nadmiernego przez ośmielenie ruchów na poznanym terenie. Nauczy patrzeć na siebie oczyma innych dzieci, zaciekawionych przychodniem, kolegów i kierownika oceniającego lekcję, całego personelu szkoły, której praktykanci przysparzają roboty. Skłoni do opanowania ruchów, głosu, do zorganizowania swego zachowania. Nie będzie powtarzała ani rozpatrywała przy tym wskazań psychologii czy pedagogiki, lecz odeśle do książek podstawowych, doradzi zastosowanie we własnym przeżyciu tego, co się mogło wydawać przy czytaniu teorią, w praktyce nieobowiązującą.

Z kolei zajmie się sposobami kontroli, czy posiadam wiadomości umożliwiające dobre prowadzenie lekcji? Czy wiem, jak się przygotować, na czym to przygotowanie się polega? Czym się różni zrozumienie na tyle, by związać nowe wiadomości z własną wiedzą, wprowadzić do swojej struktury poglądu na świat i takie zrozumienie, które pozwoli wytłumaczyć, uprzystępnić, umożliwi wchłonięcie przez „masę apercepcyjną" tych właśnie dzieci?

Jakich użyć sposobów, by do nich przemówić? Jakie środki pomocnicze będą potrzebne? Przegląd metod podają inne książki, co z nich wziąć należy, na jakich drogach szukać własnych rozwiązań? Co wiem o pomocach szkolnych? Jak z własnych wspomnień i wedle wskazań psychologii oceniać stopień ich poglądowości? Co potrafię sporządzić? Jak pogodzić rozbudzenie aktywności dzieci z zachowaniem karności szkolnej?

Jak z oceny lekcyj kolegów wyciągnąć wnioski dla swojej pracy? Jak oceniać pierwsze swoje próby i opierać się na uzyskanych doświadczeniach?

Przegląd literatury i wskazówki, jak pomnażać spisy bibliograficzne (zawsze w chwili ukazania się — przestarzałe), powinien się spotykać ze wskazówkami, jak prowadzić zapiski, układać sprawozdania. Powinny one kształcić wyobraźnię, pokazywać rożne możliwości, nie podawać sztywnych, rutynizujących wzorów.

Książki tego samego typu są potrzebne w zakresie innych praktyk: w przedszkolu, w zakładzie wychowawczym, w świetlicy.

Koncepcja książek pomocniczych ułatwi wciągnięcie do twórczości podręcznikowej sił młodszych: nauczycieli liceów i kursów pedagogicznych, bliskich swym uczniom i szkole powszechnej, znających zagadnienia i materiał, który jest tworzywem przy ich rozwiązywaniu. Wyjdziemy z zaklętego koła kilku najbardziej wyrobionych i doświadczonych autorów, od których się żąda książek na wszystkie poziomy. Pozwalając wyrabiać się nowym siłom w wykonywaniu zadań częściowych, poprzez które przeświecać mają cele najogólniejsze, przyczyniamy się do harmonizowania teorii i praktyki. Niektóre zaszyty biblioteczki, „Jak realizować programy szkolne", pokazują, że autorów nie zbraknie. Książki proponowane będą miały jednak zasięg szerszy, niż specjalne wskazówki metodyczne dla praktykantów, łatwiej więc w nich będzie uniknąć skłonności do podawania recept, do nadmiernego przystosowywania się do zmiennych wskazań.

Spis proponowanych książek liczy się w ogólnych zarysach z programem liceum pedagogicznego, lecz nie podporządkowuje się w szczegółach rozkładowi przedmiotów.

Przedmioty „ogólnokształcące" powinny korzystać z podręczników liceum humanistycznego, książki pomocnicze byłyby potrzebne w tych przypadkach, w których podręcznik nie uwzględnia w dostatecznej mierze wskazówek bibliograficznych i metodologicznych. Najprawdopodobniej powstaną przewodniki samokształcenia się nauczycieli uzupełniających przerwane szkolenie systematyczne. O ile będą one uwzględniały przygotowanie się do lekcji i wyjaśnianie pojęć — stać się będą mogły cennym uzupełnieniem podręczników licealnych.

Psychologia

Podręcznik — w razie użycia podręcznika St. Baleya — „Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka" — potrzebne byłyby pewne skróty oraz rozszerzenia wprowadzające dalsze fazy życia.

Podręczniki pomocnicze. — Wypisy „Zagadnienia psychologii wychowawczej", ujmujące wybrane problemy w oświetleniu kilku pisarzy, z wyjaśnieniami, słowniczkiem porównawczym terminologii i wskazówkami bibliograficznymi.

Metody poznawania zjawisk psychicznych — (sposób prowadzenia obserwacji różnego typu i ich zapisywania. Testy. Ankiety, ich cechowania i interpunkcja. Doświadczenia. Analiza wytworów).

Wprowadzenie do psychologii dziecka z wskazówkami praktycznymi dla wychowawcy.

Lektura. — Dobór monografii przyczynków istniejących i pojawiających się na wolnym rynku książki.

Higiena i wychowanie fizyczne

Podręcznik. — Higiena osobista, szkolna i społeczna w związku z rozwojem i potrzebami człowieka oraz zasadami polityki społecznej.

Przewodniki. — Urządzenia i instytucje higieniczne, służące dziecku, w tym organizacja higieny szkolnej. Praktyka wychowania fizycznego.

Lektura. — Dobrana z obfitego piśmiennictwa, dotyczącego zdrowia, rozwoju fizycznego, wychowania, sportu.

Pedagogika

Podręcznik — omówiony w tekście, pojęty jako podręcznik ogólny o wychowaniu. Jeden z rozdziałów poświęcony dydaktyce.

Przewodniki pomocnicze.

Przewodniki: praktyki szkolnej (omówiony w tekście),
praktyki w przedszkolu,
praktyki w zakładzie wychowawczym.

Wypisy. — Współczesne zagadnienia wychowawcze, ujmujące parę wybranych problemów w oświetleniu wybitnych pedagogów polskich i obcych.

Lektura. — Dobór monografii i artykułów, wśród nich o ustroju szkolnictwa.

Historia wychowania

Podręcznik — mniejszy St. Kota, do użytku tymczasowego. Pożądany, na ten poziom, zarys historii wychowania w Polsce, z wprowadzeniem wpływów światowych w związku z życiem Polski. Podręcznik powinien uwzględnić tło dziejów kultury, nie tylko szkolnictwa.

Książka pomocnicza. — Wypisy, ujęte inaczej, niż „Źródła" St. Kota, związane z nowym podręcznikiem.

Lektura. — Wydawnictwo najważniejszych pism pedagogów i filozofów wychowania, z wstępami wyjaśniającymi.

Nb. historia wychowania jest przez program licealny włączona do pedagogiki, co w praktyce nauczania nie da się utrzymać. Wobec tego, że w liceum prowadzone jest nauczanie historii, książki z zakresu historii wychowania powinny nawiązywać do ich treści.

Życie społeczne i praca społeczna

Przedmiot nazwany w programie licealnym „Życie dziecka w środowisku" i „Zagadnienia życia współczesnego". Do „Zagadnień" — podręcznik liceum ogólnokształcącego, dla którego projektowane będzie uzupełnienie.

Podręcznik — przedstawi podstawowe pojęcie socjologiczne: grupy, środowiska, przemiań społecznych oraz rolę świadomego przetwarzania przez pracę społeczną, rolę w niej szkoły.

Przewodniki — sposoby poznawania środowiska społecznego w związku z życiem dziecka. Równoległość badań nad rozwojem z punktu widzenia biologii (higieny), psychologii i pedagogiki społecznej. Współpraca szkoły i domu. Opieka społeczna. Zakłady wychowawcze. Sądy dla nieletnich.

Wypisy z monografii i dzieł syntetycznych kształcące wyobraźnię społeczną i wskazujące drogi realizacji ideałów.

Życie społeczne dzieci i organizacje dziecięce. Harcerstwo. *Lektura* — dobrana z wydawnictw istniejących i projektowanych. Sprawy dotyczące zawodu nauczycielskiego w tej lekturze.

Plan podręczników akademickich w zakresie nauk o wychowaniu.

Podręczniki, których konieczność jest żywo odczuwana, mogą powstać tylko jako dzieła zbiorowe, podobnie, jak „Handbuch der Pedagogik", pod red. Nohla i Pallata, jak „Nouveau traité de psychologie" pod red. Dumasa. Na drogę tę weszła „Encyklopedia Wychowania". Przy wielkiej swej wartości nie może ona zastąpić podręczników choćby dlatego, że inne ma cele i czytelników.

Za najważniejsze można by uznać podręczniki następujące: *podstawy filozofii dla nie-filozofów* (humanistów).

Cenna książka Szumana i Skowroną — „Organizm a życie psychiczne", powinna stanowić oparcie przy układaniu planu. Jest ona jednak monografią, nie obejmuje więc wszystkich zagadnień, które się muszą znaleźć w podręczniku. Nie wprowadza w metody badań ani w literaturę.

Psychologia rozwojowa

Należałoby, podobnie jak to uczynił Baley, zerwać z podziałem stosowanym w szkołach wyższych, wyodrębniającym psychologię eksperymentalną i wychowawczą. W oświetleniu kilku specjalistów, różnostronnie, ukazać zagadnienie naukowe psychologii w związku z rozwojem człowieka, wprowadzić w kierunki badań akcentując nie tylko ich rozbieżność, lecz również wzajemne związki. Z dorobku Encyklopedii Wychowania trzeba przy tym spożytkować wprowadzenie zagadnień całości rozwoju człowieka, więc również psychologię okresu dojrzałości. Pozwoli to na mocną podbudowę rozważań o nauczycielu.

Pedagogika (Teoria wychowania)

Filozofia wychowania. Pedagogika eksperymentalna. Pedagogika społeczna. Dydaktyka.

Na szerokim tle rozwoju społecznego i przemian kultury dzieje wychowania jako czynności społecznej i dzieje myśli pedagogicznej jako składnika twórczych ideologii.

Podstawy nauk społecznych dla wychowawców.

Punktem wyjścia: rola pedagogiki jako jednej z nauk społecznych i rola wychowania jako czynności społecznej. Omówienie podstawowych pojęć i współczesnych zagadnień socjologii, ekonomii, polityki społecznej i metod badań, zwł. statystycznych i socjograficznych.

Z książek pomocniczych najpilniejszy jest **Słownik wyrażeń i zwrotów** ustalający polskie słownictwo w zakresie nauk o wychowaniu i podający terminologię obcą. (Słownik taki zaczął już przygotowywać jeden z młodszych pracowników naukowych).

Maria Librachowa

UWAGI NAD LITERATURĄ DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

Wszyscy niewątpliwie zgodzą się z twierdzeniem, że literatura dla dzieci i młodzieży należy do ważnych czynników wychowania. Ale na tym, niestety, wszystko się właściwie kończy w tej dziedzinie. Niestety, gdyż w momentach przełomowych zagadnienie wpływów wychowawczych nabiera specjalnego znaczenia. Żyjemy właśnie w jednym z przełomowych momentów, i jakże często słyszymy głosy nawołujące do wychowania nowego człowieka.

Poczucie potrzeby przeprowadzenia sumiennej rewizji, zarówno haseł, jak środków wychowania, niewątpliwie istnieje w społeczeństwie, o czym świadczą rozliczne, rozproszone w czasopismach artykuły. Gdyby ktoś chciał zebrać bibliografię artykułów, jakie się pojawiły w prasie od stycznia 1945 r. na tematy pedagogiczno-wychowawcze, powstałby spis dość duży w porównaniu z latami przedwojennymi, a wśród różnych te-

matów nie brak również artykułów dotyczących książek i wydawnictw dla dzieci i młodzieży[1]).

Wszystkie te artykuły dla piszącej te słowa stały się bodźcem do zabrania głosu w tej sprawie, głównie w celu zwrócenia uwagi, jak bardzo skomplikowane jest samo zagadnienie, z natury rzeczy nasiąknięte subiektywizmem, którego nie można uniknąć nigdy, gdy chodzi o wartości.

Poza tym omawianie w prasie literatury dla dzieci i młodzieży pozostaje wciąż pod znakiem przypadkowości i dorywczości. Autorowie artykułów rozprawiają się z takim czy innym utworem, o którego wyborze decydować mogą różne względy, doraźnie rozcinają sprawę kierując się bądź osobistym upodobaniem, bądź popularnością książki lub jej autora, bądź oceniają książkę ze stanowiska jej związku z aktualnymi hasłami powojennej epoki. Ale i z tego punktu widzenia nie uniknęło się sprzeczności, bo na przykład z jednej strony rozważano zagadnienie, czy można do lektury dziecięcej włączyć „Powrót taty" — z drugiej *Papée* wyraźnie zaleca w „Pustyni i w puszczy", jakkolwiek utwór ten wykonany jest według bardzo starej, tradycyjnie utrwalonej recepty dla robinsonady, nie ma nic wspólnego z dzisiejszą rzeczywistością.

Tak więc, wkraczając w to zagadnienie, trzeba koniecznie zdać sobie sprawę z trudności, jakie się nastręczają z powodu braku miary obiektywnej. Panują tu niepodzielnie osobiste upodobania, przekonania i poglądy indywidualne. Mamy więc zwolenników i przeciwników baśni i bajek dla dzieci, zwolenników i przeciwników robinsonad, ogólnie ujmowanego dydaktyzmu i morału, zdarza się pogląd, że literatura dla dzieci powinna być

---

[1]) W samym tylko „Odrodzeniu", tygodniku nieprzeznaczonym specjalnie dla wychowawców, znajdujemy takie artykuły dość często: w nr 19 (76) z dnia 12 maja br. zamieszczono aż 3 rozprawy na ten temat: 1. K. Kuliczkowskiej „Ballada", „Powrót taty" jako baśń dla dzieci", 2. W. Osterloffa: „Kryminalistyka i bajki Grimma", 3. St. Papée: „Arcydzieło Sienkiewicza". Numer „Odrodzenia" z dnia 25 sierpnia (nr 34, [91]) przynosi obszerny artykuł Kuliczkowskiej, poświęcony zagadnieniu czasopism dla dzieci i młodzieży. Czytelenictwu młodzieży poświęcony jest również artykuł Mikuckiej w ostatnim numerze „Twórczości" (nr 7 — 8, lipiec, sierpień).

z reguły przesycona nastrojem jasnym i pogodnym, z wyłączeniem powikłań i zdarzeń tragicznych. Dyskusje na temat wartości tej czy innej książki toczą się wśród argumentów byle jakich, na przykład, że „w książce są piękne opisy przyrody" albo, że „dzieciom się to podoba".

Sytuacja jest zniechęcająca. Cóż przeciwstawić można tej gmatwaninie i sprzecznościom argumentów ogólnej natury i sądów rzucanych na szalę od wypadku do wypadku? Zawsze tylko osobisty pogląd, zawsze własne przekonanie, oparte na wspomnieniach i przeżyciach wzbogaconych w najlepszym razie pewną ilością obserwacji, najczęściej przypadkowych. Ilościowo zawsze niedostatecznych.

Jeżeli pomimo takiego stanu rzeczy poruszamy to zagadnienie, robimy to przede wszystkim w celu zwrócenia uwagi na konieczność przemyślenia go i opracowania w sposób systematyczny i wszechstronny. Sprawa literatury dla dzieci i młodzieży domaga się opracowania *sumiennej i szczegółowej monografii*, posiada bowiem kilka aspektów, których w ramach artykułu wyczerpać nie można i wymaga specjalnego przygotowania ze strony autora. Przed laty została wydana taka monografia w opracowaniu St. Karpowicza i A. Szycówny.

Są z pewnością w Polsce ludzie do takiej pracy powołani: są pedagodzy, psycholodzy, literaci piszący dla dzieci i młodzieży, są fachowo przygotowane bibliotekarki, które mają wykształcenie humanistyczne, posiadają wieloletnie doświadczenie w zakresie czytelnictwa, znają dobrze literaturę dziecięcą i rozporządzają materiałami pomocniczymi.

Monografia taka powinna — jak wyżej wspomniano — naświetlać zagadnienie wszechstronnie, a zatem: zrewidować *zasadę doboru utworów ze względu na ich rodzaj* biorąc pod uwagę okres rozwojowy czytelników, dla których dany utwór ma być przeznaczony. W bardzo grubych zarysach sprawa ta jest niby nakreślona: bajki i baśnie dla młodszych, robinsonady i przygody dla starszych. Zasada taka nie może jednak wystarczać, powstaje bowiem pytanie, czy każda bajka lub baśń, czy każda robinsonada, dlatego że należy do tego rodzaju utworów, jest tym samym lekturą pożądaną. Powstaje w ten sposób za-

gadnienie dotyczące *treści odpowiedniej* i wychowawczo pożądanej i to jest druga czy może pierwsza sprawa, która domaga się szczegółowego rozważania. Ten punkt widzenia zajął właśnie W. Osterloff w art. „Kryminalistyka i bajki Grimma" i nikt chyba nie może kwestionować ważkości i słuszności tego stanowiska. Trzecie zadanie autora monografii polegać będzie na bliższym określeniu *formalnych wartości utworu*, na rozpatrzeniu zasad kompozycji, cech stylu i języka, tego wszystkiego, co stanowi o artystycznej wartości utworu literackiego, a jednocześnie jest *dostępne* dla czytelnika, gdyż dostępność właśnie umożliwia przeżycie artystyczne.

Czwarte wreszcie wymaganie, jakie postawić należy autorowi monografii, dotyczy ustalenia *hierarchii rozpatrzonych kryteriów*. W nielicznych tylko wypadkach spotkać się można z utworem, który wytrzyma miarę wszystkich kryteriów, trzeba więc świadomie i konsekwentnie z czegoś zrezygnować, ażeby inną korzyść osiągnąć. A więc, czy zrezygnować z treści utworu na rzecz rodzaju literackiego, czy rzekomo „ulubionego" w pewnym okresie rozowojowym? Czy rezygnować z wartości artystycznych na rzecz treści, czy może odwrotnie? Wszystko wydaje się możliwe w pewnych ściśle określonych warunkach i o to właśnie chodzi, żeby dokładniej określić sytuacje, które mają zdecydować o przewadze tego czy innego kryterium.

Nie należy oczekiwać od opracowanej nawet najsumiennie monografii całkowitego obiektywizmu. Mimo to będzie ona miała doniosłe znaczenie chociażby dlatego, że ujmie zagadnienia, że je uporządkuje i z jakiegoś określonego stanowiska naświetli. Z dotychczasowych rozważań wynika, że w ramach artykułu nie można wykonać zakreślonego wyżej programu. Można jedynie poruszyć pewne niejasne sprawy, poddać rewizji niektóre do dyskusji. To właśnie mamy jeszcze zamiar uczynić w nadziei, że rozważania te mogą być przyczynkiem dla autora obszerniejszej monografii, mogą pobudzić wychowawców do samodzielnego przemyślenia różnych zasad, które najczęściej stosowane są bezkrytycznie, bez kontroli podstaw, na których dana zasada się opiera, a po prostu dlatego, że jest w obiegu, że się ją słyszy powtarzaną często i przez wiele osób. Zacznijmy od

zasady „podobanie się", gdyż jak wiemy, zasada ta często bywa używana jako argument przy wyborze lektury. Przeprowadzono niezliczoną ilość ankiet na temat: „jakie książki lubisz czytać", „jaka książka najwięcej ci się podoba" itp.

Ale nawet od najsumienniejszego opracowania materiału, tą drogą zebranego, nie można oczekiwać niczego więcej ponad dane statystyczne, dotyczące poczytności danej książki z uwzględnieniem wieku, płci i środowiska czytelników oraz ustalenia rodzaju utworów literackich, cieszących się największym powodzeniem. Wiemy jednak o tym dobrze, że poczytność książki nie tylko świadczy o jej wartości, ale że bardzo często wielką poczytnością cieszą się książki, których treść jest pod względem moralnym podejrzana, a wartość artystyczna — żadna. „Zły gust" jest niestety pospolitszy, niż „dobry smak", a zadaniem odpowiednio dobranej lektury jest m. in. właśnie kształcenie dobrego smaku. Jeżeli jest rzeczą społecznie niepożądaną schlebiać złemu smakowi dorosłych (o co miewamy często pretensje do wydawców, którzy kierują się względami interesu), to jest rzeczą wychowawczą, a więc społecznie niedopuszczalną, schlebiać złemu smakowi dzieci i młodzieży. Z tego wynika, że argument „dzieciom to się tak podoba", nie może być argumentem przeważającym szalę oceny na rzecz książki pozbawionej innej wartości i może być tylko dodatkowo brany pod uwagę w wypadkach, gdy treść i forma nie budzą zastrzeżeń.

Wkroczyliśmy w ten sposób od razu w zagadnienie hierarchii kryteriów, którego nie zamierzamy wyczerpać, chociaż przyjdzie nam może jeszcze w toku rozważań z nim się spotkać.

W związku z upodobaniami zależnymi od wieku, truizmem jest zdanie, że baśnie są ulubionym przez dzieci szkolne rodzajem literackich utworów. Sprawa jest niejasna i uwikłana w sprzeczności. Chodzi o dwa aspekty tego zagadnienia: 1) o wiek, dla którego baśnie i bajki (mówimy na razie o baśniach) stanowią najulubieńszy rodzaj literacki i 2) o to, jakie właściwie pierwiastki, w baśniach zawarte, stanowią o ich atrakcyjności.

Co do wieku plączemy się właściwie w sprzecznościach: okres fabulacji animizmu i magii charakterystyczny jest dla

wczesnego dzieciństwa, które na ogół zgodnie psychologowie wyznaczają do lat 6 — 7, po czym rozpoczyna się okres późniejszego dzieciństwa, odznaczającego się nastawieniem realistycznym, zainteresowaniami skierowanymi ku otaczającemu światu, ku przyrodzie, życiu zwierząt, ku technice.

Spotykamy więc często w tym okresie małych przyrodników, zbieraczy, obserwujemy upodobanie do majstrowania, do badania mechanizmów itp.

Gdybyśmy więc chcieli uzgodnić rodzaj utworów literackich z nastawieniem przyrodniczym, uzależnionym od okresu rozwojowego, to baśnie byłyby odpowiednie tylko w okresie wczesnego dzieciństwa i mogłyby być jedynie opowiadane dzieciom, ponieważ jest to okres przedszkolny i na ogół dzieci w tym wieku nie umieją jeszcze czytać. Tymczasem baśnie są obficie wydawane jako lektura dla dzieci w wieku szkolnym, znajdują się w bibliotekach szkolnych i niewątpliwie przez znaczną liczbę dzieci chętnie są czytane. Nie zgadza się to z twierdzeniem, że baśnie są ulubioną strawą dla dziecka, jako rodzaj literacki najlepiej odpowiadają jego nastawieniu umysłowemu.

Może więc gdzie indziej — nie w samym pierwiastku „baśniowości" szukać należy przyczyny upodobania dzieci do baśni i bajek. Istotnie, ryzykownym wydaje się twierdzenie, że dziecko w okresie wczesnego dzieciństwa odwraca się z niechęcią od świata realnego, ucieka od niego w świat fikcji i czarów, nie miało jeszcze czasu zblazować się rzeczywistością otaczającego je świata, w którym, dla dorosłego naturalne zjawiska, dziecku wydawać się mogą „cudowne" — gdyż cudowność wkracza tam, gdzie kończy się rozumienie, a więc zakres jej działania dla dziecka do lat 5 — 6 jest bardzo szeroki. Bliższym prawdy wydaje się twierdzenie, że dziecko w tym wieku nie odróżnia jeszcze zjawisk i sytuacji realnych i fikcyjnych, naturalnych i „cudownych", tak jak nie odróżnia dokładnie przedmiotów żyjących i nieżyjących (animizm), że kategorie te są zniszczone, granice między nimi — płynne.

Jeżeli zgodzimy się z tym stanowiskiem, to w dalszym ciągu przyjść musimy do wniosku, że upodobanie do baśni nie powstaje na podłożu fikcyjności i cudowności, lecz pochodzi z inne-

go źródła. Najprawdopodobniejszym wydaje się przypuszczenie, że baśnie podobają się dzieciom dlatego, że są *emocjonujące*.

Sytuacje dochodzą zawsze do silnego napięcia, przedstawiają jakiś stan zagrożenia, budzą niepokój, grawitują między katastrofą a osiągnięciem upragnionego celu, operują kontrastami ostro się odcinającymi i w ostatecznym wyniku wywołują silne wzruszenie.

Ale emocjonujące mogą być również sytuacje realne i „opowiadania prawdziwe". Spróbujemy opowiedzieć dziecku z odpowiednią intonacją, z taką — jaką posługujemy się przy opowiadaniu bajek czy baśni, „prawdziwą" historię kochanego pieska lub przygody pisklęcia, które wypadło z gniazda, a spotkamy się z indentyczną ekspresją najżywszego zainteresowania: szeroko otwarte oczy, znieruchomienie, półotwarte usta, powstrzymany oddech — i przy szczęśliwym zakończeniu — głębokie westchnienie.

W tych przeżyciach natury wzruszeniowej tkwi najprawdopodobniej przyczyna powodzenia baśni. Pozostawiamy na uboczu pytanie, czy jest rzeczą wychowawczo pożądaną grać często na tych strunach i dla chwilowego efektu wywoływać te reakcje, wydaje się, że należałoby zastosować pewien umiar i dobór zarówno pod względem ilościowym i jakościowym, jak również z punktu widzenia indywidualnych właściwości danego dziecka. Nie wdając się w szczegółowe rozważania wszystkich tych zagadnień zatrzymajmy się nad doborem jakościowym, a więc nad treścią baśni.

Tutaj powołać się należy na cytowany wyżej artykuł Osterloffa. Autor ma całkowitą słuszność, gdy stwierdza, że treść większości bajek jest wysoce niemoralna. Nie możemy tu powtarzać treści artykułu, który zasługuje na to, aby każdy wychowawca przeczytał go w całości, możemy wyrazić autorowi wdzięczność, że ważną tę sprawę poruszył.

Osterloff ograniczył się wyłącznie do baśni Grimma i uwydatnił zawarte w nich pierwiastki zemsty, zawiści, nienawiści, wyrafinowanego okrucieństwa, podstępu, morderstwa— krótko mówiąc, całą kryminalistyczną tematykę tych utworów, tak bardzo rozpowszechnionych i przeznaczonych na lekturę dla

dzieci. Wywody swe ilustruje autor licznymi przykładami, które świadczą wymownie o słuszności jego spostrzeżeń, okazuje się, że nawet najprymitywniej pojęty morał, polegający na tym, że uciśniona niewinność w końcu triumfuje, a zbrodnia zostaje ukarana, zaprawiony jest wyrafinowanym sadyzmem, z jakim opisana jest kara.

Odrzućmy te wszystkie jaskrawości, którymi usiane są bajki Grimma, a może i inne, jakkolwiek autor dopatruje się przede wszystkim w bajkach niemieckich pierwiastków zbrodniczości i przeprowadza z tego powodu analogię z bohaterskimi legendami niemieckimi (Pieśń o Nibelungach i Gudrun). Nie posiadam dostatecznej znajomości literatury baśniowej, mało mi są znane nazwiska autorów czy zbieraczy baśni, ale, pomijając elementy zbrodni, cóż nam jeszcze pozostaje w tematyce baśni? Najgrubiej pojęty materiał życiowy, wyrażający się w pragnieniu posiadania kury, która znosi złote jaja, stoliczka, który się sam nakrywa i przy którym objadają się biesiadnicy, aż im „po brodzie miód i wino cieknie", w dostojeństwach zdobytych najczęściej intrygą, podstępem (niekiedy także odwagą) lub za pomocą czarodzieja czy wróżki. Te baśnie traktować można jako sui generis „sny o potędze", jako kompensatę kompleksu niższości, jako dążenie do dorównania „wielkim, silnym i możnym", przy czym brak wiary we własne siły czy też chęć zaoszczędzenia wysiłków, kieruje marzenia ku czynnikom zewnętrznym, odwołuje się do pomocy wróżek i czarodziejów, którzy mogą udostępnić używanie rozkoszy życiowych bez wysiłków i bez trudu.

To wszystko razem wzięte stanowi może ciekawy materiał dla dociekań psychologicznych, może dać wgląd w obnażone z osłonek i nalotu kultury prymitywne dążności ludzkie — nie powinno być jednak aprobowane z wychowawczego punktu widzenia, jest bowiem całkowicie sprzeczne z tym wszystkim, co pragniemy dziecku zaszczepić z zakresu moralności społecznej. Ktoś może powie, że dzieci nie uświadamiają sobie dokładnie tych wszystkich składników treści baśniowych, że chłoną po prostu fabułę i bieg zdarzeń. Nie jest to argument przekonywujący i jeżeli nawet nie uświadamiają sobie dokładnie ani pier-

wiastków zbrodni (chociaż Grimm np. stara się dać bardzo zewnętrzny i szczegółowy jej opis), ani moralnych motywów różnych „snów o potędze" to, wiedząc niewiele o znaczeniu podświadomości, nie mogąc przewidzieć, kiedy i w jakich warunkach może się ona ujawnić, przezorny wychowawca nie będzie jej dostarczał pożywki, którą jego świadomość ocenia jako niebezpieczną i niezdrową. Jakże niewspółmierne wobec zagadnień postawionych przez Osterloffa są rozważania Kuliczkowskiej na temat „Powrotu taty" Mickiewicza i dopuszczenia utworu tego dla dzieci. Autorka pragnie zachować ten utwór dla dzieci, ale zaniepokojona jest pierwiastkiem „cudowności" w opowiadaniu o ocaleniu kupca. Wyjście z sytuacji znajduje w zaklasyfikowaniu tej ballady do kategorii baśni — jak to wyraźnie zaznacza w tytule, wyjście to wydaje mi się dość niefortunne i naciągane, gdyż „Powrót taty" nie zawiera elementów baśniowych (porów. inne ballady: Świteź, Świtezianka, Rybka), jest opowiadaniem o zupełnie realnym charakterze, a fakt ocalenia kupca jest psychologicznie całkiem wytłumaczony i dla zrozumienia go przez dzieci dostępny: wszakże herszt bandy zbójeckiej wyznaje, że widział i słyszał modlące się dzieci, że widok ich wzruszył go, bo przypomniał mu żonę i maleńkiego synka i dlatego daruje życie kupcowi. Treść ballady nie jest szkodliwa pod względem wychowawczym i nie potrzeba odwoływać się do niewłaściwego zaklasyfikowania jej do baśni dla zachowania jej w repertuarze lektury dla dzieci, tym więcej — że, jak się okazuje, sam rodzaj utworu literackiego nie decyduje jeszcze o jego wartości, a jeżeli chodzi o jakiś wpływ wychowawczy, to nie ulegnie on zmianie w zależności od tego, czy utwór nazwiemy balladą czy baśnią.

Streszczając dotychczasowe rozważania sformułować można ogólniej ich wynik w następujący sposób: nie należy w skróconej formie propagować hasła: „baśnie i klechdy dla dzieci!", lecz akceptując ten rodzaj literatury dokonywać ścisłego doboru utworów pod względem ich treści np. w zbiorze Andersena należałoby dokonać wyboru, nie dlatego, że niektóre z tych utworów mają głębszą symbolikę, niedostępną dla dziecka (np. Ropucha, Brzydkie kaczątko). Symbolika może być niezrozumiana lub

zrozumiana niedokładnie, a utwór może ze względu na inne swoje wartości dostarczyć czytelnikowi przeżyć artystycznych; niektóre jednak baśnie Andersena budzą zastrzeżenie ze względu na głęboki tragizm sytuacji i silne napięcie, np. „Matka" lub „Dziewczynka z zapałkami".

Nieco uwagi poświęcić należy bajkom, które zawsze wymienia się łącznie z baśniami, mimo odmiennego charakteru tych rodzajów literackich. Mam tu na myśli bajki wierszowane w stylu La Fontaine'a lub naszego Krasickiego. Autorowie tych utworów pisali raczej z myślą o dorosłych czytelnikach, pomimo to znalazły one szerokie zastosowanie i powodzenie wśród dzieci. Typową cechą tego rodzaju bajek stanowi, jak wiadomo, to, że zwierzęta odgrywają w nich rolę ludzi, odtwarzają typy ludzkie i sytuację przez ludzi przeżywane; bajki stanowią najczęściej pewną odmianę satyry, której ostrze zostało stępione przez skierowanie go ku światu zwierzęcemu. Morał końcowy wyraża jakąś zasadę ogólną, pouczenie przerzucone już w stosunki ludzkie. Morały nie cieszą się obecnie powodzeniem i występuje wyraźna tendencja unikania moralizatorstwa. Jest w tym trochę przesady, gdyż morał nie jest szkodliwy, jest po prostu nieskuteczny, często bywa niezauważony, bywa — podobnie jak symbolika — dla dziecka niezrozumiały lub zrozumiany inaczej. Tak np. sens bajki o „Koniku polnym i mrówce" polega dla dziecka na tym, że mrówka była „niedobra", „skąpa", „nieużyczliwa" — a wcale nie na tym, że konik polny był lekkomyślny i powinien był latem gromadzić zapasy zimowe. Satyra w ogóle nie odpowiada nastawieniu umysłowemu dziecka, mimo to bajki mają swoisty urok dla dzieci zapewne dlatego, że dzieci skłonne są do antropomorfizmu, dlatego, że sytuacje w bajkach są zajmujące i — często w odczuciu dziecka śmieszne. Śmieszna jest małpka, która przeglądała się w lustrze, śmieszny kruk, który wypuszcza z dzioba kawał sera. Ten pierwiastek komizmu, uboczny być może w intencji autorów, wysuwa się dla dziecka na pierwszy plan, stanowi o atrakcyjności tego rodzaju bajek. Nawiasowo dodajmy, że jest to pierwiastek w literaturze dziecięcej pożądany, a jednocześnie mało uwzględniony. Niewiele w ogóle wiemy o tym, na czym polega komizm i humor od-

czuwany i przeżywany przez dziecko, czym się tu różni od komizmu odczuwanego przez dorosłych i jak się przedstawia jego ewolucja poprzez okresy rozwoju dziecka.

Przejdziemy obecnie do literatury przeznaczonej dla starszych dzieci, w przybliżeniu dla wieku lat 10 i powyżej, dla wkraczających w okres przejściowy. Jak wiadomo, dominują tu — analogicznie do baśni w okresie wcześniejszym — różnego rodzaju robinsonady, dla których pierwowzorem jest utwór De Foe'go, ów Robinson Kruzoe, od którego pochodzi ich ogólna nazwa. Temu typowi książek dla dzieci i młodzieży odpowiada w literaturze dla dorosłych powieść sensacyjna, kryminalna lub szpiegowska, więc „nadzwyczajne przygody" najczęściej jednak w robinsonadach na tle egzotycznym. Robinsonady to nowa odmiana „snów o potędze" tym razem nieco już inaczej pojętej i osiąganej przy użyciu innych środków. Teraz potęga w zwycięstwie walki z wrogami i osiągnięte w walkach zdobycze to przezwyciężanie trudności, tak zw. „walka z przyrodą", a środkami są — zalety osobiste: siła fizyczna, odwaga, przedsiębiorczość, szybka i trafna decyzja. Tak to wygląda, jak gdyby z przyrostem sił fizycznych wzrastała wiara we własne siły i utrwalało się przekonanie, że „damy sobie radę" sami bez interwencji wróżek i czarodziejów i że to właśnie jest ważne i wartościowe. Młodzi czytelnicy, przede wszystkim chłopcy, „wyżywają się" w tej lekturze utożsamiając się z bohaterami opowieści, prężą niejako mięśnie gotując się do podobnych wyczynów, czerpią wzory, które realizują z dokładnością w zabawach, a niekiedy nawet w ryzykownych eskapadach, z których powracają pod opieką policji

Pierwiastek egzotyzmu pociąga za sobą w konsekwencji pewną ilość wiadomości, dotyczących nieznanego środowiska przyrodniczego i kulturalno-społecznego. Czytelnicy mogą się więc czegoś dowiedzieć o przyrodzie egzotycznej, o florze i faunie, o ludziach, ich pracy, ich obyczajach, a wiadomości te, rozproszone w toku narracji i z narracją związane, same niejako czepiają się pamięci i zgruntowane są bez wysiłku, więc daleko przyjemniej niż za pośrednictwem szkolnego podręcznika. Do ogólnego schematu robinsonady doczepiane bywają niekiedy

pierwiastki ideologiczne nieco wyższego gatunku, np. pionierstwo tak czy inaczej pojęte, patriotyzm rozumiany zresztą najczęściej jako wyższość własnego narodu, wyposażonego w zalety, których pozbawiony jest inny naród.

Nie tym jednak ubocznym czynnikom zawdzięczają chyba robinsonady swoje powodzenie, lecz raczej temu, że są pasjonujące. Niezwykłość zdarzeń trzyma w napięciu uwagę, zaskoczenia i mnożące się komplikacje wciąż ją podtrzymują budząc jednocześnie w czytelniku całą skalę sprzecznych i podniecających wzruszeń.

Oczywiście nie wszystkie robinsonady stawiać należy na jednym poziomie: ich walory literackie i wychowawcze zależą od talentu autora i od tego, jakie właściwości charakteru stara się on uwydatnić u swoich bohaterów, mamy wobec tego rozległą skalę dla oceny tych utworów, ale jednocześnie wkraczamy nieuchronnie w dziedzinę subiektywizmu.

Zamykając rozważania dotyczące tego rodzaju książek dla młodzieży, które nazywamy robinsonadami, warto wyrazić pod adresem autorów życzenie, aby nadzwyczajne przygody, opisywane w swych utworach, łączyli z pewnymi celami wartościowymi z ogólnoludzkiego i społecznego punktu widzenia. Przygody nie muszą być zawsze wynikiem przypadku: rozbicia się okrętu czy porwania, lecz mogą się rozwijać na tle dokonywania takich zamierzeń, jak wyprawy ratownicze („Na ratunek" Sempołowskiej, książka nieprzeznaczona zresztą specjalnie dla młodzieży) lub odkrywczo-naukowe. Te momenty prawie nie są wyzyskane.

Przejdźmy obecnie do innego, najliczniej może zaprezentowanego rodzaju literackiego, mianowicie do powieści, przy czym, dla braku miejsca, wzięta będzie pod uwagę tylko powieść obyczajowo-psychologiczna jako najbliższa życiu; pominąć natomiast musimy inne typy powieści, jak np. historyczną, stanowiącą obecnie dziedzinę dość zaniedbaną, podróżniczą, przyrodniczą, wreszcie fantastyczną w stylu Juliusza Verne (o taką bodaj coraz trudniej — wobec postępów techniki).

Zacznijmy te rozważania od próby zanalizowania przeżyć, jakich dostarcza lektura powieści. Wydaje mi się, że, pomijając

przeżycia artystyczne, powieść ze względu na swą tematykę i problematykę jest rozszerzeniem wiedzy o ludziach i życiu, że dostarcza tzw. znajomości życia. Każdy z nas — dziecko również, zna z własnego bezpośredniego doświadczenia jedną, jakąś ściśle określoną pozycję życiową swoją własną. Dorośli interesują się jednak poza tym cudzym życiem, zbierają obserwacje, które zasilają ich doświadczenia życiowe. Dziecko, nastawione egocentrycznie, nie interesuje się cudzym życiem, nie obserwuje ludzi i, zamknięte w kręgu własnego istnienia, skłonne jest traktować własną sytuację jako jedyną normalną i przeżywa ją intensywnie na swój sposób. Powieść o życiu innych dzieci otwiera mu oczy na rozmaite możliwości życiowe, na różne sytuacje, odnajduje w nich bądź podobieństwa do sytuacji własnej, bądź widzi ich odmienność. I w pierwszym, i w drugim wypadku znajdują się pierwiastki nadające treść przeżycia powieści: czytelnik utożsamia się z bohaterem dlatego, że dostrzega podobieństwa, to znowu dlatego, że kompensuje w ten sposób odczuwane braki albo przeciwstawia mu się oceniając krytycznie jego postępowanie.

Przeżycia o charakterze uczuciowym łączą się z sądami wartościowymi i stanowią jeden z czynników kształtujących podstawy życiowe, umacniają je lub osłabiają. Lektura stwarza okazje do konfrontacji podsuniętych przez otoczenie i nawykowo utrwalonych poglądów oraz norm postępowania, gdyż przedstawić może środowiska i sytuacje, które tym poglądom zaprzeczają, a norm postępowania nie udaje się do nich zastosować, powstają wobec tego wątpliwości i zagadnienia, które pobudzają pracę myśli i rozszerzają jej horyzonty.

Te różnorodne przeżycia związane z lekturą powieści trafiają na sprzyjające im podłoże psychiczne, gdyż właśnie w okresie dojrzewania zjawiają się zainteresowania dotyczące przeżyć własnych, stosunku do człowieka, zagadnień etycznych i społecznych.

Wszystko to razem wzięte budzi w wychowawcach pewne obawy, bo wydaje się niebezpiecznym: nie ma jednak na to żadnej rady, gdyż — jak to słusznie ktoś powiedział — życie jest niebezpieczne. W każdym razie powstaje zagadnienie proble-

matyki powieści dla młodzieży. Jaką ma być ta problematyka, czego powinna dotyczyć? Wydaje się, że powinna być żywotna i bogata jak samo życie, bo z życia czerpie materiał, a życie dzieci i młodzieży jest bogate i bujne, tylko dorośli w swym pyszałkowatym poczuciu wyższości nie dostrzegają tego i nie doceniają. Dzisiejsze zwłaszcza dzieci, które przeżywały w ciągu 6 lat okropne wydarzenia, miały aż zbyt dużo sposobności do zbierania doświadczeń, z których powstać mogła wielka ilość problematów życiowych. Powieściopisarz ma w czym wybierać: może przedstawić blaski i nędzę życia nie unikając nawet silniejszych akcentów, bo płytki jest pogląd, że literatura dla młodzieży ma być z reguły mdła, pogodnie wymuskana. Każdy z nas na pewno wylewał łzy w młodości nad jakąś książką i pozostały z tego jakieś wspomnienia, a może nawet jakaś tendencja do reakcji uczuciowych i do zajmowania określonej postawy w stosunku do danej sytuacji. Powieść, przeznaczona dla młodocianych czytelników, może przedstawiać konflikty rodzinne, szkolne, koleżeńskie, zmaganie się z różnego rodzaju trudnościami, powodzenia i niepowodzenia, związki przyjaźni, przedsięwzięcia indywidualne i zespołowe, życie organizacyjne, wybór zawodu, a nawet konflikty religijne.

Nie ulega wątpliwości, że, rozszerzając problematykę i atakując śmielej przemilczane zagadnienia, udałoby się podważyć różne przeszkody społeczne, np. przesąd rasowy, wyznaniowy, narodowościowy; wzory tego rodzaju już mamy, znaleźć je można u Orzeszkowej.

Tematyka nie wyczerpuje oczywiście zagadnienia, równie ważną, a może nawet ważniejszą jest sprawa oświetlania zagadnień, klimat utworu. Jest rzeczą pewną, że recept żadnych dać tutaj nie można; należy żywić przekonanie, że społeczeństwo dorosłych uznaje pewne wartości moralne, że je ceni i pragnie je utrwalić przekazując je i na tej drodze młodemu pokoleniu, a powieściopisarze potrafią sugestywnie, z umiarem i we właściwej tonacji w utworach swych je uwydatnić. Nie trzeba zresztą tworzyć wszystkiego od nowa. Są w dawniejszej literaturze rzeczy cenne i piękne, o których warto pamiętać. Z radością np. witamy nowe wydanie powieści Rodziewiczówny „Lato leśnych

ludzi" oraz Gjems Selmer — „Nad dalekim, cichym fiordem", oczekujemy zapowiedzianego wznowienia pięknej powieści H. Bobińskiej „O szczęśliwym chłopcu". Zwłaszcza w literaturze skandynawskiej znajdzie się dużo cennych powieści dla młodszych i starszych czytelników, bo są zagadnienia zawsze żywotne i aktualne, jakkolwiek współcześni pisarze mają za zadanie tematykę powieściową rozszerzyć wprowadzając nowe zagadnienia, podsunięte przez wymagania chwili. Dobiegamy do końca naszych rozważań z poczuciem, że sprawa literatury dla dzieci i młodzieży została w tych rozważaniach zaledwie zapoczątkowana. Nie poruszano wcale znaczenia utworów poetyckich (powiedzmy raczej wierszowanych), pominięta została strona formalna utworów literackich: kompozycja, styl, język, obrazowanie oraz środki dostosowania tych właściwości utworu do możliwości odczuwania ich przez młodsze i starsze dzieci. Dla oświetlenia tych zagadnień potrzebna byłaby współpraca psychologa i polonisty.

Nie zawsze poprzestać trzeba na tych kilku postulatach, które postarajmy się dla uwydatnienia zebrać w całość i uporządkować:

1. Literatura dla dzieci i młodzieży powinna być możliwie pełna i obejmować rozmaite rodzaje utworów literackich.
2. Zachowując w jej repertuarze baśnie i bajki należy zrewidować treść baśni i eliminować te utwory, których treść jest wychowawczo niebezpieczna.
3. Dla zrównoważenia przerostu baśni, przeznaczonych dla młodszych dzieci, wzbogacić tę literaturę „prawdziwymi opowiadaniami" z życia zwierząt pomijając w nich antropomorfizm, uwzględniony tak szeroko w bajkach.
4. Różnego rodzaju robinsonady połączyć z jakimś wartościowym, społecznym celem.
5. Biorąc pod uwagę znaczenie wychowawcze powieści dla późniejszych okresów rozwojowych rozbudować jej odrębne typy, rozszerzyć i pogłębić problematykę powieści obyczajowej dbając o zdrowy klimat utworu.
6. Liczyć się poważnie z artystycznymi wartościami utworów literackich, które powinny być dostosowane do mo-

żliwości odczuwania ich przez dziecko w zależności od wieku.

Dla stałego realizowania tych i innych, pominiętych tutaj postulatów, wydaje się rzeczą konieczną powołanie do życia jakiejś instytucji, nazwijmy ją „Radą książki dla dzieci i młodzieży".

Sprawę tę porusza również Kr. Kuliczkowska w artykule: „Budujemy mosty dla pana starosty". Oto, co na ten temat czytamy w jej artykule: „nie będzie u nas pod tym względem dobrze tak długo, dopóki nie powstanie specjalna komisja, kontrolująca z punktu widzenia pedagogicznego, społecznego i artystycznego wszystko, cokolwiek dociera do rąk dziecka".

Sądzę jednak, że zadania takiej instytucji nie powinny sprowadzać się do kontroli; byłaby wtedy bowiem czymś w rodzaju cenzury, podczas gdy zakres jej działalności należałoby ująć daleko szerzej.

W artykule Mikuckiej, który ukazał się właśnie w Twórczości (nr 7—8, lipiec—sierpień) pt. „Czytelnictwo młodzieży krakowskiej", czytamy, że badania dotyczące zainteresowań i czytelnictwa młodzieży, podjęte zostały przez Instytut Badania Czytelnictwa przy Wydziale Wydawniczym „Czytelnika" i prowadzone są w ścisłej współpracy z Zakładem Księgoznawstwa i Bibliotekarstwa Uniwersytetu Łódzkiego pod ogólnym kierunkiem prof. Jana Muszkowskiego. Badania te dotyczą zagadnienia poczytności autorów i poczytności książek, a artykuł p. Mikuckiej jest oparty na opracowaniu ankiety, kierowanej w tej sprawie do młodzieży szkół średnich w Krakowie.

Początek jest zatem zrobiony. W oparciu o instytucje można by właśnie zorganizować taką „Radę Książki dla Dzieci i Młodzieży". W skład rady wchodziliby: wychowawcy, psychologowie, pisarze, bibliotekarze, a może i wydawcy, interesujący się specjalnie wydawnictwami dla dzieci i młodzieży.

Zadania instytucji polegałyby na dokładnym zapoznaniu się ze stanem rynku księgarskiego na tym odcinku i na racjonalnym planowaniu wydawnictw, dla wyrównania bądź przerostów pewnego typu wydawnictw, bądź braku innego typu i dla podniesienia ich poziomu. Pod tym kątem widzenia „Rada Książki

dla Dzieci i Młodzieży" dokonywałaby wyboru utworów z literatur obcych dla przyswojenia ich naszej literaturze. Do niej należałoby informowanie szerokiego ogółu wychowawców i dzieci o książkach, które są w obiegu i o tych, które mają się ukazać; w tym celu należałoby wydawać biuletyny czy katalogi i rozpowszechniać je w szkołach, bursach i organizacjach nauczycielskich. Powinna również ta instytucja prowadzić propagandę dobrej książki, a zwalczać książkę szkodliwą i bezwartościową, wreszcie do zadań jej należałyby prace badawcze nad stanem czytelnictwa, opracowywanie danych statystycznych oraz prace o charakterze bardziej teoretycznym, a mającym na celu oświetlenie wpływu lektury na psychikę dziecka, wpływu pochodzącego zarówno od treści, jak od formy utworów. Nie chodzi zresztą o szczegółowy program działalności — gdyż rozwijać się on będzie wraz z działalnością instytucji, jak to się zwykle dzieje.

Stała czujność i kierowanie ruchem wydawniczym dawałaby pewną gwarancję pożądanego wpływu wychowawczego lektury na dzieci i młodzież — a przynajmniej osłabienia wpływów szkodliwych czy niepożądanych, uspokoiłaby sumienie wychowawców, że zrobili to, co do nich należy — bo zresztą — wiemy dobrze, że przed szkodliwą lekturą ustrzec bardzo jest trudno, gdyż tzw. owoc zakazany zawsze stanowić będzie pokusę, z którą walka jest ciężka i często bezskuteczna. Mimo to należałoby walkę tę podjąć w sposób bardziej planowy, nie polegając wyłącznie na zbieraniu materiałów statystycznych, dotyczących poczytności książek i na dorywczych głosach krytyki, dotyczących takiego czy innego utworu literackiego.

OD REDAKCJI. Artykuł dr M. Librachowej otwiera w czasopiśmie naszym dział pracy specjalnie poświęcony literaturze dla dzieci i młodzieży.

Doniosłe znaczenie tej literatury w wychowaniu człowieka zdecydowało o zaprojektowaniu przez Wydział Pedagogiczny ZNP konieczności zwoływania co kilka lat kongresów, które by zespalały we wspólnym wysiłku pracę autorów książki dla dzieci i młodzieży, psychologów, socjologów, pedagogów, ilu-

stratorów, bibliotekarzy i wydawców w celu wypowiedzenia walki książce złej i podniesienia na odpowiedni poziom pod każdym względem literatury dla dzieci i młodzieży.

Dzięki inicjatywie dr I. Skowronkówny pierwszy taki kongres organizuje Wydział Pedagogiczny ZNP już na wiosnę 1947 r. w Warszawie. Prace tego kongresu będą związane z wystawą literatury dla dzieci i młodzieży nie tylko naszego kraju, ale i zagranicy.

ORGANIZACJA BIBLIOTEK SZKOLNYCH ZA GRANICĄ

(Sprawozdanie według danych dostarczonych przez ministerstwa oświaty 43 państw w odpowiedzi na ankietę Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie — 1940 r.)

(ciąg dalszy z poprzedniego numeru)

Stosunki bibliotek szkolnych z bibliotekami publicznymi.

W miastach, gdzie znajduje się biblioteka publiczna, posiadająca specjalny oddział dla dzieci i młodzieży, ustala się dziś w wielu miejscach współpraca tejże biblioteki z bibliotekami szkolnymi, istniejącymi w tym samym mieście. Współpraca ta miewa różne formy, np. wymiany książek, wzajemnych konsultacyj w sprawie doboru książek, rad dotyczących organizacji biblioteki i jej działania, udzielanych zazwyczaj bibliotekom szkolnym przez bibliotekę publiczną, której personel, składający się z fachowców, posiada oczywiście większą znajomość rzeczy i doświadczenie, niż nauczyciele przygodnie pełniący obowiązki bibliotekarzy itp.

Współpraca taka zdaje się osiągać poważniejsze znaczenie w krajach następujących: Niemcy, Argentyna, Australia, Kanada (Manitoba, Ontario), Chili, Stany Zjednoczone, Finlandia, Nowa Zelandia, Królestwo Zjednoczone (Anglia i Kraje Gallickie, Szkocja), Unia Południowo-Afrykańska. Istnieje jednak również w innych krajach — chociaż w słabszym stopniu.

Oto kilka przykładów ścisłej współpracy bibliotek szkolnych z oddziałami literatury dziecięcej w bibliotekach publicznych.

W Niemczech każda szkoła posiada katalog działu dla dzieci i młodzieży z miejscowej biblioteki publicznej. Dyrektor tej ostatniej obznajmia uczniów od czasu do czasu z organizacją biblioteki i przeznacza pewne godziny specjalnie na korzystanie z niej. Biblioteka publiczna wypożycza dzieciom książki albo bezpośrednio, albo też oddając na określony przeciąg czasu do dyspozycji biblioteki szkolnej całe kolekcje prac pisanych dla dzieci i młodzieży. W mniejszych miastach i osiedlach biblioteka szkolna zastępuje nieraz bibliotekę publiczną. Na nauczyciela spada wtedy obowiązek, ażeby zrobić z niej ognisko kultury dla miejscowej ludności.

W Australii nauczyciele częstokroć należą do komitetów czuwających nad bibliotekami popularnymi. W niektórych okręgach biblioteki publiczne zasilają biblioteki szkolne. Gdzie indziej w przeznaczonych dla młodzieży oddziałach bibliotek publicznych rezerwowane bywają specjalne godziny dla uczniów, którzy opracowują pewne zadania czy tematy pod kierunkiem nauczyciela lub bibliotekarza.

W Chili, w najbardziej głuchych miejscowościach, gdzie szkoła jest jedynym ośrodkiem kultury, biblioteka szkolna musi zaspakajać potrzeby umysłowe także i dorosłej publiczności. Jeżeli, przeciwnie, brakuje gdzieś bibliotek szkolnych, a jest natomiast biblioteka publiczna, to czynione są starania o jak najściślejszy kontakt między nauczycielstwem a biblioteką.

Biblioteka narodowa w Santiago posiada dział literatury dla dzieci obsługujący szkoły. Praca ta daje doskonałe wyniki.

W Królestwie Zjednoczonym współpraca biblioteki publicznej ze szkolną zacieśnia się coraz bardziej. W jednym z miast Szkocji np. uczniowie starszych klas uczęszczają regularnie do biblioteki publicznej, gdzie przyglądają się filmom kształcącym, słuchają pogadanek na temat pracy i administracji bibliotek. W związku z tymi pogadankami uczniowie zapoznają się dokładnie z działem biblioteki publicznej, przeznaczonym dla dzieci i młodzieży. W innym mieście szkoły korzystają z książek dla młodzieży, które puszcza w obieg biblioteka publiczna centralna. Wreszcie, w pewnych hrabstwach, szkoły stają się punktami rozdzielczymi książek dla dorosłych i dla dzieci.

W Unii Południowo-Afrykańskiej spotyka się liczne przykłady współpracy biblioteki publicznej ze szkolną. W Johanesburgu jedne i drugie znajdują się pod zarządem władz miejskich i podlegają kontroli tego samego bibliotekarza. Biblioteka publiczna organizuje kursy bibliotekarskie dla nauczycieli. Bibliotekarz działu literatury dla dzieci dokonywa, w porozumieniu z nauczycielstwem, doboru książek przeznaczonych dla szkół. Praktykowana bywa wymiana książek pomiędzy działem literatury dziecięcej a bibliotekami szkolnymi. Pewna szkoła korzysta nawet z działu dziecięcego w filii biblioteki publicznej jako z biblioteki szkolnej. W Bloemfontein biblioteka publiczna udziela szkołom wskazówek w sprawie organizacji bibliotek.

Rola biblioteki szkolnej.

Rola biblioteki w szkole zależy w dużym stopniu od nauczyciela i metody nauczania. Przy nauczaniu, które się zadawalnia bierną postawą ucznia nie odwołując się do jego inicjatywy i pracy indywidualnej, biblioteka będzie miała drugorzędne znaczenie. Zadaniem jej będzie dostarczać lektury rozrywkowej, zdrowej a zajmującej dla uczniów, którzy lubią czytać. Inni ograniczą się w czytaniu do pobieżnego zaznajomienia się z utworami, które stanowią dopełnienie kursu literatury lub nauki języków obcych w danej klasie. Dopiero w szkole, gdzie stosowane są metody nauczania aktywne — biblioteka szkolna nabiera istotnego znaczenia. Uczniowie pobudzani do samodzielnej pracy nad zagadnieniami stawianymi im lub takimi, które sami dostrzegą, uczą się zgłębiać wszechstronnie z pomocą książki wybrane tematy i biblioteka staje się dla nich niezastąpionym i niezbędnym warsztatem pracy. Dostarcza ona również rady i pomocy w życiu szkolnym: w organizowaniu przedstawień scenicznych, urządzaniu uroczystości i obchodów, redagowaniu uczniowskich czasopism szkolnych, przygotowywaniu referatów i dyskusyj na zebraniach kółek naukowych. Wreszcie biblioteka szkolna jest również niezbędną pomocą dla nauczyciela, który opiera nauczanie na samodzielnej pracy ucznia.

Odpowiedzi na ankietę dają podstawę do twierdzenia, że rola aktywna biblioteki szkolnej w dzisiejszym szkolnictwie zaznacza się coraz wybitniej.

Stąd również pochodzi wyżej wzmiankowane dążenie do organizowania bibliotek klasowych i działowych obok — lub nawet zamiast — dotychczas rozpowszechnionych bibliotek ogólnych.

Ważne znaczenie biblioteki w nauczaniu i życiu szkoły jest silnie podkreślone w państwach poniżej wymienionych: Belgia, Brazylia, Bułgaria, Kanada, Chili, Estonia, Stany Zjednoczone, Iran, Litwa, Nowa Zelandia, Peru, Rumunia, Królestwo Zjednoczone, Urugwaj.

I tak np. Kanada (Kolumbia Brytyjska) wypowiada, taki pogląd: „Rola biblioteki szkolnej jest wieloraka. Zadaniem jej jest wzbogacać nauczanie i przyzwyczajać uczniów do korzystania z książek (poza podręcznikiem), dawać im możność dobrego spędzania dni wolnych od nauki w szkole, rozwijać przyzwyczajenie do pracy umysłowej i zmysł krytyczny w stosunku do rzeczy czytanych, kształcić dobry smak i odczuwanie istotnego piękna w literaturze. Wreszcie biblioteka powinna być również pomocą w pracy nauczyciela. Manitoba (w Kanadzie) oświadcza, że wprowadzona w jej szkołach metoda projektów szczególnie pobudza dzieci do korzystania z bibliotki, gdzie prowadzą one samodzielne prace badawcze różnego rodzaju. Również w Ontario biblioteka staje się centrem życia szkoły. Nowe programy szkolne, które weszły w życie od 1938 r., polecają gorąco poszukiwania i badania naukowe samodzielnie prowadzone przez dzieci, bądź to indywidualnie, bądź grupowo. Litwa stwierdza, że biblioteka szkolna okazuje się szczególnie użyteczna dla pracy kółek naukowych, organizowanych przez uczniów liceów. W Anglii uczniowie korzystają z biblioteki dla opracowywania pogadanek na tematy przeważnie historyczne, geograficzne i literackie. Przygotowując szkolne przedstawienia sceniczne zasięgają w bibliotece potrzebnych informacyj z dzieł traktujących o sztuce scenicznej.

Nowa Zelandia twierdzi, że biblioteka szkolna była tam do niedawna traktowana jedynie pod kątem widzenia rozrywki dla dzieci. Stopniowo jednak charakter jej ulegał zmianie i obecnie staje się ona pracownią, gdzie uczniowie znajdują wiadomości i wskazówki potrzebne im przy prowadzeniu prac indywidualnych albo materiał argumentów i dowodów niezbędny do pogadanek i dyskusyj.

Co się tyczy metod stosowanych w szkole dla obudzenia i rozwijania w dzieciach chęci czytania, to z odpowiedzi na to pytanie widać że pod tym względem inicjatywa pozostawiona jest przeważnie nauczycielowi. Programy tylko tu i ówdzie dają ogólnikowe zalecenia i wskazówki co do potrzeby rozwijania u dzieci zamiłowania do książki. Najprostszym i dość rozpowszechnionym sposobem, żeby skłonić do czytania, jest „zadawanie" przeczytania takiej czy innej książki przez nauczyciela. W różnych szkołach niektórych krajów obowiązuje ucznia, jak widać, pewne minimum lektury w ciągu roku, bo wśród sposobów zachęcania, wymienianych w odpowiedziach, znajdujemy wzmianki o nagrodach lub odznaczeniach, udzielanych za przeczytanie większej liczby książek, niż przepisane minimum (Ontario, Estonia). — W niektórych szkołach w rozkładach lekcyjnych figurują godziny czytania — cichego lub głośnego z komentarzami (Brazylia,

Indie, Rumunia, Szwajcaria). Albo nauczyciel czyta uczniom wyjątki z jakiejś książki tak wybrane, ażeby budziły zainteresowanie i prowokowały niejako do przeczytania całości. W Stanach Zjednoczonych istnieją oficjalne koła czytelników, gdzie dzieci zachęcane są do współzawodnictwa w czytaniu i za zdobyte rekordy dostają świadectwa. Ale tu następuje w odpowiedzi uwaga, że — bardziej, niż powyższy sposób — oddziaływa na ochotę do czytania to, iż w ładnym i wygodnym pomieszczeniu dzieci otrzymują książki odpowiadające ich zainteresowaniom. Wreszcie wymieniane są takie sposoby pobudzania ciekawości do książki, jak: pogadanki o książkach, puszczanie w obieg po klasach albumów z ilustracjami do różnych utworów, oceny książek ogłaszane periodycznie itp. (Indie).

W Rzpl-tej Dominikańskiej i w Urugwaju uważają, że pożyczanie książek do domu budzi w uczniach zamiłowanie do czytania. W Urugwaju uczniowie odznaczający się pilnością i dobrym sprawowaniem otrzymują pozwolenie zabierania książek z biblioteki szkolnej do domu.

Wreszcie — dla upewnienia się, czy dzieci czytają ze zrozumieniem i czy odnoszą korzyść z czytania, niezbędna jest pewna kontrola nauczyciela nad lekturą ucznia. Odpowiedzi kilku krajów podają praktykowane w nich sposoby tej kontroli:

W Niemczech rozmowy na temat przeczytanych przez uczniów książek dają możność nauczycielowi zorientowania się, czy uczniowie czytają inteligentnie.— W Egipcie wyznaczane są nagrody dla tych spośród uczniów, którzy najlepiej zrozumieli treść książek, których przeczytanie jest obowiązkowe. — W Indiach, w Bengalu temat utworu, który ma być czytany przez uczniów, jest im podawany przed czytaniem oraz stawiane im są pytania, nad którymi mają się zastanowić w trakcie czytania. W Pendżab lektura utworów przepisanych programowo sprawdzana jest przez egzamin. W Nowej Zelandii czytanie uczniów jest kontrolowane przez nauczyciela, który od czasu do czasu pyta o sprawozdania z przeczytanych książek. Uczniowie obowiązani są prowadzić rejestr tego, co przeczytali. Na Litwie wymaga się od uczniów szczegółowych analiz przeczytanych utworów, a także formułowania własnej opinii o nich. Uczniowie nie wykazujący zadawalniających wyników lektury otrzymują specjalną pomoc i wskazówki. W Szwajcarii podczas tygodniowej godziny cichego czytania nauczyciel obserwuje dzieci, udziela im objaśnień w razie potrzeby, a nawet zmienia książkę czytaną na inną, jeżeli spostrzega, że dziecko nie może przykuć do niej uwagi.

Wybór książek. — Listy książek polecanych do bibliotek szkolnych. —Kryteria wyboru. — Stosunek ilościowy książek kształcących i rozrywkowych.

Spośród odpowiadających na ankietę krajów, w dwudziestu trzech władze oświatowe interweniują w taki czy inny sposób w sprawie wyboru książek do bibliotek szkolnych. W pozostałych dwudziestu — inicjatywa wyboru pozostawiona jest całkowicie nauczycielstwu.

Interwencja władz szkolnych ma rozmaite formy w różnych krajach. W większości wypadków odnośne propozycje każdej szkoły przedstawiane są czy przez dyrektora, czy przez radę pedagogiczną albo szkolną (w której skład wchodzą rodzice uczniów), albo komisję biblioteczną do zatwierdzenia ministerstwa lub departamentu oświaty.

W Chili wyborem książek i czasopism szkolnych zajmuje się „Inspekcja Drukarń i Bibliotek" w porozumieniu z bibliotekarzami i dyrektorami szkół.

W niektórych krajach wybór książek do bibliotek szkolnych należy do specjalnych komisyj urzędowych, wzmiankowanych w poprzednich rozdziałach sprawozdania, tak np. w Brazylii zajmuje się tym „Narodowa Komisja Literatury Dziecięcej", istniejąca przy Ministerstwie Oświaty; na Węgrzech „Komisja Literatury dla Młodzieży" przy Narodowej Radzie Oświaty; Publicznej; W Indiach „Komitet Podręczników" i „Komitet Czasopism" w Bengalu, a w Pendżab „Punjab Advisory Board for Books"; na Litwie „Urzędowa Komisja Kontroli Wydawnictw Książek".

W Estonii komisja taka jest utworzona przez Ministerstwo Oświaty. Każdy z jej członków obowiązany jest śledzić produkcję literacką w ciągu roku i wybierać z niej książki, nadające się do biblioteki szkolnej. Każda wybrana książka otrzymuje krótkie sprawozdanie i uwagi, którymi komisja kieruje się przy wyborze. Ustalone przez nią listy książek poleconych przechodzą jeszcze przez aprobatę ministerstwa i następnie ogłaszane są w dzienniku urzędowym.

O udziale uczniów starszych klas w wyborze książek do biblioteki szkolnej była już wzmianka w poprzednich rozdziałach sprawozdania. Praktykowane to jest w Niemczech, Argentynie, Egipcie, Nowej Zelandii i Królestwie Zjednoczonym.

Centralne władze oświatowe wielu krajów ogłaszają listy książek polecanych dla bibliotek szkolnych opracowane z udziałem specjalistów, a przeznaczone dla pomocy nauczycielstwu. Tam, gdzie wybór książek pozostawiony jest temu ostatniemu, ingerencja władz ogranicza się właśnie do wydawania list. Książki w nich wymieniane nie są narzucane przymusowo, tylko doradzane, jak to podkreślają odpowiedzi na ankietę.

W niektórych krajach listy książek, zasługujących na polecenie do bibliotek szkolnych, wydawane są prywatnie przez stowarzyszenia interesujące się tą sprawą. Biorą w tym udział wybitni specjaliści, znawcy zarówno psychologii dziecka, jak i współczesnej literatury dla młodzieży i dzieci. Listy takie dostarczają rady i pomocy zarówno władzom, jak i nauczycielstwu. W Stanach Zjednoczonych klasyczną bibliografię książek dla młodzieży wydaje między innymi „H. W. Wilson Co" i „American Library Association". W Indiach (Madras) spisy książek dla młodzieży wydawane są przez związek bibliotekarzy. W Holandii organizacje pedagogiczne mianowały komisję, która ma za zadanie badać wszystkie wydane książki dla młodzieży i sprawozdania o nich umieszcza regularnie w czasopismach pedagogicznych. W Królestwie Zjednoczonym listy książek opracowywane są periodycznie przez organizacje narodowe prywatne we współpracy ze

związkiem bibliotekarzy. Listy te pojawiają się zwłaszcza w przeglądach „School Library Review" i „The School Librarian". W Szwajcarii komisja książek dla młodzieży w Bale — poza inną działalnością — wydaje rocznie listę książek wybranych według katalogu pt. „Das gute Jugendbuch".

Na pytanie, jakie kryteria stosowane są przy wyborze książek do bibliotek szkolnych, większość odpowiedzi nie daje ścisłych określeń. Najogólniej biorąc zwraca się uwagę na wartość książki literacką, moralną, kształcącą albo rozrywkową, na stronę estetyczną, jak: papier, druk, ilustracje, wreszcie ocenia się ją ze względu na wiek uczniów i rodzaj szkoły, dla których została przeznaczona.

Dużą rolę przy ocenie książek gra także wzgląd na upodobania uczniów w lekturze, ale bierze się je pod uwagę o tyle, o ile nie wchodzą w kolizję z rozwojem moralnym i intelektualnym. Licząc się z zainteresowaniem młodzieży nie zapomina się jednak o tym, że chodzi raczej o kształcenie jej gustu w czytaniu niż o stosowanie się do niego. Na ten temat przytoczyć można kilka uwag krytycznych, zawartych w odpowiedziach.

Kanada: „biorąc pod uwagę gust uczniów trzeba jednak pamiętać, że jednym z zadań biblioteki jest podnosić poziom czytelnictwa dzieci". Irlandia: uznaje gust dzieci w czytaniu o tyle, o ile nie sprzeciwia się on moralności". Peru: „(w ocenie książki) pierwsze miejsce zajmuje wartość utworu, a drugie dopiero wzgląd na upodobania dzieci w czytaniu". Szwajcaria (Genewa): „co się tyczy utworów działających na wyobraźnię, to podejmuje się tu walkę z ujemnym wpływem na dzieci i młodzież literatury brukowej, tanio sprzedawanej po kioskach i w niektórych księgarniach". Szwajcaria (Vaud): „...dokłada się starań, by poznać zainteresowania dzieci, niekoniecznie jednak stosując się do nich w wyborze książek". Łotwa uznaje za kryterium wyboru wzgląd na rozwój moralny, intelektualny i estetyczny, rozwój zamiłowania do pracy i uczuć patriotycznych. W Kanadzie nie dopuszcza się do bibliotek szkolnych książek o treści niezgodnej z duchem religii chrześcijańskiej, niemoralnej lub mającej charakter sekciarski. Luksemburg stawia za zadanie bibliotece szkolnej odciąganie młodzieży od złej i zgubny wpływ wywierającej lektury przez dostarczanie jej dobrych książek o treści zarówno zajmującej, jak i kształcącej.

Szwecja wyraża opinię, iż przede wszystkim pożądane są książki, które zaspakajają umysłowe potrzeby uczniów, dają im możność uzupełnienia i rozszerzenia przez czytanie wiadomości nabytych w szkole. W Unii Południowo-Afrykańskiej wykluczone są z bibliotek szkolnych książki o tendencjach religijnych zarówna jak i takie, których treść mogłaby obrażać pewne klasy ludności.

Co się tyczy stosunku ilościowego książek rozrywkowych i kształcących w bibliotece szkolnej, to mało które z odpowiadających krajów mogły udzielić ściślejszych danych pod tym względem. Na ogół w wielu krajach biblioteki szkół powszechnych dobierają literaturę raczej rozrywkową (beletrystyka dla młodzieży), a szkoły średnie — kształcącą, co się łatwo tłumaczy większą w szkole drugiego stopnia zdolnością i potrzebą korzystania

z książki. Literatura rozrywkowa przeważa na ogół we wszystkich bibliotekach szkolnych Kanady (Kolumbia Brytyjska), Costa Rica, Chili (szkoły powszechne), Hiszpanii, Estonii, Indyj, Łotwy; Litwy; Nicaraguy; Nowej Zelandii, Królestwa Zjednoczonego, Holandii, Szwajcarii, Jugosławii.

W Estonii i w Nowej Zelandii liczba książek kształcących w bibliotekach szkolnych zaczyna wzrastać i zmierzać do osiągnięcia przewagi. Zdecydowaną przewagę mają książki naukowe w bibliotekach Belgii, Kanady (Manitoba), Indyj (Madras, Mysore, Orissa, Prowincje Centralne), Iranu, Paragwaju, Peru, Rumunii, Siamu, Turcji, Urugwaju.

Unia Południowo-Afrykańska oświadcza, że książki do jej bibliotek szkolnych dobierane są zarówno z zakresu beletrystyki, jak i naukowej literatury dla młodzieży — bez przestrzegania ściśle ustalonego stosunku ilościowego. Są tam tego zdania, że utwór twórczej wyobraźni, posiadający wartość literacką, może oddawać większe usługi dla rozwoju umysłowego dziecka, niż mierna praca z zakresu piśmiennictwa naukowego. Również w Stanach Zjednoczonych nie zwraca się uwagi na utrzymanie w bibliotekach określonego stosunku ilościowego literatury beletrystycznej do naukowej. Utwory literatury pięknej są częstokroć wyzyskiwane dla celów kształcenia. Jednakże zaleca się nauczycielstwu mieć na uwadze przy wyborze książek do biblioteki przede wszystkim prace mające związek z programem szkolnym.

V. Wydawnictwa książek. — Konkursy. — Kongresy.

Wydawanie książek dla bibliotek szkolnych jest na ogół pozostawiane inicjatywie prywatnej. W kilku krajach jednak istnieją wydawnictwa specjalne dla bibliotek szkolnych, podjęte przez organy rządowe. Gdzie indziej władze szkolne dla zachęcenia autorów i ułatwienia wydawcom publikacyj książek dla młodzieży, udzielają zasiłków finansowych albo zamawiają odpowiednio wysoką liczbę egzemplarzy, którą następnie rozpowszechniają w szkołach.

Dla ułatwienia rozsprzedaży książek organizowane są również wystawy książek. Tak np. w Bale (Szwajcaria) „Komisja Książek dla Młodzieży" corocznie w jesieni urządza wystawę najlepszych nowości wydawniczych z tego działu piśmiennictwa, a zarazem — konferencje dla oceny tych książek. Podobne wystawy miały miejsce w Madrycie i w Jugosławii w Zagrzebiu.

Jako środek dla zwiększenia produkcji literackiej dla młodzieży ogłaszane bywają w niektórych krajach konkursy na najlepsze utwory z tej dziedziny, za które wyznaczane są nagrody pieniężne. Konkursy takie organizowane są bądź to przez władze oświatowe periodycznie (Brazylia), bądź też przez instytucje społeczne, związki nauczycielskie, związki wydawców, organizacje pół-urzędowe, jak np. „Fundusz Książki" w Estonii. Bywają też wyznaczane nagrody bez ogłaszania konkursu za najlepszą książkę dla młodzieży spośród wydanych w ciągu roku. Bywają też oczywiście konkursy nieurzędowe. W Stanach Zjednoczonych np. „Amerykański Związek Bi-

bliotek" ułatwia rozpowszechnianie się pewnych książek wyznaczając corocznie nagrody za wybitniejsze prace.

Mimo że liczba i jakość odpowiedzi na ankietę świadczy o zainteresowaniu poruszonymi przez nią zagadnieniami, rzadkie są fakty poświęcenia kongresów wyłącznie sprawom bibliotek szkolnych i czytelnictwa młodzieży. Tylko trzy odpowiedzi wzmiankują o takich kongresach: miewają one miejsce w Stanach Zjednoczonych, we Włoszech i w Nowej Zelandii. W Stanach Zjednoczonych organizowane są przez „Amerykański Związek Bibliotek", stan New-York, uniwersytet w Kalifornii, „Związek Bibliotekarzy Kalifornijskich". Przedmiotem obrad między innymi były zagadnienia: współdziałania biblioteki publicznej z biblioteką szkolną, publikacji książek dla młodzieży, ustalania bibliografii itd. Poza tym jednak sprawa bibliotek szkolnych i literatury dla dzieci i młodzieży bywa często tematem obrad wśród innych zagadnień na konkursach pedagogicznych, zarówno jak i na kongresach bibliotekarzy i innych zjazdach, mających związek z dziełem oświaty.

J. Krahelska

SPRAWOZDANIA I OCENY

Kropotkin (Piotr). — pomoc wzajemna jako czynnik rozwoju.

Nakł.: Spółdzielnia Wydawnicza „Słowo" i Spółdzielczy Instytut Wydawniczy. Łódź — Warszawa 1946.

Książka ta była potrzebna. Powojenny czytelnik przeżyje ją głęboko, choć została napisana pół wieku temu. Zbyt długo Hitler i jego sprzymierzeńcy wulgaryzowali Darwina głosząc hasła: „Tylko silni mają prawo do życia. Prawem natury, dającym światu postęp, jest walka, a najwyższym dobrem — zwycięstwo. Ci, co twierdzą inaczej, chcą przemycić wbrew temu prawu swoją podłą, bo słabą egzystencję. Biada zwyciężonym!" A choć w końcu zawaliła się ta ich siła, wraz z głoszonymi przez nich hasłami, zmordowany powojenny człowiek nie może odnaleźć w sobie poczucia tryumfu, które byłoby przecież jakimś żałosnym potwierdzeniem wygłaszanych przez Hitlera haseł. Człowiek ten ciągle jeszcze się szamoce i nie może się wyplątać z otchłani zła, w jakie został pogrążony, toteż odczuje on dziś silnie książkę Kropotkina.

Kropotkin głosi, że prawem natury, które jest jednym z najgłówniejszych czynników rozwoju, jest **prawo pomocy wzajemnej, obowiązujące w świecie zwierzęcym i ludzkim.** Nie negując istnienia darwinowskiej walki o byt twierdzi, że istniejącemu prawu pomocy wzajemnej i współdziałania postęp zawdzięcza znacznie więcej niż walce.

Pierwsze dwa rozdziały książki wypełnione są opisami — czasem fascynującymi — współdziałania wśród różnych zwierząt. Autor przedmowy dr Jablonowski twierdzi, że te rozdziały nadają się do rozpowszechnienia w postaci ogólnokształcących czytanek szkolnych. Wynika z nich, że je-

dnostronne i nieprawdziwe było popularne naówczas zdanie Huxley'a, że „z punktu widzenia moralisty świat zwierzęcy wygląda niemal jak zapasy gladiatorów. Istoty żywe są odżywiane i zmuszane do walki, z której zwycięzcami wychodzą najsilniejsi, najbystrzejsi i najprzebieglejsi po to, aby nazajutrz znowu stanąć do walki". Kropotkin twierdzi i przykładami udowadnia, że najbardziej przystosowanymi do walki o byt, do walki z przyrodą, są zwierzęta nie najsilniejsze, nie te, które mają najostrzejsze pazury i najwięcej przebiegłości, a te właśnie, u których najsilniej występuje współdziałanie. Oglądając świat zwierzęcy oczami Kropotkina dostrzegamy tam nie tylko walkę, ale i radość życia, radość przebywania w gromadzie, łączenie się nie tylko dla obrony, dla wykonania wspólnych zadań, ale i dla zabawy, której pięknych przykładów nie szczędzi nam autor. Dostrzegamy tam nawet jakiś przedludzki „instynkt moralny", jakieś jakby „poczucie sprawiedliwości", jakieś nieświadome uznanie tej siły, którą się czerpie z pomocy wzajemnej i podporządkowania się warunkom, które tę siłę dają, jakieś postępowanie, które tak wygląda, jak gdyby — te nieświadome istoty „wiedziały", że szczęście osobiste jest uzależnione od szczęścia innych. Autor nazywa to instynktem społecznym zwierząt. Jaskrawymi przykładami tego instynktu będą przykłady ratowania przez niektóre zwierzęta z narażeniem własnego życia swych rannych towarzyszy.

W następnych pięciu rozdziałach autor daje bogaty przegląd życia społecznego człowieka, na wszystkich szczeblach rozwoju, zaczynając od życia dzikich, poprzez okresy „barbarzyństwa", poprzez życie średniowiecznych wsi i miast, aż do czasów współczesnych, wykazując, że tym bardziej tutaj, na ludzkim gruncie nie walka, a współdziałanie jest motorem postępu i że, wbrew historykom, w życiu ludzkości raczej burze i nawalnice są czymś wyjątkowym, natomiast normą są niedostrzegane przez historyków dni jasne i słoneczne, gdzie ludzie współdziałają i przeżywają radość płynącą z faktu współżycia. „Towarzyskość i potrzeba pomocy wzajemnej są czymś tak nieodłącznym od natury ludzkiej, że w żadnym okresie dziejów nie znajdujemy ludzi, żyjących małymi rodzinami oddzielnymi, pomiędzy którymi istniałaby walka o środki do życia" (str. 145). Przez tysiąclecia ludzie samorzutnie gromadzili się w rody, klasy, plemiona, później przez setki lat przetrwały terytorialne wspólnoty wiejskie. „Nie znamy ani jednej rasy ludzkiej, która nie przeszłaby przez okres wspólnoty wiejskiej" (str. 120). W miastach ludzie łączyli się w „gildie" ożywione wspólną ideą pomocy wzajemnej i wolności. Związkami międzygildyjnymi były wolne miasta średniowieczne. „A powodziło im się tak dobrze, że po 300 lub 400 latach całkowicie zmieniały oblicze Europy. Kraje pokryły się pięknymi i wspaniałymi budowlami, niedoścignionymi dotychczas pod względem piękna i siły wyrazu" (str. 152). Miasta te nie były zorganizowane według jakiegoś wspólnego planu z góry obmyślanego, ale mimo różnorodności miały one wspólne cechy — głównie — że organizowały zawsze współdziałanie w dziedzinie produkcji, wymiany i spożycia oraz broniły wolności.

W żadnym okresie dziejowym praca nie cieszyła się tak pomyślnymi warunkami, a nawet były już wtedy urzeczywistniane dzisiejsze utopijne postulaty radykalnych reformatorów społecznych.

Z wolnymi miastami rozpoczęli walkę panujący możnowładcy i kościół rzymski. W walce tej miasta upadły, bo utraciły kontakt z ziemią, ze wspólnotami wiejskimi. „Zniknął dobrobyt... drogi stały się nie do przebycia, miasta wyludniły się, praca spadła do poziomu niewolnictwa. Sztuka zamarła, nawet handel chylił się ku upadkowi" (str. 186).

Kropotkin wierzy w dziejotwórczą rolę idei. „Dzieje miast średniowiecznych są niezmiernie wyraźnym przykładem wpływu idei i zasad na losy ludzkości. Widzimy z nich, do jak różnych rezultatów dojść możemy, gdy zajdą zmiany w ideałach przewodnich. Wiara w swe siły i federalizm, niepodległość każdej grupy i tworzenie się ciała społecznego od dołu ku górze, od organizacyj prostych do złożonych — oto była myśl przewodnia wieku XI. Później jednak pojęcia zmieniły się całkowicie.

Prawnicy rzymscy i prałaci kościelni... skutecznie sparaliżowali ideę — starą ideę grecką — leżącą w założeniu miast średniowiecznych. W ciągu dwóch, trzech wieków nauczali oni z ambon, z katedr uniwersyteckich i sal sądowych, że ku zbawieniu wiedzie jedynie państwo zcentralizowane, poddane władzy półboskiej. Te nauki i przykłady powtarzające się nieustannie urobiły społeczeństwo na nową modłę" (str. 194). Państwo centralistyczne opanowało organizację miejską.

„Pochłonięcie wszystkich zadań społecznych przez państwo sprzyjało w sposób konieczny rozwojowi ciasnego, niczym nieokiełznanego indywidualizmu. W miarę zobowiązań względem państwa, obywatele coraz bardziej czuli się zwolnieni od zobowiązań wzajemnych. I kiedy wśród Hotentotów byłoby czymś oburzającym, gdyby ktoś jadł sam nie zaprosiwszy na posiłek wszystkich głodnych, jacy w pobliżu mogą się znajdować — wszystko, do czego obowiązany jest szanowny obywatel współczesny, to płacenie podatków i obojętność wobec głodnych ludzi" (str. 202).

Ale nawet takie państwo nie zdołało zniszczyć drzemiących w duszy ludzkiej sił. „Prąd pomocy wzajemnej, mimo całej klęski, bynajmniej nie zamarł w masach i płynął dalej gdzieś w głębi. Prąd ten płynie do dnia dzisiejszego i szuka sobie ujścia" (str. 195). Pod wpływem tego prądu ludzie idą dobrowolnie, nawet prawie na pewną śmierć, żeby ratować tonących czy przywalonych w kopalni. „Oto istota psychologii ludzkiej. Dopóki człowiek nie oszaleje na polu bitwy, dopóty nie może znieść obojętnie wołania o pomoc. Na taki zew bohater idzie i działa. Wszyscy zaś czują, że powinni zrobić to samo. Żadne rozumowanie nie jest w stanie oprzeć się dążności do pomocy wzajemnej, ponieważ leżące u podstawy uczucie społeczne zostało wyhodowane przez tysiące lat życia w społeczeństwie ludzkim i przez setki tysięcy lat życia w społeczeństwach przedludzkich" (str. 223). „Pomoc wzajemna jest rzeczywiście podstawą wszystkich naszych pojęć etycznych. Bez względu na to, jakie pochodzenie przypisywać będziemy poczuciu lub instynktowi wzajemnej pomocy — czy zgodzi-

my się na jego pochodzenie biologiczne, czy też przypiszemy mu źródło nadprzyrodzone — musimy uznać istnienie jego na najniższych szczeblach świata zwierzęcego; od tych najniższych szczebli możemy śledzić jego nieprzerwaną ewolucję, pomimo wielu przeciwstawiających mu się sił, poprzez wszystkie stopnie rozwoju ludzkiego, aż do naszych czasów" (str. 231).

Autor przedmowy dr Jabłonowski uważa, że ta książka staje się dziś wyjątkowo aktualna, bo właśnie dziś, „kiedy kapitał przestaje być podstawą najważniejszych przedsiębiorstw, a kapitalizm ustępuje rodzącemu się nowemu ustrojowi... walka klas, ten motor dziejowy..., pomimo całej swej dzisiejszej ostrości musi wobec likwidacji klasy kapitalistycznej odgrywać coraz mniejszą rolę i zniknąć zupełnie po zorganizowaniu społeczeństwa bezklasowego. Czynnik zaś pomocy wzajemnej, czynnik współdziałania, umiejętność organizowania współżycia już w okresie przebudowy społecznej coraz wyraźniej odgrywać będzie dominującą rolę, jeszcze donioślejszą niż w dotychczasowej walce wyzwoleńczej" (str. 5).

Wydaje mi się, że w nadchodzącym okresie, w okresie, w którym ludzkość może łatwo dysponować dostatecznymi środkami, aby bez niczyich ofiar nakarmić do syta wszystkich mieszkańców globu, aby nawet — gdy już energia atomowa będzie na wielką skalę służyć celom pokojowym — dać każdemu człowiekowi na ziemi kilkadziesiąt koni mechanicznych do jego prywatnego użytku, że w tym nadchodzącym okresie tylko szaleńcy mogą jeszcze obmyślać sprytne sposoby chwytania innych za gardło i uzasadniać to rzekomymi koniecznościami takiej czy innej walki. Kiedy ten okres nadejdzie, książka Kropotkina będzie już niepotrzebna, bo jej idee będą powszechnie uznawane. Dziś książka ta budzi otuchę, odradza wiarę w człowieka, który, jak to przekonywująco wykazał Kropotkin, ma wraz z całym ożywionym światem potrzebę pomocy wzajemnej. I przypomina, że okresy ponurego mroku są przejściowe.

K. Lech

Jerzy Zawieyski — Droga do domu. Warszawa, str. 302. Wydawnictwo E. Kuthana.

Książa dziwna, głęboka i mądra. Losy bohaterów-intelektualistów i bojowników niewiele w niej znaczą, choć są, same przez się, ciekawe, w głównej postaci — Pawła, niezwykłe. Istotną treścią jest szukanie prawdy życia człowieka, głównego, najważniejszego i jedynego jej nurtu. W skrócie— symbolu: drogi do własnego domu. Miłość Pawła do Teresy wyzwala w nim pragnienie zasadniczego obrachunku z samym sobą, „zobaczenia siebie wstecz". Mistrzowską sztuką autora jest równoczesne ukazywanie Pawła i Teresy od zewnątrz, w listach po jego bohaterskiej śmierci wymienianych przez najbliższych przyjaciół.

Paweł i Teresa byli w istocie samotnikami, żyli ukochaniami, silniejszymi od ich wzajemnego stosunku. Rozmiłowanie w różnorodnych przejawach życia stanowiło cechę ich dojrzałości, nie przeszkodziło w narażaniu

na okrutną śmierć w poszukiwaniu drogi do prawdziwego domu. To samotnictwo, nie wykluczające przyjaźni, miłości, włączenia się w zespół, nawet w tłum — pociąga w szczególny sposób. Wedle Pawła tajemnicą władzy Teresy nad ludźmi jest cześć dla życia sprawiająca, że otwiera się przed nią każde życie. Tę właściwość posiada autor. Wiele zasadniczych wątpliwości Pawła, wiele jego przejmujących odczuwań i wnikliwego zrozumienia innych przykuwa uwagę czytelnika, wywołuje mocne przeżycia. Urok języka wyrazistego, opanowanego (ponad żarem uczuć) przyczynia się do sugestywności powieści, która wyrobionemu czytelnikowi dopomoże w odnajdywaniu własnej drogi.

H. R.

Dr Mieczysław Kreutz. Kształcenie charakteru — Wskazania praktyczne Nasza Księgarnia. 1946. 109 str.

Wyzyskując klasyfikację podaną na str. 8, możemy zaliczyć tę rozprawę do popularnych prac z tego zakresu Jest ona popularna, gdyż ogranicza się do niewielu wiadomości teoretycznych i trafia do przekonania każdego światłego czytelnika. Książka ta propaguje racjonalny system łatwych ćwiczeń praktycznych, gwarantujących kontrolę własnego postępowania i kierowanie nim. Doniosłe znaczenie przypisuje prof. Kreutz planowym rozmyślaniom o naszej codziennej pracy, a zwłaszcza o stosunkach z innymi ludźmi. Wzmacnia to kontrolę naszego zachowania się i pobudza nas do postanowień zmiany jego niewłaściwych form. Poza takimi rozmyślaniami codziennymi zaleca się raz na tydzień rozmyślania ogólne o celu własnego życia i o wykorzenianiu odczuwanych wad. Tej obróbce intelektualnej towarzyszyć mają krótkie systematycznie prowadzone notatki. Duże usługi może nam oddać odpowiednia lektura, w której szukamy konkretnych realistycznych przykładów właściwego postępowania w trudnych sytuacjach życiowych.

Prof. Kreutz ma nadzieję, że poważne krytyczne ustosunkowanie się do samego siebie podniesie ogólny poziom moralny społeczeństwa i przyczyni się do szczęścia jednostek.

Henryk Ryll

Stefan Baley. Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka Książnica Atlas 1946. 424 str.

Ten znany w szerokich sferach nauczycielskich podręcznik ukazał się nareszcie w drugim niezmienionym wydaniu. Jest to jedyne u nas gruntowne opracowanie psychologii rozwojowej dziecka z szerokim uwzględnieniem podstawowych wiadomości z psychologii ogólnej oraz zasadniczych danych o rozwoju fizycznym i o anormalnych zjawiskach psychicznych. Starannie dobrana, bogata problematyka nadaje książce charakter kompendium dla pedagoga i dla każdego innego praktyka obcującego z dziećmi. Uczniowie wszelkiego typu zakładów kształcenia nauczycieli znajdą tutaj wyczerpujący materiał wiedzy encyklopedycznej i systema-

tyczne wprowadzenie w metody pracy psychologicznej. Ostrożne, nacechowane pełną odpowiedzialnością, a jednocześnie jasne i proste sformułowania słowne oraz starannie dobrane ilustracje nadają „Zarysowi" dużą przejrzystość i popularność.

Oczekujemy w następnym rozszerzonym wydaniu spisu nazwisk autorów i spisu rzeczowego alfabetycznego, które by ułatwiły odszukiwanie potrzebnych danych.

Henryk Ryll

KRONIKA ZAGRANICZNA

Międzynarodowa Konferencja „New Education Fellowship" (Ligi Nowego Wychowania) w Australii.

W dniach od 30 sierpnia do 12 października 1946 r. odbyła się w Australii międzynarodowa konferencja Ligi Nowego Wychowania. Urządzona staraniem i na koszt australijskiego oddziału tej międzynarodowej organizacji, mającej na celu szerzenie i propagowanie nowych idei i myśli wychowawczych. Konferencja poświęcona była głównie zagadnieniu „wychowania dla porozumienia międzynarodowego". Udział w niej wzięli delegaci z następujących krajów: Anglia (6 osób), Francja (1), Holandia (1), Czechosłowacja (1), Polska (1), Stany Zjednoczone A. P (1), Chiny (1), Indie (2) i Nowa Zelandia (1). Australia nie delegowała specjalnych przedstawicieli, gdyż program konferencji nie przewidywał obrad dyskusyjnych pomiędzy delegatami, a jedynie odczyty „zamorskich" delegatów dla szerokich rzesz nauczycielskich i zainteresowanej publiczności. Z tego względu Konferencja odbywała się kolejno we wszystkich większych miastach Australii (stolicach Stanów) po 4 do 6 dni w każdym, a mianowicie: Brisbane, Sydney, Melbourne, Hobart, Adelaide i Perth. Programem i organizacją w każdym z tych miast zajmowały się lokalne Zarządy N.E.F. Zainteresowanie Konferencją było ogromne, o czym świadczy nie tylko wielka frekwencja — w Melbourne np. uczęszczało na odczyty 4000 osób — ale także pytania zadawane prelegentom po odczytach, oddźwięk, jaki te odczyty znajdywały w prasie i w radio, wreszcie reakcja różnych organizacji (nauczycielskich, kobiecych, młodzieżowych itp.), szkół oraz jednostek na stawiane przez prelegentów zagadnienia konieczności współpracy międzynarodowej przy odbudowie zniszczeń wojennych i tworzeniu nowych form współżycia między narodami. Chęć niesienia pomocy zniszczonej Europie jest głęboka i żywa w społeczeństwie australijskim, toteż malowana przez delegatkę polską sytuacja dziecka w Polsce i trudności, z jakimi walczyć musimy dla niesienia mu pomocy i odbudowywania szkolnictwa, budziła wszędzie inicjatywę poparcia naszych wysiłków i nawiązania bliższych kontaktów z szkołami i nauczycielstwem w Polsce dla jak najlepszego zorganizowania bezpośredniej pomocy, która może przyjść z Australii.

(Maria Żebrowska — delegat Polski na tę konferencję)

Kongres UNESCO w Paryżu.

W czasie od 19 listopada 1946 r. do 10 grudnia 1946 r. odbywał się w Paryżu pierwszy kongres Organizacji Narodów Zjednoczonych dla Współpracy Pedagogicznej, Naukowej i Kulturalnej (United Nations Educational. Scientific and Culture Organisation). Z incjatywą stworzenia tej organizacji wystąpiła Rada Społeczno-Gospodarcza Organizacji Narodów Zjednoczonych. Dla przedyskutowania zadań i organizacji UNESCO zwołana została w listopadzie 1945 r. w Londynie konferencja ministrów oświaty narodów, które przynależą do Organizacji Narodów Zjednoczonych

Na konferencji tej przyjęty został statut UNESCO i powołane zostały władze tymczasowe tej organizacji. Po konferencji londyńskiej statut UNESCO został rozesłany do wszystkich rządów państw wchodzących do Organizacji Narodów Zjednoczonych celem ratyfikowania go. Polska ratyfikowała ten statut na sesji Krajowej Rady Narodowej we wrześniu 1946 r.

Celem UNESCO jest współpraca narodów na polu wychowania, nauki i kultury w duchu wolności, braterstwa i trwałego pokoju.

Statut UNESCO przewiduje istnienie Narodowych Organizacji dla współpracy pedagogicznej, naukowej i kulturalnej (NESCO).

W Polsce na mocy uchwały Rady Ministrów stworzone zostało NESCO po sesji wrześniowej Krajowej Rady Narodowej w 1946 r. pod przewodnictwem ministra oświaty Czesława Wycecha. Delegacja Polski na kongres UNESCO w Paryżu składała się z osób:

1) Wicemin. oświaty — Kuczkowska — przewodn. delegacji.
2) Wicemin kultury i sztuki — Kruczkowski — wiceprzewodn.
3) Prezes Związku Nauczycielstwa Polskiego — Kazimierz Maj — wiceprzewodniczący.
4) Dyr. depart. Z. Kormanowa — sekretarz.
5) Rektor Uniwersytetu Warszawskiego — St. Pieńkowski.
6) Anna Kowalczewska.
7. Naczelnik M. Falski.
8) Prof. Natalia Gąsiorowska-Grabowska.
9) Prof. Gronowski.
10) W. Telakowska.
11) Rektor Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie — Ejbisz.
12) Prof. Muszkowski.

Nadto spośród osób pracujących na naszych placówkach dyplomatycznych w Londynie i Paryżu w skład delegacji wchodzili:

St. Drzewiecki, Słonimski, I. Krzywicka, Bieńkowski, Kolankowski Zaniewicki.

Kongres UNESCO w Paryżu był poświęcony programowi pracy UNESCO w następujących dziedzinach:

1) Wychowania.
2) Nauk humanistycznych i społecznych.
3) Nauk ścisłych.

4) Odbudowy oświaty, kultury i nauki.
5) Sztuk twórczych.
6) Literatury.
7) Bibliotek i muzeów.
8) Budżetowo-finansowej.

Uroczyste otwarcie prac Kongresu odbyło się w Sorbonie, a posiedzenia plenarne komisyj i podkomisyj odbywały się w siedzibie UNESCO, którą stanowi wielki hotel Majestic (Av. Kleber).

Na plenarnym posiedzeniu Kongresu UNESCO wiceminister i przewodnicząca delegacji polskiej kol. Kuczkowska złożyła oświadczenie o stosunku Polski do UNESCO, jego zadań i programu pracy. We wszystkich komisjach i podkomisjach Kongresu członkowie delegacji polskiej brali czynny udział. W komisji programowej przemawiał na temat zadań i organizacji pracy UNESCO kol. Kazimierz Maj, na komisji pedagogicznej kol. Gąsiorowska-Grabowska mówiła na temat nauczania historii w duchu pokoju. W podkomisji nauk humanistycznych i społecznych przemawiali kol. Maj i kol. M. Nowicka. Kol. Drzewiecki, który został wybrany na przewodniczącego Podkomisji Odbudowy, przemawiał na plenarnej sesji Kongresu w sprawie dopuszczenia do UNESCO republikańskiego rządu Hiszpanii.

Słonimski, Krzywicka i Bieńkowski zabierali głos na podkomisji literatury. W Telakowska na podkomisji sztuk twórczych, a Kowalczewska na podkomisji odbudowy i miesiąca UNESCO. Na podkomisji bibliotek i muzeów zabierał głos Prof. Muszkowski.

W czasie kongresu UNESCO z inicjatywy K. Maja odbyło się zebranie prezesów Związków Nauczycielskich, którzy przybyli na kongres UNESCO jako członkowie delegacji poszczególnych krajów. W zebraniu tym wzięli udział prezesi Związków Nauczycielskich z następujących krajów: Francji, Wielkiej Brytanii, Szkocji, Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, Norwegii, Chin, Australii, Nowej Zelandii, Unii Południowo-Afrykańskiej, Danii, Filipin, Kanady i Polski. Na konferencji tej uchwalono domagać się, ażeby UNESCO opracowało Deklarację Praw Nauczyciela. Wniosek ten został zatwierdzony przez Kongres UNESCO. Na kongresie odbyły się wybory do władz stałych UNESCO. Wybrany został Komitet Wykonawczy, do którego weszli przedstawiciele 18 narodów, członków UNESCO. W Komitecie Wykonawczym Polska uzyskała miejsce.

Członkiem Komitetu Wykonawczego z ramienia Polski został kol. dr Marian Falski. Na dyrektora generalnego UNESCO wybrany został prof. Huxley z Wielkiej Brytanii, biolog i filozof zarazem.

Wśród wyższych urzędników UNESCO pracował jeszcze przed kongresem Słonimski w dziale literatury pięknej, a obecnie, tj. od stycznia przybył drugi Polak, którym jest kol. Drzewiecki. Został on zaangażowany na stanowisko dyrektora Wydziału Odbudowy.

K. M.

NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE

(wydawnictwa Ameryki z ostatnich czasów poświęcone studiom nad osobowością człowieka)

Allport, Gordon Willard. Personality; a psychological interpretation. New York. Henry Holt a. Co. 1937. 588 p. illus. 24 cm. dol. 3.50 3124.

Angyal Andras. Foundations for a science of personality. New York. The Commonwealth Found, 1941. 398 p. illus. 21 cm. dol. 2,25 3125.

Association for Research in Nervous a. Mental Disease. The biology of the individual; an investigation of the most recent advances: the proceeding of the Association. New York, December 28 a. 29th, 1933. Editorial board: J. Ramsay Hunt, M. D. Thomas, K. Davis, M. D., and Angus M. Frantz, M. D. With 49 illus. a. 21 tables. Baltimore. The Williams a. Wilkins Co. 1934. 323 p. illus. 23 cm., dol 6.00 3126.

Campbell, Charles Macfie. Human personality and the environement. New York. The Macmilan Co. 1934. 252 p. illus 22 cm. dol. 3.25 3127.

Healy William. Personality information and action. New York. W. W. Norton a. Co. 1938. 204 p. 22 cm. (Thomas Salmon memorial lectures, New York Academy of Medicine). dol. 2,50 3130.

Hunt Joseph McVicker, editor. Personality and the behavior disorders; a handbook based on experimental and clinical research. New York. The Ronald Press Co. 1944. 2 v. illus. 24 cm. dol. 10,00 3131.

Lewin Kurt. A dynamic theory of personality; selected papers. Translated by Donald K. Adams a. Karl E. Zener. New York. Mac Graw—Hill Book Co, 1935. 286 p. illus. 23 cm. (Mc Graw —Hill publications in psychology). Dol. 3,00 3131a.

XXX. année Varsovie, décembre 1946 — février 1947 Nr 2

Le Mouvement Pédagogique

(Ruch Pedagogiczny)

Revue trimestrielle consacrée à la théorie de l'éducation, organe de la Section Pédagogique près de l'Association des Instituteurs Polonais.

Directeur: Dr Marie Grzegorzewska.

Adresse de la rédaction: Varsovie, Smulikowskiego 6/8.

Tout ouvrage envoyé à la rédaction sera l'objet d'une analyse ou d'une notice bibliographique.

RÉSUMÉ FRANÇAIS DES PRINCIPAUX ARTICLES.

Dr Józef Chalasiński, professeur à l'Université de Lodz: Les éléments sociologiques de la théorie de l'éducation

Société et éducation. Telle est la formule habituelle du problème le plus général, celui de la théorie sociologique de l'éducation. Cependant la sociologie contemporaine conçoit la société d'une façon totalement différente de celle de Comte et de Spencer, les pères de la sociologie. Pour la sociologie contemporaine la société n'est plus „un organisme" spirituel, ni biologique, mais bien un complexe de groupes liés entre eux et qui s'affrontent. Quand on parle de société nationale ou de société d'État, on suppose un complexe de groupes subordonné d'une certaine façon à la nation ou à l'État, en tant que groupes principaux. La sociologie contemporaine traite l'éducation du point de vue de la pluralité des groupes sociaux. La notion de principe pour la théorie sociologique de l'éducation c'est le groupe social.

L'autre notion initiale de cette théorie est celle de la personnalité sociale — l'être humain en son rôle social dans le groupe ou les groupes auxquels il appartient. Ces deux notions, celle de la personnalité sociale et celle du groupe social, viennent se joindre non seulement parce que le groupe social façonne la personnalité de ses membres, mais encore parce qu'il est une agglomération d'individus dans leurs fonctions sociales. L'armée est un groupe de soldats, c'est à dire une agglomération d'hommes dans leur rôle social de soldats. Ceux-ci, dans „le civil", forment d'autres groupes sociaux auxquels ils appartiennent à d'autres titres.

L'éducation ne consiste pas à former un homme abstrait, l'homme en général, mais à préparer l'individu à son rôle de membre de groupes sociaux déterminés. L'analyse sociologique de l'éducation ne concernera pas „la société en général", mais des sociétés historiques, en une disposition déterminée de groupes sociaux et en un type de civilisation déterminé. Ce qu'il faut considérer dans les recherches sociologiques sur l'éducation, ce sont les représentations essentielles de l'homme, caractérisant telle société et telle civilisation. Ces représentations sont aussi bien liées à une disposition déterminée de groupes sociaux qu'à l'état de la technique et de l'économie.

En examinant le procès de l'éducation du point de vue de la sociologie, il faut conclure que les jeunes et la jeunesse ne sont pas des catégories purement psychologiques, déterminant une phase de l'évolution naturelle de l'homme. La jeunesse et les jeunes ont différentes significations sociales dans diverses sociétés. Les manifestations de l'adolescence, traitées par la psychologie comme des symptômes universels, ne concernent, pour la plupart, que les jeunes bourgeois, élevés en dehors de la réalité de la vie.

Les diverses dispositions et les divers genres de groupes sociaux possèdent des significations différentes dans le procès de l'éducation de diverses sociétés. A ce point de vue la valeur de la famille et du voisinage est autre que celle d'un syndicat de dentistes. La valeur de la famille est autre que celle de l'État. En faisant l'analyse sociologique de l'éducation dans les sociétés historiques, il est impossible de laisser de côté le rôle essentiel de la division de la société en classes.

Prof. H. Radlińska: Des manuels pour les Écoles Normales de Pologne

L'auteur attire l'attention sur la nécessité de composer et de publier au plus vite des manuels de sciences pédagogiques pour les établissements qui forment les instituteurs en Pologne. Elle présente le caractère et la direction de ces travaux dans ls conditions actuelles des éditions polonaises.

Dr H. Lelesz: L'importance de l'éducation philosophique pour l'instituteur

L'auteur essaie de démontrer la nécessité des études philosophiques pour les instituteurs. Elle examine, tour à tour, le rôle de la philosophie au point de vue théorique et pratique.

Tout en ayant une valeur indépendante, les études philosophiques constituent un complément précieux aux études scientifiques. Les conceptions philosophiques exercent leur influence sur les théories scientifiques, politiques et sociales. Par la littérature et la presse elles agissent sur les masses. Dans la vie quotidienne personne ne peut se passer d'une certaine philosophie du sens commun. L'auteur termine son article en examinant les avantages importants et nombreux des études philosophiques. L'éducation philosophique nous aide à nous orienter dans les différents courants so-

ciaux et politiques, formés souvent sous l'influence d'idées philosophiques. Elle nous permet de combattre des doctrines telles que le racisme qui s'est arbitrairement servi de conceptions philosophiques, en les déformant à des fins politiques. Ainsi, au lieu de les subir aveuglement, nous pouvons soumettre ces doctrines à la critique, les évaluer et faire un choix. L'éducation philosophique nous enseigne que les théories se développent d'une manière continue, et qu'elles changent au contact de la vie. L'éducation philosophique nous instruit sur la nature subjective et relative de nos convictions et ainsi elle contribue à nous préserver du fanatisme c'est-à-dire d'une croyance trop étroite et dogmatique à la valeur exclusive de nos opinions. Elle nous dispose de cette manière à reconnaitre le prix inestimable de la liberté: celle de la pensée et de la parole qui l'exprime, comme celle de l'action. L'éducation philosophique nous apprend qu'il y a des problèmes dont la solution dogmatique dépasse le pouvoir de l'esprit humain, mais dont il ne cesse cependant de tenter la recherche. Il en résulte qu'il y a deux espèces de vérités: celles qui proviennent des sciences et celles qui relèvent de la foi. Cette distinction nous préserve de l'erreur qui consisterait à chercher la solution de problèmes importants dans des domaines où ils ne peuvent pas être résolus.

Bref, l'éducation philosophique est indispensable pour pouvoir acquérir une attitude pleinement consciente, critique et responsable dans la vie de notre époque. La guerre a eu pour conséquence de créer un désarroi intellectuel et moral bien pénible et c'est à notre génération qu'il appartient de dresser une nouvelle „table des valeurs". Il résulte de ces considérations qu'une culture philosophique est fort désirable pour chacun et quelle est absolument indisnensable pour l'instituteur. Dans ce dernier cas il s'agit non seulement d'une culture personnelle, mais encore de son influence éducative sur la jeunesse.

Prof. M. Librach: De la littérature pour la jeunesse

L'influence éducative de la littérature pour la jeunesse est incontestable, mais quant au choix des livres recommandés il existe en cette matière une grande divergence d'opinions, due à la différence des goûts, des traditions et des critères. Cet article se propose d'attirer l'attention sur les difficultés de la question et l'auteur envisage en premier lieu la nécessité d'une monographie, consacrée à la littérature pour enfants. Cette monographie devrait prendre en considération: 1) les principes qui président au choix du genre littéraire (contes de fées, fables, aventures, romans etc.). 2) la matière tant au point de vue moral que pédagogique, 3) les valeurs artistiques de l'oeuvre, 4) établir une hiérarchie de principes, 5) vu que peu de livres répondraient à ces exigences, envisager les tolérances à accoder.

Ne pouvant s'arrêter plus longuement à tous les points énoncés plus haut, l'auteur examine le principe du livre et du genre préférés par les plus jeunes et les plus âgés. Les enquêtes ont montré qu'il y a beaucoup

de livres médiocres ou même mauvais qui sont très populaires, le principe du livre préféré ne peut donc pas décider du choix de la lecture pour la jeunesse. Quant au genre préféré, ce qui, dans les contes par exemple, attire l'enfant, ce n'est pas le fantastique ou le merveilleux, c'est plutôt l'émotion que provoque cette lecture et qu'il peut éprouver au même point en lisant des „histoires vraies". L'auteur, d'accord avec un hebdomadaire littéraire polonais, souligne l'influence nocive que peuvent exercer les contes de Grimm, surchargés de crimes et de meurtres raffinés accomplis pour les motifs les plus bas. Il faut donc éliminer des contes de fées tout ce qui offense la moralité. Quant aux livres d'aventures à la Robinson Crusoé, il serait à desirer que les auteurs joignent aux accidents sensationells de leurs livres un but social (expedition de secour ou expedition scientifique). En ce qui concerne le roman, il semble que ce genre élargisse la connaissance de la vie et des hommes et qu'il contribue à former les conduites des jeunes. Les problèmes des romans devraint être les mêmes que ceux de la vie: conflits de famille, camaraderies, amitiés, vie scolaire avec ses succès et ses échecs, choix de la profession, organisations scolaires etc. Mais le problème d'un livre ne suffit pas à en faire un ouvrage de valeur, il y a le climat de l'oeuvre qui ne se laisse soumettre à aucune recette et dépend du talent de l'auteur. Il semble pourtant qu'on pourrait affaiblir plusieurs préjugés, comme ceux de la race, de la confession, et enrichir les problèmes traités d'un contenu social, auquel la jeunesse d'aujourd'hui ne reste pas indifférente.

J. Krahelska — L'organisation des bibliothéques scolaire à l'étranger.

Analise des livres.

Chronique de l'étranger.

Voir résumé français à la fin du numéro.

ROK XXX MARZEC — MAJ 1946/7 Nr. 3

RUCH PEDAGOGICZNY

LE MOUVEMENT PEDAGOGIQE

CZASOPISMO POŚWIĘCONE WYCHOWANIU

REVUE CONSACRÉE A LA THÉORIE DE L'ÉDUCATION

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO Z. N. P.

REDAKTOR DR MARIA GRZEGORZEWSKA

KWARTALNIK

TREŚĆ:

Od Redakcji 181

K. Maj — Pięćdziesięciolecie działalności Heleny Radlińskiej 182

M. Żebrowska — Wrażenia z Konferencji Pedagogicznej w Australii w 1946 r. . . . 185

K. Maj — Paryski Kongres UNESCO 194

B. Nawroczyński — Wrażenia z podróży do Moskwy i Leningradu 205

Z. Myślakowski — Pedagogika w Związku Radzieckim . 210

Sprawozdania z książek i czasopism w związku z ruchem pedagogicznym za granicą 216

Kronika zagraniczna 224

Sprawozdania francuskie . 237

SOMMAIRE :

Note de la Rédaction . . . 181

K. Maj — Le cinquentenaire d'Hélène Radlińska . . 182

M. Żebrowska — Impressions de la conférence pédagogique en Australie (1946) . 185

K. Maj — Le Congrès de l'Unesco à Paris 194

B. Nawroczyński — Impressions d'un voyage à Moscou et Léningrade 205

Z. Myślakowski — Pédagogie en U. R. S. S. 210

Comptes-rendus des ouvrages et périodiques pédagogiques à l'étranger 216

Chronique de l'étranger . . . 224

Compte-rendu français . . . 235

Książki i broszury do sprawozdań
nadsyłać należy pod adresem Redakcji:
Maria Grzegorzewska, Warszawa, ul. Smulikowskiego 1
Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Redaktor przyjmuje w soboty od godz. 12 do 13.

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI:
Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8. Tel. Nr 88-340.
Konto P. K. O. nr I-128
CENA NUMERU zł 50.

ROK XXX MARZEC — MAJ 1946/7 Nr 3

RUCH PEDAGOGICZNY

LE MOUVEMENT PEDAGOGIQUE

Kwartalnik poświęcony teorii wychowania

Organ Wydziału Pedagogicznego Z. N. P.

Redaktor Dr Maria Grzegorzewska

Adres Redakcji i Administracji: Warszawa, Smulikowskiego 6/8

Od Redakcji

Ponieważ w kraju naszym zagraniczne wydawnictwa pedagogiczne są jeszcze wielką rzadkością i Koleżanki i Koledzy nie mają możliwości zapoznać się z nimi bezpośrednio, czynimy więc zadość życzeniom Czytelników naszych i rozszerzamy w naszym czasopiśmie zakres wiadomości z ruchu pedagogicznego świata.

Obecny numer poświęcony jest tej sprawie, to też nie ma charakteru numerów poprzednich naszego czasopisma, gdyż obejmuje wyłącznie sprawozdania z wyjazdów zagranicę oraz sprawozdania z książek i czasopism poświęconych ruchowi pedagogicznemu w różnych krajach. Ze względu jednak na to, że w maju br. obchodziliśmy jubileusz pięćdziesięciolecia pracy naukowej i społecznej prof. Heleny Radlińskiej, artykuł wstępny nru 3 naszego czasopisma poświęcamy zasłużonej Jubilatce.

W numerze następnym Ruchu podamy przegląd literatury dla dzieci w Związku Radzieckim, Czechosłowacji, Francji, Włoszech, Ameryce i Anglii. Będzie to bowiem numer sprawozdawczy z I. zorganizowanego przez Związek Nauczycielstwa Polskiego Ogólnopolskiego Zjazdu poświęconego literaturze dla dzieci, który się odbył w pierwszych dniach czerwca w Warszawie. Zjazd ten łączył się z międzynarodową wystawą książek dla dzieci opracowaną przez Sekcję Bibliotek Dziecięcych Bibl. Publ. m. st. Warszawy. Zjazd miał na celu: przedyskutowanie podstawowych problemów dotyczących literatury dla dzieci, pobudzenie twórczości pisarzy i ilustratorów oraz ustalenie metod pracy nad podniesieniem poziomu piśmiennictwa dla dzieci. Referaty zjazdowe, które mają być drukowane w nast. nrze Ruchu zapoznają Czytelników naszych z tematami obrad oraz przeglądem krytycznym dorobku świata w dziedzinie literatury dla dzieci.

Kazimierz Maj

PIĘĆDZIESIĘCIOLECIE DZIAŁALNOŚCI HELENY RADLIŃSKIEJ

Helena Radlińska obchodzi w tym roku pięćdziesięciolecie swojej działalności. Radlińska urodziła się w Warszawie w 1879 roku i tu ukończyła szkołę średnią i kursy nauczycielskie, które prowadziła Helena Czarnocka. Po ukończeniu tych kursów objęła pracę w Bibliotece Zamojskich, której dyrektorem podówczas był Tadeusz Korzon.

W tym czasie ukazują się pierwsze prace popularyzatorskie Radlińskiej z dziedziny historii. Po rozpoczęciu pracy w charakterze nauczycielki szkoły średniej (w 1902 roku) Radlińska bierze czynny udział w tajnej akcji oświatowo-kulturalnej. Należy do grupy pracowników, którzy wykładali na tajnych kursach dla nauczycieli. Były to kursy z zakresu historii Polski, geografii Polski, języka polskiego i historii literatury polskiej, organizowane w Warszawie dla nauczycieli szkół elementarnych, którzy ukończyli rządowe seminaria nauczycielskie. W 1905 roku Radlińska bierze czynny udział w akcji zorganizowania strajku szkolnego mającego na celu walkę o szkołę polską w byłym zaborze rosyjskim.

Helena Radlińska była zamężna za Zygmuntem Radlińskim, chirurgiem i profesorem uniwersytetu, działaczem niepodległościowym. W 1906 roku oboje zostali zesłani przez władze carskie na Syberię za działalność niepodległościową. Z Syberii udało im się uciec do Krakowa, gdzie Radlińska zapisała się na historię w Uniwersytecie Jagiellońskim. Słuchała między innymi wykładów prof. Franciszka Bujaka i to pogłębiło w niej zainteresowanie wsią i rozwojem jej kultury. Na czas pobytu w Krakowie przypada jej praca w Uniwersytecie Ludowym im. Adama Mickiewicza, w którym Radlińska występuje jako prelegentka i jako jeden ze współorganizatorów całości prac tej placówki. Z jej inicjatywy stworzone zostało w tym uniwersytecie Archiwum Oświatowe. W 1913 roku zorganizowany został w Krakowie przez Uniwersytet Ludowy im. Adama Mickiewicza dłuższy kurs pracy oświatowo-kulturalnej. Był to pierwowzór późniejszego Studium Pracy Społeczno-Oświatowej, powołanego do życia z inicjatywy Radlińskiej w ramach Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Pod jej redakcją wyszła w Krakowie w 1913 roku praca zbiorowa pod tytułem „Praca oświatowa", zawierająca rozprawy i artykuły z zakresu historii, teorii oświaty i metod oświaty dorosłych. W

bibliografii oświaty dorosłych praca ta stanowi bardzo cenną pozycję.

Radlińska brała udział w ruchu niepodległościowym, zajmując się przede wszystkim pracami oświatowymi w formacjach wojskowych i w społeczeństwie cywilnym. Praca jej w Centralnym Biurze Szkolnym podczas pierwszej wojny światowej przyczyniła się do powstania demokratycznej koncepcji ustroju systemu polityki oświatowej.

Po pierwszej wojnie światowej Radlińska osiadła w Warszawie, gdzie brała czynny udział w życiu społecznym. Pod względem politycznym Radlińska związała się z Polskim Stronnictwem Ludowym „Wyzwolenie", w którym prowadziła dział oświatowy, jak również współpracowała w redagowaniu organu prasowego tego stronnictwa. W roku 1919 wespół z Jadwigą Dziubińską, Władysławą Weychert Szymanowską i innymi organizuje w Warszawie Instytut Oświaty i Kultury im. Staszica, jako placówkę pracy badawczo-naukowej i instrukcyjnej w zakresie oświaty dorosłych. Z inicjatywy tego Instytutu zostały zorganizowane w 1919 roku roczne, a później dwuletnie kursy pracy oświatowo-kulturalnej, które miały na celu przygotowanie pracowników oświaty dorosłych. Radlińska współdziałała czynnie w tworzeniu programu i organizacji tych kursów, jak również wykładała na nich dzieje pracy oświatowej, bibliotekarstwo i czytelnictwo.

Z chwilą powstania Centralnego Związku Kółek Rolniczych, jako samodzielnej organizacji chłopskiej, co nastąpiło w 1919 r. Helena Radlińska pracowała w nim najpierw w charakterze członka Komisji Oświatowej, a później kierowniczki Działu Oświaty. Centralny Związek Kółek Rolniczych prowadził na poważnym poziomie postawioną pracę w zakresie oświaty ogólnej i rolniczej. Nawiązano tu do cennych tradycji, które pozostawiła po sobie organizacja Kółek Rolniczych im. Staszica, pierwsza samodzielna organizacja społeczno - rolnicza i oświatowa chłopów.

Jako nauczycielka — Radlińska pracuje w tym czasie w Wolnej Wszechnicy Polskiej, gdzie prowadzi lektorat oświaty dorosłych i na Kursach Pedagogicznych w Warszawie, których dyrektorem był Spasowski.

W 1925 roku powstaje Studium Pracy Społeczno-Oświatowej w ramach Wolnej Wszechnicy Polskiej. Radlińska, inicjatorka tego studium, objęła jego kierownictwo i na tym stanowisku pracowała do końca jego istnienia.

W działalności Heleny Radlińskiej występują wyraźnie dwa okresy. Pierwszy okres to czynny udział w pracach oświa-

towo-kulturalnych i politycznych. Radlińska jest w tej pracy niespożyta. Inicjuje, tworzy programy, organizuje i przeprowadza wiele konkretnych prac w dziedzinie kształcenia pracowników oświatowych, czytelnictwa, bibliotek oświatowych, uniwersytetów ludowych itp. Działalność pisarska Radlińskiej z tego okresu to prace z zakresu historii, teorii i metodyki oświaty dorosłych i wydawnictwa popularno-naukowe z zakresu dziejów społecznych Polski. W tym samym duchu oddziaływała i na swoich słuchaczy. Wskazywała ona na konieczność pójścia po odbytych studiach do pracy bezpośredniej, bo tego wymaga nasze życie narodowe i państwowe.

Jako kierowniczka Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Radlińska więcej uwagi i czasu poświęca zagadnieniom naukowym Uzyskawszy habilitację na profesora Wolnej Wszechnicy Polskiej wytwarza w niej poważny ośrodek studiów i badań w zakresie oświaty dorosłych, opieki społecznej, ochrony pracy, czytelnictwa, znawstwa wsi itp.

Kapitalną jej pracą, którą wydała w tym czasie, jest: „Stosunek wychowawczy do środowiska". Jest to praca, która pozwala zaliczyć Radlińską do specjalistów w dziedzinie pedagogiki społecznej. Pod jej kierunkiem powstaje praca zbiorowa pod tytułem: „Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych". Z zakresu teorii czytelnictwa wydała w tym okresie swojej działalności pracę pt.: „Książka wśród ludzi", którą nazwać można studium z dziedziny socjologii książki i czytelnictwa.

Radlińska to silna indywidualność, to skrystalizowana osobowość. Budowała ona swoją psychikę na wielkich ideałach demokracji: wolności, równości, sprawiedliwości społecznej, braterstwa. Jako pedagog oddziaływuje Radlińska na swych słuchaczy w tym samym duchu. Mówiąc cichym, spokojnym głosem, dokonywa ona w psychice słuchaczy rewolucji, bo podaje treści, które budują istotny światopogląd demokratyczny.

Podczas ostatniej wojny Helena Radlińska brała udział w tajnej akcji oświatowo-kulturalnej. Wykładała w kompletach akademickich, przygotowywała prace teoretyczne i ideologiczno-programowe, oraz organizacje z zakresu polityki oświatowo-kulturalnej. Spośród prac, które ją pochłaniały najbardziej w czasie wojny, gdy chodzi o działalność pisarską, wymienić trzeba pracę, którą zatytułowała: „W służbie kultury wsi". Jest to jedno z najbardziej umiłowanych przez nią jej własnych dzieł. Pracę tę, której fragmenty miałem możność przeczytać w rękopisie, uważam za ukoronowanie działalności Heleny Radlińskiej, zarówno praktycznej jak i naukowej na polu kultury wsi.

Helena Radlińska jest dzisiaj profesorem pedagogiki społecznej w Uniwersytecie Łódzkim. Dobrze się stało, że tę katedrę jej powierzono. W 1945 r. powołała tam do życia Polski Instytut Służby Społecznej.

Radlińska brała udział w międzynarodowym ruchu oświatowym i pedagogicznym, występując z ramienia Polski na wielu kongresach z referatami, głównie z zakresu pedagogiki społecznej, które bardzo dobrze były przyjmowane. Gdy chodzi o stronę teoretyczną i ideologiczną Radlińska — to pedagog demokrata. Tak ją przyjmowała zagranica i taką ją widzą wszyscy ci, którzy szukają głębszych podstaw teoretycznych i ideologicznych dla tworzącego się u nas porządku, który nazywamy demokracją ludową.

Maria Żebrowska

WRAŻENIA Z KONFERENCJI PEDAGOGICZNEJ W AUSTRALII W 1946 r.

W czasie od 31 sierpnia do 12 października 1946 r. obradowała w Australii Międzynarodowa Konferencja Ligi Nowego Wychowania, zwołana przez australijski oddział tej organizacji, znanej za granicą pod nazwą „New Education Fellowship".

Zrodziła się ona w okresie pierwszej Wielkiej Wojny, gdy w 1915 r. *Mrs. Beatrice Ensor* w Anglii powzięła myśl zjednoczenia wysiłków postępowych pedagogów rozumiejących, że siły zagrażające pokojowi i cywilizacji należą do dziedziny stosunków międzyludzkich i że wobec tego zwalczanie ich wymaga nowych ideałów, metod i środków wychowawczych, nadążających za tempem rozwoju naszego zmieniającego się świata.

Celem Ligi Nowego Wychowania jest popieranie i szerzenie ulepszeń i reform wychowawczych na całym świecie, zmierzających do zapewnienia każdej jednostce bez względu na jej narodowość, wyznanie, rasę czy klasę pełnego i harmonijnego rozwoju jej osobowości i umożliwienie jej przez to spełnienia obowiązków w stosunku do społeczeństwa. Uznając, że reformy wychowawcze muszą iść w parze z reformami społecznymi, Liga stara się rozpowszechnić zasadę, że wszelkie plany przebudowy społecznej muszą się łączyć z odpowiednim systemem wychowawczym. Dąży ona do sformułowania i wprowadzenia w życie takiej koncepcji wychowawczej, która by prowadziła do prawdziwej demokratyzacji życia.

Członkami Ligi są przeważnie pedagogowie i rodzice, których łączy wspólna wiara w postępową myśl wychowawczą

i w wyżej sformułowane cele. Sposoby realizacji tych celów wypracowywane są przez poszczególne sekcje Ligi w zależności od lokalnych potrzeb i warunków. Przed wojną sekcje takie istniały w 50 krajach (nie wyłączając Polski). Centrala znajdowała się zawsze w Londynie. Jednakże jedną z ważnych form działalności Ligi były zawsze międzynarodowe kongresy i konferencje, umożliwiające wymianę postępowej myśli pedagogicznej i sprzyjające zbliżeniu między narodami, niezbędnemu dla pełnej realizacji celów Ligi.

Odnowieniu kontaktów między pedagogami różnych krajów i narodowości oraz rozważeniu palących zagadnień nowej powojennej rzeczywistości służyć miała zeszłoroczna Konferencja Ligi Nowego Wychowania w Australii, zwołana pod hasłem „Wychowanie dla porozumienia międzynarodowego". Konferencja wysunęła jako motto swych obrad zdanie ze wstępu do konstytucji UNESCO: „Wojny rodzą się w umysłach ludzi, przeto w umysłach ludzi wznosić należy szańce pokoju". Troska o należyty udział oświaty i wychowania w walce o pokój i poczucie odpowiedzialności, jaka pod tym względem ciąży na pedagogach całego świata, stanowiły dominującą nutę odczytów i przemówień Konferencji. Poświęcone zresztą były one najrozmaitszym tematom, wśród których niemało miejsca zajmowały odczyty informacyjne o skutkach wojny i okupacji hitlerowskiej w krajach europejskich, specjalnie w dziedzinie szkolnictwa i opieki nad dzieckiem. Cieszyły się one dużym zainteresowaniem Australijczyków, odczuwających bardzo żywo brak bezpośredniego kontaktu z wydarzeniami światowymi i zdających sobie sprawę, że szczęśliwe dla ich kraju oddalenie od teatru wojny nakłada na nich szczególne obowiązki wniesienia swego wkładu w dzieło odbudowy oświaty i wychowania w krajach zniszczonych.

Odczyty informacyjne konieczne zresztą były na Konferencji, której celem głównym było zapoznanie szerokich rzesz nauczycielskich i rodzicielskich z aktualnymi zagadnieniami współczesnej myśli pedagogicznej. Konferencja bowiem pomyślana była nie jako obrady zamkniętego koła specjalistów, ale jako szereg odczytów dla jak najliczniejszego grona członków Ligi Nowego Wychowania. Odczyty te odbywały się kolejno w 6 największych miastach australijskich, stolicach poszczególnych Stanów, a więc: Brisbane, Sydney, Melbourne, Hobart, Adelaide i Perth, po 4 do 6 dni w każdym. Prelegentami zaś byli głównie delegaci zamorscy, przedstawiciele 9 krajów, a mianowicie: Anglii (6), Ameryki (1), Chin (1), Czechosłowacji (1), Francji (1), Holandii (1), Indii (2), Polski (1) i Nowej

Zelandii (1). Przedstawiciele Australii przemawiali tylko sporadycznie w niektórych miastach.

Konferencja była przygotowana wspaniale i zasięg jej, mierzony liczbą uczestników, wypadł imponująco: na odczyty uczęszczały dosłownie tysiące osób; a więc w Melbourne, liczącym ok. 800 tysięcy mieszkańców, mieliśmy 4000 uczestników, w Sydney — przeszło 2 tysiące, tak samo w Adelaide, a odpowiednio duże ilości w pozostałych miastach. Żywe zainteresowanie Konferencją wyrażało się zresztą nie tylko liczną frekwencją, ale i ilością i rodzajem pytań, stawianych przez publiczność po każdym odczycie. Pytania te były przeważnie śmiałe, szczere, żywe i na bardzo wysokim poziomie. W każdym audytorium towarzyszyło nam nieodłączne poczucie, że słuchacze chciwie chłoną nasze słowa i reagują na nie szczerą chęcią zrozumienia i współdziałania. Wiadomości o rozpaczliwej sytuacji dzieci i szkolnictwa w krajach zniszczonych przez okupację niemiecką, na przykład, spotykały się niezmiennie z pytaniami o sposób i rodzaj najskuteczniejszej pomocy, jaka by wyjść mogła z kół pedagogicznych Australii. Projekty współdziałania, w których pomoc materialna w postaci przesyłanych paczek odzieżowych i żywnościowych mogłaby się łączyć z wymianą myśli pomiędzy dziećmi, szkołami, studentami i nauczycielstwem spotykały się z entuzjastycznym przyjęciem. Życzliwość Australijczyków nie ograniczała się zresztą do tego rodzaju objawów na sali odczytowej. Towarzyszyła nam ona wszędzie w czasie całego pobytu. Lokalne komitety organizacyjne N.E.F. w każdym mieście nie tylko dbały o należyte ulokowanie nas w miłych prywatnych domach, o dostarczenie nam środków komunikacyjnych i całkowite zorganizowanie naszych podróży pomiędzy miastami, o liczne przyjęcia mniej i bardziej oficjalne oraz ułatwienie kontaktów, na których któremukolwiek z nas zależało, ale starali się nawet zgadnąć czy wybadać nasze indywidualne życzenia i upodobania, by jak najlepiej dogodzić drobnymi pamiątkami, ofiarowanymi na pożegnanie. Gościnność ich zaiste nie miała żadnych granic, toteż kończyła się niejednokrotnie... śmiertelnym zmęczeniem ofiar tego zainteresowania i życzliwości. Nie wystarczyło bowiem przemawiać wielokrotnie na samej Konferencji, na licznych przyjęciach, w szkołach, w radio itp. (autorka niniejszego sprawozdania np. wygłosiła przeszło 50 przemówień), ale trzeba było jeszcze udzielać wywiadów prasowych, odpowiadać na listy i zapytania piśmienne, a po powrocie do domu późnym wieczorem kontynuować opowiadania i dyskusje w gronie zacnych gospodarzy, ich rodziny i przyja-

ciół, goszczących nieszczęsnego prelegenta szóstym czy siódmym jedzeniem danego dnia! O tym jedzeniu, podobnie jak o kwiatach australijskich, można by osobno poemat napisać, — nie nadawałby się on jednak dla głodnych polskich czytelników. Dzięki niemu zapewne starczyło nam wszystkim sił do wytrzymania nie byle jakiego tempa i natężenia tej sześciotygodniowej Konferencji. Nie przewidziano w niej bowiem jakichś większych przerw odpoczynkowych zajmując często nawet niedziele obradami. Nie zostawiono prawie wcale czasu na zwiedzanie instytucji oświatowych, które każdy z nas organizował sobie na własną rękę w nielicznych chwilach kradzionych Konferencji. W każdym mieście mieliśmy tylko możność zobaczenia najbliższych okolic, ogrodów botanicznych i zoologicznych z ich osobliwościami, pięknych plaż lub widoków na jeszcze piękniejsze porty. Z właściwego kraju niewiele dało się zobaczyć, gdyż nawet podróże z miasta do miasta odbywaliśmy przeważnie nocą lub — z braku czasu — samolotami. Można było tylko dokładnie przyjrzeć się pustyni „Nularbor Plain", przez którą jechaliśmy pociągiem 2 doby w czasie najdłuższej naszej lądowej podróży z Adelaide do Perth. Można też było kilkakrotnie oglądać w zoo cudo fauny australijskiej — przemiłe niedźwiadki „koala", nie mające zresztą nic wspólnego z gatunkiem niedźwiedzim, poza łudzącym podobieństwem do zabawki dziecinnej — misia. Żywy miś, niewiele większy od dużej lalki, siedzący na drzewie eukaliptusowym, z malutkim miśkiem w worku takim jak u kangurów, i żujący flegmatycznie listki jednego tylko ulubionego gatunku eukaliptusowego — to widok, którego urokowi nikt z nas oprzeć się nie zdołał i który pozostał niejako symbolem słonecznej, rozkwieconej, spokojnej i gościnnej Australii.

Ale wróćmy do samej Konferencji. Jak widać z podanej charakterystyki jej organizacji i założeń, skład prelegentów był niemniej ważnym czynnikiem jej powodzenia niż zainteresowanie i liczebność ze strony uczestników-słuchaczy. I pod tym względem Konferencja wypadła nadzwyczaj interesująco. Prawie wszyscy delegaci byli doskonałymi mówcami, ludźmi o wysokiej kulturze i dużym doświadczeniu podagogicznym i życiowym. Każdy z nich był wybitną indywidualnością, wnoszącą w obrady Konferencji swój odrębny dorobek myślowy, swoje odmienne zainteresowania, poglądy, własne swoiste reakcje uczuciowe. Delegat holenderski, *Kees Boeke*, może najpopularniejsza postać Konferencji, z młodzieńczym zapałem — mimo swych 62 lat — propagował idee „socjokracji", stosowaną od lat 20 w jego postępowej i bardzo nowoczesnej szko-

le w Bilthoven; *Dr Macalister-Brew*, Angielka, w niezwykle inteligentnych odczytach, skrzących się dobrym dowcipem i humorem, walczyła o zrozumienie konieczności „nieformalnego" podejścia do oświaty pozaszkolnej i wychowania młodzieży w okresie dojrzewania. Francuska, M-elle *Jeanne Chaton*, z pogodą i humorem, ale też głębokim przejęciem, zdradzającym siłę poglądów i charakteru, opisywała walkę postępowej pedagogiki francuskiej z niemieckim okupantem i dążenia nowej reformy szkolnej we Francji. Delegaci Indii, *Kapila Khandvala i dr Sayidain* z dużą godnością i taktem, ale też odważną szczerością mówili o palących zagadnieniach zacofanej oświaty mas indyjskich, włączając je w kontekst walki o niepodległość Indii i wyzwolenie świata pracy. Amerykanin, *dr T. Brameld*, w świetnych, tchnących szczerością przemówieniach poruszał sprawy oświaty robotniczej oraz zagadnienia przesądów rasowych, narodowościowych, wyznaniowych, nawołując do żywszego i bardziej świadomego udziału pedagogów w rozgrywających się dokoła nich ważnych przemianach gospodarczych i politycznych. W delegacji angielskiej rej wodził *dr Lauwerys*, profesor Pedagogiki Uniwersytetu Londyńskiego, delegat Anglii do UNESCO i wiceprzewodniczący Centrali Ligi Nowego Wychowania, pełniący niejako ex officio rolę „leadera" całej naszej delegacji; doskonały mówca, z wdziękiem załatwiał za nas wszystkie najbardziej uroczyste mowy powitalne i pożegnalne; na Konferencji poruszał obszernie i wnikliwie zagadnienia współpracy międzynarodowej, konieczności rewizji programów nauk przyrodniczych, nie nadążających za istotnym rozwojem tych nauk, konieczności odsztywnienia programów szkolnych i metod nauczania, zastosowania filmu i radia w nauczaniu itd. Z pozostałych delegatów wymienię jeszcze Miss *Muriel Payne*, specjalistkę od wychowania przedszkolnego, walczącej bardzo mocno i zdecydowanie o międzynarodowe prawa dziecka, oraz Mr. *S. H. Wooda*, przedstawiciela angielskiego Min. Oświaty, wnoszącego na Konferencję nutę liberalnego idealizmu i wiary w znaczenie wychowania religijnego, ujmowanego zresztą bardzo nieformalnie i nieortodoksyjnie.

Jeśli chodzi o tematy odczytów, to oczywiście największa ich liczba dotyczyła centralnego hasła konferencji — wychowania dla porozumienia międzynarodowego. Program obrad był zresztą układany dla każdego z 6 miast oddzielnie, niektóre odczyty powtarzały się wszędzie, wszędzie jednak były również wysuwane tematy specjalne. W sumie więc liczba odczytów była bardzo duża, toteż tutaj podaję jedynie przykładowo

tytuły niektórych z nich. Ciekawy czytelnik musi zaczekać na dokładniejsze informacje do chwili ukazania się pełnego sprawozdania z Konferencji, które ma być opublikowane podobno jeszcze w br. przez Ligę Nowego Wychowania w Australii.

A więc z tematów ogólnych:

J. A. Lauwerys — „Wychowanie dla życia w międzynarodowej społeczności".

K. Boeke —„ Lekcje porozumienia międzynarodowego w czasie okupacji w Holandii".

„ „Socjokracja a poszukiwanie pokoju".

„ „Miejsce oświaty w walce o pokój".

T. Brameld — „Wiek atomowy — najwyższa próba dla wychowania".

„ „Wychowanie jako siła działająca na korzyść pokoju".

„ „Stosunki międzykulturowe".

J. Macalister-Brew — „Nieformalne wychowanie a porozumienie międzynarodowe".

„ „Wychowanie szarego człowieka dla porozumienia międzynarodowego".

M. Payne — „Obywatelstwo światowe a zagadnienie stosunków między ludźmi".

„ „Dziecko rzuca wyzwanie światu" (The Children's Challenge to the World).

K. G. Saiyidain — „Wychowanie dla pokoju".

„ Co dla poparcia porozumienia międzynarodowego uczynić mogą: UNESCO, program szkolny, nauczyciel".

S. H. Wood — „Podstawa duchowa stosunków międzynarodowych".

„ „Reedukacja Niemiec".

M. Żebrowska — „Zagadnienia wychowawcze doby obecnej".

J. A. Lauwerys, K. Boeke, S. H. Wood i M. Żebrowska — Symposium pt. „Czy wychowanie może zapobiec wojnie?"

J. Chaton, O. Matousek, J. Cass i M. Żebrowska — Symposium pt. „Reformy wychowawcze".

Wiele odczytów było poświęconych zagadnieniu obecnej sytuacji oświatowej i wychowania oraz nowych dążeń wychowawczych w poszczególnych krajach, zwłaszcza we Francji, w Polsce, w Czechosłowacji, w Anglii. Poruszano też wielokrotnie problem UNESCO *(Lauwerys, Boeke, Saiyidain, Brameld, Cha-*

ton), zagadnienie wychowania przedszkolnego *(Miss Cass, Miss Payne)*, wychowania młodzieży *(Dr Brew)*, roli radia, filmu i prasy w wychowaniu *(W. J. Scott* z Nowej Zelandii, *Lauwerys, Boeke, Brew)* itp.

Mimo tej dużej rozmaitości tematów i wielkich różnic, zarysowujących się pomiędzy indywidualnościami poszczególnych prelegentów, zaznaczała się daleko idąca zgodność ich poglądów i żądań, co znalazło wyraz nie tylko w głębszym zbliżeniu i zżyciu się delegacji przed upływem Konferencji, ale także w uchwalonej na jej zakończenie wspólnej deklaracji ideowej, podpisanej przez wszystkich obecnych delegatów. Oto jej treść:

Deklaracja ideowa delegatów na konferencję N.E.F. w Australii

„Nadszedł dziś czas w stosunkach między ludźmi i narodami, gdy uczniowie, nauczyciele, rodzice — wszyscy, których w szkole czy w społeczeństwie interesuje i dotyczy wychowanie — powinni wszędzie zająć jasne, niedwuznaczne stanowisko za pokojem i bezpieczeństwem na całym świecie.

Staje przed nami z jednej strony przerażająca perspektywa wojny atomowej, ale z drugiej strony zdajemy sobie sprawę z odwiecznej tęsknoty szarego człowieka wszelkich ras, narodowości, wyznań i krajów do ludzkiego i sprawiedliwego porządku społecznego. Ta krytyczna alternatywa domaga się więc opowiedzenia się za mocnymi, pozytywnymi celami, co do których nie może być ani wahania, ani dwuznaczności. Takie opowiedzenie się wraz z odpowiednim działaniem staje się obowiązkiem jednej z największych sił konstruktywnych naszej epoki — instytucji oświaty na wszelkich poziomach wieku i we wszelkich formach.

My, delegaci dziesięciu krajów i wszystkich części świata, zebrani w Perth w Zachodniej Australii, na końcowej sesji Międzynarodowej Konferencji N. E. F. w Australii, i przemawiając nie jako oficjalni przedstawiciele organizacji czy krajów, ale jako odpowiadzialni obywatele i wychowawcy, niniejszym oświadczamy naszą zgodę na następujące minimalne wszechświatowe cele międzynarodowego wychowania. Wzywamy kolegów wychowawców wszędzie do połączenia się z nami w naszym dążeniu do uczynienia wszystkiego, co w naszej mocy, dla osiągnięcia tych celów.

1. Oświata powinna przyczynić się do rozpowszechnienia przekonania, że ustrój światowy powinien być poddany kompletnej, ostatecznej władzy ludu wszelkich narodowości, przed którym odpowiedzialni są zawsze jego publicznie wybrani przedstawiciele.

Znaczy to z kolei, że demokratyczne władze międzynarodowe są ostatecznie podporządkowane ludom wszelkiej rasy, wszelkiej religii, wszelkiej narodowości i kultury.

Znaczy to również, że władze te powinny udostępnić wszystkim światowe zasoby materialne i duchowe.

Oznacza to wreszcie równość w możliwościach rozwoju potencjalnych walorów ludzkich dla jak najszerszego wykorzystania tych zasobów rozwoju, w którym oświata ponosi główną odpowiedzialność.

2. Oświata powinna wznosić w umysłach i sercach młodych i starych poczucie lojalności dla międzynarodowego ustroju świata.

Chociaż miłość dla własnego narodu pozostaje nadal uzasadniona i pożądana, powinna ona być obecnie pogodzona z tą szerszą lojalnością.

A więc tradycyjne pojęcie suwerenności narodowej powinno być zastąpione pojęciem władzy międzynarodowej, władzy, której podporządkowany jest każdy indywidualny naród we wszystkich zasadniczych sprawach pokoju i bezpieczeństwa światowego.

3. Należy udzielić wszelkiego poparcia wszystkim poczynaniom ustroju światowego, zmierzającym do podniesienia i wzbogacenia osiągnięć oświatowych jakiejkolwiek części świata.

Zgodnie z wymienionymi wyżej zadaniami, ostatecznym celem powinno być ustanowienie międzynarodowej władzy oświatowej, upełnomocnionej do zwalczania analfabetyzmu w zacofanych krajach i do ustalenia minimalnych norm powszechnej oświaty we wszystkich krajach na mocy demokratycznie osiągniętej zgody członków międzynarodowego ustroju światowego.

4. Oświata powinna współpracować w konkretnym stosowaniu zasad, wymienionych już w Karcie Narodów Zjednoczonych, zasad, których konkretnym rozwinięciem jest sam wyżej podany program.

Uznanie bogatego i zaiste ciągle jeszcze rewolucyjnego znaczenia ideałów: równość, wolność, braterstwo i świętość osobowości — jest obowiązkiem, który każdy nauczyciel, uczeń i rodzic oddany ideałom demokratycznym musi podjąć w możliwie najpełniejszej mierze.

Obecnie polecamy następujące bardziej specyficzne punkty jako praktyczne zadania, w których oświata powinna jak najusilniej pomagać:

a) Program działalności, formułowany obecnie przez UNESCO, powinien zainteresować instytucje wychowawcze wszystkich narodów. Obfite pomysły, co do jego udoskonalenia, jak również co do dalszej działalności, powinny być przedkładane UNESCO. Winna być uzyskana najściślejsza współpraca organizacji oświatowych, naukowych i kulturalnych z UNESCO. Organizacje dorosłych, wszelkich typów i rozmiarów, powinny być zaznajamiane z programem UNESCO.

b) Podtrzymując obecny program na najbliższą przyszłość, oświata powinna zabiegać o rozszerzenie władzy UNESCO bezzwłocznie. Oznacza to np. zdobycie masowego poparcia dla międzynarodowego budżetu oświatowego, współmiernego z olbrzymim zadaniem podniesienia poziomu oświaty na całym świecie, zadaniem, dla którego wykonania UNESCO powinno otrzymać w ciągu powiedzmy najbliższych 5 lat dostateczną władzę od UNO, by zrealizować swój demokratycznie uzgodniony program.

c) W dodatku do chwalebnych projektów działalności, uwzględnionych już przez UNESCO, zalecamy międzynarodową klasyfikację terminologii oznaczającej przedmioty nauczania, jak również stopnie naukowe i dyplomy wydawane przez instytucje naukowe na całym świecie. W szczególności winno się mieć na celu wzajemne uznanie norm matrykulacji, co ułatwiłoby znacznie wymianę studentów i ludzi dyplomowanych pomiędzy krajami.

d) Wszelkie odkrycia naukowe, takie jak energia atomowa, powinny być natychmiast oddawane na usługi ludzkości dla celów konstruktywnych. Wszelkie próby utrzymania sekretu lub monopolu dla uzyskania raczej narodowej niż międzynarodowej siły, powinny być potępione, nie tylko jako źródło nieufności i strachu, ale jako najzupełniej niewspółmierne z dążeniem do pokoju, bezpieczeństwa i międzynarodowego ustroju światowego. W szerzeniu wiedzy naukowej UNESCO może i powinno odgrywać ważną rolę. Może np. dopomóc do przekształcenia tradycyjnego nauczania nauk przyrodniczych tak, by zharmonizować je lepiej z nowoczesnymi teoriami uczenia się i ze społeczną odpowiedzialnością nauk przyrodniczych. Może tu również dopomóc w zademonstrowaniu zasady, że oświata powinna być wiecznie nowa, t. zn. pełna przygód i eksperymentalna.

e) Należy poczynić wszelkie wysiłki, by zyskać dla UNESCO pełne poparcie i udział wszystkich narodów świata, włączając narody, które jeszcze nie są członkami, jak Z. S. R. R. i rządy ludowe powstające obecnie w pokonanych krajach."

Perth, Australia, 11. 10. 1946 r. Następują podpisy.

Kazimierz Maj

PARYSKI KONGRES UNESCO

UNESCO, czyli United Nations Educational Scientific and Cultural Organization jest organizacją, której nazwa dosłownie na język polski przetłumaczona brzmiałaby: Zjednoczonych Narodów Wychowawcza, Naukowa i Kulturalna Organizacja. W Polsce używamy jednak ze względu na wymogi naszego języka nazwy: Organizacja Narodów Zjednoczonych dla Spraw Oświaty, Nauki i Kultury.

Decyzja stworzenia tej organizacji zapadła na konferencji Organizacji Narodów Zjednoczonych (UNO — United Nations Organization) w San Francisko. Wtedy to postanowiono stworzyć Radę Społeczno-Gospodarczą w ramach tej organizacji i właśnie ta Rada zaplanowała i przeprowadziła prace wstępne, zmierzające do stworzenia UNESCO.

W czasie od 1 do 16 listopada 1945 r. odbyła się w Londynie konferencja ministrów oświaty ze wszystkich państw należących do Organizacji Narodów Zjednoczonych. Gospodarzem tej konferencji było angielskie ministerstwo oświaty. Na konferencji przedstawione zostały dwa projekty statutu UNESCO, a mianowicie rząd brytyjski przedstawił jeden projekt, a rząd francuski drugi. Konferencja zakończyła się przyjęciem statutu, który określił cele, zadania, organizację i główne metody pracy UNESCO.

Cel główny UNESCO — to praca na rzecz idei pokoju. „Wojny rodzą się w umysłach ludzi" — mówi statut UNESCO — i dlatego trzeba, chcąc wojnom zapobiegać, zmienić psychikę człowieka jako jednostki i całych narodów. Jako naczelne zasady UNESCO uznaje współpracę narodów na polu wychowania, nauki i kultury, bez względu na różnice rasowe, etniczne, religijne, socjalno-ekonomiczne. Warunkiem podstawowym współpracy jest umiłowanie idei pokoju, o czym już wyżej była mowa, i idei demokracji.

Konwencja w sprawie utworzenia UNESCO przyjęta przez londyńską konferencję ministrów oświaty została przesłana do wszystkich zainteresowanych krajów celem ratyfikowania jej. Polska ratyfikowała te umowę na sesji Krajowej Rady Narodowej w dn. 22 września 1946 roku.

Konsekwencją ratyfikowania umowy międzynarodowej w sprawie UNESCO było stworzenie na podstawie uchwały Rady Ministrów Narodowej Organizacji dla Spraw Oświaty, Nauki i Kultury. Organizacja ta powołana została pod przewodnictwem ministra oświaty. Wchodzą zaś do niej przedstawiciele

Ministerstwa Kultury i Sztuki oraz reprezentanci stowarzyszeń naukowych, oświatowo-kulturalnych i Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Kongres UNESCO, który odbył się w Paryżu w czasie od 19 listopada do 10 grudnia 1946 roku, był pierwszym zwyczajnym kongresem tej organizacji o charakterze sprawozdawczo-organizacyjnym. W myśl statutu UNESCO kongresy tego typu odbywać się będą co roku.

W paryskiej konferencji UNESCO nie uczestniczyła delegacja Związku Radzieckiego, gdyż państwo to nie przystąpiło dotychczas jako członek do tej organizacji. Na londyńską konferencję ministrów oświaty państw należących do Organizacji Zjednoczonych w sprawie UNESCO Związek Radziecki przysłał swoich obserwatorów, na kongresie paryskim byli również tylko obserwatorzy. Jest to niewątpliwie słaba strona UNESCO, że dotychczas Związek Radziecki, który wespół z innymi wielkimi mocarstwami stanowi trzon główny Organizacji Narodów Zjednoczonych, nie przystąpił na członka UNESCO. Przyczyn tego stanu rzeczy szukać trzeba między innymi i w różnicach filozoficzno-światopoglądowych dzielących państwa anglosaskie: Wielką Brytanię, Stany Zjednoczone a Związek Radziecki.

Podstawy filozoficzno-światopoglądowe, na jakich UNESCO pragnęłaby oprzeć swoją działalność, prof. *Huxley*, biolog i filozof zarazem, wybrany na dyrektora generalnego UNESCO, formułował w ten sposób, iż ma to być „humanizm ewolucyjny". Huxley wypowiadając się w tych sprawach mówił, że UNESCO nie może opierać się o światopogląd żadnej z istniejących religii, nie może też uznawać doktryn liberalizmu kapitalistycznego ani komunizmu lub socjalizmu marksistowców. Takie doktryny filozoficzne jak spirytualizm, determinizm, racjonalizm, egzystentcjalizm — to doktryny, które UNESCO odrzuca, gdyż są one zbyt wąskie, sekciarskie. Ideologia demokratyczna UNESCO i światopogląd demokratyczny odrzuca, zdaniem *Huxleya* i innych, uznawanie totalizmu lub pojęć, że państwo jest ważniejsze od indywidualności ludzkiej. Przeciwstawiając temu wszystkiemu „humanizm ewolucyjny" *Huxley* twierdził, iż ma to być humanizm naukowy, wynikający z uznawania teorii ewolucjonizmu. Humanizm ten nie może być materialistyczną koncepcją, lecz winien wynikać z uznawania jednolicie monistycznej zasady filozoficznej bytu i rozwoju.

Ta idealistyczna filozofia *Huxleya* była podzielana przez znaczną część dysputantów. Były jednak i sprzeciwy. Wśród nich na uwagę zasługiwał głos przedstawiciela Jugosławii, któ-

ry mówił o światopoglądzie marksistowskim i jego znaczeniu dla kultury i rozwoju.

Program pracy kongresu obejmował sesje plenarne w pierwszym i ostatnim tygodniu, a zebrania komisyj i podkomisyj w środku trwania kongresu.

Uroczyste otwarcie prac kongresu nastąpiło w Sorbonie z udziałem prezydenta Francji, ministrów, przedstawicieli nauki, sztuki itp.

Na przewodniczącego kongresu wybrany został *Leo Blum*.

Kongres powołał następujące komisje:

1. programową,
2. proceduralną,
3. odbudowy,
4. finansowo-budżetową,
5. miesiąca UNESCO.

Komisja programowa utworzyła następujące podkomisje: a) oświaty, b) nauk humanistycznych i społecznych, b) nauk ścisłych, d) sztuk twórczych, e) muzeum i bibliotek, f) masowego komunikowania się.

Program pracy UNESCO w dziedzinie oświaty i wychowania przedstawiony na podkomisji oświatowej kongresu objął sprawy:

1. Utworzenie komitetu złożonego z rzeczoznawców celem wyśledzenia i przestudiowania tych treści szkół powszechnych i średnich, które przyczyniają się do powstania międzynarodowego porozumienia.

2. Współpraca ze szkołami, kolegiami i instytucjami pozaszkolnymi celem zorganizowania klubów wychowania obywatelskiego w danym społeczeństwie, narodzie i świecie.

3. Popieranie dobrowolnych organizacyj społecznych w akcji tworzenia młodzieżowych obozów odbudowy w krajach zniszczonych przez wojnę.

4. Konferencja międzynarodowa dla kierowników oświaty dorosłych celem wymiany wzajemnej informacji o metodach pracy w tej dziedzinie.

5. Konferencja międzynarodowa celem zapoznania się z istniejącymi formami wychowania w duchu międzynarodowego współżycia w nauczaniu na poziomie wyższym.

6. Międzynarodowe seminarium oświatowe jako seminarium letnie.

7. Studia dalsze nad sprawą utworzenia międzynarodowego uniwersytetu.

8. Konferencja międzynarodowa w sprawie nauczania historii ojczystej.

9. Utworzenie w porozumieniu ze Światową Organizacją Zdrowia i Światową Organizacją Wyżywienia i Rolnictwa komitetu wychowania fizycznego.

10. Studia nad związkami między oświatą zawodową a wychowaniem ogólnym.

11. Konferencja międzynarodowa specjalistów w dziedzinie administracji szkolnej, psychologii wychowawczej, lekarzy, ekonomistów, znawców oświaty zawodowej w sprawie selekcji w szkołach średnich i wyższych.

12. Studia nad problemem dzieci upośledzonych ze zwróceniem specjalnej uwagi na sprawę klasyfikacji tej kategorii dzieci.

13. Ustanowienie komitetu statystyki oświatowej.

14. Wydawanie międzynarodowego rocznika oświatowego.

15. Wydawanie międzynarodowego przeglądu oświatowego.

Komisja masowego komunikowania się zajmowała się sprawami następującymi:

1. Zainicjowanie i przygotowanie projektów w zakresie usunięcia braków i poprawienia zewnętrznej, fizycznej strony urządzeń ułatwiających masowe komunikowanie się, zwłaszcza na obszarach zniszczonych przez wojnę.

2. Gromadzenie danych o brakach w tej dziedzinie w Europie i na Dalekim Wschodzie.

3. Rozwijanie i inicjowanie wykonania planów celem usunięcia tych braków.

4. Przygotowanie konferencji międzynarodowej w sprawie zorganizowania akcji oświatowej przez radio w Europie.

5. Przeszkody utrudniające swobodne, wolne, masowe komunikowanie się.

6. Międzynarodowe umowy ułatwiające masowe komunikowanie się z zachowaniem zasady wolności słowa i obrazu.

7. Przygotowanie planów w zakresie poprawy służby telekomunikacyjnej i udostępnienia jej dla prasy i radia (transmisje zagraniczne) i redukcji kosztów tej służby.

8. Przygotowanie międzynarodowej konferencji, poświęconej prasie, agencjom prasowym, wiadomościom radiowym itp.

9. Gromadzenie danych dotyczących wpływu komunikacji na różne obszary świata, badanie rozmiarów komunikacji w różnych częściach świata i ich wpływu na kulturę w poszczególnych częściach globu ziemskiego.

10. Studia w dziedzinie całokształtu środków masowego komunikowania się i ich wpływu na życie i kulturę.

11. Osiągnięcia i doświadczenia masowego komunikowania się a nauczanie na poziomie podstawowym. Możliwości zastosowania masowego komunikowania się w nauczaniu podstawowym.

12. Informowanie się o aktualnym stanie i najnowszych środkach masowego komunikowania się i ich skuteczności. Środki, których należy użyć w tej akcji: filmy, wydawnictwa książkowe, radio, biuletyny, sprawozdania itp.

W zakresie produkcji środków i ułatwień masowego komunikowania się UNESCO planuje:

1. Pobudzanie rozwoju produkcji materiału naukowego i kulturalnego i ułatwienie wymiany tego materiału przez radio, filmy, agencje prasowe.

2. Opracowywanie i przedstawianie potrzeb na polu masowego komunikowania się na użytek radia, producentów, filmów i wydawców.

3. Wydanie i dostarczanie tekstów audycyj radiowych z zakresu nauki i kultury.

4. Przygotowanie odpowiedniego materiału dla dzieci i młodzieży (prasowego, radiowego, filmowego). Projektowana jest w tej sprawie międzynarodowa konferencja w 1948 roku.

Podkomisja do spraw bibliotek i muzeów rozpatrywała sprawy:

A. Utworzenie międzynarodowego „Clearing House" dla spraw wydawniczych, który winien się zająć:

1. Akcją gromadzenia wydawnictw ze wszystkich źródeł:
2. Popieraniem międzynarodowej wymiany wydawnictw.
3. Przeznaczaniem książek.
4. Stworzeniem Międzynarodowego Banku Wydawniczego.

B. Bibliografię światową i centra biblioteczne.

Program pracy międzynarodowych centrów bibliotecznych obejmowałby:

1. Koordynowanie pracy narodowych centrów bibliotecznych.

2. Popieranie narodowych bibliografii.

3. Przygotowanie wykazów periodyków, które zostały usunięte lub czasowo zawieszone podczas wojny.

4. Przygotowywanie wykazów wszystkich periodyków i wydawnictw seryjnych.

5. Publikowanie wybranej bibliografii periodyków.

6. Przygotowywanie i publikowanie wykazów skrótów tytułów periodyków.

7. Opracowywanie i publikowanie bibliografii prac polecanych.

8. Rewizja i koordynacja klasyfikacji.

9. Przygotowanie konferencji celem opracowania międzynarodowych zasad i praw techniki bibliograficznej.

10. Przygotowanie konferencji dla przestudiowania sprawy ujednolicenia systemu katalogowania dla różnego rodzaju bibliotek.

11. Technika wydawnicza.

12. Studia nad ujednoliceniem terminologii.

13. Publikowanie bibliografii wydawnictw przetłumaczonych na różne języki.

14. Badanie metod wydawania druków naukowych.

Ta sama podkomisja zajmowała się również bibliotekami oświatowymi. Program prac w tej dziedzinie obejmował sprawy:

1. Wystąpienia z inicjatywą stworzenia Międzynarodowej Federacji Towarzystw Bibliotecznych. Federacja ta winna przede wszystkim zorganizować światową konferencję poświęconą debatom nad istotą, charakterem i organizacją bibliotek oświatowych.

2. Sprawa pomocy ze strony UNESCO w organizowaniu bibliotek ruchomych na terenach, gdzie to jest konieczne (obszary zdewastowane przez wojnę itp.).

3. Popieranie prac doświadczalnych przeprowadzanych w dziedzinie bibliotek oświatowych.

4. Przygotowanie i wydanie drukiem podręcznika organizacji bibliotek oświatowych.

5. Studia w zakresie budownictwa bibliotecznego.

6. Przygotowywanie spisów książek, nadających się i polecanych dla bibliotek oświatowych.

7. Problem wolnego stosunku do książki jako źródła wiedzy. Studia nad kwestią usuwania ograniczeń w tej dziedzinie.

Na podkomisji przeprowadzono również dyskusję na temat kształcenia i wymiany bibliotekarzy. Sprawą, która wywołała ożywioną wymianę myśli, była kwestia wolnego obiegu druków.

W sprawie reprodukcji dokumentów i wytwarzania środków mechanicznych służących jako pomoc oświatowa w akcji bibliotek publicznych UNESCO zaplanowało:

1. Stworzenie komitetu ekspertów dla śledzenia rozwoju i postępu w tej dziedzinie oraz dostarczania informacji.

2. Stworzenie własnej akcji reprodukcji dokumentów.

Dyskusja nad sprawą archiwów miała charakter ogólny i sprowadzała się do:

1. Popierania akcji archiwalnej.

2. Studiów na polu prac archiwalnych i ogólnej akcji na rzecz poszerzenia i pogłębienia prac teoretycznych i praktycznych w tej dziedzinie.

3. Popierania ośrodków informacyjnych i organizacyjnych pracy archiwalnej i jej koordynowania.

Ze spraw muzealnictwa wniesiono do dyskusji:

1. Sprawę odbudowy muzeów i poszukiwanie obiektów muzealnych zrabowanych przez Niemców i wywiezionych do Niemiec i Austrii.

2. Międzynarodowego Muzeum i międzynarodowej służby bibliotecznej w zakresie dokumentów.

3. Kontynuowania wydawnictwa „Muzeum" (Mouseion).

4. Studia w dziedzinie technologii muzealnictwa.

5. Współdziałanie w pracach nad stworzeniem Międzynarodowej Rady Muzealnictwa.

Podkomisja Nauk Przyrodniczych pracowała nad następującymi sprawami:

A. Odbudowa nauki, co obejmowało:

1. Odbudowę nauki przez szkoły, kolegia, uniwersytety, laboratoria.

2. Pomoc naukowcom, drogi i środki tej pomocy.

3. Szkolenie naukowców.

B. Międzynarodowa służba naukowa.

Zwrócono w tej dziedzinie uwagę na sprawy:

1. Gromadzenie publikacyj naukowych różnego rodzaju.

2. Studia nad problemem racjonalnej organizacji akcji wydawania czasopism naukowych i streszczeń.

3. Ruch pracowników naukowych, legitymacje międzynarodowe, pomoc materialna, ułatwiające podróże w celach naukowych.

4. Gromadzenie filmów naukowych i przygotowanie objaśnień w głównych językach świata.

C. Stacje współpracy naukowej:

1. Zorganizowanie 3 stacji w pierwszym okresie działalności UNESCO.

2. Odbudowa nauki i pomoc pracownikom naukowym organizowana i prowadzona przez te stacje.

3. Współpraca na polu organizowania misji naukowych.

D. Międzynarodowe organizacje naukowe:

1. Popieranie działalności międzynarodowych stowarzyszeń naukowych.

2. Popieranie międzynarodowych konferencji naukowych, wypraw itp.

E. Współpraca ze wszystkimi organizacjami i instytucjami zmierzającymi do upowszechnienia zdobyczy naukowych wśród

wszystkich ludzi ze szczególnym zwróceniem uwagi na wartość społeczną tej akcji.

2. Współpraca z Komitetem Energii Atomowej z myślą, ażeby energia atomowa została zastosowana w sposób społecznie pożyteczny dla całej ludzkości.

3. Przygotowywanie wydawnictw, odczytów radiowych itp. celem zainteresowania sprawami nauki szerszej publiczności.

F. Nowe międzynarodowe projekty organizacji badań i prac naukowych. Chodziło tu o kwestie następujące:

1. Zorganizowanie jednego lub więcej międzynarodowych laboratoriów do obliczeń.

2. Międzynarodowy Instytut do badania Basenu Amazonki.

3. Międzynarodowa Stacja Biologiczna w Neapolu.

4. Międzynarodowa Stacja Fizjologiczna na Jungfrau w Alpach.

5. Utworzenie na wyspie Helgoland stacji do badania wędrówek ptaków (wyspa ta ma być umiędzynarodowiona).

Podkomisja Nauk Humanistycznych i Społecznych zajmowała się sprawami w zakresie nauk społecznych:

1. Współpraca z międzynarodowymi dobrowolnymi organizacjami zajmującymi się naukami społecznymi.

2. Śledzenie rozwoju źródeł nauk społecznych.

3. Śledzenie rozwoju źródeł nauk społecznych i ogłaszanie publikacyj informujących o tym.

3. Wydawanie Rocznika Nauk Społecznych, poświęconego dorobkowi w tej dziedzinie, ze szczególnym zwróceniem uwagi na aspekty tego miedzynarodowego dorobku.

4. Wydawanie streszczeń prac naukowych z zakresu nauk społecznych i zorganizowanie służby bibliograficznej w tej dziedzinie.

5. Studia nad historią społeczną i gospodarczą ostatniej wojny.

7. Studia nad nazizmem celem wykazania, jakich metod oddziaływania należy używać, ażeby zmienić współżycie narodów w duchu idei współdziałania.

8. Stworzenie międzynarodowych ośrodków studiów społecznych, do których kierować należałoby przede wszystkim tych, którzy zamierzają pracować w służbie międzynarodowej.

9. Studia nad metodami międzynarodowego porozumienia się.

10. Utworzenie zespołu ekspertów dla przestudiowania problemu i opracowania metod międzynarodowej organizacji.

11. Studia nad nacjonalizmem i internacjonalizmem. Problem zachowania wartościowych elementów narodowych w procesie umiędzynaradawiania się.

12. Metody badania opinii publicznej i możliwości zastosowania ich w skali międzynarodowej.

13. Aspekty kulturalne problemów populacyjnych.

14. Uprzemysłowienie a rozwój wartości kulturalnych.

Program pracy w zakresie filozofii przedstawiony na podkomisji objął sprawy:

1. Korespondencja między uniwersytetami, towarzystwami filozoficznymi i filozofami;

2. Przyjście z pomocą Międzynarodowemu Instytutowi Filozoficznemu w akcji wydawania bibliografii filozoficznej;

3. Prowadzenie działu informacji (Clearing House) w zakresie ruchu filozoficznego (indeksy rozpraw, artykułów przy Międzynarodowym Instytucie Filozoficznym).

4. Służenie pomocą w akcji tłumaczenia prac filozoficznych na tematy interesujące świat cały.

6. Propagowanie łączności między filozofami, której służyć mają przede wszystkim międzynarodowe ośrodki ruchu filozoficznego.

7. Organizowanie dyskusji między filozofami i myślicielami w ogóle w sprawie dróg i środków sprzyjających wyzwalaniu się umysłu ludzkiego i ogłaszanie sprawozdań z tych dyskusyj.

8. Zorganizowanie międzynarodowej konferencji wespół z Komisją Praw Człowieka Organizacji Narodów Zjednoczonych dla wyjaśnienia zasad, na jakich deklaracja praw współczesnego człowieka winna się opierać.

9. Zreformowanie ducha nauczania w oparciu o ideę pokoju.

W dziedzinie studiów humanistycznych, co również było przedmiotem debat na tej podkomisji, UNESCO zaplanowało:

1. Komunikowanie się międzynarodowe filozofów, językoznawców, archeologów, historyków, historyków literatury i sztuki.

2. Zorganizowanie międzynarodowej służby z zakresu streszczeń prac z dziedziny filozofii, językoznawstwa, historii, archeologii, historii literatury i sztuki.

3. Pomoc w opracowaniu bibliografii tych nauk.

4. Przestudiowanie problemu nauk humanistycznych w wychowaniu i nauczaniu.

Podkomisja Sztuk Twórczych obradowała nad sprawami:

1. Stanowisko, funkcja i dotychczasowe wyniki wychowania artystycznego w szkołach podstawowych.

2. Wychowanie artystyczne na poziomie wyższym.

3. Studia nad wychowaniem artystycznym w oświacie dorosłych przez a) muzea, b) wystawy, c) prasę, d) fotografie i filmy, e) radio.

4. Przegląd i ocena reprodukcji dzieł sztuki.

5. Potrzeby artystów w zakresie surowców i narzędzi pracy w różnych krajach.

6. Nauczanie zawodów artystycznych w szkołach państwowych.

7. Wystawy wędrowne sztuki w różnych krajach.

Z dziedziny literatury przedłożono między innymi sprawy:

1. Współdziałanie w utworzeniu Międzynarodowej Fundacji dla Pisarzy.

2. Popieranie poczynań zmierzających do utworzenia Międzynarodowego Instytutu Teatralnego dla wytworzenia ściślejszych więzów i duchowego zrozumienia przy pomocy literatury dramatycznej.

3. Ustanowienie corocznej nagrody UNESCO za najlepsze książki dla dzieci i pisarzy.

Na polu międzynarodowej współpracy w dziedzinie kultury muzycznej UNESCO zaplanowało:

1. Organizowanie i popieranie akcji koncertowej w różnych krajach (wymiana artystów, wykonawców).

2. Organizowanie współpracy między różnymi krajami z dziedziny koncertów radiowych.

3. Opracowywanie spisów i przeglądów najbardziej popularnych pieśni ludowych.

4. Badanie muzyki w kinie.

5. Badanie muzyki religijnej.

6. Zorganizowanie pomocy w akcji zaopatrywania ludzi w instrumenty muzyczne, wydawnictwa itp.

7. Opracowywanie bibliografii muzycznej i służenie informacją w tej dziedzinie.

Na Komisji Finansowo - Budżetowej ożywioną dyskusję wywołała sprawa budżetu UNESCO. O wysokości tego budżetu 6 950 000 dolarów zadecydowało stanowisko delegacji Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, które dają 48% składek do tej organizacji. Próba podniesienia budżetu celem zwiększenia pozycji w budżecie na odbudowę oświaty, nauki i kultury w krajach najbardziej zniszczonych przez wojnę nie dała wyniku, mimo że gorącymi orędownikami tego była delegacja z Wielkiej Brytanii. W głosowaniu na komisji, a później na sesji plenarnej poprawka w tej sprawie upadła.

Komisja proceduralna zajmowała się sprawą przepisów normujących organizację pracy UNESCO.

Komisja Miesiąca UNESCO rozpatrywała projekt imprez międzynarodowych, które mają być zorganizowane w tym roku z okazji kongresu, który odbędzie się w porze jesiennej w Meksyku.

Komisja Odbudowy pracowała pod przewodnictwem kol. Drzewieskiego z Polski i zajmowała się sprawami odbudowy nauki, oświaty i kultury zdewastowanej przez ostatnią wojnę.

Z inicjatywy piszącego te słowa odbyło się w czasie trwania kongresu UNESCO zebranie prezesów związków nauczycielskich, jacy znaleźli się w składzie delegacji poszczególnych krajów na kongres.

W zebraniu wzięło udział 17 osób; było ono poświęcone sprawie opracowania deklaracji praw nauczyciela. Projekt tej deklaracji zostanie przygotowany i wniesiony do porządku obrad najbliższego kongresu UNESCO. W deklaracji tej zwróci się uwagę na warunki socjalne i ekonomiczne oraz kulturalne pracy nauczycielstwa.

W paryskiej konferencji UNESCO uczestniczyło łącznie z doradcami ponad 300 osób z całego świata.

Wśród delegatów byli ludzie należący do takich zawodów jak: ekonomiści, politycy i dyplomaci zawodowi, sędziowie, nauczyciele, księża różnych wyznań, adwokaci, poeci, powieściopisarze, malarze, muzycy.

Na tle dyskusji na sesjach plenarnych, komisjach i podkomisjach kongresu odznaczali się dodatnio swoją postawą pracownicy oświatowi, naukowi i kulturalni. Ci reprezentowali szczerość i nieudawaną serdeczność w przeciwieństwie do niektórych zawodowych polityków, dla których kongres był przede wszystkim okazją do gry politycznej.

Ogólnie charakteryzując paryski kongres UNESCO trzeba stwierdzić, że wyczuwało się brak stabilizacji stosunków ekonomicznych i politycznych w skali światowej. Przewagę na kongresie mieli Anglosasi. Nieobecność delegacji ze Związku Radzieckiego wzmocniła tę przewagę.

Językiem obrad pracy kongresu był: angielski i francuski. Przepisy proceduralne UNESCO mówią również o języku rosyjskim i hiszpańskim jako równouprawnionymi z angielskim i francuskim w działalności UNESCO.

Delegacja Polski na paryski kongres UNESCO składała się z następujących osób: *A. Kuczkowska*, wiceminister oświaty, jako przewodnicząca. *L. Kruczkowski*, wiceminister kultury i sztuki, wiceprzewodniczący. *K. Mai*, prezes Z.N.P., wiceprzewodniczący. *Z. Kormanowa*, sekretarz. *St. Pieńkowski*, rektor Uniwersytetu Warszawskiego. *A. Kowalczewska*, *W. Telakowska*, *N Gąsiorowska*, *M. Falski*, *S. Eibisz*, *St. Drzewieski*, *I. Krzywicka*, *A. Słonimski*, *Wł. Bieńkowski*, *J. Zaniewicki*, *Gronowski*, *J. Muszkowski*, *J. Kolankowski*. Część z tych osób pracuje w Paryżu w ambasadzie polskiej, a część (Drzewieski, Słonimski) w UNESCO.

Bogdan Nawroczyński

WRAŻENIA Z PODRÓŻY DO MOSKWY I LENINGRADU

W końcu października 1946 r. Woks zaprosił mnie do udziału w wycieczce mającej zwiedzić Moskwę i Leningrad. Przyjąłem to zaproszenie, od dawna bowiem odczuwałem potrzebę spojrzenia na współczesne życie rosyjskie własnymi oczami.

Cóż to jest jednak Woks? — Tak się w skrócie nazywa Ogólnoradzieckie Towarzystwo Kulturalnych Związków z Zagranicą. Towarzystwo to, utrzymujące stosunki z 50 państwami świata, nie tylko zaprasza gości, ale i opiekuje się nimi podczas ich pobytu na terenie ZSRR. Ma ono swój ustalony już program dla cudzoziemców. W jego skład wchodzi zwiedzanie miast, zabytków historycznych, muzeów i bywanie w teatrach. Poza tym programem Woks stara się uwzględnić zainteresowania indywidualne.

Gdy mnie zapytano, z czym bym pragnął bliżej się zapoznać, odpowiedziałem, iż interesuje mnie wychowanie, szkolnictwo i rozwój nauk pedagogicznych w ZSRR. Zainteresowania te podzielało kilku innych uczestników wycieczki. Spełniając nasze życzenia, Woks zorganizował: 1. konferencję u Ministra Oświaty p. Kałasznikowa, 2. wizytę u rektora Uniwersytetu Moskiewskiego p Galkina, 3. wizytę u prezesa Akademii nauk pedagogicznych p. Kairowa, 4. zwiedzenie 195 szkoły średniej w Moskwie. 5. zwiedzenie Domu pionierów w Leningradzie. Pragnę zdać sprawę, czegom się dzięki tym kontaktom dowiedział:

1. *U Ministra Oświaty* W sali konferencyjnej Ministerstwa Oświaty oczekiwał nas minister Kałasznikow wraz z głównymi swymi współpracownikami. Z ujmującą uprzejmością i prostotą rozpoczął on zebranie własnym referatem o szkolnictwie podlegającym jego władzy.

Z referatu Ministra wynika, iż w Zw. Radzieckim więcej ministerstwo zarządza sprawami szkolnictwa niż u nas. Ministerstwu Oświaty podlegają tylko przedszkola, szkoły powszechne (czterolatki i siedmiolatki), szkoły średnie ogólnokształcące (dziesięciolatki), szkoły kształcące nauczycieli szkół powszechnych oraz związane z tymi szkołami bursy, świetlice, kina i teatr dziecięcy. Natomiast szkoły średnie zawodowe podlegają ministerstwu przygotowania rezerw pracowniczych, a szkoły wyższe ministerstwu szkół wyższych. Zasięg terytorialny władzy tych ministerstw nie jest przy tym jednakowy. Tak, np. ministerstw oświaty jest tyle, wiele republik związkowych i każde z nich administruje szkolnictwem w granicach swojej republiki. Ministerstwo natomiast szkół wyższych jest

ogólnozwiązkowe i podlegają mu szkoły wyższe całej Unii Radzieckiej. — Takie różnice nie występują u nas, ponieważ Polska nie jest związkiem republik jak ZSRR lub Jugosławia.

Pytałem, w jakim procencie wykonany jest obowiązek szkolny. Minister odpowiedział, iż przed wojną w Republice Rosyjskiej osiągnięto już 96 % wykonania obowiązku szkolnego. Obecnie, pomimo ogromnego ubytku sił nauczycielskich, zniszczenia budynków i pomocy szkolnych udało się z powrotem dojść mniej więcej do tego samego procentu, choć wykonanie jest na zniszczonych terenach jakościowo gorsze.

Kształcenie nauczycieli odbywa się, podobnie jak u nas, na kilku poziomach, tylko po krótszym przygotowaniu ogólnym.

Ciekawą instytucją pozaszkolną jest teatr dla dzieci. W całym Związku Radzieckim utworzono szkolne teatry dla dzieci. Teatry te mają własne gmachy, własne zarządy, trupy i własny repertuar. W Moskwie wielką popularnością cieszy się jeden z takich teatrów. Jest to Teatr Kukiełkowy prowadzony przez niezwykle utalentowanego dyrektora p. Obrazcowa.

W toku konferencji wyjaśniło się, że sztab moskiewskiego ministerstwa oświaty nie ma dokładnych wiadomości o polskim szkolnictwie. To też mojego referatu słuchano nie mniej ciekawie, jak myśmy słuchali danych o szkolnictwie rosyjskim. Dużo było z obydwu stron pytań i wyjaśnień.

2. *U rektora Uniwersytetu Moskiewskiego* Uniwersytet Moskiewski jest najstarszym uniwersytetem rosyjskim. Ma on również ambicję utrzymywania się na najwyższym poziomie. Pomimo częstych w 1941 — 1942 r. nalotów, budynki jego i urządzenia ocalały. W roku bieżącym liczy z górą 8.000 studentów. Otrzymują oni od państwa pomieszczenie w internatach, życie w stołówkach i stypendia wynoszące od 250 rb. miesięcznie na pierwszym roku studiów, do 500 rb na ostatnim. Studia trwają po 5 lat niemal na wszystkich wydziałach. Uniwersytet składa się z 11 wydziałów. Nie ma na nim teologii i medycyny, pozostałe jednak studia zostały bardziej zróżnicowane niż u nas. Tak np. zamiast jednego wydziału prawa istnieją dwa wydziały: jeden nauk prawniczych, — drugi społeczno - ekonomicznych. Zamiast wydziału humanistycznego — wydział językoznawczo - filologiczny i wydział historyczny. Nasz wydział matematyczno-przyrodniczy rozpada się tam na wydziały: matematyczny, fizyko - chemiczny, biologiczny itd.

Istnieje tendencja do wydzielenia z uniwersytetów zakładów badawczych. Instytucją poświęconą badawczej pracy naukowej jest Akademia Nauk. Dawniej miała ona siedzibę w Leningradzie. Obecnie nad Newą pozostał jej oddział, centrala zaś

mieści się w Moskwie w szeregu wspaniałych, świeżo wybudowanych gmachów. Uniwersytet coraz bardziej nabiera charakteru instytucji nauczającej, ale nie badawczej. Ci z profesorów, którzy są jednocześnie członkami Akademii Nauk, stwarzają jakby unię personalną między nauczaniem wyższym i badaniem. Wielkie masy młodzieży jednak kształcone do praktycznych zawodów nie wychowują się w atmosferze pracy badawczej, do czego u nas przywiązuje się dużą wagę. Tą atmosferą może nasiąkać tylko grupa tzw. aspirantów. Są to kandydaci na pracowników naukowych wybrani przez profesorów. Ci korzystają z bibliotek i pracowni w Akademii Nauk, a państwo otacza ich zwiększoną opieką.

Interesowały nas wykłady i ćwiczenia polonistyczne. Odbywają się one na sekcji słowiańskiej wydziału językoznawczo-filologicznego; profesora jednak polonisty nie ma. Wykładają docenci i siły pomocnicze.

W czasie naszego pobytu w Moskwie Uniwersytet uchwalił utworzyć katedrę historii sztuki w słowiańszczyźnie. Dział sztuki polskiej ma być przy tym szeroko uwzględniony. Taka jest myśl inicjatora tego wniosku, prof. Sidorowa. Mieliśmy możność poznać tego głębokiego znawcę sztuki i miłego człowieka, gdy ubiegłego lata odbywał podróż po Polsce dla zapoznania się z naszym malarstwem. Podczas naszego pobytu w Moskwie prof. Sidorow nie szczędził czasu i trudu, aby nas zapoznać z malarstwem rosyjskim. Mamy w nim oddanego przyjaciela.

3. *W Akademii Nauk Pedagogicznych* Szczególnie interesująca dla pedagoga musi być Akademia Nauk Pedagogicznych. Jest to instytucja nowa, powstała bowiem dopiero po ostatniej wojnie. Jej prezes p. I. A. Kairow był w Polsce ub. lata, aby nawiązać kontakt z naszymi sferami pedagogicznymi. Będąc w Moskwie, złożyłem mu wizytę w gmachu prezydium Akademii. Jej biblioteka i liczne oddziały badawcze mieszczą się w innych budynkach. Zwiedzić ich niestety nie miałem sposobności. Zapoznałem się natomiast z wydawnictwami Akademii. Głównym jej organem jest miesięcznik pt. „Pedagogika Radziecka (Sowietskaja Pedagogika)". Prace oddziałów Akademii wychodzą pt. „Izwiestia Akademii Pedagogiczeskich Nauk". Dotychczas wyszły 3 tomy prac Oddziału Psychologii, jeden tom prac Oddziału Metodyk nauczania podstawowych przedmiotów szkoły początkowej i średniej, oraz jeden tom Oddziału Pedagogiki. Poza tym zaczęły wychodzić spod prasy tomiki Pedagogicznej Biblioteki Nauczyciela.

Gościnny gospodarz nie tylko udzielił mi tych informacji, ale i obdarowywał wszystkim, co Akademia od 1946 r. wydała.

4. *W 135 szkole średniej (Moskwa)* Szkoła nazywa się „średnia", obejmuje jednak wszystkie klasy siedmioletniej szkoły początkowej i trzy klasy oparte o tę podbudowę. Razem składa się to na dziesięcioletnią szkołę ogólnokształcącą, czyli dziesięciolatkę. Po jej ukończeniu młodzież może już wstępować do szkół wyższych. Przygotowanie zatem krótsze niż u nas, za to studia wyższe trwają dłużej.

Gmach szkoły starego typu, zapewne pamięta carskie czasy. Wewnątrz porządnie i czysto. Ściany schodów i korytarzy obwieszone reprodukcjami artystycznymi i pracami młodzieży. W auli na honorowym miejscu tablica marmurowa. Na niej wyryte złotymi zgłoskami nazwisko ucznia, który ukończył szkołę ze złotym medalem w 1945/46 r. szkolnym.

Zapytuję dyrektora szkoły o organizacje uczniowskie (szkoła jest męska, nie koedukacyjna). Okazuje się, że jest ich trzy: młodzi należą do pionierów, starsi do komsomolu. Kto zaś nie jest ani pionierem, ani komsomolcem, ten obowiązany jest zapisać się do komitetu uczniowskiego (uczkom) odpowiadającego samorządowi uczniowskiemu w naszych szkołach. Te organizacje starają się załatwiać swymi środkami wszelkie wykroczenia przeciwko dyscyplinie szkolnej. Dyrektor jest instancją najwyższą, lecz sprawy rzadko do niego dochodzą. Zazwyczaj są one załatwiane w organizacjach młodzieży.

W całej szkole widać dbałość o to, aby młodzież nabywała wiedzy. Okres nieustannego eksperymentowania, jak się zdaje, minął. Szkoła jest krótka, czasu mało, a potrzeba wykwalifikowanych fachowców ogromna. Stąd wymaganie gruntownej wiedzy, stąd nawrót do wielu starych metod, o ile one do tego celu prowadzą.

Oglądałem zorganizowane po wojnie pracownie fizyczną i chemiczną. Nie są one ani obszerne, ani bogato wyposażone, a jednak pokazywano nam je z widoczną satysfakcją. Widocznie nie łatwo było je stworzyć. Rozumiem to, wiem bowiem, jak trudno i u nas o przyrządy laboratoryjne i inne pomoce szkolne.

Byłem na lekcjach w kilku klasach. Uczniowie pierwszej klasy po 10 godzinach nauki już umieją zapisać parę stron w kajecie zdaniem: „Stalin nasza sława!" — Na historii w jednej ze starszych klas trafiłem na lekcję o młodości Iwana Groźnego. Nauczyciel prowadził ją bardzo dobrze, a uczniowie opowiadali trafnie na wszystkie pytania. Postać Iwana Groźnego otoczona jest w Rosji pewnego rodzaju nimbem wielkości. Jego to uznaje się za pierwszego budowniczego rosyjskiej potęgi państwowej. Na jego dobro zapisuje się i to, że zwalczał moż-

nowładców, a szukał poparcia u kupców, rzemieślników i innych drobnych ludzi. W takim świetle poznaje tę postać już młodzież szkolna. Tak ona występuje i w Muzeum Historycznym, które dopomaga szkole do spopularyzowania i ustalenia poglądów na historię Rosji. Dzieje Z. S. R. R. uzmysławiają i komentują liczne inne muzea, jak Muzeum Lenina i Muzeum Rewolucji w Moskwie, Obrony Leningradu w Leningradzie.

5. *W Domu pionierów* Kto bywał w Petersburgu za carskich czasów, ten pamięta wspaniały Aniczkin Dworiec przy Newskim Prospekcie. W jego bocznym skrzydle mieści się obecnie Dom pionierów. Jest to duży zespół pracowni, sal ćwiczeń i zebrań, służący młodzieży wszystkich szkół początkowych i średnich Leningradu. Chłopcy i dziewczęta w wieku 10 — 15 lat przychodzą tu w godzinach pozalekcyjnych, aby uprawiać ulubiony swój sport lub zajęcie. Szczególnym powodzeniem cieszy się oddział techniczny. Chłopcy i dziewczęta wykonują w nim prace z zakresu ślusarstwa, radiotechniki, fotografii, lotnictwa, żeglarstwa itp. Drugi oddział ma charakter artystyczny. Dzieci tu rysują, malują, modelują, uprawiają śpiew i muzykę. Trzeci oddział poświęcony jest kulturze fizycznej. Wszędzie pełno ruchu i gwaru. Atmosfera podobna do tej, która panowała za czasów Glöckla w instytucjach wychowawczych wiedeńskich. Niektóre z nich mieściły się również w pałacach arcyksiążęcych.

Oto migawki, które udało mi się zebrać w podróży. Charakter ich jest niewątpliwie turystyczny. A jednak świadczą one o tym, że w Republice Radzieckiej wiele już od czasu zakończenia wojny zdziałano na polu wychowania i szkolnictwa. Wychowawcy i nauczyciele rosyjscy pracują z niemniejszym zapałem, niż nasze nauczycielstwo. W wielu też dziedzinach zdołano już odrobić to, co wojna zniszczyła lub zahamowała. Szczególnie imponujące jest osiągnięcie z powrotem 96 % wykonania obowiązku szkolnego. Znawca spraw szkolnych od razu zrozumie, wiele na ten wynik musiało się złożyć wysiłków szarych pracowników szkolnych. Cenić je trzeba tym wyżej, im cięższe są warunki życia i pracy w tym przeoranym przez niemieckie czołgi kraju.

Republika Rosyjska — o niej tylko mówię, gdyż innych republik radzieckich nie widziałem, — nie tylko odbudowuje, ale i buduje nowe instytucje. Do takich należy Akademia Nauk Pedagogicznych. Życząc jej jak najpełniejszego sukcesu, wyrażam nadzieję, że i Polska zdobędzie się na podobną instytucję.

Zygmunt Mysłakowski

PEDAGOGIKA W ZWIĄZKU RADZIECKIM

Gdy zwrócono się do mnie, bym napisał dla czytelników Ruchu artykuł informacyjny na powyższy temat, w pierwszej chwili byłem zdecydowany odmówić. Opracowanie bowiem tego tematu wymagałoby i dłuższego czasu, i posiadania jeśli nie kompletu, to przynajmniej zbioru zasadniczych materiałów publikowanych, dotyczących długich już dziejów myśli i praktyki pedagogicznej Związku, i większej osobistej zażyłości z ludźmi i rzeczami, niż ja to mogłem osiągnąć w czasie mego parotygodniowego pobytu w Moskwie ubiegłego roku. Pisać jednak, nie rozporządzając tymi danymi w stopniu, w jakim pragnąłbym je mieć ze względu na rozmiar i powagę tematu, skłonny byłem uważać za lekkomyślność. Co skłoniło mnie ostatecznie do podjęcia się zadania? Oto świadomość, jak bardzo niedostatecznie i powierzchownie, jak złośliwie nieraz a z reguły tendencyjnie byliśmy informowani. Nie tylko o pedagogice radzieckiej, także i o zachodniej.

Jeżeli w informacjach, dotyczących Zachodu, było dużo materiału z drugiej ręki, nieścisłego lub powierzchownego, to przynajmniej nie było w nich świadomej lub nieświadomej tendencji do wykoszlawienia obrazu. Odkąd bowiem kraj nasz zszedł z drogi reform społecznych i poprzez pakt nieświeski przyjął zdecydowanie obszarniczo-prywatno-kapitalistyczny kierunek, inteligencja nasza znalazła się pod silną presją sił przygotowujących ideologicznie grunt pod posiew przyszłego faszyzmu. System państwowy wychowania i oświaty, wykształcenie pedagogiczne i światopogląd, który otrzymał nauczyciel — znalazły się w pierwszym rzędzie w polu działania tych sił. Wyraziło się to między innymi praktycznie w całym stosunku do Związku Radzieckiego i w szczególności do pedagogiki radzieckiej. Walczono albo przemilczaniem, albo sianiem tendencyjnych informacji, albo wreszcie piętrzeniem przeszkód przed każdym, kto chciał uczciwie i bezstronnie zapoznać się z rzeczywistymi faktami. [1])

Nic więc dziwnego, że wśród szerokich warstw inteligencji pokutuje dotąd jeszcze dużo niechęci, uprzedzeń, opinii opartych nie na osobistym przeżyciu i przemyśleniu, lecz na braku przeżycia i przemyślenia, na posługiwaniu się przestarzałymi lub zgoła opacznymi szablonami. [2])

---

[1]) Był to rok 1928-9. Gdy piszący te słowa, redagując wówczas kwartalnik naukowo-pedagogiczny, postanowił, celem uzyskania źró-

Gdyby rzeczywiście pedagogia radziecka była pełna utopii pedagogicznych, zarzucanoby jej utopijność, gdyby przestała nią być, nie wziętoby długo w rachubę tej zmiany. Gdyby rozwinęła w sobie surowy realizm, zarzucanoby jej realizm. To nie opowieści, to fakt. Ileż razy przyszło mi słuchać i czytać zdania, wypowiadane z nieukrywaną radością: pedagogika sowiecka, nawraca do carskiej szkoły, do stopni, do kar, do rodziny, nawet do dawnych podręczników. Miałoby to znaczyć, że „nic się właściwie nie zmieniło", że sens przewrotu został jakby przekreślony czy odwołany, że cały olbrzymi wysiłek rekonstrukcji poszedł jak gdyby na marne.

Wszędzie, gdzie dokonywa się coś nowego, odbywa się pewnego rodzaju skok, pewne naruszenie ciągłości — każdy nowy wynalazek, każda nowa naukowa teoria. To jest właśnie pier-

---

dłowej informacji, zaprosić w charakterze korespondenta, wśród wielu innych obcokrajowców, także przedstawiciela Republiki Radzieckiej i zwrócił się listownie do p. Krupskiej z prośbą o wskazanie odpowiedniej instytucji lub osoby, o mało nie został aresztowany, a przez dłuższy czas inwigilowany. List polecony chciałem nadać osobiście na poczcie dworca krakowskiego. Pod pozorem zapłaty fałszywą dziesięciozłotówką zostałem wylegitymowany, spisano protokół, a na publicznych wykładach zaczął zjawiać się pewien pan z notatnikiem. Na list oczywiście nie doczekałem się odpowiedzi; jest jasne, że nie opuścił on nigdy Krakowa i pozostał tam w archiwach jednego z wojewódzkich wydziałów. Mnie zaś urobiono opinię komunisty, niestety, niezupełnie słusznie. Nie miałem jeszcze wówczas zaszczytu znać w pełni tej rozległej i trudnej doktryny; nie było ani sprzyjających okoliczności, ani doświadczenia, ani lat wytężonej pracy, której ta nauka wymaga.

[2]) Gdy prof. Kairow, prezydent Pedagogicznej Akademii Radzieckiej, bawił ubiegłego roku w Polsce, w jednym ze środowisk uniwersyteckich odbyto konferencję z gościem, podczas której pewna osoba, podobno asystentka, postawiła prof. K. pytanie: „jakaż teraz utopia u was się realizuje?" Pomijam już nieprzyzwoitość, że tak powiem, protokołu dyplomatycznego tego rodzaju wystąpienia w danej sytuacji. Ale jaką głębię z jednej strony uprzedzenia, z drugiej strony ignorancji, odsłania to pytanie! Jest ono właśnie wynikiem tego umysłowego szablonu, jaki pokutuje w sądach szerokich warstw o wszystkim, co się dzieje w ZSRR. Jest to niebezpieczną rzeczą dla każdego pojedynczego człowieka mieć złe informacje i bronić się przed zdobyciem lepszych, tym bardziej dla kultury politycznej całego środowiska. Nie trzeba dodawać, że prof. K. nie bez odcienia pewnego słusznego żalu opowiadał to zdarzenie. Istotnie, któż to przyczynia się do wytwarzania „kurtyny"? Czy nie ignorancja i zła wola przeciwnika?

wiastek rewolucji w stosunku do czysto ilościowego kumulowania się różnic.

Postawa ociągliwa, to instynkt ochronny klas nasyconych, bojących się każdej zmiany jako zagrożenia swej podstawy.

Posłuchajmy, jak w oczach Norwida, w którym tkwiły, mimo wysferzenia się, reszty ideałów konserwatywno-ziemiańskich, kształtuje się polski mit mesjaniczny. Mamy jakoby być narodem łagodnym, zgodliwym (zgoda, a Bóg wtedy rękę poda), nie mściwym, nie zaborczym. „Żaden król polski nie stał na szafocie, żaden mnich polski nie bluźnił wszechcnocie, żaden pług polski cudzej nie pruł ziemi, żaden duch polski nie zerwał z swojemi..."

Ani te tezy nie są ścisłe, ani, gdyby były ścisłe, pochlebne dla nas. Zamach na Stanisława Augusta był rzeczywiście operetkowy. O jakichś polskich mnichach-kacerzach rzeczywiście słyszy się mało, co świadczy o braku u nas w ogóle głębszych zainteresowań religijnych. Pług polski orał, orał cudzą ziemię. Wypierani przez trudne sąsiedztwo z zachodu, przesuwaliśmy się na ziemie cudze, zbyt łatwo rezygnując z walki na skutek zachłanności i egoizmu klasowego szlachty. Nie jestem pewny, czy jaki duch polski nie zerwał z swoimi przed Norwidem, ale że zrywali w późniejszych czasach, to fakt. Casus: Conrad—Korzeniowski, *un réfractaire*, dobrowolny i świadomy uciekinier z polskiej wspólnoty narodowej. (Dlatego w swej problematyce osobistej i w twórczości tak się porał z problemami odpowiedzialności i lojalności.) Czy zaś szlagon polski XVII w. na bujnych rozłogach Ukrainy był taką znów postacią łagodną, w to śmiem mocno wątpić. Na swój klasowy użytek był on raczej postacią drapieżną, typem conquistadorskim. (O całej galerii tych wspaniałych zresztą w swoim rodzaju typów z rzeszowskiego opowiada Łoziński w fascynującej książce „Prawem i lewem".) I nie mogli oni być inni w danych warunkach.

Wszystkie wielkie narody, to znaczy te narody, które były lub są podmiotami, a nie tylko przedmiotami historii, szły na przemian tymi dwiema drogami: rewolucją i ewolucją. Przeszła przez swoje rewolucje, polityczną i religijną Anglia, przeszła Francja, przeszła także Rosja. Jeżeli jakiś naród nie przechodził nigdy przemian rewolucyjnego charakteru, to świadczy, że przeciwieństwa klasowe albo nie doszły w nim do pewnej potrzebnej ostrości dzięki jakimś wyjątkowym warunkom ubocznym, albo że zwycięstwo jednej klasy dokonało się zbyt integralnie, niszcząc na długie okresy klasę antagoniczną, albo czuł się zbyt zagrożony z zewnątrz i zbyt słaby. Albo wreszcie

nie wydał żadnych przywódców na wielką miarę, którzy uświadomiliby masom ich położenie; żadnych ludzi, którzy by w coś wierzyli, mieli jakieś idee, gotowi by byli za nie walczyć i rozegrać walkę do końca. Być może, że Kiereński czy Milukow nie byli mniej inteligentni od Lenina, ale Lenin miał nad nimi wszystkimi tę olbrzymią przewagę, że był tytanem woli, że miał nie tylko pomysły, ale i idee.

Trzeba w ogóle czegoś chcieć. W tym znaczeniu nawet nieudany przewrót jest przewrotem, nawet zlikwidowana przez Napoleona rewolucja była rewolucją i w przestrzeni *ten, który musiał się cofnąć, nie stoi w tym samym miejscu, co ten, który nigdy nie próbował się ruszać.* Środowisko, w którym niczego się nie chce, o nic się nie walczy, jest podobne do dna nieruchawego stawu. Żadne nabytki nie stają się jego duchową własnością, rzeczywistość przepływa poza nim. Nie ma więc z czego się cieszyć, że u nas jest „inaczej", panuje miły nastrój złotego środka i o żadnych utopiach nie myślimy.

Okres pewnego rodzaju eksperymentatorstwa trwał w szkolnictwie radzieckim do roku 1932. Szkolnictwo to, zarówno jak i myśl pedagogiczna rosyjska zawsze były związane z pedagogiką Zachodu. Gdy nastąpił przewrót socjalny, wyzwalając daleko idące nadzieje w różnych kierunkach, wyraziło się to w świecie szkolnym między innymi w tym, że zaczęto dość bezkrytyczne i na zbyt szerokim froncie stosować pewne pomysły właśnie zachodnio-europejskich i amerykańskich nowatorów i krytyków dawnej szkoły, nie zawsze zdając sobie sprawę, dokąd one zmierzają i jaka jest właściwa geneza tych idei. A przede wszystkim, jaka ich jest treść społeczna.

Jako przykład mogę przytoczyć losy tzw. „planu daltońskiego" Heleny Parkhurst. Jest to próba amerykańska przezwyciężenia tradycji klas szkolnych i zreorganizowania szkoły w ten sposób, że uczniowie, pracując samoistnie pod kierunkiem nauczyciela metodą uprawianą w laboratoriach, mają możność zarówno większej samodzielności w indywidualnie przyjętym sposobie jak i tempie samej pracy. Plan ten przyjął się tu i ówdzie w Związku Radzieckim z pewnymi odmianami, jako „plan laboratoryjny", a nawet „brygadowo-laboratoryjny". (Odmiana ta polegała na zastosowaniu zespołów pracy zamiast pracy ściśle indywidualnej, względnie zamiast zupełnie dowolnego łączenia się samorzutnego; brygada czy zespół tworzyła jednostkę ściślej zorganizowaną, pracującą pod kierownictwem jednego z uczniów.) W 1932 r. plan został zarzucony: nie dawał on należytych wyników, prowadził do dyletantyzmu, fragmentaryzowania wiedzy, a co najważniejsze, pomniejszał rolę nau-

czyciela sprowadzając ją do konsultowania, wprowadzał kierownika zespołu jako ogniwo pośrednie pomiędzy ucznia i nauczyciela. Posłuchajmy profesora Gruzdiewa: „Dalton-plan przeobraża nauczyciela w doradcę, do którego porad uczniowie nie muszą się wcale zwracać. Jasna rzecz, że w tych warunkach na systematyczne przyswojenie sobie wiedzy nie należy liczyć. Pracując samodzielnie, uczniowie mogą przyswoić sobie zaledwie fragmentaryczne wiadomości, rzeczy główne mogą być pominięte, zamiast tego przyswojone poszczególne nieistotne szczegóły. Samodzielna praca uczniów bez uprzedniego przygotowania wprowadza w proces uczenia się element nieobliczalnej żywiołowości. Indywidualna praca w laboratorium i indywidualne oddawanie wyników unicestwia kolektywne formy pracy szkolnej, mające zasadnicze znaczenie ze względu na wychowawczą rolę szkoły. Dalton-plan jest obliczony na szkołę burżuazyjną, która stawia sobie za zadanie wyrobić ludzi obrotnych (prof. G. używa tu jeszcze jaskrawszego wyrazu „dielcow", coś jakby „macherów"), posiadających kunszt samodzielnego dawania sobie rady w otaczającym środowisku, ale bynajmniej nie na zasadzie pogłębionego wykształcenia. Bodźcem dla pracy staje się konkurencja, dążność do zajęcia wśród ogólnej walki wyższego miejsca".

Podobnej krytyce podlegly idee Deweya, Roberta Seidla i in. przez zdemaskowanie ich treści społecznej, odpowiadającej społeczności zbudowanej na kapitalizmie prywatnym lub monopolistycznym, ale nie odpowiadającej zapotrzebowaniu społeczności radzieckiej. Pedagogika radziecka nie jest obecnie ani utopijną, ani nie wraca do stanu sprzed 1917 roku. Pozostaje ona w bardzo ścisłej łączności z ideałami zachodu, lecz nie naśladuje ich już ślepo. Nauczyła się ona przerabiać twórczo i krytycznie wszystko, co przynosi współczesna myśl pedagogiczna, kierując się zasadą bliskości konkretnemu zapotrzebowaniu społecznemu. Stawia to oczywiście pedagogikę praktyczną w bliski związek z polityką, lecz pedagogika radziecka bynajmniej nie czuje się tym dotknięta ani uszczuplona w swym prawie. Odrzuca ona tylko pedagogikę absolutną, samą w sobie i dla siebie. Twierdzi, że takiej nigdy nie było i nie będzie, jak nie ma, powiedzmy, malarstwa ani literatury, które nie byłyby wykładnikiem swej epoki, bądź w sensie odzwierciedlenia zamierających form społecznych, bądź w sensie prospektywnym, antycypowaniu postępu, tj. zmian nadchodzących. Jest to zresztą wynik przyjętego założenia, że tam, gdzie trwa walka klas, ścieranie się przeciwieństw interesów, nie może być obiektywności czy niezależności wychowania i kultury, a pozorny liberalizm pedagogiczny w niektórych państwach Zachodu jest

właśnie pozorny, jest zamaskowany pozorem *liberalnej formy przy niedwuznacznie antyliberalnej treści społecznej*. Cóż pomoże, powiedzmy, przyjęcie w formie prawa zasady powszechności szkoły, jeżeli jednocześnie warunki ustroju są takie, że tylko nieznaczna część (lepiej sytuowana) ludności ma w rękach środki po temu, by rzeczywiście z prawa tego skorzystać?

Właśnie dążąc do zniesienia przeciwieństw klasowych drogą kolektywizacji środków produkcji i zniszczenia w ten sposób podstawy gospodarczej różnicowania się klas, Związek Radziecki pragnie zrealizować nie *formalną demokrację* Zachodu, lecz przeprowadzić *demokratyzację treści społecznej* idei demokratycznej, jaką jest wyrównanie drogą zmian ustrojowych szans dostępu do kultury, którą pragnie otworzyć przed każdym człowiekiem.

Reasumując powiedziałbym, że pedagogikę radziecką cechuje dziś zdrowy, krytyczny realizm, ten sam zresztą, który przejawia się w postaci wielkiego klasyka Konstantego Uszyńskiego (1824 — 70). Oczywiście, pomnożony o zdobycze rewolucji.

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM W ZWIĄZKU Z RUCHEM PEDAGOGICZNYM ZA GRANICĄ

Z pedagogiki radzieckiej

Listopadowy numer „R a d z i e c k i e j P e d a g o g i k i" *) czasopisma wydawanego przez Akademię Nauk Pedagogicznych w ZSRR, przynosi ciekawe exposé Ministra Oświaty Związku Radzieckiego A. G. Kałasznikowa, wygłoszone na Ogólnorosyjskiej Konferencji w sprawach oświaty narodowej w dn. 5—9 sierpnia 1946 r.

Tematem wypowiedzi ministra było rozważanie o zadaniach szkoły sowieckiej w roku szkolnym 1946/47.

Omawiając pięcioletni plan rozwoju gospodarki narodowej Federacji Rosyjskiej minister Kałasznikow przedstawia zagadnienia, jakie Ministerstwo Oświaty ma do wykonania w planie.

Najważniejszą rzeczą jest przywrócenie sieci szkół w państwie w wymiarze przedwojennym i dalsza ich rozbudowa, następnie — przywrócenie obowiązku szkolnego i wreszcie podniesienie poziomu nauczania i wychowania. Młodzież kończąca szkoły 10-letnie powinna przy-

*) Sowietskaja pedagogika. Jeżemiesiacznyj żurnal, Nr. 10-11 1946.

swoić sobie najważniejsze elementy komunistycznego poglądu na świat, które pomogą jej właściwie zużytkować przyswojone wiadomości naukowe w jej pracy dla pożytku społeczeństwa socjalistycznego. W szczególności młodzież powinna nabyć zasadnicze cechy ucznia szkoły radzieckiej, jakimi są: 1. dążenie do stania się dobrym patriotą wielkiej Rosji, 2. zainteresowanie nauką i sztuką, 3. dążenie do dalszego samokształcenia, 4. zdobycie dyscypliny społecznej, 5. osiągnięcie dobrego rozwoju fizycznego.

Ubiegła wojna poczyniła wiele szkód i zniszczeń w szkolnictwie, braki te długo jeszcze dadzą się odczuwać. Przede wszystkim zniszczono wiele budynków szkolnych, obecnie w szkołach brak miejsc dla uczniów. Więcej, niż 2,7 miliona dzieci pobiera naukę na trzeciej, a nawet na czwartej zmianie. Brak też mebli, sprzętów szkolnych, brak podręczników, pomocy naukowych. Wprawdzie już w pierwszym roku po wojnie wiele zrobiono. W zakresie materialnych potrzeb szkoły wyremontowano 16.000 budynków szkolnych, otwarto 481 nowych szkół, powiększono ponad 2,5 razy nakład podręczników i więcej niż trzykrotnie zwiększono produkcję techniczno-naukową. Wreszcie powrócono do systemu podwyższenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli. Przyjęto ponad 19 000 zdemobilizowanych nauczycieli, zorganizowano system podwyższenia kwalifikacji zawodowych i wzmocniono i usprawniono aparat administracji szkolnej.

Pomimo tych osiągnięć przed Ministerstwem Oświaty stoi jeszcze wiele pilnych spraw do wykonania.

Na pierwszym miejscu minister Kałasznikow stawia sprawę wprowadzenia w życie i realizowania powszechnego nauczania. Przed wojną obowiązek powszechnego nauczania na odcinku szkoły powszechnej w ZSRR był w pełni realizowany. Rząd przygotowywał się do realizacji powszechnego nauczania w zakresie szkoły średniej w miastach i w zakresie 7-letniej szkoły na wsiach — wojna przerwała te prace.

Obecnie realizacja powszechnego nauczania przedstawia się dość rozmaicie. Średnio w ZSRR w roku 1945 plan ten został w 95,4% wykonany. Jednakże poza szkołą pozostało jeszcze około 700.000 dzieci, zaś około 950 000 opuściło szkołę przed jej ukończeniem, przy czym najwięcej uczniów wystąpiło z klas starszych szkół średnich, mieszczących się na wsiach. Przyczynę tego zjawiska minister upatruje w tym, że poziom nauczania w szkołach średnich wiejskich jest niższy niż w szkołach miejskich, dokąd przechodzą uczniowie ze szkół wiejskich.

Odpowiedzialnymi za taki stan rzeczy minister czyni miejscowe organy Wydziału Oświaty. Wśród wielu sposobów zdążających do naprawy sytuacji minister Kałasznikow podaje: powiększenie internatów przy szkołach wiejskich, staranie o podniesienie warunków higienicznych i stworzenia miłej atmosfery, czystości, ciepła serdecznego i współżycia pomiędzy uczniami a nauczycielami, którzy powinni być fachowo do swej pracy przygotowani.

Mówiąc o poziomie nauczania w szkole radzieckiej, minister przede wszystkim precyzuje zadania tej szkoły, które realizuje się przez wykłady przedmiotów nauczania, przez wychowanie polityczne i przez odpowiednie sprawowanie. Przeprowadzone w ostatnim roku egzaminy końcowe i promocyjne na ogół wypadły niepomyślnie. Według danych z 36 Okręgów nie dopuszczono do egzaminów 8% uczących się, przy czym procent niepromowanych był większy w szkołach wiejskich niż w miejskich. Również ilość nagród dla abiturientów szkół średnich była mniejsza niż w r. ub. Więc w r. 1945 wydano 606 medali złotych, a w 1946 r. zaledwie 537. Szczególniejszą opieką otacza się szkołę powszechną, której rola w ogólnym systemie nauczania jest bardzo ważna. Wyniki nauczania w tych szkołach są jeszcze słabe, uderza wielka ilość niepromowanych dochodząca do 11%. Tak samo słabe były wyniki egzaminów promocyjnych do klasy czwartej, tylko 2/3 uczniów otrzymało promocję do tych klas. Natomiast lepsze rezultaty wykazali uczniowie klas czwartych szczególniej z zakresu przyrody. W klasach starszych 7-letniej i średniej szkoły postępy młodzieży są lepsze, tym niemniej są jeszcze poważne braki, szczególniej w języku rosyjskim w zakresie gramatyki, ortografii i składni oraz w zakresie literatury. Uczniowie wykazują słabą znajomość utworów literackich, szczególniej literatury światowej, brak umiejętności dokonywania analizy dzieł literackich — a zamiast tego — schematyczne wiadomości o literaturze z podręcznika. Nauczanie historii wywołuje najwięcej narzekań i wykazuje największe braki. Podkreśliwszy dobrą wolę i wysiłek w pracy zarówno nauczycieli jak uczniów — minister przyznaje, że kurs historii, obecnie obowiązujący, jest zbyt trudny, nawet wyjątkowo trudny i nie odpowiada rozwojowi umysłowemu dziecka. W rezultacie uczniowie pamięciowo opanowują fakty historyczne i pewne ich sformułowania, lecz nie poznają warunków zdarzeń historycznych ani przejawów kultury materialnej epoki. Program historii wymaga przeróbek zasadniczych, nie można bowiem wymagać od uczniów 12—14-letnich dokładnego rozumienia takich terminów, jak: feodalizm, arystokracja, demokracja itp. Zasadniczym czynnikiem przy nauczaniu historii jest uwzględnienie chronologicznego porządku przy podawaniu faktów historycznych oraz obowiązkowe zapamiętywanie ważniejszych zdarzeń historycznych, nazwisk działaczy społecznych i dat. Obecnie tego się nie uwzględnia należycie. Ulepszenie metody nauczania, korzystanie z pomocy poglądowych i literatury pięknej przyczyni się do podniesienia poziomu nauczania historii. W podobny sposób minister przerowadził analizę pozostałych przedmiotów nauczania, jak matematyki, fizyki, chemii, geografii, przyrody, języków nowożytnych, rysunków i ćwiczeń fizycznych. Uogólniając swe wywody minister Kałasznikow stwierdza, że szkoła średnia jeszcze niedostatecznie wykonywa swe zadanie w zakresie przygotowania swych abiturientów do szkół i do życia praktycznego.

Profesorowie uniwersytetów i inni pracownicy naukowi zgodnie twierdzą, że przybywający na wyższe uczelnie wychowankowie szkół średnich posiadają na ogół dobre wiadomości naukowe, nie umieją ich jednak zastosować w życiu praktycznie. Wiadomości te są tylko wyuczonymi na pamięć książkowymi formułami bez zrozumienia ich treści. Jest to wynik tego, że szkoła nie zakończyła jeszcze walki z werbalizmem i formalizmem, które polegają na wykuciu na pamięć prawideł i formuł bez umiejętności zastosowania ich w życiu.

Rozważając następnie zagadnienia pracy wychowawczej minister podkreśla, że zarówno podczas trwania wielkiej wojny jak i obecnie w pracy pokojowej młodzież radziecka wykazała wielki entuzjazm i wysoką zdolność poświęcenia swych sił i życia dla dobra ojczyzny. Stało się to niewątpliwie dzięki pracy wychowawczej szkoły. Pomimo tych dodatnich zjawisk trzeba przyznać, że wiele jest jeszcze niedociągnięć w tej dziedzinie, szczególnie duże są braki w postępowaniu młodzieży w klasach, na ulicy, w miejscach publicznych i w domu. Tym bardziej to zastanawia, że jak wykazały liczne spostrzeżenia, młodzież na ogół wie jak należy postępować, lecz nie postępuje jak należy. Winę tego zjawiska należy przypisać szkole, gdzie zapominają stosować rozporządzenia o wzmocnieniu dyscypliny. Władze szkolne winny pociągać do współpracy element społeczny i rodzicielski, omawiając na zebraniach rodzicielskich sprawy wychowawcze i wciągać rodziców do pracy wychowawczej w szkole.

Każda szkoła powinna opracować na cały rok szkolny plan wychowawczy, w którym należy uwzględnić współpracę z czynnikami rodzicielskimi, naukowymi i organizacjami młodzieżowymi. Wielki wpływ na pomyślny wynik prac wychowawczych posiada osobowość nauczyciela. Nauczyciele nie posiadający zewnętrznej kultury towarzyskiej, nie wyróżniający się dobrym wyglądem zewnętrznym, dobrym wychowaniem bezwarunkowo ujemnie wpływają na uczniów. Również wychowawca prowadzący swą pracę bez kontroli, skazany jest na niepowodzenie, kierownik szkoły, który nie potrafi opracować jednolitego planu wychowawczego, obowiązującego wszystkich wychowawców, który nie posiada autorytetu wśród rodziców — nie może wzbudzić szacunku dla swej szkoły. Poziom nauczania i wychowania w szkole w dużej mierze zależy również od tego, jak zostanie zorganizowana praca poza szkolna uczniów. I w tej dziedzinie są duże braki. Trafiają się bowiem tacy kierownicy szkół, których mało obchodzi, co robią uczniowie poza szkołą, nie interesują ich skłonności i zamiłowania poszczególnych uczniów do pewnych gałęzi naukowych, lękają się inicjatywy młodzieży w zakresie sportu czy innych zainteresowań. Takie postępowanie oczywiście zasługuje na potępienie.

Szkoła powinna organizować kółka, kluby sportowe, konkursy, olimpiady, turystykę, sport itp. Ożywienie pracy pozaszkolnej ma wielkie znaczenie wychowawcze.

Omawiając z kolei działalność szkolnych organizacji młodzieżowych minister uważa, że organizacje powinny służyć pomocą nauczycielowi w jego pracy wychowawczej — nauczyciel może znaczną część swej pracy wykonywać poprzez organizacje uczniowskie. Tymczasem jest inaczej. O ile w zakresie spraw naukowych organizacje młodzieżowe okazują pewną pomoc nauczycielowi, to w pracy wychowawczej pomoc ta jest niedostateczna.

Źle również stoi sprawa z doborem kierowników i opiekunów organizacji uczniowskich. Opiekunami są ludzie nie mający ukochania młodzieży ani nie interesującymi się zagadnieniami pedagogicznymi. Pod kierunkiem takich opiekunów praca w organizacji idzie źle.

Minister omawiał następnie sprawę drugoroczności. Jednym z przejawów, stwierdzających niedostateczną pracę w szkole jest wielka liczba uczniów drugorocznych. Dość powiedzieć, że na 540 000 klas szkół średnich 140 000 klas zajmują uczniowie drugoroczni. Wielka to strata dla państwa i szkoda dla samego ucznia, gdy 1/4 uczących się to uczniowie drugoroczni. I tu odpowiedzialność ponosi nauczyciel. Jeśli uczeń nie wykazuje należytych postępów, to nauczyciel obowiązany jest zająć się nim specjalnie, stosować takie zabiegi, aby zmusić ucznia do pracy. Część odpowiedzialności za złą naukę ucznia spada również na rodziców. Walkę z drugorocznością powinni prowadzić zgodnie nauczyciel, rodzice i sami uczniowie. Drugoroczność powinna być zjawiskiem rzadkim i wyjątkowym. Niezdrowym objawem są również korepetytorzy, często nauczyciele tej samej szkoły, w której uczeń pobiera naukę. I to powinno zniknąć.

Po przedstawieniu sprawy szkolnictwa mniejszościowego (tzw. szkoły nierosyjskiej) jego braków i środków zaradczych oraz szkół dla młodzieży robotniczej i wiejskiej minister zajął się zagadnieniem polepszenia warunków materialnych pracy szkolnej. Przede wszystkim stwierdził, że przed Ministerstwem Oświaty stoją dwa problemy:

1. wyrównanie dysproporcji pomiędzy zapotrzebowaniami na siły nauczycielskie z możliwościami ich dostarczenia,
2. podniesienie kwalifikacji zawodowych nauczycieli czynnych.

W szkołach ZSRR pracuje cała armia radzieckiej inteligencji. 1 stycznia 1946 r. ta armia liczyła 596 010 osób. Ta ilość rokrocznie jest uzupełniana kończącymi zakłady kształcenia nauczycieli. W roku szkolnym 1946/47 skierowano do szkół 52 060 nowych nauczycieli, w tej liczbie 30 000 specjalistów, którzy ukończyli instytuty pedagogiczne, i 21 000 mających ukończone krótkoterminowe kursy dokształcające. Oprócz tego powróciło do szkół ponad 14 000 nauczycieli zdemobilizowanych lub powracających z robót innych i pomimo to w początkach września 1945 r. brakowało jeszcze 10 000 nauczycieli. W roku bieżącym przybyło do szkół 35 000 młodych sił nauczycielskich, tym niemniej brak nauczycieli daje się we znaki w dalszym ciągu.

Wielkim brakiem w szkolnictwie jest również nierównomierne rozmieszczenie nauczycieli w poszczególnych województwach (okręgach), a nawet w obrębie jednego okręgu, w miastach i wsiach.

Przeważnie w miastach ześrodkowują się nauczyciele o pełnych kwalifikacjach, podczas gdy w miejscowościach wiejskich przeważają nauczyciele niekwalifikowani. Np. w Baszkirii w 33 rejonach szkolnych nie ma ani jednego nauczyciela z wyższym wykształceniem. Aby zaradzić temu stanowi rzeczy, należy stworzyć lepsze warunki materialne pracy na wsiach przez zapewnienie nauczycielstwu dobrego pomieszczenia, przez oddanie im do użytkowania ziemi i przez zaopatrzenie ich w gazety i dobrą książkę.

Jeżeli chodzi o sprawę przygotowania kadr nauczycielskich, to minister uważa, że nie jest ona należycie spełniana. Jakkolwiek już przedsiębrano reorganizację nauczania w zakładach kształcenia nauczycieli — to Ministerstwo Oświaty w dalszym ciągu przygotowuje nowe programy nauczania, w których likwiduje się wieloprzedmiotowość, a zwraca się większą uwagę na zagadnienia pedagogiczne i metodyczne i przywiązuje się większą wagę do praktyki pedagogicznej. Studenci zakładów pedagogicznych uzyskają większe możliwości samodzielnej pracy naukowej i badawczej. Zostaną wprowadzone prace dyplomowe i seminaryjne studentów z zakresu dydaktyki o charakterze samodzielnym. Celem podwyższenia poziomu zawodowych kwalifikacji nauczycieli — proponowane jest przedłużenie trwania nauki w zakładach kształcenia nauczycieli do 4 lat, i opracowanie nowych programów szkolnych.

W szkołach ZSRR pracuje większość nauczycieli nie posiadających pełnego wykształcenia pedagogicznego. W niższych klasach takich nauczycieli jest ponad 36%, w klasach starszych szkoły 7-letniej jest ich więcej niż 50%, a w szkole średniej powyżej 36%.

Dla tych nauczycieli muszą być obmyślane takie środki, aby mogli oni uzupełnić swe braki wykształcenia, choćby sposobem zaocznym, należy zatem nie przeciążać ich lekcjami, nie brać ich na roboty nie związane bezpośrednio z ich pracą szkolną, dać im możność hospitowania lekcji kolegów posiadających pełne kwalifikacje, uprzystępnić korzystanie z podręczników i literatury naukowej, zaopatrzyć ich w programy i wskazówki metodyczne i materiały naukowe.

Następnie poruszone zostały sprawy zabezpieczenia bytu materialnego nauczycieli, troska o tym przekazana jest miejscowym (lokalnym) Wydziałom Szkolnym w okręgach poszczególnych republik. I w tym zakresie minister widzi wiele niedomagań. Władze lokalne obowiązane są dostarczyć nauczycielowi bezpłatne mieszkanie, opał, światło, produkty żywnościowe i przemysłowe towary. Tymczasem często tego obowiązku władze nie spełniają: nauczycielowi zatrzymują pensję, zmuszają go do przebywania kilkunastu kilometrów dla otrzymania przydziału żywnościowego, niejednokrotnie samowolnie zmniejszonego itp.

Tematem dalszego przemówienia ministra Kalasznikowa były sprawy zaopatrzenia szkół w pomoce naukowe, podręczniki, zeszyty, organizowanie gabinetów naukowych oraz sprawa ulepszenia programów szkolnych i podręczników.

Na zakończenie poruszył zagadnienie przygotowania do nowego roku szkolnego, w którym oczekuje się ponad 16 milionów uczących się, a w tej liczbie powyżej 2,6 miliona dzieci w wieku lat siedmiu, oraz omówił niektóre zagadnienia natury organizacyjnej, jak: usprawnienie działalności rad pedagogicznych, zwiększenie współdziałania domu ze szkołą oraz zaopatrzenie szkół w druki i dokumenty szkolne. W drodze próby mają być w niektórych szkołach miejskich zaprowadzone dzienniki uczniowskie, w których będą wpisywane oceny, jakie uczeń otrzymał w ciągu tygodnia i komunikowane opiece domowej ucznia. Ma to na celu informowanie wychowawcy i rodziców o postępach wychowanków, aby w tym celu mogli zastosować środki zaradcze.

R. Mańkowski

Antoni Makarenko — Poemat pedagogiczny w 3 tomach — wyd. „Książka", Warszawa, 1946 r. Dobrze się stało, że w okresie głębszego zainteresowania się w Polsce problemami kulturalno-pedagogicznymi Związku Radzieckiego zostało wydane tłumaczenie tej niesłychanie interesującej książki, jaką jest „Poemat pedagogiczny". Oryginalny tytuł dzieła całkowicie odpowiada jego konstrukcji. Autor swoje bogate ośmioletnie przeżycia i doświadczenia pedagogiczne, swój zdobyty w ciężkim trudzie system pedagogiczny podaje w formie powieści, którą niekiedy pasjonuje czytelnika. To stanowi urok książki. Nie zawile, gruntowne i teoretyczno-naukowe rozważania pedagogiczne są jej treścią, lecz żywe, pełne emocji obrazy wyjęte ze zbiorowego życia kolonii im. M. Gorkiego, którą stworzył, zorganizował i do imponującego niewiarogodnego wprost rozkwitu doprowadził Antoni Siemionowicz Makarenko. Okres porewolucyjny w Rosji. Ukraina 1920 r. „Biezpryzornyje", dla których kradzież, grabież i morderstwo stanowią podstawę bytu, stają się postrachem mieszkańców i podróżnych, a powodem głębokiej troski władz.

W tych warunkach młody entuzjasta Makarenko pełen wiary w możność wychowania nowego człowieka obejmuje puste, zdewastowane baraki po dawnej kolonii dla nieletnich przestępców. Warunki odstraszające. Parę rozgrabionych domów na piaszczystej polanie otoczonej głuchym lasem. Na kolonię przybywa pierwsza grupa sześciu „wychowanków" — 4 spośród nich osiemnastoletnich skierowanych tu za zbrojną grabież mieszkań, a 2 młodszych za kradzież. Po tygodniu jeden z „wychowanków" zostaje zaaresztowany za dokonane w nocy zabójstwo i grabież. Pozostali jego koledzy chodzili nadal na nocne zbrojne grabieże, stając się postrachem okolicy. Stopniowo ilość mieszk-

kańców kolonii wzrastała. Charakterystyczną cechą znacznej ich większości obok wyraźnej przestępczości lub co najmniej moralnego zaniedbania, była nędza, brud i łachmany. A kolonia nie posiadała żadnych zasobów mogących doraźnie zaradzić złu. Nędza była tu powszechna. I oto przed oczyma czytelnika przesuwają się dni pełne emocji, dni tragicznych zmagań się człowieka nad wydobyciem powierzonej mu młodzieży z dna duchowej i materialnej nędzy, dni, w których widać coraz więcej pogody i słońca. Nie tylko tego słońca, które brązowi skóry młodocianej gromadki już schludnie utrzymanych kolonistów, ale i tego, które potrafiło rozpromienić tkwiące dotychczas w ponurych mrokach dusze. Dokonywujące się zmiany opisywane są z całą prostotą i budzącą zaufanie szczerością. Widzimy nie tylko światła, lecz i głębokie, a niekiedy tragiczne cienie tych przemian. Tajemnica sukcesów tkwi w podejściu Makarenki do swoich wychowanków. Prosty i bezpośredni w obcowaniu, pełen życzliwej wyrozumiałości dla wychowanków i ich występków, przepojony głęboką wiarą w człowieka i jego wartość, łamie lody nieufności u tych, których los pozbawił dzieciństwa, których dotychczas nikt nie darzył zaufaniem i życzliwym słowem. Skupiająca się wokół swego wychowawcy gromada oddanej mu całą duszą młodzieży rośnie z dnia na dzień. Tej zwartej już psychologicznej grupie zaczynają przyświecać konkretne, pozytywne i szlachetne cele. Młodzi ludzie odzyskują zdeptane ongiś poczucie swojej godności i wartości. Wspólne wykonywanie codziennych zadań wytwarza i coraz to wzmacnia więź grupową. Dzięki należytej organizacji i wspólnemu wysiłkowi nie tylko znika charakterystyczna dla początkowej fazy nędza, lecz zjawia się stopniowo na kolonii dobrobyt. Niedawni przestępcy stają się pełnymi zapału inicjatorami, współorganizatorami i gospodarzami pięknego gospodarstwa rolnego, które stanowi materialną podstawę rozwoju kolonii. Organizują własną orkiestrę, przedstawienia teatralne i pełne nieznanego dla nich dotychczas uroku życie kulturalne nie tylko dla siebie, ale i dla całej okolicy. Uczą się i przygotowują do studiów wyższych. A wreszcie licząca 120 młodych ludzi pięknie zagospodarowana i urządzona kolonia Gorkiego podejmuje przejmującą dreszczem niepokoju decyzję przeniesienia się do nowej miejscowości Kuriaża, gdzie na pełnym najlepszych możliwości terenie znajduje się stanowiąca postrach okolicy i utrapienie władz kolonia około 300 włóczęgów. Odstraszający jej obraz uzupełnia czterdziestu wychowawców, którzy nie tylko nie posiadają żadnego wpływu na swoich „pupilów", ale są przez nich terroryzowani. I tu następuje kulminacyjny punkt „Poematu". Niezapomniany jest obraz spotkania dwu grup — jednolicie umundurowanych, radośnie wkraczających przy dźwiękach własnej orkiestry z rozwiniętym sztandarem „gorkowców" i ponuro patrzących, zaniedbanych „kuriażan". Teraz dzięki wyrobieniu „gorkowców" wystarczyło już zaledwie kilka tygodni, aby ta nowa około 400 ludzi licząca kolonia zmieniła całkowicie swój zewnętrzny

i wewnętrzny wygląd. Przemiany, których bez wzruszenia nie może czytać społecznik czy wychowawca.

Tę emocję wzmacnia wijący się przez cały „Poemat" konflikt Antoniego Siemianowicza z oficjalnymi czynnikami oświatowymi, które w większości potępiają stosowany przez autora system pedagogiczny. Przedstawione na żądanie władz sprawozdanie autora, który cały swój system oparł na pracy zespołowej oraz na idei obowiązku i poczuciu honoru, spowodowało jednogłośną uchwałę władzy: „Przedstawiony system wychowawczy nie jest systemem radzieckim".

Książka wzbudziła i budzi ogromne zainteresowanie. Można dyskutować, czy przyjęty przez Makarenkę system pedagogiczny jest pełny, czy nie budzi takich lub innych zastrzeżeń, czy np. kładąc zbyt wcześnie nacisk na pracę nie pozbawia, dotkniętego i tak już przez los młodego pokolenia, czaru dzieciństwa, czy i w jakim stopniu słuszna jest stosowana przezeń metoda wstrząsów itd. — ale przede wszystkim należy tę książkę przeczytać.

Jan Bartecki

KRONIKA ZAGRANICZNA

Sprawozdanie z wizyty w „Ecole d'Humanité" w Goldern (w Szwajcarii)

Zakład wychowawczy „Ecole d'Humanité" pod kierownictwem Paulusa Geheba znajduje się w małej, cichej wiosce Goldern, oddalonej o sześć kilometrów od Brünnwig w kantonie berneńskim. Budynki szkolne są pięknie położone i otoczone wysokimi górami.

Zakład mieści się w trzech budynkach drewnianych, utrzymanych w stylu ludowym. W głównym budynku znajduje się kancelaria, pokoje mieszkalne kierownictwa i części personelu oraz jadalnia, mieszcząca się w trzech pokojach, które są jednocześnie świetlicą i salami szkolnymi. Wzdłuż ścian tych trzech pokoi, oddzielonych od siebie tylko rozsuwanymi drzwiami ustawione są półki z książkami. Książki nie są zamknięte, jak to bywa w różnych zakładach, tutaj są w każdej chwili do dyspozycji dzieci. Biblioteka bogata pod względem ilościowym i jakościowym, zawiera bowiem najlepsze dzieła literatury światowej w kilku językach (brak jednak nowych wydawnictw i aktualności).

W drugim budynku dwupiętrowym, oddalonym od pozostałych o kilka kroków — pokoje mieszkalne wychowanków i wychowawców. Pokoje małe, najwyżej dwu-, trzyosobowe, skromnie urządzone, ale wygodne. Dużo pokoików jednoosobowych, oddanych też do dyspozycji wychowanków, co jest bardzo miłym zjawiskiem w zestawieniu z dużymi koszarowymi pokojami dla dziesięciu osób, które widziałem w innych zakładach. Na parterze — duża sala koncertowa z pianinem i ławami pięknie rzeźbionymi. Urządzenie tej sali przemyślane, na ścianach zgrupowane portrety najwybitniejszych wychowawców ludzkości.

W trzecim domu, w którym również mieszkają dzieci i wychowawcy, jest przewidziane urządzenie warsztatów, na które Geheb, przyjaciel i zwolennik Kerschensteinera, kładzie wielki nacisk.

Naokoło domu mały ogród warzywny, klomby kwiatów, basen, w którym dzieci pływają i kąpią się w lecie, królikarnia i kurnik, pozostające pod opieką i zarządem dzieci.

Zakład liczy obecnie 56 wychowanków w wieku od 4—18 lat. Przeważają chłopcy. W zakładzie panuje wieloraka koedukacja: płci, religii, narodowości i środowisk socjalnych. Obok potomka niemieckiej arystokracji, dziewczynka z francuskiego proletariatu, mieszczanka z Belgii i Żydówka, której ojciec zginął w Bergen-Belsen.

Sierot prawie tu nie ma, tylko dzieci mające rodziców albo półsieroty. Szkoła jest płatna, ale stawki różne w zależności od możliwości finansowych rodziców, od 40 fr. do 200—250 miesięcznie. Za dzieci emigrantów, których rodzice lub krewni są w trudnej sytuacji, płaci „Schweizer Hilfsverk für Emigranten-Kinder" w Zürichu.

Młodzież wesoła, bardzo swobodna, rozgarnięta i bystra, może za bardzo krzykliwa i niezdyscyplinowana.

Pobudka o 6,45 rano, budzenie nie gongiem, ale indywidualnie, poprzez lekkie pukanie do drzwi przodownika odpowiedzialnego za każde piętro, a wybieranego spośród dzieci. Gimnastyka i zimny tusz latem i zimą (przy 5^0 poniżej zera podczas mojej wizyty). Sprzątanie pokoi, a o 7,45 śniadanie. Jedzenie dobre, pożywne, w dostatecznej ilości. Dzieci siedzą przy stolikach po 7, 8. Każdy stół ma swojego dyżurnego, który obsługuje swoją grupkę. Po śniadaniu — prace w domu: palenie w piecach, sprzątanie jadalni, kuchni, korytarzy, schodów, mycie naczyń itd.

O godz. 9 zaczynają się wykłady, nie ma tu lekcji, tylko kursy, nie ma uczniów, tylko „towarzysze" („Kameraden").

Stosunek do nauczycieli, właściwie w szkole Geheba nie ma nauczycieli ani wychowawców, tylko „współpracownicy" („Mitarbeiter") — bardzo życzliwy, przyjazny i szczery.

Dużo wykładowców rekrutuje się spośród uczniów, którzy uczą młodszych towarzyszy francuskiego, angielskiego, łaciny itd.

O 12 — koniec kursów, do godziny 12,45 przygotowanie do obiadu. Po obiedzie, od godz. 14 do 16 — zajęcia praktyczne, jak: rąbanie drzewa, praca w ogrodzie, w królikarni, kurniku, prace stolarskie, murarskie, zbiór warzyw i kartofli — w zależności od wymogów pory roku i potrzeb domu.

Praca w ekipach w zależności od wieku, zainteresowań, zamiłowania i zdolności.

Geheb i jego współpracownicy uważają, że można być pełnym wartościowym człowiekiem bez znajomości gramatyki łacińskiej, ale nie jest się pełnym człowiekiem, jeśli się nie przeżywa i nie bierze czynnego udziału we wszystkich przejawach życia przyrody, jeśli się

nie wie, jak się tworzy przedmioty codziennego użytku: krzesło, łóżko i stół, lub jak powstaje chleb, który codziennie spożywamy. W worku z zebranymi kartoflami tkwią tak samo głębokie i ludzkie przeżycia i wartości, co w dobrze przetłumaczonym urywku z Cezara czy Owidiusza.

Od godz. 16 do 18,30, to znaczy do kolacji, prace samokształceniowe w kółkach lub indywidualne, a więc: indywidualne lekcje włoskiego, matematyki, łaciny, posiedzenia kółka redakcyjnego, które wydaje gazetkę ścienną pod tytułem „Schreibt mit", zebranie kółka dramatycznego, które przygotowuje uroczystości, wieczornice i wszelkiego rodzaju imprezy.

Po kolacji zasadniczo młodzież jest wolna i może dowolnie rozporządzać czasem do godz. 9, to jest do spoczynku. Od czasu do czasu są zebrania dyskusyjne starszej młodzieży z Gehebem. Dzień cały jest wypełniony, uregulowany, ale porządek dnia nie jest traktowany rygorystycznie.

Kierownikiem zakładu jest Paulus Geheb, znany pedagog niemiecki, który razem ze swoją żoną realizują tu, w Goldern swoje ideały wychowawcze. Geheb ma 75 lat, co nie przeszkadza wcale temu, że 4-letni czy 10-letni mówi mu po prostu Paulus I to jest bardzo przyjemne, nie słyszy się tu „Panie dyrektorze", „Panie profesorze", co tak mile łechce uszy innych kierowników.

W swojej szkole pod nazwą „Ecole d'Humanité" (nazwa jest programem i celem) pragną Gehebowie wychować pełnego człowieka w myśl maksymy greckiej „bądź takim, jakim jesteś", ale nie w ujemnym znaczeniu tego słowa, tylko w sensie wydobywania maksimum wartości i rozwoju cech indywidualnych dziecka. Kształcenie osobowości „Persönlichkeit" — na tle życia socjalnego, kolektywnego. Przecież zakład ten jest niczym innym, jak osadą dziecięcą, gdzie wciela się w życie głęboko przemyślane ideały pedagogiczne Geheba.

„Ecole d'Humanité" wskazuje praktycznie na to, jak dużo cech jest wspólnych wszystkim ludziom, niezależnie od różnic rasowych, religijnych i środowiskowych. Jak pięknie mogłyby współżyć różne narody tak, jak tu, w małej, cichej wiosce szwajcarskiej współżyje i współpracuje ta wieloraka i różnoraka gromada dziecięca.

Geheb nie dba w swojej szkole o wykształcenie swoich wychowanków, dba tylko o ich kształcenie. Wykształcenie oznacza pewną jednostronność . fachowe przygotowanie, kształcenie oznacza wszechstronny rozwój całego człowieka, jego intelektu, charakteru. woli i uczuć.

Wykształcenie (Ausbildung) wymaga sal szkolnych, określonego materiału, reguł zdyscyplinowanych i z góry wyznaczonego fachu.

Kształcenie (Bildung) pełnowartościowego człowieka wymaga odpowiedniej atmosfery, wszechstronnego zżycia się z przejawami ludzkiej myśli i czynów, z postępami wiedzy, cywilizacji, zdobyczy naukowych,

wartości kulturalnych i moralnych by przygotować się do wybrania sobie właściwej drogi. I dlatego Geheb na jednej płaszczyźnie stawia rolnika obok geografa, rzemieślnika obok matematyka.

Dlatego Geheb angażując nauczycieli i wychowawców obok dyplomu naukowego zwraca uwagę przede wszystkim na „osobowość" dorosłego, który ma wejść jako członek gromady dziecięcej — zwraca uwagę na jego wartości moralne.

Nauczyciele — wychowawcy Geheba nie są tymi ludźmi, których ogólnie stylem utartym nazywamy nauczycielami. Częściowo są to fachowcy z uniwersyteckim wykształceniem, a częściowo rzemieślnicy wykwalifikowani, pszczelarz i ogrodnik, a nawet technik lub ludzie, którzy nie mają określonego wykształcenia i przygotowania, a żyją tu i uczą się razem z dziećmi.

W szkole Geheba uczeń nie obserwuje i nie naśladuje nauczyciela, tylko razem z nim spostrzega i przeżywa zjawiska, które zachwycają jednego i drugiego.

Dorosły nie występuje tu jako ten, który tworzy i podaje reguły młodszym — jako kierownik, dziecko winno samodzielnie znaleźć sobie odpowiednią drogę, a dorosły musi dziecku pomóc tę drogę znaleźć. I dlatego Geheb nie pozwala kierować dzieckiem ustalonymi od wieków rozkazami, zakazami, despotyzmem i przewagą dorosłego, uzbrojonego w wiedzę i doświadczenie — tylko dać rosnąć („Wachsenlassen") i pomagać życzliwie, serdecznie, z pełnym zrozumieniem praw i właściwości dziecka, które przecież nie jest miniaturą dorosłego człowieka.

„Ecole d'Humanité" nie jest czymś nowym w pracy pedagogicznej Geheba. Jest ona dalszym ciągiem jego pracy wychowawczej, którą zapoczątkował 36 lat temu, organizując tak zwaną „Odenwaldschule" w Niemczech, w Odenwald, miejscowości, położonej między Darmstadtem i Heidelbergiem. „Odenwaldschule" była tak samo koedukacyjna, grupowała razem młodzież wszystkich wyznań i narodowości. 12 domów w lesie. 200 dzieci, 30 dorosłych tworzyło tu „gminę szkolną", wykuwającą nowe ideały i formy współżycia międzynarodowego.

Geheb opuścił dobrowolnie w 1933 Niemcy, w okresie rozwoju hitleryzmu, wzrastającej tyranii i szerzenia się nowych ideałów Trzeciej Rzeszy, które przeczyły założeniom i ideałom Geheba. W państwie narodowego socjalizmu, w państwie gwałtu i gnębienia indywidualności nie było miejsca dla Geheba i jego pracy, nic też dziwnego, że wraz z garstką dzieci i wychowawców (ok. 50), przybył Geheb do Szwajcarii, by tu, na wolnej ziemi kontynuować i realizować dalej swoje myśli i ideały. I tu zaczyna się prawie 12-letnia tułaczka, najpierw do Versoix, z Versoix do „Lac Noir" i stąd do Goldern.

Tu, w Goldern, znalazł wreszcie Geheb właściwe warunki dla rozwoju swego zakładu. Odpowiednie pomieszczenie, piękne otoczenie, możliwość bezpośredniego zetknięcia się ze zjawiskami przyrody, gdzie

wysokie góry i błękit nieba odgradzają tę jedyną w swoim rodzaju „społeczność dziecięcą" od gwaru, nerwowego pośpiechu i chaosu współczesnego życia miast i państw.

Genewa, 20 listopad 1946 r.

Weronika Łukasikowa

BULLETIN DU BUREAU INTERNATIONAL d'EDUCATION

Węgry. Sekcja pedagogiczna Ministerstwa Oświaty wypracowała projekt reformy szkolnictwa, który wejdzie w życie od roku szkolnego 1946/47. Główne jego punkty są następujące: 1. bezpłatność nauki na wszystkich stopniach szkoły; koszty pokryte będą z podatku szkolnego; 2. koedukacja na wszystkich stopniach; 3. obowiązek szkolny do 14 lat; szkoła powszechna ośmioklasowa i zniesienie szkół elementarnych wyższego stopnia; 4. po ośmiu latach szkoły powszechnej uczeń może wybrać szkołę średnią jednego z trzech typów: a) kolegium zawodowe 5 lat; b) kolegium humanistyczne; c) kolegium nauk przyrodniczych. Tylko dwa ostatnie typy szkół drugiego stopnia dają świadectwo matury. Świadectwo ukończenia kolegium zawodowego otwiera jedynie drogę do pracy w danym zawodzie; 5. obowiązkowa nauka jednego z języków obcych nowożytnych we wszystkich szkołach II stopnia i obowiązkowa nauka łaciny w kolegium humanistycznym — Biuletyn nr 76, 1945 r.

Nowa Zelandia. Dyrektorzy kolegiów technicznych i członkowie Komisji Szkolnych na konferencjach w Christchurek wystąpili z projektem przedłużenia wieku szkolnego do 16 lat bezpośrednio po zakończeniu wojny. Stypendium na utrzymanie młodym chłopcom, zatrzymanym w szkole aż do tego wieku, zostało w zasadzie uchwalone. Przedłużenie obowiązku szkolnego będzie niewątpliwie wywierało wielki wpływ na sprawę zatrudnienia dzieci. Ankieta, przeprowadzona przez pewnego doradcę w wyborze zawodu, pracującego przy „Ognisku Młodzieży", wykazała związek istniejący między poziomem osiągniętym w nauce a wydajnością pracy młodzieży. W ciągu dwuletniego okresu okazało się, że młodzi chłopcy, którzy opuścili szkołę ze świadectwem zwolnienia przed ukończeniem 14 lat życia, byli robotnikami nieodpowiadającymi przeciętnym wymaganiom. Ci, którzy po 14 roku życia opuścili szkołę z wykształceniem jedynie podstawowym, otrzymali w 50 proc. ocenę pracy ujemną. Najlepsze wyniki pracy mieli uczniowie, którzy przeszli szkołę aż do czwartej klasy średniej. („Revne internationale du Travail", październik 1944). — Biuletyn nr 76, 1945.

Francja. Nowe klasy szóste. Pierwszym etapem na drodze do reformy szkoły we Francji są tzw. „nowe szóste" (sixièmes nouvelles), które mają stanowić pierwszy rok nauki drugiego stopnia. Przed otwarciem tych klas zorganizowano dla nauczycieli praktykę przygotowaw-

czą w Sèvres we wrześniu 1945 r. Kurs ten zgromadził uczestników z różnych zakątków Francji i z różnych zakładów kształcących nauczycieli, jak: licea, kolegia klasyczne, humanistyczne i techniczne, wreszcie — kursy dopełniające. Nowa klasa szósta jest na razie organizacją ochotniczą tak dla nauczycieli jak i dla uczniów — aż do wejścia w życie nowej ustawy. Dyrektor Monod w przemówieniu wstępnym, określając charakter „nowej szóstej", nazwał ją klasą obserwacji i badań. Liczba uczniów w tej klasie ma nie przekraczać 25, liczba nauczycieli przedmiotów intelektualnych ma być również ograniczona; każdy nauczyciel ma prowadzić dwa przedmioty. Prócz tego specjaliści uczyć będą zajęć artystycznych, robót ręcznych, sportów. Każdy z nauczycieli obowiązany będzie prócz godzin nauki do trzech seansów tygodniowo przeznaczonych na „pracę uczniów pod kierunkiem" zamiast „odrabiania" lekcji w domu. Personel nauczycielski razem z uczniami będzie tworzył ekipę, jednoczącą się swobodnie we wspólnym działaniu, kierowaną przez swego szefa, pozostającą w stałym kontakcie z rodzinami i zbierającą się co tydzień na konferencję klasową dla uzgodnienia pracy, wybrania ośrodków zainteresowań, utrzymania na poziomie należytym prowadzonych przez siebie dokumentów szkolnych. Nie będzie sztywnych rozkładów lekcji podług godzin; plany lekcyjne — zachowujące wierność ogólnym dyrektywom — powinny jednak mieć plastyczność w przystosowaniu do życia. Piętnaście godzin tygodniowo rano rezerwuje się na przedmioty intelektualne; po południu osiem godzin tygodniowo przeznacza się na poznanie środowiska, rysunki, kształcenie w muzyce, wychowanie fizyczne, roboty ręczne i zajęcia przygotowujące do wyboru zawodu. W ten sposób zorganizuje się pewnego rodzaju „nauczanie na miarę", które pozwoli na obserwowanie i wykrywanie uzdolnień i na przygotowanie uczniów do decyzji o dalszej drodze życia. (Bulletin officiel de l'Education national, 27 sept. 1945, nr 76).

Stany Zjednoczone. O ś w i a t a r o d z i c ó w w s p r a w a c h w y c h o w a n i a. W San-Francisco założona została szkoła dla rodziców, których dzieci stawały już przed sądem. Kursy trwają osiem tygodni przy jednym wykładzie tygodniowo. Liczba słuchaczy na wykładach dochodzi do 50 osób. Znajdują się wśród nich rodzice, którzy pociągani byli do odpowiedzialności za zaniedbywanie swych obowiązków rodzicielskich i tacy, których dzieci pozywano przed sąd za włóczęgostwo, kradzież itp. Wykłady mają raczej charakter dyskusji, wykładający zaś dokładają starań, żeby uczęszczający do szkoły rodzice nie odnosili wrażenia, że ponoszą karę. Tematem wykładów jest psychologiczne ujęcie życia uczuciowego dziecka, drogi poznawania jego skomplikowanej indywidualności i sposoby zdobywania jego przywiązania i ufności. (Biuletyn nr 76, 1945).

Z.S.R.R. Rola rodziców w szkole sowieckiej. Szkoła sowiecka utrzymuje ścisły kontakt z rodziną ucznia. Każda szkoła posiada „Komitet rodzicielski", wybierany na ogólnych zebraniach rodziców. Komitety rodzicielskie mają za zadanie informować nauczycielstwo o warunkach domowych i sytuacji materialnej uczniów, potrzebujących pomocy. Organizują one kluby, sale zajęć, ogniska dziecięce w swoich dzielnicach szkolnych, ażeby dzieci miały gdzie spędzać czas wolny od pracy. Współpracują również w tworzeniu przy klubach dziecięcych kółek sportowych lub muzycznych, chórów, pracowni robót ręcznych itp. Pomagają klubom w organizowaniu placów do gry i sportów, w zakładaniu bibliotek, urządzaniu wystaw prac szkolnych itp. W lecie organizują wycieczki i spacery dla dzieci, w zimie zaś uczęszczają do teatru, kina lub zwiedzają muzea. Doświadczeni pedagodzy prowadzą konferencje i pogadanki wychowawcze z rodzicami. W ostatnich czasach powstało w Moskwie kilka „uniwersytetów rodzicielskich", gdzie rodzice mogą uczęszczać systematycznie na wybrany kurs interesującego ich przedmiotu z zakresu pedagogiki i korzystać ze wskazówek doświadczonych wychowawców i lekarzy. Podobne instytucje powstały również w Swierdlowsku i innych ważniejszych centrach. (Biuletyn nr 77, 1945).

W Sèvres (Francja) powstało nowe ognisko studiów pedagogicznych, administracyjnie związane z liceum dla dziewcząt. Ma ono za zadanie popierać zbliżenie i wymianę poglądów pomiędzy wychowawcami francuzami a obcokrajowcami przez ułatwianie kontaktów pedagogicznych, jak: kongresy, praktyki próbne, różne metody informowania itp. i przez ułatwianie pobytu we Francji pedagogom cudzoziemcom. Niezależnie od dwutygodniówek międzynarodowych i kongresów, które dadzą sposobność dyskutowania kwestii ogólnych „Ognisko" będzie przyjmowało na pobyty trzymiesięczne, sześciomiesięczne lub roczne cudzoziemców interesujących się zagadnieniami wychowania. „Ognisko" ma popierać ankiety pedagogiczne profesorów cudzoziemców i ułatwiać im kontakty z pracującymi w tych samych dziedzinach kolegami we Francji. Cudzoziemcy będą mogli zaznajamiać się z francuskimi metodami wychowania i nauczania, przyjrzeć się z bliska pracy w liceum i nawet brać udział w nauczaniu w liceum w Sèvres. Użyteczność „Ogniska" ujawniła się ostatnio w dwóch okresach praktyki próbnej, które się odbyły w Sèvres od 17 do 27 lipca i od 17 do 27 września 1945 r.: „praktyka poznawania dziecka i stosowania metod aktywnych w nauczaniu" i „praktyka kształcąca nauczycieli kandydatów na dowódców drużyn nowych szóstych klas". — Biuletyn nr 77, 1945 r.

Stany Zjednoczone A. P. Urząd Oświaty wraz z Departamentem Stanu przeforsowały w nauczaniu w szkołach i kolegiach szerzenie pojęcia o potrzebie współdziałania międzynarodowego, której konieczność

uwydatniła ostatnia wojna. W Urzędzie Oświaty utworzono nowy wydział, któremu dano nazwę „Wydzialu stosunków wychowawczych międzynarodowych". Przejmuje on działalność dotychczasową wydziałów: pedagogiki porównawczej i stosunków poza-amerykańskich w celu rozszerzenia jej i wzmożenia. Wydział obejmować ma cztery sekcje: sekcję republik amerykańskich, sekcję europejską, sekcję brytyjską, sekcję Bliskiego Wschodu i sekcję Dalekiego Wschodu. W każdej sekcji rozwój stosunków międzynarodowych na terenie wychowania przybiera aspekty następujące: 1. Przygotowanie i publikację studiów nad systemami szkolnymi obcych krajów i równowartościowością stopni naukowych oraz dyplomów krajowych i zagranicznych. 2. Wymiana profesorów, nauczycieli i uczniów. 3. Przygotowanie wymiany materiału dydaktycznego przydatnego w szkole. Co się tyczy tego ostatniego punktu, to Urząd Oświaty poprzednio już podjął starania o publikację i rozpowszechnienie w szkołach biuletynów, broszur, programów, bibliografii, afiszów itp. materiału wiążącego się z wiadomościami o życiu obcych krajów, do tych krajów zaś wysyła się material, który może przyczynić się do wyrobienia pojęcia o życiu i kulturze Stanów Zjednoczonych A. P. Dowodem użyteczności tego materiału w szkole jest coraz większa ilość zapotrzebowań i próśb o nadsyłanie go zarówno do różnych stanów USA, jak i do obcych krajów. Liczba zapotrzebowań dochodzi do 2000 na miesiąc. — Biuletyn nr 77, 1945 r.

Od 1 do 16 grudnia 1945 r. obradowała w Londynie konferencja, która miała za zadanie ukonstytuować Organizację Narodów Zjednoczonych dla celów Wychowania, Nauki i Kultury. Konferencja zwołana została przez rząd angielski łącznie z rządem francuskim w wypełnieniu zalecenia konferencji w San Francisco i życzenia konferencji Zjednoczonych Ministrów Oświaty. Na konferencji reprezentowane były 44 państwa, prezydowała zaś Miss Ellen Wilkinson, angielski minister oświaty. Zredagowano i przyjęto umowę zakładającą podwaliny nowej instytucji, której siedzibą ma być Paryż. Według tekstu umowy „Organizacja Narodów Zjednoczonych dla celów Wychowania, Nauki i Kultury" powstaje, ażeby osiągnąć stopniowo przez współdziałanie narodów świata w dziedzinach wychowania, nauki i kultury realizację pokoju międzynarodowego i powszechnego dobrobytu ludzkości, dla których to celów powstała również sama organizacja Narodów Zjednoczonych i które głosi jej „Karta". Zanim umowa wejdzie w życie, utworzono komisję przygotowawczą dla wykonania prac wstępnych. Komisja ta zaczęła swą działalność zaraz po jej utworzeniu — w Londynie. Otrzymała zadanie zwołania pierwszej sesji Konferencji Generalnej Organizacji, przygotowania prowizorycznego porządku dnia dla tejże sesji i wszelkich materiałów w związku z zagadnieniami postawionymi na porządku dziennym, przygotowania — po odpowiednim zbadaniu sprawy — wskazówek dotyczących programu i budżetu Organizacji; przedsięwzięcia niezwłocznie środków przyjścia z pomocą najbardziej nagla-

cym potrzebom odbudowy w spustoszonych krajach w dziedzinach wychowania, nauki i kultury. (76 nr „Biuletynu").

Konferencja Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, która odbyła się w Bryanston, Blandford, Dorset w sierpniu 1945 omawiała „Wychowanie do życia w spólnocie międzynarodowej". Nowe odkrycia w zakresie bomby atomowej pobudziły konferujących do postawienia sobie pytania: jakie znaczenie powinien mieć ten wynalazek dla wychowawców. Dyskusje wydobyły na jaw różne zagadnienia życiowe i niejednokrotnie wracano do pytania: czy i jak można w przyszłości zapobiec powtórzeniu się okropności ostatniej wojny. To wysunęło zagadnienie wartości: jakie wartości powinniśmy rozwijać w sobie i w młodzieży, jeżeli chcemy być zdolni do brania udziału w życiu zbiorowym jako jednostki i jako narody — w tej nowej epoce atomowej, która się przed nami otwiera? Jakich wartości wymagać będzie świat, w którym realizować nam przyjdzie odpowiedzialność indywidualną w obliczu życia całej ludzkości? (New Education Fellowship, News and Notes, nr 16, listopad 1945 r.).

Z prawdziwą przyjemnością powitaliśmy pierwszy po wojnie numer „Pour l'Ere Nouvelle", organ francuskiej grupy międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania. Chociaż dotarł on do nas z opóźnieniem przeszło rocznym, jednak tematy artykułów jeszcze nie straciły aktualności. Tchnie z nich radość odrodzenia, powrotu do wolności i wyniesione z mroków klęski poczucie konieczności zasadniczej reformy zarówno życia społecznego jak i szkolnictwa. Przez zupełną zmianę systemu wychowania Francja spodziewa się stworzyć solidną postawę dla przebudowy ustroju społecznego. Liga Nowego Wychowania zaś święci triumf głoszonych przez nią poglądów i prowadzonych już od dość dawna prób realizatorskich, które jednak przed wojną ograniczały się z konieczności prawie wyłącznie do terenu szkół prywatnych. Przed rokiem prezydent Ligi we Francji Paul Laugevin*) oraz dwaj wiceprezydenci wezwani zostali do kierowania pracami w Ministerialnej Komisji Badań w związku z reformą szkolnictwa". Fakt ten świadczy dostatecznie o uznaniu, z jakimi się dziś spotyka ideologia Ligi, a zarazem mówi o kierunku opracowanej reformy. Zadowolenie — więcej radość, z jaką członkowie Ligi witają reformę szkolnictwa, znajduje najpełniejszy wyraz w gorącym artykule Seclet-Riou, pełnym wiary, iż nowa ustawa szkolna stanie się początkiem istotnie nowej ery w życiu Francji. Potrzebę zmian zasadniczych — pisze Seclet-Riou — odczuwano już od dłuższego czasu. Szły w kierunku reformy pewne zarządzenia administracyjne przed wojną i usiłowanie ministra Jana Zay, który próbował przeprowadzić przystosowanie szkolnictwa francuskiego do wymagań nowych czasów. Jednak próby te nie dały rezultatów, ponieważ przecięła je wojna. Klęska wojenna i upadek Francji wydobyły na jaw mię-

*) niestety Paul Laugevin zmarł w 1946 r.

dzy innymi słabymi stronami ustroju społecznego, także i wadliwość systemu wychowawczego, podporządkowanego tradycyjnej potrzebie kształcenia elity rządzącej, a która tak fatalnie nie zdała egzaminu z odpowiedzialnego kierownictwa losami narodu. System szkolny okazał się nie dość demokratycznym, ażeby mógł wyłonić elitę rzeczywistą, prawdziwie wartościową, a zarazem zbyt autorytatywny, by mógł kształcić istotnie „wolnych" ludzi.

Według reformy opracowywanej przez komisję prof. Langevina każda jednostka ma mieć zapewnione prawo do osiągnięcia w wykształceniu takiego stopnia, do jakiego jest zdolna, bez względu na pochodzenie czy sytuację materialną. Z drugiej zaś strony, reforma projektowana nie zrywa więzów z tradycją filozoficzną przekazaną narodowi przez myślicieli tej miary: co Montaigne i Rebelais, tradycją, która na czele wszystkich wartości duchowych stawia niezależność myśli i poszanowanie ludzkiej godności w człowieku. Autorka artykułu wierzy w możliwość pogodzenia pełnego rozwoju indywidualności z koniecznym czynnym uczestnictwem każdej jednostki w życiu społecznym. Wierzy także w pogodzenie — jakkolwiek trudne do osiągnięcia cywilizacji materialnej, mechanicznej, na którą się tyle wyrzeka, ze światem wysokich wartości kulturalnych, które życiu człowieka dają jedyny sens i cenę. Opracowana obecnie reforma szkolna, dążąca do istotnej, głęboko pojmowanej demokratyzacji szkoły, a przez nią życia społecznego, będzie — jak ufa autorka — ważnym etapem na drodze ku „nowej erze" ludzkości.

IX Międzynarodowa Konferencja Wychowania Publicznego odbyła się w Genewie w dniach od 4 do 9 marca 1946 r. Porządek dzienny obejmował: 1) przedstawienie sprawozdań różnych krajów z reform przeprowadzonych w szkolnictwie po wojnie, 2) kwestia równych warunków wstępu do szkoły średniej dla wszystkich uczniów bez różnicy płci, pochodzenia i społeczno-ekonomicznego położenia rodziców, 3) nauka higieny w szkołach pierwszego i drugiego stopnia, 4) uczczenie pamięci Henryka Pestalozziego z powodu dwusetnej rocznicy jego urodzin. Konferencja uchwaliła przez głosowanie zalecenia dla ministerstw oświaty w sprawach: 1) równego prawa wstępu do szkół średnich i 2) nauki higieny w szkole podstawowej i średniej. Zalecenia w pierwszej z tych kwestii podkreślają we wstępie, że współczesne dążenia społeczne, zmierzające do równego dla wszystkich prawa do oświaty, wymagają przede wszystkim równych warunków wstępu do szkoły średniej (której przypada w udziale zadanie kształcenia elit) dla dzieci warstw społecznych dotychczas upośledzonych. Ta zasada równego prawa wyrażona została jasno zarówno przez Międzynarodową Konferencję Pracy, jak i w konwencji ustanawiającej Organizację Narodów Zjednoczonych dla spraw Wychowania, Nauki i Kultury (UNESCO). Biorąc pod uwagę różne aspekty zagadnienia zarówno społeczne jak i pedagogiczne rezolucja Konferencji zaleca ministerstwom oświaty wskazówki następujące:

o przyjęciu ucznia do szkoły decydować powinien nie tyle egzamin wstępny, ile poprzednia droga szkolna (w szkole podstawowej) i opinia nauczycieli. W kierowaniu uczniów do szkół średnich różnych typów należy zwracać uwagę raczej na ich zdolności systematycznie obserwowane, badane i kontrolowane, aniżeli na ich chęci albo życzenia rodziców. Szkoła średnia powinna zresztą zapewniać uczniowi szerokie możliwości wypróbowania siebie, wyboru i łatwego w razie potrzeby przechodzenia ze szkoły jednego typu do innego przez stosowanie ciągłego systemu orientowania uczniów w różnorodności prac i zawodów współczesnego życia społecznego.

Największe jednak znaczenie w sprawie zrównania szans w drodze do wykształcenia ma pomoc materialna, konieczna dla uczniów zdolnych a ubogich. Formy tej pomocy mogą być różne, zależnie od okoliczności i warunków w każdym kraju: stypendia, bursy, honoraria za wybitne prace szkolne, bezpłatne lub tanie obiady itp. Szczególną opieką należy otoczyć uczniów, których wojna zmusiła do przerwania nauki.

Zalecenia w sprawie nauczania higieny w szkole podstawowej i średniej powołują się na ogromną doniosłość szerzenia nauki o zdrowiu zarówno ze względu na przeżywany obecnie okres powojenny, sprzyjający chorobom, jak i przez zrozumienie związanych z kultywowaniem czystości i porządku wartości moralnych: poczucia godności człowieka, solidarności międzyludzkiej i spełniania obowiązku względem siebie samego i innych ludzi. Nauka higieny powinna być obowiązkowa w ciągu wszystkich lat nauczania w szkole podstawowej i średniej, na kursach pozaszkolnych, w zakładach kształcenia nauczycieli i w szkołach dla dorosłych. Nie należy jednak traktować jej jako przedmiotu wykładów teoretycznych, lecz nadać nauczaniu temu charakter praktyczny przez ścisłe związanie go z życiem, wyzyskując w tym celu wszystkie sposobności, jakie nasuwa życie szkolne i poza szkołą. Nauczanie higieny powinno przy tym uwzględniać wiek i rozwój uczniów: podczas gdy w młodszych klasach szkoły podstawowej winno ono polegać głównie na praktycznym wdrażaniu dzieci do zachowywania czystości i szanowania porządku, to w szkole średniej nauka o zdrowiu powinna być uzupełnieniem wiadomości z anatomii i fizjologii człowieka oraz obejmować uświadomienie w kwestii stosunków płciowych i chorób wenerycznych, a także zaznajomić ich z higieną pracy umysłowej, odpoczynków i wczasów, pracy zawodowej itd. Jak najgoręcej zalecana jest ścisła współpraca w nauczaniu higieny między personelem nauczycielskim a lekarskim

Pożądanym jest, ażeby lekarze szkolni i higieniści obznajmieni byli z zagadnieniami wychowawczymi, żeby brali udział w konferencjach pedagogicznych i rodzicielskich i żeby działalność ich uświadamiająca i propagandowa sięgała poza granice szkoły w życie domowe rodzin dzieci. Należy również dozwolić, by nauczanie higieny częściowo przechodziło w ręce stowarzyszeń młodzieży, pracujących swobodnie i zbio-

rowo — według nowych metod wychowawczych — w zakresie działalności społecznej pozaszkolnej lub poszkolnej, jak: Czerwony Krzyż Młodzieżowy, harcerstwo itd. Wreszcie, nauka higieny powinna logicznie doprowadzić administracje szkolne całego świata do udoskonalenia warunków higienicznych samych szkół.

Sprawozdania dotyczące reform szkolnych po wojnie w różnych krajach mają być wydane nieco później w Roczniku Międzynarodowym Wychowania i Nauczania.

W nr 75 Biuletynu spotykamy żałobną wieść z Belgii o śmierci dwóch zasłużonych pracowników na polu oświaty i wychowania. Pierwszym z nich jest M. J. von Biervliet, dawny profesor psychologii doświadczalnej w uniwersytecie w Gandawie, zmarły w Gandawie 27 czerwca 1945 r. w wieku 86 lat. Zmarły był autorem dzieł z dziedziny pedagogiki eksperymentalnej oraz rozpraw o pamięci i uwadze. — Drugim zmarłym jest znany pacyfista Paweł Otlet, inicjator wielu instytucji mających na celu międzynarodowe zbliżenie ludzi interesujących się sprawami wychowania. Spośród instytucji tych wymienić można: Mundaneum, Palais Mondial, Urząd Międzynarodowy Bibliografii i Dokumentacji, Unia Stowarzyszeń Międzynarodowych, Międzynarodowa Biblioteka Zbiorowa, Uniwersytet Międzynarodowy, Towarzystwo Przyjaciół Palais Mondial i inne.

W Egipcie Związek byłych słuchaczy Instytutu Pedagogicznego w Kairze zorganizował tamże konferencję wychowawczą, w której uczestniczyło wielu członków egipskiego Ministerstwa Oświaty. Uchwały konferencji domagają się szerszego stosowania w szkołach egipskich nowoczesnych metod nauczania. Metody te powinny być stosowane przede wszystkim w zakładach kształcenia nauczycieli — nie tylko teoretycznie, lecz i praktycznie tak, żeby studenci, przyszli nauczyciele, mogli się z nimi dokładnie i wszechstronnie zapoznać i nabrać doświadczenia. Nauczyciele już pracujący powinni mieć zapewnioną możność uzupełniania i doskonalenia swej wiedzy fachowej na odpowiednich kursach, konferencjach, zjazdach pedagogicznych; pożądane jest organizowanie burs dla studiujących za granicą i tworzenie obszernej literatury pedagogicznej w języku arabskim. Propagowana jest walka ze zbyt daleko posuniętą centralizacją biurokratyczną w szkolnictwie. Każda szkoła powinna mieć swobodę takiego interpretowania ogólnych zasad wychowawczych, jakie najlepiej odpowiada warunkom lokalnym. Dlatego program powszechnie obowiązujący powinien być elastyczny. Ministerstwo udzielać powinno tylko ogólnych dyrektyw, na każdy przedmiot nauczania wyznaczona ma być minimalna obowiązująca liczba godzin, a poza tym każda szkoła wypełni program według własnych potrzeb i uznania w porozumieniu z inspektorem miejscowym i zgodnie z warunkami lokalnymi. System egzaminów winien być również poddany rewizji, ażeby przestały one być jedynym celem nauki w oczach rodziców, nauczycieli i uczniów. (The Times Educational Supplement, June 9, 1945.

Le Mouvement Pédagogique

(Ruch Pedagogiczny)

Revue trimestrielle consacrée à la théorie de l'éducation, organe de la Section Pédagogique près de l'Association des Instituteurs Polonais.

Directeur: Dr Marie Grzegorzewska

Adresse de la rédaction: Varsovie, Smulikowskiego 6/8.

Tout ouvrage envoyé à la rédaction sera l'objet d'une analyse ou d'une notice bibliografique.

RESUME FRANCAIS.

Note de la Rédaction :

Notre troisième fascicule est entièrement consacré aux relations des congrès et des voyages pédagogiques à l'étranger, et son caractère diffère sensiblement de celui des numéros précédents. Aussi n'y avons nous pas inséré de résumé fransais.

Cependant l'article préliminaire est consacré à Madame Hélène Radlińska dont le cinquentenaire de l'oeuvre scientifique et sociale a été célébré au mois de mai de l'année courante.

K. Maj: Le cinquentenaire de l'oeuvre d'Hélène Radlińska.

L'auteur fait une synthèse de la vie et de l'oeuvre de M-me Radlińska et met en valeur ses mérites dant le domaine de l'enseignement, du service social et de la science en Pologne.

Ses études d'histoire terminées à l'Université de Cracovie, Hélène Radlińska ce consacre avec ferveur au travail d'instruction sociale et scientifique d'abord à Varsovie et tout dernièrement à Łódź. En 1925, proffesseur à l'Uuniversité Libre de Varsovie, elle a créé un centre d'études sur le service social ou elle forme, des années durant, des cadres de bons travailleurs sociaux.

Récemment nommée professeur à Łódź, elle occupe une chaire de pédagogie sociale et crée l'Institut du Service Social en Pologne. Quant

à son ouvre d'écrivain, il renferme des ouvrages d'histoire, d'autres sur la théorie et la méthode de l'enseignement des adultes, sur le service social, des livres consacrés à l'histoire sociale de la Pologne, aux bibliothéques, à l'histoire des campagnes. M-me Radlińska prend part au mouvement international d'enseignement et de pédagogie. Avant la guerre comme déléguée de la Pologne elle fait des exposées de pédagogie sociale a différents congrès. C'est un pédagogue sincèrement démocrate dont l'esprit s'est formé au contact des idées de liberté, d'égalité, de justice sociale et de fraternité. Les valeurs nouvelles qu'elle a apportées dans le domaine de l'enseignement et de la culture sont irremplaçables.

Zakład Salezjański — Dział Grafiki — Warszawa, ul. ks. Siemca 6.

Voir résumé français à la fin du numéro.

ROK XXX CZERWIEC — SIERPIEŃ 1947 NR 4

RUCH PEDAGOGICZNY

LE MOUVEMENT PEDAGOGIQUE

CZASOPISMO POŚWIĘCONE TEORII WYCHOWANIA
REVUE CONSACRÉE A LA THÉORIE DE L'ÉDUCATION
ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO Z. N. P.
REDAKTOR DR MARIA GRZEGORZEWSKA

KWARTALNIK

TREŚĆ:

Od Redakcji 237
M. Arnoldowa — Polska literatura dla najmłodszych . 241
A. Łasiewicka — Polska literatura dla dzieci 9 — 10-letnich 252
M. Gutry — Polska literatura dla dzieci 11 — 14-letnich 272
H. Januszewska — Artyzm w poezji i baśni polskiej dla dzieci 279
I. Skowronkówna — Projekt organizacji pracy w zakresie wydawnictw dla dzieci 289
H. Radlińska — Społeczne ujęcie roli książki dla dzieci 295
S. Baley — Literatura dla dzieci a etyka 299
Sprawozdania francuskie . . 315

SOMMAIRE:

Note de la Rédaction . . . 237
M. Arnoldowa — La littérature de l'âge préscolaire . 241
A. Łasiewicka — La littérature pour les enfants de 9 — 10-ans en Pologne . 252
M. Gutry — La littérature pour les enfants des classes supérieures de l'école primaire 272
H. Januszewska — L'art de la poésie et du conte polonais pour enfants 279
I. Skowronkówna — Projet de l'organisation du travail dans le domaine des éditions pour la jeunesse . . 289
H. Radlińska — L'aspect social de la fonction du livre pour enfants 295
S. Baley — La littérature pour la jeunesse et la morale 299
Compte-rendu français . . 315

WYDAWCA: ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Materiały ze Zjazdu opracowała do druku
Dr Irena Skowrońkówna

Książki i broszury do sprawozdań
nadsyłać należy pod adresem Redakcji:
Maria Grzegorzewska, Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8
Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Redaktor przyjmuje w soboty od godz. 12 do 13.

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI:
Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8. Tel. nr 88-340
Konto P. K. O. nr I-128
CENA NUMERU 50 zł.

ROK XXX CZERWIEC — SIERPIEŃ 1947 Nr 4

RUCH PEDAGOGICZNY
LE MOUVEMENT PEDAGOGIQUE

Kwartalnik poświęcony teorii wychowania
Organ Wydziału Pedagogicznego Z. N. P.
Redaktor Dr Maria Grzegorzewska

Adres Redakcji i Administracji: Warszawa, Smulikowskiego 6/8

Od Redakcji

Komitet Organizacyjny Zjazdu poświęconego literaturze dziecięcej rozpoczął pracę w sierpniu 1946 r. W skład Komitetu weszli członkowie Wydziału Pedagogicznego ZNP: dr Maria Grzegorzewska (przewodnicząca Wydziału), Romuald Mańkowski, Jan Bartecki, Bronisław Tokaj oraz osoby zaproszone spośród pisarzy, malarzy i znawców literatury dla dzieci, a mianowicie: Maria Gutry, Ewa Zarembina, Wanda Telakowska i Józef Włodarski. Przewodniczącą Komitetu obrano dr Irenę Skowronkównę jako inicjatorkę Zjazdu.

Intencją organizatorów było, aby zagadnienia literatury dziecięcej poruszyć w szerokim gronie. Zjazd ten nie był zjazdem zamkniętym.

Do udziału w obradach zaproszono pisarzy, ilustratorów książek dziecięcych, krytyków, bibliotekarzy, wydawców, księgarzy, pedagogów, psychologów i socjologów. Ponadto w Zjeździe uczestniczyć mogli w charakterze gości słuchacze psychologii wychowawczej, polonistyki, pedagogiki oraz inne osoby zainteresowane zagadnieniem literatury dziecięcej.

Myśl rzucona przez ZNP spotkała się z niezwykle żywym oddźwiękiem w społeczeństwie. Na zaproszenie Komitetu przybyło z całej Polski około trzystu osób. Liczba studentów chcących przysłuchiwać się obradom sięgała prawie stu pięćdziesięciu.

Zakrojony na tak dużą skalę Zjazd nie stawiał sobie jako założenia dokładnego przedyskutowania poszczególnych zagadnień, lecz raczej poruszenie ich i ustalenie wytycznych do dalszej pracy — już

w mniejszych gronach specjalistów. Miał być ponadto terenem nawiązania osobistych kontaktów między wszystkimi, którzy literaturą dla dzieci się interesują; miał wreszcie poruszyć opinię publiczną i spopularyzować zagadnienie literatury dziecięcej w społeczeństwie.

Pragnąc zapełnić lukę, jaka powstała w kontaktach międzynarodowych w ciągu lat wojny i wierząc, że kontakty te przyczynić się mogą do podniesienia poziomu naszej pracy, Komitet Organizacyjny w programie Zjazdu uwzględnił informacje o literaturze dziecięcej za granicą, a równolegle ze Zjazdem zorganizował międzynarodową wystawę książki dziecięcej, w której prócz Polski udział wzięły: Anglia, Bulgaria, Czechosłowacja, Stany Zjednoczone A. P., Szwecja, Włochy i Z. S. R. R.

Program
I Ogólnopolskiego Zjazdu poświęconego literaturze dla dzieci
1.VI. 1947 r. [1])

g. 9.30—13.30 Otwarcie Zjazdu —
Krótkie sprawozdanie z prac Komitetu Organizacyjnego

Referaty poświęcone literaturze dziecięcej państw obcych:

Literatura dla dzieci w Z. S. R. R. — *Helena Bobińska*

Literatura dla dzieci w Czechosłowacji — *Witold Witkowski*

Literatura dla dzieci we Francji — *Krystyna Kuliczkowska*

Literatura dla dzieci we Włoszech — *Helena Grotowska*

Literatura dla dzieci w Ameryce i Anglii — *Janina Skarzyńska*

g. 16.00— Otwarcie międzynarodowej wystawy książek dla dzieci

---

[1]) Ze względów technicznych materiały prac Zjazdu zmuszeni jesteśmy rozłożyć na dwa kolejno następujące po sobie numery Ruchu Pedagogicznego.

2.VI. 1947 r.

g. 9.00—13.30 Polska literatura dla dzieci w wieku przedszkolnym — *dr Maria Arnoldowa*

Polska literatura dla dzieci w pierwszych klasach szkoły podstawowej — *Alina Łasiewicka*

Polska literatura dla dzieci w wyższych klasach szkoły podstawowej — *Maria Gutry*

Dyskusja

g. 16.00—19.00 Polskie czasopisma dla dzieci — *Józef Włodarski*

Projekt organizacji pracy w zakresie wydawnictw dla dzieci — *dr Irena Skowronkówna*

Po referatach dyskusja

g. 18.30— Zebranie towarzyskie

3.VI. 1947 r.

g. 9.30— Potrzeby repertuaru teatru dla dzieci — *Klementyna Krymkowa*

(referat ten był wygłoszony w Teatrze Dzieci Warszawy i ilustrowany fragmentami sztuk)

g. 16.00—19.00 Literatura dla dzieci i młodzieży a etyka — *prof. Stefan Baley*

Społeczne ujęcie roli książki dla dzieci — *prof. Helena Radlińska*

Artyzm w literaturze dla dzieci — *Hanna Januszewska*

Po referatach dyskusja

4.VI. 1947 r.

g. 9.00—14.30 Ilustracje w książkach dla dzieci — *prof. Stefan Szuman*

Czcionka, układ graficzny, związanie ilustracji z tekstem w książkach dla dzieci — *Bogdan Bocianowski*

Dyskusja

Uchwały

Zamknięcie Zjazdu.

nej Związku Bibliotekarzy, P. M. Szk. i in.), książki dla najmłodszych stanowiły 10 — 14% ogólnej ilości książek dopuszczonych do bibliotek szkolnych i dziecięcych.

W pierwszej analogicznej rejestracji powojennej, w katalogu rozumowanym, będącym kontynuacją dawnych katalogów Poradni Bibliotecznej (555 książek LIOK.) książki dla najmłodszych stanowią — 64% książek nowych, a 33% wszystkich książek dla dzieci (tzn. wraz ze wznowieniami). W następnym katalogu (Przew. Lit. i Nauk. Nr 1—2, 1946), za czas od 1.V do 1.X.46 r. jeszcze ciągle aż 43% w stosunku do książek nowych, a 19% — do ogólnej liczby książek dziecięcych (ze wznowieniami).

Trwa więc nadal stosunek nigdy dotąd w literaturze dziecięcej nie notowany, a tłumaczy się znacznym powiększeniem względnym ilości wydawnictw dla najmłodszych.

Zakres działania literatury dla najmłodszych

Tzw. literatura dla najmłodszych ma w życiu znacznie szerszy zakres działania, niż to z jej nazwy wynika i niż się o tym mówi i pamięta.

Spełnia ona nie tylko szereg różnorodnych funkcji w okresie wieku przedszkolnego (do czego jeszcze wrócę), ale jest zarazem pierwszą książką do s a m o d z i e l n e g o czytania r o z r y w k o w e g o dla dzieci w okresie zdobywania sztuki i techniki czytania. Jednocześnie zaś — dla wszystkich innych dzieci i młodzieży — jest cennym zbiornikiem humoru i dowcipu, wszędzie tam, gdzie dana jest dzieciom sposobność swobodnego obcowania z książką. Na podstawie wieloletniej pracy w czytelni dziecięcej uważam za bardzo cenną i tę stronę użytkowania literatury najmłodszych. Oddaje ona bowiem poważne usługi wychowawcze w dziedzinie kształcenia poczucia humoru i ćwiczenia myśli krytycznej, a w tych nielicznych wypadkach, kiedy książka dla najmłodszych jest naprawdę literaturą albo kiedy ma dobrą oprawę wydawniczą i ilustracyjną — jest ona cennym materiałem dla kształcenia smaku estetycznego dzieci i młodzieży.

Stwierdzenie tylu korzyści ciągnionych z książek dla najmłodszych zwiększy może wyrozumiałość dla kosztowności starannych

wydań pięknie i bogato ilustrowanych książek, skoro — jak podkreśliłam — nie są one przywilejem garstki dzieci najmłodszych, ale wspólnym dobrem wszystkich dzieci i całej młodzieży, nie mówiąc już o radości, czerpanej z nich obficie przez dorosłych.

Tematyka

Tematyka dzisiejszych książek dla najmłodszych obraca się, jak przed wojną, głównie dokoła drobnych spraw codziennych życia dziecka i jego najbliższego otoczenia, z przemieszaniem elementów rzeczywistych z fantastycznymi, głównie przez nieustanne ożywianie przedmiotów martwych, antropomorfizację zwierząt i roślin oraz niezliczone upostaciowania sił przyrody i pojęć oderwanych. W ostatnich latach przed wojną zaczynał nabierać barw i treści element realistyczny. Zaczęto prosto a zrozumiale pisać o wsi, mieście, pracy dorosłych, o życiu zbiorowym, życiu dzieci innych narodów (Porazińska, Szelburg, Themerson). W najlepszych pozycjach tego rodzaju pobrzmiewała nawet poważniejsza problematyka, nieledwie społeczna („Nasi ojcowie pracują", „Nasi braciszkowie").

W dzisiejszej literaturze dla najmłodszych uderza zupełny brak elementu realistycznego. Jest to szczególnie uderzające wobec wołania o realizm w literaturze dorosłych. Dziwne to zjawisko tym się chyba tłumaczy, że wielu nowych autorów nie miało możności dobrze poznać dzieci. Na realizm przed wojną zdobywali się ci pisarze, którzy zadali sobie trud obserwowania dziecka i poznania jego warunków życia, na wsi i w mieście, w domu i w przedszkolu. Pisała więc np. Porazińska — o wsi, Kownacka — o szkole, Radwanowa — o przedszkolu, Szelburg i Krzemieniecka — o mieście itd.

Szczególnie brak dzisiejszym książkom dla najmłodszych opowiadań ciągłych, przygód i zdarzeń osnutych dokoła przeżyć jednego bohatera. Rodzaj ten jest dzieciom nieodzownie potrzebny. Wiemy przecież z domu i przedszkoli, jak sobie dziecko ceni ciągłość opowiadania, długi sznur przygód i przeżyć jednej postaci centralnej. Tym się m. in. tłumaczyła popularność „Janka Wędrowniczka", „Na jagody" (element realistyczny pomieszany z fantastycznym), albo wydawnictw „Słonka", pióra Porazińskiej, Świrszczyńskiej i Zawadzkiej.

Tematy z dziedziny t e c h n i k i, niezmiernie pożądane, zwłaszcza przez chłopców (jak o tym świadczyło powodzenie książki-zabawki Themersona: „Pan Tom buduje dom" i „Lokomotywy" Tuwima), kontynuuje tylko Brzechwa w dwóch doskonale utrafionych w gust dzieci, choć prowokujących słuszną irytację pedagogów, książeczkach: „Pali się!" i „Depesza".

Okres powojenny nie wysunął jeszcze nowych tematów, jak to po tamtej wojnie było np. z hasłem pacyfizmu i Ligi Narodów. Jedynym nowym tematem (nb. w książkach fantastycznych) są pojawiające się parokrotnie więcej, sejm i zgromadzenia, z terminologią obrad, jak przewodnictwo, uchwały itp. Jak na złość duchowi czasu ciągle się powtarza temat sklepu. Wprawdzie są to sklepy leśne, zwierzęce, czasem dydaktyczny antykwariat („Sklepik pani Skowronkowej") z wezwaniem do szanowania książek, kiedy indziej sklep spółdzielczy, ale zawsze — sklepy.

Ładna książka Brzechwy o spółdzielczości („Opowiedział dzięcioł sowie") kończy się nawet reklamowym wierszykiem zwróconym (przez dzieci) do rodziców: „W spółdzielczym sklepie kupisz najlepiej". Ten sam chwyt reklamowy zawiera Terlikowskiej-Woysznic „Rybia bajka o węgorzu", „Jedz ryby, będziesz zdrów jak ryba". Zdarza się nawet po prostu reklama określonego sklepu (Wydawnictw Michała Kowalskiego w Katowicach), jak w książce „O Zosi gosposi" Aleksandry Burskiej. Nic w tym nowego. Bywały już takie precedensy, że wspomnę choćby reklamę zabawek B-ci Jabłkowskich pióra Janiny Broniewskiej („Przygody lalki Joasi"). Byłoby jednak ze wszechmiar wskazane, żeby nie używać książki dziecięcej dla celów reklamowych, nawet dla sklepów spółdzielczych!

Z zakresu „przygód", a także egzotyki, tematów niezmiernie pożądanych już przez 6 — 7-latków (oczywiście na poziomie ich możliwości umysłowych), mamy dziś głównie groteskę i nonsens.

Kiedy w r. 1938 pojawiły się pierwsze książki Tuwima i Brzechwy, temperament ich, dynamizm, dowcip i humor oraz odważna dawka nonsensu — porwały spontanicznie dzieci, ale obruszyły przeciwko sobie opinię wielu dorosłych. Dziwne to było zjawisko. Oburzano się na czelność absurdu, na rzekome „przewracanie dzieciom w głowach" jawnym nonsensem; irytowano się na przekręcanie wyrazów, na świadomie pozasensowne i pozagramatyczne rymowanie, na używanie wyrazów bez znaczenia, na zabawy słowne, jak

gdyby wszystkie te elementy nie zawierały się od wieków w folklorze dziecięcym wszystkich narodów i jakby, wraz z folklorem, nie weszły do literatur dziecięcych. Przecież właśnie szczególne upodobanie narodów anglosaskich do nonsensu w folklorze natchnęło Czukowskiego do przeszczepienia go na grunt dziecięcej literatury rosyjskiej i namiętnej jego obrony w ZSRR.

I u nas nonsens istnieje od wieków w tradycji ustnej, a w literaturze dziecięcej — od czasu ogłoszenia drukiem cennych i cenionych zbiorków Rogoszówny, z mnóstwem późniejszych przetwarzań poetyckich wszystkich niemal pisarzy dla dzieci, jak Dyniowska, Porazińska, Januszewska, Krzemieniecka i inni.

Wolno było „kusemu Janowi" „opasywać się siekierką" i „podpierać workiem", Piotrowi pieprzyć wieprza pieprzem, śp. nianiom naszym śpiewać: „Basia nasza, Basia nasza, nie umiała Ojcze Nasza"..., albo „Tyna, tyna, top, był raz sobie chłop. Tyna, tyna tynów, miał on sześciu synów. Tyna, tyna, teda, była w chacie bieda" itd. Ale analogiczne z a b a w y w ustach obu wspomnianych poetów, doprowadzały wielu dorosłych — do rozpaczy.

Tyle walk wypadło mi stoczyć z dorosłymi w obronie prawa dziecka do nonsensu, że kiedy dostałam zlecenie przygotowania referatu o literaturze dla najmłodszych, myślałam, że raz jeszcze czeka mnie batalia o w a r t o ś ć absurdu w literaturze dla najmłodszych. Tymczasem, przegryzłszy się przez 260 dzisiejszych książek dla dzieci tego wieku, zrozumiałam, że sytuacja jest odwrócona. Walczyć już raczej trzeba z p r z e r o s t e m absurdu w literaturze dla najmłodszych, z istnym z a l e w e m nonsensu i groteski.

Absurd rozpanoszył się w literaturze dla najmłodszych, nie dlatego, żeby pisarze zrozumieli, jak głęboka jest w dziecku potrzeba przekręceń, odwracania rzeczywistości: że ma to głęboki sens biologiczny i psychologiczny; że doskonali i wzbogaca życie duchowe dziecka; że jest jednym z ć w i c z e ń w myśleniu i sposobów dziecka u t w i e r d z a n i a s i ę w z n a j o m o ś c i ż y c i a; ani — że im jaśniejsza jest p r a w i d ł o w a koordynacja rzeczy, tym silniejsze poczucie śmieszności wywołuje koordynacja f a ł s z y w a. Wszystkie te tezy, które tak doskonale zanalizował i pogłębił Czukowski — mało kogo obchodzą. Działa — moda, a z n i ą p o p y t r y n k u i naśladownictwo, łatwizna drogi utorowanej przez prawdziwe talenty.

W odniesieniu do książek Tuwima i Brzechwy można i należy mówić, że dostarczają dziecku materiału do zabaw intelektualnych, do gimnastyki umysłowej, a także o wielkiej zasłudze kształcenia w dziecku dowcipu i poczucia humoru (odnosi się to w równej mierze do wielu dalszych, pełnych pomysłowości książek Brzechwy). U ogromnej większości ich naśladowców przeważa nonszalancja i bezładne gadulstwo.

Absurd w rękach ludzi bez talentu zwolnił od wszelkiej odpowiedzialności za słowo pisane autorów nie mających nic do powiedzenia dzieciom. Moda nonsensu i groteski uprawniła do pisania dla dzieci ludzi, którzy nic o dzieciach nie wiedzą, którzy dzieci nie znają, toteż, choćby chcieli, nie umieją liczyć się z dzieckiem.

Nie łatwa to rzecz — znajomość czytelnika. Wbrew pozorom — tym trudniejsza, im czytelnik jest młodszy. Nic tu autorowi nie pomagają wspomnienia przeżyć własnych. Zdany jest wyłącznie na t a l e n t i na obserwowanie dziecka. A obserwację tę utrudnia zmienność i płynność stadiów rozwojowych dziecka.

Książka dla najmłodszych służyć ma co najmniej trzem okresom rozwojowym dziecka (nie licząc dodatkowej służby dzieciom starszym, o czym mówiłam wyżej), a w każdym funkcja jej jest odmienna.

1) W obsłudze dziecka 4 — 5-letniego najważniejszą jej funkcją jest u m o ż l i w i e n i e d o r o s ł y m nawiązania i utrzymania kontaktu z dzieckiem. Najwięcej tu znaczy wygląd zewnętrzny książki, ilustracja. To okres prawie wyłącznych przeżyć uczuciowych.

2) Dziecku 5 — 6-letniemu służy do rozszerzania zakresu pojęć, słownictwa, znajomości świata. Pomaga w nawiązaniu kontaktu z rówieśnikiem czy rodzeństwem.

W tej dziedzinie oddziaływania należałoby — w rodzinach inteligenckich — przez wzgląd na harmonijny rozwój psycho-fizyczny — zwiększyć umiar w stosowaniu głośnego czytania dzieciom i dawania im do ręki książek. Natomiast w rodzinach robotniczych i chłopskich książka dla najmłodszych ma jeszcze wielkie zadania do spełnienia dla przyczynienia się do rozwoju dziecka.

Chęć oddziaływania przez książkę na rozszerzenie zakresu pojęć dziecka wypływa na ogół z p r z e c e n i a n i a wartości s z y b k i e g o rozwoju intelektualnego dziecka. Niestety, dorosłym brak cierpliwości dla upartych nawrotów dzieci do jednych i tych samych opowiadań i książek. Nasz przedszkolak nieskończenie większą ilość razy, niż to dorośli zwykli tolerować, może wracać do tego samego opowiadania czy czytania i wielkim błędem dorosłych jest, że nie potrafią uszanować tej n a t u r a l n e j potrzeby dziecka. Gdyby to rozumienie utorowało sobie drogę do szerszych kół wychowawców, nie spotykalibyśmy tak częstego u nas zjawiska z b y t p o ś p i e s z n e j zmiany materiału książkowego dla dzieci.

3) Trzecią, odrębną funkcją książki dla najmłodszych jest, że we wszystkich miejscach skupienia dzieci, a więc w licznych rodzinach, w przedszkolach, świetlicach, zakładach zamkniętych — książka staje się t w o r z y w e m dla zabaw; dla zabaw umysłowych, ruchowych, rytmicznych, dla piosenek, inscenizacyj oraz prac zbiorowych.

Dla tej roli książki dla najmłodszych o w i e l e w i ę c e j trzeba materiału niż dla samego tylko opowiadania i głośnego czytania. Chodzi tu o taki m a t e r i a ł, pełen dynamiki, akcji, ruchu i życia, rytmów tanecznych i zmiennych (o których tak trafnie w swych przykazaniach mówił Czukowski, pierwszy teoretyk literatury dziecięcej i twórca jej poetyki), który w naturalny sposób pozwoli dziecku przejść od s ł u c h a n i a, tj. od zabawy receptywnej do zabawy ruchowej czy umysłowej, do zabaw rytmicznych, śpiewu, inscenizacyj, albo zabaw umysłowych, słownych lub rysunku, lepienia, prac zbiorowych itp.

Tutaj to może być z wielkim pożytkiem wykorzystany różnorodny materiał drobnych utworów wierszowanych, wyposażonych w akcję i dynamikę. Dobra liryka znowu, nawet opisowa, może żyć w piosence (Konopnicka dzięki śpiewnikowi Noskowskiego). Widziałam efekt nadzwyczajnego zżycia się dzieci przedszkola z książką Szelburg-Zarembiny „A... a..., kotki dwa..." dzięki temu, że tekst jej podany był dzieciom w piosence (Mayznera i M. Cukierówny). Byłoby rzeczą niezmiernie cenną zabiegać o dobór muzyki do poetyckich i melodyjnych wierszy dla dzieci najmłodszych i drukować je od razu z tekstem.

Tak więc w samej obsłudze dziecka w wieku przedszkolnym znaleźliśmy tyle różnorodnych funkcyj książki. Przypominam jednak, że jest ona przecież jeszcze podstawą samodzielnego czytania w pierwszym okresie zdobywania sztuki i techniki czytania. Dla tego właśnie wieku lat 7 — 8 książka uzbrojona jest w wielki druk i wyraźną czcionkę, co dla przedszkola było właściwie zbędne. Dlaczego wracamy do książek znanych już dziecku z przedszkola? Bo najprędzej nabierze wprawy w czytaniu na materiale, który nie przedstawia już dla niego trudności pojęciowych. Bo nawrót do zakresu pojęć z poprzedniego okresu rozwojowego da mu odpoczynek, odprężenie, polepszy jego samopoczucie, podniesie we własnych oczach, dzięki s a m o d z i e l n e m u zdobywaniu i ogarnianiu materiału, który do niedawna jeszcze sprawiał trudność. J e s t t o p o t r z e b n e i c e n n e s p o j r z e n i e w s t e c z n a p r z e b y t ą j n ż d r o g ę d l a z m i e r z e n i a p o s t ę p ó w s w e g o r o z w o j u. Uczucie znane dobrze i nam, dorosłym.

Dla tych dwóch pierwszych lat czytania pozostają w mocy wszystkie przykazania obrazowości, zmienności obrazów, żywości akcji, rytmów żywych i zmiennych. Ale że teksty mogą już być dłuższe, wersyfikacja bardziej złożona, zakres pojęć szerszy i tematyka rozleglejsza, byłoby więc niezmiernie wskazane wzbogacić ten dział literatury dziecięcej pewną ilością książek, których by się celowo nie używało w przedszkolu, zostawiając je dla świeżych doznań dzieci czytających samodzielnie. Forma wydawnicza musiałaby być koniecznie zachowana równie bogata, jak dla poprzedniego okresu, zwłaszcza co do ilości ilustracyj. Na ten właśnie użytek należałoby zbadać i przemyśleć typ książki p r z y g o d o w e j, opartej może o wzór „Pyzy" Januszewskiej, albo „Koziołka Matołka" Makuszyńskiego-Walentynowicza. Dość już dorośli naoburzali się na tę książkę. Czas najwyższy, żeby psychologowie zanalizowali jej niezwykłą atrakcyjność, aby z i n s t y n k t o w n e g o pędu dzieci do obu cyklów Makuszyńskiego wysnuć wnioski, które pozwolą wydawać dla dzieci zaczynających czytać takie książki, które zdołają porwać w s z y s t k i e dzieci. Jest to szczególnie ważne w obecnych czasach, kiedy trzeba wreszcie zająć się sprawą opieki nad dziećmi zapóźnionymi w czytaniu, a także surowym jeszcze przeważnie elementem dzieci chłopskich.

Spróbujmy dokonać jak najkrótszego przeglądu dorobku czasów okupacji i lat powojennych w zakresie książek dla najmłodszych. Nie pod kątem ich wartości artystycznych, ale jedynie z punktu widzenia trafności tematyki i treści oraz formy, słownictwa i stylu, a więc przydatności tych książek dla wieku, do którego zdają się zwracać.

Na czoło wysuwają się książki wytrawnych piór pisarzy dziecięcych, znanych dobrze sprzed wojny. Autorów tych cechuje doświadczenie, dobra znajomość czytelnika, świadome zamierzenie pisarskie. Wiedzą, co chcą powiedzieć i dla jakiego wieku piszą. I umieją pisać. Odezwali się już wszyscy (prócz Tuwima) przedwojenni autorzy książek dla najmłodszych: Brzechwa, Januszewska, Kownacka, Krzemieniecka, Porazińska, Szelburg-Zarembina i Wiszniewski.

Wśród nowych piór z radością zasygnalizować należy zainteresowanie się literaturą dla najmłodszych Artura Marii Swinarskiego. Jego „Odwiedziny smoka" mają trafną tematykę, a prostota, świeżość i żywość wierszy zapewni im niewątpliwie poczytność najmłodszej publiczności literackiej. Inni pisarze literatury dla dorosłych, którzy także po raz pierwszy dali książki dla dzieci, rzadko zdobywają się na właściwy ton w stosunku do swych nowych czytelników i w swoich zbiorkach wierszy (bo ten rodzaj książek przeważa) przerzucają się od drobnych zdarzeń, czasem nawet prymitywnych błazenad — do przeżyć subiektywnych i zajęcia sobą — z zapomnieniem o czytelniku. Niejednokrotnie tuż obok błahego wierszyka pojawia się uroczysta poezja z zawiłą metaforą. Np. „Chmura kładzie słońcu bandaże na zbolałe oczy i chłosta błyskawicą — uniesiona gniewem — figle wiatru błazeńskie".

Niewyrównanie stopnia trudności łączonych ze sobą w jednym zbiorze drobiazgów poetyckich należy do najczęstszych błędów tego typu książek dla dzieci.

Zdaje mi się, że w ogóle przechodzenie od twórczości dla dorosłych do pisania dla dzieci jest znacznie trudniejsze, niż się to wydaje, skoro tylu dobrych pisarzy nie może znaleźć właściwego podejścia do dzieci. I tak „Królewna Śmieszka" Magdaleny Samo-

zwaniec mimo pomysłowości i wielkiej swobody w wyborze tematów — ma jakiś nieuchwytny ton prywatności i zwierzeń robionych dorosłym. Minkiewicz Janusz, w pełnym zresztą wdzięku „Misiu z parasolem" zdaje się umyślnie podkreślać swą nonszalancję w stosunku do dziecka. Borudzka Wanda dużo poezji rozpylila „Na łące malowanej złotem", ale nie oczyściła jej z tonu kobiecej kapryśności. („Już nigdy nie będę szczęśliwa, tak mi ta rzecz dokucza, że nie wiem, jakim głosem po nocy huczek huczy"). Brzeziński Bohdan („Kaczka, która kaszkę warzyła") nie chce zniżyć point swej książki do poziomu rozumienia dzieci najmłodszych i wraz z ilustratorką rezerwuje je dla dorosłych (dzieci zresztą i tak znajdą mnóstwo przyjemności w tej pięknie wydanej książce, ale kulminacyjne punkty dowcipu nie są do zrozumienia dla małych dzieci). Tyle chwalony dziś Wojciech Żukrowski — najmłodszym dzieciom strzepnął z pióra „Bal w agreście", o byle jakiej treści i jarzynowym dialogu Brzechwy. „Widzisz, ty masz zawsze rację, kalafior ma ondulację — wyrywała listki z lebka zrozpaczona kalarepka". Jeżeli jeszcze wymienię Wnorowską-Krzymuską J. („Jak grusza z Jankiem latała"), Gruszczyńską, Gillową, Bronikowską, Korczakowską — to wyczerpiemy typ zbiorków i wierszyków. Jedną z najtrafniejszych pozycyj stanowią tu „Migdałowe historie" Wandy Grodzieńskiej, żywe w pomyśle i formie oraz pełne akcji.

O p o w i a d a n i a c i ą g ł e reprezentuje doskonale Hanna Mokrzycka: Coraz lepsza w swych ostatnich osiągnięciach. Dobrze służyły dzieciom „Przygody pana Niedźwiedzińskiego", przypuszczam, że „Cyrk u gąsek", a zwłaszcza „Feliks, król wiewiórek", będą miały wielkie powodzenie u dzieci różnego wieku.

Zamierzenia dydaktyczne rozwiązują: Miklaszewski (powstanie książki i jej ochrona) w „Bajeczce o książeczce" i znacznie słabszej „Bajeczny sklepik pani Skowronkowej" i Iza Ostrowska („Straszne przygody kropelki wody"), podobno przydatne w przedszkolu i szkole.

Z tak ulubionych przez dzieci „podróży" i egzotyki trudno coś wybrać w powodzi nieodpowiedzialności. Może Korewy „Mały żeglarz koczkodanik", zwłaszcza opowiadanie drugie „Miki w dżungli". Może dwie książeczki o „Zwierzątkowie" Odrowąża, ale tylko jako koncesję na rzecz upodobań dzieci.

Ten z konieczności krótciutki przegląd książek najlepszych, dobrych i poprawnych wyczerpuje mniej więcej wszystko, co zwróciło moją uwagę wśród przeczytanych 260 książek. Pozycyj tzw. dopuszczalnych znalazłam w ogóle tylko ok. 60. Stanowi to ledwie czwartą część przejrzanego materiału.

Reszta, tj. 3/4 pozycyj (ok. 195) mają, niestety, zbyt niski poziom, aby można je dać dzieciom. Grzeszą brakiem talentu, niedbałością formy i języka, pomysłami niedopuszczalnymi ze względów pedagogicznych. Nie damy przecież dziecku książki, w której mówi się, że „Trzeba korzystać, póki wódzia płynie" (Czaczko: „Figle mistrza Twardowskiego", Wrocław 1947, Nauka i Wiedza), albo o wyrywaniu całych szczęk, bo taka jest właśnie „moda" w dentystyce amerykańskiej (Grzybowski J.: „Jedynaczek-Mądraczek", Katowice, Kowalski, 1947), albo o szpileczce, która „nigdy się już nie smuciła, że cienka i mała", odkąd siadł na niej, kłując się odpowiednio, atleta (Odrowąż: „Do góry nogami", Katowice, Awir, 1945) itp. Bardzo wiele pozycyj do odrzucenia to wierszowane przeróbki baśni ludowych, pisanych bardzo złym wierszem i przez telegraficzność stylu do reszty odartych z uroku baśniowego. Największa ilość książek nie do przyjęcia pochodzi z okresu okupacji, ale niestety i w produkcji powojennej duży odsetek książek zupełnie nie nadaje się dla dzieci.

75% wydawnictw poniżej wymaganego poziomu wychowawczego — to marnotrawstwo wydawnicze, które wymaga przeciwdziałania.

Umyślnie zadałam sobie trud przejrzenia wszystkich książek, do jakich udało mi się dotrzeć, nie zostawiając na marginesie rozważań nawet tych, o których na oko już powiedzieć łatwo, że się nie nadadzą, zdawało mi się bowiem, że w chwili zaczynania całej produkcji wydawniczej od nowa, w momencie surowego nakazu oszczędności, trzeba poznać dokładnie całą produkcję wydawniczą, żeby rachunek marnotrawstwa był jak najdokładniejszy. Hasła demokratyczne w dziedzinie wychowania obowiązują do zapewnienia wszystkim dzieciom dobrej książki. Zacząć trzeba od książki dla najmłodszych.

Wymaga to przede wszystkim przeciwstawienia spekulacji wydawniczej, dobrego wydawnictwa t a n i e j książki dla najmłodszych. Jako jeden z wzorów w tym względzie mogą posłużyć m. in.

książeczki wydawane swego czasu przez „Słonko". Potrzeby wywołane zmianami społecznymi, zwiększeniem ilości przedszkoli i rozszerzeniem zakresu wychowania społecznego, a także ogólnym wzmożeniem zainteresowań sprawami wychowania — wymagają dużych zasobów książek dla najmłodszych.

Jeżeli zaś książka dla najmłodszych ma dotrzeć do wszystkich dzieci miast i wsi, to trzeba nie tylko zwiększyć nakłady książek, ale zbadać, obmyślić i przygotować większe jej zróżnicowanie pod względem poziomu, tematyki, słownictwa i formy. Trzeba więcej różnorodnych książek dla najmłodszych.

Nie wiem, czy dość jasno wynika z mego referatu przekonanie, że ciągle jeszcze dotąd za mało jest troski o trafność i wartość wychowawczą książki dla najmłodszych. Tłumaczy się to zapewne wielką trudnością zbadania i zrozumienia reakcyj na książkę dzieci 4 — 7-letnich, a także wpływu książki na dziecko.

Konieczność zobiektywizowania oceny książek wymaga naukowego zbadania sprawy przez psychologów. Badanie zaś oprzeć się musi nie — jak dotychczas — na obserwacji poszczególnych dzieci, ale także na obserwacji życia zbiorowego dzieci tego wieku, a więc obserwacji przeprowadzanej w przedszkolach, świetlicach, bibliotekach dziecięcych i domach dziecka.

Alina Łasiewicka

Polska literatura dla dzieci 9 — 10-letnich

Literatura dla dzieci w wieku 9 — 10 lat stoi wobec trudnego zadania. Jest to wiek, w którym bodaj najsilniej występują wielkie różnice w możliwościach czytelniczych dzieci, różnie rozwiniętych, często w zależności od środowiska, z którego pochodzą. Dzieci, które już dobrze opanowały technikę czytania, mogą oddać się lekturze większych całości, co pozwala im na pewne zżycie się z fikcją literacką i zajęcie się wynikającymi z niej zagadnieniami. Te, które nie zdobyły jeszcze potrzebnej biegłości, sam proces czytania pochłania tak dalece, że sens opowiadania nie przenika do ich świa-

łomości. Nie mogą one zaspokoić swej ciekawości intelektualnej i uczuciowej. Krótkie opowiadania, które mogą przeczytać, posiadają zwykle problematykę odpowiadającą raczej zainteresowaniom najmłodszych dzieci, nie licząc się z upodobaniami tego przejściowego wieku. Gdy wybitnie rozwinięte 9 — 10-letnie dzieci czytują już Krzyżaków i Trylogię Sienkiewicza, pochlebiając swym cudownym rozwojem dumie nicopatrznych wychowawców, zapóźnieni w rozwoju czytelnicy nie mogą wyjść poza najłatwiejszy typ książek obrazkowych. Gdy chodzi o wysunięcie pewnych ogólnych danych o wartości literatury dziecięcej, nie można brać pod uwagę tych krańcowych wypadków rozwoju lub jego zahamowania. Dane o literaturze w tej pracy oparte są na obserwacjach możliwości czytelniczych średnio rozwiniętych dzieci.

Dla zobrazowania zagadnień literatury dzieci 9 — 10-letnich wzięto pod uwagę tylko książki odpowiadające wymaganiom literackim i wychowawczym, opierając się na selekcji już dokonanej przez miarodajne instytucje i wydawnictwa.

Nie łatwe jest ustalenie różnic, które kwalifikują książkę dla danego wieku czytelnika, nawet gdy mamy na uwadze linię przeciętną jego rozwoju. Rozmiary opowiadania nie zawsze mogą odgrywać rolę, gdyż wiadomą jest rzeczą, że krótkie ujęcia literackie, jak np. nowela, są trudną formą kompozycyjną. Wielkość opowiadania w tym wieku ma jednak znaczenie, gdyż dzieci pamięciowo nie ogarniają zbyt wielkich całości, których czytanie, przy słabej jeszcze technice, trwałoby zbyt długo.

Zazwyczaj przeznaczenie książki określone jest już intencją autora, którą wyczuwa się z założeń jego utworu. Nie zawsze zamiar autora jest decydujący. Częstym stosunkowo zjawiskiem jest nieskoordynowanie wzajemne różnych elementów książki. Autor wysuwa zagadnienia i stawia je w tej płaszczyźnie, która kwalifikuje utwór dla określonego wieku. Forma ujęcia, elementy pozatreściowe mogą czynić książkę zbyt trudną lub na odwrót naiwną, z czego autor nie zdaje sobie sprawy.

Zasadniczej natury czynnikiem jest sam dobór tematów, które powinny wypływać w literaturze w miarę rozwoju zainteresowań dzieci i w stosunku do ich przyrodzonych możliwości rozumienia. Należałoby stwierdzić, jakimi tematami literatura nasza stara się

dzieci zainteresować i w jakiej mierze te problemy uwzględniają potrzeby małych czytelników.

O tym czy książka dostępna jest dla danego wieku czytelników, decyduje sprawa formalnego ujęcia treści, które określa styl, język w granicach rozumienia dziecka.

Ostatnim wreszcie, być może najważniejszym warunkiem kwalifikującym książkę dla danego wieku, jest sposób podejścia autora do tematu, płaszczyzna, w której zostaje on opracowany. Ta sama sprawa może być ujęta w rozmaitych przekrojach. Kwestia życia koleżeńskiego może być w różny sposób rozwiązana, zależnie od tego, jakie problemy w przeprowadzeniu tematu wysunie autor. Zawiłe kwestie natury etyczno-psychologicznej czy społecznej (jak np. w książkach Z. Żurakowskiej z życia szkoły) nie mogą się nadawać do czytania przez młodszych czytelników, gdyż przeżycia te wychodzą poza zakres możliwości ich doznań psychicznych. Ten sam temat życia koleżeńskiego ujęty w płaszczyźnie doznań psychicznych młodszych dzieci decyduje o zaliczeniu go do literatury tego wieku. Poza elementami tematu i akcji istnieje czynnik pozatreściowy, sposób widzenia świata interesującym na sposób dziecka. Odkrycie elementów trafności w podejściu do psychiki dziecka lub braku tej umiejętności w literaturze byłoby ważnym zadaniem. Dlatego może się zdarzyć, że wymieniono w pracy książkę błahą jako pozycja literacka, ale dobrą z punktu widzenia umiejętnego ujęcia w literaturze dziecięcej, a pominięto dzieło wysokiego artyzmu. Celem pracy nie jest określenie bezwzględnej wartości literackiej dzieł.

Dziecko w wieku 9 — 10 lat odróżnia doskonale fantazję od rzeczywistości. Jest jednak tak zżyte z krainą czarów, że przenosi się chętnie w świat fantastycznych wybrażeń o zjawiskach świata, sprawdzając jakby w ten sposób granice realności i fantazji. Dziecko, o którym mówi się, iż posiada tyle powodów do odczuwania swojej niższości wobec otoczenia — dzięki magicznym siłom i władzy, których jego fantazji użycza baśń, kompensuje przykre poczucie małej wartości. Obserwacja wskazuje, iż baśń jest niezmiernie bliską psychice dziecka w tym wieku, a zatem ważną jest dla nas sprawa znalezienia jej należytego miejsca w literaturze młodszych dzieci. Zagadnienie doboru odpowiedniej dla dzieci baśni w powojennych latach było kilkakrotnie dyskutowane na łamach tygodników lite-

rackich, co świadczy o żywym zainteresowaniu opinii wychowawców. Debatując nad zagadnieniem musimy pamiętać, jakim w stosunku do dziecka warunkom psychologicznym baśń musi zadość uczynić.

Dzieci młodsze zwrócą się z zainteresowaniem do baśni ludowej. Psychika dziecka poszukującego baśni zbliżona jest do psychiki ludu, który tę baśń stworzył. Znajdziemy tu podobne wyobrażenia o świecie, podobne marzenia, które się w taki sam magiczny sposób dadzą zaspokoić. Baśń ludowa w pierwotnej swej wersji nie może być dziecku podana. Jest w niej wiele momentów, które przedstawiają świat i stosunki ludzi w zbyt surowej formie. Stosowane np. z okrucieństwem średniowiecznym kary, zdarzenia, które mogłyby szerzyć zabobony i straszyć dziecko, muszą być z baśni usunięte.

Nowoczesna baśń dla dzieci ukazuje cudowność w świecie zjawisk codziennych, odrzucając akcesoria baśni ludowej: wróżki, królewny, czarownice itd. Obserwacja wykazała już dawno, jak dalece dziecko czuje się oszukane i zawiedzione, gdy mu się każe uznać za cudowny fakt zrobienia stołka, buta, a nawet wykopania studni, jak to jest np. w książkach Themersona. Przedmioty, których codzienny użytek zna i trud wykonania może z bliska widzieć, nie wydają mu się w niczym czarnoksięskie. Co innego but siedmiomilowy, którym można pokonywać przestrzenie i mieć tym samym władzę nad innymi, kompensując w ten sposób własne poczucie niższości. W dobrej książce, która by mu dała praktyczne wskazówki do majsterki, chłopak chętnie wyczyta przepisy, jak zrobić przedmioty codziennego użytku. Może ona być nawet jego ulubioną książką, ale z innym nastawieniem zabiera się do jej czytania.

Dzieci pociąga w baśniach jeszcze jedna ich wybitna cecha. Instynktownie poszukują one sprawiedliwości. Uproszczona moralność baśni, w której dobrzy są wynagrodzeni, źli ukarani, odpowiada prostemu poczuciu sprawiedliwości dziecka. I może najbardziej przemawia do jego psychiki baśń literacka, która wyzyskuje motywy baśni ludowej w najszerszym zakresie, właśnie gdy chodzi o tę moralność baśniową. Cały szereg utworów, od dawnych, a dziś jeszcze b. popularnych baśni Zofii Urbanowskiej, do ostatnich książek tak lubianej przez dzieci Lucyny Krzemienieckiej, korzysta z przywileju, który im daje baśń, starając się przeprowadzić pewne postulaty etyczne. Wygłaszanie prawd moralnych za pomocą zbyt

wyraźnych przykładów w innych rodzajach literackich dawno już zostało skompromitowane. W baśni autorzy korzystają ze specjalnych praw, które im ona zapewnia, przy zachowaniu naturalnie norm wartości literackiej.

Prawie każdy utwór Krzemienieckiej zawiera pewien morał. Autorka pokazuje znaczenie dobroci, chwali pracowitość, skromność, a gani lenistwo, skąpstwo, pychę. Stara się kształtować charakter dziecka chwaląc cnoty, a ganiąc wady. Utwory Krzemienieckiej są niekiedy raczej opowiadaniami, lecz na skutek ujęcia treści moralnej w uproszczony sposób baśniowy, traktowane są przez dzieci jako fantazja.

Moralność i logika baśni przez długi czas przenoszoną jest przez dzieci zaczynające lekturę powieści na sytuacje z życia realnego. Początkujących czytelników nie rażą uproszczone sytuacje i charaktery. Dzieci uczą się dopiero myśleć kategoriami rzeczywistości.

Powieść dziecięca w latach po ubiegłej wojnie stała się przede wszystkim literaturą dzieci miasta. Rzecz się ma tak zapewne między innymi i dlatego, że sami autorzy, przebywając w tym środowisku znają lepiej psychikę dziecka miejskiego.

Temat życia w wielkim mieście jest opracowany w książce dziecięcej w rozmaitych przekrojach. Przede wszystkim autorzy chcą pokazać miasto jako skomplikowany organizm, rządzony pewnymi prawami, które trzeba choćby powierzchownie poznać, gdyż chronią one i ułatwiają życie w gromadzie. Pretekstem do pokazania i objaśnienia tych praw jest przyjazd dziecka z prowincji, które przez swą niewiedzę miewa najczęściej śmieszne przygody, wynikłe z niestosowania się do obowiązujących norm zachowania. Klasycznym opowiadaniem tego rodzaju jest Porazińskiej: „Hej z drogi!" Są to przepisy ruchu w mieście podane na wesoło. Poza formalną nauką, która wynika z tych wesołych przygód dwóch miłych urwisów, najcenniejszym osiągnięciem jest humor. Autorka doskonale się orientuje w psychologii humoru u dzieci. Każdy jej pomysł, każde powiedzenie liczy się z możliwością reakcji małych czytelników; nie mamy tu nic obliczonego na efekt, oceniany jedynie przez czytelników dorosłych.

Drugim dzieckiem wsi, które poznaje urządzenia wielkiego miasta, jest „Zuch" Szelburg-Zarembiny. Prototypem tego rodzaju po-

wieści jest zapewne „Fifinka" Buyno-Arctowej, dziewczynka wiejska, którą spotyka w mieście cały szereg wesołych przygód.

Obraz życia ludzi miasta występuje w wielkiej stosunkowo ilości książek: „Bajeczka z podwóreczka", „Był sobie jeden dom" (Krzemienieckiej) „Dzieci podwórka" (Korczakowskiej), „Pokój na poddaszu" (Wasilewskiej). Poruszają się one zazwyczaj w kręgu zagadnień znanych dzieciom w bliskim otoczeniu. Do najlepszych opowiadań Krzemienieckiej należą te, które pokazują dzieje jednej kamienicy czy nawet klatki schodowej, w której żyją w dobrej sąsiedzkiej zgodzie hafciarka i woźny szkolny, kucharka i węglarscy pomocnicy.

Rodzinę małego „Zucha" Szelburg-Zarembiny sprowadza do miasta potrzeba zarobku. Wkraczamy w rozległą dziedzinę zagadnień społecznych. Nędza to temat, pod którego presją znajdują się autorzy książek o życiu mas robotniczych. Nie można znaleźć powieści, w której ujęcie takie nie byłoby zasadniczym zagadnieniem. W drugiej powieści Szelburg: „Bursztynowy talizman"; w powieściach Korczakowskiej, głównie w „Dzieciach podwórka"; Wasilewskiej „Pokój na poddaszu": Hertza „Henryś" i in. obracamy się w atmosferze nędzy i krzywdy społecznej. Obrazy biedy w mieszkaniu, małych dzieci płaczących z głodu i na próżno proszących o kawałek chleba, moralnej udręki chorej matki lub starszego rodzeństwa, które nie może znaleźć wyjścia z sytuacji — to atmosfera życia robotniczego w mieście. Na tym tle rozwija się ileż pięknych przykładów samozaparcia i dobroci ludzkiej. Wiele zła przezwycięża miłość w rodzinie. I u Szelburg, i u Wasilewskiej czy Hertza przykłady wyrzeczenia się niemal własnych praw do życia w imię miłości dla młodszego rodzeństwa, mogą być wstrząsające dla dziecka, tym bardziej, że chodzi tu o ten przysłowiowy ostatni kawałek suchego chleba.

Podstawowe zagadnienia życia społecznego znajdują trafne ujęcie w powieści dla tak młodego wieku. W chwili nieszczęścia, w książce Wasilewskiej, robotnice fabryczne przychodzą młodej dziewczynie z pomocą zbierając składkę w swym kółku. Mija uczucie samotności i opuszczenia. Szorstkie na codzień towarzyszki pracy stają się członkami jednej wielkiej rodziny ludzkiej.

Dobroć ludzi pomaga przetrwać nieszczęście, pomaga często w nowym zbudowaniu życia. Czasem można by ją nazwać filantro-

pią, gdy np. dobra pani z willi zakłada w swym domu ochronkę; najczęściej jednak to zwykła ludzka dobroć prostego człowieka, któremu odruch serca każe pomagać sierocie. Tej twórczości, którą możemy nazwać literaturą suteren, przyświeca szlachetny zamiar. Porusza ona sumienie społeczne widokiem dzieci, które, jak rozmyśla Henryś Hertza, niczym nie zawiniły, by tak cierpieć. Czy nie jest jednak błędem utrzymywanie dzieci w atmosferze depresji, gdyż uczucie to bezwzględnie musi towarzyszyć tego rodzaju lekturze?

Większość autorów przezwycięża pesymizm wynikający z tematu, stwarzając specjalnie przychylne warunki, które pozwalają bohaterom wydobyć się z trudnego położenia. O wiele piękniejsze, ciekawsze, życiowo i literacko bardziej przekonywające są te książki, w których bohaterowie dzięki własnej dzielności pokonywają nędzę, by w wytrwałym trudzie, dzięki wybranej pracy, zapewnić sobie dalsze radośniejsze życie.

W książkach tych autorzy szczególnie ładnie stawiają zagadnienie pracy. Jest to żywioł, w którym zamyka się życie robotnika, dorosłego czy dziecka. Wszystkie powieści mają za zadanie obudzić dla niej głęboki szacunek. W utworach Szelburg-Zarembiny, w wierszach Themersona podziwiamy trud robotnika podniesiony do wyżyn bohaterstwa. W książkach dla tego wieku rzadziej widzimy pracę dorosłego, częściej mamy do czynienia z pracą dzieci czy młodzieży. 17-letnia dziewczyna pracuje w wielkiej tkalni, co przerasta jej siły fizyczne, młodsza jej siostra; która zawsze pragnie pomagać innym, zostaje posługaczką w szpitalu; dzieci pomagają w pracy akordowej krawca itd. Typ pracownika-gazeciarza jest b. popularny w naszej literaturze. Działa na wyobraźnię dzięki swej przysłowiowej wesołości i ruchliwości zajęcia, która powoduje szereg ciekawych spostrzeżeń i umożliwia wiele przygód.

Niemniej obok takich powieści powinna szerzej się rozwinąć literatura, w której praca rodziców jest podstawą istnienia, tak jak przewiduje Szelburg-Zarembina w zakończeniu swej powieści, gdzie ojciec otrzymuje robotę, która pozwoli mu wychować dziecko; tak jak to ładnie, choć może zbyt dydaktycznie, ujęła Zofia Charszewska w swej świeżo wydanej, napisanej przed wojną powieści o życiu śmieciarzy „Franek, jego pies i spółka", gdzie mały chłopak, mimo chęci pozostania w gronie przyjaciół i utrzymywania się

z własnych pieniędzy, przychodzi do wniosku, że jego pierwszym obowiązkiem jest uczyć się i żyć w gronie rodziny, gdy już pozwalają na to warunki.

W ujęciu zagadnienia pracy wyjątkowy charakter posiada cały cykl baśni Szelburg-Zarembiny: „Rzemieślniczek Wędrowniczek" i „Majster Klepka". Trud wnosi w życie człowieka zadatki piękna i bohaterstwa, które jego życie przetwarzają w czarodziejską baśń. Jest dobrem i błogosławieństwem przez swoją myśl służenia ludzkości. Mądre założenia pedagogiczne będą zawsze stawiały te książki w grupie najbardziej polecanych przez wychowawców, pewne pominięcie zasad psychologii czytelnictwa w ujęciu tematu będzie zawsze hamowało samorzutność zainteresowania dzieci.

W opowiadaniach i baśniach Krzemienieckiej często jest poruszany temat pracy, która ma tu charakter moralnego wskazania.

Środowisko nędzy zwraca jednak uwagę autorów i w innym kierunku. W kilku książkach, a przede wszystkim Korczakowskiej „Dzieci podwórka", „Chiński dwór" spotykamy zagadnienie występku, upośledzenia moralnego. Chłopak 10-letni, który w bójce z kolegą dobywa scyzoryka i kaleczy nim towarzysza w taki sposób, że trzeba wzywać pogotowie, dzieci, które kradną nawet nie z głodu, tylko żeby dokuczyć kolegom na kolonii albo iść do kina, inne, które ukrywają dziecko, by przyprawić o rozpacz wychowawców i siostrę małego, naturalnie mogą być nam znane w społeczeństwie dziecięcym, należałoby się jednak zastanowić, czy tego rodzaju realistyczne odtworzenie prawdy nie działa zbyt silnie na wrażliwą wyobraźnię 9 — 10-letniego dziecka-czytelnika, które przyzwyczajone jest do bójek z kolegami, ale doskonale sobie radzi własną pięścią, nie trzeba mu podsuwać obrazu noża. Dziecko, szczególnie w tym wieku, szuka w literaturze nieświadomie zupełnie pewnego pozytywnego stosunku do życia. Tak silnie podkreślone, nieznane większości dzieciom odstręczające zjawiska muszą powodować pewien wstrząs u dziecka. Należałoby się również zastanowić, czy obrazy takie nie stanowią przykładu do naśladowania, gdy życie postawi dziecko w zbliżonych okolicznościach.

Przegląd literatury od 1918 r. aż do obecnych czasów wskazuje na to, że wszystkie tematy dotyczące współczesności zaczerpnięte są z życia jednego tylko środowiska społecznego, którym jest klasa robotnicza. Ogranicza to niezmiernie możliwość poznania świata

właśnie przez dziecko robotnika. Wiadomo jest, jak często lektura jest źródłem zdobywania wiedzy o życiu. Książka może być dróżką, która wiedzie w inne światy, pozwala na ich badanie, ocenę i wybór. W życiu naszym posiadamy różne środowiska pracy. Rodzinny dom nauczyciela, czy inżyniera, wykwalifikowanego rzemieślnika, czy kupca jest tak samo godny poznania dla dzieci, które może w przyszłości będą dążyły do tego, by w miarę swoich zainteresowań i zdolności stać się członkami tych grup tworzących wspólną społeczność.

Literatura ograniczająca do tak wąskiego poznania świat dziecka jest antydemokratyczna. Dziecko chce poprzez książkę jak najwięcej doświadczyć, jak nawięcej form istnienia przeżyć. Literatura powinna rozszerzyć jego doświadczenie społeczne, które w życiu praktycznym, siłą rzeczy, jest bardzo ograniczone. Książki, które pokażą egzystencję różnych środowisk pracy, przełamią może najskuteczniej opory, które hamują ich wzajemne poznanie i zbliżenie, wynikłe z różnych form życia kulturalnego. Pokażą przede wszystkim na początek chociaż w słowie, w obrazie, który dziecko tak łatwo chłonie, te formy życia, które czynią je piękniejszym. Opowiedzą o tym, że w różnych środowiskach pracy istnieją te same problemy życiowe. Okaże się, że i nauczyciel, i robotnik mają te same kłopoty materialne, a ich dzieciom sprawiają uciechę te same przyjemności.

I może porównanie jednakowych trosk i radości będzie właśnie płaszczyzną nawiązania bliskiego koleżeństwa życia.

W literaturze o życiu robotniczym ładny jest rys egzaltacji, nuta bohaterstwa, którą wniosła twórczość młodych autorów do naszego pisarstwa po 1918 r. Świeżość tematu, który wtargnął wtedy do skostniałego już schematu zagadnień, tłumaczy psychologicznie atmosferę entuzjazmu, który przez pokazanie problemu chciał wpłynąć na jego przyszłe kształtowanie. Dziś wyszliśmy już z okresu, gdy trzeba było przekonywać o doniosłości pracy robotnika. Nowe możliwości życiowe formują także lepsze podstawy istnienia rodziny ludzi pracy. Nie jest naszym celem ukrywanie prawdy o tym, że bieda jest złem społecznym. Ale w literaturze dziecięcej, jako temat, zagadnienie to może się zjawiać tylko obok szeregu innych rodzajów ujęcia prawdy o życiu robotniczym.

Potrzeba nam zdrowej literatury o zdrowo rozwijającym się życiu społecznym. Książek, w których dzieci posiadałyby normalne życie zapewniające im ich prawa do szczęśliwego dzieciństwa, rozwijającego się w atmosferze może nawet ciężkiej, ale owocnej pracy rodziców, rozmaitych środowisk. Musimy wyjść z okresu egzaltacji i podziwu dla pracy, co wnosi atmosferę jakby wyjątkowej sytuacji życiowej, gdyż żyjemy w epoce, w której całe życie społeczne opiera się całkowicie na wszelkiego rodzaju pracy, której piękno i konieczność koordynacji powinno dziecko zrozumieć. Tego rodzaju twórczość wprowadzi je w atmosferę przyjaznego współtworzenia życia, które stanie się radośniejsze i bardziej pogodne. Taka literatura będzie bardziej odpowiadała psychicznemu nastawieniu dziecka 9 — 10-letniego, którego potrzebę pogody w życiu podkreślają wszyscy psychologowie. Znamienne jest to, co mówią ludzie nauki o wpływie ciężkiego przeżycia na rozwój dziecka w tym wieku. Delikatność jego duchowej struktury, nie wzmocnionej jeszcze, jak w wieku młodzieńczym, przez własny dorobek przemyśleń i ugruntowanych uczuć, ale obeznanej już z realną stroną istnienia, prowadzi do łatwego zalamania. Ciężkie przeżycia w tym wieku, nie rozwijają, tylko postarzają.

Dziecko 9 — 10-letnie, jak wiemy, w sposób zachłanny zdobywa wiadomości o życiu i do wszystkich zjawisk ustosunkowuje się w sposób pozytywny. To, co mówi dorosły, to, co podaje książka, jest autorytatywne, nie podlega dyskusji. Wątpliwości i chęć sprawdzenia autorytetów zjawi się z wiekiem późniejszym. Ten obraz świata, jaki stwarzamy w literaturze, zapada w duszę dziecka, jest podstawą do ukształtowania wszyskich jego późniejszych pojęć o życiu.

Te wszystkie względy powinny nas skłonić do tępienia w literaturze tego wieku książki destrukcyjnej, książki, w której dorosły wyżywa własne bóle, własną nieumiejętność życia społecznego, a może i własne kompleksy, które w sposób nieprzemyślany przelewa na dzieci.

Ustosunkowanie pozytywne do życia odnajdujemy w kilku książkach dziecięcych. W „Przygodach Balbisi" Janiny Broniewskiej, bohaterowie, ludzie prości, babcia łatająca odzież, jej sąsiad — handlarz starzyzną, kataryniarz i inni w codziennej pracy mało ważnej i nieznaczącej odnajdują świeżą radość życia. Ich stosunek

do istnienia ma w sobie coś ze stanowiska twórczego. Taką atmosferę posiada też np. rozrywkowa powieść Kędziorzyny „Związek dobrych duchów", w której dzieci dozorcy domowego, właściciela sklepiku i in. mają swój własny świat zabawy i czynu, a zainteresowanie ważnymi na ich miarę zagadnieniami nie opuszcza ich nawet, gdy myją podłogi.

Na marginesie zaryzykować można twierdzenie, że literatura dotychczasowa o klasie robotniczej pozornie tylko wydaje się odpowiadać dzieciom ubogich środowisk. W rzeczywistości chętniej może być czytana tylko przez dzieci zamożniejsze, które nie zetknęły się w życiu osobistym z nędzą. W myśl zasad czytelnictwa wiemy, że stałym zjawiskiem jest chęć przeniesienia się w inny klimat duchowy lub w ogóle w inne środowisko, aniżeli to, w którym co dzień przebywamy.

Zupełnie wyjątkowym zjawiskiem w literaturze dziecięcej jest twórczość Janiny Porazińskiej. Twórczość oparta na gruntownej znajomości wymagań psychiki dziecięcej i głębokim przemyśleniu wychowawczych zadań literatury.

Porazińska umie zdarzeniom w swoich książkach nadać to jedyne oświetlenie, które ukazuje dzieciom zjawiska od interesującej je strony. Codzienne życie czwartej klasy szkoły powszechnej na wsi to jedno pasmo ciekawych zdarzeń, którym mądra i miła nauczycielka umie nadać sens o treści wychowawczej. W ślicznym współżyciu gromady, przez obcowanie z wychowawczynią kształtuje się oblicze człowieka i obywatela w małych, wesołych pastuszkach jakiejś Wólki czy Zapiecka.

Porazińska jest jedyną dzisiaj autorką, której tak bardzo na sercu leży los dziecka wiejskiego. Do dawnych swych książek o życiu wsi: „Wesoła gromada", „Maciuś Skowronek" i innych, dodała po wojnie: „O 12 z Zapiecka", w której cały wianuszek wiejskich dziewcząt zachwyca urokiem dziecięcej świeżości. Umie ona w życiu, tak zdawałoby się ubogim i zabitym deskami od świata, znaleźć problemy interesujące wszystkich ludzi ziemi i uczynić je bliskimi dzieciom. Jej pozytywny stosunek do zagadnień czyni je jednakowo ważkimi i dla biednej komornicy, i bogatej córki młynarza. Poza materialnymi podstawami istnienia znajduje więź ideologiczną, łączącą jej bohaterów, którzy myślą, pragną, mają swoje dziecinne małe dążenia i wielkie idee na miarę wszechludzką.

Wieś w twórczości Porazińskiej posiada dwa oblicza. Jest to społeczeństwo czynne, zabiegliwe, krzątające się w swoich codziennych czynnościach albo poważnych zamierzeniach. Poza tym jest to też społeczność, która posiada swą piękną, przekazaną przez tradycję obyczajowość. Część dzieł Porazińskiej, takich jak „Kopciuszek", „Baśń o 7 krukach", „Jaś i Kasia", „9 płaczek nieboraczek", „Wesele Małgorzatki" ukazuje nam tę wieś w krasie jej zwyczajów, wierzeń, pięknie baśni, w całej poezji wreszcie języka ludowego. Zwrócić trzeba jednak uwagę, że niektóre książki Porazińskiej, może z tego powodu, że rozsadza je ilość problemów, mogą być przez dzieci czytane wspólnie z dorosłymi, dla czytelnictwa samodzielnego są za trudne.

Autorką, którą tak niezmiernie pociąga barwność ludowej tradycji, jest Hanna Januszewska. Większość jej poetyckich opowiadań przetwarza piosenki, gadki, powiedzenia ludowe. Najpiękniejsze pewno z tych opowiadań to mazowieckie bajki „Z góry na Mazury".

W twórczości Januszewskiej uderza wszechstronność środków wyrazu literackiego. Malarskość scen pozwala widzieć sytuacje obrazami jakby zastygłymi w ruchu. Taniec jest częstym wyrazem przekazania nastroju. Hulająca stodoła i tańczący Kuba-Jurek, i wróblowe wesele, i — często powtarzający się obraz roztańczonej karczmy. Wieś przepojona jest muzyką: grają słowiki, wiatry i chochoły. Chata, dwór, noc i strumyk zawsze są rozśpiewane: czasem na nutę słowikowych trelów, czasem w takt kroków tańca. Niektóre z utworów, tak jak jeden z najładniejszych „O walczykach panny Ludwiki", są całe właściwie melodią. W takt tej muzyki układa się też rymowana proza autorki, której utwory dla wydobycia tych walorów muszą być czytane na głos. Obrazki Januszewskiej odtwarzają nastroje wsi. Akcja jest nikła i odgrywa podrzędną rolę. Urok jej poetyckiego kunsztu mogą w całości odczuć tylko dorośli. Dla dziecka odbierającego pojęcia z założeń akcji są to obrazy, których piękna nie pojmuje.

Nasza twórczość literacka dotycząca wsi ciąży zbytnio w kierunku tworzenia statycznych obrazów, których piękno musimy podziwiać. Folklor jest interesującym i uroczym zjawiskiem i jest rzeczą naturalną, że działa na wyobraźnię autorów. Dobrze, że piękno płynące z tradycji ludowej, które ku ciągłej naszej trosce może

zaginąć, podchwycono i utrwalono. Wieś nie może jednak zjawiać się w literaturze jak piękny posąg obrócony twarzą ku przeszłości. Tym bardziej, gdy coraz większy udział bierze w codziennym twórczym życiu. Szczególniej jeśli chodzi o literaturę dziecięcą musimy pamiętać o tym, że żywiołem młodych jest ruch, życie, działanie. Do naszych mas czytelniczych coraz szerzej wchodzić będzie dziecko wsi. Jest naturalne, że chcialoby się ono widzieć bohaterem działającym i równouprawnionym we wszystkich przygodach życia, a nie tylko kukiełką podziwianą przez świat dla swojej oryginalności. Sprawy współczesne żywe i świeże w życiu wsi muszą znaleźć swoje odbicie w literaturze. Dzieci wsi i miasta może poprzez literaturę zbliżą się do siebie.

To co z folkloru zawsze znajdzie żywe zainteresowanie u dziecka to baśń ludowa, m. in. dzięki swej bogatej akcji. Ocena piękna obyczaju ludowego, jego obrzędów, strojów itd. łączy się ściśle ze sferą wrażliwości estetycznej. Badania psychologiczne bliżej te zagadnienia wyświetlają. W wieku dziecięcym, o którym mówimy, w każdym razie nie ma mowy o jakiejś bezinteresownej kontemplacji estetycznej. Dlatego wszelkie opowiadania wyczerpujące się opisem obrzędów albo scen rodzajowych są czytane przez dzieci tylko grzecznościowo. Świadomość pewnej odrębności życia środowiska, jego oryginalności czy piękna, może przenikać do samowiedzy czytelnika tylko poprzez akcję.

Życie wsi, przez umiejętne powiązanie tematów, mogloby silniej związać dziecko z przyrodą. Dzieci miasta interesują się tylko w nieznacznym stopniu naturą. Za daleko zapewne od niej stoją. W ich książkach dotychczas akcja rozgrywa się wyłącznie prawie w mieście. Książki z życia przyrody są po prostu jej opisami; jeżeli plącze się jakaś akcja, to nie tłumaczy się zwykle logiczną koniecznością — mogloby jej nie być [1]).

Dzieci interesowałyby się na pewno naturą, gdyby się z nią zżyły bliżej, chociaż poprzez książkę. Akcja ciekawego opowiadania, która wynikałaby z warunków przyrodzonych istnienia w związku

[1]) Przedrukowane do ostatnich czasów książeczki Lewickiej, Weryho, M. J. Zaleskiej są wyrazem epoki, w której powstały. Ze względu na ujęcie literackie, którego dziś unikamy, nie nadają się w całości do czytania dla dzieci.

Gruntowna wiedza, odpowiedzialność za podawane fakty, zdolności popularyzatorskie czynią te książeczki i obecnie materiałem do opowiadań.

z przyrodą, musiałaby zapewne wpłynąć na zadzierzgnięcie serdeczniejszych więzów z nowym otoczeniem.

Bardzo znamiennym byłoby porównanie pod tym względem naszej literatury i literatur obcych. W angielskich książkach dla dzieci miasto jest b. rzadkim terenem akcji, czerpiącej jakby swój szeroki oddech z rozległego horyzontu, z bliskiego kontaktu z naturą, która jest przyjaznym tłem przeżyć bohaterów, nie będąc koniecznie materiałem formalnego nauczania. W literaturze sowieckiej odnajdujemy większe zróżnicowanie; akcja rozgrywa się na różnych terenach, wprowadzając wszędzie wiele pociągającego dzieci rozmachu.

Bliższym zainteresowaniem dzieci cieszą się opowiadania o ich towarzyszach zabaw: psach, kotach i innych stworzeniach hodowanych w domu. Niezrównane opowiadania Jana Grabowskiego o zwierzętach kładą podwaliny uczuciowe dla nowego u nas stosunku do stworzeń. Wynika on z chęci zrozumienia każdej żywej istoty, której nieoczekiwana inteligencja w zachowaniu i własna indywidualność budzi podziw i szacunek.

W wieku lat 10 zaczynają się wybitnie różnicować upodobania dziewcząt i chłopców. Dziewczynki żądają w tym wieku książek, które mogłyby zaspokoić ich potrzebę wzruszania się. Nasze zasoby literatury dla młodszych dzieci w wieku szkolnym w nikłym stopniu odpowiadają tym upodobaniom. Brak książek, w których dziewczynki widziałyby siebie w gronie rodziny, w roli dobrej i kochanej córki i siostry. Czasem książki stają się pożądane i poczytne, gdyż zagadnienie to występuje jako jeden z motywów, chociaż tematem zasadniczym w intencjach autorki są inne problemy. „Zuch" Szelburg-Zarembiny jest dobrym synem, w Korczakowskiej „Dzieciach podwórka" motyw ten odgrywa pewną rolę. Najważniejszym powodem, dla którego cieszy się powodzeniem książka Wasilewskiej „Pokój na poddaszu", jest właśnie to, że członkowie osieroconej rodziny tak się kochają i wzajemnie sobą opiekują. Dla uczuciowej dziewczynki 10-letniej dom rodzinny jest najbardziej instynktownie ukochaną przystanią, do której może tym bardziej zwraca swe myśli w literaturze, jeżeli w życiu posiada tylko namiastkę ogniska domowego. Książka o życiu rodzinnym dla dziewczynki bawiącej się jeszcze lalkami jest odpowiednikiem tej zabawki, w tym znaczeniu, że zaspakaja te same macierzyńskie instynkty.

Życie każdej gromady dzieci w szkole, na koloniach i w gromadzie zuchów czy w świetlicy nasuwa możliwość współżycia koleżeńskiego i zawiązania przyjaźni. Naturalnie i koleżeństwo, i przyjaźń w tym wieku posiada zupełnie inny charakter, aniżeli w latach młodzieńczych. Wspólnie przeżywane drobne zdarzenia z życia gromady dają dziecku poznać jego miejsce w zespole ludzi i określają jego stosunek do kolegów. Te zagadnienia porusza książeczka M. Kownackiej „Plastusiowy pamiętnik", która może być wzorem najłatwiejszej powieści dla średnio rozwiniętego 9-letniego dziecka.

Książka Jadwigi Korczakowskiej „Chiński dwór" ma za temat życie gromadki dzieci na koloniach letnich. Akcja jest wielce urozmaicona, może nawet wstrząsająca nerwami dzieci. Sytuacje pomyślane i rozwiązane są w ten sposób, by zaznaczyć stanowisko pedagogiczne i osiągnąć sukces wychowawczy w książce. Powieści brak podkładu uczuciowego, który by z nią związał dziecko.

Na tym wyczerpuje się nasza literatura o współżyciu w gromadzie dziecięcej. Książki z życia zuchów czy świetlicy nie posiadamy ani jednej. Zasadniczych braków w opracowaniu ulubionych tematów dzieci mamy bardzo wiele i w zakresie innych zagadnień.

W osławionych przygodach Koziołka Matołka Kornela Makuszyńskiego rozczytywały się dzieci w tym wieku. Fakt, że głupkowaty koziołek miał także uznanie, tłumaczy się nie tylko, jak się ogólnie przypuszcza, humorem książki. Najważniejszą przyczyną jest to, że koziołek miał przygody. Wędrował po obcych krajach, spotykał egzotycznych ludzi i dzikie zwierzęta; groziły mu niebezpieczeństwa, ale wychodził z nich cało. Tęsknoty dzieci, szczególniej chłopców, za przygodą nie bierze zupełnie pod uwagę dotychczasowe piśmiennictwo. Wszystko, co istnieje w tym zakresie, jest za trudne na ten poziom. Najłatwiejsze z książek Ossendowskiego, przeróbki Robinsona posiadają zbyt skomplikowaną akcję. Pewną próbą są książki Juszkiewiczowej z życia w Mandżurii, czy H. Grotowskiej „Jeniec z dalekiej północy". Element przygody jest jednak w tych książkach ładnych i dobrych mało uwzględniony.

B. silny nacisk należy położyć na zupełne zaniedbanie książki historycznej dla młodszego wieku. Zainteresowanie istnieje olbrzymie. I dziewczynki, i szczególniej chłopcy, którzy zaledwie zaczynają swobodnie poruszać się w świecie fikcyjnych zdarzeń, upomi-

nają się natarczywie o powieści historyczne. Tę „historyczność" należy oczywiście rozumieć w sposób zupełnie specjalny. Typ takiej powieści, szczególniej gdy chodzi o chłopców, można by nazwać raczej powieścią batalistyczną. Poszukiwany tu jest przede wszystkim moment przygody i walki, z którą chociaż pośrednio musi być związana postać bohatera narodowego. W stanowisku tym jest silny podkład uczucia patriotyzmu. Znane dzieciom, czy to ze słyszenia, czy z lekcji, postaci historyczne, których nie potrafią nawet umieścić jeszcze w czasie, ani w małym stopniu pojąć ich roli dziejowej, otoczone są nimbem bohaterstwa, które od wczesnych lat gra wielką rolę w życiowych ideałach dzieci.

W chwili obecnej posiadamy jedyną książkę historyczną pisaną z myślą o młodszych dzieciach: H. Orszy „Na ziemi polskiej przed wielu laty". Jest to zbiór obrazków z życia Polski słowiańskiej, przed Piastami i za Piastów. Opowiadania posiadają urok świeżości, którą czerpią ze źródeł i bezpośrednich badań autorki. Nadzwyczaj metodyczne opracowanie opowiadań kwalifikowało je zawsze do powszechnego zastosowania. Były one przedrukowywane w różnego typu wypisach i stały się powszechną własnością dzieci, które sobie nie uświadamiały nawet, skąd znają już ich treść. Luźne opowiadania łączy dyskretnie przewijająca się nić miłości ojczyzny. Dziecko, które przeczyta książeczkę, wynosi uczuciowe zrozumienie tego, że wszyscy ci żyjący przed nami ludzie, sławni wodzowie i cisi pracownicy razem „ojczyznę tworzyli".

W naszej literaturze nie posiadamy w tej chwili nawet jakiegoś większego opracowania podań historycznych, zbioru, który by ułatwił odszukanie legendarnych wersji nie tylko z dziejów bajecznych, ale z życia popularnych bohaterów, jak królowa Jadwiga, Chrzanowska, Zawisza czy Kościuszko. Opowiadania takie stwarzają silne uczuciowe tło dla przyszłego poznania historii kraju. W literaturze naszej ongiś książki te istniały i warto by wydobyć je z zapomnienia.

W różnych historycznych okresach literatury dziecięcej książka posiadała rozmaite wartości. Każda z epok wnosiła coś cennego, każda popełniała błędy. Nie odrzucając starych, cennych doświadczeń, bogatsi dziś o całą naszą wiedzę psychologiczną, musimy dążyć do ukształtowania najlepszej książki dziecięcej.

Jak się wyraził jeden z psychologów, fabuła książki musi być akcją zabawy dla dziecka. Jest to jakby zabawa w stanie potencjalnym. Myśl o niej bezpośrednio towarzyszy przy czytaniu książki.

Pewni autorzy, intuicją pisarską i zmysłem pedagogicznym wiedzeni, niezwykle trafnie umieją w swym piśmiennictwie określić miejsce tego podstawowego elementu książki dziecięcej. Inni natomiast, w sposób powierzchowny, zabawienie dziecka czynią celem swego piśmiennictwa, nie wchodząc w istotę zagadnienia.[1])

Słowo drukowane budzi na ogół u dzieci szacunek. To, co jest drukowane, jest na ogół prawdą i dobrem (nawet gdy bywa czasem nudne). Dzieci, choć nie umieją tego wyrazić, odczuwają, że książka poza przedstawieniem faktów, posiada jeszcze jakiś inny sens. Tej myśli przewodniej, tego pewnego ideału dzieci od swej literatury oczekują. W różnych epokach ideał ten rozmaicie się w literaturze wyrażał. Zmieniają się zresztą bardzo i same dzieci. Ideał ten powinien być motorem działania w książce. Powinien wynikać z akcji przedstawiającej dzieci, które posiadają pragnienia, zamiary, ukochania tak samo przy zabawie, jak i w czynie na miarę dziecięcą.

Ideał wynikając z przeżycia autora, z jego wewnętrznej prawdy nie może mieć nic wspólnego z tendencją. Dziecko odczuwa w książce żywo drgające uczucie i ono tylko trafia do jego duszy. Gdy nie ożywia książki iskierka miłości dla wyrażanego ideału, najmądrzejsza myśl moralizatorów nie obudzi wzruszenia czytelnika. Dlatego w literaturze postawa wychowawcza musi łączyć się ze szczerością przeżycia autora. W sposób genialny w kilku naszych dziełach literatury dziecięcej pisarze stworzyli ten jedyny doskonały wzór, który łączy ideał wychowawczy i element zabawy, przepojony ciepłem uczucia dla dziecka.

W naszych niektórych książkach widać wielką dbałość o to, by stworzyć atmosferę wychowawczą. Wszystkie motywy akcji zdążają

[1]) W ostatnich czasach przed wojną wydano sporo książek, których treść i forma wydawnicza nie mogła wpłynąć zupełnie na wyrobienie smaku czytelników. Treść i wygląd zewnętrzny miały jedynie na celu zabawienia czytelników. Do takich wydawnictw należały przede wszystkim opracowania dodatków filmowych wg Disneya, które poczęły się mnożyć po dwóch najlepszych „Królewna Śnieżka" i „Trzy małe świnki". Wyrażenie w rodzaju „wróżka wywalila się na łeb" jest przykładem stylu tych książek.

ku temu, by dać dobry przykład do naśladowania. Założenia dydaktyczne tworzą ramy obrazu i do nich przykrawają życie. Prawda literacka ma naturalnie często swoje głębsze uzasadnienie i jest bardziej konsekwentna od prawdy życiowej. Dzieci jednak znają lepiej tę ostatnią i gdy autor łamie jej prawa, budzi obawę co do szczerości postawienia zagadnienia. Przykładów takich można by wiele znaleźć w literaturze.

Literatura, w której wyrachowanie pedagogiczne hamuje wszelkie naturalne zachowanie dziecka, pozbawiona jest bezpośredniej radości życia wypływającej z jego natury, z faktu poznawania świata i ustosunkowania się do jego zjawisk.

Dzisiaj ustalono już dostatecznie stosunek nasz do sprawy wartości artystycznej dzieła literackiego dla dzieci. Pojawiają się jednak i obecnie książki znanych i cenionych autorów, które w ułatwiony sposób dążą do przeprowadzenia tendencji moralnych, dydaktycznych, społecznych. Ubóstwo środków literackich prowadzi do stosowania ułatwień w przeprowadzaniu akcji, która operuje cudownymi zdarzeniami; upraszczania sytuacji, w których wszystko, co dobre zgromadza się po jednej stronie, wszystko, co złe, po drugiej; szablonu charakterów, które dzielą się na czarne i jasne, a tym samym nie posiadają żadnego uzasadnienia psychologicznego. Książki te trzeba oceniać z dwóch punktów widzenia: pedagogicznego i psychologicznego. Wychowaczo trzeba by je uznać za szkodliwe. Mają one charakter pewnego typu propagandy, która zwalnia dziecko z konieczności myślenia. Zrobił to już za nie autor. Ze względu na wychowanie artystyczne nie mogą być one również pożądane. Z obserwacji wiemy, że dzieci nie odczuwają niskiego poziomu utworów. Czytelnictwo jednak oparte na dobrej artystycznie literaturze, przystosowanej jednocześnie do psychicznych właściwości dziecka, prowadzi w przyszłości do należytej oceny wartościowej literatury. Czytelnictwo kiczu literackiego wychowuje przyszłych zjadaczy sensacji i wszelkiej literatury, przy której nie trzeba myśleć.

Nie przeprowadzono dotychczas żadnych badań, które pozwoliłyby zdać sobie sprawę z zagadnień dotyczących form ujęcia treści w literaturze dziecięcej. Luźne obserwacje pozwolą najłatwiej wysnuć pewne wnioski o założeniach dotyczących przeprowadzenia akcji. Akcja w książce dziecięcej, jak to już zaznaczono, jest pod-

stawowym elementem dzieła. Bez niej książka dla dziecka nie może istnieć. Młodociany czytelnik interesuje się zdarzeniem wyrażonym przez działanie, a nie opowieścią o nim; interesuje się sytuacją, która musi się ciągle zmieniać, rozwijać prowadząc konsekwentnie do rozwiązania jasnego i dobitnego. Sytuacji niewyjaśnionych dzieci nie znoszą, nie daje to im zadowolenia. Akcja musi być jednocześnie wyrazicielką myśli autora. To wszystko, co chcemy powiedzieć czytelnikowi, musi być przeniesione do jego świadomości poprzez czyn. Dzieci zrozumieją stany uczuciowe swych bohaterów, ocenią ich charakter i zamierzenia, ale muszą one wynikać z ich zachowania lub z okoliczności spowodowanych wydarzeniami. Akcja w książce dla młodszych dzieci musi być dosyć prosta i krótka. Pamięciowo nie obejmują one większych całości. Powikłania kilku wątków równoległych dzieci nie zrozumieją. Akcja na tym poziomie rozwoju dzieci musi przebiegać jednotorowo. Powiązanie np. dwóch równoległych wątków w „Przygodach Balbisi" Broniewskiej, czyni tę książkę zbyt skomplikowaną dla wieku, który może się interesować tematem.

Przygody lalki, która przechodzi z rąk do rąk wędrując po świecie, i równolegle przemiany w życiu babci, twórczyni lalki, to dwa co najmniej wątki, które biegną równolegle, krzyżują się i rozchodzą sprawiając zbyt wiele trudności dzieciom, które nie mogą podołać w logicznym powiązaniu wszystkich przyczyn i skutków.

Należy jeszcze zwrócić uwagę, że dzieci więcej interesują się książką, w której akcja ma typowy przebieg: zawiązanie, prosty konflikt, logiczna, przyczynowa motywacja wypadków zmierzających do rozstrzygnięcia. Akcja bez ciągłości uwidocznionej konfliktem, na którą składa się szereg luźno związanych wydarzeń, cieszy się mniejszym uznaniem czytelników.

W literaturze dzieci młodszych wiele jest obrazków, krótkich opowiadań pozbawionych akcji, o artystycznej nawet niekiedy wartości, które w jakimś nastroju pokazują świat czy ustosunkowanie się autora do jego zagadnień. Dziecko ani tych nastrojów, ani tych zagadnień nie może przeżyć, nie może się nimi przejąć. 9—10-letnie dzieci nie są zdolne jeszcze do zajęcia stanowiska estetycznego ani kontemplacyjnego. Dziecko może przeżyć pewne nastroje i powziąć pewne przekonania przyjmując na siebie rolę bohatera opo-

wiadania, który jest mu sympatyczny przez swoje zachowanie. Dla estetycznych wartości utworu, który jest odbiciem widzenia świata przez dorosłych, dziecko musi zdobyć sobie wielką skalę porównawczą, czyli po prostu musi dojrzeć. Wiele jeszcze badań psychologicznych potrzeba dla określenia wrażliwości dziecka na wartości muzyczne, malarskie i inne. Tymczasem wiemy np. o tym, jak łatwo dzieci słuchają utworów rytmicznych i rymowanych; niektóre utwory czytane są tylko dlatego, że są pisane rymowaną prozą.

Olbrzymiej doniosłości zagadnieniem jest sprawa słownictwa w książce dziecięcej. Na ogół przywiązuje się za mało wagi do tego zagadnienia. Niewiele chyba książek odznacza się taką niezwykłą pieczołowitością w zakresie doboru słowa, jak pierwsze utwory Marii Kownackiej. Częściej spotyka się u autorów w ogóle wygodne pominięcie tego problemu. Gdy natchnienie poetyckie porywa pisarza, zapomina on o tym, że utwór jest przeznaczony dla małych czytelników. Aby nie stracić zręcznego wyrażenia czy dowcipnego porównania, na które mogą reagować tylko dorośli, obciąża się niezrozumiałymi powiedzeniami tekst, który przez to może tylko odstręczać czytelników, dla których jest przeznaczony. O śmiesznych nieporozumieniach, jakie powoduje taka metoda, napisać by można wiele. Przykładowo przytaczam za trudne wyrazy z kilku stron jednego opowiadania: „konfekty babuni", „magnifika", „rezydent", „klawikord" i „szal z blondyny". Z rozmowy przeprowadzonej z dziećmi wynika, że rozumieją one to po swojemu. Konfekty babuni — to konfekcja damska i męska, rezydent — to prezydent, szal z blondyny — to szal ściągnięty z blondynki; magnifika — i klawikord nie mówią dziecku nic. Kiedy indziej „siem" nie spodziewał, „sąsiadówśmy" zaprosili, świadczy o tym, że zapominamy, iż dzieci i tak mają skłonność do globalnego ujmowania sąsiadujących słów, co powoduje wiele nieporozumień. Według ścisłych obliczeń przy pewnej ilości niezrozumiałych wyrazów tekst czytany przestaje być zrozumiały.

Wiele jeszcze zagadnień b. istotnych dla badań nad literaturą dziecięcą muszą rozstrzygnąć skrupulatnie prace naukowe. Za mało jeszcze wiemy o tak zasadniczych sprawach, jak np. poczucie humoru u dziecka. Intuicyjnie tylko odczuwamy, co mogłoby je bawić. Operujemy w książkach rozmaitego rodzaju ujęciami literackimi;

swoją prawdę o świecie ujmujemy rozmaitymi formami wypowiedzi. Zwracamy się do dziecka żartem, kiedy indziej używamy przenośni albo choćby porównania. Nie sprawdzono jednak jeszcze dotychczas, jak ten żart został pojęty. Badania prof. Szumana „O rozumieniu symbolu przez dzieci" wskazywałyby na to, że nasze przenośnie czy porównania mogą być rozumiane w pewnym tylko procencie dzieci, a mogą być rozmaicie rozumiane.

Pisząc dla dzieci naśladujemy często ich wypowiedzi, naiwność, uproszczoną logikę dziecięcych sądów. Zdaje się jednak, że jest to forma, która bawi więcej dorosłego, aniżeli samo dziecko; dla niego uproszczony sposób rozumowania, w którym brak niektórych logicznych przesłanek, pominiętych przez inne dzieci, staje się niezrozumiały, jak to wskazują badania Piageta.

To krótkie i powierzchowne ukazanie zagadnień nie wyczerpuje wielkiego zakresu wszelkich możliwości przyszłych badań.

Maria Gutry

Polska literatura dla dzieci 11 — 14-letnich

Największe nasilenie czytelnictwa rozpoczyna się po całkowitym opanowaniu techniki czytania w V klasie szkoły podstawowej, mniej więcej w 11 roku życia. W okresie tym budzi się głód wrażeń, różnicują zainteresowania, precyzują żądania. Chłonność czytelnicza tego okresu domaga się obfitego materiału, a niezaspokojona zmusza dziecko do sięgania po lekturę nieodpowiednią.

Tematyka piśmiennictwa dla tego okresu zaczyna nabierać szczególnej wagi. Rozpatrzmy, jak te sprawy przedstawiają się obecnie.

Ilość książek wydawanych dla dzieci 11 — 14-letnich w latach 45/47 jest mała, ogranicza się do 60 dzieł, z których 45 należy do książek wznowionych. Pozostałe 15, częściowo zapewne napisane przed wojną, nie liczą się zupełnie z wymaganiami współczesnego życia. Niektóre wprowadzają nieznaczne korekty, rzekomo dostosowując się do chwili obecnej — przekształcają życie dworu na życie ośrodka rolnego, pozostawiając w nim arabskie konie i wierną służbę, która z właścicielami zasiada do wspólnego stołu — wygląda to humorystycznie, wbrew intencjom autora.

Odrzuciwszy książki tego typu ilość ich jako materiał do charakterystyki literatury powojennej topnieje do 12 pozycji, na które składa się 5 książek historycznych, 5 z okresu okupacji i dziejów Warszawy, 1 książka krajoznawczo-sportowa, 1, i to bardzo słaba — obyczajowo-społeczna. Jak na blisko 3 lata dorobek niewielki.

Czy książki te mają wspólną cechę, czy można uchwycić jednakowe wątki — chyba tak. Niezależnie od tego, czy są relacją czasów niedawno minionych, czy obrazem czasów odległych niemal wszystkie uderzają w jeden wspólny ton — niechęci do Niemców, dają wyraz antagonizmów i walk słowiańsko-germańskich lub polsko-niemieckich. Do aktualnego tematu Ziem Odzyskanych nawiązują: książka Gruszeckiej „Od Karpat nad Bałtyk" i Świrszczyńskiej „Arkona". Ostatnia książka jest poetycką wizją przeszłości, próbą stworzenia sagi słowiańskiej dla młodzieży. „Arkona" jest książką bardzo odległą i bardzo bliską. Odległą przez akcję, która toczy się w prastarych czasach słowiańskich, bliską przez nawiązanie do przeżyć niedalekiej przeszłości, kiedy zabijanie niemowląt, palenie Żydów, uprowadzanie kobiet było tak samo okrutne.

Typ germańskiego raubrittera, jego pogardliwy stosunek do Słowian, jego butna wiara w siłę swych pięści oddana jest przekonywająco.

Pozostałe książki historyczne — niezależnie od tego, jaką reprezentują epokę, Piastowską czy Jagiellońską — również poruszają sprawę stosunków między Polską a Niemcami.

Książki z okresu okupacji są historyczne lub obyczajowe. „Kamienie na szaniec" Kamińskiego, książka, która wzbudziła dużo sprzeciwów, jak dotychczas jest jedynym w ujęciu literackim dokumentem bohaterstwa młodzieży wojennej. Książka ta odegrała wybitną rolę w okresie okupacji, a i dzisiaj należy do najpoczytniejszych wśród dzieci Warszawy.

„Krzywe Koło" Konarskiego jest syntetycznym obrazem walk, nastrojów, zmagań i bohaterstwa młodzieży „Miasta niepokonanego". Książki Mortkowicz-Olczakowej i Gruszeckiej dają obraz życia dzieci w okresie okupacji w mieście i na wsi, w domu rodzinnym i na robotach w Niemczech. Różne środowiska, różne reakcje, odmienne warunki życia i pracy, wspólna tęsknota do wolności, niechęć do wroga, który skrzywdził dzieci, odebrał im ojców, zniewo-

lił do pracy przerastającej ich siły. Dzieci te pod wpływem warunków zmieniają się, dojrzewają, nabierają świadomości tego, co wokół nich się dzieje, uczą patrzeć się na niedolę innych, poznają potęgę życzliwości. Na podstawie nowonapisanych książek trudno dać syntezę powojennej twórczości dla dzieci, dlatego przytaczam pozycje najcharakterystyczniejsze. Obrazu współczesnego życia, współczesnych stosunków w książkach dla dzieci brak.

Podstawą, na której obecnie opiera się czytelnictwo młodzieży, są książki wznowione. Z radością stwierdzić trzeba, że wybór ich padł przeważnie na pozycje najwartościowsze. Dopiero tematyka i problemy w książkach tych zawarte dają obraz zasobów i braków literatury dziecięcej.

Bez wahania powiedzieć można, że literatura dziecięca przez swój stosunek do pracy i człowieka wyprzedziła przemiany społeczne doby obecnej. Już w latach 18 — 39 autorzy mieli przed oczami dzieci wszystkich środowisk, dla nich i o nich zaczęli pisać. Dziecko ubogie przestaje być obiektem charakterystycznych zabiegów panienek ze dworu, staje się bohaterem, uczestnikiem, niekiedy osią powieści. Zarówno mali bohaterowie, jak i całe ich otoczenie ulega zmianie — fabryka, kopalnie, warsztat krawiecki, świetlica, podwórko, poddasze czy suterena — to ośrodki, gdzie rodzą się konflikty, budzą uczucia, powstają wspólnoty.

Przy zetknięciu się dzieci różnych środowisk (u Bobińskiej, Dąbrowskiej) wzajemny stosunek tych dzieci ulega zmianie. Syn ubogiego rolnika jest nie tylko obiektem zainteresowania i szacunku zamożnego chłopca, lecz otwiera przed swym rówieśnikiem nieznany kraj, budzi w nim bogactwo uczuć, podnieca do czynu. Tym „dającym" zostaje uboższy. Z biegiem czasu indywidualni bohaterowie przekształcają się w zespołowych. Szkoła, świetlica, kolonia są ośrodkiem akcji, w którym żyją gromadki dziecięce. W gromadkach dzieci nabierają przekonania o wartości zbiorowego czynu, o łatwiejszym pokonywaniu przeszkód, gdy inni podadzą ręce. Najwyższym przykładem solidarności są „Czerwone węże" Boguszewskiej, gdzie łódzka rodzina robotnicza przygarnia do siebie na wyżywienie dziecko strajkujących górników.

Życie szkoły nasuwa nową problematykę. Konflikty na tym pierwszym szczeblu życia społecznego są różnego rodzaju. Jedne

powstają między jednostkami, jak u Potemkowskiej („Wielki spór w V kl."), inne są rywalizacją 2 szkół, jak u Rosinkiewicza „Wesoły turniej"), jeszcze inne to walka o ideologię, jak u Żurakowskiej („Roman i dziewiętnastu"). Autorka sprzeciwia się życiu łatwemu, ślizganiu się po jego powierzchni, obludnym uśmiechom — wymaga prawdy, pracy, rzetelności. Bohater tej książki reprezentuje zdrowy stosunek młodzieży do pracy społecznej, przeciwstawiając się filantropijnym, mało odpowiedzialnym posunięciom kolegów. U podłoża tych konfliktów gra ambicja, która ujęta w ręce rozumnych wychowawców jest obrócona dla dobra jednostki, gromady, idei.

W książkach dziecięcych sprzed 1918 r. starsi albo byli niedoścignymi ideałami, których dziecko musiało słuchać i szanować (tak nakazywała powaga wieku i stanowiska), albo były to „czarne charaktery", które dziecko nawraca i wychowuje.

W książkach wznowionych (z 1918—39) wzajemne stosunki między dorosłymi a młodzieżą ulegają zmianie. Dorosły „odkrywa" swą przeszłość, przyznaje się do błędów swej młodości („Przygody Samowara" Hertza), mówi o trudnościach, jakie miał w życiu. Autorytet dorosłych rośnie, gdy ojciec czy nauczyciel może wykazać się chlubną przeszłością, zaimponować wiedzą, odwagą czy sprawnością życiową. Dorośli zyskują zaufanie, wytwarza się atmosfera przyjaźni. Wychowawcy wierzą w dobrą wolę swych wychowanków, ufają, że ich potknięcie można wyprostować, otaczają ich czujną życzliwością. Dorośli chcą młodzieńców zrozumieć, potrafią im przebaczyć, a co najtrudniejsze, przyznać się do winy (Dąbrowska, Bobińska). Krytyczny stosunek młodzieży do dorosłych występuje bardzo wyraźnie w książkach Rogoszówny jak i Żurakowskiej.

Błędem popełnionym nawet przez popularnych autorów jest nadmierne schlebianie dziecku.

Moralna siła oddziaływania dziecka na otoczenie, wpływ na przemiany w otoczeniu tym zachodzące, nie może wzbudzić zaufania, tak odległa jest od rzeczywistości.

Stosunek do pracy uległ zdrowej rewizji. Jakże niedawno jeszcze straszyło się niegrzeczne dzieci kominiarzami, a opornym do nauki groziło się terminem. W książkach wznowionych pokazuje się wartość każdej pracy, ujawnia jej związki, pracę fizyczną traktuje się na równi z pracą umysłową. Współcześni autorzy z Zarembiną na

czele potrafią pokazać nie tylko wartość pracy, ale radość i siłę z niej płynącą, potrafili wznieść ją na wyżyny poezji. Młody chłopak, który uparcie marzy o bohaterskich „wyczynach" cowboyów amerykańskich, nie umie dostrzec codziennego bohaterstwa swego ojca, który na szczycie rusztowania muruje dom. Ujrzawszy nagle moment bohaterstwa w pracy ojca przestaje się go wstydzić, jest z niego dumny, chce pójść jego śladami.

Wznowione książki dla dziewcząt wzbudziły sprzeciw recenzentek książek dziecięcych Kuliczkowskiej i Grodzieńskiej. Jedna z nich pisze: „jest jedna szkoła, jedno wychowanie, powinna być jedna literatura". Jednakże życie udawadnia, że są odmienne zainteresowania i różne obowiązki. Jeżeli kobiety w czasie okupacji dźwigały ciężary, które w czasach pokoju dzieliły przynajmniej na 2 osoby, jeżeli dziewczęta w czasie walk o niepodległość stały w pierwszej linii z karabinem w ręku, to była konieczność, ale konieczność smutna, ciężka i boleśnie ważąca na całym ich życiu. Abstrahując czy różnice zainteresowań dziewcząt i chłopców należy niwelować czy pogłębiać, nie zatrze się ich nigdy. „Zło" książek dla „dorastających panienek" leży nie w ich przeznaczeniu, ale w ubóstwie problemów, prostocie, płyciźnie i zakłamaniu. Książki te bowiem mówią w obłudny sposób o miłości, wnoszą opar erotyzmu, uczą kokieterii, dają miraże łatwego, pustego życia, które ogranicza się do wizyt, przyjęć, wycieczek i pikników. Książki te mają rodowód nie w „Ani z Zielonego Wzgórza", ale są kontynuacją egzaltowanych, zamaskowanych romansów Czarskiej, której bohaterkami były dziewczęta z instytutu dla dobrze urodzonych szlachcianek. Nie ma w książkach dla dziewcząt miejsca na obowiązki i trudności, jakie nasuwa wspólne życie i nie ma troski o wychowanie nowego pokolenia.

Wielką zasługą autorów książek wznowionych jest przeprowadzenie rewizji utartych, konwencjonalnych pojęć. Rycerz z baśni Górskiej „O księciu Gotfrydzie" traci dobre imię i chwałę rycerską, naraża się na pośmiewisko dla uratowania życia człowieka. Wartości moralne i głos sumienia stawiane są wyżej od opinii publicznej. Zwycięstwo nad sobą jest najwyższą miarą człowieka. Jest to początek nowych naświetleń, które domagają się kontynuacji. Czy nie należałoby bohaterstwa wyrzeczenia zrównać z bohaterstwem zdobycia, a odwagi cywilnej z odwagą bojową? Czy nie byłoby warto nadać nowego znaczenia spaczonemu pojęciu cnoty, która dlatego

nie jest pociągająca, że kojarzy się z nudą, niedołęstwem, przykrą ostrożnością graniczącą z tchórzostem.

Autorzy książek wznowionych nie obawiali się pokazywać bolesnych stron życia społecznego. Nędza, bezrobocie, głód i choroby, różne przestępstwa z kradzieżą na czele — to zagadnienia poruszane w książkach dziecięcych. Autorzy wykazywali, że nie jednorazowa pomoc, ale przekształcenie człowieka i warunków jego bytowania może jedynie zapobiec nieszczęściu. Rany społeczne należy leczyć od podstaw. Chłopiec z książki Morcinka „Gwiazdy w studni", który kradnie krzyże cmentarne, żeby zdobyć chleb dla młodszego rodzeństwa, nie ponosi winy za swe świętokradztwo. Winić należy całe otoczenie, które nie dało chłopcu pracy, a dzieciom opieki. Odwaga, z jaką podejmowali autorzy skomplikowane problemy społeczne, z całym nasileniem występuje w książkach Górskiej „Chłopcy z ulic miasta", „Nad czarną wodą" i in. Autorka przeprowadza myśl — „łatwiej być protektorem niż bratem", czego dowodem jest stosunek chłopców świetlicy do małego przybłąkanego Cygana. Wśród ciężkich przeżyć, przy pomocy rozumnych kierowników zwycięża pogląd, że różnice religii, ras i narodowości nie mogą nikogo pozbawić równych ludzkich praw.

Jedną z charakterystycznych cech książek wznowionych jest pogłębienie i uszeregowanie wartości. Halina Górska pokazała młodzieży, jak należy uczcić święto narodowe. Nie frazesy, obchody, ale skromna dziecięca ofiara z lepszego pożywienia dla jeszcze biedniejszych upamiętni dzień rocznicy.

Pojęcie ojczyzny, które początkowo kojarzy się z domem rodzinnym, rozwija się stopniowo w służbę dla społeczeństwa. Utrata domu rodzinnego w czasie zawieruchy wojennej, domu, w którym było tak dobrze nawet w okresie zaborów, jest mniej bolesna, staje się nieważna, gdy się zyskuje niepodległość.

W jak mądry sposób umiała nauczycielka w książce „Marcin Kozera" Dąbrowskiej rozwiązać wahanie chłopca przebywającego na emigracji, chłopca, który nie wiedział, kim właściwie jest: Polakiem czy Anglikiem, mówiąc mu: „bądź dzielnym człowiekiem". Nie nacisk, chybiona propaganda, która stłumi uczucia i wywołuje sprzeciwy, ale otoczenie chłopca odpowiednią atmosferą sprawiło, że dojrzała w nim kiełkująca świadomość narodowa. Pozycja jego

była tym cięższa, decyzja tym trudniejsza, że Polska wówczas nie figurowała na mapach politycznych świata.

Krąg tych tak ważkich zagadnień zamyka książka Żurakowskiej „Pójdziemy w świat". Małą entuzjastkę wojny autorka zdołała przekonać, że wojna to nie defilada z orkiestrą na czele, to nie udekorowanie żołnierza orderami. Wojna — to głód i zmęczenie przerastające siły ludzkie, niepokój o najbliższych, rany, kalectwo i śmierć, spalone wsie i miasteczka. Trzeba nienawidzieć wojny. I tylko jest jedna rzecz jej warta — wolność.

Duża ilość książek wznowionych ma dla współczesnego młodocianego czytelnika jedną wspólną cechę — daje obraz stosunków dawniejszych. Pewne środowiska przestały istnieć, bezrobocie nie jest dziś problemem, stosunek pracodawcy do pracowników uległ zmianie. Dziecko, któremu trudno te obrazy umiejscowić w dawnych czasach, może przypuszczać, że zdarzenia mają miejsce w teraźniejszości i nabierze błędnego pojęcia o życiu współczesnym. Żeby temu zaradzić, należy książki takie opatrzyć wstępnym komentarzem.

Przy zestawieniu tematów ujawniają się braki. Głównym brakiem tematycznym jest życie wsi. Jeżeli się o wsi mówi, to patrząc z okna dworu. Praca wsi, troski i radości dla wsi charakterystyczne zupełnie w książkach dla tego wieku nie były poruszane. Dziś również temat ten nie został podjęty. Brak książek o życiu organizacji młodzieżowych, które są terenem do nawiązywania przyjaźni, współpracy i współzawodnictwa. Omijany jest temat współżycia i przyjaźni między dziewczętami i chłopcami. Nie ma ani jednej książki, której tłem byłoby tajne nauczanie, ani słowa nie mówi się o wysiłku młodzieży, która musiała pracować zarobkowo przy równoczesnej nauce i jakże często, przy pełnieniu drobnych prac konspiracyjnych.

Dział egzotycznych przygód należałoby na nowo opracować. Powieści Verne'a i Umińskiego są już zdystansowane przez życie. Łodzie podwodne i samoloty przemierzające Australię przestają być tajemnicze i niezwykłe. Indianie żyją w rezerwatach, a mieszkańcy puszczy i białe twarze nie są narażeni na niebezpieczeństwa z ich strony. Trudno się nadziwić, dlaczego do tej pory książki te cieszą się poczytnością. Pewno dlatego, że nie zostały zastąpione innymi, chociaż życie współczesne dostarcza autorom bujnych tematów przy-

godowych. Walki na wszystkich frontach świata polskich żołnierzy, deportacje i wędrówki najmłodszych nawet dzieci, podróże przy poszukiwaniu zaginionych — to motywy pociągające dla młodocianych czytelników. Obozy w różnych częściach świata, gdzie spotkać można przedstawicieli różnych narodów, poznać ich charakter — to również temat nie do pogardzenia. Braterstwo niedoli jest silne jak braterstwo broni, a o tym się dzieciom nie pisało.

Czy tematy, problemy społeczne i etyczne, o których była mowa, trafią do młodocianego czytelnika? To zależy od ujęcia.

Na podstawie analizy najpoczytniejszych książek wypływa, że książka musi być interesująca, obfita w zdarzenia, nie pozbawiona przygody i tajemniczości, tryskająca życiem (humorem), optymistyczna, o łatwej konstrukcji, napisana zrozumiałym językiem. Młody czytelnik utożsamiając się z bohaterem powieści chce być zwycięzcą, a nie pokonanym, chce być aktorem, a nie widzem. Książki szare, w których się niewiele dzieje, które są obrazem monotonnego, smutnego życia, nie pociągną czytelnika młodocianego. Kto pisze dla dzieci, musi liczyć się z upodobaniem dziecka. Upodobania te uległy niewielkim przesunięciom z książek przygodowych na historyczne, jak wskazują praca A. Mikuckiej i ankieta przeprowadzona wśród warszawskich dzieci, którym życie przyniosło przygodę przerastającą ich fantazję. Myśli dzieci krążą koło tematów związanych z ostatnią wojną, powstaniem, konspiracją, partyzantką, terenem, na którym chcą, żeby akcja się rozwijała, jest Polska, Warszawa, a nawet określona dzielnica. Bohaterstwo, walki wojska polskiego porywają ich wyobraźnię.

Drogi polskiej literatury dziecięcej są już wyznaczone przez pozycje o nieprzemijającej wartości. Zagadnienia poruszane w tych książkach weszły w życie domagając się tylko urozmaicenia i tematycznego rozbudowania.

Hanna Januszewska

Artyzm w poezji i baśni polskiej dla dzieci

Na wstępie chcę zaznaczyć, że mówiąc o utworach artystycznych dla dzieci mam na myśli te, które zostały napisane i opublikowane specjalnie dla dziecka.

Należy bowiem zdać sobie sprawę, że poza tymi utworami znajduje się w naszym dorobku poetyckim wiele pozycyj odpowiadających tematycznie i emocjonalnie umysłowości i sposobowi odczuwania dziecka.

Te pozycje, niejako automatycznie, przesunęły się do lektury dziecinnej. Przesunięcie dokonało się w ciągu lat, przy współdziałaniu tych, którym sprawa rozwoju umysłu i uczuć dziecka była najbardziej bliska: przy pomocy rodziców i pedagogów. Za ich to sprawą dziecko stało się czytelnikiem Mickiewiczowskich ballad, bajek Krasickiego, liryk Konopnickiej czy Lenartowicza, fragmentów komedyj Fredry, choć wszystkie te utwory nie były nigdy opatrzone tą specjalną etykietą: „dla dzieci".

Sięgnięcie do wielkiej poezji, ukazanie dziecku dostępnych mu jej fragmentów jest niewątpliwie objawem zdrowym. Nie wahamy się przecież ukazać dziecku niepokojącego nieraz piękna wielkiego krajobrazu. Czyż mamy się zawahać ukazać mu piękno wielkiej poezji?

Jeśli chcemy dać dziecku słowa poetów, nie możemy zamknąć jego lektury w tej specjalnej dziedzinie poezji czy baśni „dla dziecka", choć taka dziedzina poetycka dziś już niechybnie istnieje i posiada pozycje o niezaprzeczalnej wartości artystycznej.

Jeśli już mowa o twórczości poetyckiej dla dzieci, nasuwa się pytanie, czy ta twórczość odpowiadać musi specjalnym wymaganiom ze względu na specjalną psychikę czytelnika. Na pytanie to odpowiada dziś jedyna teoretyczna praca poety rosyjskiego Czukowskiego o twórczości poetyckiej dla dzieci. Czukowski formułuje szereg wymagań, którym ma odpowiadać artystyczny utwór poetycki przeznaczony dla dzieci: 1) utwór powinien być obrazowy, gdyż dziecko myśli obrazami, 2) akcja utworu powinna być wartka, gdyż akcja jest atrakcją dla dziecka, opis zaś nuży je, 3) wiersz musi być rytmiczny i śpiewny, gdyż poczucie rytmu i melodii jest u dziecka wrodzone. Wszystkie wymagania Czukowskiego są niewątpliwie słuszne i nie podlegają dyskusji, sądzę jednak, że z łatwością można sobie wyobrazić utwór respektujący wszystkie te wymagania, któremu odmówilibyśmy jednak cech artyzmu i utwór dla dziecka niestrawny oraz — odwrotnie — utwór, w którym nie

uwzględniono tych czy innych wymagań tej nowoczesnej „Ars scribendi" dla dziecka, a utwór artystyczny i najzupełniej dziecku odpowiadający.

Sądzę, iż istota sprawy nie leży w respektowaniu czy w nierespektowaniu wymagań formalnych Czukowskiego, lecz mieści się w jego prostym, a zawsze tajemniczym zdaniu, że piszący dla dzieci musi być poetą.

To zdanie tłumaczy zapał i zachwyt przy czytaniu przez dzieci utworów spoza zasięgu dziecięcej literatury, to zdanie tłumaczy — zdaje się — wszystko.

Być poetą, to znaczy przekazać w utworze swoje wzruszenia tak, aby czytelnik odczuł je jak własne.

Czy zaś w kompozycji słownej utworu zastosuje twórca te czy inne sposoby swego pisarskiego rzemiosła, nie jest dla czytelnika zasadniczą sprawą. Ważne jest odczucie tego samego wzruszenia. Jeśli chodzi o czytelnika, łatwiej artyście wzruszyć swoim wzruszeniem dziecko niż dorosłego. Artysta bowiem i dziecko posiadają wiele stwierdzonych przez psychologię podobieństw. Oboje są oddani poszukiwaniom w otaczającej ich rzeczywistości, oboje skłonni do uczuciowego pojmowania zjawisk, oboje egotyczni i egocentryczni.

Utrwalone w obrazowych słowach wzruszenia, powierzone przez artystów dzieciom, tworzą poezję dla dziecka. Polska poezja dla dziecka utrwaliła w sobie wzruszenie przeszłych i teraźniejszych czasów. Powstaje ona w wieku XIX. Rozwój jej rozpoczyna się dwutorowo. Niemal jednocześnie odzywają się: moralizatorski głos Stanisława Jachowicza i zwrócone wprost do dziecka, dziś tak dobrze znane słowa poety:

„Niechaj mnie Zośka o wiersze nie prosi,
Bo kiedy Zośka do Ojczyzny wróci,
To każdy kwiatek powie wiersze Zosi,
Każda jej gwiazdka piosenkę zanuci".

Chcę się zatrzymać dłużej nad wierszem Słowackiego do Zofii Bobrówny, stanowiącym bardzo charakterystyczną pozycję wyjściową polskiej poezji dla dziecka. Wiersz ten ma wiekową historię. Z ekskluzywnego sztambucha dziewczynki przedostaje się do coraz

szerszych kręgów czytelników dziecinnych. Ostatnio ukazuje się w tak zwanej „Czytance", wydanej podczas ostatniej wojny przez Komitet Patriotów Polskich w Moskwie.

Wiersz ten byroniczny i egotyczny, wiersz, w którym poeta skarży się przed dzieckiem, co dziś uchodziłoby może za niepedagogiczne, staje się poezją głoszącą zdrowe hasło powrotu do kraju.

Wniosków tych czytelnik-dziecko nie wyczyta ze słów. Słowa się skarżą i żalą, słowa stwarzają obraz pięknej ojczyzny kwiatów i gwiazd, do której się tęskni. Wniosek wynika z wartości emocjonalnych wiersza. Dla dobrej sprawy tedy poeta powiedział tyle, ile winien powiedzieć. Gdy ten wiersz powstaje na emigracji, do dziecka w kraju odzywa się Stanisław Jachowicz. Ten filantrop, wędrujący od nędznych suteren warszawskich do mieszczańskich mieszkań, zwraca się do dzieci językiem ugrzecznionym, pełen najlepszych uczuć i dobrej woli obudzenia miłosierdzia, uczuć humanitarnych, a wytrzebienia dziecięcych wad. W niektórych, zwłaszcza lapidarnych wierszach Jachowicza, zachował się po dziś dzień wdzięk słowa dobrej woli, bliski artyzmowi. Utwory Jachowicza zyskały w swoim czasie wielką popularność i ten typ dydaktyki dłuższy czas pokutuje w tak zwanych „wierszach dla dzieci" owego okresu. Często ten rodzaj dydaktyki miesza się w wierszu z nastrojowością po-romantyczną i powstają utwory podpisywane pseudonimami, będące czymś ckliwo-moralizatorskim i afektowanym. Tego typu wierszoklectwo panuje, mimo społecznych i kulturalnych zmian w społeczeństwie polskim, aż do odezwania się do dziecka Marii Konopnickiej. Artyzm Marii Konopnickiej jest ściśle związany z jej postawą ideologiczną, z jej ustosunkowaniem się uczuciowym do sprawy narodowej i sprawy socjalnej.

W swoich lirykach zwierza się Konopnicka, że pieśń jej rodzi się z uczucia, w wierszu „Temu tylko pług a socha" woła z zapałem fanatyka: „Wy, zimni, z tych pól precz". W uczuciowym tedy kręgu mieszczą się u niej te dwie sprawy: sprawa pieśni i moralne prawo do posiadania własnego zagonu, do pracy na nim. W baśni dla dzieci, w dziecinnym eposie „O krasnoludkach i sierotce Marysi" przekazuje Maria Konopnicka ten uczuciowy stosunek dziecku. Przekazuje go przy pomocy zdrowej fantazji, która nie unosi się ponad zagadnieniem, lecz wynika niejako z rzeczywistości, roz-

szerza ją animizując przyrodę polskiej wsi, wprowadzając do niej istoty fantastyczne z wierzeń ludu, bliskie jego obyczajom.

Baśń o krasnoludkach to baśń o sprawach ukochanej ziemi, baśń o urodzaju. Baśń o stworach, co, jak antyczna Kora, pod ziemią zimą trwają, a z wiosną wychodzą na polską wieś i niosą dobroczynne czary człowiekowi pracy.

Konopnicka czyni ten czar fascynując czytelnika dwoma zasadniczymi walorami artystycznego słowa: obrazem i dźwiękiem.

Oto obraz:

„Wracał jednego wieczora Skrobek do domu, a miesiąc świecił przecudnie. Spojrzy chłop, a całe owo uroczysko w srebrnym blasku stoi, właśnie jak kiedy żyto dojrzeje, a za cichym wiatrem pełne kłosy gnie. I to uroczysko, jakoby w srebrze plonu żytniego stojące, z oczu mu nie mogło zejść. I nocą śnił o nim". Obraz ugoru, srebrzonego przez księżyc, złoconego przez zorze, zdaje się wołać o uprawę.

Nie tylko obraz. Pracy domaga się pieśń. Pieśń ziemi — to pieśń bliska natury. Personifikuje ją Sarabanda, polny świerszcz. „On tak blisko ziemi siedział, że każdą jej moc i wszelką jej dobroć i słodkość znał". Blisko ziemi, blisko prawdy. Co jest prawdą pieśni? Nie to, co wyjąkują Szulimowe basy: „pij, chłopie, pij, chłopie, śmierć idzie, dół kopie", i nie to, co śpiewa beztroska skrzypka: „Ej ty, praco, twarda praco, zmyślił ciebie, nie wiem na co...", i nie beznadziejna nuta Jaśkowej fujarki: „dolaż moja, dola, nie będę kosił pola..." Konopnicka rozprawia się z trującym czarem tych uczuciowych motywów polskiego artyzmu: z czarem niebacznej o jutro nuty pohulanki, z czarem poetyckiej beznadziei. Tłumacz wzruszenia Konopnickiej, blisko ziemi siedzący świerszcz Sarabanda, inaczej gra:

„Ziemio ty, ziemio sieroto,
jest w tobie srebro i złoto,
jest w tobie dla wszystkich dość chleba,
tylko cię miłować potrzeba".

Pieśń ta darzy siłą. Gdy słucha jej Skrobek, zdaje mu się, że sto ramion, sto rąk ma do karczunku, do orki, do wszelkiej ciężkiej pracy. „I roztajało mu serce w ogromnym kochaniu do tej opuszczonej schedy swojej. Ścisnął pięście i zaszeptał: Hej, ziemio, ziemio. Hej, praco, praco. Wezmę się ja z tobą za bary!".

Oto jest pieśń Konopnickiej, pieśń prawdziwie darząca. Obdarowuje nią znużonych, skrzywdzonych, bo w pieśni jej są źródła siły. Obdarowuje nią w pierwszym rzędzie dziecko chłopskie. To jemu naprzeciw wychodzi baśń Konopnickiej. Dwór króla krasnoludków mości się na chłopskim wozie i sprowadza się do chłopskiego obejścia. Baśń Konopnickiej rozzłaca chłopską chatę. Bo Konopnicka nie odbarwiła swej feerii z tradycyjnego, jaśniepańskiego splendoru: są w niej korony, płaszcze i miecze rycerskie. Są klejnoty, berła i dworskie gesty, i dworne słowa. Ale skrzy się to wszystko tak po prostu, jak słońce nad chałupą, nie budząc goryczy przez swój kontrast z szarą biedą.

Konopnickiej zdaje się chodzić o to, by tradycyjne wspaniałości przekazać w feerii temu, kto stać się powinien pełnowartościowym obywatelem, by piękną mowę szlacheckiej tradycji wraz z „waszmość panem" czy „szablicą" przekazać mowie chłopskiego dziecka. Przekazała dzieciom słowa baśni i wiersza, jakiego nie było im dane słyszeć do tej pory: „Od wstępnego „largo" — do baśni „Na jagody", od czarujących piosenek — „Wesołych chwil", „Czterech pór roku" do kapitalnych satyrycznych portretów, jak klasyczny już dziś „Stefek Burczymucha". Ta ostatnia pozycja przez niezłośliwą a dowcipną drwinę odegrała większą pedagogiczną rolę, niż niejeden wiersz z morałem. Konopnicka mówi prawdę swoich uczuciowych przeżyć wobec dziecka, jakby mówiła w wielkiej samotności, twarzą w twarz z polem, łąką, borem, twarzą w twarz z zagadnieniem krzywdy ludzkiej czy krzywdy własnego narodu. W tej doskonałej szczerości leży prawda jej artyzmu i jego wielkości.

Gdy wielkie zagadnienia człowieka zbliża uczuciom dziecka Konopnicka, w świecie uczuć dziecięcych mieści się artyzm Zofii Rogoszówny. Odczuwa ona zjawiska na sposób dziecka, animizuje przyrodę, przeciąga kontury rzeczywistych zjawisk w fantastyczne kształty. Ta stylizacja rzeczywistości w baśń — to cecha charakterystyczna poezji dla dziecka Rogoszówny: w poetce żyje pamięć własnych dziecięcych odczuwań. Wie ona, przy jakim wierszu miło słuchać deszczu, przy jakim błogo siedzieć cicho, przy jakim kręcić się w kółko, wie, że dziecko bawi baśń pogodna. Tworzy pogwarki, piosnki, których źródła tkwią w jej uczuciowych wspom-

nieniach. Sięga po tematy do folkloru nadając utworom koloryt szczerze polski, intelektualizując motywy ludowe. Pogoda artyzmu Rogoszówny to jej z umysłu zajęte stanowisko. Odnosi się wrażenie, że poetka wie o smutku i grozie, lecz z uczuciowych względów, z miłości do dziecka, każe mu patrzeć przez „kolorowe okienko", że przez nie sama chce patrzeć w imię dobrej sprawy.

Gdy mowa o folklorze, na nim również opiera się twórczość Janiny Porazińskiej. Cały jednak stosunek uczuciowy do tego zagadnienia jest u Porazińskiej inny. Janina Porazińska jest przyrodnikiem i to przyrodnikiem z umiłowania. W tym świecie przyrody umiejscowiony jest jej folklor, jej baśń, dziecko, ludzie i ich sprawy.

Artyzm Porazińskiej opiera się o sprawy ziemi, słońca, życia. Najcharakterystyczniejszą bodaj baśnią Porazińskiej jest baśń „O Kichusiu majstra Lepigliny". Najwyraźniej widać w niej rozpiętość artyzmu autorki. Kichuś to jakby polski Pinokio, gliniana figurka ulepiona przez majstra Lepiglinę. Przygody Kichusia wprowadzają czytelnika do starego warsztatu garncarskiego, pozwalają zapoznać się z pracą garncarza, z obyczajem starego rzemiosła, starego Krakowa, z baśnią, ze śpiewką. Lecz nie tylko w tej z humorem, barwnie i obrazowo, a piękną polszczyzną napisanej opowieści przejawia się artyzm Porazińskiej, zasięg tego artyzmu widać najlepiej we wstępnej introdukcji do przygód glinianego chłopczyka.

Oto jego słowa:

„Jestem tylko glinianym chłopczykiem. Pamiętam chwile, gdym był jeszcze pagórkiem gliny pod lasem. Rosła na mnie gromadka błękitnych przylaszczek, a ja sączyłem im w piersi odżywcze soki, aby najpierwsze rozkwitały na chwalę wiosny mej ziemi.

Szedł raz lasem junak młody, co wroga ojczyzny w walce pokonał, a z poranionej głowy krew mu spływała. Gdy stąpnął na mnie, chwyciłem mu stopę mocno, aby zatrzymał się. Zrozumiał. Zrzucił łuk i kołczan i złożył na mej piersi umęczoną głowę. A wtedy ochłodziłem jego pałające skronie, wsączyłem w siebie spływającą krew i zasklepiłem rany. To wszystko, co mogłem dać mej ojczyźnie za to, że mnie ochrzciła słońcem i rosą w Imię Ojca — na umiłowanie tej ziemi, w Imię Syna — na branie w piersi jej cierpienia, w Imię Ducha — na Zmartwychwstanie".

Oto jest tworzywo baśni. Taka polska glina. Z niej nie ulepi autorka byle kukły. Utwory Porazińskiej mają w sobie tę rozpiętość uczuciową, to wyczucie szerokiego planu, na którym dzieją się ludzkie sprawy, toczy ludzka praca, żyje obyczaj zgodny z rytmem roku: wiosną, latem, jesienią i zimą. To wyczucie szerokiego planu daje utworom Porazińskiej cechy prawdziwego artyzmu.

Z słowem darzącym niepłonną nadzieją zwraca się do dziecka Ewa Szelburg-Zarembina. Zwraca się do dziecka miasta. Odzywa się do niego wprost tak, jak po prostu odezwała się do dorosłego czytelnika w przejmujących artystycznych reportażach „Krzyże z papieru".

Tak jak w nich, słowem opanowanym ukazuje dziecku wartości w jego ciężkim nieraz, codziennym życiu. Wartości płynące z czynów solidarnych, z czynów altruistycznych. Ukazuje, że dobro jest osiągalne, że źródła szczęścia są w nas samych, że szczęściem jest darzyć uczuciem, że z uczuć rodzi się pomocny czyn.

Piękno jest też osiągalne. Można je przynieść do domu nawet w małej wiązance kwiatów. Te kwiaty powiedzą o wiośnie, o jej wielkim, rozległym pięknie. Piękno już jest tam — u wylotu miejskiej ulicy, tam, gdzie ulica się kończy, a zaczyna się wielki plac nieba. Piękno można stworzyć samemu, gdy w szpetnej opuszczonej skrzyni zasadzi się kwiaty. Kup tani kwiat, wyjdź na miasto, zasadź kwiaty. Czyny darzące pięknem leżą w twojej mocy. Nie żyj poza tętnem życia, nie żyj poza tętnem pracy. Ona doprowadzić może ciebie i innych przez ciebie do lepszego jutra.

„Nie wiadomo, nie wiadomo wcale,
co w życiu ciebie czeka,
i ty możesz wyrosnąć
na wielkiego człowieka.
Może będą matce twojej błogosławić,
że takiego wychowała syna,
nie wiadomo, nie wiadomo wcale,
jak się wielkość w życiu rozpoczyna".

Ewa Szelburg-Zarembina swoją wiarę w dziecko, w przyszłego człowieka oddaje dziecku samemu. Sama widzi czynność dobrą,

jako konkretne obdarowanie, sama widzi niebo u wylotu ulicy i te swoje prawdy daje dzieciom w prostych, przejmujących wierszach „Dzieci miasta".

Jej baśń o pracy, baśń o Rzemieślniczku-Wędrowniczku, pisana refrenową rytmiczną prozą ludowej opowieści, mówi o pięknie i radości jako o ostatecznych zdobyczach pracy człowieka.

„Chciałbym zrobić coś, co byłoby dobre i radosne" mówi stolarz, bohater baśni.

Uczyniwszy skrzypce jest szczęśliwy, gdyż staje się dawcą pieśni. Ostatecznym osiągnięciem pracy jest pieśń, wartość emocjonalna. Nie są to słowa tylko pedagoga czy społecznika. To są słowa artysty.

Artystą, który wszystkie swoje emocje mieści w świecie zagadnień i wzruszeń dziecka, jest popularna bajkopisarka Lucyna Krzemieniecka. Posiada ona tę andersenowską właściwość wyczucia obecności bajki wszędzie: w garnku z żurem, w izbie, na miejskim podwórku, w powtarzanym przysłowiu.

Jej zdolność animizowania słów, sprzętów przekształca rzeczywistość w scenerie dziecięcej fantastyki. Akcja zawiązuje się jakby samorodnie, jakby już potencjonalnie w utartym zdaniu, w martwym przed chwilą sprzęcie tkwiła. Akcja jest żywa, często dydaktyczna. Ten typ artyzmu, polegający na obrazowym i równocześnie kinetycznym odczuwaniu rzeczy widzianych czy zasłyszanych, może uprzystępnić umysłowi, a zbliżyć wzruszeniom dziecka wiele martwych dla niego pojęć. Melodyjna, rymująca się proza Krzemienieckiej daje jej narracji naturalną, jakby przyrodniczą śpiewność.

Rodzaj poetyckiego wzruszenia Krzemienieckiej, rozszerzając jakby granicę widzialnego i słyszalnego, rozszerza możliwości reakcji dziecka na to, na co patrzy i na to, co słyszy. Ten artyzm budzi sennych, mijających wiele prostych a ciekawych spraw życia obojętnie.

Przed wojną odzywa się do dziecka łowca pełnowartościowych słów, poeta Julian Tuwim. I nie waha się dać dziecku tych pełnych wartości. Czy to w „Lokomotywie", która nabiera tchu, by ruszyć przed siebie z całym istotnym rozpędem, czy żeby oddać ptasi śpiew z jego figlarną poezją, czy żeby pokazać „Zosię Samosię".

Dziecko zapomina, gdzie jest naprawdę, gdy czyta słowa Tuwima. Może istotnie jest tam, w tych wierszach całe, ze wzruszeniem, z wszystkimi myślami. Poeta porwał dziecko, ale i dał mu siebie. Nie zawahał się dać mu i takiego niepokojącego wzruszenia, jak w wierszu, w którego zakończeniu radzi zamknąć oczy, aby oglądać dziwny świat wyobraźni. Dlatego właśnie, że poeta nie dostosowuje się, lecz dopuszcza dziecko do wzruszeń własnych, dziecko jest przez wysoki artyzm tych utworów porwane.

Słowem można wzruszyć, słowem można pożartować. Oscylowanie słowem między rzeczywistością pojętą serio a pojętą żartobliwie — to artyzm Jana Brzechwy. Artysta sam się tym szczerze bawi, więc i bawi się czytelnik, choć ten figlarny artyzm staje się chwilami aż niebezpiecznym żonglerstwem słownym.

Kapitalne są natomiast satyryczne portrety Brzechwy z rodowodu „Stefka Burczymuchy", jak „Staś Pytalski" czy ten „Leń", co leży na kanapie i nic nie robi cały dzień. W tych to utworach, jak w każdej dorzecznej drwinie, znajdziemy istotne momenty pedagogiczne.

Ostatnią, ze wszech miar interesującą pozycją artystyczną, którą chcę poruszyć, jest baśń Wojciecha Żukrowskiego „Porwanie w Tiutiurlistanie". Jest to typowy utwór dla dzieci „od 10 do 100 lat". Niewątpliwie istotne zagadnienia „Porwania" mogą być dla dzieci niezrozumiałe. Zrozumiała będzie natomiast akcja. Atrakcyjni i bliscy dziecięcemu sercu będą bohaterowie, niesamowita trójka włóczęgów, a śmierć Koguta-Kaprala na pewno dziecko wzruszy.

Sądzę, że dziecko, które dziś zajmie baśń Żukrowskiego, będzie do niej wracało, będzie jej czytelnikiem przez wiele lat, odczuwając przy lekturze coraz to inne wzruszenia. Ta wielowarstwowość wzruszeń jest bowiem cechą jej artyzmu. „Porwanie" jest baśnią niewątpliwie — lecz granice baśni są szersze, niż przypuszczamy. Baśń jest formą artystyczną.

Czyż wiek ewentualnego czytelnika ma wiązać artystę, gdy się wypowiada w baśni? Takie stanowisko zdyskwalifikowałoby utwór artystycznie, gdyż warunkiem artyzmu jest absolutna swoboda w wypowiadaniu swego wzruszenia. To zaś czyni niemożliwym stawianie artyście pytań utylitarnych odnośnie do utworu takich, jak:

dla kogo? Dla jakiego wieku? Prawdziwy artysta zawsze trafi do uczuć czytelnika, dorosłego czy dziecka — lub obojga.

Gdy rozpatrujemy polską poezję dla dziecka, widzimy, jak przez jej emocjonalne słowa przebijają zagadnienia i nastroje jej czasów. Juliusz Słowacki kieruje uczucia dziecka ku ojczyźnie, jaką widzi jego romantyczna tęsknota. Pieśń Konopnickiej emocjonalnie z ziemią związana posiada już wartości pozytywne: daje moc do pracy.

Następne pokolenia artystów ukażą już dziecku feerię pracy samej. Obejmą uczuciowym słowem pracę — jej tworzywo, jej rezultaty.

Poeta ostatnich czasów z dzieła rąk ludzkich, lokomotywy, uczyni znów feerię. Lecz przed feerią otworzy dalsze perspektywy. Pędząca lokomotywa woła dziecku: „i dalej... i dalej", a w słowie tym, w finale wiersza mieści się niepokojąca wartość mówiąca więcej niż o pokonywaniu przestrzeni.

Dalej... Coraz więcej dziedzin ogarnąć może baśń. Baśń i poezja nie zostaną w tyle za myślą człowieka.

Irena Skowronkówna

Projekt organizacji pracy w zakresie wydawnictw dla dzieci

Zanim przedstawię projekt organizacji pracy w zakresie wydawnictw dla dzieci, musimy przyjrzeć się, jak obecnie wygląda w Polsce sytuacja na tym odcinku.

Jeśli w innych dziedzinach pracy wychowawczej za rzecz niezbędną uważamy kontrolę państwa, które od ludzi zajmujących się wychowaniem żąda odpowiednich kwalifikacji i pracę ich poddaje obserwacji i ocenie, to w dziedzinie wydawnictw dla dzieci panuje całkowity liberalizm i niczym nieskrępowana swoboda. Wydawanie książek dla dzieci nie jest związane z posiadaniem kwalifikacji pedagogicznych lub artystycznych, działalność wydawcy nie jest przez nikogo kontrolowana i on sam nie jest odpowiedzialny przed nikim.

Skutek tego liberalizmu jest nam znany. Ilość książek zdyskwalifikowanych przez fachowców rok temu wynosiła ponad 80%, obec-

nie, wskutek dużej ilości dobrych wznowień, procent ten obniżył się nieco, jednak nie niżej 70. Jest to liczba zastraszająca. Szczególnie źle przedstawia się literatura dla dzieci młodszych, najobficiej na rynku księgarskim reprezentowana. Jeśli cechą dawnych bezwartościowych książek było moralizatorstwo i sentymentalizm, to obecnie cechą ich jest doprowadzona do karykatury zasada „prawa dziecka do nonsensu", stanowiąca linię najmniejszego oporu dla większości autorów. W książkach dla dziewcząt pokutują ideały Mniszkówny, głód wrażeń chłopców nasyca się niezdrową sensacją. W momencie gdy zmieniona rzeczywistość społeczna ze szczególną siłą zmusza nas do zastanowienia się nad nowym ideałem wychowawczym i metodami wprowadzenia go w życie — znaczna część literatury utrwala postawy sprzeczne z tymi dążeniami. Język książek dla dzieci często urąga dobremu smakowi, nierzadko też najprostszym wymaganiom gramatyki.

Tego stanu rzeczy nie można tłumaczyć tylko trudnościami wydawniczymi i niemożnością zdobycia wartościowych utworów.

Wśród instytucji wydawniczych można by wymienić cały szereg takich, w których pracy widać głęboką troskę o dostarczenie dzieciom książki dobrej pod względem artystycznym i wychowawczym. Należą do nich wielkie spółdzielnie wydawnicze, jak „Czytelnik" i „Książka", a z dawnych instytucji wydawniczych należałoby wymienić „Naszą Księgarnię", która ma wielkie zasługi w dziedzinie wydawania książki dobrej, a jednocześnie naprawdę popularnej, dostępnej dla szerokich mas dzieci nie tylko miasta, lecz i wsi. Prócz wymienionych jeszcze cały szereg instytucji wydawniczych zarówno społecznych, jak prywatnych prowadzi pracę na wysokim poziomie.

Jednakże, jeżeli weźmiemy pod uwagę całość produkcji w tej dziedzinie, dojść musimy do wniosku, że w wielu wypadkach zarówno dla autora, jak i dla wydawcy jedynym punktem widzenia jest dochodowość książek dziecięcych, z którą nie łączy się troska o wychowawczą i społeczną rolę literatury. Łącznie z tym nieuchronnie nasuwa się wniosek, że gruntowna reforma w tej dziedzinie, połączona ze stworzeniem pewnych form organizacyjnych, jest niezbędna.

Nie jest to rzecz łatwa. „Sprawy — pisał min. Kruczkowski — którymi zajmuje się Ministerstwo Kultury i Sztuki, są trudne przede wszystkim dlatego, że są to sprawy z natury swojej najmniej posłuszne woli organizatorskiej, najmniej podatne dla celowych, racjonalnych poczynań normatywnych, dla planowego kształtowania". Sprawa literatury to sprawa twórczości, a procesy twórcze wymagają swobody. Lecz znana antynomia — wolność i samowola — i w tym wypadku powinna być wzięta pod uwagę. „Kultura — przytoczę tu dalej słowa min. Kruczkowskiego — rozwija się i rośnie w klimacie wolności, ale ona to właśnie określa zarazem i wyznacza, w pewnym sensie narzuca nawet g r a n i c e w o l n o ś c i".

W o l n o ś ć w y d a w a n i a z ł y c h k s i ą ż e k m u s i b y ć o g r a n i c z o n a.

Jest rzeczą ciekawą, jak za granicą rozwiązywano podobne sprawy.

W Związku Radzieckim, o czym słyszeliśmy obszerniej w referacie Heleny Bobińskiej, wydawnictwa dla dzieci spoczywają w rękach państwa, ono nadaje kierunek i dba o jakość produkcji. Ponadto na poziom literatury dla dzieci ma tam wielki wpływ poważna krytyka literacka dotycząca wydawnictw dla dzieci, a traktowana na równi z krytyką literatury pięknej dla dorosłych. Te czynniki, łącznie z pogłębionymi badaniami psychologicznymi, wydatnie podniosły poziom współczesnej literatury rosyjskiej dla dzieci.

W Czechosłowacji po wojnie powołano do życia Instytut Badań Pedagogicznych im. Komeńskiego, w którym istnieje sekcja literatury dziecięcej. Sekcja ta wydaje specjalny przegląd krytyczny, prowadzi systematyczną bibliografię literatury dziecięcej oraz przeprowadza szerokie badania z zakresu czytelnictwa dzieci.

W Stanach Zjednoczonych również rozwinięta jest praca w celu rozpowszechniania i podniesienia poziomu wydawnictw dla dzieci. Wychodzi tam mnóstwo katalogów rozumowanych, pojawia się wiele artykułów i książek na temat literatury dla dzieci. Specjalne zasługi ma w tej dziedzinie instytucja Horn Book wydająca przeglądy książek dziecięcych dla rodziców i pismo zajmujące się wyłącznie wydawnictwami dla dzieci.

Co roku organizuje się w Ameryce „Tydzień książki dla dzieci". W czasie tego tygodnia rozdaje się nagrody pisarzom i malarzom, wszystkie księgarnie wystawiają książki wyłącznie dla dzieci itp. W Nowym Yorku istnieje 30 firm wydawniczych wydających książki dla dzieci. Kierowniczki działów dziecięcych w swych firmach zbierają się raz na miesiąc w celu przedyskutowania różnych zagadnień.

Z przytoczonych, choć fragmentarycznych danych wynika, że książka dziecięca na całym świecie traktowana jest coraz poważniej. Warto zastanowić się, jak wygląda to u nas.

Istnieje w Polsce pewien — pod wieloma względami znaczny — dorobek pracy w tej dziedzinie.

Ministerstwo Oświaty prowadzi stałą Komisję Ocen Książek, która kwalifikuje książki pod kątem przydatności ich dla szkoły. Komisja ta istniała już przed wojną i po wojnie wznowiła swą działalność. Dzięki niej biblioteki szkolne mogą mieć celowo skompletowane księgozbiory.

Pionierską rolę odegrała w interesującej nas dziedzinie Sekcja Bibliotek Dziecięcych przy Bibliotece Publicznej m. st. Warszawy pod kierunkiem Marii Gutry. Sekcja skupia doskonałe znawczynie literatury dziecięcej i stale kształci nowe, prowadzi pełną bibliografię książek dla dzieci oraz systematycznie przeprowadza oceny wszystkich wychodzących dla dzieci wydawnictw. Wszelkie opinie sprawdzane są w bibliotekach stanowiących warsztaty doświadczalne. Przy Sekcji istnieje Muzeum Książki Dziecięcej połączone z poradnią, z której niejednokrotnie korzystają wydawcy, recenzenci i autorzy. Pracowniczki Sekcji upowszechniają znajomość literatury dziecięcej wygłaszając wykłady na kursach dla wychowawców i nauczycieli.

Z radością trzeba podkreślić, że sprawa książki dziecięcej zaczyna interesować coraz szersze kręgi krytyków i badaczy. Krytyka w tym dziale, jakkolwiek ciągle jeszcze przypadkowa, jest jednak żywsza i gruntowniejsza niż dawniej. Wymienić wypada nazwiska: prof. Librachowej, Krystyny Kuliczkowskiej, Wandy Grodzieńskiej, Marii Kann. „Przewodnik literacki i naukowy" oraz miesięcznik „Dzieci i wychowawca" prowadzą stały dział bibliografii.

rozumowanej wydawnictw dla dzieci w opracowaniu Aliny Łasiewickiej i Stefanii Wortman.

Literatura dziecięca występuje coraz częściej w pracy uniwersytetów. W roku akademickim 1946/47 na Uniwersytecie Jagiellońskim prof. Szuman swe caloroczne seminarium wychowania estetycznego poświęcił tematom z zakresu literatury dziecięcej. Również na Uniwersytecie Warszawskim tematy te są aktualne. Na Wydziale Bibliotekarskim Uniwersytetu Łódzkiego Helena Grotowska prowadzi ćwiczenia z literatury dziecięcej. Dowodem zainteresowania słuchaczy uniwersytetu tymi problemami jest liczny udział w Zjeździe studentów psychologii, pedagogiki i polonistyki.

Żywe zainteresowanie tymi problemami wykazuje „Czytelnik", który prowadzi swe biuro studiów pod kierunkiem Anieli Mikuckiej oraz w 1946/47 zorganizował dwie konferencje poświęcone literaturze dziecięcej i czytelnictwu.

Wszystkie jednak te poczynania, aczkolwiek cenne, nie wpływają decydująco na podniesienie poziomu wydawnictw. Książki złe są zdyskwalifikowane przez istniejące komisje i biblioteki są obronione przed nimi — lecz książki te rozchodzą się w dziesiątkach tysięcy egzemplarzy.

Wydaje się rzeczą niezbędną utworzenie instytucji współpracującej z instytucjami omówionymi, która akcję w celu podniesienia poziomu literatury dla dzieci prowadziłaby nie ubocznie, lecz wysunęła ją jako zasadnicze założenie swej pracy.

Praca w tej instytucji powinna by iść w dwóch kierunkach:

1) walka ze złą książką,

2) popieranie i upowszechnianie książki dobrej.

Najprostszą koncepcją, jaka się nasuwa, jest nadanie tej instytucji charakteru instytucji oceniającej i kwalifikującej utwory przeznaczone do druku — nie jest to jednak koncepcja najbardziej płodna. Niesie ona ze sobą niebezpieczeństwo zbytniej centralizacji i połączonej z nią biurokracji, z drugiej strony — niebezpieczeństwo hamowania wartościowych sił społecznych. Wydaje się, że zgodne z planem naszego życia gospodarczego i kulturalnego byłoby oparcie pracy projektowanej instytucji na koordynowaniu sił społecznych i współpracy z nimi — przy współdziałaniu państwa jako czynnika nadrzędnego.

Oto kilka zasadniczych punktów tej pracy:

1. Poddanie pracy wydawców, autorów oraz ilustratorów pewnej kontroli poprzez systematyczne zbieranie danych o wydawnictwach dla dzieci, zestawianie i ogłaszanie wyników oraz komunikowanie ich Ministerstwu Kultury i Sztuki.

2. Współpraca z wydawcami przez organizowanie konferencji wydawców i kierowników literackich działów dziecięcych.

3. Zorganizowanie i pogłębienie krytyki literackiej w stosunku do książek dla dzieci. Krytyka ta powinna być usystematyzowana, nie dorywcza, oparta o badania i obserwacje psychologiczne i socjologiczne. Równolegle należałoby rozbudować dział informacji przeznaczony nie dla specjalistów i teoretyków literatury dziecięcej, lecz dla nauczycieli i rodziców. Ważnym czynnikiem upowszechnienia dobrej książki jest prasa pedagogiczna mało dotychczas pod tym względem wykorzystana.

4. Inicjowanie i organizowanie badań dotyczących literatury dziecięcej. Jako jedne z najpilniejszych zagadnień nasuwają się: zagadnienie tematyki, słownictwa w książkach dla dzieci, humoru. W badaniach uwzględnić by należało dziecko wsi, które dotychczas w pracach nad problemami literatury dziecięcej nie było brane pod uwagę. Wszystkie te zagadnienia mogłyby się stać przedmiotem prac seminaryjnych i magisterskich z psychologii i pedagogiki, a sądzę, że wielu studiującym odpowiadałoby opracowanie tematów, których aktualność i wagę wysuwa samo życie. Obecność na Zjeździe prof. Baleya i prof. Szumana oraz ich czynny udział w naszych pracach dają pewność, że kontakt wydziałów psychologii z instytucją pracującą nad podniesieniem poziomu literatury byłby naprawdę bliski.

5. Nawiązanie kontaktu ze Związkiem Literatów i Związkiem Plastyków w celu pogłębienia zagadnień związanych z twórczością literacką i plastyczną dla dzieci przez dyskusje, wystawy, udostępnianie wyników badań psychologicznych.

6. Współpraca z pokrewnymi instytucjami, jak Sekcja Bibliotek Dziecięcych Biblioteki Publicznej m. st. Warszawy, Biuro Badania Czytelnictwa przy „Czytelniku" itd.

Formy walki ze złą książką i popieranie dobrej mogą być różnorodne i wzbogacą się w toku pracy. Nie są one skierowane prze-

ciw swobodzie twórczej utalentowanych i znających swe obowiązki społeczne autorów lub wydawców o podobnej postawie. Są wymierzone przeciw autorom bez talentu lub lekceważącym swe zadanie społeczne i wydawcom nie biorącym pod uwagę tych zadań.

Obecny Zjazd powinien wysunąć zasadnicze postulaty w zakresie dalszej pracy nad uporządkowaniem spraw w dziedzinie wydawnictw dla dzieci. Postulaty te powinny być wzięte pod uwagę w pracy projektowanej instytucji.[1])

Helena Radlińska

Społeczne ujęcie roli książki dla dzieci

Parę przypomnień historycznych wprowadzi najlepiej w istotę rzeczy.

Książka dla dzieci uzyskuje znaczenie społeczne w początkach szerokiej popularyzacji, to jest w epoce Oświecenia. Zjawia się łącznie z książką dla ludu. Wpływa na to fakt, że autorzy przewidują wśród ludu umiejętność czytania tylko u dzieci. Wpływa również złudzenie, że w dzieciństwie można uzyskać zapas prawd zrozumiałych dla każdego, wyposażających całe życie.

Z tego faktu i z tego złudzenia płyną liczne konsekwencje. Najważniejszą z nich jest dydaktyzm — ukazywanie świata jakim być powinien, nie liczenie się ani z doświadczeniem życiowym, ani z fazą wieku i właściwymi jej zainteresowaniami. Typowym przykładem polskim jest „Pielgrzym w Dobromilu" Izabeli Czartoryskiej. Przez długie dziesięciolecia dydaktyzm społeczny tego typu panuje w literaturze — odbija się nawet w prostych, pięknych książeczkach Władysława Anczyca, pisanych dla dzieci wiejskich. Wcześniej odeń Stanisław Jachowicz usiłował już jednak rozbudzać sympatie wzajemne na nowy sposób, przez ukazywanie tych samych przeżyć i potrzeb dzieci różnych warstw.

Odkrycie odrębności psychiki dziecięcej prowadzi do tworzenia książek na miarę wieku. To zjawisko nie występuje od razu w całej

[1]) Uwaga: z dniem 1 września 1947 roku powstała przy Centralnym Instytucie Kultury Sekcja Kultury Dziecięcej, która jako jedno ze swych pierwszych zadań wysunęła walkę ze złą książką.

literaturze dla młodzieży. Zrazu jest charakterystyczne dla pięknie wydawanych książek świata beztroskiego. Treść społeczną reprezentują w nich najczęściej odruchy zdawkowego miłosierdzia. Wydawnictwa popularne długo zachowują dydaktyzm dawnego typu, nie liczą się z cechami dzieciństwa czytelnika. Można by zaryzykować twierdzenie, że nieraz utrwalają brak radości dzieci, którym los poskąpił „anielskiego" dziecięctwa.

Badania nad przejmowaniem treści tych samych książek przez dzieci i młodocianych z różnych środowisk wykazały nie tylko wpływ doświadczenia życiowego i otrzymywanych podniet, lecz ponad wszystko — znaczenie przeżywanej fazy wieku. Kilkoletni braciszek społecznika, rozprawiającego z zachwytem o utopii Bellamy'ego, urządził w swoim kątku kraj utopijnej doskonałości: „Bajecznię", w której sprawiedliwie rządzili „Badziądzia" i „Babeba". Byt tego kraju nie odpowiadał bynajmniej wzorowi Bellamy'ego, odbijał zainteresowania życiem zwierząt, budownictwem z klocków, sprawami przedszkola. Inny chłopiec w tym wieku przeinaczał na swój sposób popularną na przedmieściu epopeję głośnego morderstwa odbierając mu cechy zbrodni.

Niewątpliwie konieczne jest wprowadzenie wartościowych wątków, poddawanie materiału myślom czytelnika. Czyniąc to należy się liczyć z miarą wieku, przewidywać, co wrośnie w świadomość, co zaś prześlizgnie się niezauważone.

Znamienny przykład podał Jan Piaget. Przeprowadził on doświadczenie z nagrodzoną na konkursie książką dla dzieci o Lidze Narodów i współdziałaniu międzynarodowym. Treść książki, rozdanej w szkołach genewskich, była odtwarzana przez dzieci. Zdołały one opowiedzieć o ciekawych losach bohaterów powieści, ani jedno nie zapamiętało, że istnieje Liga Narodów. W Genewie, siedzibie Ligi, gdzie wielu krewnych dzieci pracowało w biurach tej instytucji!

W dydaktyzmie społecznym trzeba się obawiać wprowadzania przedwczesnych pojęć i werbalizmu, przesłaniającego żywe treści. Najważniejsze jest przedstawianie sytuacji społecznych, zmierzających do oceny etycznej, wywołujących naśladownictwo.

Nikt jeszcze nie opisał społecznej drogi przemian książki dla dzieci. Piśmiennictwo polskie ma pod tym względem swoiste dzieje

Uderzają w nim znamienne fakty. Naczelnym z nich jest w okresie zaborów wprowadzanie przez książkę uzupełnień do oświaty urzędowej, uczynienie z książki wychowawczyni polskości. Motywy narodowe i społeczne splatają się wówczas ściśle w książkach dla dzieci — Marii Konopnickiej, Zofii Urbanowskiej, Zofii Bukowieckiej. Wprowadzają one ducha równości ludzi i obowiązku obywatelskiego. Uczucia społeczne nie zadowalają się jałmużną — stanowią treść marzeń, sprawę życia, żądają ofiary. Zapomniana została niejedna z książek, niegdyś obyczajowych, dziś historycznych o wielkim znaczeniu społecznym, np. „Atlanta" Urbanowskiej, „Historia o Janku górniku" Bukowieckiej. Żyje powielekroć wznawiana, jakże charakterystyczna „Historia o krasnoludkach i o sierotce Marysi" Konopnickiej. Nie dotarła jednak tam, skąd wywodzi swój urok. Ankiety wykazywały niejednokrotnie, że nie znają jej dzieci wiejskie, gdyż była zbyt kosztowna dla ubogich bibliotek.

Rozwój szkolnictwa powszechnego w niepodległej Polsce zmienił do gruntu książkę dla dzieci do lat 14. Spożytkowała ona zarówno koleżeństwo uczniów z różnych kręgów społecznych, jak i zainteresowania rzeczowe fazy życia, spędzanej w szkole. Wprowadziła rzemieślników i robotników nie jako przykłady czy raczej okazy z innego świata, lecz jako „naszych" ojców, zbliżyła do siebie różne środowiska jako równowartościowe. Janusz Korczak (w „Sławie"), Ewa Zarembina, Janina Porazińska, Zofia Żurakowska, Helena Boguszewska są twórcami głębokiej zmiany treści i formy książki dla wieku szkolnego. Najmniej uczyniono dla wprowadzenia w życie wsi. Niedoścignionym jeszcze wzorem jest książka obca — „Ania z Zielonego Wzgórza" Montgomerry, która odegrała wielką rolę wśród dziewcząt wiejskich.

Elitaryzm szkolnictwa średniego powstrzymał przemiany społecznego charakteru książki dla młodzieży. Nieraz już podkreślałam lekceważenie czytelnictwa młodocianego robotnika i rolnika, wyłączne uwzględnianie zainteresowań i możliwości przyszłych pracowników umysłowych. Świat społeczny poza kręgiem szkoły średniej — jak gdyby nie istnieje w piśmiennictwie dla dojrzalszej młodzieży szkolnej. Wydawnictwa, bardzo nieliczne, dla młodzieży pracującej cechuje dydaktyzm polityczno-społeczny.

Z tego, co dotychczas było powiedziane, mogłyby wyniknąć

pewne nieporozumienia myślowe. Chcąc im zapobiec trzeba stwierdzić, że idzie przede wszystkim o równowartościowe przedstawienie normalnych środowisk społecznych, zerwanie z elitaryzmem i filantropią.

Równocześnie trzeba podkreślić, że przedstawianie spraw społecznych nie jest jedynym ani najskuteczniejszym sposobem zaszczepiania uczuć i wytwarzania więzi.

W odczuciu równości praw ludzkich działa przede wszystkim nie ukazywanie układu stosunków danej chwili, lecz stwarzanie wspólnych przeżyć odpowiadających fazie wieku (w świecie czarów i przygód, marzeń i planowań).

Wspólność przeżyć we właściwej dla nich chwili dostarcza najmocniejszego tworzywa dla więzi społecznej. Baśń o tym samym wątku zaszczepia moralność ogólnoludzką w formie najbardziej zrozumiałej w dzieciństwie. Robinson buduje wszystkim jednako obraz rzeczy i sprawności. Bohaterzy dalekich wypraw i tajemniczy Indianie przenoszą w świat uzupełniający znane otoczenie, dla wszystkich wspólny, gdyż nieistniejący realnie.

Znajomość tych samych książek potęguje koleżeństwo, stanowi mocną podstawę przyjaźni. Rozszerza krąg własnych spraw, gdyż ukazuje przeżycia innych.

Niepotrzebne są przy tym górne słowa i morały. W pewnych chwilach niezbędny jest patos, w innych — humor (na miarę potrzeb wieku).

Bez morałów i innych chwytów dydaktyzmu można oddziaływać głęboko wprowadzając społeczne wątki etyczne. Najważniejsze jest przy tym otwieranie oczu na nieznane zjawiska promieniowania wartości, na sztukę odnajdywania dobra i budowania mu drogi własnym życiem.

Ogromne znaczenie społeczne posiada wyrównywanie szansy świadomego udziału w kulturze przez uzupełnianie czytelnictwem braków środowiskowych, przez udostępnianie dorobku wiedzy, przejawów piękna, zaszczepianie dążeń, sublimację uczuć.

Badacz zjawisk społecznych i wychowawca nie mogą dawać wskazówek autorom książek, których wartość polega na tym, że są tworem przeżyć, odczuwań, talentu. Mogą jednak i powinni swą wiedzą o przebiegach rozwoju człowieka i jego wrastania w glebę

wartości społecznych — wzbogacać przeżycia pisarzy, skierowywać ich uwagę. Reszty dokona twórczość.

Społeczne znaczenie książki może być spotęgowane przez sposób korzystania z niej. Nie jest to bynajmniej jednoznaczne z uspołecznieniem książki w bibliotece. Uczenie posługiwania się własnością wspólną i szanowania jej — posiada bardzo wielkie znaczenie. Nie ono jednak rozstrzyga o wpływie samej książki. Niezbędne jest dzielenie się jej treścią, wspólne przeżywanie jej czaru, wprowadzanie w czyn wskazań, które dała. Formy takiego uspołecznienia są znane w praktyce — do nich należy zbiorowa dramatyzacja, koncerty i turnieje. Czynią to biblioteki dziecięce, które wypracowały niejeden piękny wzór. Życzyć należy, by poszły dalej — ku ułatwianiu wspólnych czynów: przygotowań do wycieczek, ulepszania życia codziennego, udziału — wedle możliwości dziecka — w przebudowie świata. Trzeba ku temu spożytkować zainteresowania robinsonadami i podsuwać książki o urządzaniu życia. Prawie, że ich nie ma — tym pilniejsze jest ich wytwarzanie. Obejmować powinny wskazówki ułatwiające robotę gospodarczą, wprowadzające więcej radości i piękna, wyrób zabawek, pomaganie słabszym, dzieciom i starcom, chorym, wnoszenie tego wkładu w życie, jaki jest właściwy fazom dziecięctwa. Jest to przede wszystkim prześwietlenie szarzyzny codziennych kłopotów — smugą radości.

Stefan Baley

Literatura dla dzieci a etyka

W czasach gwałtownych przeobrażeń społecznych moralność staje się zawsze terenem eksponowanym. I ona ulega wtedy transformacji. Chłodna dyskusja na jej temat staje się — w obliczu żywych przemian — trudna. Istota moralności była zresztą zawsze zagadnieniem zawiłym. Czy wyczerpuje się ona całkowicie stosunkiem człowieka do społeczeństwa, czy też ma inne jeszcze źródła i zadania? Jaki jest jej stosunek do religii? Czy można mówić o moralnym stosunku człowieka do siebie samego? Czy istotę moralności stanowi poczucie moralne, sumienie, czy też postępowanie, czyn? Czy chcąc przetworzyć etycznie człowieka trzeba apelować do jego

serca, czy też należy przede wszystkim stworzyć dla niego odpowiednie obiektywne warunki bytu? Czy dążenia jednostki względnie grupy społecznej mają stosować się do regul moralnych, czy też odwrotnie moralność musi dostosować się do tych dążeń? Jaki jest stosunek moralności komunistycznej do moralności liberalizmu? Czy utrzymywanie na dłuższą przyszłość, zdaje się nieuniknione, wrogiej postawy do Niemców nie spaczy rozwoju moralności młodzieży polskiej w jej ogólnoludzkim zasięgu?

Oto próbki pytań nie tylko teoretycznie doniosłych, lecz zahaczających wyraźnie o problematykę wychowawczą dzisiejszej polskiej rzeczywistości. Aktualną staje się dziś ta problematyka zwłaszcza dla młodzieży wstępującej około 16 roku życia do takiej czy innej politycznej organizacji młodzieżowej, która zacznie formować jej światopogląd.

Gdyby więc rozważania nasze miały poza wiekiem dziecięcym uwzględnić także lata dojrzewania, pytania powyższe musiałyby i dla nas stać się aktualne. Możemy je zostawić nieco na uboczu tylko dlatego, że w myśl intencji organizatorów tego Zjazdu mamy ograniczyć się do wieku dziecięcego w węższym ujęciu. Lata młodzieńcze zasługują niewątpliwie na zjazd oddzielny.

Tytuł mojego dzisiejszego referatu, zharmonizowanego pod względem obowiązującego go wieku rozwojowego z innymi referatami tego Zjazdu, brzmi zatem tylko: „Literatura dla dzieci a etyka".

Zwęziwszy w ten sposób celowo przedmiot rozważań nie możemy nie dotknąć następującego zagadnienia, ogólniejszej natury, na którego szczegółowe rozpatrzenie nie znajdziemy czasu, które jednak jest pewnego rodzaju tłem do naszego tematu. A mianowicie: Jaki wpływ w ogóle może mieć na sferę moralności ludzkiej pisane słowo literatury w porównaniu z innymi czynnikami, które sferę tę kształtują? Skoro moralność człowieka stanowią nie tylko jego poczucia, lecz także jego czyny, jego efektywne postępowanie, to w jakim zakresie — dajmy na to — czytana powieść wpłynąć potrafi na postępowanie swoich czytelników? Znalezienie odpowiedzi na to pytanie zdaje się ważnym z tego względu, by w całkowitym planowaniu etycznego wychowania człowieka wyznaczyć literaturze właściwe miejsce, by ją skoordynować z innymi środkami wychowawczymi i nie oczekiwać od niej za wiele i za mało.

Poprosiłem niedawno zespół 88 nauczycieli o wypowiedzenie się na temat, czy i jakie książki wpłynęły ich zdaniem w sposób niewątpliwy na ich postępowanie w życiu. Jedenaście osób daje wyraźnie negatywną odpowiedź. Odpowiedzi wyraźnie pozytywnych jest jednak nie o wiele więcej. Dużo osób przypuszcza, że wpływ taki musiał być, wskazuje nawet domniemane źródła, nie potrafi jednak w retrospekcji odgrzebać jakichś konkretnych, przekonywujących faktów. Nie znaczy to, ażeby nie było zupełnie stwierdzeń jednoznacznego, wciskającego się w pasmo działań życiowych, wpływu książki. Tak na przykład, dziewczynka 13-letnia pod wpływem otrzymanej na imieniny książki pt. „Nacia na pensji" (autora nie pamięta) postanawia zostać nauczycielką i to kształcąc się w szkole, przy której byłby internat. W związku z tym zwalcza później projekt rodziny skierowania jej na studia lekarskie i podczas nauki w seminarium mieszka w internacie, jakkolwiek w tym samym mieście ma krewnych, u których mogłaby mieszkać wygodniej. Wzór Naci musi być jednak zrealizowany. W innym wypadku lektura Żeromskiego, a specjalnie „Ludzi bezdomnych" i „Siłaczki" decyduje o skierowaniu się do zawodu nauczycielskiego i do zagrzebania się na czas dłuższy na głuchej wsi. Jak zaznaczaliśmy jednak są to wypadki nie częste.

Co decyduje najczęściej o wybraniu takiego czy innego programu życia i co nadaje człowiekowi taką czy inną trwałą postawę moralną, tego my przy obecnym stanie psychologii rozwojowej jeszcze dobrze nie wiemy. Ewa Rybicka w swojej pracy doktorskiej stwierdziła duży wpływ na kształtowanie się osobowości głębokich przeżyć, wywołanych najczęściej przez wyłaniające się nagle trudności życiowe. Wstrząsają człowiekiem i przekształcają go moralnie raczej zdarzenia przykre, aniżeli wesołe. Nagła śmierć kogoś najbliższego, matki czy ojca, powoduje szok psychiczny, który prowadzi w rezultacie do skupienia wewnętrznego i do nowej orientacji w życiu.

Dochodzimy w ten sposób do drugiej możliwości oddziałania książki na postępowanie ludzkie. Jest to wpływ pośredni. Lektura książki staje się bezpośrednio tylko głębokim przeżyciem. Czytelnik wypowiada to np. w ten sposób: „Książka ta zrobiła na mnie olbrzymie wrażenie". Przejęcie się to bywa przecież zazwyczaj

mniej głębokie, mniej ostre, aniżeli je dadzą urazy pochodzące od zdarzeń rzeczywistych. Otóż wstrząs czytelniczy może, żeby się tak wyrazić, rozpłynąć się w psychice nie dając efektu na zewnątrz. Ktoś przejmie się samą książką, wzruszy się nią głęboko, wzruszenie to jednak zdaje się nie oddziaływać zupełnie na jego postępowanie. I to nie tylko wtedy, kiedy rodzaj wzruszenia, jak np. wzruszenie estetyczne, nie nadaje się do natychmiastowego wcielenia go w życie.

Oczywiście, wpływ książki, który nie wyładowuje się natychmiast w czynach, może działać na długiej fali. Budzi on, dajmy na to, pewne wyższe uczucia, podsuwa ideały, które, choć w danym momencie bierne, nabierają zwolna dynamiki i aktualizować się będą w działaniu w czasie późniejszym. Tu jednak stajemy już na gruncie niepewnym. Trudno nam rozstrzygnąć, czy moralna postawa, którą spotykamy u człowieka w późniejszym etapie jego rozwoju, wiąże się istotnie przyczynowo ze wzruszeniami, jakie szereg lat przed tym wywołała taka czy inna książka. Możemy postawić tylko sensowne przypuszczenie, względnie postulat, a nie tezę z pretensją do bezspornej prawdziwości.

Przy śledzeniu wpływu książki na psychikę, zwłaszcza na terenie etycznym, uderza nas fakt bardzo dużych różnic indywidualnych, niełatwych do wytłumaczenia. Są z jednej strony osoby, u których wpływ lektury wydaje się niewątpliwy. Jest on dla samego czytelnika bardzo wyraźny. Ze wzruszeniem wspomina on nawet w latach późniejszych swego życia książkę jakąś przeczytaną w dzieciństwie, która stała się dlań pewnego rodzaju drogowskazem życiowym. Zazwyczaj nie pamięta się dokładnie tytułu tej książki i oczywiście nie zna autora. Myślami jednak często do niej się wraca. Sprowokowałem niedawno zeznanie jednej kobiety, profesora fizjologii na uniwersytecie, która usprawiedliwienie dla przykrego dla niej osobiście męczenia królików przy badaniach naukowych znajduje w powiedzeniu i zachowaniu się małego Janka, bohatera czytanej w dzieciństwie nieznanej jej z tytułu powieści. Bywa tak, że książka, która komuś wpadnie w ręce niespodzianie, staje się biblią, którą się musi mieć na własność, i którą ciągle na nowo się czyta. Są jednak bardzo liczne wypadki kontrastowe. Oto jedna z zapytywanych przeze mnie osób twierdzi, iż żadna z bardzo wielu

czytanych książek w rodzaju powieści czy nowel nie zostawiła na jej psychice trwalszego śladu. Wpłynęła zaś na nią w sposób wyraźny, jak twierdzi, sentencja umieszczona w „Kalendarzu Iskier". Wydała się ona jej wtedy bardzo mądra i została przyswojona jako życiowy drogowskaz.

Jak tłumaczyć te różnice? Częściowo oczywiście są to różnice pozorne wywołane stopniami w zdolności introspekcji. Jeżeli ktoś twierdzi, iż nie widział w sobie śladów lektury, to może to pochodzić po prostu stąd, że ich w sobie dostrzec nie potrafi. Ale ta ewentualność wszystkiego nie tłumaczy. Jest niewątpliwie tak, że u jednych wpływ danej książki jest doniosły, a u innych, czytany w tym samym wieku, minimalny. Dotykamy tu punktu, który wydaje mi się ważny także z praktycznego punktu widzenia kierowania czytelnictwem. Znany jest aksjomat Kerschensteinera stwierdzający, iż człowiek kształci się istotnie na takich dobrach kulturalnych, które strukturą swoją są jakoś zbieżne ze strukturą jego psychiki. Prawo to sięga także w dziedzinę czytelnictwa. Książka staje się rewelacją, jakby uderzeniem piorunu, u tej jednostki, u której trafia na odpowiednią predyspozycję. Książka Benoit pt. „Atlantyda" przejmuje ogromnie i staje się punktem wyjścia upartych seksualnych marzeń, częściowo później realizowanych w życiu, u dziewczynki obarczonej dziedzicznie i wystawionej na podniety płciowe w bardzo wczesnym dzieciństwie. Sadystyczna postać władczyni, która kolejno wymordowuje swoich kochanków i przemienia ich w mumie, gromadzone w podziemiu, fascynuje z niezwykłą siłą małą istotę płci żeńskiej, niewątpliwie jednak tylko na podstawie wspomnianej już, istniejącej poprzednio, predyspozycji. Książka ta, tu dogłębnie gorsząca, niewątpliwie nie wywarłaby żadnego wpływu na bardzo wiele dziewczynek w tym samym, co tamta wieku. Jest ona więc szkodliwą dla jednych, obojętną dla drugich.

Przypadków takich przytoczyć mógłbym więcej na podstawie posiadanego materiału. Nie jest to zresztą jakaś myśl nowa. Chciałbym dodać, że predyspozycja, przygotowująca grunt do wpływu pewnej książki, nie musi sięgać tak głęboko, jak w ostatnim przykładzie, aż do zadatków wrodzonych. Dziecko ma jakieś problemy życiowe, chociażby w stosunku do najbliższych, i boryka się z nimi uparcie, ale nie całkiem skutecznie. Oto chłopczyk, który biegł za

matką, mimo to, że matka kazała mu zostać w domu i nie mógł jej dopędzić i dowołać się mimo ogromnego wysiłku. W związku z tym przeżyciem następują lęki tej treści głównie, iż mógłby stracić matkę. Walka ze strachem staje się dla dziecka problemem życiowym. I wtedy dostaje przypadkiem do ręki opowieść o chłopcu odważnym, który niczego się nie lęka. Książka ta robi na chłopcu duże wrażenie i wyraźnie dodaje mu sił w jego zmaganiu się z lękami.

Tak więc ogólnie powiedzieć możemy: książka, która na pewno wpłynąć ma na dziecko, musi nie tylko być ogólnie dostosowaną do jego wieku, ale być ponadto w harmonii z indywidualną strukturą osobowości jednostkowej i wreszcie ponadto trafić na płodny moment jej problematyki życiowej zbieżnej z problematyką książki. Ale, zauważy ktoś, wpływ książki byłby bardzo skąpy, gdyby ograniczał się jedynie do aktualizowania tego, co już drzemie w duszy i czeka na przebudzenie. Czyż nie oczekujemy od dobrej książki, że ona dopiero stworzy problematykę, wytworzy zainteresowania, których przed jej przeczytaniem u czytelnika jeszcze nie było?

Możliwość taka nie jest wykluczona, chociaż nie wydaje się prawdopodobne, ażeby można było oczekiwać dużego wpływu samej książki w wypadkach wyraźnej przeciwstawności między książką a fundamentem psychiki czytelnika. Z braku ściślejszych badań można tu będzie powołać się na stanowisko, które zaczyna dziś przeważać w psychologii normalnej i psychopatologii, gdy idzie o genezę nerwic i wykolejeń psychicznych. Jak to wynikło z przeglądu najnowszej literatury psychopatologicznej na ostatnim majowym zjeździe psychiatrów polskich oraz z dyskusji nad obserwacjami dokonanymi nad wpływami psychicznymi ostatniej wojny za granicę i w Polsce, uraz jednorazowy nawet silny zostawia trwalszy wpływ tam tylko, gdzie trafia na przygotowane podłoże. Gdzie takiego gruntu nie ma, największe szanse uzyskania efektu mają podniety słabsze, ale przewlekłe, które kumulują swoje działanie na dłuższej przestrzeni czasowej. Realizowałoby się tu znane łacińskie przysłowie: Gutta cavat lapidem... A więc przez analogię względnie przez uogólnienie prawa głoszonego przez psychopatologię, można przypuszczać, że trwalszy wpływ moralny może mieć w warunkach niesprzyjających nie jedna książka, lecz odpowiednio

dobrana ich seria przy lekturze rozłożonej na dłuższy okres czasu. Oczywiście lektura ta musiałaby być podawana tak, by nie sprowokowała oporu chociażby przez znudzenie i nie przeciwdziałałyby jej wpływy inne.

A teraz jeszcze dodatkowe refleksje na temat, jakie korzyści pod względem moralnym osiągnąć może z książki jej czytelnik. Mówiliśmy już o wzorcach, o ideałach, które z książką mogą być przeszczepione do wnętrza duszy. Tu należy chęć, a ewentualnie faktyczna próba upodobnienia się do bohatera czytanego opowiadania czy też życiorysu, postępowania w sposób, jak on postępował. Ta forma oddziaływania bywa łatwo uchwytna i dla otoczenia, i dla czytelnika samego, gdyż prowadzi do zewnętrznego wyładowania się (np. zrzeszenie „timurowców" wśród dzieci na wzór band, o których czytały w książce „Timur i jego drużyna"). Z tej racji powyższy rodzaj oddziaływania jest częściej omawiany i nie będę nad nim dłużej zatrzymywać się. Trudniejszy do uchwycenia jest wpływ dotyczący zapoznania się z — pozwólmy sobie tak powiedzieć — losem człowieka. Homer opowiadając swoim słuchaczom o przygodach greckich bogów i herosów nie mógł powstrzymać się od tego, ażeby płynącej z treści jego opowiadań nauki o życiu nie wypowiedzieć czasami w postaci ogólnego aforyzmu. Któż np. nie pamięta owej wspaniałej dygresji porównującej los ludzkości do losu liści drzewnych, które z roku na rok rodzą się i giną, by innym liściom ustąpić miejsca. Ta wiedza o życiu, z opowiadanej treści płynąca, niekiedy — może czasem wprost dla ułatwienia czytelnikowi — zamarkowana zostaje, jak u Homera, w postaci wyraźnej refleksji. Często jednak spływa ona na czytelnika w sposób przez niego bezpośrednio nie zauważony i nie sformułowany. Dobre, cenione przez same dzieci książki, takie, jak np. „Chłopcy z placu broni" ten „losopoznawczy" składnik zawierają w sposób wyraźny. Pada tam, jak wiadomo, u końca książki refleksja na temat tego, że w życiu nie układa się wszystko tak, jakby się chciało i jak się przewiduje. Obroniony plac broni z winy losu zostaje stracony. Dobra książka uczy czytelnika godzić się z brakiem tak ostro początkowo i kategorycznie przez dziecko postulowanego „happy end-u" na końcu opowiadania. Dziecko dorosnąć przecież będzie musiało do tego, by mogło patrzeć w teatrze na tragedie bez rozczarowania i niechęci. A tra-

gedia to jedna z najtrudniejszych, ale najgłębszych lekcyj moralności ludzkiej. Doskonałość absolutna, całkowita bezbłędność, niczym nie przymglone powodzenie, to właśnie wada pewnych książek dla młodzieży, przeznaczonych dla ich umoralnienia. Piegi i rude włosy Ani z Zielonego Wzgórza są ważne dla pewnych dzieci jako stygmat losu. Pewne książki, w których nie ma właściwie nic do naśladowania, mogą mieć swoją wartość moralną przez perspektywę losów ludzkich. Faraon Prusa jest nie tylko wykazaniem działania określonych mechanizmów społecznych. W swojej najgłębszej warstwie książka ta ma przecież sens filozoficzny. Daje nam odczucie losów człowieka.

Odpowiednia dawka tej wiedzy o życiu, wiedzy prawdziwej i głębokiej decyduje między innymi o pedagogicznej wartości książki. Wiadomość o życiu jest nieodłączna od wiedzy o ludziach. Z punktu widzenia moralności jest to sprawa doniosła. Dobra książka daje możność poznania typów i charakterów ludzkich. Wiedzę psychologiczną wielu ludzi zawdzięcza właśnie czytelnictwu. Jest to źródło poznania, w tym zakresie bardzo doniosłe. To, co się mówi o psychice człowieka, może być bowiem prawdziwym, tak samo jak to, co się mówi o losie, chociażby były zmyślone opowiedziane w książce zdarzenia. Ze względu na niezbędność zapoznania się z różnymi typami ludzi wartość posiadają te książki, które nie ograniczają się do zobrazowania pewnych tylko typów, tych dajmy na to, które mają być wzorami. Oprócz typów dodatnich muszą być typy ujemne i musi istnieć cała ich różnorodność, jeżeli czytelnik ma tam znaleźć okazję do odnalezienia przysługującego mu w tej skali miejsca. Ustosunkowanie się do książki, polegające na tym, iż się wyszukuje najsympatyczniejszego bohatera i identyfikuje się z nim, jest bowiem niższą formą ustosunkowania się, którą przezwycięża wiele dzieci już przed 14-tym rokiem życia. Przychodzi potem faza rozwojowo wyższa, polegająca na tym, iż dokonuje się krytycznej selekcji, stwierdzając u każdej z postaci przedstawionej w powieści strony złe i dobre, te, które uznaje się za godne naśladowania i te, których chciałoby się unikać. Ten dopiero rodzaj ustosunkowania się do treści książki tworzy z niej odpowiedni punkt wyjścia do zastanawiania się nad sobą i do pracy nad samo-

doskonaleniem. Jest to rezultat lektury wychowawczo specjalnie pożądany.

Ta polaryzacja dobra i zła i wprowadzanie w opowiadanie czy powieść obu biegunów obok siebie może być kwestionowana, gdy idzie o moralne oddziaływanie, zwłaszcza u dzieci. W istocie stanowi ona, odpowiednio przeprowadzona, ważną dźwignię moralnego wpływu. Odpowiednio przedstawione zło nie gorszy, a przeciwnie, przez kontrast podnosi wartość dobra. Postać rozczochranego Piotrusia, może nie pożądana z innych względów, na pewno nie stanie się złym przykładem dla dziecka ze względu na długie przesadnie paznokcie i rozwichrzoną fryzurę. Dziecko małe wymaga kontrastu ostrego i zdecydowanego, reprezentowanego oddzielnymi postaciami. Liczne subtelne odcienie, lokalizowane obok siebie także na tej samej osobie, to stopień wyższy struktury moralnej książki, który wysubtelnia zmysł moralny czytelnika i staje się dla niego równocześnie sprawdzianem życiowej prawdy opowiadania. Dużą dynamikę moralną mieć może czasowa polaryzacja dobra i zła: zło, które przetwarza się na dobro. Rzucenie dość silnego cienia na punkt wyjścia, w formie na przykład charakteru pełnego wad, który z czasem się poprawia, jest zwłaszcza ważne dla chłopców w latach przed dojrzewaniem, kiedy tzw. instynkt walki prowadzi do awantur i drobnych okrucieństw. Ułatwiona zostaje na tej drodze płodna identyfikacja. Dwie walczące ze sobą grupy czy bandy mają możność uwielokrotnienia dynamiki kontrastu i przetrawiania w świecie fikcji dominujących wtedy w psychice, niezdolnej jeszcze do płodnej samotności, zasadniczych elementów życia w gromadzie.

Nieco inaczej kształtuje się dynamika przetworzeń etycznych w duszy dziewczynki w tych samych latach, ale w to już wchodzić nie możemy.

Przeprowadzaliśmy dotychczas pewne rozważania o charakterze ogólnym opierając się w drobnym tylko stopniu na materiale własnych obserwacji. Chciałbym teraz zdać króciutko sprawę z części badań, przeprowadzonych przez słuchaczy Instytutu Pedagogicznego Z. N. P. nad czytelnictwem dzieci starszych w Polsce, w chwili obecnej, z uwzględnieniem momentu moralnego. Zbierało materiał 12 osób w Warszawie i poza Warszawą (Przemyśl) uzyskując dane o 848 dzieciach z różnych środowisk społecznych. Nie mogąc dla

braku czasu wymieniać nazwisk wszystkich współpracowników zaznaczam tylko, iż panowie słuchacze Putkiewicz, Seremak i Skoczek dokonali prowizorycznego przeglądu wyników na użytek tego Zjazdu.

Na uwagę zasługują może niektóre ze stosowanych przez nas metod poza ankietą piśmienną i ustnym wywiadem. Mam na myśli wywiad w kioskach na temat kupowanych tam przez młodzież wydawnictw, w domach rodziców na temat tego, co wiedzą oni o pozaszkolnej lekturze swoich dzieci oraz wywiad w księgarniach i czytelniach.

Uzyskane wyniki nie okazały się rewelacyjne, pewne szczegóły zasługują jednak na wymienienie. Młodzież polska cierpi na głód książkowy. Dzieci warszawskie mają przecież do dyspozycji dość pokaźną ilość książek własnych, pozbieranych, i, jak się to mówi, wyszabrowanych w czasie wojny. Są dzieci, których księgozbiory dochodzą do 100 tomów. Wymieniają one między sobą książki i pożyczają nawzajem. Przy wyborze lektury główną rolę odgrywa rekomendacja kolegów. Niektóre dzieci kupują książki za własne pieniądze. W kioskach młodzież kupuje chętnie tanią, sensacyjną literaturę brukową, a także czasopisma sportowe. W księgarniach dzieci, gdy przychodzą same, nie proszą księgarza o poradę, lecz wymieniają tytuły z góry już upatrzone. Na pytanie księgarza, dlaczego chcą kupić tę właśnie książkę, odpowiadają lakonicznie, iż słyszały, że to jest książka ładna.

Przeżycia wojenne nie wywarły jakiegoś głębszego, widocznego wpływu na upodobania czytelniane dzieci, do których zdołaliśmy dotrzeć. Najpoczytniejszymi są i teraz te same książki, które młodzież lubiła czytać przed wojną. A więc wysokie miejsce w liście ulubionych książek zajmuje np. „Ania z Zielonego Wzgórza" u dziewcząt, a „Chłopcy z placu broni" u chłopców. Duże powodzenie wśród dziewcząt mają książki Czarskiej, które idzie tak daleko, iż niektóre dziewczęta specjalnie poszukują książek przez nią napisanych. Ma swoich zwolenników Zarzycka, ma ich Mniszkówna. Z książek powojennych znajdujemy wśród poczytnych książki Fiedlera o przygodach lotniczych, „Kamienie na szaniec". Jakaś ilość książek nowych dotarła więc już do młodzieży i zjednuje ich dla siebie jako czytelników.

Zainteresowanie książkami o przygodach wojennych i obozach koncentracyjnych to przynajmniej częściowo wpływ wojny. Jakież inne jeszcze stwierdzić można przy powierzchownym badaniu wpływy wojenne ważne z punktu widzenia moralności? Spotykamy tu ciekawą polaryzację zainteresowań. Podczas gdy u pewnej części młodzieży wojna zaktualizowała zainteresowanie walką, u niektórych innych, którzy sami walczyli, nastąpił przesyt. Nie chcą czytać książek historycznych, z przygodami wojennymi, bo to, co tam znajdują, wydaje się im blade w porównaniu z własnymi przeżyciami. Na pytanie, czy znaleźli dla siebie w książkach jakiś wzór, który chcieliby naśladować, jeden młodzieniec odpowiada hardo, że sam jest wzorem godnym naśladowania. Wie przecież na pewno, że w jednej z piosenek jest aluzja do jego osoby. Nie jest też dla pewnej części młodzieży książka namiastką rzeczywistości, do której zbliżyć się nie pozwoliłaby jej dziecięca czy młodzieńcza nieśmiałość. Po co mam czytać romanse, pisze jeden z chłopców, skoro przecież, gdy zechcę, mogę umówić się z dziewczynką. Przedwczesne dojrzenie i w związku z tym zmniejszona chłonność wychowawcza to jeden z rysów młodzieży dzisiejszej, ujawniający się w jej stosunku do czytelnictwa. Zwróci ktoś może uwagę, że w liście chętnie czytanych książek tak słabo są reprezentowane książki o postawie społecznej, te, które świeżo wychodzą i te, które obecnie się przedrukowują. Książki te są dopiero niedawno w obiegu, a ilość ich tak jeszcze nieduża, iż trzeba będzie zaczekać, zanim wolno będzie wypowiedzieć się definitywnie na temat ustosunkowania się do nich dzieci i młodzieży dzisiejszej. Wywiady nasze przemawiają za tym, że przyjęcie niektórych z tych książek, tych nawet, które pochodzą od autorów dobrej marki, jest dość chłodne. Czy wynika to ze słabego zainteresowania się dzieci i młodzieży aktualnymi zagadnieniami społecznymi oraz politycznymi? Niekoniecznie. Przyczyna zdaje się raczej tkwić w samych książkach. Są one pisane w sposób zbyt mało interesujący młodzież albo też podejście do zagadnień społecznych ma tam charakter zbyt obcesowy. Jak to już podkreślano na Zjeździe, młodzież pragnie żywej, interesującej akcji, a nie opisów o charakterze epickim. Ma ona swoje zastrzeżenia i podejrzenia i z tej racji nieżyczliwie odnosi się do książek, które na niej robią wrażenie propagandy.

To, o czym mówiliśmy dotychczas, miało charakter teoretycznych rozważań, pozwalało jednak na wysnuwanie pewnych praktycznych wniosków. Czy można w tym zakresie posunąć się znacznie dalej? Czy psycholog nie powinien by sprecyzować dokładniej, jakie wartości moralne należy wszczepiać w dzieci na poszczególnych etapach rozwoju i jakich środków chwytać się powinien autor, by te wartości zostały przez dziecko najlatwiej przyswojone. Niestety, mimo dużego postępu psychologii rozwojowej w ostatnich czasach nie potrafi ona jeszcze zaspokoić zadowalająco takich żądań. Przeczytanie takiej czy innej książki o rozwoju psychicznym dzieci może być nie bez korzyści dla autora. Ale nie znajdzie on tam dla siebie szczegółowych wskazań. Raczej pożytecznym byłby dla niego dobrze napisany podręcznik psychologii czytelnictwa dzieci. Ale podręcznika takiego nie ma jeszcze u nas do dyspozycji. Istnieje szereg ciekawych rozrzuconych rozpraw na te tematy, trudno jednak wymagać od literata, ażeby docierał do nich z mozołem.

Pewne podstawowe wiadomości o psychice dziecka, których przy tworzeniu dla dzieci przeoczyć nie wolno, stają się, po ustaleniu ich przez naukę, dość rychło składnikami ogólnej kultury i nie wymagają specjalnych psychologicznych studiów. Tu należą wymieniane już kilkakrotnie na tym Zjeździe takie prawdy, jak ta, że żywiołem dziecka jest akcja i ruch, że ma ono potrzebę wyżywania się w świecie fantazji itd. Wiedza ta oczywiście nie wystarcza, by podsunąć autorowi najodpowiedniejszy temat i uchronić go od subtelniejszych psychologicznych pomyłek. Musi on na własną rękę obserwować dzieci, mieć własną intuicję i własne pomysły.

Nie sądzę jednak, by wobec tej sytuacji psychologia naukowa nie miała znaczenia dla pisarza czy plastyka, chociaż na drodze raczej pośredniej. Psychologia i pedagogika powinny na właściwej im drodze regulować twórczość dla dzieci. Jakkolwiek psycholog i pedagog nie są w stanie natchnąć pisarza, mogą oni jednak stwierdzić ex post w sposób naukowy, że dana książka grzeszy takim czy innym psychologicznym błędem i że tu leży powód jej niepowodzenia. Taka krytyka dotyczyć może poszczególnych autorów lub całych kierunków literatury. Skorzystać z tego mogą twórcy sami korygując swoje przyszłe dzieła, a także krytycy literaccy, wydawcy i ci wszyscy, którzy decydują o dostępie dzieła do pewnych kręgów czytelniczych.

Warto stwierdzić, że taką jest geneza znakomitej książki Czukowskiego, która powstała jako krytyczna reakcja na pewne wynaturzenie twórczości literackiej dla dzieci w pewnym określonym momencie w Z.S.R.R. Wynaturzenie to polegało na próbie usunięcia fantazji i nonsensu z twórczości dla dziecka. W Polsce przed wojną, gdzie takiej wadliwej tendencji nie było, znaczna część wywodów Czukowskiego była bezprzedmiotową.

Aktualną może jednak stać się ta sprawa i u nas w niedalekiej przyszłości, wobec zarysowujących się obecnie tendencji zbliżonych do tych, z którymi walczyć musiał Czukowski. Jest to więc odpowiednia chwila, ażeby psychologowie zostali dopuszczeni do głosu. Hasła realizmu w literaturze z literaturą dziecięcą włącznie, żądanie tematyki społecznej z naciskiem na społeczną krzywdę, zwrot ku użyteczności powszechnej w przeciwieństwie do indywidualizmu psychologicznego wytwarzają klimat, w którym łatwo powstać może krucjata przeciwko bajkom, baśniom i nonsensom na użytek dzieci. Zachodzi niebezpieczeństwo zagubienia złotego środka między fantastyką a realizmem, które ujawniło się we wczorajszej dyskusji zjazdowej. Otóż psycholog ma tu obowiązek podnieść głos przeciwko pogwałceniu struktury psychiki dziecięcej. Może z tej racji przetłumaczenie na język polski książki Czukowskiego byłoby wskazane.

Wiąże się z tą sprawą zagadnienie humoru, również poruszone w dyskusji. Wobec kontrowersji na temat, co jest dla dziecka w pewnym wieku naprawdę śmieszne, psycholog mógłby wskazać na wyniki badań oparte między innymi na rysunkach dziecięcych, w których miały one przedstawić to, co wydaje im się najbardziej śmieszne. Ale na bliższe szczegóły zabrakłoby nam czasu.

Dotknę na koniec jednej jeszcze aktualnej, powikłanej sprawy, na którą natknęliśmy się już poprzednio i którą muszą zainteresować się psychologowie przeprowadzając, ewentualnie wspólnie z bibliotekarzami, badania ad hoc. Jest to sprawa ustosunkowania się literatury dziecięcej do nowej, społecznej i politycznej rzeczywistości polskiej. Idzie tu nam o aspekt moralny tego zagadnienia. Stwierdzono tu na Zjeździe, że gdy już przed wojną, a więc przed dokonaniem rewolucji demokratycznej, literatura etyczno-społeczna dla dzieci zaczęła na dobre rozkwitać, dziś twórczość w tym zakre-

sie ulegla pewnemu zahamowaniu. Okazują się niezbędnymi wznowienia, zwłaszcza gdy idzie o dzieci starsze, a i te natrafiają na opór wśród czytelników.

Zagadnienie to jest trudne i nie należy oczekiwać od psychologii całkowitego jego rozwiązania w chwili obecnej. Może psychologia jednak już teraz wskazać na pewne momenty istotne. Dotknęliśmy ich już mówiąc o rodzaju książek, które zdolne są kształtować sferę moralnych postaw człowieka. Sfera moralna duszy ludzkiej rozbudowuje się powoli. Urobienie jej w pewnych określonym kierunku nie może być sforsowane jednym zamachem. Literatura dla dzieci może oczywiście zdeklarować swoją bezsilność wobec tych oporów i czekać, aż nacisk rzeczywistości zmieni psychikę dzieci tak, iż staną się dostępne dla nowych form twórczości. Jeżeli jednak literatura chce sama czynnie współdziałać w przetworzeniu psychiki dziecięcej, musi postępować umiejętnie. Musi operować rzetelnymi obserwacjami, musi wzruszać dogłębnie, musi zostawiać czytelnikowi poczucie naturalnego rozkładu światła i cieni i nie przymuszonego wyboru własnego stanowiska. Dopiero literatura tworzona na tych zasadach dotrze na pewno do psychiki dziecięcej.

W podręcznikach psychologii wychowawczej przeciwstawia się świadomemu, intencjonalnemu uczeniu się i kształceniu tzw. uczenie się i wychowanie uboczne, nie zamierzone. Można by je nazwać także uczeniem i uczeniem się na marginesie. Dziś już w ramach nauki szkolnej uważamy za wskazane wsączać w dziecko pewną wiedzę i pewne postawy moralne na drodze takiego ubocznego, nie zauważonego przyswajania sobie ich przez dziecko. Posługując się tymi terminami moglibyśmy powiedzieć, że moralne podnoszenie czytelnika przez opowiadanie czy powieść powinno w zasadzie dokonywać się w drodze ubocznego procesu przy zainteresowaniu świadomym, skupionym na samej akcji, na ciekawych przygodach. Najlepiej też będzie, jeżeli działalność wychowawcza samego autora jest i dla niego działaniem świadomie niezamierzonym, ubocznym. Niech pisze z odczucia głębi życia, a moralny sens, w takim ujęciu zawarty, sam sobie bez specjalnych świadomych chwytów utoruje drogę w moralną warstwę psychiki dziecka.

Gdy mówiliśmy o tym, że nie oczekujemy od wszystkich autorów dziecięcych studiowania książek naukowych z zakresu psycho-

logii, to nie znaczy to, jakobyśmy wykluczali ewentualność, iż wśród twórców dla dzieci znajdą się tacy, którzy, mając specjalne zainteresowania, wejdą w bliższy kontakt z psychologami, pedagogami i bibliotekarzami. Być może, podejmą się nawet próby pisania książek według projektów uzgodnionych z tymi czynnikami. Byłaby to próba bardzo ciekawa i godna uznania.

By jednak psychologowie, pedagogowie i bibliotekarze mogli przyjść z realną pomocą autorom, krytykom literackim i wydawcom, ich studia nad twórczością dla dzieci muszą być ciągle pogłębiane. Chętnie przyznajemy, iż bibliotekarskie sposoby badania, stosowane między innymi tak umiejętnie przez bibliotekarki warszawskie, przewyższają pod wielu względami tak prymitywny środek, jakim jest zwykła ankieta przeprowadzana przez psychologów. Ale i one nie wystarczają. Stwierdziliśmy poprzednio, iż zainteresowanie pewną książką powodowane bywa niejednokrotnie motywami ściśle indywidualnymi, których dziecko łatwo nie ujawnia. Niezbędne tu jest głębsze wniknięcie w osobowość danego czytelnika, które dać zdoła tylko głębszy kontakt, jaki nawiązać może ewentualnie z dzieckiem psycholog szkolny, o ile pielęgnuje zbliżenia indywidualne i nie ogranicza się do zbiorowych badań testowych. Trzeba w sposób zaufany rozmawiać z dzieckiem nie tylko na temat czytanej książki, lecz dotrzeć do jego kłopotów życiowych i trzeba śledzić jego zachowanie się ogólne w czasie jego obcowania z książką i później. Jest to oczywiście praca żmudna, która musi ograniczyć się do pojedynczych przypadków. Niewątpliwie jednak ona dopiero odsłoni nam tajemnicę oddziaływania pewnych książek.

Oczywiście nie jest to metoda jedyna. Dbać musimy koniecznie o tworzenie metod nowych i doskonalenie już istniejących. W tej intencji pozwoliłem sobie niedawno na konferencji zwołanej przez Biuro Badania Czytelnictwa przy „Czytelniku" wysunąć dezyderat, ażeby ta pożyteczna placówka nie tylko kontynuowała badania czytelnictwa metodami już istniejącymi, lecz zajęła się także badaniem samych metod.

Jestem prawdziwie wzruszony życzliwością, z którą na tym Zjeździe tak wiele osób mówiło o psychologii i psychologach oczekując od nich pomocy w sprawie podnoszenia twórczości dla dzieci na co-

raz to wyższy poziom. Nie odstraszyło ich dość modne obecnie odżegnywanie się od psychologii na korzyść socjologii. Martwi mnie wobec tego fakt, że sprawiłem Zjazdowi rozczarowanie wytyczając psychologii tak wąski zakres praktycznych możliwości w obecnym stadium jej rozwoju. Ale psychologia rozwojowa jest nauką względnie młodą i posuwa się naprzód. A zaufanie, którym ją darzą optymiści, będzie dla psychologów podnietą do rozszerzania jej horyzontów i pogłębiania jej metod, by mogła stawać się istotnie coraz bardziej pożyteczną dla tych, którzy jej pomocy szukają.

XXX année Varsovie, juin — août 1947 Nr 4

Le Mouvement Pédagogique

(Ruch Pedagogiczny)

Revue trimestrielle consacrée à la théorie de l'éducation, organe de la Section Pédagogique près de l'Association des Instituteurs Polonais.

Directeur: Dr Marie Grzegorzewska

Adresse de la rédaction: Varsovie, Smulikowskiego 6/8

Tout ouvrage envoyé à la rédaction sera l'objet d'une analyse ou d'une notice bibliografique.

RESUMÉS FRANÇAIS DES PRINCIPAUX ARTICLES

Note de la Rédaction

La Section Pédagogique de l'Union des Instituteurs Polonais à organisé dans les journées du 1-er au 5 juin 1947 un Congrès national de littérature enfantine. Cependant, pour combler les lacunes des années de guerre, le programme prévoyait des renseignements sur la littérature enfantine à l'étranger, ainsi q'une exposition internationale du livre enfantin à laquelle ont participé en dehors de la Pologne l'Angleterre, l'URSS, la Bulgarie, la Tchécoslovaquie, les Etats-Unis de l'A. N., la Suède et l'Italie.

Le public à accueilli avec chaleur ce congrès qui a rassemblé non seulement écrivains, illustrateurs, critiques, bibliothécaires, éditeurs, libraires, pédagogues, psychologues et sociologues, mais nombre de personnes intéressées à la littérature enfantine.

Ci-dessous les résumés français des conférences et des résolutions du congrès. Le cahier suivant du Mouvement Pédagogique sera entièrement consacré à la suite du compte-rendu du congrès.

M. Arnold. La littérature de l'âge préscolaire.

Ce rapport a pris pour matière d'études 260 livres (de 120 auteurs) qui ont paru pendant l'occupation allemande et les deux années d'après-guerre jusqu'en mai 1947.

Les années d'occupation ont interverti l'ordre des proportions dans la parution des livres. La littérature destinée aux tout petits à été presque le seul produit de cette période.

Aujourd'hui encore les livres pour les petits dominent sur le marché des livres pour la jeunesse. Le livre pour les plus jeunes agit dans un champ beaucoup plus vaste que ne l'indique son nom. Outre les fonctions qu'il remplit à l'âge préscolaire, c'est la première lecture *qu'on fait soi-même en s'amusant* dans le temps où l'on acquiert l'art et la technique de lire. Pour les enfants plus âgés c' est aussi un réservoir d'humour et d'esprit, car ils exercent en lisant leur esprit critique, leur esprit comique et leur esprit esthétique aussi bien littéraire que graphique.

Puisque nous savons que le livre pour les petits est un multiple enseignement, nous devrions être plus indulgents à l'egard du prix assez élevé de sa publication. Puisqu' il n'est pas uniquement le privilège des plus jeunes, mais la propriété de tous les enfants, une édition soignée et richement illustrée est tout à fait justifiée, d'autant plus que l'éducation sociale assure aux enfants de tous les milieux le contact avec de bons livres.

Quant aux sujets, le livre d'aujord' hui suit les voies anciennes, mêlant l'élément fantastique au réel, animant les objets inertes, les animaux et les plantes, personnifiant les forces de la nature et les notions abstraites. Il n'y a de changé que les proportions des éléments en présence; ainsi le réalisme (pratiqué savamment par les auteurs d'avant-guerre) à cédé la place à la fantaisie. Ceci s'explique par le fait que nombre de nouveaux auteurs n'ont pas eu la possibilté de bien connaître les enfants. Les excellents auteurs d'avant-guerre s'étaient donné la peine d'observer les enfants et d'étudier les conditions de leur existance dans divers milieux sociaux.

Nous sommes, par contre, inondés par l'absurde et le grotesque. L'absurde, entièrement justifié dans l'éducation, nécessaire au développement mental de l'enfant (et connu dans notre

littérature enfantine grâce aux recueils de folklore enfantin de Z. Rogosz et depuis 1938 grâce à l'oeuvre originale des poètes Tuwim et Brzechwa) est devenu une arme contre l'enfant entre les mains de gens qui ne savent rien des enfants, qui ne les connaissent pas et qui par conséquent n'en sauraient tenir compte, même s'ils le voulaient.

C'est ce même défaut de connaissance enfantine qui fait que la majorité des recueils de vers pour enfants (le genre domine actuellement) contient des oeuvres qu'ils ne comprennent pas.

La même raison, ainsi que le désir du gain chez les petits écrivains sans talent ont fait que 75% de livres pour les plus jeunes ont dû être rejetés à cause de leurs fautes artistiques, linguistiques et surtout pédagogiques.

Ce taux si minime de livres utiles exige des moyens énergiques contre le gaspillage dans le domaine des éditions et en même temps un effort systématique pour augmenter le nombre des livres intéressants et accessibles à tous les enfants de Pologne.

Alina Łasiewicka. La littérature pour les enfants de 9 — 10 ans en Pologne.

L'enfant de 9 — 10 ans sait déja très bien distinguer le monde réel du monde fantastique et s'intéresse vivement à tous les deux. Parmi les oeuvres de fantaisie, le conte populaire est surtout proche de l'âme enfantine. Les contes littéraires qui rejettent les accessoires des contes populaires, perdent souvent les éléments les plus attrayants pour l'enfant.

Parmi les oeuvres réalistes parues en Pologne entre 1918 — 39 et après la dernière guerre, les romans qui parlent de la vie des enfants des villes, se mettent au premier plan. Le but pédagogique que ces oeuvres se proposent, est de réveiller l'estime due au travail et à la solidarité, d'enseigner comment il faut vaincre les difficultés de tous les jours. Du point de vue psychologique ces livres ont un défaut: ils mettent au premier plan le problème de l'indigence et leurs pages exhalent une atmosphère de tristesse et d'accablement. L'enfant veut trouver dans ces livres une attitude positive envers la vie. Il faut souligner le manque très sensible de livres consacrés à la vie rurale. Les livres, peu nombreux d'ailleurs,

qui s'occupent de la vie de campagne, présentent avant tout la beauté de son folklore, quelquefois introduisent le lecteur dans la vie des enfants des villages. Ces oeuvres qui atteignent parfois un degré superieur de valeur artistique ont tout de même un caractère trop statique et prêtent trop peu d'attention au rôle actif joué par la campagne dans la vie d'aujourd'hui.

De même la littérature polonaise n'approche pas assez l'enfant de la nature. Seule la vie des animaux devient assez souvent le sujet des livres destinés aux enfants.

Parmi d'autres défauts il faut mentionner l'absence de sujets pris dans la vie des groupes enfantines (à l'ecole, au club, dans les groupes de louveteaux etc.) et de livres d'aventures au niveau des garçons de 9 — 10 ans.

Les récits historiques sont aussi négligés malgré l'intérêt très vif que les enfants de cet âge portent aux grands héros de la nation.

Les résultats obtenus par les recherches et les observations permettent de formuler quelques règles:

1) un bon livre pour les enfants doit présenter un idéal très clair, mais sans faire de morale, au cours d'une action vive et captivante;

2) les oeuvres dénuées d'action n'intéressent pas l'enfant, même si elles ont une grande valeur littéraires (trop de descriptions etc.);

3) il faut faire bien attention au vocabulaire. Beaucoup de livres parlent un langage trop difficile, incompréhensible pour l'enfant.

L'approfondissement de ces problèmes par des recherches et des observations psychologiques est necessaire.

M. Gutry. La littérature pour les enfants des classes supérieures de l'école primaire.

Le nombre des livres publiés pour le enfants de 11 à 14 ans dans les années 1945 — 47 se monte environ à 60 ouvrages dont 45 ne sont que des rééditions. Les quinze autres sont pour la plupart des livres historiques racontant les relations et les luttes entre Slaves et Germains et entre Polonais et Allemands. Les uns documentent le retour à la Pologne des Territoirs Récupérés, d'autres présentent la résistance à l'envahisseur allemand, les combats

héroïques de l'occupation et de l'Insurrection de Varsovie. On y montre l'évolution mentale des personnages enfantins sous l'influence des événements. Faute d'ouvrages nouveaux la lecture des enfants est donc basée sur les livres réédités qui, par leur compréhension du travail et de l'homme, ont devancé les réformes sociales mises aujourd'hui en pratique.

Déjà dans les années 1918 — 1939 les auteurs s'adressaient aux enfants de tous les milieux sociaux.

Les jeunes héros, ainsi que leur entourage représentaient tous les métiers. A côté des individualités principales ily a des groupes entiers, l'action du livre persuade le lecteur de la nécessité et de la puissance de l'acte collectif. L'école — premier dégré de la vie sociale — provoque des conflits entre les individus, les groupes et les idées, conflits raisonnablement examinés par de bons éducateurs. Les rapports entre adultes et jeunes deviennent meilleurs. Les adultes „découvrent" leur passé, avouent leurs fautes de jeunesse, parlent de leurs difficultés. Ils gagnent ainsi la confiance et l'amitié des jeunes. Les éducateurs croient à la bonne foi de leurs pupilles, à leurs progrès, ils les entourent de soins vigilants. Les adultes veulent comprendre la jeunesse, ils savent pardonner et avouer leurs fautes.

L'idée du travail à évolué. Les livres démontrent sa valeur, la joie qu'il procure, les liens qu'il crée, la poésie dont il est entouré.

Les livres pour jeunes filles ne sont vraiment pas à la hauteur de la tâche. Pauvreté d'idées et d'esprit, platitude, hypocrisie. Ces ouvrages parlent faussement de l'amour, créent une atmosphère d'érotisme bon marché et de vie facile. Il n'y est plus question de devoir et de peine, des difficultés de la vie commune, du souci de l'éducation d'une génération nouvelle.

Les auteurs des livres pour enfants ont un mérite incontestable, c'est d'avoir voulu contrôler les notions de l'honneur, du courage etc. Les qualités morales et la voix de la conscience valent davantage que l'opinion publique et la victoire remportée sur soi-même est le meilleur critère de l'homme.

Les livres enfantins soulèvent aussi les douloureuses questions de la vie sociale: misère, chômage, maladies, délits — le vol surtout. L'idée principale est que seule l'évolution de l'homme et des con-

ditions de son existence peuvent enrayer le malheur. Il faut déraciner les antagonismes des religions, des races, des nations.

Nous voyons plus d'une fois comment naissent et se forment les sentiments patriotiques. La perte du foyer n'est rien si elle sert à racheter la liberté de la nation.

Un petit emigré, en guerre avec lui-même, ne sait définir sa nationalité et l'auteur lui souffle: „Sois un homme, un homme vaillant". La guerre est présentée comme un mal nécessaire, justifié seulement par la lutte pour la liberté.

Il y a encore une grande abondance de sujets qui n'ont pas été traités et qu'on pourrait tirer des derniers événements (luttes sur tous les fronts polonais, déportations, camps etc.). Tous peuvent être traités, mais dûment présentés. Le livre pour enfants doit être intéressant, abonder en incidents, aventures et mystères; il sera plein de vie, optimiste, simplement composé, écrit avec clarté.

Les voies de la littérature enfantine polonaise sont tracées, les questions qu'on y avait soulevées sont entrées dans la réalité de la vie, elles ne demandent plus qu'à être approfondies et variées.

H. Januszewska. L'art de la poésie et du conte polonais pour enfants.

Malgré la tentative du poète russe K. Tchoukovsky de formuler une théorie poétique pour l'enfant, l'art de cette sorte d'ouvrages continue d'échapper à toute formule précise.

Il ne s'agit pas, en effet, d'observer les règles, mais d'être un artiste.

Le premier poète polonais qui s'adresse à l'enfant c'est Juliusz Slowacki. Son vers „A Sophie Bobr" ne possède aucun trait didactique ni moral. C'est simplement de la poésie byronienne. En même temps Stanislas Jachowicz, philantrope et pédagogue, a une grande influence sur les enfants de son époque. A la fin du XIX-ème siècle, à l'époque du réalisme Marie Konopnicka parle à l'enfant. Ses livres sont des contes de fée, basés sur la tradition populaire, sur l'usage, les motifs de la terre. L'histoire des nains polonais rappelle le mythe de Cora. Comme elle ils apparaissent au printemps et disparaissent sous la terre en automne, prennent part au labourage, aux moissons.

La poétesse offre son conte au petit paysan misérable. Voulant lui faire un cadeau splendide, elle donne à sa fable toutes les couleurs de la tradition chevaleresque et royale, elle n'appauvrit pas sa langue, mais s'adresse à l'enfant dans des paroles pleines de noblesse.

Les poètes qui écrivent pour l'enfant introduisent dans leurs vers, leurs contes et leurs chansons le folklore polonais. Zofia Rogosz compose un recueil de contes et de fables populaires. Janina Porazinska est également une folkloriste, elle chante la nature, le travail de l'homme et ses simples résultats. Le même motif, traité avec sérieux, à la mesure des grandes émotions humaines, se retrouve dans les ouvrages fantastiques et poétiques d' Ewa Szelburg-Zaremba. Lucyna Krzemieniecka, poétesse au coeur d'enfant, crée une série d'événements quotidiens, de notions animées, de proverbe, de dictons.

Julian Tuwim permet à l'enfant de ressentir ses propres émotions, les plus intimes et les plus angoissantes dans ses poèmes spirituels consacrés aux animaux, aux oiseaux, à la locomotive. Le charme de ces poèmes enchante l'enfant.

Jan Brzechwa, poète satirique, représente l'humour intellectuel dans ses ouvrages pour les enfants.

La plus récente position et l'une des plus intéressantes dans le domaine de la poésie et du conte est le roman de Wojciech Żukrowski „L'enlèvement en Tuturlistan".

Offrir de la beauté à l'enfant — c'est beaucoup. Lui offrir de la beauté, c'est lui offrir de l'émotion. Plus l'émotion sera variée, mieux cela vaudra. L'enfant choisira celle qui lui conviendra le mieux et il est possible que dans la suite les anciennes émotions poétiques se muent en qualités nouvelles, non plus sentimentales seulement, mais concrètes.

Irena Skowronkówna. Projet de l'organisation du travail dans le domaine des éditions pour la jeunesse.

L'auteur souligne en premier lieu qu'un grand nombre de publications actuelles destinées aux enfants, n' ont aucune. valeur. C'est pourquoi la necessité de créer une institution qui puisse contrôler

le niveau des éditions pour les enfants, en collaboration avec le Ministère de la Culture et des Arts, est urgente.

L'activité de cette institution se développerait sur deux terrains principaux: 1) lutte contre les mauvais livres,et 2) appui accordé aux bons.

Voilà les méthodes aux moyens desquelles seraient réalisés ces deux buts: création d'une critique, systématique et sérieuse, des publications pour les enfants; organisation des recherches psychologiques concernant les relations entre les jeunes lecteurs et les livres et l'influence exercée par ceux-ci; publication des résultats de ces recherches; conférences des éditeurs; publication des catalogues pour les éducateurs et les parents; propagation de nombreuses éditions des meilleurs livres à bon marché etc. Tous ces moyens doivent former d'abord une attitude vraiment „sociale" chez ceux des auteurs et des éditeurs qui n'en ont pas jusqu'alors. Tous ceux qui s'occupent de la littérature, destinée aux enfants, doivent constamment avoir pour but le développement esthétique, intellectuel et social de la jeune génération.

Helena Radlińska. L'aspect social de la fonction du livre pour enfants.

L'auteur débute par une revue historique. Le livre pour enfants, paru presque en même temps que l'ouvrage de popularisation, est tout d'abord un livre didactique. Quand on découvre les traits spécifiques de la mentalité enfantine, il perd son caracère d'insouciance. Le didactisme et la tendance se maintiennent assez longtemps dans les ouvrages pour les enfants du peuple. Sur des exemples choisis l'auteur montre les différences dans la compréhension du texte suivant l'âge et l'expérience. Elle conseille de ne pas introduire trop tôt les idées générales, d'éviter le verbalisme.

Suit une esquisse de sujets sociaux dans la littérature enfantine. Dans la Pologne asservie le livre complétait l'enseignement de l'école étrangère, apprenait à aimer la patrie et la justice sociale. Dans le quart de siècle de l'école primaire polonaise le livre pour enfants s'inspirait des qualités de toutes les classes sociales. Le livre pour les jeunes présentait un autre tableau, un monde privilégié, en raison de la sélection élitaire de l'école secondaire. Les livres

pour les jeunes travailleurs conservaient un ton didactique à sujet varié (suivant le but politique et social qu'on se proposait).

L'influence sociale du livre n'est pas équivalente de sa tendance. Des événements vécus ensemble forment le lien social. Le livre doit être adapté à l'âge du lecteur, dévoiler des qualités inconnues et les moyens de les faire fructifier dans la vie grâce à ses propres pensées et à ses actes, ce qui est déjà un avancement social.

La valeur du livre se mesure à l'intuition et au talent de l'auteur. Les savants et les éducateurs ne peuvent lui donner d'indications. Ils peuvent cependant stimuler son intérêt en lui montrant les phénomènes du développement dans les diverses phases de la vie et les valeurs socials du terroir.

Pour finir l'auteur analyse le profit social d'un livre vécu en commun, les moyens de le recréer ensemble et de l'utiliser dans l'enseignement et le jeu. Ainsi la fonction sociale de l'enfance, porteuse de joie, pourrait être renforcée.

Stefan Baley. La littérature pour la jeunesse et la morale.

Le moral de l'homme est constitué par ses actions aussi bien que par ses sentiments. C'est pourquoi on peut demander si la littérature est capable d'exercer une influence quelconque sur les actions des lecteurs.

S'appuyant sur des recherches déjà faites, l'auteur affirme que l'influence immédiate et directe du livre sur le lecteur n'est pas un phenomène fréquent. Cette influence est plutôt indirecte, ne s'épanche pas immédiatement en actions mais agit lentement. Elle inspire certains sentiments, éveille des idées qui peuvent être réalisées beaucoup plus tard.

En observant l'influence du livre sur le lecteur, surtout dans le domaine moral, on constate de grandes differences individuelles. Le même livre peut exercer une influence visible sur un enfant et ne laisser aucune trace chez un autre.

L'axiome de Kerschensteiner qui affirme que l'homme se forme au contact de telles valeurs culturelles, dont la structure est conforme à sa propre structure psychique, se montre véritable dans le monde de la littérature.

Pour influencer vraiment l'enfant, le livre doit être conforme non soulement à son âge, mais aussi à sa structure personelle. Il doit tomber au moment fécond où les problèmes du livre deviennent les problèmes propres du lecteur.

Là, où cette conformité manque on peut espérer obtenir un résultat plus profond par toute une série de livres savamment choisis, dont la lecture est espacée pendant un certain temps.

Un des moyens effectifs d'exercer une influence morale sur l'enfant par des livres est de montrer non seulement le bien, mais aussi le mal qui par contraste souligne la valeur du bien.

Plus l'enfant est jeune, plus ce contraste doit être frappant. Les enfants plus âgés sont capables d'analyser des caractères plus compliqués et d'en discerner les qualités et les défauts.

Quelquefois ces considérations peuvent devenir le point de départ d'une autoréflection plus approfondie et d'efforts pour devenir meilleur.

Souvent les livres qui traitent les problèmes sociaux obtiennent peu de succès auprès des enfants, parce que les auteurs ne se soucient pas des exigences de la psychologie et des lois qui gouvernent la vie psychique de l'enfant.

Le livre doit être basé sur des observations bien fondées et émouvoir profondément l'enfant.

L'illustration des idées morales doit s'opérer plutôt indirectement, tandis que l'attention du lecteur est captivée par l'action.

Les recherches concernant le problème de l'influence exercée par les livres sur l'enfant doivent être toujours continuées et approfondies.

P. 80

Nr zam. 112.

Zakł. Graf. Inst. Wyd. „Nasza Księgarnia", Smulikowskiego 4.
20.XI.47 r. — B-41035