

ROK XXIII

L U T Y • 1933/4 R. • nr. 6

WARSZAWA

⋮

Ruch Pedagogiczny

MIESIĘCZNIK

T. R.

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNE

GO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA

POLSKIEGO POŚWIĘCONY TEORJI

• WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U:

- H. RADLIŃSKA — PLANOWANIE PRACY WYCHOWAWCZEJ NA TLE ŚRODOWISKA (ciąg dalszy).
- ☀️ PROF. D-R C. ZNAMIEROWSKI — SZKOŁA A ELITA SPOLECZNA.
- SPRAWOZDANIA:
 - Dr. J. Szmydt — P. Bovet: Les sentiments religieux.
 - A. J. — Z czasopism francuskich.
 - K. Müllerowa — Z czasopism polskich.
- KRONIKA.

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI i ADMINISTR.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 55.
Redakcja czynna codziennie od godz. 9 do 14; tel. 545-55.
Administracja czynna od godziny 8 do 15; tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

| | |
|--|---------|
| Prenumerata roczna | zł. 8.— |
| Dla członków Związku Naucz. Polsk. | zł. 4.— |
| Numer pojedynczy | zł. 1.— |

KONTO P. K. O. Nr. 455.

KAZDY CZŁONEK Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Ruch Pedagogiczny” bezpłatnie, jako dodatek do „Głosu Nauczycielskiego”.



673

PLANOWANIE PRACY WYCHOWAWCZEJ NA TLE ŚRODOWISKA

II. BADANIE ŚRODOWISKA

Treść: Znaczenie obserwacji. Przygotowywanie się do poznawania nowych warunków. Przykład przeprowadzenia obserwacji w nieznanym mieście. Umiejętność korzystania z materiałów statystycznych i sprawozdawczych, użycie informacji. Metody badań. Formy ankiet i ich zastosowanie. Wywiad i dokumenty z życia. Testy. Przegląd spraw najważniejszych dla wychowawcy: warunki bytu i pracy młodzieży, oddziaływanie środowiska na pojęcia i aspiracje młodzieży. Indywidualizacja badań. Uwagi o technice.

Przy poznawaniu środowiska nie można szczędzić czasu, żeby się w nie wżyć, żeby poznać nie tylko warunki zewnętrzne jego bytu, lecz również pojęcia i pragnienia, istotę jego mocy duchowej i więzy, które je łączą z szerszym światem.

Osobistego uważnego wpatrywania się i wsłuchiwania nie zastąpią najbardziej pomysłowe ankiety. Badacz rzeczywistości musi przede wszystkim zrozumieć, co oznaczają słowa ankiet, cyfry statystyk, czem one są w bycie ludzi, w życiu pojedynczego człowieka. Dlatego do badań można przystępować dopiero po okresie swobodnej obserwacji.

Obserwacja wymaga, oczywiście pewnej kultury specjalnej, umiejętności patrzenia i formułowania spostrzeżeń, ogólnej znajomości zagadnień i przejawów życia społecznego, zwłaszcza życia codziennego i kultury codziennej, wreszcie pewnego materiału porównawczego, który wzrok wyostreza i rozbudza ciekawość szczegółów.

Wstępnym krokiem może być zapoznanie się z odpowiednią literaturą i przeprowadzenie na małym jakimś odcinku obserwacji

dokładnych i kontrolowanych, opisanych możliwie wyraziście i ściśle.

Obserwowanie życia w związku z planowaniem pracy wejść może łatwo w zwyczaj, niemal w nałóg, gdyż dostarcza niezwykle mocnych podnieć, rozbudza zainteresowania, czyniąc z codziennych obowiązków sprawę porywającą, wypełniającą myśl, pomnażającą siły i rozszerzającą krąg własnego życia. Szczególnie ciekawe jest poznawanie nowych warunków. Zamiast rozważań teoretycznych — przykład.

Mam objąć pracę w mieście X., w szkole położonej w dzielnicy robotniczej. Nie znam tego miasta, muszę więc przygotować się do pracy na nowej placówce.

Postanawiam wyjechać tam zawczasu, żeby nie wejść jako człowiek obcy po raz pierwszy do klasy.

Przed wyjazdem zbieram najogólniejsze dane orientacyjne. W Słowniku Geograficznym, w publikacjach Głównego Urzędu Statystycznego, w sprawozdawczych wydawnictwach samorządowych szukam wiadomości, które mogą wyjaśnić dotychczasowe dzieje i tendencje rozwojowe życia miasta, stan i losy przemysłu, rzemiosła, handlu, skład ludności i przemiany, jakie zachodziły w latach ostatnich.

Dowiaduję się z wydawnictw Instytutu Gospodarstwa Społecznego, jak wyglądały w dotychczasowych badaniach stosunki robotnicze. Robię notatki. Zawrą one nie tylko potrzebne mi szczegóły, lecz również pytania, które się nasuwają, na które chcę szukać odpowiedzi w obserwacji osobistej.

Przyjeżdżam do X. Zaczę od nabycia planu i przewodnika po mieście (jeśli istnieją). Jadę tramwajem, czy autobusem wzdłuż i w szerz, różnymi linjami, żeby się zorientować w ogólnym charakterze miasta, w odmienności wyglądu jego dzielnic. Wędruję pieszo przez śródmieście, zwiedzam różne instytucje publiczne. Zachodzę do tej, do innej kawiarni, czytam miejscowe gazety lub kronikę miejscową w rozpowszechnionej tu gazecie.

Zachodzę do sklepów, oglądam ich wystawy, wsłuchuję się w rozmowy. Wieczorem włóczę się po ulicach, pozornie bez celu, po to, żeby się przyjrzeć przechodniom, zwłaszcza młodzieży, jej postawie, sposobowi bycia, zainteresowaniom.

Nazajutrz — niedziela. W słoneczne południe przed kościołem uderza mnie bladeść dziewcząt, niezręczne ich ruchy. Jaskrawo widzę zwyrodnienie fizyczne niektórych chłopców. Wprost boli mnie skrzywienie łopatek, kołyszący się chód, zgięte plecy, apatyczny wygląd, brak wyrobienia fizycznego — większości. Czy mogę rozpoznać, jakie to prace zawodowe, jakie warunki życia zniweczyły piękno młodzieńczych postaci? Obok inni: gibcy, śmiali, radośni. Co wpływa na ich wygląd odmienny? Czy inny tryb życia? Inny zawód, pochodzenie z innej warstwy społecznej, czy — usilne starania, kompensujące zło? Strój świąteczny niwuluje nieco różnice społeczne. Ale — przy bliższym przyjrzeniu się

rozpoznam, u kogo mało się on różni od codziennego ubrania, u kogo jest tylko odświętnym. Idę z tłumem młodzieży. Przecho-
dzę z miejsca na miejsce. Na boiska i do kin, do parku, do szynku. Odgaduję, kto i dlaczego przyszedł na wystawę, czy do muzeum, kto woli strzelnicę, łódki, tańce. Na usta ciśnię się Tołstojowskie pytanie: „czem ludzie żyją”. Jakie wzory świętecznego użycia, jakie ideały piękna, zaspokojenia ambicji, radości ma młodzież przed oczyma. Sposób szukania radości jest bardziej charakterystyczny, niż stosunek do pracy.

W dzień powszedni wznawiam obserwowanie, ale już w dzielnicy, czy dzielnicach, które mnie bezpośrednio obchodzą, w rejonie działania szkoły. Szukam tam mieszkania, praczki, szewca, stołowni, kosza z gazetami, budki z tytoniem; załatwiam drobne sprawunki, zachodzę do wielu domów, do wielu mieszkań, warsztatów, sklepików. Korzystam z każdej sposobności, żeby się zmieszać z tłumem: na przygotowanym wiecu, na targu czy przy widowisku upadku konia, bójki pijaków, przy wędrownym handlarzu. Chłonę wrażenia, które kształtują młodzież, wychowują przede mną, wychowywać będą poza mną — moich wychowanków. Przyglądam się warunkom bytu. Wszyscy ludzie wydają mi się zrazu podobni. Kiedyś zindywidualizuję ich, potrafię rozpoznawać. Teraz ważne jest to coś nieuchwytnego, co występuje jako wrażenie ogólne — na tle wrażeń wczorajszych i przedwczorajszych.

Idę w zamyśleniu nad dostrzeganym obrazem. Gdy się już we mnie odbił, gdy stał się moją własnością — szukam w dotychczasowej wiedzy o tutejszych stosunkach wyjaśnień, dlaczego tak jest. Zadaje sobie pytanie: jak być powinno.. Może się zdarzyć szczęśliwy przypadek, że chwilowe jakies okoliczności ułatwiają zobaczenie od razu spraw bardzo ważkich. Oto w K., słynnym miasteczku podgórskiem, odbywa się wystawa przemysłu stolarskiego. Jestem tam w gwarny dzień targowy. Na starym rynku rozstawiono wśród innych wyrobów wiejskich zgrabne krzesła i stoliki z bukowego drzewa, skrzynki, zabawki o ciekawem swojskiem zdobnictwie. Są mocne, w szlachetnym kolorze, piękne w kształcie i proporcjach. Do piękna „użytkowego“ brak im staranniejszej obróbki. W głębi nowej ulicy w lokalu szkoły i przyległych szopach — wystawa, na której kunszt majstrów chlubi się wyrobami, dziwnie wyglądającymi w tej okolicy i w tych czasach. Ogromne szafy i łóżka, garnitury mebli, wymagające wielometrowej powierzchni podłogi, harmonizujące tylko z rozłożystymi piecami starych domów, z paradnemi salonami, otwieranymi dla gości. Materiały prawie wyłącznie obce. Koszlowne gatunki drzewa, przywożone z za morza, zdobywane — jak mnie informują — przy pomocy pośredników, przepłacane. Wzory z katalogów wiedeńskich. Podobno większość wyrobów stolarskich idzie z K. bez tabliczek firmowych, otrzymując znaki renomowanych fabryk obcych.

Majstrowie żalą się przy każdym stoisku na złe czasy, koszt i ry-

zyko produkcji, brak zbytu. Pytam oprowadzających organizatorów wystawy, czy znają nowy kierunek malarstwa, czy wiedzą o świeżo urządzonej w Warszawie wystawie „najmniejszego mieszkania“, czy znają liczne czasopisma, poświęcone kulturze domu, jak sobie wyobrażają współczesne „wnętrze“ — z punktu widzenia dzisiejszych możliwości i upodobań. O niczem takim nie słyszeli. Nie uważają tych spraw za poważne. Nie życzą sobie o nich słuchoać. Zwiedzam poszczególne warsztaty. Trudno uwierzyć, że w nich są produkowane błyszczące sprzęty. Zieją nędzą, brudem, zaduchem. Jakże dalekie stąd, nieznane, nieodgadnione są losy wytwarzanych tu szaf, inkrustowanych brzozą karelską. Jak trudno je sobie wyobrazić terminatorowi, skrobiącemu się po niemytej, nieczyszczonej główninie. I w miarę zdobywanej sprawności fachowej — jak dalekie się stają oczom i rękom słoje swojskiego buku, wzory rodzimej sztuki. Obce są tu wartości najbliższe, nie jest znany polski artysta, obojętny odbiorca. Własna dola wydaje się nieuniknionem pasmem wyzysku i wszelkich braków.

Inaczej było w K. nad Wisłą, przed laty, gdy wybitny architekt dźwigać począł przemysł — budowlany, stolarski, ślusarski i kowszarski, związane ze sobą jedną idea, oparte o właściwości tej okolicy. Roznosiły one po Polsce i poza granice wieść o swoistych kształtach, wytworzonych przez polskiego samorodnego twórcę, przez rzemieślnika i wspomagającego go artystę o wielkich ambicjach nadawania życia każdemu surowcowi, który się dostaje do rąk człowieka i ma nie tylko służyć, lecz również cieszyć swem pięknem.

Niezawsze się uda zobaczyć odrazu uderzające, zastanawiające zjawiska. I niezawsze pierwsze wrażenia okażą się słuszne i sprawiedliwe. Wypadnie często powracać do tych samych miejsc i zagadnień, obserwując to, co się dzieje w różnych chwilach, w związku z różnymi wydarzeniami. Obserwacja wejdzie w ten sposób do systematycznych badań, jako jedna z metod, celowo używanych. Przystępując do badań — muszę się zainteresować dokumentami i cyframi. Dzięki przygotowaniu ogólnemu i zorientowaniu się w warunkach miejscowych, mogę już zadawać pytania w Inspektoracie Szkolnym i w Magistracie, w Izbie Przemysłowej i Rzemieślniczej, w Urzędzie Pośrednictwa Pracy i w Poradni Zawodowej, u referentów odpowiednich urzędów, w Inspekcji Pracy, w Sądzie dla Nieletnich; mogę sięgnąć do wydawnictw sprawozdawczych i do szczegółowych zestawień.

Dowiaduję się o liczbę uczniów, opuszczających szkołę powszechną ze świadectwem jej ukończenia i bez tego świadectwa, o rozmiary klęski drugoroczności i ujawnionych już przyczyn niepowodzeń szkolnych chłopców i dziewcząt z różnych warstw społecznych. Zbieram wiadomości o stanie zatrudnienia młodzieży w poszczególnych zawodach, o warunkach terminowania, rodzajach prac fabrycznych i służebnych, wykonywanych przez młodocianych; o długości dnia roboczego, o płacy i urlopach, o liczbie bez-

robotnych, którzy byli już w warsztacie i o kandydatach do jakiegokolwiek zawodu, którzy nigdzie miejsca dostać nie mogli. Informuję się o ilości młodzieży w wieku lat 15—18, którą wykazuje spis ludności, o liczbie tych z pośród niej, którzy są w szkołach powszechnych, średnich, zawodowych. Na tle tych cyfr — zobaczę całą wagę sprawy młodzieży, którą powinna objąć szkoła dokształcająca. Ilu chłopców i dziewcząt jest zatrudnionych w warsztatach, które podlegają Inspekcji Pracy?, ilu zapisanych w cechach?, ubezpieczonych w Kasie Chorych? Ilu uczęszcza do szkół dokształcających, na kursy wieczorne? Ilu — nie zapisano nigdzie, w żadnej statystyce pracy i szkolenia?

Zwracam baczną uwagę na to, co wedle zasad organizacji życia społecznego powinno być ujęte pod kontrolę, opiekę, zbadane i na to, co rzeczywiście jest znane. Interesuje mnie przytem stosunek instytucyj i urzędów, z którymi się stykam, do pytań, przeze mnie stawianych.

Po zapoznaniu się z cyframi, dotyczącymi istniejącego stanu, zwracam się ku materiałom, które mogą poinformować o działalności „kompensującej” niedomiary, braki, złe wpływy. Badam sprawozdania kierowników szkół powszechnych i zawodowych, prowadzących akcję pozaszkolną, instytucyj opieki społecznej, zrzeszeń młodzieży, oświatowych, sportowych, rozrywkowych. Co uznały one dotychczas za właściwy dla siebie teren działania? Jak je rozpoznały potrzeby i jak się starają je zaspakajać? Z czego młodzież mogłaby korzystać? Na ilu „podopiecznych”, pacjentów, uczestników są obliczone urządzenia społeczne? Ile osób z nich naprawdę korzysta? Ile jest pośród nich młodzieży w wieku, który mnie najbardziej obchodzi?

Kto mianowicie? Są instytucje, jak np. Y. M. C. A., przyciągające przede wszystkim młodzież handlową, są inne pomyślane dla młodzieży rzemieślniczej, specjalnie dla dziewcząt. Uzyskane informacje staram się postawić na znanem już tle, porównać z liczbą ogólną młodzieży, kształcącej się, pracującej i bezrobotnej. Dowiaduję się, jakie organizacje istnieją wśród starszego pokolenia, czy przyciągają młodzież, mają sekcje lub koła młodzieży. Najważniejsze będą dla mnie sprawozdania związków zawodowych robotniczych i pracowniczych, ale również ważne spółdzielni, zrzeszeń kulturalnych i sportowych. Staram się uzyskać możliwie pełny obraz życia społecznego i gospodarczego miasta. Na dalsze szczegóły przyjdzie czas później, gdy tło będzie znane, gdy pytania będą się same narzucały i codzienny kontakt z kolegami i młodzieżą umożliwi obok obserwacyj i korzystania z materiałów sprawozdawczych inne jeszcze metody badania.

Dotychczasowe uwagi używały liczby pojedynczej. Zamiłowany badacz może przeprowadzać roboty, powyżej wspomniane, sam na własną rękę. Nie każdy jednak będzie chciał i umiał podejść do badania samotne. W dodatku, dla współpracy wychowawczej w szkole, konieczne jest wspólne przemyślenie wielu wymie-

nionych tu zagadnień. Badania mogą być z wielkim pożytkiem prowadzone zbiorowo, a wyniki przedyskutowywane w gronie koleżeńskim. Konieczny jest tylko w tym razie kierownik, czy „sekretarz generalny“ wspólnej pracy i ścisłe porozumienie w sprawach metodycznych.

Zorganizowanej współpracy wymaga przede wszystkim metoda ankietowa. Jest ona uważana za najłatwiejszą. Używa się jej i nadużywa ciągle. W istocie jest to metoda trudna i niebezpieczna, powinno się z niej korzystać tylko jak z metody pomocniczej, łącznie z obserwacją, badaniem dokumentów, eksperymentowaniem przy pomocy testów.

W zakresie tu omawianym można sobie wyobrazić: ankietę ustną — metodyczne rozmowy wedle zgóry przygotowanych pytań, ankietę piśmienną — odpowiedzi zbierane za pośrednictwem rozdanych kwestjonariuszy.

Przy badaniu wiedzy, poglądów młodzieży i — częściowo — warunków jej bytu niezmiernie cenna jest ankietę ustną. Może być ona jednak przeprowadzona skutecznie tylko w warunkach, które zapewniają: szczerłość odpowiedzi, ścisłą tajemnicę osobistych wynurzeń oraz wykluczają niebezpieczeństwo zarówno sugestji ze strony pytającego, jak i chęci przypodobania się odpowiadającego. Dlatego w sprawach, zahaczających o szkołę, nauczyciele są złymi ankietowcami. Przy ankiecie ustnej należy pytania formować bardzo ściśle, lecz krótko, zostawiać swobodę co do formy odpowiedzi (i tak np. nie należy pytać: co to jest Inspekcja Pracy, lecz — co wiesz o Inspekcji Pracy). Pożądaną jest udział dwu osób, z których jedna przeprowadza rozmowę, druga zapisuje (stenografuje) odpowiedzi.

Ankieta piśmienna w przeciwieństwie do ustnej może objąć więcej osób — zależnie od warunków — być imienną lub bezimienną. W szkole najłatwiej ją przeprowadzać w postaci ćwiczeń klasowych omawiających jedną wybraną sprawę. Bardzo ważne jest formułowanie pytań jaknajprostszych, postawionych tak, aby odpowiedzi na nie umożliwiały sprawdzanie wartości poszczególnych zeznań. Jakże to ma znaczenie, wskazuje drobny przykład, zaczerpnięty z jednego z ogłoszonych wyników badań nad drugorocznością, w ten sposób przeprowadzonych. Oto chłopiec ocenia się pesymistycznie: „nie mam głowy do rachunków“. Z odpowiedzi na sprawdzające pytania okazuje się, że oprócz „głowy“ brak mu — książki, zeszytu, linijki, miejsca do odrabiania lekcji.

Ankiety mogą obejmować pewną liczbę szczegółowo zbadanych przypadków (ank. jakościowa) i wielkie liczby przypadków, nie rozpatrywanych indywidualnie (ank. statystyczna). Kwestjonariusze ankiet masowych powinny być najpierw wypróbowane. Próby mają wykazać, czy pytania obejmują całość badanego zagadnienia i czy zostały postawione dość jasno, czy nie wywołują wątpliwości, innych skojarzeń, niż zamierzone, czy też może — będąc zrozumiałymi — nie są sugestjonujące. Kwestjonariusz an-

kiety masowej powinien zawierać niewiele pytań, ściślej jeszcze sprecyzowanych, niż w ankiecie „jakościowej“, dotyczących spraw, które nie mogą budzić wątpliwości, są dla danego zagadnienia istotne i nadają się do porównawczego traktowania. Tak np. nie byłoby właściwym pytanie: „jak duże macie mieszkanie“, gdyż odpowiedź nie pozwoli ocenić warunków życia w tem mieszkaniu bez zestawienia z osobno podaną liczbą mieszkańców. Lepiej zapytać: „kto śpi z tobą w tym samym pokoju? Co się w nim robi w dzień?“ i t. d.

Dopiero po przeprowadzeniu kilkunastu conajmniej próbnych badań można powielać i rozsyłać egzemplarze kwestjonariusza.

Ankieta piśmienna może być pożyteczna przy badaniu warunków życia i pracy dawnych wychowanków, opinii majstrów czy szefów o przygotowaniu młodocianych pracowników i t. p.

W poznawaniu warunków bytu ankieta nigdy nie zastąpi bezpośredniej obserwacji, w wywiadu „środowiskowego“, przeprowadzonego parokrotnie, w różnych okolicznościach. Odwiedziny „wywiadowcze“ powinny się odbywać w warunkach możliwie najbardziej naturalnych: np. w razie dłuższej nieobecności, choroby ucznia, trudności, wynikających z jego położenia i t. p.; powtarzane — w związku z załatwieniem pierwszej sprawy, na zaproszenie, przy nowym kłopotcie.

Łącznie z wywiadem duże znaczenie mają wszelkie dokumenty z życia. Należą do nich książeczki rachunkowe wpływów i wydatków, pamiętniki, autobiografie, listy. Korzystając z nich, trzeba jednak zwracać uwagę na cel i warunki, w których były układane, licząc się z temi samymi niebezpieczeństwami, co przy ankietach. Bywają budżety nie uwzględniające tak charakterystycznych dla przychodu rodziny robotniczej wpływów dorywczych ani pewnej kategorii wydatków (np. na wódkę). Pamiętniki młodzieńcze posiadają największą wartość, gdy pisane są „dla siebie“. Przysłane na konkurs będą bezwiednie zabarwiane nietylko reminiscencjami z literatury, lecz podkreśleniem tego, co może się podobać oceniającym. Nieraz jednak materiał „podejrzany“ co do prawdziwości pewnych szczegółów, jest cenny pod innymi względami, przedewszystkiem jako świadectwo poglądów i ideałów jednostki czy środowiska. Ocena materiałów tego typu, podobnie jak i odpowiedzi ankiet, wymaga znajomości bezpośredniej stosunków, rozsądnego rozważania zaobserwowanych faktów. Konieczna jest przytem gotowość podejmowania co chwila nanowo badań, sięgających wgląd, stawiania sobie pod wpływem uzyskanego materiału nowych pytań.

Dla poznania „niewidzialnych“ czynników środowiska bezpośredniego — ważne mogą być obok wymienionych już ankiet w formie ćwiczeń zeznania introspekcyjne. Najłatwiej przeprowadzić je, rozdając kartki z wydrukowanemi na maszynie oddzielnemi wyrazami prostego zdania z 4—6 słów (np.: chcę znaleźć dobrą pracę; jaką zabawę lubię najbardziej; znam nazwiska wielkich, zasłuży-

nych, sławnych ludzi). Uczestnicy badania zapisują, co każdy wyraz — bodziec w nich wywołał.

Przy ocenie rozwoju i zachowania się jednostek dużą pomoc stanowią karty indywidualne, zwłaszcza karta zdrowia i rozwoju fizycznego.

W szkole czy warsztatach możliwe jest również używanie testów. Najlepiej, aby przeprowadzali je specjaliści (z Poradni Zawodowej np.). Niekiedy jednak cenne wskazówki dla wychowania może dać porównanie wyników badań, przeprowadzanych niezależnie od siebie w różnych warunkach testami o tym samym celu, choć o innej treści. Testy wiadomości mogą np. wypaść inaczej na lekcji niż w warsztacie, przy zastosowaniu praktycznym tych właśnie wiadomości.

Jakie sprawy, dziejące się w środowisku, powinny się stać przedmiotem badań w ciągu pracy szkolnej?

Wyróżniłby można sprawy, dotyczące ogółu młodzieży i indywidualne.

Do pierwszej kategorii, gdy brać pod uwagę świat pracy fizycznej, należą przede wszystkim: pochodzenie, wykształcenie i warunki pracy poszczególnych grup młodocianych pracowników.

Z pośród tego rekrutują się uczniowie i robotnicy w różnych zawodach? Ilu z nich pochodzi ze wsi, z małych miasteczek? Z jakich sfer ludności dobiera się większość pracowników takiego czy innego zawodu? W jaki sposób następuje dobór? Czy wpływają nań pewne zakorzenione przyzwyczajenia, czy raczej chwilowe konjunktury?

Czy istnieje związek pomiędzy wchodzeniem do pewnych zawodów i stopniem wykształcenia. Czy zaznaczają się — zwłaszcza pod tym względem różnice pomiędzy młodzieżą rzemieślniczą, handlową, robotniczą i wyrobniczą.

Dalej zaś: jakie są godziny największego natężenia pracy w poszczególnych zawodach. W których godzinach najłatwiej jest zwolnić chłopca, czy dziewczynę do szkoły. O ile poszczególne grupy młodzieży rozporządzają czasem na przygotowanie lekcyj. W jakich zawodach regułą bywa mieszkanie u majstra. Jaka bywa odległość miejsca pracy, szkoły, mieszkania u dzieci utrzymywanych przez rodziców. Jak się przedstawia „budżet czasu” młodocianego: chłopca, dziewczyny, w różnych zawodach.

Gdy tego nie wiemy, jakżeż trudno organizować nauczanie i wczasy, ocenić dokonywany wysiłek i postępy. Wszelkie wymagania szkoły, niemożliwe do wypełnienia raczej demoralizują.

Konieczność związania się z kierunkiem przemian zmusza do tego, by zorientować się również, jaka jest przyszłość zawodu młodzieży, szkolonej zawodowo. Jaki odsetek uzyskuje istotnie przygotowanie zawodowe, wyzwala się na czeladników, towarzyszy, pomocników, awansuje na „zdolne” krojczynie i t. p. Jak się przedstawia przechodzenie młodocianych z pewnego zawodu do innego. Czy odgrywają przytem jakąś rolę wskazówki Poradni

Zawodowej? Czy młodzież skierowana przez Poradnię do zawodu, wyróżnia się korzystnie w zawodzie, i dlaczego. Czy objawy poczucia zawodu występują w robotach gorzej płatnych, niżiej cenionych? O ile oddziałują wpływy zewnętrzne (konjunktura gospodarcza, brak pracy).

Jaki element pozostaje na miejscu. Czy można uchwycić jakiś związek pomiędzy rozwojem poszczególnych gałęzi przemysłu czy rzemiosła i planowem wychowywaniem fachowców w tej dziedzinie? Kto i dokąd wyjeżdża? Do wiosek, małych miasteczek, do większego miasta, na obczyznę? Co wiadomo o ich losach i o roli, jaką odgrywają. Czy są rozsadnikami wyższej kultury, czy tylko pewnego powierzchownego blichtru. Co powinnyby się im dać w szkole, przez lekturę, aby mogli się stać pożyteczni?

Odrębną grupę zagadnień stanowi oddziaływanie środowiska na pojęcia i aspiracje młodzieży. Należy poznać odbicie wpływów codziennych. Uwidocznia się one przedewszystkiem w stosunku do pracy (zamiłowanie do pewnych robót, pragnienie posiadania pewnych narzędzi, motywy chęci zmiany zawodu czy warsztatu). Niezmiernie ważne (choć trudniejsze do uchwycenia), jest kształtowanie się ideałów życia. Jak wyobraża sobie młodzież przyszłość: własną i świata? Kogo uznaje za bohaterów, wzory postępowania, odstrasające przykłady? Czy są to osobistości z bezpośredniego otoczenia, z środowiska szerszego (społecznego, narodowego), ze świata fikcji (literatury).

Jakie wpływy uwidaczniają się w wartościowaniu? Co jest uważane za najcenniejsze dobro? Za największą krzywdę? Co cenią uczniowie najbardziej w swem środowisku bezpośrednim? Co chcieliby wnieść do tego środowiska z szerszego świata? W jakich formach przejawia się młodzieńcze pragnienie wyrwania się w nieznaną dal, przerabiania dzisiejszego ustroju i marzenia o odegraniu w życiu społecznem jakiejś własnej, wybitnej roli? (W konsekwencji pedagogicznej — co należałoby poddać do przemyślenia, wskazać jako cel, nauczyć).

W jakim stopniu młodzież orjentuje się w życiu warstw innych, krajów obcych? Co wie o drogach, na których odbywają się przemiany, o instytucjach państwowych, samorządowych, społecznych, o ludziach i sprawach, z którymi szkoła pragnie ich zapoznać, o takich, których szkoła nie wymienia. Im głębiej wchodzimy w stosunki, tem potrzebniejsze się staje zorientowanie w psychice i potrzebach poszczególnych jednostek: indywidualizowanie badań. Wszystkie sprawy, ważkie dla ogółu młodzieży i całości pracy wychowawczej, nabierają szczególnego znaczenia w odniesieniu do tego chłopca, do tej dziewczyny. Ból i radość stają się rzeczywistymi, działanie — istotnem, pomoc — może być skuteczna.

Zobaczenie jednostki na tle społecznem pozwala na lepsze rozpoznanie jej cech i warunków jej życia. Jest tem ważniejsze, że o możliwościach rozwoju lub ratunku jednostki stanowi nie jeden

tylko, najbardziej charakterystyczny czynnik jej środowiska bezpośredniego, lecz zespół czynników.

Sprawy, dotyczące jednostek, łatwo jest wyodrębnić z badań grupowych. Stała obserwacja, rozmowy, wywiady w domu i miejscu pracy, testy odsłaniają nieraz przy badaniach indywidualnych — tajemnice osobiste. Dlatego badania są usprawiedliwione etycznie tylko wówczas, gdy służą pracy dla dobra człowieka, podejmowanej z najgłębszym szacunkiem dla jego indywidualności, z pragnieniem odnalezienia w nim sił i uzdolnień, dopomagania jego własnemu rozwojowi.

Te zagadnienia przekraczają już ramy rozważań metodycznych, wiążą się ze wskazaniem wychowawczymi.

Kilka jeszcze uwag o technice utrwalania wyników badań: powinna być jaknajprostszą, lecz tak ustaloną, by ją można było spożytkować w planowaniu pracy i uzupełniać przy pomocy wielu współpracowników. Tu — ze względu na charakter wydawnictwa, podane są najważniejsze tylko wskazówki.

1. **Dziennik badań.** Prowadzony przez badającego lub „sekretarza“ zespołu badaczy. Powinien zamieszczać w porządku chronologicznym plany pracy, protokoły dyskusyj nad nimi, kolejny przegląd podejmowanych robót z podaniem okoliczności i warunków, charakterystycznych dla danego badania. Do dziennika nie należy włączać uzyskiwanych materiałów, natomiast na marginesach zaznaczać, w jaki sposób materiały zostały ułożone. Załącznikami do dziennika (wklejanymi czy wszywanymi) powinny być: formularze, okólniki, sprawozdania z czynności, wydawane w związku z badaniami.

2. **Materiały**, o charakterze opisowym, opracowania, wydawnictwa statystyczne i sprawozdawcze (lub obszernie wyciągi z nich) — stanowią rodzaj podręcznej biblioteczki — archiwum. Powinny być rozłożone wedle treści (w teczkach — pudłach do broszur wzoru Poradni Bibliotecznej). Artykuły czasopism, notatki i t. p. drobne druki i rękopisy mogą być wszywane zbiorowo w okładki i traktowane jako broszury.

3. **Dokumenty:** odpowiedzi na ankiety, testy i t. d. oraz karty zdrowia, odpisy cenzur, arkusze wywiadów mogą być składane zależnie od zamierzeń i planu badania, albo:

w układzie chronologicznym czy rzeczowym z uwzględnieniem chronologii: każde badanie osobno w okładce ze ścisłym tytułem badania, z załączonym opisem badania, datą, podpisami badających i informacjami o spożytkowaniu badań, — albo:

w układzie osobowym, (co jest konieczne przy badaniach indywidualnych) — w okładkach czy teczkach, odrębnych dla każdej badanej osoby: zawierających wszystkie materiały, odnoszące się do niej.

W razie konieczności wprowadzenia układu mieszanego — należy jeden z układów, raczej osobowy, uznać za główny, w drugim

zaś umieścić wzamian za wyjęte dokumenty — kartki, zaznaczające, gdzie się one znajdują (odsylacze).

Teczki z materiałami i dokumentami najlepiej jest przerachowywać w postawie stojącej.

Formularzy nie nadużywać. Nadmiar schematów fałszuje rzeczywistość. Jeśli są konieczne (przy wywiadach, testach, ankietach masowych) — układać je przejrzysto. Pytania i tytuły rubryk drukować najdrobniejszym pismem — niechaj rzuca się w oczy odpowiedź. Drukować po jednej stronie papieru, w formacie znormalizowanym, umożliwiającym przechowywanie w teczkach.

Przy obszerniejszych ankietach pytania, odnoszące się do pewnego odrębnego działu zagadnień, drukować na osobnej karcie. Karty mogą być spinane, czy w jakikolwiek inny sposób łączone. Zostawiać miejsce na uwagi nieprzewidziane przez kwestjonariusz. Każda strona powinna mieć rubrykę na wpisanie liczby porządkowej odpowiedzi (całego dokumentu). Pozwoli to na wyjmowanie kart poszczególnych w celu osobnego potraktowania odpowiedzi na dane pytanie i na szybkie bezbłędne włączanie kart do całości odpowiedzi.

Przy segregowaniu odpowiedzi używać arkuszy zbiorczych, porubrykowanych; wnosić na nie — pod liczbą bieżącą — główne, najcharakterystyczniejsze dane z poszczególnych odpowiedzi, w skrótach umówionych. Układ „bieżący“ nie powinien być przypadkowy, lecz wedle jakiejś zasady utrwalony w wyjaśnieniu na tym samym arkuszu.

Podpisywanie dokumentów przez osoby, zbierające informacje, lub dokonywanie odpisów jest konieczne. Nie zapominać o podawaniu miejscowości, lokalu i daty (dzień, miesiąc, rok, przy testach i odpowiedziach młodzieży — również godzina).

Przy wypełnianiu arkuszy, pisaniu protokołów i t. p. pamiętać należy o znaczeniu wyraźnego pisma dla pracy zbiorowej. Przy używaniu skrótów — wyjaśniać je na początku arkusza w sposób jaknajpełniejszy.

Materiały, zbierane w ten sposób mogą mieć wielkie znaczenie nie tylko dla szkoły. Korzystać z nich będą mogły zarówno instytucje badawcze, jak i przetwarzające bezpośrednio życie. Stanowiąc one będą przyczynki niezmiernie cenne. Pozwolą na opieranie pracy na „rozpoznanych potrzebach“.

Helena Radlińska

SPOŁECZNA FUNKCJA SZKOŁY

Treść: 1. O czym będzie mowa. 2. Elita społeczna. 3. Elita a demokracja. 4. Ustrój prawdziwie demokratyczny. 5. Wychowanie a struktura społeczna. 6. Rodzina a odnowa elity. 7. Szkoła a odnowa elity.

1. O czym będzie mowa. W społeczeństwie współczesnym rola szkoły stała się tak poważna, jej wpływy społeczne sięgają tak głęboko i są tak wszechstronne, że omówienie całości kształtu funkcji społecznych szkoły musiałoby się rozrosnąć z konieczności w dzieło poważne. W krótkim referacie można tylko dotknąć powierzchownie wszystkich powstających tu zagadnień, albo omówić bardziej wyczerpująco jedno zagadnienie. Myślę, że pożyteczniej będzie pójść drugą drogą, na niej bowiem łatwiej o konkretne i przydatne dla życia wyniki. Szczególniej, jeżeli z wielu zagadnień, tu możliwych, poddamy rozważaniu jakieś zagadnienie aktualne. Jednym z najbardziej dziś aktualnych problemów pedagogiki jest sprawa ustroju szkolnictwa. Ożywiona dyskusja toczy się na temat tego, czy szkoła powszechna winna być fundamentem, na którym budować się ma szkolnictwo średnie i wyższe, czy też przeciwnie, szkoła średnia i wyższa ma być zupełnie niezależna od szkolnictwa powszechnego. Dyskutują pomiędzy sobą głównie pedagodzy, omawiając programy, ich przystosowanie wzajemne, możliwość rozwinięcia pełnego programu szkoły średniej przy powiązaniu jej ze szkołą powszechną. Sprawy to techniki pedagogicznej, więc też wysunięcie ich na plan pierwszy w dyskusji stwarza pozór, że cały spór o szkołę powszechną jest technicznym zagadnieniem pedagogiki. Pozór to jednak tylko. Sprawa ustroju szkolnictwa jest przede wszystkim sprawą społeczną: jest skrótem zagadnienia, jaki ma być i jak się ma rozbudowywać ustrój społeczny.

O tem, jaki jest ustrój społeczny, stanowi głównie to, z jakich elementów tworzy się elita społeczna i w jakim stosunku pozostaje do członków grupy, którzy do niej nie należą. Sposób, w jaki się ta elita tworzy, decyduje w znacznej mierze o jej charakterze, a więc i o ustroju społecznym. Jednym zaś ze sposobów tworzenia elity i doprowadzenia do niej świeżych sił nowego pokolenia jest wychowanie. Ze stanowiska społecznego tedy system wychowania jest systemem tworzenia elity; współwyznacza tedy charakter ustroju społecznego.

Z tej właśnie strony spojrzymy w tym referacie na społeczną funkcję szkoły; zbadamy, jaka jest jej rola w kształtowaniu elity społecznej.

Z obowiązku sumienności zaznaczyć muszę z naciskiem, że wywoady moje nie opierają się na tem wszechstronnem zbadaniu mater-

jału faktycznego, na jakim rozważania naukowe winny się opierać. Życie społeczne szkół oraz ich rola w społeczeństwie była dotychczas badana dość niesystematycznie. Niepodobna tu więc oprzeć się na gotowym materiale. Aby planowo i systematycznie zebrać potrzebny materiał, na to wiele potrzeba czasu. Zaznaczam tedy wyraźnie, że tezy moje opieram tylko na własnym materiale obserwacyjnym, jaki dać może wieloletnia praca pedagogiczna. Zdaję sobie jasno sprawę, że niewystarczająca to podstawa. To też tezy moje traktuję jako prowizoryczne: jako wytyczne dla badania planowego.

2. Elita społeczna. Fakty, których nam dostarcza etnografja i historia życia współczesnego, potwierdzają zgodnie to uogólnienie socjologiczne, iż niemal każda bardziej liczna i trwała społeczność ma swą elitę, to znaczy grupę wybraną, która w tej społeczności gra rolę przodującą.

Życie szkolne dostarcza obficie przykładów istnienia i spontanicznego powstawania elity w grupach społecznych. Spostrzegawcze oko pedagoga już po kilku lekcjach w klasie dostrzeżę chłopców, którzy spełniają n a j l e p i e j swe obowiązki szkolne: wyróżniają się samodzielными odpowiedziami, uwagą, cierpliwością. Nauczyciel zupełnie oficjalnie, ze służbowego swego obowiązku, daje świadectwo istnienia tej elity, gdy stawia oceny swym uczniom. I o ile tylko oceny odpowiadają zasługom, nie czuje niesprawiedliwości w tem, że stawia oceny nierówne. Podobnie rzecz się ma, gdy wychowawca ocenia sprawowanie uczniów. Selekcja, tworzenie drabiny społecznej, opartej na wartościowaniu pracy i zachowania się uczniów, jest istotnem zadaniem pedagoga. Lecz nietylko rejestruje on istniejącą faktycznie elitę: pracą pedagogiczną tworzeniu się jej również czynnie współdziała. Jego zadaniem bowiem jest wyzyskać i rozwinąć w najwyższym stopniu uzdolnienia przyrodzone swoich uczniów, to znaczy uczynić każdego z nich najlepszym, jakim tylko być może. Że zaś wszyscy ludzie nie posiadają, niestety, uzdolnień równych, więc pedagog, doprowadzając te uzdolnienia do maksymalnego rozwoju, nie zacierza nierówności, lecz je nawet wydlatnia. Wychowanie i wykształcenie potęguje je i sprawia, że się stają bardziej widoczne.

Grupę wybranych, opartą na selekcji ludzi najlepszych, będziemy nazywali elitą w a l o r ó w. Elity takie mogą istnieć w różnych społecznościach. Jeśli w państwie ordery są rozdawane rzeczywście za zasługi, ludzie niemi odznaczeni stanowią taką elitę. Jeśli członkostwo akademji nauki, czy sztuki zależy istotnie od wartości naukowego, czy artystycznego dorobku, instytucja taka jest elitą uczonych względnie artystów.

O elicie możemy jednak mówić jeszcze w innem znaczeniu. Pedagog może ją obserwować tam, gdzie istnieją samorzady szkolne. Na czoło samorządu klasowego wysuwa się grupka uczniów,

którzy swą energją, pewnością siebie, czy nawet krzykactwem i intrygą zdobyli zaufanie klasy. Tej grupie zostają powierzone pewne funkcje w klasie, czy w szkole; ta grupka zarządza pewnymi sprawami, dotyczącymi klasowej, czy szkolnej zbiorowości. Stanowi ona również swoistą elitę; należy do niej nie ten, kto jest najlepszy, lecz poprostu ten, kto sprawuje pewną funkcję. Będziemy taką elitę nazywali elitą funkcji. Skoro o elicie funkcji decyduje sprawowanie funkcji w grupie, to, rzecz jasna, elita ta niekoniecznie musi być jednocześnie elitą walorów. Podobnie jak order przez omyłkę lub protekcję może być nadany nie najbardziej godnemu, tak i funkcja społeczna może być powierzona niekoniecznie członkowi najlepszemu. Już nietylko nie najlepszemu wogóle, to znaczy: najbardziej wartościowemu moralnie, lecz nawet nie najlepszemu pod danym względem, to znaczy nie koniecznie temu, kto najlepiej i z największym dla grupy pożytkiem mógłby spełniać daną funkcję. Wprawdzie jest to największą troską każdego reformatora społecznego, jeśli mu interesy społeczne naprawdę leżą na sercu, aby elita funkcyj pokrywała się z elitą walorów. Różne ku temu obmyślano sposoby. W ostatnich stukilkudziesięciu latach wierzono mocno i ze zbyt niezachwianą ufnością, że najlepszym sposobem ku temu jest głosowanie, możliwie najbardziej powszechne i najbardziej równe. Na tej ufności opiera się idea wszelkich wyborów i wszelkiego przedstawicielstwa. Smutna praktyka polityczna wskazała, u nas może dobitniej, niż gdzieindziej, że wybory nie czynią elity funkcyj elitą walorów. Dziś myśl polityczna szuka nowych rozwiązań tego trudnego zagadnienia. Nie dostrzega zazwyczaj, że szkoła może w znacznej mierze podjąć to nader odpowiedzialne zadanie kształtowania elity walorów i zamieniania jej na elitę funkcyj. O tej roli szkoły mówić będę w dalszych wywodach.

Trzeba jednak uprzednio wskazać jedno jeszcze znaczenie słowa „elita”. Do elity walorów, czy też elity funkcyj należy człowiek indywidualnie, jako ta właśnie, a nie inna jednostka, obdarzona temi, a nie innymi indywidualnymi jakościami, lub sprawująca tę właśnie określoną funkcję w grupie. Przekazać swego udziału w elicie walorów nie można wogóle. Syn nie może należeć do najlepszych jedynie dlatego, że do nich należał jego ojciec. Syn może tylko odziedziczyć, drogą biologiczną, wartościowe cechy po ojcu, lecz do elity będzie, w takim razie, należał dzięki swoim (odziedziczonym) cechom, nie zaś dzięki temu, że ojciec był członkiem elity. Co do elity funkcyj, to zachodzą przypadki, że funkcje mogą być przekazywane przez osoby, które je dotąd piastowały, lub, że przechodzą drogą dziedziczenia. Lecz i to nie zmienia ich osobistego charakteru. Ten bowiem, komu funkcja tą drogą zostaje przekazana, nie należy do elity funkcyj dotąd, póki sam nie zacznie danej funkcji sprawować.

Trzeci rodzaj elity tworzy się w inny sposób. Kto należy do eli-

ty walorów lub do elity funkcyjnej, ten przez to samo zostaje wywyższony społecznie. W życiu szkolnym wyrazi się to wywyższenie w stosunku władz szkolnych do członków elity. Wybrani uczniowie będą pytani wówczas, gdy inni nie będą umieli odpowiedzieć na pytanie nauczyciela. Ich sprawowanie będzie podawał za przykład wychowawca. Dygnitarzom szkolnego samorządu będą władze szkolne powierzały odpowiedzialne zadania, będą ich wyróżniały nawet mimowoli, przez sam fakt częstszego z nimi porozumiewania się i kontaktu. Podobnie rzecz się ma i w społeczeństwie. Gdy, na przykład, poseł włościański przyjeżdża do rodzinnej wsi, jest przy różnych okolicznościach wyróżniany pośród równych mu skądinąd, albo nawet wyższych sąsiadów. W kościele dadzą mu miejsce w ławce, na chrzcinach posadzą obok wójta, albo przed wójtem. Funkcja społeczna promieniuje tu jak gdyby godnością i stwarza dla danej jednostki sytuację społeczną wyższą: pewne dostojęństwo społeczne. To dostojęństwo nie jest tak niepodzielne, jak funkcja społeczna. Żona posła nie jest poważana przez sam fakt posłowania jej męża; niemniej żonę posła powoli zaczyna otaczać nimb dostojęstwa społecznego, które promieniuje z dostojęństwa jej męża. I przed nią rozstępują się ludzie w kościele i ją na pierwszym, czy przynajmniej poczesnym sadzają miejscu. Gdy mąż jej długo sprawować będzie funkcję poselską, sytuacja jej się utwali, dostojęństwo stanie się nieoderwalną aureolą i stopniowo przejdzie na dzieci. Cała rodzina z racji funkcji, piastowanej przez ojca, wejdzie do elity wioskowej, a może i gminnej. Syn ożeni się może z córką najzamożniejszego gospodarza, a córka wyjdzie — kto wie — za samego organistę.

Tę elitę, do której w naszym przykładzie należy cała rodzina posła, będę nazywał elitą godności. Wswazałem tylko jeden z możliwych sposobów wejścia do tej elity. W rzeczywistości jest ich wiele i różnych. Może o przynależeniu do elity godności stanowić posiadany majątek sam przez się. Do elity wioskowej, np. będzie należał w wiosce małorolnej posiadacz kilkunarastu hektarów przez sam fakt posiadania dużego szmatu roli. Do elity szkolnej mogą w pewnych warunkach należeć dzieci rodziców zamożniejszych. Można należeć do elity przez sam fakt urodzenia się z rodziców, należących do elity godności. Na tym związku rodzinnym opiera się, jak wiadomo, ta elita, która nazywa się arystokracją rodową. Podstawą do wciągnięcia do elity może być, dalej, wyróżnienie, otrzymane od reprezentanta elity godności: przykładem dystynkcje i order, rozdawane przez panujących i przez głowę państwa. Może drogą do elity godności być wejście w związku małżeńskie z członkiem elity: nietytułowany generał, żeniąc się z księżniczką, wchodzi do arystokracji. Tytułem do należenia do elity godności może być wreszcie należenie do elity walorów: sław-

ny malarz, czy muzyk staje się członkiem „najwyższego towarzystwa“.

W przeciwstawieniu do elity walorów i funkcyj, udział w elicie godności nie jest sprawą czysto osobistą. Godność promienieje z osoby na osobę; ma tedy tendencje wyróżniania grup raczej, niż osób. Godność opromienia rodzinę, której członek się zasłużył dla ojczyzny, godność wyróżnia członków akademji nauk lub nawet zamkniętego towarzyskiego klubu. Zwycięstwa sportowe drużyny pułkowej wyróżniają i ustalają sławę sportową pułku.

3. Elita a demokracja. Powie, być może, czytelnik, że mówimy tylko o społeczeństwach arystokratycznych, podkreślając z naciskiem istnienie elity w grupach społecznych. Demokratyczny ustrój, myśli czytelnik dalej, nie znosi elity: oparty na równości, jest wręcz zaprzeczeniem wszelkiego różnicowania ludzi, a więc i wszelkiej elity.

Rzeczywistość nie potwierdza tego rozumowania. Przyglądając się społeczeństwom współczesnym, uznanym powszechnie za najbardziej demokratyczne, znajdujemy wszędzie elity godności, nie mówiąc już o elicie funkcyj. W Ameryce Północnej majątek i wpływ na sprawy gospodarcze stanowi o należeniu do elity, a różnica pomiędzy bogactwem posiadających i nędzą wydziedziczonych jest ogromna. We Francji istnieje obok siebie nawet kilka elit. Trzyma się jeszcze i nie traci społecznego uroku arystokracja — pozostałość kopalna z przed republikańskiego okresu. Obok niej istnieje elita polityczna i finansowa. Podobnie rzecz się ma w innych krajach o ustalonej demokratycznej reputacji. Co więcej: w łonie nowych ugrupowań politycznych, które stawiają sobie za zadanie walkę o ustrój demokratyczny, istnieje wyraźnie zarysowująca się elita funkcyj przynajmniej. Stronnictwa demokratyczne bowiem mają wszak swoich przywódców, których talent lub umiejętność taktyczna stawia na czele grupy.

Zdaje się, że nietylko faktycznie w każdej grupie liczniejszej istnieje elita, lecz w każdej takiej grupie istnieć musi. Wynika to z przyrodzonej nierówności ludzi, z nierówności ich siły, energii życiowej, aktywności i uzdolnienia. Może niedobrze jest, że taka nierówność rozdziela ludzi, może współczująca dobroć ludzi najlepszych cierpi na tem i buntuje się przeciw temu; może czasem trwożliwie ucieka przed tym faktem brutalnym niesprawiedliwości losu i z rzeczywistością, czy udaną naiwnością marzenie swe o szczęściu powszechnem i powszechnej równości bierze za rzeczywistość najbardziej niewzruszoną. Sny jednak, jak wiadomo, nie zmieniają faktów, a fakty mówią o istnieniu elity wszędzie tam, gdzie istnieje liczniejsza grupa społeczna.

Czyż więc hasło demokratyczne jest pustem słowem? Jeśli każda grupa ma swoją elitę, to żadna nie jest oparta na równości, a zatem żadna nie jest demokratyczna. A jeśli każda grupa elitę mieć musi, to, co więcej, żadna grupa nie może być demokratyczna.

Pytanie to dłuższej wymaga odpowiedzi. Wymaga, przede wszystkim, wyjaśnienia pewnych dalszych właściwości grupy społecznej.

Stosunek wzajemny tych trzech elit, które rozróżniamy powyżej, nie w każdej grupie społecznej jest jednakowy. Struktura grupy może być naprzykład taka, że elita godności opiera się wyłącznie na majątku i urodzeniu. Funkcje społeczne piastują tu członkowie elity tylko z konieczności, z obawy o swe przywileje i dla ich obrony. Albo zgola oddają je płatnym najemnikom, których jednak nie dopuszczają do swego poziomu społecznego. Tak bywa w grupach, które stoją na schyłku swego istnienia. Funkcja społeczna, piastowanie wysokiego urzędu, zasługi położone w sprawowaniu tej funkcji, nie dają tytułu do wyróżnienia społecznego. Jeśli ktoś nawet ubiega się o urząd, czy funkcję, to dla zdobycia majątku. W Polsce przedmajowej było dużo symptomów takiego ustroju społecznego. Wiele jego cech pozostało do dzisiaj. Funkcjonariusz państwowy, nie opłacany proporcjonalnie do wartości społecznej swej pracy, nie zyskuje swą bezinteresowną pracą godności społecznej: wytarte ubranie obniża człowieka w opinii społecznej, nie obniża natomiast sumienie wytarte. Bogaty adwokat ma bez porównania większe uznanie społeczne, niż przeciążony pracą i kłopotami finansowymi sędzia. W takich społeczeństwach elita walorów nie ma żadnego uznania. Nikt nie troszczy się o to, aby funkcje społeczne piastowali ludzie najlepsi: najusłużniejszy wystarczy. Tem bardziej nikt nie ceni tych najlepszych, którzy nie sprawują żadnych funkcyj. Jak uczy nas niedawne własne doświadczenie, taki ustrój społeczny godzić się może doskonale z najbardziej demokratycznym frazesem konstytucyjnym.

Krańcowem przeciwstawieniem takiego ustosunkowania elit jest struktura społeczna, w której elitą godności jest elita walorów. Człowiek szanowany jest tem bardziej, im większą wartość przedstawia, im lepiej czyni to, co czyni, i im lepsze jest to, co czyni. Jeśli sprawuje jakąś funkcję społeczną, to godność społeczna otacza go nie dlatego, że sprawuje funkcję, lecz że ją dobrze sprawuje, że w jej sprawowaniu ujawnia walory swej osobowości. W społeczeństwie szkolnem taką elitę będą stanowili uczniowie najzdolniejsi, najbardziej sprawni w sportach i t. p. Dobrze mówi o poziomie moralnym klasy, jeśli o godności decydują walory i jeśli godność wyznacza się miarą walorów. W takich społeczeństwach właściwie elita funkcyj nie podnosi godności społecznej. Funkcje zostają bowiem powierzane najlepszym i nie są tytułem do uznania, lecz objawem skryzystalizowanego już uznania. Sprawowanie funkcji tylko potwierdza uznanie, umacnia w posiadanej już godności społecznej. Taką strukturę ma zazwyczaj grono profesorskie uniwersytetu, w którym elitę stanowią najwybitniejsi profesorowie i uczeni. W tem gronie nikt się do funkcyj społecznych nie garnie: są one bowiem tylko symptomem zdobytego

skądinąd uznania, nie są natomiast tytułem do wyróżnienia społecznego. Mówię tu, oczywiście, o korporacjach uniwersyteckich, w których profesorowie są uczonymi w swym poczuciu i w swych aspiracjach.

Pomiędzy temi dwoma przeciwległymi biegunami możliwe są wielorakie formy pośrednie. Może być tak, że do elity godności prowadzą różne drogi: narówni z majątkiem również zasługi osobiste, na przykład. Omawiać tych form pośrednich nie będziemy, nie mają bowiem znaczenia dla spraw, które interesują tu nas szczególnie.

Ważną natomiast rzeczą jest to, że stopień promieniowania godności w różnych grupach może być bardzo różny. Zależnie od dwóch czynników: od tego, po pierwsze, czy w obrębie grupy istnieje wiele grup mniejszych, po drugie zaś od tego, na jakiej zasadzie oparte jest zdobywanie godności społecznej. Promieniowanie jest tem słabsze, im luźniejsza jest budowa społeczna. Jeżeli w danej grupie każda jednostka jest równie bliska, czy równie daleka każdej innej jednostce, to godność społeczna jednej jednostki nie może służyć za wybranych członków grupy, poprostu dlatego, że niema tu takich członków grupy, którzyby z nią byli szczególnie związani. Łatwo potwierdzić to na obserwacji szkolnej. Gdy uczniowie po raz pierwszy spotykają się w klasie, nie są narazie zróżnicowani na grupki, które powstają później, gdy połączy ich przyjaźń, podobieństwo temperamentów i upodobań. Narazie niema solidarności i godność społeczna, zdobyta indywidualnie przez jednego ucznia, nie promieniuje na nikogo. Lecz oto powstaje z biegiem czasu solidarność przyjaźni pomiędzy dwoma uczniami. Każdy zaczyna być dumny ze swego przyjaciela. Piotr z dumą opowiada o pochwałach, jakie Paweł otrzymał od nauczyciela; Paweł przechwala się ogromną siłą fizyczną Piotra. Mamy tu w zaczątku promieniowanie godności. Szczególniej dobrym „przewodnikiem” godności społecznej są związki solidarności rodzinnej: z krwią i majątkiem dziedziczy się po rodzicach i dobrą sławę, i godność społeczną. To też tam, gdzie więź rodzinna jest silna, niepodobna żadnymi środkami prawnymi i żadną konwencją społeczną zapobiec temu przenoszeniu się godności społecznej po linii biologicznej descendencji. Gdzie istnieje rodzina, tam elita godności z natury rzeczy obejmować będzie nie tylko osobiście zasłużonych.

O promieniowaniu godności stanowi z drugiej strony to, co w danej grupie jest zasadą przynależności do elity godności. Promieniowanie, przy innych warunkach równych, jest najmniejsze tam, gdzie walory osobiste są tą zasadą. Synowie wielkiego pisarza, czy wielkiego artysty przez samo nazwisko są już niewątpliwie wyróżnieni społecznie. Gdy, będąc przedstawiani, wymienia swe nazwisko, wzbudzą odrazu wyraźne i dodatnie dla nich nastawienie. Lecz niemal tylko do tego, do przychyłnej ogólnej presumcji, będzie się tu ograniczało promieniowanie godności. Sza-

cunek dla ich ojca, to szacunek dla jego indywidualności. dla tego, co w nim osobiście jest cenne i dobre. Wdzięczność za zasługi ojca może przekształcić się w życzliwość dla jego rodziny. Szacunek natomiast tą drogą się nie przenosi. Silniej bez porównania promieniuje godność, płynąca z piastowania funkcji. Gdy syn wysokiego dygnitarza zjawia się w salonie, nie jest gościem bezimiennym. Wprawdzie nie przynosi ze sobą walorów osobistych swego ojca, lecz przynosi natomiast nieuchwytną emanację jego mocy społecznej. Może nawet ów dygnitarz w wykonaniu swej wplywowej społecznej funkcji niepodatny jest na sugestje najbardziej choćby kochanego syna. Faktycznie więc nie partycypuje tu syn w mocy społecznej ojca. Niemniej, istnieje tu presumcja mocy. I syn zdobywa często godność społeczną ojca. Narazić się synowi, to, co najmniej, znaczy ryzykować, że ściągnie się niełasę ojca. — Najbardziej natomiast promieniuje godność majątku i urodzenia. Z natury swej nie przywiązana jest do zindywidualizowanej osoby, przenosi się na drugą dziedzicznie.

Promieniowanie godności zależy jeszcze od jednego czynnika. Nazwałbym go sugestywnością godności. Przy innych warunkach zupełnie równych, w jednej grupie społecznej godność, powiedzmy, ojca będzie promieniowała na rodzinę silniej, niż w innych. Przed laty trzydziestu, czy czterdziestu skrupulatnie przechowywano w pamięci dalekie związki genealogiczne, splendor przodków sływał na dalekie pokolenia. Doskonałym przykładem różnego stopnia sugestywności jest Małopolska i Kongresówka. W pierwszej niewtłko X jest doktorem, radcą, czy starostą, lecz i pani X jest doktorową, radczynią, czy starościną. W Kongresówce nie przyjęło się dotychczas to przenoszenie tytułu z meza na żonę. Ta sugestywność zależy od sposobu patrzenia na człowieka. Tam, gdzie człowiek widziany jest w krótkiej perspektywie jego własnych czynów, sugestywność jest mała lub zgoła nieznacząca. Gdzie natomiast człowieka widzi się w szerokiej perspektywie społecznej, tam godność silnie promieniuje. Sugestywność godności, dodać trzeba jest miarą bardzo czułą „ducha czasu”: im jest mniejsza, tem bardziej demokratyczne jest społeczeństwo i duch czasu.

Elita godności może powstawać i być oparta na różnych zasadach w różnych społecznościach, lecz istnieje w każdej liczniejszej grupie. Powstaje teraz ważne pytanie, jakie są jej losy na przestrzeni dłuższego czasu. Wobec śmiertelności człowieka grupa ludzka, aby istnieć czas dłuższy, potrzebuje odnowy. Ważną dla jej struktury rzeczą jest, jak się ta odnowa odbywa. Już dotychczasowe rozważania były odpowiedzią na to pytanie: zasada przynależności jest jednocześnie zasadą odnawiania. Teraz wypadnie nam tylko zaznaczyć wpływ różnych zasad na ukształtowanie społeczności.

Gdzie urodzenie jest jedyną zasadą, tam elita godności łatwo zasklepia się w sobie i oddziela murem obojętności wobec pozo-

stałych warstw społecznych. Jeśli nawet początkowo była elita najlepszych, stopniowo zamiera w bezwładnie i degeneruje się biologicznie. Ażeby elita godności zbliżała się do elity walorów, ażeby elita funkcyj była oparta na zasadzie walorów, trzeba koniecznie, aby mogły do elity godności dopływać nowe elementy nie tylko na podstawie urodzenia i odziedziczonego majątku. Ustrój jest tem bardziej żywotny, im łatwiej mogą się wydobywać na szczyty hierarchji społecznej nowe elementy najlepsze. im większa pewność, że wydobywające się nowe elementy są naprawdę najlepsze. Trzeba przytem, rozpoznając strukturę, rozróżniać wyraźnie dwie rzeczy: teoretyczną zasadę przynależności i faktyczną możność przesuwania się jednostek ku szczytom hierarchji społecznej. Może być tak, że w danej grupie ten, kto ujawnił wysokie uzdolnienie artystyczne, wchodzi tem samem do najwyższej elity godności, bez względu na swe pochodzenie. Lecz jednocześnie stosunki gospodarcze i organizacja społeczna mogą być takie, iż dzieci wybitnie uzdolnione artystycznie, o ile rodzice nie należą do elity, nie mają faktycznej możliwości rozwoju i ujawnienia swych uzdolnień. Oto na przykład, przypuśćmy, że źle zorganizowane jest szkolnictwo w dziedzinie sztuki: nauczający nie umieją dawać bodźca do pracy i nie potrafią rozpoznawać rzeczywistych zdolności. Warunki społeczne są tu takie, że faktycznie odnowa elity przez dopływ ludzi najlepszych jest bardzo utrudniona przynajmniej.

Nie tylko ten proces odnowy jest niezmiernie ważny dla żywotności elity. Niemniej ważny jest proces odpływania elementów mniej wartościowych. Oto, powiedzmy, w danym społeczeństwie elita godności dopełnia się częściowo przez urodzenie i z tej elity głównie wychodzą ludzie, piastujący funkcje społeczne. Póki dzieci istotnie dziedziczą walory ojców, równowaga społeczna jest utrzymana. Lecz mogą zjawić się dzieci o walorach niższych, niż walory ojców. Jeśli pozostaną one w elicie i drogą dziedziczenia pozostawiają z kolei swym dzieciom obniżone walory osobowości, elita obniży się i odchyli od elity walorów. Dla żywotności grupy jest tedy ważne, aby elementy gorsze mogły swobodnie odpływać z elity godności.

I jeszcze jeden moment stanowi w wysokiej mierze o charakterze grupy: stosunek moralny elity do pozostałej części grupy. Może być, na przykład, rycerski: elita czuje swą wyższość, czuje jednocześnie żywo swoje obowiązki wobec niższej warstwy społecznej, żywi dla niej gorące i szczerze uczucie sympatji. Rządy elity będą miały na widoku nie tylko jej własne interesy egoistyczne, lecz również, w tej mierze, interesy warstwy niższej. A może nawet elita, jak dobra matka, będzie się troszczyła przede wszystkim o interesy ludu.

Stosunek do ludu, czy warstwy niższej może być z drugiej strony pas ożytniczy. Elita widzi tylko swoje interesy, warstwę niższą uważa jedynie za narzędzie. Pomiedzy temi przypadkami krańcowemi możliwa jest rozległa skala stopniowania. Mówić o niej nie będziemy. Zaznaczymy tylko rzecz jedną: elita, w której niema dopływu swobodnego z warstwy niższej, nigdy nie zachowa długo ducha rycerskiego. Łatwo można to sprawdzić na tych skrótowych przebiegach dziejowych, które nazywają się rewolucjami. W okresie przygotowawczym do walki elita rewolucyjna zazwyczaj ożywiona jest właśnie duchem wybitnie rycerskim: wszak dla innych ludzi gotowa jest ponieść ofiarę ze swego życia. Z chwilą zwycięstwa rewolucji powstaje moment przełomowy dla elity rewolucyjnej. Albo otworzy szeroki dopływ nowym najlepszym elementom i uratuje rycerskiego ducha, albo trwożliwie zamknie się w sobie i szybkimi krokami podaży ku tyranji.

4. Ustrój prawdziwie demokratyczny. Rozważania dotychczasowe pozwolą nam obecnie sformułować warunki, potrzebne do tego, aby ustrój był prawdziwie demokratyczny. Można by warunki te streścić nawet jednym krótkim zdaniem: elita godności winna być elitą walorów. Już w tem zdaniu ukryte są wszstkie szczegółowe warunki. Nie chcę pozostawiać ujawnienia tych warunków pracy czytelnika, dlatego też podam je poniżej w obszernem sformułowaniu:

a) Elita funkcji tworzy się na podstawie walorów. Istnieją tedy odpowiednio obnyślone metody obiektywnego, bezstronnego ustalania walorów osobistych oraz normy, dające dostęp do funkcji tylko ludziom, wyróżnionym temi metodami. (Metody te daje głównie pedagogika).

b) Elita godności jest możliwie nieliczna. Przynależność do niej określają głównie walory osobiste, wtórnie dopiero piastowanie funkcji. Promieniowanie godności możliwie ograniczone na rodzinę i związki społeczne, spójne i zamknięte, — co wymaga dwóch następujących warunków:

c) Indywidualność człowieka występuje silniej, niż łączność jego grupowa. Zalety i wady mają w opinji społecznej większe znaczenie, niż związki społeczne, w których jednostka pozostaje z innymi jednostkami.

d) Sugestyjność godności jest mała, co ściśle związane jest z indywidualizmem. Nawet funkcja społeczna promieniuje nieznacznie, każdy bowiem znajduje taki szacunek, na jaki indywidualnie zasługuje.

e) Dopływ nowych elementów do elity jest łatwy i dobór najlepszych zapewniony. Jednocześnie umożliwiony jest odpływ elementów gorszych, które siłą bezwładności mogłyby pozostawać w elicie, przytem warunki tego odpływu są takie, aby jednostkom zdyskwalifikowanym zapewnić maximum szczęścia i zabezpieczyć przed poczuciem upokorzenia.

f) Wśród walorów w ocenie społecznej naczelnym miejsce mają walory moralne. Walory specjalne — uzdolnienie artystyczne, intelektualne, praktyczne — podnoszą człowieka do elity dopiero wespół z walorami moralnymi. Wśród walorów osobistych polior towarzyski ma znaczenie podrzędne, natomiast członków elity ożywia duch rycerski: żywa sympatja dla niższych i gotowość działania na ichżytek przedewszystkiem.

5. Wychowanie, a struktura społeczna. W wyliczeniu warunków, składających się na demokratyczny ustrój społeczny, rozmyślnie wspominałem tylko ogólnikowo sprawę metod, jakimi selekcjonować należy ludzi najlepszych. Sprawa to czysto techniczna i jej rozstrzygnięcie zależne jest od stanu naszej wiedzy socjologicznej i psychologicznej. Wśród metod możliwych selekcji interesuje tu nas tylko jedna: dobór ludzi najlepszych drogą wychowania. Wychowywać, znaczy kształtować osobowość człowieka. Wychować dobrze, — znaczy kształtować osobowość człowieka, tak, aby rozwinąć i spotęgować w nim do maximum wszystkie jego siły i cechy dodatnie. Wychowywać dobrze, to poprostu czynić człowieka najlepszym, jakim tylko być może. Wychowanie kształtuje osobowość człowieka, — osobowość ludzi, z których składają się grupy: kształtuje więc, że powiem obrazowo, budulec społeczny. Rzecz zgóry jasna, tedy, że musi ono mieć podstawowe znaczenie socjologiczne. Wielu reformatorów społecznych tego nieestety nie widzi, że system wychowania ważniejszy jest może dla ustroju społeczeństwa, niż system wyborów do parlamentu. „Wychowanie jest rozradzaniem się społeczności”, powiedział jakiś pedagog niemiecki. Może należałoby powiedzieć raczej: wychowanie jest dopełnieniem niezbędnem rozradzania. Razem wzięte, funkcje te stanowią istotnie „rozradzanie społeczne”, uzupełniają bowiem grupę i zapewniają ciągłość jej istnienia. Dlatego, aby grupa istniała w sposób ciągły, trzeba zapewnić jej biologiczną odnowę materiału ludzkiego: trzeba, aby na miejsce członków grupy, którzy umierają, zjawiali się nowi członkowie. Lecz biologiczna ciągłość nie wystarcza do zapewnienia ciągłości społecznej. Trzeba jeszcze nowych członków wyposażyc w te same wierzenia, uczucia i dążenia, jakie były udziałem poprzedniego pokolenia. I to właśnie jest zadaniem wychowania, w najszerszem tego słowa znaczeniu: zapewnienie duchowej ciągłości grupy. To zadanie nazwiemy tutaj tradycyjną funkcją wychowania. Nawet najbardziej rewolucyjny nowator społeczny przyznać musi, że przenoszenie tradycji społecznej jest pierwszą i podstawową funkcją wychowania. Nie można wszystkiego zaczynać od nowa; nawet, aby niszczyć, trzeba mieć jakieś narzędzie, ocalale od zniszczenia. Przekazujemy nowemu pokoleniu tradycję na każdym niemal kroku;

uczmy rozumieć dźwięki naszej mowy tak samo, jak je rozumiały poprzednie pokolenia i jak je sami rozumiemy, dzielimy się z naszymi dziećmi odziedziczoną i zdobytą wiedzą o świecie, wpajamy w nie nasze umiłowania i antypatje, wyrabiamy i rozbudzamy dążenia, które są sprężyną naszego życia. Są społeczności, pierwotne lub pogrążone w застоju, w których wychowanie ogranicza się do przekazywania niezmiennego kapitału tradycji z pokolenia na pokolenie: Życie w nich nie narasta nowymi warstwami z pokolenia jednego na drugie: nietylko wpływy wychowawcze, lecz i całokształt warunków życiowych jest ten sam poprzez długie, bliźniaczo do siebie podobne wieki. To też bliźniaczo podobne są do siebie kolejne pokolenia. wychowanie jest tu jak gdyby niezmienną pieczęcią, którą ręka czasu odciska jednakowo na ludziach różnych wieków. Inaczej jest, jeśli całokształt warunków zmienia się z biegiem czasu. Oto zwiększa się ludność, wynaleziono nowe narzędzia pracy, odkryto pożywne własności jakiejś plennej rośliny. Ideal wychowania może nadal pozostać tradycjonalistyczny — to znaczy, stare pokolenie może dążyć jedynie do niezmiennego przekazania swego duchowego charakteru, a tymczasem zmieniony całokształt warunków może przekształcać i odmiennym czynić charakter pokolenia następnego. Tradycjonalistyczny ideał wychowania nie prowadzi tu do ścisłego przekazania tradycji.

Może właśnie na takim przelomowym momencie przejścia od statycznej równowagi tradycji do nowych ukształtowań osobowości będzie najlepiej uplastyczyć to, że wiedza i charakter człowieka ma podstawowe znaczenie dla struktury grupy. Nie każdy, być może, zdaje sobie jasno sprawę z tego, czym są dla budowy społecznej *w i e r z e n i a*. Nietylko wierzenia religijne, lecz wogóle wierzenia wszelkiego rodzaju. Oto, powiedzmy starsze pokolenie wierzy niezłomnie, że władza wodza czy naczelnika grupy pochodzi od Boga, czy od bogów, i że nieposłuszeństwo wobec tej władzy ziemskiej zostanie pomszczone czy ukarane przez moce nieba. To starsze pokolenie będzie uległe i posłuszne władzy, wobec czego budowa grupy będzie spoiста i mocna. Niechaj teraz wpływ jakikolwiek podkopie tę wiarę w boskie pochodzenie władzy w pokoleniu następnym; zniknie teraz bojaźliwa uległość. *P r e s t i g e* władzy będzie się musiał oprzeć na innej, bardziej ziemskiej podstawie, albo spójność grupy i sugestyjność na rozkaz władzy zostanie znacznie osłabiona.

Szczególne znaczenie dla budowy grupy mają *t e w i e r z e n i a*, oparte o doświadczenie i zgodne z rzeczywistością, które nazywamy *w i e d z ą*. Wiedza jest jak gdyby naszą mapą, na której układamy podróże. Im dokładniej znamy tę mapę, tem większa jest nasza możliwość wyboru tej lub innej drogi. Rzeki nie możemy przebyć, jeśli nie wiemy, gdzie jest bród na niej. Dać komuś mapę, znaczy umożliwić mu

f) Wśród walorów w ocenie społecznej naczelnie miejsce mają walory moralne. Walory specjalne — uzdolnienie artystyczne, intelektualne, praktyczne — podnoszą człowieka do elity dopiero wspólnie z walorami moralnymi. Wśród walorów osobistych poler towarzyski ma znaczenie podrzędne, natomiast członków elity ożywia duch rycerski: żywa sympatja dla niższych i gotowość działania na ich korzyść przedewszystkiem.

5. Wychowanie, a struktura społeczna. W wyliczeniu warunków, składających się na demokratyczny ustrój społeczny, rozmyślnie wspominałem tylko ogólnikowo sprawę metod, jakimi selekcjonować należy ludzi najlepszych. Sprawa to czysto techniczna i jej rozstrzygnięcie zależy od stanu naszej wiedzy socjologicznej i psychologicznej. Wśród metod możliwych selekcji interesuje tu nas tylko jedna: dobór ludzi najlepszych drogą wychowania. Wychowywać, znaczy kształtować osobowość człowieka. Wychować dobrze, — znaczy kształtować osobowość człowieka, tak, aby rozwinąć i spotęgować w nim do maximum wszystkie jego siły i cechy dodatnie. Wychowywać dobrze, to poprostu czynić człowieka najlepszym, jakim tylko być może. Wychowanie kształtuje osobowość człowieka, — osobowość ludzi, z których składają się grupy: kształtuje więc, że powiem obrazowo, budulec społeczny. Rzecz zgóry jasna, tedy, że musi ono mieć podstawowe znaczenie socjologiczne. Wielu reformatorów społecznych tego nie śledzi, że system wychowania ważniejszy jest może dla ustroju społeczeństwa, niż system wyborów do parlamentu. „Wychowanie jest rozradzaniem się społeczności”, powiedział jakiś pedagog niemiecki. Może należałoby powiedzieć raczej: wychowanie jest dopełnieniem niezbędnym rozradzania. Razem wzięte, funkcje te stanowią istotnie „rozradzanie społeczne”, uzupełniają bowiem grupę i zapewniają ciągłość jej istnienia. Dlatego, aby grupa istniała w sposób ciągły, trzeba zapewnić jej biologiczną odnowę materiału ludzkiego: trzeba, aby na miejsce członków grupy, którzy umierają, zjawiali się nowi członkowie. Lecz biologiczna ciągłość nie wystarcza do zapewnienia ciągłości społecznej. Trzeba jeszcze nowych członków wyposażać w te same wierzenia, uczucia i dążenia, jakie były udziałem poprzedniego pokolenia. I to właśnie jest zadaniem wychowania, w najszerszym tego słowa znaczeniu: zapewnienie duchowej ciągłości grupy. To zadanie nazwiemy tutaj tradycyjną funkcją wychowania. Nawet najbardziej rewolucyjny nowator społeczny przyznać musi, że przenoszenie tradycji społecznej jest pierwszą i podstawową funkcją wychowania. Nie można wszystkiego zaczynać od nowa; nawet, aby niszczyć, trzeba mieć jakieś narzędzie, ocalone od zniszczenia. Przekazujemy nowemu pokoleniu tradycję na każdym niemal kroku;

uczmy rozumieć dźwięki naszej mowy tak samo, jak je rozumiały poprzednie pokolenia i jak je sami rozumiemy, dzielimy się z naszymi dziećmi odziedziczoną i zdobytą wiedzą o świecie, wpajamy w nie nasze umiłowania i antypatje, wyrabiamy i rozbudzamy dążenia, które są sprężyną naszego życia. Są społeczności, pierwotne lub pogrążone w застоju, w których wychowanie ogranicza się do przekazywania niezmiennego kapitału tradycji z pokolenia na pokolenie: Życie w nich nie narasta nowymi warstwami z pokolenia jednego na drugie: nietylko wpływy wychowawcze, lecz i całokształt warunków życiowych jest ten sam poprzez długie, bliźniaczo do siebie podobne wieki. To też bliźniaczo podobne są do siebie kolejne pokolenia. wychowanie jest tu jak gdyby niezmienną pieczęcią, którą ręka czasu odciska jednakowo na ludziach różnych wieków. Inaczej jest, jeśli całokształt warunków zmienia się z biegiem czasu. Oto zwiększa się ludność, wynaleziono nowe narzędzia pracy, odkryto pożywne własności jakiejś plennej rośliny. Ideał wychowania może nadal pozostać tradycjonalistyczny — to znaczy, stare pokolenie może dążyć jedynie do niezmiennego przekazania swego duchowego charakteru, a tymczasem zmieniony całokształt warunków może przekształcać i odmiennym czynić charakter pokolenia następnego. Tradycjonalistyczny ideał wychowania nie prowadzi tu do ścisłego przekazania tradycji.

Może właśnie na takim przełomowym momencie przejścia od statycznej równowagi tradycji do nowych ukształtowań osobowości będzie najlepiej uplastyczyć to, że wiedza i charakter człowieka ma podstawowe znaczenie dla struktury grupy. Nie każdy, być może, zdaje sobie jasno sprawę z tego, czym są dla budowy społecznej *w i e r z e n i a*. Nietylko wierzenia religijne, lecz wogóle wierzenia wszelkiego rodzaju. Oto, powiedzmy starsze pokolenie wierzy niezłomnie, że władza wodza czy naczelnika grupy pochodzi od Boga, czy od bogów, i że nieposłuszeństwo wobec tej władzy ziemskiej zostanie pomszczone czy ukarane przez moce nieba. To starsze pokolenie będzie uległe i posłuszne władzy, wobec czego budowa grupy będzie spoiста i mocna. Niechaj teraz wpływ jakikolwiek podkopie tę wiarę w boskie pochodzenie władzy w pokoleniu następnym; zniknie teraz bojaźliwa uległość. *P r e s t i g e* władzy będzie się musiał oprzeć na innej, bardziej ziemskiej podstawie, albo spójność grupy i sugestywność na rozkaz władzy zostanie znacznie osłabiona.

Szczególne znaczenie dla budowy grupy mają *t e w i e r z e n i a*, oparte o doświadczenie i zgodne z rzeczywistością, które nazywamy *w i e d z ą*. Wiedza jest jak gdyby naszą mapą, na której układamy podróże. Im dokładniej znamy tę mapę, tem większa jest nasza możliwość wyboru tej lub innej drogi. Rzeki nie możemy przebyć, jeśli nie wiemy, gdzie jest bród na niej. Dać komuś mapę, znaczy umożliwić mu

podróż; dać mu wiedzę, znaczy umożliwić mu działanie. A od tego, jak człowiek może działać, zależy w znacznej mierze to, jaka jest budowa grupy, do której wchodzi. Narzędzia i sprzęty są widomym świadectwem wiedzy człowieka i jego możliwości działania. To też często wystarczy porównać narzędzia dwóch grup sąsiednich, aby określić, jaka zachodzi pomiędzy nimi równowaga. Szczep wojujący łukiem z pewnością nie ostoi się długo przed państwem, którego wojsko włada bronią dalekosiężną. I wewnątrz grupy wiedza jest potężnym kształtującym czynnikiem społecznym. Choćby wiedza o samej grupie: znajomość praw, które nią rządzą, znajomość sił, które w grupie utajone drzemają. Aby celowo wyzwalać te siły, trzeba je znać tak, jak wirtuoz zna każdą strunę swego instrumentu. Tak musi je znać wódz na wojnie, tak musi je znać mówca, który chce pociągać tłumy.

Z wierzeniami łączą się pragnienia, dążenia i uczucia. Uczucia i dążenia nie wyrastają z samych wierzeń, konkretne formy przyjmują jednak w ścisłej zależności i w związku z wierzeniami. Można je nazwać elementarnymi siłami świadomości: to są dynamiczne źródła naszego działania. A jeśli działanie jest budulcem życia społecznego, to dążenie nazwać można dynamiczną podstawą struktury społecznej.

Życie szkolne daje wiele przykładów tego, czym dla grupy jest jej dynamiczna podstawa. Wystarczy, choćby, porównywać skrupulatnie z roku na rok grupę chłopców, którzy przechodzą z jednej klasy do następnej. Z każdym rokiem formują się i dojrzewiają nowe uczucia i pragnienia, to też z każdym rokiem inne jest oblicze społeczne klasy. Zmieniają się z roku na rok środki, którymi nauczyciel może władać klasą. W młodszych klasach mocna jest wiara w autorytet nauczyciela i silna obawa tych kar, którymi on rozporządza. W wyższych znika i ta wiara, i ta obawa. Trzeba umacniać autorytet faktami, wykazaniem rozległej wiedzy i głębokiego rozumienia zagadnień, rozwagi i taktu w obcowaniu; uczucie obawy przed karą musi zastąpić obawa przed poniżeniem społecznym.

Jeśli teraz uprzytomnimy sobie, że rzeczą wychowania i nauczania jest kształtowanie tych czynników, tak ważkich społecznie, jak wierzenia, uczucia i dążenia, to od razu jasnym się staje, że wychowanie ma niezmierne znaczenie społeczne. Znaczenie to jest tem większe, im bardziej planowe, systematyczne, a więc lepiej zorganizowane jest oddziaływanie wychowawcze. Że zaś organizacja wychowania najbardziej planowa może być w szkole i w zakładzie wychowawczym, przeto w rozważaniu społecznej funkcji wychowania szkoła wysuwa się na plan pierwszy.

6. **R o d z i n a a o d n o w a e l i t y.** Nie ulega wątpliwości, że najlepszy nawet zakład wychowawczy nie zastąpi bez reszty dobrego wpływu wychowawczego dobrej rodziny. Nie-

mniej, rodzina nie może dobrze spełniać tych funkcji wychowawczych, które spełnia zakład i szkoła. Wychowanie nawet w najlepszej rodzinie nie jest najważniejszą funkcją grupy rodzinnej, a tembardziej nie jest funkcją jedyną. W wielu rodzinach jest funkcją, przyjętą jedynie siłą konieczności, ubocznie, i wykonywaną niejako przypadkowo i bez kompetencji. Człowiek rzadko jest nowatorem w dziedzinie działania, które nie stanowi jego głównego zadania życiowego. Aby wprowadzić w działanie jakąś celową zmianę, trzeba znać je dobrze i ogłądać w pełnem oświeteniu uwagi. Wyjątkowo tylko znać tak możemy działania, które nie są głównem zadaniem życia. Dlatego też rodzina, pozostawiona sama sobie, jest w sprawach wychowawczych zdecydowanie tradycyjalistyczna. Rodzice pragną, niewątpliwie najbardziej serdecznie i szczerze dobra swych dzieci. Zapewne chcą zawsze, aby dzieci były szczęśliwsze od nich samych, aby osiągały więcej dóbr życiowych, aby udało się dzieciom doprowadzić do pomyślnego wyniku więcej zamierzeń, niż to się udało rodzicom. Te z głębi serca płynące życzenia rzadko jednak łączą się z tem, iżby rodzice inaczej chcieli wychowywać swe dzieci, niż sami byli wychowani, zarówno, co się tyczy sposobów wychowania, jak jego celu. Niezmiernie rzadkie jest u przeciętnego człowieka, na przeciętnym lub zgoła niskim poziomie kultury, aby rodzice chcieli urobić charakter swych dzieci według innego wzoru, niż ten, jaki wyznacza przeciętna miara ich czasu. Wychowują też najczęściej według tego samego wzoru, według którego sami zostali wychowani. Jeśli nawet, obiektywnie biorąc, niepowodzenia i zawody, które ich spotkały w życiu, są wyraźnym skutkiem fałszywego urobienia ich charakterów, to jednak niezmiernie rzadko dochodzą rodzice do zrozumienia tej prawdy: człowiek bowiem szuka przyczyny swych niepowodzeń raczej poza sobą, niż w sobie. Mniej jeszcze jest naogół prawdopodobne, aby rodzice spontanicznie potrafili ulepszać metody wychowania. To sprawa przenikliwej i subtelnej refleksji: wymaga dużej wiedzy o naturze człowieka i umiejętności wyodrębnienia technicznych zagadnień wychowawczych. Trudno oczekiwać tej wiedzy i umiejętności na przeciętnym poziomie kulturalnym nawet we współczesnych rodzinach europejskich. To też z natury swojej rodzina w wychowaniu jest tradycyjalistyczna: nie produkuje ani ulepszonych ideałów wychowawczych, ani ulepszonych metod wychowawczych.

Wychowanie w rodzinie nie może mieć poważniejszego wpływu na ruch elementów elity społecznej. Zachowuje ono po prostu istniejący stan rzeczy i nawarstwień społecznych. Każda rodzina daje naogół swym dzieciom ten sam stopień wiedzy, moralności i ogłady, jaki posiadają w niej rodzice. Różnice społeczne pomiędzy rodzicami znajdują wierne odbicie w różnicach, które istnieć będą pomiędzy dziećmi. W tych warunkach tylko w przypadkach wyjątkowych wypłynie z nizin społecznych no-

wy członek elity. I zapewne nie wypłynąłby nigdy, gdyby nie to, że w pewnym momencie rozwoju niezwyklego dziecka zjawia się z góry jakaś opiekuńcza siła mocniejszego społecznie projektora.

Przypuśćmy teraz, że w łonie rodziny wyjątkowo powstają wpływy wychowawcze, wyraźnie meljorystyczne. Rodzice zdają sobie wyraźnie sprawę z braków swego wychowania i chcą je usunąć w wychowaniu dzieci. Własnymi siłami mogą to uczynić tylko w pewnych granicach. Będą mianowicie mogli przekazać swym dzieciom tę sumę swego doświadczenia życiowego, które zdobyli własnymi siłami, zmagając się z przeciwnościami i walcząc. To jest ta nadwyżka, jaką każde pokolenie osiąga ponad to, co otrzymało w dziedziectwie wychowania. Jeżeli umysł człowieka jest chwytny, a charakter wrażliwy na wpływy dodatnie, nadwyżka ta może być nawet duża. Ojciec, powiedzmy, prosty robotnik, w swych wędrówkach po świecie, jako emigrant rolny, nauczył się pracować systematyczniej, niż pracowano w jego rodzinnym domu, matka ze służby we dworze wyniosła zamilowanie do porządku, czystości i dążenie do pewnego komfortu życiowego. Dzieci otrzymają tu lepsze wychowanie, niż ich rodzice: z domu już wyniosą umiejętność pracy i potrzeby pewnej kultury życia codziennego. To będzie pierwszy krok ich ku wyższemu stanowi społecznemu. Jeśli jednak tego dodatniego wpływu rodziców nie uzupełni szkoła, daleko od poziomu rodziców się nie odchyli. Jest bowiem pewna granica tego meljoryzmu w wychowaniu ściśle rodzinnym.

Człowiek oddziaływaniem wychowawczym może uczynić drugiego człowieka nawet znacznie lepszym, niż jest sam z natury i wychowania. Natomiast inaczej jest, gdy chodzi o przekazanie wiedzy. Nie można nauczyć kogoś więcej, niż się umie samemu. W zakresie wiedzy tedy, jeśli założymy, że dziecko nie podlega żadnym innym wpływom, prócz domu, wychowanie może tylko przekazać wiadomości o świecie, które posiadają rodzice.

Wychowanie, rodzinne wyłącznie, trzeba tu dodać, nie sprzyjałoby ruchom i odnowieniu elity. Łatwo zrozumieć, że przy innych warunkach równych wychowanie rodzinne może dawać tem lepsze wyniki, być tem więcej „meljorystyczne“, im wyższy jest stan ekonomiczny i poziom społeczny rodziny. Tem więcej można oddziaływać wychowawczo, im więcej się w to wkłada energii, stanowczości i umiejętności. W rodzinie biednej, gdzie matka ma poza wychowaniem uciążliwe funkcje gospodarcze, może ona w wychowaniu poświęcić znikomą część swego czasu i swej energii. W rodzinie zamożnej matka może niemal wyłącznie poświęcić się wychowaniu: pielęgnować swe dzieci, zastanawiać się nad środkami wychowawczymi, i systematycznie przeprowadzać przyjęty plan wychowawczy. W rodzinie biednej znikoma jest również rola wychowawcza ojca, tego czynnika, który powinien

rozbudzać w dzieciach aktywność życiową, zbliżać je do aktywności życia i przynosić im z „szerokiego świata“ bogaty zasób wszelkich obserwacji ludzi i rzeczy. To też, gdy ze stanu tradycyjalistycznej martwoty społeczeństwo przechodzi do meljorystycznego ożywienia, warstwy wyższe szybko poczynają się oddalać od niższych, i droga, którą nowe elementy elity przebyć muszą, by z nizin wznieść się do elity, wydłuża się niepomieranie, a nawet staje się wręcz nie do przebycia, jeśli niema tej dźwigni pomocniczej, jaką może być szkoła.

Zresztą bez pewnego minimum organizacji społecznej meljoryzm wychowawczy nie może stać się prądem społecznym. Jeśli wychowanie zamyka się ściśle w domu rodzinnym, pozostaje sprawą intymną życia domowego. Reformy i ulepszenia wychowania, podjęte na tym terenie wąskim, nie mają w sobie wewnętrznej energii promieniowania społecznego. W najlepszym razie, przy pomysłnych wynikach, świat ujrzy kiedyś sformowane wzorowo charaktery, gdy dzieci wejdą w życie, jako ludzie dojrzały. Same procesy wychowawcze natomiast nie będą znajdowały naśladowania, ukryte w intymności życia domowego.

7. Szkoła a odnowa elity. Widzieliśmy powyżej, że rodzina nie ma naogół warunków do tego, aby, po pierwsze, wytwarzać meljorystyczny ideał wychowawczy, t. zn. wskazywać coraz lepsze i wyższe cele i dobierać do nich środki, a po drugie, aby tworzyć i upowszechniać społecznie myśli i praktyki wychowawcze, jeśli w wyjątkowych przypadkach zostały osiągnięte w wąskich ramach rodziny. Zarówno do tworzenia, jak i do realizowania idei wychowawczych potrzebne jest pewne minimum organizacji społecznej.

Takiem minimum bywał dawniej nauczyciel domowy, w domu rodzinnym pełniący wydzieloną funkcję wychowawczą. Przez wydzielenie funkcji zwiększa się tu intensywność uwagi, zwróconej ku sprawom wychowania. Nauczyciel myśli już o nich „zawodowo“. Etapem organizacji jest również książka czy pismo, poświęcone wychowaniu.

Jako środek organizacyjny wychowania, książka jest urządzeniem bez porównania więcej demokratycznym, niż instytucja nauczyciela domowego. Autor pedagogiczny jest bez porównania mniej zależny od gustów, upodobań i opinii rodzin, które go czytają, niż nauczyciel domowy od tej jednej rodziny, która mu daje utrzymanie. Myśl autora książki może poruszać się swobodnie, a uwaga jego może nie zatrzymywać się na wąskich interesach sfer uprzywilejowanych. To też wielcy pisarze pedagogiczni wykazywali zawsze ową demokratyczną rycerskość, o której mówiłem, charakteryzując ustrój demokratyczny. Leży to już w naturze człowieka, gdy interes osobisty nie przyćmiewa jego widzenia, że potrzeba ekspansji myślowej nie zatrzymuje się na połowie drogi ku temu, co dobre, lecz pnie się

ku temu, co najlepsze. A przytem, książkę łatwiej można zdobyć, niż nauczyciela domowego.

Nauczyciel domowy jest nietylko symptomem ostrego wyodrębnienia elity godności, lecz również czynnikiem, aktywnie podtrzymującym to wyodrębnienie. Jego równowaga społeczna jest szczególnie niesamodzielna i niestała. Wchłonięty jest przez organizm społeczny o charakterze intymnym, ekskluzywnym z natury, jakim jest rodzina, która nie może wchłaniać nowych członków czasowo, na mocy umowy. A przecież nauczyciel domowy, szczególnież na wsi, staje się, a przynajmniej skazany jest na to, aby stać się członkiem rodziny swych chlebobawców. W rodzinie ogniwnem wiążącym jest naogół nie sympatji wzajemnej. Nauczyciela domowego, przynajmniej na wstępie, łączy z rodziną wychowanka przede wszystkim presja warunków ekonomicznych. Dlatego też jego stanowisko w tej rodzinie układa się w jeden z dwóch możliwych sposobów: albo przeciwstawia się duchowo i społecznie rodzinie, albo poddaje się jej bez ograniczenia. W jednym przypadku powstaje znany z życia i literatury typ nauczyciela „rewolucjonisty“. W drugim przypadku natomiast nauczyciel domowy łatwo zamienia się w lokaja bez liberji. Ten drugi typ guwernera deprawuje charakter wychowanków. Daje im pogładową, wymowną lekcję, jak wielkie znaczenie społeczne mają tu walory nie osobiste, któremi oni rozporządzają dzięki przyjaznemu losowi. Lecz i typ pierwszy nie ma dodatniego wpływu na kształtowanie się elity. Często jest w nim wiele zawiści i złości wobec narzuconych przez konieczność życiową chlebobawców. Widok tych uczuć, poskramianych jedynie napozór, wytwarza w chlebobawcach i pupilach raczej uczucia nieprzyjemne i pogłębia przedział społeczny.

Społeczność, w której nauczyciel domowy byłby jedynym organem wychowania, musiała by iść w kierunku pogłębiania różnic społecznych. Tylko rodzina zamożna mogłaby zdobyć się gospodarczo na utrzymanie nauczyciela domowego, a rodzina zamożniejsza miałaby lepszego nauczyciela, niż rodzina uboższa. W takiej społeczności nie byłoby żadnej drogi, któraby prowadziła z wydziedziczonych gospodarczo nizin społecznych do elity walorów. Chyba tylko przez przyjęcie do rodziny, która należy do elity, mogłoby dziecko, wyjątkowo zdolne wyostać się z warunków niekorzystnych, w jakich znalazło się przez urodzenie.

Dopiero szkoła jest tą grupą społeczną, która może być czynnikiem wpływowym społecznego wyrównania i racjonalnej odcinowy elity. Może być, niezawsze zaś być musi ze swej natury. Do tego, aby była, potrzebne są pewne warunki, o których mówić będziemy w dalszym ciągu.

Szkoła jest grupą społeczną, to znaczy składa się z pewnej ilości ludzi; przytem budowa tej grupy jest dwudzielna. Członkowie tej grupy pozostają w takich pomiędzy sobą

stosunkach społecznych i w takim wzajemnym oddziaływaniu, że dzielą się na dwie mniejsze grupy: nauczycieli i uczniów. Pierwsi czynnie oddziałują wychowawczo na drugich, drudzy poddają się mniej lub więcej spontanicznie oddziaływaniu pierwszych, lub zostają przymuszeni do poddania. Będziemy mówili o szkole już tam, gdzie kilku uczniów zbiera się dla wspólnej nauki pod przewodnictwem jednego choćby nauczyciela. Nie będziemy natomiast nazywali szkołą grupę, która składa się z kilku nauczycieli i jednego ucznia. Pewna liczebność grupy uczniów potrzebna jest na to, aby istniała szkoła. Szkoła jest przytem grupą funkcyjną (celowa), która ogarnia tylko część życia, a raczej pewną część życia wychowawców i wychowanków. Zbierają się jedni i drudzy na część dnia tylko; jedni, aby uczyć i wychowywać, drudzy, aby otrzymać naukę i wychowanie. Reszta dnia do szkoły nie należy, w tę część dnia nauczycieli pochłania rodzina, praca społeczna, kulturalna, stosunki towarzyskie; uczniów od szkoły przejmuje rodzina. Jest to więc grupa o pewnym określonym celu i jej życie do tego celu się ogranicza. Można ją nazwać jednocześnie grupą umowną, ponieważ tworzy się dzięki akcesowi swobodnemu stron. Nauczyciel przyjmuje posadę w szkole, uczenia zapisują rodzice lub również sam się do szkoły zgłasza.

Inna jest trochę struktura zakładu wychowawczego. Jest to również grupa funkcyjna i umowna, tem jednak różni się od szkoły, że obejmuje szerszy zakres celów i odpowiednio do tego wszechstronniej obejmuje życie swych członków, szczególnie wychowanków. Nie schodzą się tylko na wspólną naukę, lecz pozostają stale ze sobą we wspólności życia, w jakiej pozostają zazwyczaj dzieci jednej rodziny. Wychowawcy nie są tak ściśle wciągnięci w życie zakładu, lecz i oni są z niem związani bez porównania więcej, niż nauczyciele szkoły. Zakład może jednocześnie obejmować funkcję szkoły, lecz nie musi. Będziemy też je tutaj raczej rozpatrywali oddzielnie. Szkoła i zakład wychowawczy są temi ogniskami pracy pedagogicznej, w których kształtują się i konkretyzują idee wychowawcze. Nie chcę przez to powiedzieć, żeby grupy te bezpośrednio produkowały nowe idee. To nigdy nie jest zadaniem, ani udziałem zbiorowości. Nowe idee powstają zawsze w nielicznych głowach i sercach ludzi najlepszych: te idee kierownicze, które stają się wytycznymi działania dla grup ludzkich. Wielcy, najczęściej samotni, myśliciele tworzyli wielkie idee wychowawcze. Rzadko bardzo pionierzy wychowania byli sami czynnymi wychowawcami. W tem podobni są do wynalazców technicznych, którzy również rzadko sami są kierownikami wielkich zakładów wytwórczych. Czem fabryka dla wynalazcy, tem zakład i szkoła dla pioniera wychowania: jest to punkt styczności idei z rzeczywistością. Tu ogólne wskazania zostają wprowadzone w życie, nowe metody

218 wychowawcze i dydaktyczne podlegają próbie praktyki; stąd też wychodzi najbardziej rzeczowa i udokumentowana ocena koncepcyj teoretycznych. Oto, powiedzmy, teoretyk wychowania postawi postulat, aby uczyć dzieci drogą pobudzania samodzielnej badawczości. Szkoła zastosowuje tę ideę i wypowiada swą ocenę na podstawie osiągniętych wyników. Zapewne przekształci, uzupełni konkretnymi szczegółami i rozróżnieniami tę ideę ogólną; może okaże się, że metodę samodzielnego szukania łączyć trzeba z metodą wykładową, a może trzeba ją stosować tylko do pewnych przedmiotów.

Koncepcja teoretyczna wychodzi z warsztatu wychowania zmieniona i pełniejsza. Na tem polega owocny udział szkoły i zakładu w budowaniu meljorystycznego ideału wychowawczego.

Ten udział jest tem większy i cenniejszy, im ściślejsza jest współpraca nauczycieli i wychowawców. Wprawdzie nauczanie, dotychczas przynajmniej jest jednoosobowe, to znaczy klasę czy auctorjum w czasie godziny szkolnej uczy jeden tylko nauczyciel. Taką formę nauczania przekazała tradycja i eksperyment pedagogiczny nie poddaje jej wartości sprawdzeniu. Tylko w praktyce uniwersyteckiej znane są seminaryjne posiedzenia pod łącznym kierownictwem dwóch profesorów i dają wyniki bardzo interesujące. Jakkolwiek jednak nauczanie jest jednoosobowe, to jednak nie jest rzeczą obojętną, czy w szkole jest jeden nauczyciel i jedna klasa, czy wiele klas i wielu nauczycieli. Przy najbardziej luźnym zespoleniu: gdy każdy nauczyciel wykłada wszystkie przedmioty w swej klasie i klas takich pod jednym kierownictwem jest kilka, wytwarza się więź organizacyjna pomiędzy nauczycielami i praca pomimo pozorów indywidualności, staje się zbiorową, powstaje wymiana myśli, współzawodnictwo o dobre wyniki, naśladownictwo metod nauczania. Wspólny dyrektor jest łącznikiem organizacyjnym, sesje wspólnym terenem bezpośredniego oddziaływania. Rola wspólnych posiedzeń nie jest dostatecznie zrozumiana i oceniana, a tymczasem pamiętać należy, że dopiero dzięki temu kontaktowi społecznemu nauczycieli na sesjach oddzielne klasy łączą się w szkołę. Współpraca pedagogiczna nauczycieli zacieśnia się jeszcze bardziej i lepsze wydaje owoce, gdy wpływy wychowawcze zostają skrzyżowane i powiązane: gdy kilku nauczycieli w kilku wykładach klasach poszczególnych przedmioty nauczania. Mówiąc obrazowo, wychowanek czy uczeń staje się zbiorowym dziełem kilku ludzi; jednostronności poszczególnych nauczycieli, nieuniknione u każdego człowieka, korygują się wzajemnie i dzieło wychowawcze staje się przez to doskonalsze. Dlatego też nie jest rzeczą ani dydaktycznie, ani społecznie obojętną, czy szkoła powszechna jest jednoklasowa, czy wieloklasowa. Gdybyśmy mieli do wyboru: stworzyć w danej miejscowości kilka szkół jednoklasowych, lub jedną wieloklasową, racje socjologiczne przemawiałyby za tą ostatnią. I to nietylko ze względu

na współpracę nauczycieli, lecz również i ze względu na społeczne warunki życia uczniów.

Mniej więcej to samo, co powiedzieliśmy o twórczej wartości współpracy w szkole, powtórzyć można w odniesieniu do zakładu wychowawczego. Z tą tylko różnicą, że w zakładach zasada współdziałania wychowawczego kilku wychowawców ze względów technicznych nawet szerzej jest stosowana; liczniejszą grupą wychowanków musi się zajmować łącznie pewne grono, a nie wychowawca pojedynczy. Zresztą w zakładzie wspólność spaceru, jedzenia i zabawy znosi zazwyczaj podział na klasy i zbliża do siebie wszystkich wychowanków. Jednolitość zaś regimu zakładowego wymaga z konieczności współpracy wychowanków.

Szkoła i zakład mają pozytywną rolę kształtowania ideałów wychowawczych. Lecz poza tem mają inną, ważną rolę społeczną. Nauczanie i wychowanie jest tu wyodrębnioną i główną czynnością wychowawców. Uwaga ich skupia się z natężeniem na problemach, dotyczących tej najważniejszej ich działalności i chwytą szybko wszelkie inowacje i zmiany w zakresie ideałów i metod wychowawczych.

To właśnie nadaje tym instytucjom tak wielkie znaczenie społeczne. Wprawdzie szkoła i zakład nie muszą być instytucjami, dostępnymi dla całej społeczności. W społeczeństwach arystokratycznych szkoła i zakład dostępne są tylko dla elity godności społecznej. Inne warstwy nie mają do nich dostępu choćby tylko dlatego, że nie są w stanie ponieść ciężarów ekonomicznych. Takie szkoły nie zmieniają uwarstwienia społecznego w kierunku demokratycznym. Przeciwnie: im staranniejsze dają nauczanie i wychowanie, tem bardziej odsuwają elitę od reszty społeczeństwa. Czynnikiem wyrównującym społecznie staje się szkoła dopiero wówczas, gdy staje się dostępną dla wszystkich, a jeszcze bardziej, gdy staje się dla wszystkich przymusowa. Lecz mówiąc, że jest dostępną dla wszystkich należy pamiętać o jednym ważnym rozróżnieniu: dostępność prawna nie jest jeszcze faktyczną dostępnością. Wyobraźmy sobie, że zgodnie z zapowiedzią konstytucji wszystkie szkoły średnie stają się bezpłatne i dostępne dla każdego. Nie rozwiąże to jeszcze w sposób skuteczny zagarnienia: nie da bowiem rodzicom biednym i obarczonym dużą ilością dzieci środków ekonomicznych na wyżywienie dzieci w ciągu długich lat nauki średniej. Aby naprawdę udostępnić średnie czy wyższe wykształcenie, trzeba uczynić bezpłatną nietylko szkołę, lecz również i zakłady wychowawcze. Bez tego niema naprawdę szkoły demokratycznej: brak środków materialnych będzie bowiem czynnikiem bardziej decydującym, niż uprawnienie papierowe i zatrzymać niejednego ucznia, który mógłby stać się najbardziej wartościowym elementem elity, na połowie drogi do celu. Lecz nawet szkoła, niejednakowa dla różnych warstw, ma wielkie znaczenie dla budowy społeczeństwa. Jeśli nawet szkoła dawać będzie niższej klasie społecznej wykształcenie, niż da klasie wyż-

szej, to jednak ogólne podniesienie oświaty w klasie niższej będzie zmieniało jej stosunek do warstw wyższych. Inaczej człowiek, który ma wzrok, może uzależnić od siebie człowieka ślepego, niż człowieka, który wprawdzie widzi źle, lecz bądź co bądź widzi. Podobnie rzecz się ma z klasami społecznymi. Klasa wyższa może bezwzględniej opanować i ujarzmić niższą, gdy ta jest ciemna, a wskutek tego bezwładna, niż wówczas, gdy niższa klasa ma pewne minimum samodzielnego rozumienia spraw ludzkich. Jak uczyć dziecko, głębokie przekształcenia ustrojowe nie są możliwe bez pewnego minimum oświaty klas niższych, czego świadectwem wymownym i odstrasającym dzieje rosyjskiej rewolucji.

Prof. dr C. Znamierowski

(D. n.).

SPRAWOZDANIA

P. Bovet.

LES SENTIMENTS RELIGIEUSE, PARIS — NEUFCHATEL.

Zagadnienie uczuć w pedagogice współczesnej zajmuje jedno z pocześniejszych miejsc. Odkładając sprawozdanie z całości książki na później, chcę tu przedstawić w streszczeniu poglądy autora na uczucie czci, jako że na to uczucie w literaturze polskiej nie zwraca się większej uwagi.

Istnieją, jak stwierdza Bovet, dwa źródła czci: miłość i lęk: boimy się osób które czcimy albo też kochamy takie osoby. Oczywiście możliwe jest, że oba te uczucia lęku i miłości leżą u podstawy czci. Uczucie czci tak jest ściśle związane z miłością bądź obawą, że niepodobna niemal w życiu uniknąć tego uczucia „Ażeby ignorować cześć (respect)”, mówi Bovet, „trzebaby nie nie uznawać ponad sobą, nie doznawać miłości innej jak tylko dla siebie” — a więc być przeniknięty egoizmem i pychą. Jednak — gdzieś na dnie duszy tkwić może stłumiona możliwość uczuć wyższych i przy sprzyjających warunkach może się obudzić, rozwinąć jasne uczucie, rozrywające ciasny krąg egocentryzmu, autyzmu, egoizmu.

Uczucie czci działa na nas hamująco, otamowuje naszą działalność, ale nie każdy „respect” czyni to w jeden i ten sam sposób. Istotnie ten, który się rodzi z obawy (crainte) paraliżuje nas, nie dając wzajemian nic za to zatańczenie naszej ekspansji, nie dając żadnej kompensaty. Cześć, która rodzi się z miłości jednocześnie zahamowuje nas i pobudza. W jednym kierunku działa hamująco, w drugim pobudzająco. Wytwarza dla całości więcej sił niż niweczy przez zahamowanie. Ten dobry respekt, wypływający z miłości, otamowuje w nas instynkty pożądania, które nie harmonizują, nie są z nim w zgodzie. Cześć jest więc jednocześnie uczuciem hamującym i pobudzającym, dynamogenicznym w całym tego słowa znaczeniu; daje siłę — jak mówi Bovet — „przebrnięcia wezbranej rzeki, niosąc na swoich ramionach świat, ponieważ ta cześć — nie może być ugruntowana, jak tylko na miłości”.

Przeżywanie uczucia czci wznosi nas, wzbogaca, uszlachetnia. Oczywiście są możliwe w stosunkach rodzinnych, tak jak i innych stosunkach społecznych, te dwa rodzaje respektu złego lub dobrego, opartego bądź na strachu, bądź na miłości.

Cześć przez miłość — odczuwana jest dla tego, co jest najlepsze w dzieciach, a taki respekt nas wzbogaca, wznosi; to samo dzieje się odnośnie dzieci; możliwość odczuwania czci dla rodziców czyni dzieci lepszymi, uszlachetnia je. pod-

nosi duchowo. Przeżywanie uczucia czci jest jednym z poważnych czynników rozwoju duchowego.

Cześć wyższa jest następstwem krytyki obiektywnej naszych uczuć instynktowych, przyzywając, niższy „respectów” w imię ideału. Usiłujemy widzieć jasno motywy naszej czci, krytykujemy, ustalając porządek wyższy. „Życie nie jest warte przeżywania, nie jest pożyteczne dla innych, nie przynosi nam szczęśliwości, jeśli nie jest kierowane przez uczucie, którego już nie możemy kwestjonować, ponieważ to właśnie jest tem, co nazwalibyśmy czcią najwyższą. Taka cześć naturalnie zahamowuje w nas wielką liczbę instynktów, pożądań, które nie harmonizują z nią, ale niemniej jest to uczucie dynamiczne — jednocześnie bowiem pobudza do działania w innym kierunku.

Ci wszyscy, którzy odczuwają cześć, ci umieją ją wzbudzić w innych. Niema pomiędzy nami tak słabej i wątpliwej istoty — mówi prof. Bovet — tak mało miłej, która nie mogłaby wzbudzić szacunku w kimkolwiek innym. Uczucie czci jest potrzebą ludzkiej duszy, tak jak i miłość — jest czemś bezpośrednim, naturalnym, wewnętrznym, a nie z zewnątrz narzuconym. Zatem, warunki dające możność przejawienia się, i rozwoju tego uczucia, wyzwalają tylko dążność żywą, wrodzoną, istotną.

Prof. Bovet daje bardzo subtelny radę dla wychowawców. „Czemkolwiek jesteśmy, są wokół nas maluczy, którzy na nas patrzą: tym małym pozwólmy użytkować wielki ideał. Czcijmy coś i kogoś, kogo oni mogliby po nas szanować”. „Bądźmy my sami pełni czci dla tego, co jest „souverainement respectable”, aby nasze dzieci nie potrzebowały nas nienawidzić, aby stać się mogli uczniami Mistrza, którego wybiorą”.

Widzimy, jak rada p. Bovet'a jest niesłychanie prosta i krótka: żadnych teorii, dowodzeń, moralów, tylko samemu być zdolnym do przeżywania uczucia czci dla tego, co jest godne czci. I zdaje się, nie jest to trudne. Wszak żyjemy wśród przejawów Piękna — Dobra, tylko chcijemy je widzieć!

O znaczeniu twórczym czci mówi też jeden z filozofów niemieckich — zasadniczo zgodny zresztą z prof. Bovet. Wyjaśnia przedewszystkiem, że uczucie czci niema nie wspólnego z niewolnictwem, poddaniem komuś woli, że przeciwnie jest uczuciem szlachetnym, podnoszącym, dostępnym w pełni ludziom tylko naprawdę niepodległym — dumnym. Jednostki niepodległe o dumie szlachetnej są to właśnie te, które są zdolne czcić to, co jest godne szacunku. Jest zupełnie jasne, mówi R. Steiner, że jeśli nie przenikniemy się przekonaniem, iż istnieje coś godne czci ponad nami — nie znajdziemy siły koniecznej, aby wznieść się nad poziom wyższy, ponad nasz poziom aktualny.

Zwłaszcza w epoce, w której żyjemy, należy koniecznie zwrócić uwagę na zagadnienie czci, bowiem jedną z charakterystycznych cech naszej epoki jest skłonność do krytykowania wszystkiego ujemnie, sądzeniu, decydowaniu o wszystkim z wyraźną tendencją doszukiwania się raczej ujemnych stron, co oczywiście oddala nas od uczucia czci. Nasze dzieci też wolą krytykować, niż słuchać z respektem. Oczywiście krytyka sprawiedliwa, rozsądna, rzeczowa w świetle ideału prawdy jest dodatnia i ma dużą wartość intelektualną oraz moralną, ale krytyka, która ma na celu wydrwienie, obniżenie, wyszukanie tylko tego, co jest ujemne w sytuacji, w postępowaniu, w człowieku — taka krytyka odziera nas z siły duchowej, otamowuje, wprowadza ją do duszy, zatrzuwa, poniża. Jeśli z sympatją usiłujemy przeniknąć jednostkę, sytuację — asymilujemy siłę duchową.

Oczywiście to są wszystkie rzeczy znane, przeżywane, ale może zapomniane, przytłumione przez szybkie tempo życia. Chciałam tylko przypomnieć o tych możliwościach w nas tkwiących, o naszych wrodzonych żywych źródłach siły duchowej — i o tem, że życie dostarcza nam wiele pięknych i wzniosłych zjawisk, na które patrzymy, często nie widząc ich.

Dr. Jadwiga Szymdt.

GNIEW I UNIESIENIE SIĘ U DZIECI. (L'Education Infantinne, Nr. 1, październik 1953 r.). Gniew jest wyrazem instynktu samozachowawczego, okazującego się w formie ofensywnej. Dziecko widzi, że ktoś starszy zabiera mu zabawki; wstaje w oburzeniu, pędzi i usiłuje odebrać swoją własność. Starszy, uderza je brutalnie; gniew się potęguje i maleństwo we własnej obronie atakuje starszego. W szkołach francuskich zaobserwowano u dzieci chęć zemsty, która jest manifestacją prawa naturalnego, dającego się sformułować następująco: bijesz mnie, ja ci oddam, mówisz o mnie źle, ja ci też zrobię odpowiednią opinię. Małe dzieci zaatakowane, napadają na przeciwnika impulsywnie, ślepo, nie przewidując nieraz fatalnych następstw. W stanie gniewu i wściekłości, nie powołuje się rozumu do interwencji; zło jest oddane natychmiast, w myśl zasady: oko za oko, ząb za ząb; zasada, która jest rozpowszechniona u prymitywnych, dzieci, ludzi mało kulturalnych oraz zwierząt. W ciągu wieków, narody cywilizowane uznały, że kara odwetu jest niesprawiedliwą, bo kto działa pod wpływem wściekłości, najczęściej przesadza i przechodzi miarę zła mu wyrządzonego, wskutek czego pozostaje zawsze coś do wyrównania. Atakowany, idzie czasem zadaleko w swój zemiście, pobudzany uniesieniem; dlatego widzimy nieraz malców, którzy we własnej obronie odważają się bić dorosłych i znacznie silniejszych. Gniew objawia się już wczesnie u dzieci, lecz przechodzi szybko jak słomiany ogień. James Sully (Dusza dziecka) już zauważył, że nawet bardzo małe dzieci wpadają w gniew, uderzają w prawo, lewo, rzucają przedmioty na ziemię, że wściekłości padają na podłogę, biją nogami, krzyczą przeraźliwie. Preyer, obserwuje wybuchy wściekłości już w 17 miesiącu, a Darwin stwierdza, że dwuletni jego syn, rzucał wszystkimi rzeczami, które go irytowały, a w razie bezsilności rzucał się na ziemię, wył i kopał; z powodu wybuchu gniewu u dzieci, najbardziej cierpią zabawki, przedstawiające istoty żyjące (lalki, psy, niedźwiedzie, lwy i t. d.). W czasie wybuchu gniewu, dziecko znajduje się w stanie głębokiego podniecenia, tracąc równowagę umysłową; krzyczy głosem zdartym i ochryplym, wymawia słowa ordynarne, których z zasady nigdy nie używa; ruchy stają się gwałtowne i nieskoordynowane; dziecko gestykuluje żywo, uderza na ślepo, blednie i czerwienieje naprzemian, tupie, staje w postawie agresywnej. Przykry widok budzi takie dziecka, a oczach zapalczystych, wykrzywionej figurze, gestach pochopnych, zębach zacisniętych, rozdętych nozdrzach, przy silnej sekrecji śliny. Rozbrojenie przychodzi nagle, lecz może też zachować się w sercu niespokojnym. Wściekłość nie zrealizowana, obudza w dzieciach chęć zemsty, nienawiść. Wówczas wściekłość się nie rozbraja, ale metamorfozuje; nienawiść jest wściekłością w stanie wy-czekiwania. Jak zwalczać u dzieci gniew i wściekłość? Należy:

- 1) starać się odwrócić ich uwagę,
- 2) dawać przykłady spokoju i równowagi,
- 3) czuwać nad tem, ażeby w czasie rekreacji nie wybuchały konflikty,
- 4) rozwijać u dzieci własności przeciwne wściekłości, a to spokój i życzliwość,
- 5) wzmacniać wolę, ponieważ wola jest nie tylko aktem innowacyjnym, ale także hamulcem.

Szczególnie nauczyciele powinni unikać wpadania w gniew i wściekłość, które stają się oliwą dolewana do ognia; zimna krew, spokój i milczenie nauczyciela jest dobrem antidotum; można w chwili kryzysu, pokazać dziecku lustro, w którym zobaczy swoją karykaturę. Gniew i wściekłość, rodzaj obłądki chwilowego są poważną wadą, która prowadzi do gwałtowności, pogardy i poniewierania cudzych osobowości i konfliktów społecznych. Wadę tę należy leczyć i usuwać bardzo ostrożnie, nie zapominając, że pierwsze jej objawy zamieniają także budzenie się osobowości, żywotności, szczerości. Nieumiejętne zwalczanie tej wady, prowadzi do hipokryzji, nienawiści i zemsty.

METODA OKREŚLANIA CHARAKTERU. (Bulletin de l'Institut National d'Orientation professionnelle, Nr. 7). Metody badań charakteru są jeszcze bardzo niedoskonałe; trudnoby się dzisiaj wypowiedzieć o wyższości którejś z nich, wobec czego należy posługiwać się wszystkimi. P. Weinberg, po obserwacjach, przeprowadzonych przez nauczycieli i rodziców, zwróciła się także do uczniów po opinię o charakterze kolegów i ich własny sąd o swym charakterze. Uczniowie mogą swobodnie się wzajemnie obserwować, przebywają często ze sobą w sytuacjach, które ujawniają różne rysy charakteru. Chodzi tylko o to, w jakiej mierze i od którego roku życia, uczniowie, są uzdolnieni do wydawania sądów psychologicznych mniej i więcej wartościowych. W tym celu, p. Weinberg, przeprowadziła wśród uczniów ankietę, która dostarczyła sporo interesujących danych, przyczyniających się do wyświelenia kwestji osobowości młodzieży. Szczegóły tej ankiety będą ogłoszone w najbliższym numerze, „Biophysiology”. P. Weinberg, podzieliła klasę na grupy, liczące po dziesięć uczniów. Każdy z nich ocenia w skali czterostopniowej (0 — 3) różne cechy charakteru, zauważone u swoich kolegów, a wreszcie osądza, sam siebie wedle tej skali. Do tego celu użyto specjalnych kartek, na których podano konieczne wyjaśnienia, imię i nazwisko, uwagi, oraz właściwości, które należało obserwować u kolegów:

- 1) inteligentny: szybko zrozumie problem i może podać rozwiązanie;
- 2) wesoły: zawsze w dobrym humorze, bawi się podczas przerwy;
- 3) odważny: nie obawia się konsekwencji swych czynów, nie trwoży go ból, wykonuje pewne akty, choć mogą mu grozić niebezpieczeństwem;
- 4) dobry: poświęca się dla drugich, pomaga drugim, choćby miało mu to nawet zaszkodzić;
- 5) szczery: mówi co myśli zawsze mówi prawdę;
- 6) uczciwy: nie oszukuje, choćby nawet miał z tego korzyści;
- 7) skromny: nie przesadza swoich zasług;
- 8) sympatyczny: lubiany przez kolegów;
- 9) ekspansywny: wyjawia łatwo swe uczucia, manifestuje swe afekty, nie ukrywa przeżyć wewnętrznych;
- 10) spokojny, zimnej krwi: nie traci głowy w trudnej sytuacji, nie denerwuje się, ani nie miesza się w momencie, gdy zachodzą wypadki nie przewidziane;
- 11) panuje nad innymi: w czasie zabaw są mu wszyscy posłuszni;
- 12) silny: dobry bojownik;
- 13) wytrzymały: kończy zawsze dzieło rozpoczęte; wszelkie zamiary zawsze wykonuje;
- 14) wrażliwy: współczuje głęboko w wypadkach cierpienia współtowarzyszy;
- 15) koleżeński: ma jednego lub wielu przyjaciół, do których jest bardzo przywiązany i jest zdolny dokonać największych poświęceń dla nich; kocha rodziców.

Kwestjonariusz przesłano uczniom 10 — 11-letnim; wobec tych pytań, zajęli oni poważne stanowisko, zwłaszcza dziewczęta; wyniki ankiety wykazały, że odpowiedzi nie były przypadkowe, na co wskazuje współczynnik korelacji: stosunkowo wysoki, wskazujący 0,55 dla całej klasy, a 0,85 dla poszczególnych grup.

Uczniowie bardzo trafnie określali inteligencję oraz odwagę swych kolegów (spółczynnik korelacji wynosi 0,65), następnie szczerość, wesołość (0,51), spokojność, skromność, ekspansywność określono mniej jednomyślnie (0,22 — 0,58). Sądy o kolegach były już urobione w klasie, tak że uczniowie podali tylko t. zw. opinię publiczną. Chodzi o to, w jakiej mierze opinia ta opiera się na faktach realnych, czyli chodzi o zbadanie wartości diagnostycznej tej metody. Sprawdzono, np. inteligencję na podstawie testów analitycznych Piéron'a i otrzymano korelację mniej więcej 0,49, 0,97; skromność dała korelację mniej więcej 0,66, 0,70, czyli zadowalającą. Współpraca uczniów w ich własnym poznaniu, należy do szczęśliwej inicjatywy.

A. J.

„Kultura i Wychowanie“, Rok I — Zeszyt pierwszy 1933 r.

ZAGADNIENIE ŚWIATOPOGLĄDU. Rozwija je Sergjusz Hessen w artykule: „Istota i znaczenie poglądu na świat“ oraz Stefan Szuman w artykule: „Światopoglądowe cierpienia młodzieży“.

I. Sergjusz Hessen (tłumaczenie z niemieckiego rękopisu przez Jadwigę Suchodolską) rozpatruje:

1. Zwycięstwo światopoglądu; 2. składniki światopoglądu; 3. typologię światopoglądu; 4. historyczną klasyfikację światopoglądów; 5. dialektykę światopoglądową; 6. przewyżczenie światopoglądu w filozofii i jego zwyrodnienie w ideologię; 7. przewyżczenie światopoglądu w praktyce i pokusy ideokracji.

II. Stefan Szuman krótko omawia światopogląd pierwszego i drugiego dzieciństwa, a szerzej rozwija cierpienia światopoglądowe młodzieży.

Dziecko w pierwszym dzieciństwie nie zna ograniczoności wpływów człowieka na przyrodę (animizacja). W każdym zjawisku doszukuje się sprawy, żyjącej istoty, nie zaś sił przyrody.

Zjawiska niezrozumiałe, dzięki fantazji, stają się dla dziecka dostępne (antropomorfizacja).

Do rzeczy martwych odnosi się dziecko jak do istot żywych (personifikacja). Stosunek do rzeczywistości jest zabawowy. O tyle tylko interesuje je otoczenie, o ile dostarcza sposobności do zabaw. Światopogląd pierwszego dzieciństwa jest naiwny, ograniczony, magiczny, egoistyczny i subiektywny. W drugim dzieciństwie stosunek do rzeczywistości jest poznawczy. Charakterystyczne w tym okresie są: zabawy konstrukcyjne, zainteresowania egzotyczne, zainteresowania podróżami i wynalazkami. Światopogląd drugiego dzieciństwa opiera się na naiwnym realizmie, jest trzeźwy, obiektywny, przyrodniczy.

Okres młodzieńczy, ma swój odrębny światopogląd; momentem narodzin tego światopoglądu jest uświadomienie sobie własnej jaźni. Młodzież poznaje w sobie nowy świat, inny od otaczającego go, zagłębia się w siebie i bada własne przeżycia, zastanawia się nad sensem własnego istnienia.

Z chwilą, gdy dziecko dostrzega dualizm istnienia, z chwilą uświadomienia sobie różnicy między sobą a światem i między życiem wewnętrznym a zewnętrznym, zjawia się wtedy potrzeba filozofowania. Dyskusje z rówieśnikami mają duże znaczenie w wyrobieniu własnego światopoglądu. Młodzież lubi bardzo filozofować. Budzący się krytycyzm zmusza do refleksyj, do roztrząsania różnych opinii starszego pokolenia i szukania własnych. Charakterystyczny dla wieku młodzieńczego jest idealizm, występujący w trzech odmianach: 1. Antycypujący. Młodzież z pragnienia szczęścia i dobra tworzy sobie idealne obrazy nieznannej rzeczywistości. W życiu nie spodziewa się zła, lecz piękna i dobra.

2. Idealizm kompensacyjny jest następstwem rozczarowań po zetknięciu się z szarem życiem. Młodzież ucieka od świata realnego w krainę marzeń. W marzeniach szuka tego, czego nie daje życie. „Metafizyka zaczyna górować nad fizyką“. W tym okresie szuka się ukojenia w religii, szuka się Boga.

Młodzież, wytracona z swoich marzeń idealistycznych zdaje sobie sprawę, że świat jest zły, że trzeba go naprawić. W okresie tym młodzież ma nastawienie reformatorskie.

3. Idealizm praktyczny zaczyna się, gdy młodzież przystępuje do realizacji idealów w życiu. Światopogląd młodych nie idzie w zgodzie z światopoglądem starszego pokolenia, jest on radykalny, reformatorski, daleki od kompromisów. Młodzież nie docenia doświadczeń poprzedniego pokolenia.

„Wiek dojrzały jest wiekiem czynu i realizacji, ale wiek młodzieńczy nadaje pracy życiowej podstawowy rozpęd i zasadniczy kierunek i to jest jego zadaniem”.

„Dorośli są tylko wykonawcami tego, co się zrodziło w ich jeszcze młodzieńczej jaźni”.

K. Müllerowa

KRONIKA

DZIJU GAKNEN

W podmiejskiej dzielnicy Tokio pełnej will, spowitych w bujną roślinność i kwiatne ogrody wznosi się gmach „szkoły wolności”, po japońsku zwanej Dżiju Gaknen (właściwie: „szkolny ogród wolności”).

Założycielką tej jedynej w Japonji współczesnej uczelni dla dziewcząt jest pani Mokoto Hani.

Mokoto Matsuoka była nauczycielką — w wysiłkach swych zmierzających do wprowadzenia zmian w sposobie nauczania napotkała na tyle nieporozumień, trudności, że zmuszona była porzucić zawód nauczycielski, zostając pierwszą w Japonji dziennikarką.

Po małżeństwie z panem Hani założyła czasopismo kobiece „Katei no tomo” (Przyjaciółka domu), które zapewniło jej niezależność materialną. Pani Mokoto Hani pisze teraz porywające artykuły, domagając się wprowadzenia poważnych zmian w życiu szkoły.

Wybór napisanych przez nią artykułów ukazał się z okazji 25-lecia istnienia czasopisma „Katei no tomo” w 15 tomach. Poszczególne tomy noszą tytuły: „Życie ludzkie”, „Myśl i życie”, „Dla cierpiących bliźnich”, „Wychowanie w domu rodzinnym” i inne.

Jej wyjątkowe zdolności pedagogiczne znalazły pole pracy w założonej przez nią i jej męża przed trzynastu laty szkoły dla dziewcząt. Nie zadawałające ją metody nauczania w szkołach państwowych i misyjnych, wskutek czego nie chciała tym szkołom powierzyć najmłodszej swej córki — spowodowały założenie szkoły wolności.

Z wiosną 1921 roku trzydzieści dziewcząt zaczęło naukę „Dżiju Gaknen”. Obecnie jest tam 500 uczennic.

Szkoła ta zasadniczo różni się od innych szkół Japonji, tak metodami nauczania jak też sposobem współzycia uczennic.

W Japonji dzieci są obowiązane do sześcioletniego uczęszczania do tak zwanych szkół niższych, których zakres mniej więcej pokrywa się z naszą szkołą powszechną stopnia pierwszego. Po ukończeniu sześcioletniej szkoły niższej dzieci uzołnione, których rodzice wskutek stosunków finansowych nie mogą ich kształcić w szkołach średnich, kończą swe wykształcenie w dwuklasowej szkole średniej, połączonej ze szkołą niższą.

Dzieci rodziców zamożnych, przechodzą z szóstej klasy szkoły niższej do pięcioletniej szkoły średniej. Obowiązkowym językiem obcym, jest w szkole średniej przeważnie język angielski, w kilku zaś szkołach francuski.

Większość dziewcząt japońskich zamyka swe wykształcenie, kończąc szkołę średnią. Poczem część wraca do domów, część kończy krótkie kursy zawodowe, przygotowując się do zawodu stenotypistki, krawcowej i t. d.

Niewielka ilość dziewcząt po ukończeniu pięcioklasowej szkoły średniej wstępuje do trzyklasowej wyższej szkoły średniej (liceum).

Szkoła „Dżiju Gaknen” składa się z pięcioklasowej szkoły średniej i dwuklasowej wyższej szkoły średniej, która nosi nazwę „Higher Course” (kursów wyższych). Uczennice, które ukończyły inną pięcioletnią szkołę średnią, a pragną wstąpić do dwuklasowej wyższej szkoły średniej „Dżiju Gaknen”, muszą przedtem rok spędzić w t. zw. klasie przygotowawczej.

Dwuletnia szkoła wyższa średnia dzieli się, w zależności od grupy przed-

miotów, na trzy typy. W pierwszym udziela się nauki pedagogiki, pielęgnowania niemowląt, filozofji, biologii, ekonomii, języka niemieckiego, historii, sztuki i śpiewu.

W drugim główny nacisk został położony na wydoskonalenie się w języku angielskim, w trzecim główną rolę odgrywają roboty ręczne np. krawiectwo i inne, przy czem odbywa się też nauka języka angielskiego, by uczennice mogły korzystać z fachowej literatury.

„Dziju Gaknen“ jest szkołą chrześcijańską (niekatolicką), zupełnie niezależną od ministerstwa oświaty. Klasy w tej szkole liczą od 50 — 55 uczennic, które dzielią się na tak zwane rodziny, liczące 5 — 6 członków. Dwukrotnie w ciągu roku następuje zmiana przydziału do danej rodziny. Na czele rodziny stoi głowa rodziny, który to urząd wykonuje codziennie inny z członków rodziny.

Nauczyciele nie karzą uczennice, gdyż czynności te wykonuje głowa danej rodziny w danym dniu. Zresztą współzawodnictwo pomiędzy rodzinami czyni zbędne stosowanie jakichkolwiek kar, za zachowanie. Poziom naukowy uczennc jest dosyć jednolity, ponieważ przy przyjmowaniu uczennic do szkoły stawia się dosyć wysokie pod tym względem wymagania.

Całym zespołem uczennic kieruje wydział złożony z 50 uczennic wybranych na dwa miesiące przez społeczeństwo uczących się. Ponowny wybór jest niedopuszczalny, chodzi bowiem o to, by uczennice nie tylko umiały słuchać, lecz by nauczyły się kierować i rozkazywać.

Na czele wydziału stoi zarząd, złożony z przewodniczącej (uczennica 2 klasy wyższej) i dwu zastępczyni (1 z pierwszej klasy wyższej i 1 z piątej klasy szkoły średniej). Zarząd wybierają również wszystkie uczennice.

Zadaniem wydziału jest opieka nad budynkami i ogrodem szkolnym, których porządkowanie i utrzymywanie czystości jest powierzone uczennicom. Niema zupełnie służby. Wydział podzielony jest na szereg grup, zajmujących się specjalnymi czynnościami. Grupa żywnościowa, zajmuje się zakupem potrzebnych środków żywności, w konsumie szkoły, układa menu obiadu, według którego uczennice pięciu klas szkoły średniej i klasy przygotowawczej na zmianę przygotowują potrawy według chińsko-japońskiej albo europejskiej kuchni, oblicza koszty i dba o oszczędność.

Grupa finansowa prowadzi księgę dziennych przychodów i wydatków, przyjmuje opłaty szkolne, (około 40 zł. za miesiąc) i za utrzymanie (28 zł. miesięcznie) oraz wydaje pieniądze na zakup żywności i inne potrzeby.

Inne grupy spełniają zleczone im czynności. Pozatem wydział może tworzyć specjalne komisje: wycieczkowe, koncertowe, zabawowe, teatralne i t. d. Wydział także zajmuje się przyjmowaniem gości, tak krajowych jak i zagranicznych, którzy często zakład odwiedzają.

Życie szkoły przedstawia się następująco:

Rano o godz. 6.45 zjawiają się w szkole dwie członkinie wydziału i otwierają bramy budynku szkolnego i ogrodu.

O godz. 7.50 zbierają się wszystkie uczennice i 50 z nich w białe fartuszki ubranych zaczyna sprzątanie gmachu, sal szkolnych, auli, korytarzy, zamiatanie schodów i ścieżek w ogrodzie. Czynność ta trwa 20 minut, w tym czasie reszta uczennic zajmuje się sportem lub rozmową. Po ukończeniu sprzątanania pod kierownictwem uczennic odbywają się ćwiczenia gimnastyczne.

Po ukończeniu gimnastyki uczennice udają się do swoich klas przy dźwiękach granego na fortepianie marsza.

Na punktualność, umiejętny rozkład czasu i regularność szkoła „Dziju Gaknen“ kładzie bardzo duży nacisk.

Przy końcu każdego miesiąca, każdego trymestru i roku odbywa się w auli zebranie, w czasie którego wymienia się te uczennice, które odznaczyły się regulaminem i punktualnem przychodzeniem do szkoły i dobrem zdrowiem. Uczennice, które w ciągu roku nie opuściły ani jednej godziny, otrzymują małe, pięknie wykonane medale.

Metoda nauczania jest zupełnie inna aniżeli w państwowych szkołach japońskich. Grono nauczycielskie korzysta w tym kierunku z bardzo dużej swo-

body. Nauka stale nawiązuje do współczesności, i aktualności dnia. Omawia się nowelizację w Hiszpanii, rekordy Zeppelina, pięcioletni plan gospodarki w Z.S.R.R., wewnętrzne walki w Indjach, ruch hitlerowski, ponowny wybór Hindenburga, wynalazek telewizji, najnowsze dzieła literackie i t. d. Nie przeprowadza się jednolitego programu nauczania. Albowiem celem szkoły nie jest podanie pewnej ilości uporządkowanej i ujętej w swoistą całość wiedzy; szkoła ta nie przygotowuje uczennic do wyższych zakładów naukowych, pragnie natomiast zorientować je w życiu współczesnym, i nauczyć je żyć, pragnie wywołać indywidualne reakcje w stosunku do zachodzących zjawisk i umiejętną ich ocenę.

Grono nauczycielskie składa się z wybitnych pedagogów. Nauczyciel fizyki posiada ukończony w Berlinie doktorat, nauczyciel pedagogiki kończył studia w Niemczech i Rosji Sowieckiej, reszta sił kończyła przeważnie swe studia w Stanach Zjednoczonych. Obcokrajowcy uczą również w tej szkole (języka angielskiego i gimnastyki rytmicznej).

Nauka odbywa się od godziny 9 — 12 przedpołudniem i od 1.30 — 2.50 po południu w trzech zmianach po 80 minut każda. Między pierwszą a drugą godziną jest 20 minutowa przerwa, w czasie której uczennice przechadzają się po ogrodzie. O godzinie 12.15 uczennice wespół z gronem nauczycielskim, po krótkiej modlitwie siadają do obiadu, w czasie którego wesolo i mile rozmawiają. Po obiedzie kierowniczki klas zbierają się celem omówienia obiadu — obliczenia kosztów i zorientowania się w jego wartości odżywczej. Reszta czyta gazety.

Po lekturze część uczennic robi porządki w sali jadalnej, w klasach i korytarzach, inna część myje naczynia i uporządkowuje kuchnię. Uczennice, nie mające w tym dniu prac gospodarczych zajmują się muzyką, robotami i sportem. W sobotę popołudniu niema nauki. Na krótko przed godziną trzecią, na głos dzwonka, uczennice opuszczają szkołę, po krótkim omówieniu zajęć dnia następnego opuszczają szkołę i grono nauczycielskie, zaś uczennice zamykają bramy i drzwi.

Każda klasa dwie godziny tygodniowo spędza z kierowniczką szkoły panią Hani. Jedna godzina poświęcona jest na omawianie zagadnień etycznych, które odpowiadają naszej nauce religii, przy czym dziewczęta mają zupełną swobodę wypowiedzania się i krytyki, druga poświęcona bywa na wspólne czytanie arcydzieł literatury zagranicznej w przekładzie japońskim. Między innymi przeczytano wspólnie dramaty Szekspira, Ibsena, Schillera, Goethego „Fausta“, Dostojewskiego „Bracia Karamazow“ i inne. Po ukończeniu czytania jakiegoś utworu odbywa się ogólna wymiana zdań i krytyczna ocena charakteru działających osób.

Na naukę języka angielskiego kładzie się bardzo dużą wagę, przy czym nie uwzględnia się osobno nauki gramatyki. Przy czytaniu dzieł angielskich nie tłumaczy się je słowo za słowem, lecz wyjaśnia się tylko sens ogólny przeczytanego utworu. Druga klasa wyższa wydaje tygodniowo pismo, obejmujące cztery strony druku w języku angielskim, w którym omawia sprawy szkolne. Niekiedy urządzają przedstawienia w języku angielskim np. „Hamleta“. Przy wystawieniu Hamleta wszystkie kostiumy (około 100) oraz dekoracje zostały sporządzone pracą uczennic. Przedstawienie odbyło się trzykrotnie, a liczba widzów dosięgła cyfry 1250.

Założenie konsumu szkolnego nastąpiło na życzenie uczennic. Dziś konsum posiada z dochodów własnych zbudowany gmach, w którym można nabyć nietylko przybory szkolne, ale wszystko, co uczennice ewentualnie matki w domu potrzebują do prowadzenia gospodarstwa; a więc materiały sukienne, części garderoby, książki, obrazy, środki żywnościowe i t. d.

W zeszłym roku urządziły uczennice wystawę, przy pomocy której pragnęły wykazać, że życie można pod szeregim względów uprościć i zrationalizować. Pokazano wnętrza wzorowych pokoi i mieszkań, wzory mebli, wzory domów przyszości wspólne dla czterech rodzin a składające się z czterech osobnych pokoi mieszkalnych, wspólnej kuchni, wspólnej jadalni, wspólnego salonu

i ogrodu. Mieszkanie takie zostało pomyślane dla rodzin, w których kobiety pracują literacko, społecznie lub naukowo i wykonują swój zawód poza domem. Na tejże wystawie wykazano statystycznie nadmiar sukien, posiadanych przez przeciętną Japonkę (50 — 100 kimonów i 30 — 60 pasów jedwabnych) i korzyści odnoszone z używania sukien europejskich. Wystawę połączono z obliczeniami kosztów utrzymania rodzin robotniczych, rzemieślniczych, z zestawieniem kosztów wykształcenia dzieci od początków uczenia do szkoły aż do ukończenia i t. d.

Nauka przyrody została dostosowana do wymagań codziennego życia. Uczennice uczą się np. hodowli grzybów, wykonywania radioaparatów i t. p. Dość często odbywają wycieczki do fabryk czekolady, konserw, zegarków, samochodów, papieru etc.

Przy nauce historii stosuje się bardzo częste porównania wypadków historycznych poszczególnych krajów, oraz poszukuje się związku tych wypadków ze współczesnością.

W piątej klasie szkoły średniej rozpatruje się z punktu widzenia historycznego wytwórczość, handel i formy społeczne współczesności. Poważne miejsce w planie nauczania zajmuje kształtowanie i rozwój zmysłu estetycznego, wychodząc z założenia, że w każdym człowieku tkwią zdolności twórcze i bardzo łatwo je obudzić.

Liczne wystawy prac uczennic szkoły „Dziju Gaknen“ dowodzą różnorodności prac z zakresu sztuki. Rysunki, obrazy olejne i akwarele, wykonywane techniką japońską i europejską, drzeworyty, zabawki, modele mebli, koronki, batik, prace ze skóry, malarstwo na porcelanie, wreszcie ceramika, stanowią bogaty materiał tych wystaw.

Po ukończeniu szkoły dawne uczennice pozostają w ścisłym kontakcie ze szkołą i z panią Hani. Pomagają w urządzaniu różnych imprez szkolnych, pracują w konsumie oraz zajęte są rozbudową „Osiedla Dziju Gaknen“, które ma się stać wzorowem miastem ogrodowem. Narazie zbudowano w osiedlu dom mieszkalny państwu Hani, dom sypialny dla uczennic oraz szkołę niższą (powszechną) dla chłopców i dziewcząt, prowadzoną w myśl ideałów, wypróbowanych w „Dziju Gaknen“. Poza to dawne uczennice nawiązują kontakt z rodzinami wieśniaczymi, uczą kobiety i dziewczęta wiejskie, zwłaszcza w miesiącach zimowych gotowania, szycia i pielęgnowania niemowląt, oraz zajmują się osobiście nadzorem małych dzieci w miesiącach letnich, kiedy ludność wiejska zajęta jest pracami w polu.

Najwyższy szacunek i cześć otaczają twórczynię tej szkoły, panią Makato Hani.

(Według Elisabeth Bauer, Die Jiyu Gaknen „Die Schule der Freiheit“, eine in Japan einzig dastehende Mädchenschule, Pädagogisches Zentralblatt, 1955, Heft 9/10).
Stefan Truchim.

REDAKTOR:

BENEDYKT KUBSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

Z DZIEDZINY NAUKI I TECHNIKI

Biblioteka popularno-naukowa

TOM V

NOWOŚĆ!

Prof. A. V. Hill

Laureat Nobla

Żywe maszyny

Wydanie polskie uzupełnione przez autora
przełożył i wstępem opatrzył Dr. J. Dembowski.
Prof. W. W. P., doc. U. W.

Str. XVI, 222 z. 105 fig. w tekście i na 24 tabl. W opr. pl. zł. 11,60

„Bezwątpienia jest to jeden z najlepszych
popularno-naukowych wykładów fizjologii,
jaki się ukazał“.

„Nature“

„Mathesis Polska“, Warszawa, Marszałkowska 81

Tel. 940-14. P. K. O. 12628

