

Nr 2 1946/7

RUCH PEDAGOGICZNY

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

Kwartalnik poświęcony teorii wychowania.

Organ Wydziału Pedagogicznego Z. N. P.

Redaktor Dr Maria Grzegorzewska

Adres Redakcji i Administracji: Warszawa, Smulikowskiego 6-8

Józef Chałasiński

ELEMENTY SOCJOLOGICZNEJ TEORII WYCHOWANIA

1. Społeczeństwo i grupa społeczna

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Społeczeństwo i wychowanie

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

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

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

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

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

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

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

We wstępie do „Szkoły w społeczeństwie amerykańskim” pisałem: „Historia społeczna szkolnictwa nie sprowadza się do chronologicznego przedstawienia formalnej organizacji szkolnictwa ani do przedstawienia rozwoju ustawodawstwa szkolnego, lecz ma przedstawić szkolnictwo jako wytwór grup społecznych. Dzieje szkolnictwa tak pojętego są ściśle uwarunkowane przez przeobrażenia w układzie grup społecznych (stanów klas, grup zawodowych, narodów i państw) i przez zmiany (psycho-społeczne, techniczne, ekonomiczne, ideologiczne itd.) wewnątrz grup oraz w stosunkach międzygrupowych. W stosunkach społecznych tkwi źródło i sens ustawodawstwa szkolnego oraz czynniki ewolucji szkolnictwa. Szkoła ma swoje źródło w dążeniu grup do utrzymania się i do ekspansji. I tylko na tle „walki o byt” grup społecznych między sobą staje się zrozumiała jej sens i historia”.

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

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

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

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

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

¹⁾ Dewey: *The Sources of a Science of Education*, 1929 (Cyt. za *New-
lonem Educational Administration as Social Policy*, 263).

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

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

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

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

pę pierwotną¹⁾, to Wiese, Geiger i inni zaliczają go do kategorii *m a s* społecznych. Wiese rozróżnia: 1) masy, 2) grupy, 3) abstrakcyjne kolektywy (państwo, kościół, klasa, stan, a także sztuka, nauka).

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

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

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

²⁾ Cz. Znamierowski: *Wiadomości elementarne o państwie*, wyd II, str. 16.

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

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

R. MacIver rozróżnia „wspólnotę” (community) i „stowarzyszenie” (association). Przez wspólnotę rozumie tu „koło osób, które żyją razem, należą do siebie w ten sposób, że uczestniczą nie tylko w tej lub owej specjalnej sprawie, lecz w pewnym całokształcie spraw, dostatecznie obszernym i kompletnym, aby zawrzeć w sobie ich życie²⁾. Elementarnym przykładem tego typu wspólnoty jest tradycyjna społeczność sąsiedzka wiejska.

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

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

1) F. Tönnies, *Gemeinschaft und Gesellschaft*.

2) R. MacIver: *Society*.

3) Znamierowski: *Op. Cit.* str. 18.

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

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

¹⁾ F. Zaniecki: Op. cit. str. 23—24.

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Idee społeczne i wyobrażenia zbiorowe

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1) Durkheim: *Formes élémentaires de la vie religieuse*, str. 23—24.

2) Durkheim: *Formes élémentaires de la vie religieuse*, str. 604.

3. Patrz: Kagan, Durkheim i Marks, „Przegląd Socjologiczny” t. VIII/1946.

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

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

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

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

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

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

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

5. Grupa społeczna jako synteza ról społecznych

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

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

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

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

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

¹⁾ Znaniecki: Loc. cit. str. 806.

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

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

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

¹⁾ Znaniński Fl.: Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości, str. 109.

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

Socjologowie amerykańscy w wyniku szczegółowych badań nad przestępczością młodzieży, prowadzonych przy zastosowaniu wszelkich możliwych metod, doszli do wniosku, że zasadniczym elementem przestępczości jest (1) banda jako grupa przestępcza, (2) „kultura”, czyli tradycja przestępcza tej grupy, przechowująca wzory przestępczości, (3) przestępcza rola jednostki jako członka bandy i jako wytworu jej przestępczej „kultury”. Przestępca jest jednostką ludzką o określonej roli społecznej, a nie typem antropologicznym lub psychologicznym. Ta rola społeczna jest rolą członka grupy przestępczej. Przestępczość jest więc problemem socjologicznym, grupowym i międzygrupowym¹⁾.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Grupy młodzieży powstające w związku z wychowaniem

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

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

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

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

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

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

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

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

7. Młodość i młodzież z punktu widzenia socjologicznego

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

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

Według psychologii rozwojowej rzecz się ma, mniej więcej, w ten sposób. Istnieje bio-psychologiczny organizm, nazywany w skrócie psychiką. Po perypetiach niemowlęstwa psychika zaczyna mówić, potem uczestniczy w paru i kilkuosobowych zbiorowościach. Następnie psychika przechodzi z rodziny do szkoły, ale to nie ma istotnego znaczenia w jej naturalnym procesie rozwojowym. W klasach szkolnych psychika tworzy zbiorowości o wewnętrznej strukturze hierarchicznej na wzór hierarchii, jaka istnieje w kurzych stadach¹⁾. W pewnym wieku psychika jest krnąbrna i przekorna, potem wykazuje pęd do pisania pamiętników, zjawisko tym bardziej zastanawiające, że dotychczas nie wykryte w kurzych stadach. Potem psychika przechodzi okres adoracji, kocha się romantycznie, dojrzewa jak dojrzewają jabłka na drzewach. Badacze skrupulatniejsi, którzy zaobserwowali, że u roślin kwitnienie poprzedza owocowanie, dojrzewanie psychiki ludzkiej podzielili na dwa okresy i pierwszy okres (14—17 rok życia) nazwali okresem „pokwitania” od kwiatu. Charakterystycznym rysem „kwitnącej psychiki” jest, jak to odkrył uczony niemiecki Spranger — „od-

¹⁾ K. Reininger: Über Soziale Verhaltensweisen in der Volpubeität, 1924.

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

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

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

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

¹⁾ Patrz B. Młolinowski. Życie seksualne dzikich.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁾ Müller-Freienfels, str. 40 — 41.

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

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

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

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

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

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

cym życiu wiosny, u dzieci i młodzieży przebywającej na letnisku na wsi. Sam nie pamiętam, czy byłem kiedy młody. Życie moje to jedna od początku do końca droga wyboista, po której ciągałem wóz chłopskiej niedoli, naładowany przez długie wieki ciężarem pokrzywdzenia warstwy chłopskiej. Droga moja była tym cięższa, że oczy widziały piękniejsze drogi, piękniejsze wokół życie i ich wędrowców, które dla nas dzieci chłopskich nigdy nie były dostępne. Opis mego życia poświęcam kolumnowej rzeszy moich rówieśników, chłopskiej niedoli towarzyszy, których życie mojemu jest podobne, a którzy mimo tego torują nową drogę dla tych, którzy po nas przyjdą¹⁾.

8. „Odkrycie jaźni”

a społeczna istota procesu wychowawczego

Psychologowie, zajmujący się wiekiem młodzieńczym²⁾, zwracają uwagę na charakterystyczny rys tego wieku, nazwany przez Sprangera „odkryciem jaźni” lub, jak to określa Stern, „ustosunkowaniem wartości osobistych i wartości świata”³⁾. Psychologowie twierdzą, że w tym wieku egocentryzm młodocianej istoty ludzkiej staje się refleksyjny. Młodzież żywo interesuje się psychiką własną i innych. Pragnie poznać i oglądać „własną duszę”. „Człowiek młody śledzić zaczyna swoją jaźń w jej ciągłości i w jej zmianach, zdaje sobie sprawę z tego, jakim jest...”⁴⁾. Dokonuje się „odkrycie jaźni”.

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

¹⁾ J. Chalasiński: Młode pokolenie chłopów, t. I, motto.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Rozumie się, że wobec tego wszystkie zainteresowania wychowanka własną osobą ogniskują się w jego jaźni odzwierciedlonej. Najpotężniejszymi jego dążnościami osobotwórczymi stają się dążności do wywoływania dodatnich i unikania ujemnych ocen własnego „ja” cielesno-psychicznego ze strony innych. Pod ciągłym naciskiem kręgów wychowawczych uczy on się kształtować swą osobę społeczną w domu, w szkole, w kościele, w kręgu starszych znajomych, wyłącznie ze względu na charakterystykę i wartościowanie jego jaźni przez dany krąg. Im starannej i dłużej jest wychowany, im lepiej wychowawcy umieją nagiąć do celów pedagogicznych inne kręgi, w których się obraca (np. związki młodzieży), tym trwalsze i potężniejsze stają się dążności¹⁾.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

9. Wychowanie jako proces duchowy i jego funkcja społeczna

Nie jest rzeczą przypadku, że „odkrycie jaźni” odgrywa szczególną rolę wśród pedagogów idealistycznego kierunku. Teorię „odkrycia jaźni” jako podstawowego symptomu „wieku dojrzewania” rozwinął Spranger¹⁾. U podłoża tej teorii leży idealistyczna koncepcja wychowania jako procesu duchowego. Dla tego kierunku, który przyjmuje, że wychowanie odbywa się w sferze duchowej, w sferze obcowania duchów, „odkrycie jaźni” stanowi naturalną fazę *duchowego* rozwoju jednostki. Jest to moment w kształtowaniu się „subiektywnego ducha”. Tę koncepcję „odkrycia jaźni” przyjmują często ci psychologowie, którzy, odżegnywując się od metafizyki, szukają dla psychologii oparcia w przyrodniczych, doświadczalnych metodach badania. Często „odkrywanie jaźni”, przy pomocy badań ankietowych, jest jednakże tylko dorabianiem „naukowej metody” do gotowej filozoficznej koncepcji.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10. Czynniki klasowy w ustroju społeczeństwa cywilizowanego

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁾ M Ziemowicz: Problemy wychowania współczesnego, str. 269.

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

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

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

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

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

11. Perspektywy przyszłości

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

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

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

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

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

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

H. Lelesz

ZNACZENIE STUDIÓW FILOZOFICZNYCH W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

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

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

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

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

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

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

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

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

ludzkie. Wiemy, iż hitleryzm wyrósł na podłożu filozofii Fichte'go i Nietschego.

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

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

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

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

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

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

Stąd pochodzi konieczność zdobycia odpowiedniej kultury filozoficznej.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Helena Radlińska

W SPRAWIE PODRĘCZNIKÓW DLA ZAKŁADÓW KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

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

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

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

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

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

nym zdobywaniu postawy wobec zagadnień wychowania i kształcenia.

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

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

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

pytania i ćwiczenia wraz ze wskazówkami bibliograficznymi.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

pedagogiki stanowiłaby jeden z końcowych (nie wstępnych) rozdziałów.

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

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

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

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

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

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

kwestionariusza, sprecyzuje raczej przykładowo ćwiczenia w introspekcji i retrospekcji.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Psychologia

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

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

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

Wprowadzenie do psychologii dziecka z wskazówkami praktycznymi dla wychowawcy.

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

Higiena i wychowanie fizyczne

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

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

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

Pedagogika

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

Przewodniki pomocnicze.

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

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

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

Historia wychowania

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

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

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

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

Życie społeczne i praca społeczna

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

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

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

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

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

Plan podręczników akademickich w zakresie nauk o wychowaniu.

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

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

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

Psychologia rozwojowa

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

Pedagogika (Teoria wychowania)

Filozofia wychowania. Pedagogika eksperymentalna. Pedagogika społeczna. Dydaktyka.

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

Podstawy nauk społecznych dla wychowawców.

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

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

Maria Librachowa

UWAGI NAD LITERATURĄ DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

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

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

matów nie brak również artykułów dotyczących książek i wydawnictw d'a dzieci i młodzieży¹⁾).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

żliwości odczuwania ich przez dziecko w zależności od wieku.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ORGANIZACJA BIBLIOTEK SZKOLNYCH ZA GRANICĄ

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

(ciąg dalszy z poprzedniego numeru)

Stosunki bibliotek szkolnych z bibliotekami publicznymi.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

X Rola biblioteki szkolnej.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

V. Wydawnictwa książek. — Konkursy. — Kongresy.

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

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

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

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

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

J. Krahelska

SPRAWOZDANIA I OCENY

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

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

Książka ta była potrzebna. Powojenny czytelnik przeżyje ją głęboko, choć została napisana pół wieku temu. Zbyt długo Hitler i jego sprzymierzeńcy wulgaryzowali Darwina głosząc hasła: „Tylko silni mają prawo do życia. Prawem natury, dającym światu postęp, jest walka, a najwyższym dobrem — zwycięstwo. Ci, co twierdzą inaczej, chcą przemycić wbrew temu prawu swoją podłą, bo słabą egzystencję. Biada zwyciężonym!” A choć w końcu zawałiła się ta ich siła, wraz z gloszonymi przez nich hasłami, zmordowany powojenny człowiek nie może odnaleźć w sobie poczucia tryumfu, które byłoby przecież jakimś żalosnym potwierdzeniem wygłaszanych przez Hitlera haseł. Człowiek ten ciągle jeszcze się szamoce i nie może się wyplątać z otchłani zła, w jakie został pogrążony, toteż odczuje on dziś silnie książkę Kropotkina.

Kropotkin głosi, że prawem natury, które jest jednym z najgłówniejszych czynników rozwoju, jest prawo pomocy wzajemnej, obowiązujące w świecie zwierzęcym i ludzkim. Nie negując istnienia darwinowskiej walki o byt twierdzi, że istniejącemu prawu pomocy wzajemnej i współdziałania postęp zawdzięcza znacznie więcej niż walce.

Pierwsze dwa rozdziały książki wypełnione są opisami — czasem fascynującymi — współdziałania wśród różnych zwierząt. Autor przedmowy dr Jabłonowski twierdzi, że te rozdziały nadają się do rozpowszechnienia w postaci ogólnokształcących czytanek szkolnych. Wynika z nich, że je-

дноstronne i nieprawdziwe było popularne naówczas zdanie Huxley'a, że „z punktu widzenia moralisty świat zwierzęcy wygląda niemal jak zapasy gladiatorów. Istoty żywe są odżywiane i zmuszane do walki, z której zwycięzcami wychodzą najsilniejsi, najbystrzejsi i najprzebieglejsi po to, aby najazutrz znowu stanąć do walki”. Kropotkin twierdzi i przykładami udowadnia, że najbardziej przystosowanymi do walki o byt, do walki z przyrodą, są zwierzęta nie najsilniejsze, nie te, które mają najostrzejsze pazury i najwięcej przebiegłości, a te właśnie, u których najsilniej występuje współdziałanie. Oglądając świat zwierzęcy oczami Kropotkina dostrzegamy tam nie tylko walkę, ale i radość życia, radość przebywania w gromadzie, łączenie się nie tylko dla obrony, dla wykonania wspólnych zadań, ale i dla zabawy, której pięknych przykładów nie szczędzi nam autor. Dostrzegamy tam nawet jakiś przedludzi „instynkt moralny”, jakiegoś jakby „poczucie sprawiedliwości”, jakiegoś nieświadome uznanie tej siły, którą się czerpie z pomocy wzajemnej i podporządkowania się warunkom, które tę siłę dają, jakiegoś postępowanie, które tak wygląda, jak gdyby — te nieświadome istoty „wiedziały”, że szczęście osobiste jest uzależnione od szczęścia innych. Autor nazywa to instynktem społecznym zwierząt. Jaskrawymi przykładami tego instynktu będą przykłady ratowania przez niektóre zwierzęta z narażeniem własnego życia swych rananych towarzyszy.

W następujących pięciu rozdziałach autor daje bogaty przegląd życia społecznego człowieka, na wszystkich szczeblach rozwoju, zaczynając od życia dzikich, poprzez okresy „barbarzyństwa”, poprzez życie średniowiecznych wsi i miast, aż do czasów współczesnych, wykazując, że tym bardziej tutaj, na ludzkim gruncie nie walka, a współdziałanie jest motorem postępu i że, wbrew historykom, w życiu ludzkości raczej burze i nawałnice są czymś wyjątkowym, natomiast normą są niedostrzegane przez historyków dni jasne i słoneczne, gdzie ludzie współdziałają i przeżywają radość płynącą z faktu współżycia. „Towarzyskość i potrzeba pomocy wzajemnej są czymś tak nicodzącym od natury ludzkiej, że w żadnym okresie dziejów nie znajdujemy ludzi, żyjących małymi rodzinami oddzielnymi, pomiędzy którymi istniałaby walka o środki do życia” (str. 145). Przez tysiąclecia ludzie samorzutnie gromadzili się w rody, klasy, plemiona, później przez setki lat przetrwały terytorialne wspólnoty wiejskie. „Nie znamy ani jednej rasy ludzkiej, która nie przeszłaby przez okres wspólnoty wiejskiej” (str. 120). W miastach ludzie łączyli się w „gildie” ożywione wspólną ideą pomocy wzajemnej i wolności. Związkami międzygildyjnymi były wolne miasta średniowieczne. „A powodziło im się tak dobrze, że po 300 lub 400 latach całkowicie zmieniły oblicze Europy. Kraje pokryły się pięknymi i wspaniałymi budowlami, niedoścignionymi dotychczas pod względem piękna i siły wyrazu” (str. 152). Miasta te nie były zorganizowane według jakiegoś wspólnego planu z góry obmyślanego, ale mimo różnorodności miały one wspólne cechy — głównie — że organizowały zawsze współdziałanie w dziedzinie produkcji, wymiany i spożycia oraz broniły wolności.

W żadnym okresie dziejowym praca nie cieszyła się tak pomyślnymi warunkami, a nawet były już wtedy urzeczywistniane dzisiejsze utopijne postulaty radykalnych reformatorów społecznych.

Z wolnymi miastami rozpoczęli walkę panujący możnowładcy i kościół rzymski. W walce tej miasta upadły, bo utraciły kontakt z ziemią, ze wspólnotami wiejskimi. „Zniknął dobrobyt... drogi stały się nie do przebycia, miasta wyludniły się, praca spadła do poziomu niewolnictwa. Sztuka zamarła, nawet bandel chylił się ku upadkowi” (str. 186).

Kropotkin wierzy w dziejotwórczą rolę idei. „Dzieje miast średniowiecznych są niezmiernie wyraźnym przykładem wpływu idei i zasad na losy ludzkości. Widzimy z nich, do jak różnych rezultatów dojść możemy, gdy zjdą zmiany w ideałach przewodnich. Wiara w swe siły i federalizm, niepodległość każdej grupy i tworzenie się ciała społecznego od dołu ku górze, od organizacyj prostych do złożonych — oto była myśl przewodnia wieku XI. Później jednak pojęcia zmieniły się całkowicie.

Prawnicy rzymscy i prałaci kościelni.. skutecznie sparaliżowali ideę — starą ideę grecką — leżącą w założeniu miast średniowiecznych. W ciągu dwóch, trzech wieków nauczali oni z ambon, z katedr uniwersyteckich i sądowych, że ku zbawieniu wiedzy jedynie państwo zcentralizowane, poddane władzy półboskiej. Te nauki i przykłady powtarzające się nieustannie urobiły społeczeństwo na nową modłę” (str. 194). Państwo centralistyczne opanowało organizację miejską.

„Pochłonięcie wszystkich zadań społecznych przez państwo sprzyjało w sposób konieczny rozwojowi ciasnego, niczym nieokielzanego indywidualizmu. W miarę zobowiązań względem państwa, obywatele coraz bardziej czuli się zwolnieni od zobowiązań wzajemnych. I kiedy wśród Hottentotów byłoby czymś oburzającym, gdyby ktoś jadł sam nie zaprosiwszy na posiłek wszystkich głodnych, jacy w pobliżu mogą się znajdować — wszystko, do czego obowiązany jest szanowny obywatel współczesny, to płacenie podatków i obojętność wobec głodnych ludzi” (str. 202).

Ale nawet takie państwo nie zdołało zniszczyć drzemiących w duszy ludzkiej sił. „Prąd pomocy wzajemnej, mimo całej klęski, bynajmniej nie zamarł w masach i płynął dalej gdzieś w głębi. Prąd ten płynie do dnia dzisiejszego i szuka sobie ujścia” (str. 195). Pod wpływem tego prądu ludzie idą dobrowolnie, nawet prawie na pewną śmierć, żeby ratować tonących czy przywalonych w kopalni. „Oto istota psychologii ludzkiej. Dopóki człowiek nie oszaleje na polu bitwy, dopóty nie może znieść obojętnie wotania o pomoc. Na taki zew bohater idzie i działa. Wszyscy zaś czują, że powinni zrobić to samo. Żadne rozumowanie nie jest w stanie oprzeć się dążności do pomocy wzajemnej, ponieważ leżące u podstawy uczucie społeczne zostało wyhodowane przez tysiące lat życia w społeczeństwie ludzkim i przez setki tysięcy lat życia w społeczeństwach przedludzkich” (str. 223). „Pomoc wzajemna jest rzeczywiście podstawą wszystkich naszych pojęć etycznych. Bez względu na to, jakie pochodzenie przypisywać będziemy poczuciu lub instynktowi wzajemnej pomocy — czy zgudzi-

my się na jego pochodzenie biologiczne, czy też przypiszemy mu źródło nadprzyrodzone — musimy uznać istnienie jego na najniższych szczeblach świata zwierzęcego; od tych najniższych szczebli możemy śledzić jego nieprzerwaną ewolucję, pomimo wielu przeciwstawiających mu się sił, poprzez wszystkie stopnie rozwoju ludzkiego, aż do naszych czasów" (str. 231).

Autor przedmowy dr Jabłonowski uważa, że ta książka staje się dziś wyjątkowo aktualna, bo właśnie dziś, „kiedy kapitał przestaje być podstawą najważniejszych przedsiębiorstw, a kapitalizm ustępuje rodzącemu się nowemu ustrojowi... walka klas, ten motor dziejowy... pomimo całej swej dzisiejszej ostrości musi wobec likwidacji klasy kapitalistycznej odgrywać coraz mniejszą rolę i zniknąć zupełnie po zorganizowaniu społeczeństwa bezklasowego. Czynniki zaś pomocy wzajemnej, czynnik współdziałania, umiejętność organizowania współżycia już w okresie przebudowy społecznej coraz wyraźniej odgrywać będzie dominującą rolę, jeszcze donioślejszą niż w dotychczasowej walce wyzwolenczej" (str. 5).

Wydaje mi się, że w nadchodzącym okresie, w okresie, w którym ludzkość może łatwo dysponować dostatecznymi środkami, aby bez niczych ofiar nakarmić do syta wszystkich mieszkańców globu, aby nawet — gdy już energia atomowa będzie na wielką skalę służyć celom pokojowym — dać każdemu człowiekowi na ziemi kilkadziesiąt koni mechanicznych do jego prywatnego użytku, że w tym nadchodzącym okresie tylko szaleńcy mogą jeszcze obmyślać sprytnie sposoby chwytania innych za gardło i uzasadniać te rzekomyi koniecznościami takiej czy innej walki. Kiedy ten okres nadejdzie, książka Kropotkina będzie już niepotrzebna, bo jej idee będą powszechnie uznawane. Dziś książka ta budzi otuchę, odradza wiarę w człowieka, który, jak to przekonywująco wykazał Kropotkin, ma wraz z całym ożywionym światem potrzebę pomocy wzajemnej. I przypominają, że okresy ponurego mroku są przejściowe.

K. Lech

Jerzy Zawieyski — Droga do domu. Warszawa, str. 302. Wydawnictwo E. Kuthana.

Książka dziwna, głęboka i mądra. Losy bohaterów-intelektualistów i bojowników niewiele w niej znaczą, choć są, same przez się, ciekawe, w głównej postaci — Pawła, niezwykle. Istotną treścią jest szukanie prawdy życia człowieka, głównego, najważniejszego i jedyne go jej nurtu. W skrócie — symbolu: drogi do własnego domu. Miłość Pawła do Teresy wyzwala w nim pragnienie zasadniczego obrachunku z samym sobą, „zobaczenia siebie wstecz". Mistrzowską sztuką autora jest równoczesne ukazywanie Pawła i Teresy od zewnątrz, w listach po jego bohaterkiej śmierci wymienianych przez najbliższych przyjaciół.

Paweł i Teresa byli w istocie samotnikami, żyli ukochaniami, silniejszymi od ich wzajemnego stosunku. Rozmiłowanie w różnorodnych przejawach życia stanowiło cechę ich dojrzałości, nie przeszkodziło w narażaniu

na okrutną śmierć w poszukiwaniu drogi do prawdziwego domu. To samotnictwo, nie wykluczające przyjaźni, miłości, włączenia się w zespół, nawet w tłum — pociąga w szczególny sposób. Wedle Pawła tajemnicą władzy Teresy nad ludźmi jest cześć dla życia sprawiająca, że otwiera się przed nią każde życie. Tę właściwość posiada autor. Wiele zasadniczych wątpliwości Pawła, wiele jego przejmujących odczuwań i wnikliwego zrozumienia innych przykuwa uwagę czytelnika, wywołuje mocne przeżycia. Urok języka wyrazistego, opanowanego (ponad żarem uczuć) przyczynia się do sugestywności powieści, która wyrobionemu czytelnikowi pomoże w odnajdywaniu własnej drogi.

H. R.

Dr Mieczysław Kreutz, Kształcenie charakteru — Wskazania praktyczne Nasza Księgarnia. 1946. 109 str.

Wyzyskując klasyfikację podaną na str. 8, możemy zaliczyć tę rozprawę do popularnych prac z tego zakresu. Jest ona popularna, gdyż ogranicza się do niewielu wiadomości teoretycznych i trafia do przekonania każdego światłego czytelnika. Książka ta propaguje racjonalny system łatwych ćwiczeń praktycznych, gwarantujących kontrolę własnego postępowania i kierowanie nim. Doniosłe znaczenie przypisuje prof. Kreutz planowym rozmyśleniom o naszej codziennej pracy, a zwłaszcza o stosunkach z innymi ludźmi. Wzmacnia to kontrolę naszego zachowania się i pobudza nas do postanowień zmiany jego niewłaściwych form. Poza takimi rozmyśleniami codziennymi zaleca się raz na tydzień rozmyślenia ogólne o celu własnego życia i o wykorzenianiu odczuwanych wad. Tej obróbce intelektualnej towarzyszyć mają krótkie systematycznie prowadzone notatki. Duże usługi może nam oddać odpowiednia lektura, w której szukamy konkretnych realistycznych przykładów właściwego postępowania w trudnych sytuacjach życiowych.

Prof. Kreutz ma nadzieję, że poważne krytyczne ustosunkowanie się do samego siebie podniesie ogólny poziom moralny społeczeństwa i przyczyni się do szczęścia jednostek.

Henryk Ryll

Stefan Baley, Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka Książnica Atlas 1946. 424 str.

Ten znany w szerokich sferach nauczycielskich podręcznik ukazał się nareszcie w drugim niezmiennym wydaniu. Jest to jedyne u nas gruntowne opracowanie psychologii rozwojowej dziecka z szerokim uwzględnieniem podstawowych wiadomości z psychologii ogólnej oraz zasadniczych danych o rozwoju fizycznym i o anormalnych zjawiskach psychicznych. Starannie dobrana, bogata problematyka nadaje książce charakter kompendium dla pedagoga i dla każdego innego praktyka obcującego z dziećmi. Uczniowie wszelkiego typu zakładów kształcenia nauczycieli znajdą tutaj wyczerpujący materiał wiedzy encyklopedycznej i systema-

tyczne wprowadzenie w metody pracy psychologicznej. Ostrożne, nacechowane pełną odpowiedzialnością, a jednocześnie jasne i proste sformułowania słowne oraz starannie dobrane ilustracje nadają „Zarysowi” dużą przejrzystość i popularność.

Oczekujemy w następnym rozszerzonym wydaniu spisu nazwisk autorów i spisu rzeczowego alfabetycznego, które by ułatwiły odszukiwanie potrzebnych danych.

Henryk Ryll

KRONIKA ZAGRANICZNA

Międzynarodowa Konferencja „New Education Fellowship” (Ligi Nowego Wychowania) w Australii.

W dniach od 30 sierpnia do 12 października 1946 r. odbyła się w Australii międzynarodowa konferencja Ligi Nowego Wychowania. Urządzona staraniem i na koszt australijskiego oddziału tej międzynarodowej organizacji, mającej na celu szerzenie i propagowanie nowych idei i myśli wychowawczych. Konferencja poświęcona była głównie zagadnieniu „wychowania dla porozumienia międzynarodowego”. Udział w niej wzięli delegaci z następujących krajów: Anglia (6 osób), Francja (1), Holandia (1), Czechosłowacja (1), Polska (1), Stany Zjednoczone A. P (1), Chiny (1), Indie (2) i Nowa Zelandia (1). Australia nie delegowała specjalnych przedstawicieli, gdyż program konferencji nie przewidywał obrad dyskusyjnych pomiędzy delegatami, a jedynie odczyty „zamorskich” delegatów dla szerszych rzesz nauczycielskich i zainteresowanej publiczności. Z tego względu Konferencja odbywała się kolejno we wszystkich większych miastach Australii (stolicach Stanów) po 4 do 6 dni w każdym, a mianowicie: Brisbane, Sydney, Melbourne, Hobart, Adelaide i Perth. Programem i organizacją w każdym z tych miast zajmowały się lokalne Zarządy N.E.F. Zainteresowanie Konferencją było ogromne, o czym świadczy nie tylko wielka frekwencja — w Melbourne np. uczęszczało na odczyty 4000 osób — ale także pytania zadawane prelegentom po odczytach, oddźwięk, jaki te odczyty znajdowały w prasie i w radio, wreszcie reakcja różnych organizacji (nauczycielskich, kobiecych, młodzieżowych itp.), szkół oraz jednostek na stawiane przez prelegentów zagadnienia konieczności współpracy międzynarodowej przy odbudowie zniszczeń wojennych i tworzeniu nowych form współzycia między narodami. Chęć niesienia pomocy zniszczonej Europie jest głęboka i żywa w społeczeństwie australijskim, toteż malowana przez delegatkę polską sytuacja dziecka w Polsce i trudności, z jakimi walczyć musimy dla niesienia mu pomocy i odbudowywania szkolnictwa, budziła wszędzie incjalywę poparcia naszych wysiłków i nawiązania bliższych kontaktów z szkolami i nauczycielstwem w Polsce dla jak najlepszego zorganizowania bezpośredniej pomocy, która może przyjść z Australii.

(Maria Żebrowska — delegat Polski na tę konferencję)

X Kongres UNESCO w Paryżu.

W czasie od 19 listopada 1946 r. do 10 grudnia 1946 r. odbywał się w Paryżu pierwszy kongres Organizacji Narodów Zjednoczonych dla Współpracy Pedagogicznej, Naukowej i Kulturalnej (United Nations Educational, Scientific and Culture Organisation). Z inicjatywą stworzenia tej organizacji wystąpiła Rada Społeczno-Gospodarcza Organizacji Narodów Zjednoczonych. Dla przedyskutowania zadań i organizacji UNESCO zwołana została w listopadzie 1945 r. w Londynie konferencja ministrów oświaty narodów, które przynależą do Organizacji Narodów Zjednoczonych.

Na konferencji tej przyjęty został statut UNESCO i powołane zostały władze tymczasowe tej organizacji. Po konferencji londyńskiej statut UNESCO został rozesłany do wszystkich rządów państw wchodzących do Organizacji Narodów Zjednoczonych celem ratyfikowania go. Polska ratyfikowała ten statut na sesji Krajowej Rady Narodowej we wrześniu 1946 r.

Celem UNESCO jest współpraca narodów na polu wychowania, nauki i kultury w duchu wolności, braterstwa i trwałego pokoju.

Statut UNESCO przewiduje istnienie Narodowych Organizacji dla współpracy pedagogicznej, naukowej i kulturalnej (NESCO).

W Polsce na mocy uchwały Rady Ministrów stworzone zostało NESCO po sesji wrześniowej Krajowej Rady Narodowej w 1946 r. pod przewodnictwem ministra oświaty Czesława Wycecha. Delegacja Polski na kongres UNESCO w Paryżu składała się z osób:

- 1) Wicemin. oświaty — Kuczkowska — przewodn. delegacji.
- 2) Wicemin. kultury i sztuki — Kruczkowski — wiceprzewodn.
- 3) Prezes Związku Nauczycielstwa Polskiego — Kazimierz Maj — wiceprzewodniczący.
- 4) Dyr. depart. Z. Kormanowa — sekretarz.
- 5) Rektor Uniwersytetu Warszawskiego — St. Pieńkowski.
- 6) Anna Kowalczevska.
- 7) Naczelnik M. Falski.
- 8) Prof. Natalia Gąsiorowska-Grabowska.
- 9) Prof. Gronowski.
- 10) W. Telakowska.
- 11) Rektor Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie — Ejbisz.
- 12) Prof. Muszkowski.

Nadto spośród osób pracujących na naszych placówkach dyplomatycznych w Londynie i Paryżu w skład delegacji wchodził:

St. Drzewiecki, Słonimski, I. Krzywicka, Bienkowski, Kolankowski Zaniewicki.

Kongres UNESCO w Paryżu był poświęcony programowi pracy UNESCO w następujących dziedzinach:

- 1) Wychowania.
- 2) Nauk humanistycznych i społecznych.
- 3) Nauk ścisłych.

- 4) Odbudowy oświaty, kultury i nauki.
- 5) Sztuk twórczych.
- 6) Literatury.
- 7) Bibliotek i muzeów.
- 8) Budżetowo-finansowej.

Uroczyste otwarcie prac Kongresu odbyło się w Sorbonie, a posiedzenia plenarne komisyj i podkomisyj odbywały się w siedzibie UNESCO, którą stanowi wielki hożej Majestic (Av. Kleber).

Na plenarnym posiedzeniu Kongresu UNESCO wiceminister i przewodnicząca delegacji polskiej kol. Kuczkowska złożyła oświadczenie o stosunku Polski do UNESCO, jego zadań i programu pracy. We wszystkich komisjach i podkomisjach Kongresu członkowie delegacji polskiej brali czynny udział. W komisji programowej przemawiał na temat zadań i organizacji pracy UNESCO kol. Kazimierz Maj, na komisji pedagogicznej kol. Gąsiorowska-Grabowska mówiła na temat nauczania historii w duchu pokój. W podkomisji nauk humanistycznych i społecznych przemawiali kol. Maj i kol. M. Nowicka. Kol. Drzewiecki, który został wybrany na przewodniczącego Podkomisji Odbudowy, przemawiał na plenarnej sesji Kongresu w sprawie dopuszczenia do UNESCO republikańskiego rządu Hiszpanii.

Słonimski, Krzywicka i Bienkowski zabierali głos na podkomisji literatury. W Telakowska na podkomisji sztuk twórczych, a Kowalczevska na podkomisji odbudowy i miasta UNESCO. Na podkomisji bibliotek i muzeów zabierał głos Prof. Muszkowski.

W czasie kongresu UNESCO z inicjatywy K. Maja odbyło się zebranie prezesów Związków Nauczycielskich, którzy przybyli na kongres UNESCO jako członkowie delegacji poszczególnych krajów. W zebraniu tym wzięli udział prezesi Związków Nauczycielskich z następujących krajów: Francji, Wielkiej Brytanii, Szkocji, Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, Norwegii, Chin, Australii, Nowej Zelandii, Unii Południowo-Afrykańskiej, Danii, Filipin, Kanady i Polski. Na konferencji tej uchwalono domagać się, ażeby UNESCO opracowało Deklarację Praw Nauczyciela. Wniosek ten został zatwierdzony przez Kongres UNESCO. Na kongresie odbyły się wybory do władz stałych UNESCO. Wybrany został Komitet Wykonawczy, do którego weszli przedstawiciele 18 narodów, członków UNESCO. W Komitecie Wykonawczym Polska uzyskała miejsce.

Członkiem Komitetu Wykonawczego z ramienia Polski został kol. dr Marian Falski. Na dyrektora generalnego UNESCO wybrany został prof. Huxley z Wielkiej Brytanii, biolog i filozof zarazem.

Wśród wyższych urzędników UNESCO pracował jeszcze przed kongresem Słonimski w dziale literatury pięknej, a obecnie, tj. od stycznia przybył drugi Polak, którym jest kol. Drzewiecki. Został on zaangażowany na stanowisko dyrektora Wydziału Odbudowy.

NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE

(wydawnictwa Ameryki z ostatnich czasów poświęcone studiom nad osobowością człowieka)

Allport, Gordon Willard. *Personality; a psychological interpretation*. New York. Henry Holt a. Co. 1937. 588 p. illus. 24 cm. dol. 3.50 3124.

Angyal Andras. *Foundations for a science of personality*. New York. The Commonwealth Found., 1941. 398 p. illus. 21 cm. dol. 2,25 3125.

Association for Research in Nervous a. Mental Disease. *The biology of the individual; an investigation of the most recent advances: the proceeding of the Association*. New York, December 28 a. 29th, 1933. Editorial board: J. Ramsay Hunt, M. D. Thomas, K. Davis, M. D., and Angus M. Frantz, M. D. With 49 illus. a. 21 tables. Baltimore. The Williams a. Wilkins Co. 1934. 323 p. illus. 23 cm., dol 6.00 3126.

Campbell, Charles Macfie. *Human personality and the environment*. New York. The Macmilan Co. 1934. 252 p. illus 22 cm. dol. 3.25 3127.

Healy William. *Personality information and action*. New York. W. W. Norton a. Co. 1938. 204 p. 22 cm. (Thomas Salmon memorial lectures, New York Academy of Medicine). dol. 2,50 3130.

Hunt Joseph McVicker, editor. *Personality and the behavior disorders; a handbook based on experimental and clinical research*. New York. The Ronald Press Co. 1944. 2 v. illus. 24 cm. dol. 10,00 3131.

Lewin Kurt. *A dynamic theory of personality; selected papers*. Translated by Donald K. Adams a. Karl E. Zener. New York. Mac Graw—Hill Book Co, 1935. 286 p. illus. 23 cm. (Mc Graw—Hill publications in psychology). Dol. 3,00 3131a.

Le Mouvement Pédagogique

(Ruch Pedagogiczny)

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

Directeur: Dr Marie Grzegorzewska.

Adresse de la rédaction: Varsovie, Smulikowskiego 6/8.

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

RÉSUMÉ FRANÇAIS DES PRINCIPAUX ARTICLES.

Dr Józef Chalasiński, professeur à l'Université de Lodz: Les éléments sociologiques de la théorie de l'éducation

Société et éducation. Telle est la formule habituelle du problème le plus général, celui de la théorie sociologique de l'éducation. Cependant la sociologie contemporaine conçoit la société d'une façon totalement différente de celle de Comte et de Spencer, les pères de la sociologie. Pour la sociologie contemporaine la société n'est plus „un organisme" spirituel, ni biologique, mais bien un complexe de groupes liés entre eux et qui s'affrontent. Quand on parle de société nationale ou de société d'État, on suppose un complexe de groupes subordonné d'une certaine façon à la nation ou à l'État, en tant que groupes principaux. La sociologie contemporaine traite l'éducation du point de vue de la pluralité des groupes sociaux. La notion de principe pour la théorie sociologique de l'éducation c'est le groupe social.

L'autre notion initiale de cette théorie est celle de la personnalité sociale — l'être humain en son rôle social dans le groupe ou les groupes auxquels il appartient. Ces deux notions, celle de la personnalité sociale et celle du groupe social, viennent se joindre non seulement parce que le groupe social façonne la personnalité de ses membres, mais encore parce qu'il est une agglomération d'individus dans leurs fonctions sociales. L'armée est un groupe de soldats, c'est à dire une agglomération d'hommes dans leur rôle social de soldats. Ceux-ci, dans „le civil", forment d'autres groupes sociaux auxquels ils appartiennent à d'autres titres.

L'éducation ne consiste pas à former un homme abstrait, l'homme en général, mais à préparer l'individu à son rôle de membre de groupes sociaux déterminés. L'analyse sociologique de l'éducation ne concernera pas „la société en général“, mais des sociétés historiques, en une disposition déterminée de groupes sociaux et en un type de civilisation déterminé. Ce qu'il faut considérer dans les recherches sociologiques sur l'éducation, ce sont les représentations essentielles de l'homme, caractérisant telle société et telle civilisation. Ces représentations sont aussi bien liées à une disposition déterminée de groupes sociaux qu'à l'état de la technique et de l'économie.

En examinant le procès de l'éducation du point de vue de la sociologie, il faut conclure que les jeunes et la jeunesse ne sont pas des catégories purement psychologiques, déterminant une phase de l'évolution naturelle de l'homme. La jeunesse et les jeunes ont différentes significations sociales dans diverses sociétés. Les manifestations de l'adolescence, traitées par la psychologie comme des symptômes universels, ne concernent, pour la plupart, que les jeunes bourgeois, élevés en dehors de la réalité de la vie.

Les diverses dispositions et les divers genres de groupes sociaux possèdent des significations différentes dans le procès de l'éducation de diverses sociétés. A ce point de vue la valeur de la famille et du voisinage est autre que celle d'un syndicat de dentistes. La valeur de la famille est autre que celle de l'État. En faisant l'analyse sociologique de l'éducation dans les sociétés historiques, il est impossible de laisser de côté le rôle essentiel de la division de la société en classes.

Prof. H. Radlińska: Des manuels pour les Écoles Normales de Pologne

L'auteur attire l'attention sur la nécessité de composer et de publier au plus vite des manuels de sciences pédagogiques pour les établissements qui forment les instituteurs en Pologne. Elle présente le caractère et la direction de ces travaux dans les conditions actuelles des éditions polonaises.

Dr H. Lelész: L'importance de l'éducation philosophique pour l'instituteur

L'auteur essaie de démontrer la nécessité des études philosophiques pour les instituteurs. Elle examine, tour à tour, le rôle de la philosophie au point de vue théorique et pratique.

Tout en ayant une valeur indépendante, les études philosophiques constituent un complément précieux aux études scientifiques. Les conceptions philosophiques exercent leur influence sur les théories scientifiques, politiques et sociales. Par la littérature et la presse elles agissent sur les masses. Dans la vie quotidienne personne ne peut se passer d'une certaine philosophie du sens commun. L'auteur termine son article en examinant les avantages importants et nombreux des études philosophiques. L'éducation philosophique nous aide à nous orienter dans les différents courants so-

ciaux et politiques, formés souvent sous l'influence d'idées philosophiques. Elle nous permet de combattre des doctrines telles que le racisme qui s'est arbitrairement servi de conceptions philosophiques, en les déformant à des fins politiques. Ainsi, au lieu de les subir aveuglément, nous pouvons soumettre ces doctrines à la critique, les évaluer et faire un choix. L'éducation philosophique nous enseigne que les théories se développent d'une manière continue, et qu'elles changent au contact de la vie. L'éducation philosophique nous instruit sur la nature subjective et relative de nos convictions et ainsi elle contribue à nous préserver du fanatisme c'est-à-dire d'une croyance trop étroite et dogmatique à la valeur exclusive de nos opinions. Elle nous dispose de cette manière à reconnaître le prix inestimable de la liberté: celle de la pensée et de la parole qui l'exprime, comme celle de l'action. L'éducation philosophique nous apprend qu'il y a des problèmes dont la solution dogmatique dépasse le pouvoir de l'esprit humain, mais dont il ne cesse cependant de tenter la recherche. Il en résulte qu'il y a deux espèces de vérités: celles qui proviennent des sciences et celles qui relèvent de la foi. Cette distinction nous préserve de l'erreur qui consisterait à chercher la solution de problèmes importants dans des domaines où ils ne peuvent pas être résolus.

Bref, l'éducation philosophique est indispensable pour pouvoir acquérir une attitude pleinement consciente, critique et responsable dans la vie de notre époque. La guerre a eu pour conséquence de créer un désarroi intellectuel et moral bien pénible et c'est à notre génération qu'il appartient de dresser une nouvelle „table des valeurs". Il résulte de ces considérations qu'une culture philosophique est fort désirable pour chacun et quelle est absolument indispensable pour l'instituteur. Dans ce dernier cas il s'agit non seulement d'une culture personnelle, mais encore de son influence éducative sur la jeunesse.

Prof. M. Librach: De la littérature pour la jeunesse

L'influence éducative de la littérature pour la jeunesse est incontestable, mais quant au choix des livres recommandés il existe en cette matière une grande divergence d'opinions, due à la différence des goûts, des traditions et des critères. Cet article se propose d'attirer l'attention sur les difficultés de la question et l'auteur envisage en premier lieu la nécessité d'une monographie, consacrée à la littérature pour enfants. Cette monographie devrait prendre en considération: 1) les principes qui président au choix du genre littéraire (contes de fées, fables, aventures, romans etc.). 2) la matière tant au point de vue moral que pédagogique, 3) les valeurs artistiques de l'œuvre, 4) établir une hiérarchie de principes, 5) vu que peu de livres répondraient à ces exigences, envisager les tolérances à accorder.

Ne pouvant s'arrêter plus longuement à tous les points énoncés plus haut, l'auteur examine le principe du livre et du genre préférés par les plus jeunes et les plus âgés. Les enquêtes ont montré qu'il y a beaucoup

de livres médiocres ou même mauvais qui sont très populaires, le principe du livre préféré ne peut donc pas décider du choix de la lecture pour la jeunesse. Quant au genre préféré, ce qui, dans les contes par exemple, attire l'enfant, ce n'est pas le fantastique ou le merveilleux, c'est plutôt l'émotion que provoque cette lecture et qu'il peut éprouver au même point en lisant des „histoires vraies". L'auteur, d'accord avec un hebdomadaire littéraire polonais, souligne l'influence nocive que peuvent exercer les contes de Grimm, surchargés de crimes et de meurtres raffinés accomplis pour les motifs les plus bas. Il faut donc éliminer des contes de fées tout ce qui offense la moralité. Quant aux livres d'aventures à la Robison Crusoé, il serait à désirer que les auteurs joignent aux accidents sensationnels de leurs livres un but social (expédition de secours ou expédition scientifique). En ce qui concerne le roman, il semble que ce genre élargisse la connaissance de la vie et des hommes et qu'il contribue à former les conduites des jeunes. Les problèmes des romans devraient être les mêmes que ceux de la vie: conflits de famille, camaraderies, amitiés, vie scolaire avec ses succès et ses échecs, choix de la profession, organisations scolaires etc. Mais le problème d'un livre ne suffit pas à en faire un ouvrage de valeur, il y a le climat de l'oeuvre qui ne se laisse soumettre à aucune recette et dépend du talent de l'auteur. Il semble pourtant qu'on pourrait affaiblir plusieurs préjugés, comme ceux de la race, de la confession, et enrichir les problèmes traités d'un contenu social, auquel la jeunesse d'aujourd'hui ne reste pas indifférente.

J. Krahelska — L'organisation des bibliothèques scolaire à l'étranger.

Analise des livres,

Chronique de l'étranger.