

# RUCH PEDAGOGICZNY

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

Kwartalnik poświęcony teorii wychowania.

Organ Wydziału Pedagogicznego Z. N. P.

Redaktor Dr Maria Grzegorzewska

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

*Suchodolski Bogdan*

## O DEMOKRATYCZNY TYP CZŁOWIEKA PRZYSZŁOŚCI

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. dzisiejszej. Jest to okres, w którym demokracja powinna się ostatecznie przekształcić z ideologii wojującej w ideologię budującą.
- 3.
4. Nigdy wszakże ów rozdźwięk nie był tak groźny, jak w dobie

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

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

### *Hasło wolności w życiu zbiorowym*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### *Hasło wolności w życiu osobowym*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

go nawiązać będziemy mogli w formowaniu demokratycznego człowieka naszej doby.

### *Hasło równości*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ale ujmując sprawę w ten sposób dotykamy już problemu braterstwa.

### *Hasło braterstwa*

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

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

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

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

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

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

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

### *Życie powszednie i jego perspektywy*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Podobnie w zakresie stosunku do pracy. Choć znoszono stany i choć człowiek miał być wolny, praca ludzka stawiała się w dobie demokracji bardziej niż kiedykolwiek poszukiwanym i wyzyski- wanym towarem, a człowiek — wolny jako obywatel — uginał się w jarzmie jako pracownik, zwłaszcza, iż mechanizacja i racjona- lizacja procesów wykonawczych wprowadzała często głęboki roz- dźwięk między człowiekiem i pracą. Budzenie przeto miłości i ra- dości życia przez miłość do wszelkiej pracy i we wszelkich warun- kach nie może być zadaniem wychowania demokratycznego. Bo- wiem to, co wyniszcza człowieka, niszczy i demokrację. Religia pracy, głoszona z całą bezwzględnością i dobrą wiarą przez nie- których demokratów, wychodziła dość często na korzyść kapitali- stycznego lub państwowego produkejonizmu, w którego szponach marniał człowiek. Jakaś praca człowieka pogłębia i kształci, jakaś go wyniszcza i zabija. Musi tu być przeprowadzona uważna selek- cja. Niebezpieczeństwa grożące demokracji z przesadnego entu- zjazmowania się działalnością społeczno-polityczną i pracą zawo- dową, niebezpieczeństwa czynienia z nich jedynych treści życia ludzkiego, widziano jasno zawsze tylko w obozie przeciwnym: wśród zwolenników przesycenia całego życia elementami polity- ki, dostrzegano niebezpieczeństwa uzawodowienia, wśród wy- znawców zaś hasła przepojenia całego życia duchem zawodowej pracy — niebezpieczeństwa rozpolitykowania. Dzięki temu po- czyniał się formować obóz trzeci, w którym wiercono, iż zespole-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Helena Radlińska*

## ZASIĘG WYCHOWANIA

Dawne poglądy i nowe doświadczenia

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

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

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

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

rzeczy wpływa niewątpliwie zbyt wąski zasięg przyznawany wychowaniu.

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

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

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

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

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

Jaka jest wobec tego właściwa rola wychowania?

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

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

Odnowa poglądów wymaga znalezienia nowego punktu widzenia.

Przy jego poszukiwaniu myśl zwraca się ku zjawiskom, wśród których odbywa się wychowanie. Są nimi przebiegi wzrostu, wrastania i wprowadzania.

### *Wzrost, wrastanie, wprowadzanie*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jaką jest w tym rola wychowania?

### *Rola wychowania*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zygmunt Mysłakowski

## PRZEKAZYWANIE OBCEGO PLANU ŻYCIOWEGO W WYCHOWANIU DZIECKA W RODZINIE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

mioną dążność do przerzucania własnego planu życiowego na dziecko.

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>\*)</sup> Harry Mc Kown. Character. Education. New York, 1935.

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

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

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

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

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

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

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

<sup>\*)</sup> Zob. Kreutz Mieczysław. Kształcenie charakteru. Wskazówki praktyczne. Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia“ — Warszawa, 1946.

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

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

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

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

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

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

Ostatni punkt IX zawiera w końcu zarzut natury praktycznej,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 1) *W jaki sposób zapelniali te godziny, czy posługiwali się książkami i jakimi, czy prowadzili dyskusję i na jakie tematy itp.*
- 2) *Jaka była reakcja młodzieży, przy czym nie chodzi o określenie ogólne, lecz o pewne konkretne fakty, zmiany w zachowaniu zauważone u poszczególnych uczniów itp.*

*Zebrane odpowiedzi Autor opracuje i omówi.*

---

## Z RUCHU PEDAGOGICZNEGO ZA GRANICĄ

## KONFERENCJA PEDAGOGICZNA W DULWICH COLLEGE

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

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

ciowy nastrój wzajemnego zbliżenia i międzynarodowego współdziałania w pracach oświatowych.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## ORGANIZACJA BIBLIOTEK SZKOLNYCH

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

### *Administracja*

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

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

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

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

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

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

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

### *Komisje specjalne*

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

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

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

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

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

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

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

### *Finansowanie*

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

### *Funkcjonowanie*

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

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

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

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

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

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

### *Organizacja wewnętrzna bibliotek szkolnych*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

J. Krahelska

(cd. w następnym numerze).

## KRONIKA ZAGRANICZNA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

II — studia uniwersyteckie,

III — badania naukowe w specjalnych instytutach.

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

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

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

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

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

### LIGA NOWEGO WYCHOWANIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Le Mouvement Pédagogique

(Ruch Pedagogiczny)

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

Directeur: Dr Marie Grzegorzewska

---

Adresse de la rédaction: Varsovie, Smulikowskiego 1

---

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

### B. Suchodolski: L'homme de demain

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

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

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

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

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

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

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

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

M. Kreutz: Les leçons consacrées à l'éducation

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

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

J. Kraheńska : L'organisation des bibliothèques scolaires.

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

#### Notes de la Rédaction

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

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

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