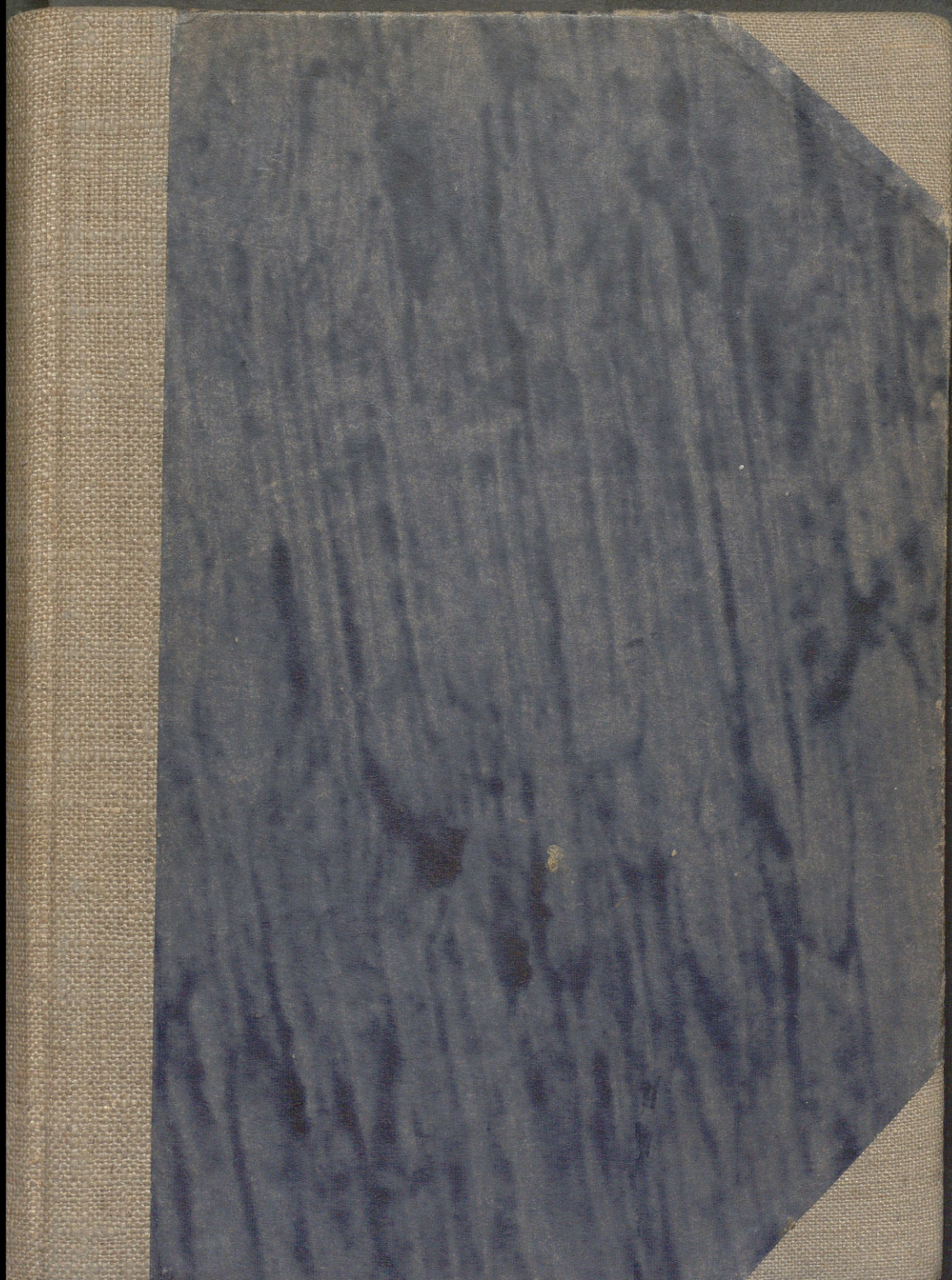
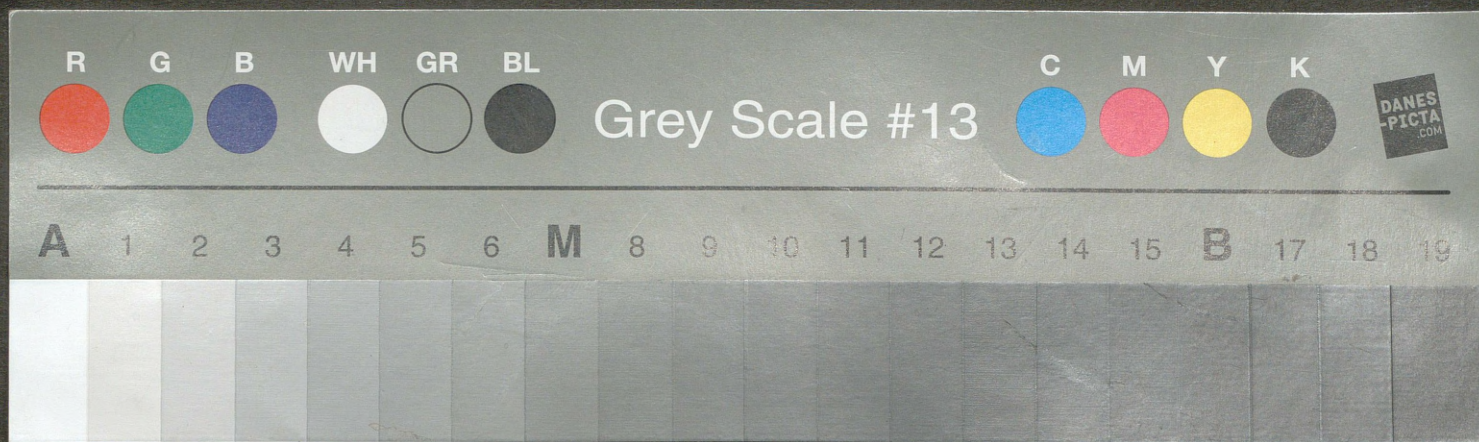
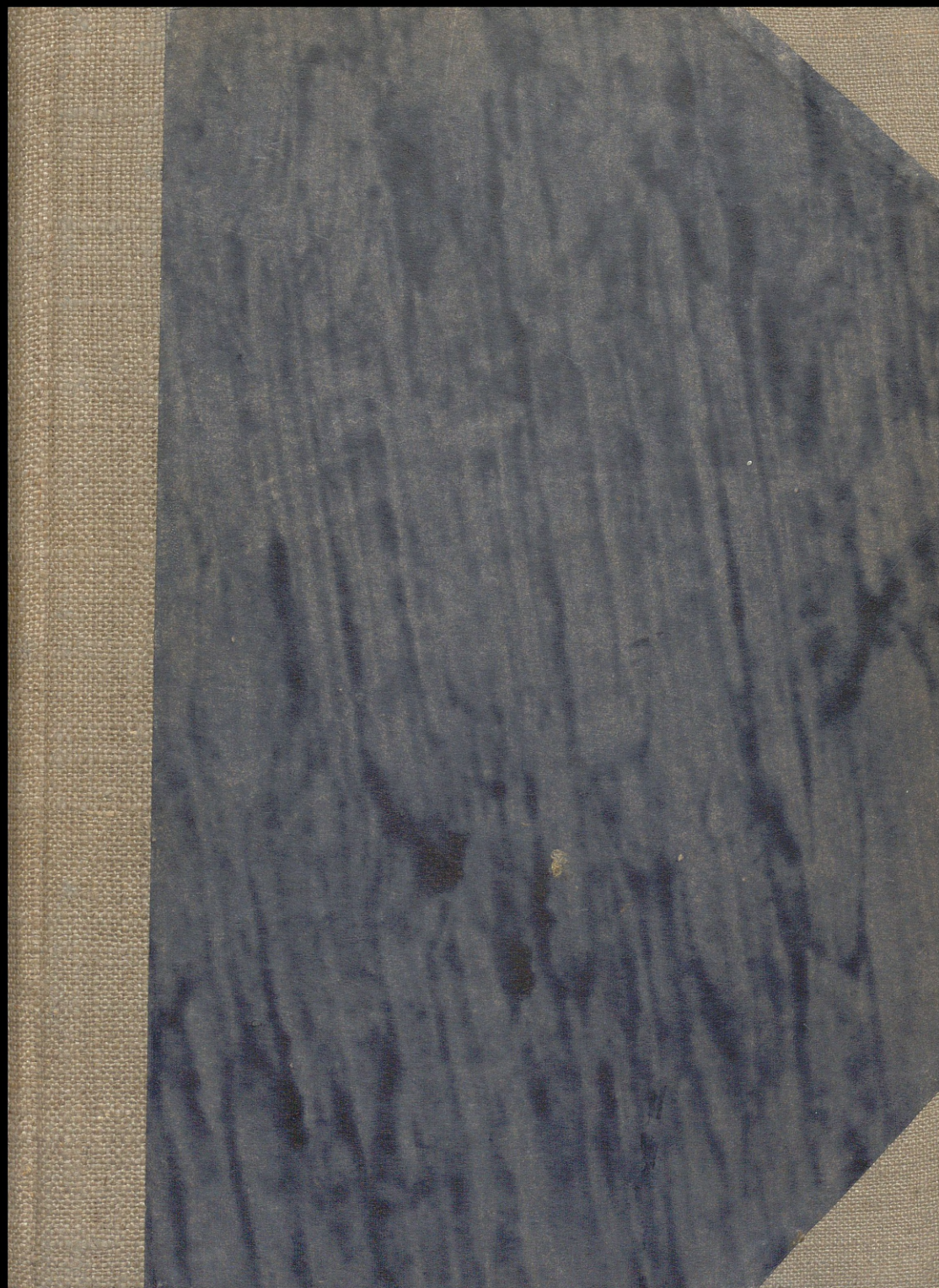
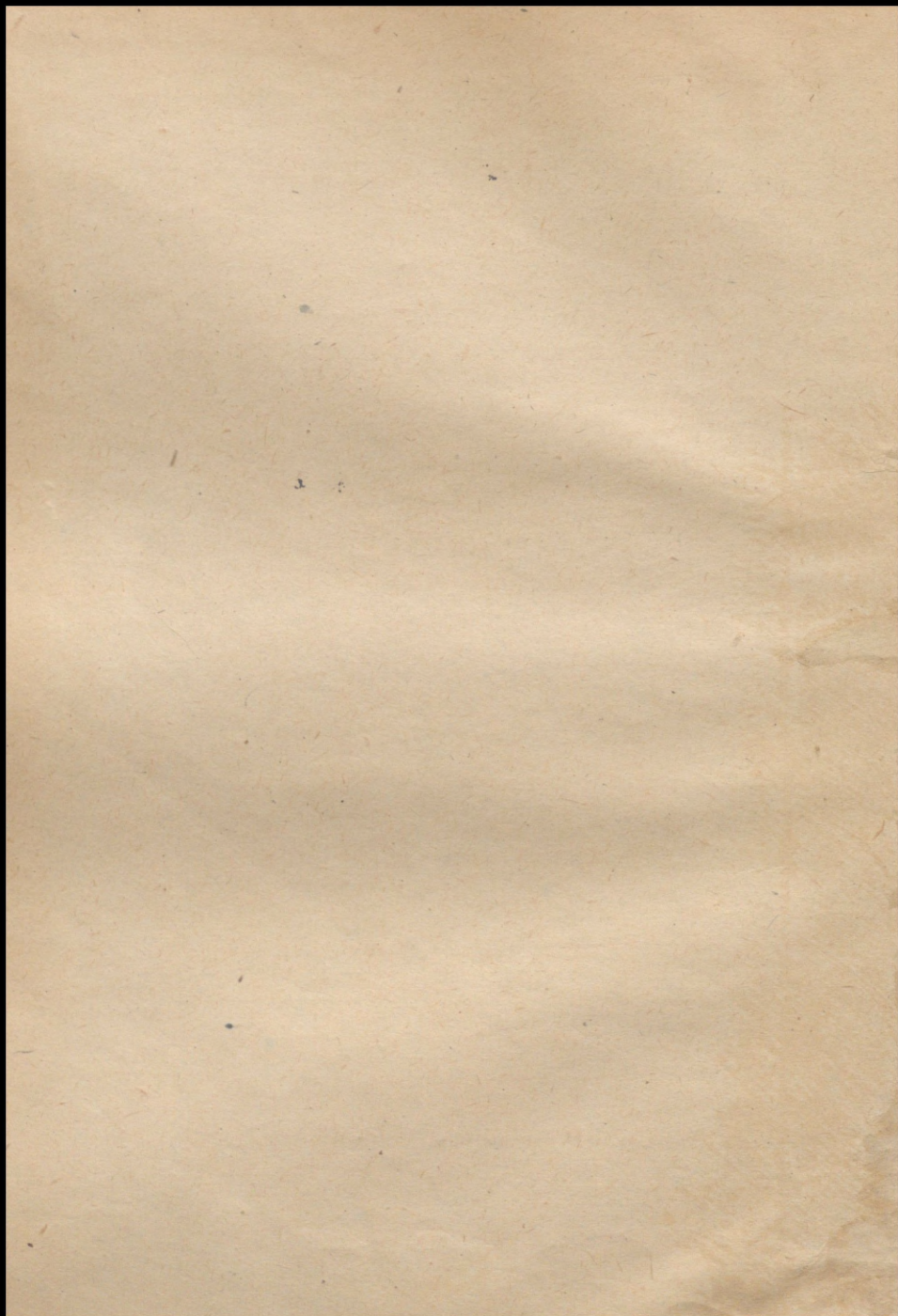






OŚWIATA DOROSŁYCH



HELENA RADLIŃSKA

OŚWIATA DOROSŁYCH

ZAGADNIENIA
DZIEJE FORMY
PRACOWNICY
ORGANIZACJA

XII. 1

WARSZAWA

1947

LUDOWY INSTYTUT OŚWIATY I KULTURY

5256



Skład główny:
LUDOWY INSTYTUT OŚWIATY I KULTURY
Warszawa 22, ul. M. Reja 9.

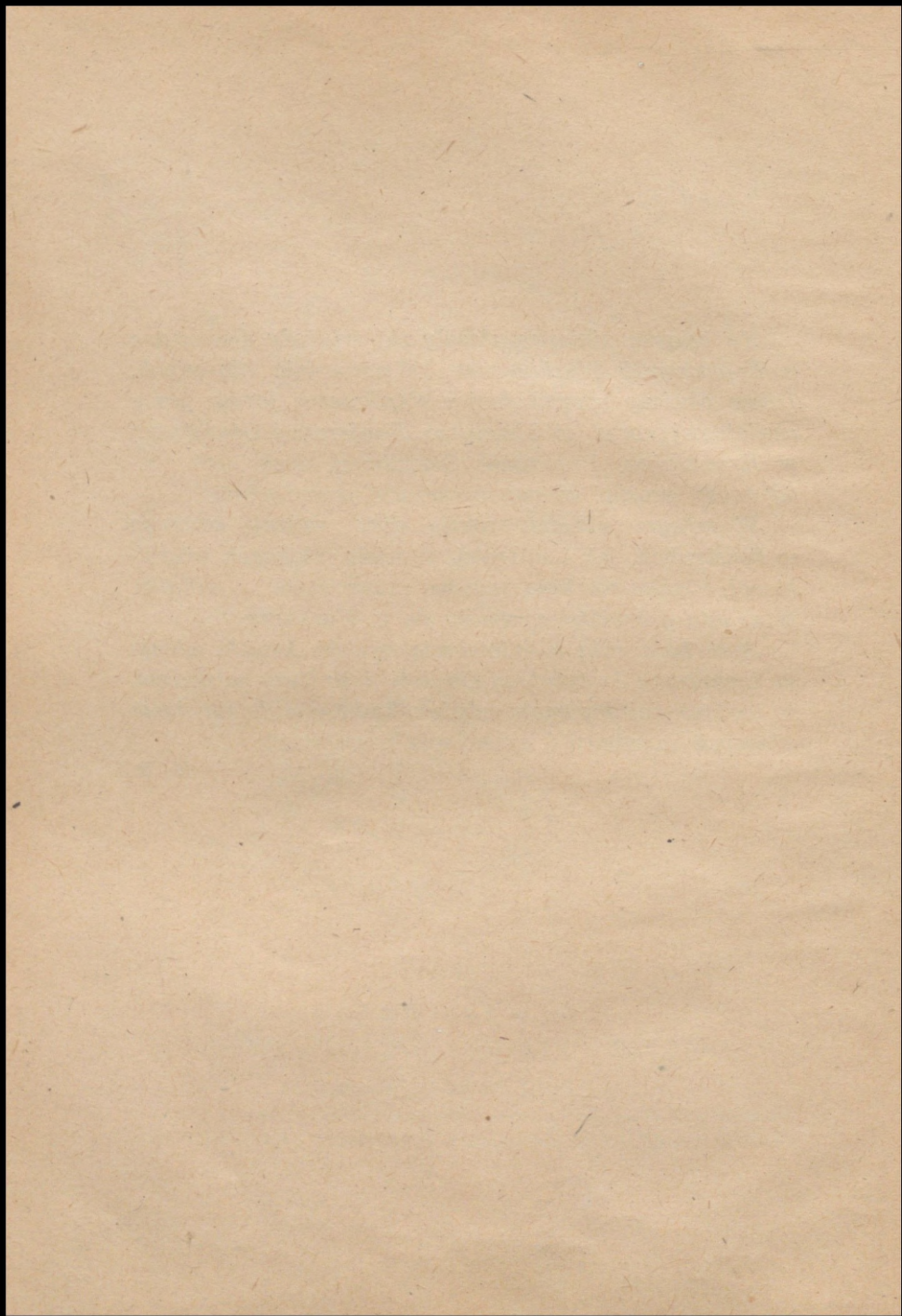
Zakład Salezjański, Dział Grafiki, Warszawa, ul. ks. Siemca 6. 10617

Na książkę niniejszą złożyły się artykuły drukowane w *Encyklopedii Wychowania* (*Wychowanie dorosłych, Dzieje oświaty pozaszkolnej i Współczesne formy pracy oświatowej*) oraz w *biuletynie Konferencji Oświatowej w Krzemieńcu*; *Pracownik Oświatowy*, obok nich nieogłoszony projekt ustawy o oświacie pozaszkolnej.

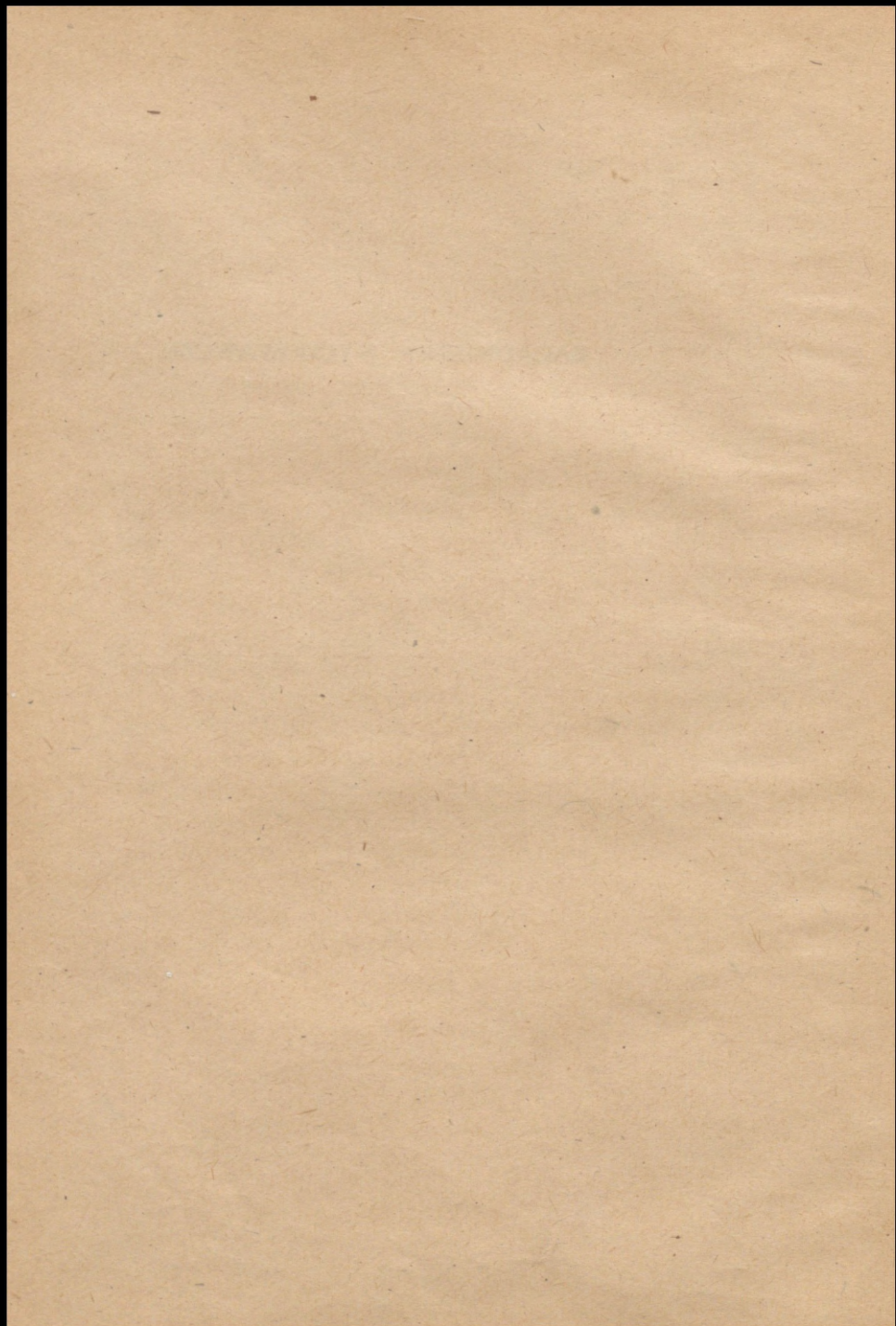
W nowym układzie zaszyły duże zmiany, zarówno w konstrukcji, jak i w treści, w wielu miejscach uzupełnionej. Planowane było znaczne rozszerzenie — notatki, przez lata gromadzone, spaliły się w Warszawie.

Autorka z całą świadomością braków książki oddaje ją Ludowemu Instytutowi Oświaty i Kultury w nadziei, że wydanie jej dopomoże młodym badaczom do stawiania własnych zagadnień i rozpoczęcia poszukiwań.

H. R.



ZAGADNIENIA WYCHOWAWCZE



MOŻLIWOŚCI

• Doświadczenie (będące podstawą teorii wychowania) wykazało zdolność ludzi dorosłych do przemian, plastyczność zarówno duchową, jak i fizyczną. Liczne spostrzeżenia stwierdzają, że w krajach, w których szeroko jest prowadzona różnostronna działalność wychowawcza wśród dorosłych, starzenie się następuje znacznie później, niż w krajach o wąskim prądzie doskonalenia się indywidualnego.

Zestawienia statystyczne czytelnictwa bibliotek publicznych i frekwencji uniwersytetów powszechnych wedle wieku wykazują, że sztywnienie zainteresowań bywa różne — zależnie od stanu kultury krajów, od przeciętnej w nich długości życia, od ustroju politycznego, społecznego i gospodarczego, od panujących obyczajów. Istnieją również duże różnice indywidualne, wynikające z właściwości i charakteru jednostek.

Ostrzega to przed wyciąganiem wniosków co do granicy wieku, wykluczającej kształcenie osobowości.

Badania psychologiczne (zwł. Ch. Bühlerowej) zwróciły uwagę, że podział życia ludzkiego na okresy, nazywane młodością, dojrzałością i starością nie może być obliczany wyłącznie wedle kalendarza; wpływają nań możliwości rozwoju jednostek. Im wcześniej młodzi stają do pracy jednostajnej, wyczerpującej fizycznie, tym rychlej się starzeją. Na dnie życia społecznego, w środowiskach nędzy nie ma miejsca na młodość. Wśród niekwa-

lifikowanych wyrobników starość przygniata tych, którzy w innych warunkach byłiby „w sile wieku“. W zawodach wymagających wykształcenia i ciągłej pracy nad sobą — starość się opóźnia. Przedłużająca się dojrzałość wzmacnia siły społeczne i szczęście jednostek.

Gdy mowa o wieku, trzeba zwrócić uwagę, że „w pokoleniu historycznym“ żyją i działają razem rodzice, dzieci i wnuki. Wszyscy podlegają wpływom wydarzeń swego czasu, mają potrzeby wspólne, we współdziałaniu lub w walce wykonują wspólnie zadania, które przed nimi stają wciąż na nowo. Stąd, pomimo różnic wieku, podobieństwa zainteresowań i zadań: one to ułatwiają współdziałanie generacji i nakładają na generację starszą obowiązek pracy nad sobą, nie tylko nad dziećmi.

W obrębie pokolenia historycznego zarysowują się jednak znamienne różnice, zależne od wieku, od związanych z nim przeżyć i doświadczeń, od sytuacji społecznej. Niejednakowy jest udział różnych grup wieku w twórczości życia. Młodzież, nieobciążoną odpowiedzialnością za dziś i nieznającą wagi przeszkód, interesują najogólniejsze ideały, odległe cele. Chce zdobywać świat po to, aby nadać mu nowy kształt, podporządkować go prawdzie, którą odkrywa, swojej własnej, przez to jedynie ważnej.

Aby uniknąć nieporozumień trzeba podkreślić, że młodzież, o której tu mowa, bywa w pracach oświatowych zaliczana często do dorosłych. Wynika stąd wiele błędów i niepowodzeń. Młodość — okres pomiędzy osiemnastym a dwudziestym piątym rokiem życia, staje u progu twórczego samodzielnego życia (o ile warunki rozwoju na to pozwalają) w gotowości do walki o prawo urzeczywistnienia ideałów. Biorąc udział w walce młodzież raduje się, że jest częścią płomienia, nie rozważa, co się w ogniu wytopi. Przejmuje łatwo dążenia i hasła, potrzebuje jednak umiejętnej pomocy w odnajdywaniu spuścizny poczyną.

we włączaniu się w krąg kultury. Duński uniwersytet ludowy odpowiedział tej właśnie potrzebie, ukazując najwyższe ideały, ucząc żyć w ich blaskach.

W pomyślnym przebiegu życia z postępem lat zjawia się coraz silniejsze zainteresowanie wynikami walk czy trudów. Oznacza ono wkraczanie w nowy okres życia — dojrzałość.

Wedle S. Szumana cechą „psychiki dojrzałej” jest wybór wartości, drogi, warsztatu, przy którym warto pracować, czyli „afirmacja życia”. Godzi się to ze stwierdzeniem, że najbardziej charakterystyczną cechą życia dorosłych stanowi realność zadań, które podejmują, wyraźna i bezpośrednia odpowiedzialność za czyny. Dorosli uczestnicy prac oświatowych szukają przede wszystkim widoków powodzenia lub przyczyn niepowodzenia spraw najbliższych, zadań, które sami muszą rozwiązywać. Cel twórczości dorosłych jest bliższy, jej wynik widoczniejszy, niż u młodzieży. Doświadczenie życiowe ukazało już związki rozlicznych spraw ze sobą, zobiektywizowało patrzenie na rzeczywistość, wyprowadziło z niedościgłych marzeń. Podjęte obowiązki zacieśniają krąg życia. Nie ma czasu na poszukiwania i próby. Zdobycze młodości, które warto by utrzymać, zanikają. Im warunki bytu są cięższe, tym bardziej dzień dzisiejszy pochłania uwagę. Troska o chleb nie pozwala (gdy jest nadmierna) na myślenie o przyszłości, pomimo podniet wynikających z instynktu rodzicielskiego.

Wśród badań nad znaczeniem faz życia dla pełni sił pokolenia historycznego występuje na pierwszy plan fakt, że ludzie dojrzały biorą na siebie odpowiedzialność za dzieci, którym dali życie, tym samym za przyszłość nowej generacji. W pomyślnych warunkach rozwoju prowadzi to do zainteresowania różnymi kształtami życia, rozszerza pragnienia młodości. Człowiek w pełni dojrzały ra-

duje się pięknem i pożytkiem nie tylko swoich najbliższych, swojej grupy, lecz ' również odmiennością form i barw, jak ogrodnik hodujący kwiaty.

W życiu dotychczasowym to zjawisko występowało nie zawsze: jest znamienne w krajach o wysokiej kulturze (zwłaszcza skandynawskich). Im cięższe są troski o utrzymanie własnej rodziny, im szerszy zakres odpowiedzialności — tym słabiej przejawia się zarówno afirmacja życia, jak i dojrzała ocena odmienności. Człowiek dorosły zamyka się wtedy w kręgu spraw codziennych, dom i praca zarobkowa pochłaniają go całkowicie. Było to tak częste, że młodzież proletariacka dziwi się, że dojrzałość może być piękna, radosna, ofiarna. Przeciwnie, kojarzy z nią twarde rozczarowania, wiedzę o najgorszym i rezygnację z uroku życia.

Uogólnienia nie powinny jednak sprawy zbyt upraszczać. Istnieje niewątpliwie okres wyłącznego zainteresowania bezpośrednim środowiskiem, warsztatem, kręgiem życia rodziny. Zjawiają się jednak wciąż na nowo i od innej strony zagadnienia z najszerszego zasięgu spraw ludzkich i poza ludzkich; ku starości przychodzi stopienie wrażliwości na rzeczy najbliższe, wpatrywanie się w wieczne, w wieku męskim często pomijane. Mądrość oparta na ocenie przeżytego uwydatnia się tym wyraźniej, im przeżycia były głębsze oraz — im więcej cech młodości przetrwało niebezpieczeństwa wieku dojrzałego.

Z różnic w psychice i w zadaniach życiowych płynie nieunikniony w pewnej mierze antagonizm generacji. Może on być spożytkowany dla ogólnego dobra, gdyż nowa twórczość wyrównuje niejedyn błąd i uzupełnia jednostronność zainteresowań. Zgodnie z rozwojem psychicznym człowieka możliwe jest zmniejszenie bolesnych skutków tego antagonizmu przy rozwinięciu najcenniejszych cech dojrzałości: życzliwego przyglądania się różnicom,

rodzicielskiego stosunku do biologicznej odnowy życia. Te cechy pozwalają dorosłym na przekształcanie się duchowe, na rozszerzanie zasięgu zainteresowań. Doświadczenie może wspomagać wloty młodości, nawzajem otrzymując od niej wiele: radość przyglądania się odnowie życia, podniecie sięgania do wspólnych, najgłębszych źródeł.

Działalność wychowawcza odgrywa rolę przez oświecanie instynktu rodzicielskiego i społecznego, przez wprowadzenie w sztukę zrozumienia siebie i innych, przez nauczanie stwarzające podłoże porozumienia, które wymaga pewnej sumy wspólnych wiadomości i pojęć. Praca wychowawcza wśród dorosłych wiąże w ten sposób pokolenie historyczne i wzmacnia jego siły. Bez niej prawie niemożliwe jest wychowywanie dzieci i młodzieży.

Nieźmiernie doniosłe jest przy tym przygotowywanie do zadań, które życie stawia przed człowiekiem lub przed określoną grupą. Współczesne osiągnięcia pedagogiki stwierdzają, że nie można skutecznie uczyć ani usprawniać zanim zjawi się odczucie potrzeby i gotowości podjęcia trudu uczynienia jej zadość. „Kursy narzeczonych“, kursy dla ciężarnych, uczenie przy warsztacie, dają wyniki, niedościgłe w nauczaniu „na wszelki przypadek“. Tym oczywiście większe, im wyższa jest kultura ogólna, uzyskana uprzednio na miarę wieku.

Niektórzy psychologowie twierdzą, że nie wszyscy ludzie osiągną dojrzałość. Wielu, wedle nich, rozrasta się tylko fizycznie, w rozwoju duchowym zatrzymują się u wrót młodości, których nie przekraczają. Już E. Thorndike podważył to twierdzenie. Uzupełniając jego punkt widzenia trzeba z całą siłą podkreślić, że dotychczasowe metody badań, zwłaszcza próby inteligencji umysłowej były stosowane jednostronnie. Nie uwzględniano sytuacji społecznej, zapomniano, że warunki życia społecznego, i gospodarczego nie sprzyjały dojrzałości, gdyż nie da-

wały wszystkim pola do wyrabiania cech psychiki dojrzałej. Trzeba zwrócić uwagę na szereg faktów. Drobiazgowy podział pracy i idąca z nim w parze wąska specjalizacja nie sprzyjają wyborowi pola działania i ograniczają twórczość. Prasa i propaganda narzucają uległość modom. Masowość urządzeń nie sprzyja przejawianiu się inicjatywy jednostek. Nędza i niepewność bytu ograniczają planowanie, obawa o jutro odbiera swobodę i hamuje myśl. W wielu dziedzinach ustrój społeczny i gospodarczy nie pozwala na samodzielność, sprowadza odpowiedzialność do — posłuszeństwa, jak w szkole. Musi to wpływać na powstrzymywanie rozwoju, gdyż konieczność zachowywania postawy dziecka usztywnia nawyki podległości. Wskutek tego walory wieku dojrzałego, podobnie jak walory młodości, nie wchodzą w życie, nie pomnażają sił działających. Są własnością „utajoną“ człowieka, warstwy społecznej i narodu.

Istnieją niewątpliwie charakterystyczne typy ludzkie, różniące się od siebie zarówno budową fizyczną, jak i właściwościami duchowymi. Większość ludzi należy do typów mieszanych. Każdy zaś może przezwyciężać lub wyrównywać w sobie to, co nie odpowiada przyjętemu przezeń wzorcowi, budować pożądane przez siebie cechy.

Różnorodność uzdolnień i dzieł dzięki nim wykonywanych, odrębność uroku poszczególnych jednostek stanowią cenne bogactwo narodów i ludzkości. Praca oświatowa powinna je pielęgnować — wytwarzając równocześnie świadomość tego, co wszystkim wspólne, co we wspólnym życiu zasługuje na przyjęcie lub poszanowanie.

Ustrój społeczny, w którym kształtują się typy ludzkie, częstokroć nie liczy się ani z potrzebami rozwoju ani z nieujawnionymi jeszcze potrzebami jednostek. Mało podówczas dba o zadania, które (używając określenia Słowackiego) przymuszają ducha — rosnąć.

Wychowywanie dorosłych wiąże się w silniejszym stopniu niż wychowywanie dzieci z przebudową społeczną i z przebudową kulturalną. Jest wykonalne — przy wyzwalaniu niewypowiadanych dążeń, przy liczeniu się z utajonymi możliwościami.

Badania społeczno-pedagogiczne stwierdzają, że o powodzeniu i skuteczności akcji wychowawczej wśród dorosłych rozstrzyga jej stosunek do zadania życiowego, które ma być wykonane. Jeśli odpowiada potrzebie, jeśli jest zgodna z rozbudzonym instynktem, czy nasileniem dążenia — oddziałuje bardzo potężnie, wpływa na twórczość. W przeciwnym razie zawodzi.

ISTOTA WYCHOWANIA I CELE UBOCZNE

W dotychczasowej literaturze sprawy oświaty i wychowania omawiane były łącznie.

Pierwszy z pisarzy polskich, który zajmował się stanem oświecenia, Hugo Kollataj, objął tą nazwą: udoskonalenie mowy ojczystej, wychowanie domowe i szkolne, zajęcia po ukończeniu szkół, stan nauk, umiejętności, kościołów. Z mocą stwierdzał przy tym, że wartość narodu może być poznana dopiero wówczas, gdy oświecenie wydobędzie cechy jego charakteru. Jak powiedzielibyśmy dzisiaj — cechy „utajone“.

Ideologię wychowania mas ujął w inne słowa teoretyk romantyzmu, Karol Libelt. Opiera się na wierze w istniejące siły, które kształtował Bóg i przyroda oraz współżycie społeczne (dzieje i prawo). Wywodzi, że „oświata mas nie jest to suma jednostkowych światelek“, ale „jest światło jedno, jak duch narodu i czasu jest jeden“. Ma ono „z całości narodu odrazu wydobywać się i świecić“. Takie ujęcie oświaty (utożsamianej przez Libelta z wy-

chowaniem ludów) doprowadza do przeciwstawienia wiedzy naukowej, która jest w pojedynczych ludziach, i oświecenia mas, którym jest „uszlachetnienie plemienia ludzkiego“. Główną treścią wychowania ludu jest doprowadzenie do poznania siebie, przeszłości rzeczywistej ojczyzny, ideału jej przyszłości, rozwinięcie „do wiedzy“ pojęcia godności człowieka, zdobycie umiejętności potrzebnych w życiu. Najważniejszą przy tym wskazówką dla układu społecznego jest uznanie równości ludzi „w obliczu siebie“.

Wiele czasu upłynęło od wypowiedzenia poglądów Kołłątaja i Libelta, wiele zaszło zmian w życiu i w teoriach; tym niemniej pojęcia, przez nich sformułowane, nie straciły wartości. Zwracają one uwagę wychowawców na fakty dotychczas niedoceniane; na znaczenie wszechstronności poczynañ oraz na doniosłość walorów moralnych, dzięki którym możliwe jest budzenie siły zbiorowej. Wskazują drogi działalności wychowawczej i równocześnie ostrzegają, by nie przeceniać w niej roli jednego czynnika.

Powstawanie siły zbiorowej dzięki wkładowi jednostek uzasadnia Edward Abramowski w licznych swych pismach. „KaŹda instytucja społeczna, zarówno zwyczajowa, jak i prawna, żyje tylko w ludziach, w ich potrzebach, przyzwyczajeniach, wierzeniach i uczuciach; żyje dopóty, dopóki siebie samą odnajduje w sumieniu człowieka“. To sumienie, czyli świadomość i poczucie etyczne jednostki jest „rodnikiem świata społecznego“. Trzeba zwrócić jednostce „utraconą godność twórcy życia“: w związkach przyjaźni, w różnorodnych zrzeszeniach budować rzeczpospolitą ludową polską z dnia na dzień, we wszystkich swoich sprawach osobistych i publicznych. Umiejętność tworzenia historii świata — polega na głoszeniu prawdy życiem własnym. Przeobrażenie moralne jednostki jest podstawą przebudowy życia ogółu.

Rozważania poniższe opierają się na tych tradycjach polskiej myśli wychowawczej, starają się je rozwinąć.

Trzeba stwierdzić, że każdy człowiek jest współtwórcą życia własnego i życia innych, nie tylko przez udział w twórczości, lecz i przez sposób korzystania z ogólnego dorobku.

Dobra, po które sięgają jednostki i rzesze ludzkie, rozwijają się, żyją w pożytku, są rozmnażane. Dobra, pomijane przy wyborze, często bywają zgubione. Spożycie dóbr duchowych odbywać się przy tym może jedynie przez odtwarzanie ich w sobie.

Wobec rozbieżności wpływów, krzyżujących się wokoło jednostki, w chaosie skomplikowanych przemian zachodzących w środowisku, każdy musi wybierać spośród coraz liczniejszych dóbr i ich namiastek. Powstrzymywanie się od wyboru odbija się również na życiu jednostki i narodu.

Uczestnicy przetwarzających się związków państwowych, pracownicy reorganizowanych, czy niszczących warsztatów rozstrzygają własną wolą lub bezwolnie nie tylko o swoim losie, lecz również o losach zbiorowych. Udział każdego z nich posiada wagę, różną przy różnych postawach wobec środowiska. Przy biernym uleganiu przypadkowym wpływom bywają ofiarą warunków; stając po pewnej stronie przyczyniają się do zwycięstwa wybranej sprawy. Gdy świadomie uczestniczą w twórczości, stanowią siłę kształtującą dzień dzisiejszy i budującą jutro.

Wychowywanie dorosłych, twórców i spożywców dóbr, obywateli, utrzymujących lub przekształcających istniejący ustrój, jest jednym z najważniejszych zagadnień kultury.

Zwraca się ono ku sprawom najbliższym, usiłuje oddziaływać na decyzje rozstrzygające o charakterze teraźniejszości. Stąd wynikają różnice pomiędzy działalnością wśród dorosłych i wśród młodzieży oraz swoiste jej trudności i niebezpieczeństwa. Wkracza ona w pracę i we wczasy, staje się składnikiem wielu poczynañ, kulturalnych. Wyzwala z wpływu jednostajnego trudu i drobnych spraw codziennych. Życie jednostek uzupełnia nieważkami wartościami środowiska szerszego. „Buduje w duchu” obraz tego, co być powinno, co ma być utrzymane lub wprowadzone świadomym wysiłkiem ludzkim.

Najogólniej można określić, że wychowanie dorosłych obejmuje kształcenie umysłowe i poddawanie uczuć, ułatwia wartościowanie, wprowadza w istniejący dorobek, uświadamia i rozbudza siły, ukazuje sposoby zaspokajania potrzeb, stosowania powściągów i dopomaga do zdobywania osobistej sprawności.

Jest to możliwe tylko w imię idealnego wzoru, który jednostki i grupy zapragną wprowadzić w życie. Na wyżynach ideału bije źródło sił duchowych, wzniesienie się ku temu, co przekracza interesy dnia dzisiejszego, rozstrzyga równocześnie o wzmaganiu sił i o postawie wobec spraw bieżących. *S t o s u n e k d o i d e a ł u* jest dlatego głównym tematem oddziaływań wychowawczych. Odbývają się one przede wszystkim w tak zwanym środowisku niewidzialnym, obejmującym wartości, które istnieją tylko w przeżyciach ludzkich. Działalność wychowawcza usiłuje znaleźć sposoby wzbudzania owych przeżyć, wprowadzania do świadomości jednostki walorów, które istnieją poza nią. Celem wychowawczym jest oddziaływanie na wolę, nastawienie ku twórczości, wcielającej ideał w życie indywidualne i gromadne.

Siłami człowieka w imię ideału przekształcana jest rzeczywistość społeczna. Każda przyszłość pojawia się na-

samprzód w koncepcji myślowej, zstępuje w życie przez twórczość jednostek i zespołów ludzkich, toruje sobie drogi przez zjednywanie zwolenników.

Wychowanie w ścisłym znaczeniu odrębnej, celowej funkcji społecznej nie jest jedynym, nie zawsze bywa najważniejszym czynnikiem kształtowania stosunków. Wyraz „wychowanie“ bywa nadużywany dla oznaczenia oddziaływań różnorodnych. Rozróżnienie wpływów, które oddziaływały na jednostki (badanych na podstawie pamiętników i opowiadań), wykazuje wielkie znaczenie urządzeń społecznych (zwłaszcza stosowania prawa), wydarzeń i czynników niewidzialnych, potęgi indywidualności ludzkich. Osiągnięcie celu, ku któremu zmierza wychowanie, zależy nie tylko od świadomej działalności wychowawców. To, co w jednym ze swych odczytów głosił F. Znaniecki: łatwość oddziaływania na dorosłych, możliwość wyraźnego stawiania celów wychowawczych i oceny wyników przeprowadzonej pracy, w życiu — zawodzi. Trudno znaleźć mierniki skuteczności oddziaływania na człowieka dorosłego. Aż nadto dobrze wiemy z doświadczeń wojennych, że nie zawsze miarodajne są zarówno wypowiedzi jak i zachowanie się. Zależą one od warunków, wśród których znalazła się jednostka lub określona grupa, od ich celów, ujawnianych czy ukrywanych, od mocy duchowej, której źródła pozostają częstokroć niepoznawalne.

Powodzenie chwilowe (mierzone przybieraniem nakazanej postawy) uzyskiwane bywa najprędzej przez przymus, postrach, głód, przez kuszenie koniunkturalną korzyścią. Pozorność takiego powodzenia nie dla wszystkich jest oczywista. Oświeśla ono fakt, że wychowywanie jako czynność zamierzona odbywa się wśród różnorodnych oddziaływań, sprzecznych i chaotycznych. Przed laty Kołłątaj stwierdzał bezsilność szkoły, gdy prawa i obyczaje są sprzeczne z jej nauczaniem. Rozróżnienie na podstawie

pamiętników i opowiadań wpływów, które kształtowały jednostki, wykazuje wielkie znaczenie urządzeń społecznych (zwłaszcza stosowania prawa), wydarzeń, ludzi i czynników środowiska niewidzialnego. Osiągnięcie celu, ku któremu zmierza wychowanie, zależy nie tylko od świadomej działalności wychowawców.

Wielu pedagogów rozróżnia wychowanie zamierzone (intencjonalne) od niezamierzonego (nie intencjonalnego), tj. od kształtowania przez czynniki nie pracujące świadomie nad wychowaniem. W zarysie pedagogiki społecznej przeciwstawiam temu rozróżnieniu inne ujęcie zjawisk. Wychowywanie jest częścią rozległej pracy kulturalnej. Nie można odmawiać zamierzeń wychowawczych prawu i organizacji społecznej, nauce, religii i sztuce. Znamy okresy dziejowe, w których obyczaj i książka świadomie niweczyły wpływ szkoły. Szukając podstaw dla wychowania, trzeba znaleźć punkt widzenia poza szkołą.

Konieczne jest rozpoznawanie przebiegów zjawisk psychofizycznych i społecznych, wśród których odbywa się wychowanie.

Na pierwszy plan występują wówczas procesy autonomiczne: wzrostu (rozwoju osobniczego) oraz wrastania w społeczność i w kulturę. Za nikogo nie można się rozwijać, za nikogo — wrastać. Można tylko pielegnować wzrost przez usuwanie przeszkód, które go hamują, i wyrównywanie skrzywień. Można uprawiać glebę wrastania, wzbogacając ją cennymi składnikami. Ale nie tylko wychowywanie dzieci, lecz również dorosłych jest w znacznej mierze służbą nieznanemu. Gdy wprowadza w świat wartości — nie wie, które z nich zostaną trwale przyswojone.

Przy rozpatrywaniu zasięgu wychowania znika celowość podziału na czynności zamierzone i niezamierzone, uwydatnia się natomiast — znaczenie wszechstronnego

wspomagania rozwoju. Inaczej mówiąc: pomoc w budowaniu osobowości na tle cech i możliwości jednostki przy pomocy istniejących walorów.

Wszelkie skróty są niebezpieczne, gdyż grożą nieporozumieniem myślowym. Dlatego trzeba wyjaśnić, w jakim znaczeniu został tu użyty wyraz: osobowość.

Osobowości dorabia się człowiek własnym wysiłkiem dzięki swojej postawie twórczej, tj. czerpaniu wybranych podniet ze środowiska i wcielaniu przez własne życie wybranego wzorca. Osobowość kształtuje się na tle społecznym i równocześnie staje się czynnikiem przetwarzania tego tła.

Pracy wychowawczej wśród dorosłych grożą liczne pokusy, płynące stąd, że przewodniczy jej myśl o sprawach najbliższych, w tej właśnie chwili rozwiązywanych i że tematem jej jest stosunek do idealnego wzorca życia. Zgodnie z pożądanym pewnym określonego rozwiązania, organizatorzy pracy wśród dorosłych oceniają potrzeby, które powinny być rozbudzane lub tłumione oraz siły jednostek i źródła sił wspólnych. Skala różnic, które stąd wynikają w odmiennych ustrojach politycznych, w kręgach odrębnych ideologii, jest ogromna. Obejmuje urabianie posłusznych szeregowców, którzy mają karnie wykonywać rozkazy, kształtowanie żarliwych wyznawców — bojowników jakiejś wiary i dopomaganie bezinteresowne rozwojowi. Przy poszanowaniu wolności ceniona i wspomagana jest twórczość jednostek; wychowywanie społeczne wdraża wówczas do koordynacji różnych poczyną w imię wspólnego celu. Przy panowaniu autorytetu zakres twórczości indywidualnej się zmniejsza; jednostki i grupy, zmuszone do bezwzględnego podporządkowania się rządzącym, nie są wychowywane, lecz wdrażane do karności.

Typ pracy prowadzonej wśród dorosłych członków grup społecznych jest najlepszym sprawdzianem zamierzeń grupy i szczerości głoszonych przez nią haseł.

Charakterystyka różnych form współzależności wychowania i ustrojów społecznych należy do socjologii. Wychowawca powinien się jednak w nich orientować, gdyż działalność jego napotyka ułatwienia lub trudności, tkwiące w ustroju. Nie rozstrzygają one jednak o wszystkim; dla wychowania najważniejszy jest fakt, że nawet w okresie niewoli i prześladowań narastają siły doprowadzające do przemian, wielość zaś dróg oddziaływania umożliwia pracę wychowawczą wbrew wszelkim przeszkodom.

Andragogika (tj. nauka o prowadzeniu dorosłych), podobnie jak pedagogika interesuje się przede wszystkim tymi składnikami dnia dzisiejszego, które w nim są już przyszłością. Dzięki zagadnieniom, które dopomaga rozwiązywać, ożywia sprawy społeczne gorącym powiewem idealizmu. Wychowawcy z powołania wnoszą wiarę w przebudowującą moc myśli, intuicyjnie odnajdują siły ludzkie. Do zainteresowań ideologów zasadami, do przejęcia się organizatorów powodzeniem instytucji — dodają dbałość o zadośćuczynienie potrzebom rozwoju i o szczęście człowieka.

Warunki działania zmuszają do zwrócenia uwagi na zagadnienia aktualne, nastawiają zainteresowanie badaczy. Pomimo to teoria wychowania kształtuje się niezależnie od zamierzeń ubocznych, w oparciu o wyniki badań wielu nauk i o obserwację przebiegu pracy wychowawczej.

WYCHOWANIE UMYSŁOWE

Wychowanie bywa określane jako działalność, dążąca do „wywarcia wpływu na postępowanie ludzkie”. Wypadnie się zastanowić, czy każdą czynność, do której od-



nosi się powyższe określenie, można nazwać „wychowawczą”. Dla przykładu rozpatrzmy szerzenie wiedzy.

W tym zakresie używane są sposoby, rozmaicie nazywane; najczęściej spotykane są terminy: popularyzacja, reklama, propaganda, nauczanie, kształcenie. Najogólniejszym z nich jest *p o p u l a r y z a c j a*, oznaczająca oddziaływanie na najszersze masy, wprowadzanie „między lud” pojęć i uczuć, rozpowszechnianie dorobku kulturalnego. Pojęcie popularyzacji (w tłumaczeniu dosłownym: uludowienia, uczynienia własnością powszechną) wywołuje skojarzenia uboczne, z których trzeba zdać sobie sprawę przed przystąpieniem do dalszych rozważań.

„Popularny” — to znany (z odcieniem: miły) i łatwy. Spopularyzować — to ułatwić dostęp i zrozumienie. Informowanie, wyjaśnianie poddaje wyrazy i skojarzenia, które ułatwiają porozumiewanie się. Wśród rodzajów popularyzacji wyróżnić można reklamę, agitację, propagandę, wyjaśnianie, nauczanie.

R e k l a m a, rozgłaszanie, wielokrotne wywoływanie lub wskazywanie, życiowo związana jest z zalecaniem, zachwalaniem. Reklama jest uważana za najlepszy środek popularyzacji wyrobów przemysłowych, za dźwignię interesów materialnych. Przeświadczenie o jej skuteczności przenoszone bywa do polityki. Wiele jednak argumentów można by przytoczyć na stwierdzenie, że pomiędzy sławieniem i „osławianiem” granica jest niepewna. Wywód filologiczny wskazuje bliskość z „reklamacją” (jedno ze znaczeń „reclamo” to: okrzykiem wyrażać niezadowolenie). Jeśli reklama działa w innym kierunku, niż odczuwane potrzeby mas, skutek jej bywa przeciwny, jaskrawym przykładem była nieudana reklama niemieckich pożyczek wojennych. Formy reklamy przemawiają przede wszystkim do wyobraźni, usiłują wywołać pewne stałe skojarzenia.

A g i t a c j a , czyli nadawanie ruchu, oddziałuje przede wszystkim na uczucie. Agitacja poddaje hasła, nstawia wolę, usiłuje wywołać natychmiastowe, określone czyny. Zazwyczaj odwołuje się do istniejących skojarzeń, nie tyle buduje, co spożytkowuje wszystko, co może być w danej chwili przydatne, więc także nieporozumienia myślowe, niewiedzę, błędy. Przykładów aż nadto wiele dostarczają okresy wyborcze (np. prawicę wyciągasz do zgody, po prawicy zasiądą błogosławieni — głosuj na prawicę).

Od agitacji różni się zasadniczo p r o p a g a n d a , tj. rozkrzewianie przemawiające do intelektu, uczucia i woli w celu zbudowania określonego poglądu na świat, urabiania jego wyznawców żarliwych, wiernych, oddanych aż do gotowości poświęceń. W niektórych poczynaniach rewolucjonistów rozróżniano wyraźnie propagandę, idącą w głąb, przygotowującą przyszłą organizację świata, od szerokiej agitacji, poruszającej masy przeciw najżywiej odczuwanym krzywdom. W ostatnim dziesięcioleciu nazwą propagandy objęto reklamę i agitację.

P o p u l a r y z a c j a w znaczeniu węższym posiada treść swoistą: udostępniania wiedzy naukowej, udzielania wyjaśnień. Cechą charakterystyczną jest przy tym odrzucanie wszystkiego, co jest zrozumiałe tylko dla wtajemniczonych, dla specjalistów.

Uczynienie treści naukowej istotnie bliską i dostępną jest możliwe przy liczeniu się z treścią dusz ludzkich, z istniejącym zasobem mądrości życiowej, z potrzebami i z dążeniami. Poziom przystępności, który popularyzator powinien osiągnąć, zależy w znacznej mierze od stopnia wykształcenia danego środowiska, w znaczniejszej jeszcze — od oceny potrzeb i dążeń, od uznania „równości ludzi w obliczu siebie”. Książki, czy odczyty popularnego o za-

gadnieniach społecznych potrzebuje nie tylko robotnik, lecz również uczony przyrodnik, o życiu roślin — prawnik.

Zadanie „humanizacji” nauki, zainteresowanie nie tylko odkrywcami i utalentowanymi głosicielami prawdy, lecz również jej skromnymi wyznawcami i ogółem twórców zbliżają do siebie popularyzatora i myśliciela — syntetyka.

Popularyzacja nie tylko korzysta z badań naukowych; częstokroć jej potrzeby wskazują drogi badaniom. Popularyzator, wsłuchany w stawiane mu pytania, odgadujący dalsze, uświadamiane w miarę rozwoju zainteresowań, może się stać twórcą syntezy, do której wnosi cenne nowe składniki, zaczerpnięte z psychiki zbiorowej. Zbliżenie się do wspólnych źródeł, ukazujące godność i wielkość przeżyć niepozornych jednostek, nieoświeconych sztuką wypowiedzenia się, daje właściwą miarę w ocenie spraw codziennych i ich stosunku do ideału. Powstaje w ten sposób krąg wzajemnych oddziaływań, w których się kształtuje świadoma praca wychowawcza.

Ale wówczas, gdy popularyzator odnosi się pogardliwie do niewtajemniczonych i nieoświeconych, praca jego wyrodnieje w tzw. wulgaryzację, w zniekształcenie treści. Wulgaryzacja nasycza niewybredną ciekawość, budzi zadowolenie z posiadanych strzępków wiedzy. Prawdziwa popularyzacja nie tylko rozsiewa wiadomości, lecz również rozświecła drogi w dal, jeszcze nie poznane.

Bliskość życia wiąże czasem popularyzację w ścisłym tego słowa znaczeniu z propagandą. Tym niemniej popularyzacja wyjaśniająca dąży do obiektywizmu; rozprasza fałszywe skojarzenia, prostuje błędy i to ją różni wyraźnie od agitacji.

Popularyzacja posługuje się różnymi metodami, przemawia do wszystkich, rzuca ziarna na nieznane gleby lub

też poszukuje pewnych wybranych środowisk. Przekracza wtedy granice, oddzielające ją od nauczania.

N a u c z a n i e to nie tylko udzielanie wiadomości, lecz również usprawnianie, wdrażanie do brania. Nauczanie budzi skojarzenia z uczeniem się, z własnym wysiłkiem jednostki.

Nauczanie może prowadzić do biernego przejmowania wiedzy, samo przez się nie jest kształceniem uzdolnień i woli. W sztukę samodzielnego wybierania, w samodzielną twórczość wdraża dopiero wychowanie u m y s ł o w e. Pozwala ono ocenić siebie, uzyskać świadomość swoich cech, możliwości i zadań. Pokazując, w jaki sposób budowana jest nauka, jednoczy ze sprawami wielkimi, równocześnie rodzi pokorę wobec wielkości, której istotę daje odczuć.

Pojęcie wychowania umysłowego wiąże się z pojęciem szerszym wychowania d u c h o w e g o. Obejmuje ono nie tylko wiedzę i sprawność, lecz również wartościowanie. Najbardziej charakterystyczną cechą wychowania duchowego jest doprowadzenie do harmonii wiedzy i życia, nie tylko do posiadania uzdolnień i zasobów, lecz do ich świadomego używania w służbie dobra. Wychowanie duchowe wymaga istotnej asymilacji dóbr „niewidzialnych“, związania ich z całą treścią życia psychicznego. Kultura duchowa, będąca wynikiem wychowania, da się porównać z głęboką uprawą, wyrównyującą glebę, stwarzającą pomyślne warunki wzrostu.

Wychowywanie ducha jest niezmiernie trudne. Może być skuteczne przy poszanowaniu najgłębszych źródeł sił moralnych, wiary i uczucia, istniejącej już więzi i porywów ku nowemu, lepszemu życiu. Potrzebuje czasu, dokonuje się pod wpływem raczej przykładów, niż słów, w sferze raczej uczucia, niż myśli. Świadomość duchowa nie zawsze jest jednoznaczna z posiadaniem rozległej

wiedzy: zawiera natomiast, jako niezbędny składnik, pewną sumę mądrości życiowej, zdobytej przez doświadczenie i rozmyślanie, wywołuje postawę czynną wobec otoczenia.

Wyniki wychowania duchowego występują wśród generacji dojrzałej. Stwarzają one tzw. atmosferę duchową środowiska, wywierając wpływ niezaprzeczalny na dojrzewanie młodzieży, choćby ta młodzież zwracała się po dobra nieznane z imienia starszym.

W wychowaniu duchowym ogromną rolę odgrywają, obok przeżyć jednostek, przeżycia zbiorowe. Ani reklama, ani agitacja nie są w stanie ich zastąpić; mogą je tylko wywołać lub wzmocnić, gdy działają w tym samym kierunku, co istniejące dążenie. Propaganda zbliża do źródeł siły, nauczanie, nawet kształcenie odgrywają rolę pomocniczą wyjaśniania pojęć i słów; rozstrzygające jest wprowadzenie w twórczość życia. Istota różnic pomiędzy wychowywaniem, a innymi działaniami, dążącymi do wywarcia wpływu na postępowanie ludzkie, sprowadza się do tego, że w pojęciu wychowania mieści się pielęgnowanie zadatków uzdolnień, skierowywanie pędu twórczego, wdrażanie do samodzielności, dopomaganie rozwojowi sprawności.

Najpewniejszym wskaźnikiem roli wychowawczej jakiegos poczynania jest, czy zmierza ono do zagarnięcia istniejącego dorobku, spożytkowania koniunktury lub człowieka, skupienia ludzi dla celów doraźnych, czy też — do rozbudzenia sił twórczych.

POTRZEBY JEDNOSTEK I WYCHOWANIE SPOŁECZNE

Obserwacja przebiegu wychowania stwierdza ciągle krzyżowanie się wpływów osób i zbiorowości; środowisko nie tylko oddziałuje na jednostki, lecz jest przez nie przetwarzane. Umiejętność wybierania, czyli wiązania się

z pewnymi składnikami środowiska, jak to już było podkreślone, stanowi najczęstszą formę twórczości życia. Sztuka wychowywania polega w znacznej mierze na pomaganiu jednostce do odnalezienia sił i wartości, tkwiących w środowisku.

Odbывая się w społeczeństwie, praca wychowawcza spożytkowuje siły społeczne i równocześnie je wzmaga, przyczyniając się do upowszechnienia wartości - wspólnych, do wytworzenia wspólności odczuwań. Jest to jednak możliwe i daje wyniki tylko przy liczeniu się z indywidualnościami, przy uruchamianiu tkwiących w nich wartości.

Wprowadzenie hierarchii potrzeb, będące jednym z naczelných zadań wychowania nie może lekceważyć potrzeb jednostek. Dlatego też działalność wychowawcza splata się z tymi czynnikami przebudowy społecznej, które wnoszą poszanowanie praw wszystkich ludzi. Teoria wychowania, podobnie, jak teoria medycyny, rozpatruje potrzeby ludzkie po to, aby odnaleźć najlepsze sposoby ich zaspokojenia i nie uznaje innych różnic pomiędzy ludźmi, jak te, które wynikają z różnic wieku, typów psychicznych i fizycznych.

Potrzeby materialne jednostek trudno oddzielić od potrzeb społecznych, ponieważ nie tylko o podziale, lecz również o wytwarzaniu dóbr rozstrzyga organizacja społeczeństwa.

Tu mowa o wskazaniach dla pracy wychowawczej, wynikających z postawionego celu. Nie były one dotychczas formułowane dość wyraziście. Należą do nich: uświadamianie jednostkom, czego wymaga ich organizm i jak potrzeby własne mogą być zaspokajane bez uszczerbku dla innych, podnoszenie bytu rodzin i ludzi samotnych na wyższy poziom zarówno spożycia, jak i kultury użytkowania dóbr materialnych (jedzenia, mieszkania, odzie-

zy). Wychowanie gospodarcze wprowadza nie tylko w lepszą technikę, w ocenę celowości i opłacalności, lecz również w sztukę uśmiechu, w zamięłowanie tego typu piękna, który jest odbiciem wewnętrznego ład.

W oparciu o etykę i ekonomię wychowanie szuka swoistych sposobów oddziaływania na układ stosunków. Najpotężniejszą z gospodarczych instytucji wychowawczych jest spółdzielnia, oparta na moralności produkcji dla spożycia (nie w celach zysku). Były i inne, nieśmiałe próby, jak np. ligi spożywców, zalecające produkty, wytwarzane w warunkach higieny, bezpieczeństwa pracy, uregulowanych płac, pozwalających na ludzkie warunki bytu pracowników.

P o t r z e b y d u c h o w e uogólnić by można, nazywając je potrzebą wypowiedzenia siebie i wiązania się z tym, co mnie przekracza. Dorosły czyni to, poszukując stanowiska, stosunków towarzyskich, miłości, sposobów wcielania swych ideałów.

Stanowisko to nie tylko zawód i zarobek, to poczucie swej wartości, niezbędności swego udziału w organizacji szerszej, które posiada nawet najskromniejszy wyrobnik. Nieuwzględnienie tej potrzeby pozbawia charakteru wychowawczego wiele poczynąń, które mogłyby się stać doniosłym narzędziem wychowania i ułatwić współżycie społeczne. Począwszy od fabryki, w której robotnik jest niewtajemniczonym w całość produkcji kółeczkiem skomplikowanej organizacji, aż do państwa, wymagającego posłuchu dla zarządzeń o nieznanym celu, — wychowanie społeczne ma przed sobą ogromną dziedzinę. Od jej uprawy zależy dobre samopoczucie jednostek oraz trwałość szeregu instytucji i prac, które potrzebują poparcia ogółu. Wielkie znaczenie posiada np. wprowadzenie myślowe w plan wytwarzania i spożywania dóbr, sporządzania i używania narzędzi (czego się dopominał St. Karpowicz w

swym programie wychowawczym). Niezbędne jest przy tym liczenie się z istniejącą więzią moralną i ukazywanie narastających nowych sił i wartości.

Potrzeby współżycia towarzyskiego są zaspokajane bardzo rozmaicie, w zależności od obyczajów i istniejących urządzeń. Organizacja tych urządzeń może stwarzać dla stosunków pomiędzy ludźmi tło, na którym wyraziście wystąpią wartości i radości, łatwo mogące się zagubić w złych warunkach. Związki, kluby, świetlice, ogniska, obozy żyją jednak tylko dzięki postawie jednostek. Oddziaływanie instytucji kulturalnych jest zależne od treści, jaka jest do nich wnoszona przez ludzi i od stosunku do człowieka, jaki w nich panuje. Rozróżniłam (w innym opracowaniu) dwa typy tego stosunku, zależne od tego, czy człowiek uważany jest za częsteczkę „materiału” ludzkiego, obrabianego dowolnie, czy też za „żywiół” będący równocześnie twórcą i tworzywem.

Na tle współżycia układają się stosunki pomiędzy płciami, odgrywające w życiu dorosłych rolę tak wielką, że ich pomyślny przebieg utożsamiany jest w mowie potocznej ze „szczęściem”. Wśród licznych czynników, które wpływają na te stosunki, nienajmniejszą rolę odgrywa wychowanie, uszlachetniające instynkt płciowy, wdrażające do poczucia odpowiedzialności za życie innego „ja”. Im głębsza jest kultura, im szerszy zasięg zainteresowań, tym czystsze, tym bardziej wyzwolone z brutalności rozpusty są stosunki pomiędzy ludźmi odmiennej płci. Propaganda moralności jednakowej dla kobiet i mężczyzn, wzajemnego szacunku i względów bywa skuteczna przy równoczesnym kształceniu zainteresowań innymi dziedzinami życia. Najgłębiej oddziałuje przy tym entuzjizm dla spraw wielkich, wymagających wytężonej twórczości obu płci.

Przykład wychowania seksualnego wyraziściej od innych pokazuje, jak splatają się ze sobą różne dziedziny życia, jak wielki jest przy tym udział czynników „nie-widzialnych“, ideału opanowującego dusze.

Potrzeba pokazania swej wartości, zwrócenia na siebie uwagi, odznaczenia się, sławy, stanowiąca jeden z głównych motorów postępu, może być uszlachetniona przez wychowanie, poddające jej treść. Różnice celów osobistych są największe: od żądzy wejścia do elity, która korzysta obficie z dóbr, dla ogółu niedostępnych, aż do brania na się ciężaru za innych.

Wychowanie społeczne ma w tej dziedzinie zadania, rzadko podejmowane. Uzasadnił je J. Wilbois powołując się na wprowadzenie w armii przeszkolenia dowódców w chwili, gdy osiągają pewne stopnie służbowe, gdy więc stają wobec rozszerzonego zakresu działania. J. Wilbois rzucił myśl, aby we wszystkich dziedzinach życia jednostki, dochodzące do stanowisk kierowniczych, otrzymywały przeszkolenia „generalskie“, obejmujące przede wszystkim sprawy wychowania i życia społecznego. Psychologia i socjologia, jako dyscypliny, wyjaśniające życie jednostek i grup ludzkich, stają się pożądane i zrozumiałe, zapładniają czyny przede wszystkim wówczas, gdy zagadnienia kierownictwa ludźmi są aktualne. Oświeclanie naukowe spraw, rozstrzyganych intuicją, wspartą doświadczeniem życiowym, zapewni praktyce pomoc nauki, nauce zaś da wpływ na dojrzewanie duchowe.

Dla celów wychowania niezmiernie cenny jest podział typów społecznych, który się spotyka w literaturze francuskiej. Robotnik w tym ujęciu, to człowiek, znajdujący swe optimum życiowe w czynnościach wykonawczych (choćby miał doktoraty paru wydziałów). Technik — to działacz, który wedle danego sobie planu potrafi pokierować pracą grupy. Kierownik — to ten, kto umie wska-

zywać nowe drogi, przewidywać i usuwać trudności, planować szersze prace zbiorowe, skupiać ludzi przez jedno-
czenie ich woli z wolą swoją. Trudno na podstawie dotych-
czasowych badań stwierdzić, jakie jest rozsianie wymie-
nionych typów wśród ludności różnych krajów, wolno
jednak wnioskować, że wielką rolę odgrywa w tym wzglę-
dzie ustrój państwowy i gospodarczy oraz typ pracy wy-
chowawczej. Demokratyzacja wzmaga liczbę techników
(choćby pozostawali oni z zawodu wyrobnikami). W okre-
sie żywszej twórczości zbiorowej występują spośród sza-
rego tłumu nieznani dawniej kierownicy. Pełnię cech kie-
rownika posiada jednak rzadko jednostka, stąd wartość
zbiorowego kierownictwa, w którym uzupełniają się
istniejące niedomiary.

Do zadań wychowania społecznego należy ukazywanie
właściwej roli kierownictwa. Przewodzenie duchowe wy-
maga wielkiego wysiłku myśli i uczucia, wyrabiania w
sobie, czy w swej grupie charakteru, świadczenia włas-
nym życiem o wartości głoszonych haseł. Niekoniecznie
łączy się z kierownictwem administracyjnym lub tech-
nicznym; kierownik musi posiadać pewne cechy, nie dla
wszystkich pożądane, np. wielką podzielnosć uwagi. Nie-
jeden człowiek zdolny jest właściwszy i bardziej twórczy
na stanowisku, na którym nie musi się rozpraszać, czuwać
nad mnóstwem szczegółów, przeciwnie może się skupić,
skierowywać swą uwagę niejako w głąb, ku zagadnieniom
własnego zadania. Tym niemniej każdy powinien móc
stanąć do pracy organizatorskiej jako kierownik w razie
potrzeby.

Zainteresowania typem własnym i typami istniejący-
mi obiektywizują spojrzenie, ukazują problematy życia
innych ludzi, zmuszają do przemyśleń. Wprowadzają tym
samym przed zasłonę tajemnic, które każdy musi osobi-
ście przeniknąć. W ich obliczu zjawia się cześć dla spraw

ważniejszych, niż chwilowe korzyści, poszanowanie mądrości życiowej ludzi pozornie nic nie znaczących, lecz będących uczestnikami i współtwórcami spraw wielkich.

Zjawia się wówczas palące zagadnienie prawa każdego z nas do własnego życia duchowego i — obowiązku uprawy swego umysłu. Wydarzenia wojenne, panowanie hitleryzmu pokazały, do czego prowadzi organizacja siły zbiorowej przez „przeżywanie” raczej niż myślenie, przez przecenianie woli kierowniczej.

W ruchu robotniczym z dawna głoszono „wiedza to potęga”. Niebezpieczeństwo zaniedbywania pracy umysłowej podkreślał z mocą twórca międzynarodowej organizacji pracy A. Thomas, dowodząc w okresie dobrej koniunktury przemysłowej, że zdobycze socjalne robotników mogą być utrzymane tylko wówczas, gdy towarzyszyć im będą zdobycze umysłowe. Przechodzenie do nowej struktury gospodarczej, powodujące ogrom cierpień, wymaga poważniejszego i powszechniejszego wysiłku intelektualnego, zrozumienia sytuacji, świadomego współdziałania w przebudowie.

Odnosi się to nie tylko do „ludu”. Wobec zadań przebudowy pracownicy umysłowi (zwani u nas niesłusznie „inteligencją”) bywają nieprzygotowani i ciemni, nieraz — z powodu mniejszego zasięgu doświadczeń — jeszcze ciemniejsi od pracowników fizycznych. Niezmiernie charakterystycznym zjawiskiem jest pojawienie się pracy oświatowej wśród funkcjonariuszy „umysłowych”, typem swym naśladowącej pracę oświatową wśród robotników.

Każda warstwa społeczna, o ile ma odegrać rolę w organizacji świata, musi posiadać grupę intelektualistów, właściwych „inteligentów”, umiejących posługiwać się narzędziami pracy umysłowej i oświeślać drogi, które wskazują intuicja i doświadczenie.

W wykonywaniu tego zadania zjawiają się nowe zagadnienia, dotychczas niemal że nie rozwiązywane. Wieś, osiedle fabryczne, „głucha prowincja“ muszą zatrzymać lub dostać odpowiednią ilość ludzi zdolnych, twórczych i naprawdę wykształconych (o czym mówił już Kościuszko, o czym marzyli młodzi działacze czasu, w którym powstał „Promień“ S. Zeromskiego).

Z demokratyzacją nie godzi się wyłączenie ułatwianie odpływu wszystkich uzdolnień intelektualnych do warstwy żyjącej wedle określenia S. Czarnowskiego „na marginesie“ spraw lokalnych, w praktyce najczęściej na usługach administracji państwowej, w wielkich ośrodkach miejskich (lub z pragnieniem dostania się do nich).

Droga po za wieś, warsztat, miasteczko musi być dla wszystkich otwarta. Równocześnie jednak jest konieczny wysiłek przodowniczy i pomoc organów publicznych przemieniające wszystkie zakątki kraju, aby stały się miejscami godnymi życia ludzkiego i wyzwania twórczości.

Na tym tle wyraziście występuje zagadnienie swobodnych kultur: ludowej i robotniczej (ściślej — proletariackiej). Przez wiele lat toczyły się spory o ich wartości i rolę. Przodownicze szeregi chłopskie odrzucają z kultury wiejskiej wszystko, co podkreśla dawną podległość chłopu, chcą pielęgnować to, co dopomaga do wyrażenia nowych dążeń, do przejawienia mocy wsiowej. Kultura proletariatu wyrosła w walce o byt, w budowaniu solidarności wyzyskiwanych, jest idealizowana jako symbol pewnych cech ofiarności i dumy klasowej — lecz nie wystarcza wobec zadań szerszego współżycia i szerszej odpowiedzialności.

Do zakresu pracy oświatowej należy przede wszystkim wiązanie najogólniejszych wartości z wartościami żyjącymi w poszczególnych kręgach kultury. Tzw. „wysfe-

rzanie“ duchowe następuje bardzo często przez ukazywanie walorów i wzorców w kształcie obcym, z pogardą dla tych samych wartości, które przejawiają się w środowisku nauczanych, tylko — w innej formie. Brak połączenia przeżyć i doświadczeń z dorobkiem nauczania zrywa więź uczuciową ze środowiskiem bezpośrednim (zamiast je wzbogacić) i wysusza pole twórczości. Zjawia się pragnienie ucieczki zamiast pragnienia przekształceń stosunków miejscowych.

Próbował się temu przeciwstawić ruch regionalny, kierowany przez A. Patkowskiego. Załamał się o mur uprzedzeń. Sprowadzanie regionalizmu (przez jego przeciwników) do pokażu przeżytków, zamarych strojów i obrzędów może się stać niebezpieczne dla tego, co z dawnego dorobku i obyczaju jest tworzywem dla nowego trudu.

Istnieje wiele sposobów przebudowy gospodarczej, technicznej, estetycznej, umożliwiających przenikanie się wartości różnych kręgów kultury. Poczta, telefony, zreformowane radio, wystawy okrężne, teatry i chóry objazdowe mogą zapewnić bierny udział „prowincji“ w życiu kraju i świata. To nie wystarczy. Rozstrzygający wpływ miewają ogniska badawcze, doświadczalne, nauczające rozrzucone szeroko po kraju oraz sieci korespondentów towarzystw i instytutów specjalnych.

Tam, gdzie urządzenia kulturalne istnieją, inteligencji pozostają w udoskonalonym gospodarstwie, w warsztacie na uboczu, na odległej od stolicy placówce lekarskiej, nauczycielskiej, bibliotecznej — bez przeświadczenia, że się marnują.

W poszczególnych znanych przypadkach przemiany zostały dokonane przeważnie inicjatywą od dołu, przez prawdziwe przodownictwo, dostarczające wymownych przykładów oddziaływania jednostki na środowisko.

Główne zadania oświaty dorosłych upatrywano z dawna w przygotowywaniu do pracy. Myśl ekonomiczna, która panowała długi czas wszechwładnie, uważała za najważniejsze dawanie wiedzy zawodowej lub „pożytecznej“ w gospodarstwie, wdrażanie do czynności, zaszczipianie cnót wykonawcy. Ruchy społeczne dążyły do przygotowania do pracy publicznej w związkach i instytucjach. Wyjątkowo, buntowniczy głos żądał — prawa do lenistwa.

Stosunek nauczanych do oświaty zawodowej zależy od tego, czy dany zawód daje samodzielność, czy sprzyja dojrzałości społecznej i psychicznej. Najbardziej charakterystycznych przykładów dostarcza oświata rolnicza.

Zwyczajowo uważano do niedawna, że rolnik nie potrzebuje wykształcenia szkolnego. Samodzielni rolnicy, odpowiedzialni za całość swego gospodarstwa, odczuwali jednak konieczność oświaty rolniczej pozaszkolnej. Dzięki ich zapotrzebowaniu piśmiennictwo popularne rozwinęło się najbardziej w dziedzinie umiejętności rolniczych i nauk dla nich podstawowych. Nauczanie pozaszkolne uwzględnia zarówno zainteresowania młodocianych uczniów. Przy sposobieniu Rolniczego, jak i fachowe, bardzo specjalne potrzeby doświadczonego hodowcy. Sieć organizacyjna instruktorów rolnych dostarcza pomocy w spełnianiu własnych zadań, planowanych osobiście. Korzystają z niej wyłącznie gospodarze, tuż obok pracujący „dworacy“ nie wykazywali nigdy zainteresowania życiem gleby uprawianej na cudzy rachunek, życiem roślin i zwierząt, nie dla siebie hodowanych. W świecie najemników wiedza rolnicza zdawała się być potrzebną tylko tym, którzy z niej czerpali swą władzę, jako zarządcy lub wyższy zarobek, jako specjaliści w określonej dziedzinie.

Wyrobnicy i niewykwalifikowani robotnicy nie uznawali potrzeby zdobywania wiedzy fachowej. Wpływała na to nie tylko ich sytuacja podległych szczegółowym rozkazom, lecz również ubóstwo nie pozwalające na planowanie własnego życia. Ogół robotników, wykonywujących czynności zmechanizowane przez podział pracy, nie interesował się podstawami naukowymi i techniką produkcji, w której człowiek był bezwolnym kółeczkiem. Myśl zwracała się raczej ku sprawom rynku pracy, ku zagadnieniom zbiorowej walki o byt. Oświata robotnicza nosiła przede wszystkim charakter polityczny lub polityczno-społeczny, wyjaskrawiający jedną dziedzinę życia — walkę z kapitalizmem. Nie obejmowała ona wszystkich zagadnień bytu robotniczego, mało interesowała się np. ustrojem pracy. Przygotowywała raczej walczących, niż przyszłych kierowników produkcji i urzędów. Ten stan odbijał się wyraziście w piśmiennictwie popularnym, w którym było niemal zupełnie brak książek i czasopism fachowych. Planowaniem, organizowaniem, zajmowali się tylko specjaliści wpatrzeni w sprawy produkcji, rzadko dostrzegający pełnię potrzeb i możliwości twórczych czynika ludzkiego.

Zagadnienia „naukowej organizacji“ wydawały się ogółowi robotniczemu — wprost wrogie. Zainteresowania techniczne zjawiały się tylko wśród najwyżej kwalifikowanych i (w małej zresztą mierze) rzemieślników. Inaczej wśród specjalistów wyszkolonych. Są oni przejęci swym fachem, często wyłącznie, niemal chlubią się brakiem zainteresowań szerszych.

Zamykanie się w ciasnym kręgu pracy fachowej jest w skutkach groźne dla kultury i dla moralności społecznej. Powoduje ono brak szerszej odpowiedzialności: wykonawca jakichś części maszyn nie zdaje sobie sprawy, czemu ma służyć maszyna, zdun murujący piec krematoryj-

ny, nie czuje się współwinny za obóz zagłady. Mniej jaskrawych przykładów można by wyliczyć tysiące. Jednostronny rozwój techniki spowodował tyle nieszczęść, że wybitni odkrywcy i wynalazcy szukają ratunku — w staraniach wychowawców, w rozwoju nauk społecznych. Równocześnie okazało się, że wąski zakres szkolenia zawodowego obniża jego wartość. Przy każdej zmianie technicznej ukazuje się w pełni znaczenie kultury ogólnej, umożliwiającej zrozumienie i zastosowanie nowych zdobyczy.

W działalności wychowawczej dla celów pracy wystąpiły na jaw znamienne tendencje. Rozszerza się zakres instruktorstwa, pomocy przy warsztatach. Doskonalenie zaczyna się łączyć z pośrednictwem pracy. Przy zmianach sytuacji społecznej robotnika staje się konieczne zainteresowanie go planem produkcji, organizacją pracy, warunkami postępu technicznego. Kształcenie dorosłych, biorących na siebie odpowiedzialność za przemysł, obejmować musi nie tylko ideologiczne hasła i nie tylko sprawności nadające się do natychmiastowego spożytkowania, lecz również podstawy naukowe techniki i organizacji oraz wiedzę o celach wszelkiej produkcji, o człowieku i społeczeństwie.

Sprawy pracy nie wyczerpują całości życia ludzkiego. Przed czterema laty pedagog polski Stanisław Karpowicz twierdził, że wyłączne przygotowanie do pracy wychować musi — niewolników. Człowiek wolny ma być wychowywany do pełni życia. Myśl Karpowicza, śmiała i przodownicza, dotychczas nie odniosła pełnego zwycięstwa. Zainteresowanie czasem wolnym od pracy, czyli wczasami, przyszło od innej strony: higieny i ekonomii. Racjonalizacja pracy, wprowadziwszy podział czynności spowodowała, że wysiłek robotnika stał się większy, lecz

jednostronny. Po niewielu latach wystąpiły groźne objawy przemęczenia pewnych mięśni, zaniku harmonii, zatruć organizmu. Równocześnie niemal ekonomiści stwierdzili znaczenie rynków wewnętrznych dla produkcji, konieczność podniesienia stopy życia i skrócenia tygodnia pracy, aby samochody, czy rowery, odzież i przedmioty odświeżonego użytku znajdowały odbiorców. Bezrobocie ukazało niebezpieczeństwo bezczynności, niweczącej dorobek dotychczasowy. Na tym tle wystąpiła jaskrawo konieczność wychowywania dla wczasów.

Natchnienia i wzory znaleziono w dawnej, klasycznej tradycji, uzupełniając je nowymi składnikami, dostarczonymi przez nauki lekarskie i współczesne ideologie społeczne. Punktem wyjścia jest poszukiwanie harmonii, uznanej za jedno z podstawowych praw życia, które zmusza do uzupełniania braków i niedomiarów. Po pracy fizycznej pożądana jest czynność ducha, po pracy umysłowej ćwiczenie mięśni, w obu przypadkach wprowadzanie w grę innych organów, spożytkowanie innych zainteresowań, niż wyczerpane trudem zawodowym. Sport, wycieczki, obozy oraz różne formy udziału w kulturze umysłowej i artystycznej kompensują zle strony racjonalizacji pracy. Przeciw zmęczeniu psychicznemu, które jej towarzyszy, oddziałują podniety z innego kręgu życia. Dzięki organizacji wczasów odradza się i rozszerza „miłośnictwo“, „amatorstwo“, pogardzane w epoce apoteozowania specjalizacji, lub uważane podówczas za arystokratyczną zabawkę. Fachowcy jakiejś dziedziny, chcąc żyć pełnią życia, stają się dyletantami w innych dziedzinach, nieraz bardzo odległych od specjalności, kompensujących za to jednostronność codziennego trudu. Miłośnictwo uzupełnia i harmonizuje życie jednostek, zapowiada głęboką demokratyzację przez zbliżenie typu życia różnych warstw społecznych, zapewnia spożycie, więc — właściwe istnie-

nie dóbr kulturalnych odrywa zainteresowania od rachub pieniężnych.

Jednym z głównych zadań pracy oświatowej jest dostarczanie podniet do wyjścia poza ramy pracy zawodowej i trosk codziennych, ciągłe przeciwdziałanie wpływowi zmęczenia, zniechęcenia, niepowodzeń. Potrzeby, którym należy zadość uczynić, to w pierwszym rzędzie potrzeba stworzenia uzupełnień znanej rzeczywistości, przenoszenia w jakiś świat inny, w którym można ćwiczyć uśpione zdolności twórcze, wyzwalać się z zahamowań rozwoju, skąpać w ożywczych krajobrazach i krynicach. Niekiedy jest to możliwe w pewnym stopniu w pobliżu miejsc pracy, w regularnych przerwach odpoczynkowych, kiedyindziej wymaga wyrwania się z otoczenia na dłuższą wędrówkę, czy na odpoczynek w ognisku nowego ładu.

Dostarczanie podniet jest możliwe przy szerokim zasięgu zainteresowań i kontaktów. W razie wyłącznego sprowadzania ich zzewnątrz grożą niebezpieczeństwa rozpraszania uwagi i zatraćania wrażliwości na zagadnienia własnego życia i własnego środowiska.

Umiejętność wprowadzania podniet do określonego środowiska polega przede wszystkim na skierowywaniu ich ku istniejącym uśpionym siłom i utajonym zainteresowaniom.

Podniety mogą usposabiać do korzystania z istniejących możliwości spożycia lub skłaniać do własnej twórczości. Wehłanianie dóbr, wytworzonych przez innych, radowanie się pięknem muzyki, słowa, obrazu, bawienie się produkcjami humoru posiada niewątpliwie wartość, gdy spożytkowując twórczość wykonawców, tym samym wzmacnia jej podstawę życiową. Przynosi zmęczonym ulgę przez zmianę wrażeń, przyczem na tle pozornej bezczynności odbywa się nieraz głęboka przebudowa we-

wewnętrzna. Przeżywanie samotne sztuki czy przyrody mie-
wa często rozstrzygające znaczenie w budowaniu warto-
ści wewnętrznej, choćby nieprędko uzewnętrzniało się
w czynach.

Całkowicie bierne przejmowanie nie wystarcza jednak
dla celów wychowawczych; w miarę skracania dnia pracy
i wprowadzania ułatwień technicznych coraz mniej bę-
dzie wystarczało. Wraz z podnietami wkraczać powinno
ukazywanie pól dla twórczości dyletanckiej. Niezmiennie
charakterystycznych przykładów dostarcza rozwój radio-
fonii. U początku korzystanie z radia było zabawką ama-
torów, budujących pomysłowe aparaciki odbiorcze. Póź-
niej przemysł usunął niemal zupełnie amatorstwo w dzie-
dzinie radiosprzętu; radioamatorstwo stawało się coraz
bardziej korzystaniem z audycji nadawanych przez mo-
nopolistyczne rozgłośnie. Twórczość dyletancka znajduje
jednak nowe zadanie; mówiąc technicznie, „pracuje na
krótkich falach“, przyczem kluby krótkofalowców mogą
odegrać dużą rolę w opanowywaniu tajemnic odbioru.

Równolegle następuje zbliżanie się pracy umysłowej
i fizycznej. Szczególnie jaskrawo zaznaczyło się ono
w Niemczech hitlerowskich w imię haseł politycznych
i przygotowań wojennych. Ale do pracy fizycznej wciąż
inteligentów również współczesna technika badań nauko-
wych, sprzyja jej nowe budownictwo mieszkań z ogród-
kami, zmusza do niej zubożenie materialne. Jedną z cech
udziału pracowników umysłowych w robocie fizycznej
jest wprowadzanie udoskonaleń narzędzi i otaczanie naj-
bardziej codziennych czynności pewnym wykwintem este-
tyki (o ile wiążą się z miłośnictwem).

Prowadzi to do innej oceny składników mądrości, któ-
re człowiek uzyskuje przez — rękę.

Współzycie typów społecznych nieskrępowane obo-
wiązkami i hierarchią, może doprowadzić do uświadomie-

nia charakterystycznych cech jednostek, daje pole do wyrobienia się i dojrzewania. Wielkie znaczenie ma przy tym wychowywanie w zakresie kultury życia codziennego, jeżeli przewodniczy mu myśl libeltowskiej równości „w obliczu siebie”. Oznacza to uznanie prawa każdego człowieka do rozwoju, tym samym do możliwości życia rodzinnego, samokształcenia, własnej umiłowanej pracy i rozrywki. Równocześnie — uznanie wartości osiągnięć na wszystkich polach, zrozumienie, że niższość wykształcenia lub oglądy może być wyrównana przez głębokie walory samodzielnego talentu, twórczości życia, ofiarności.

Przy poszukiwaniu podniet dla twórczości w wielu dziedzinach powrócono do potępianej już dawniej zasady emulacji, wprowadzając zawody z nagrodami i konkursy różnego typu. Rekordy, mistrzostwa, odznaczenia są charakterystyczne dla pierwocin pracy wychowawczej, odbywającej się wśród powszechnie panującego egocentryzmu i bierności. Przełamują bierność, lecz nie przewyżniają egoizmu. Współzawodnictwo do określonej liczby nagród lub tytułów mistrzowskich zawiera w sobie poważne niebezpieczeństwa dla wychowania społecznego. Wyższą formę stanowią zawody zespołów, zwłaszcza gdy nagroda polega na klasyfikowaniu wedle osiągniętych wyników bez ograniczenia miejsc w danej klasie; najwyższą — pokazy wyników bez nagród i klasyfikacji (co stanowi regułę w harcerstwie i zdarza się nieraz w związkach rolników i hodowców duńskich wysoko ceniących wysiłek swej organizacji).

Innym typem dostarczania podniet jest pokazywanie wzorów urządzeń na zwiedzaniach i wycieczkach, co konkretyzuje ideały, nastawia wolę, wskazuje metody. Skutek taki osiągają jednak tylko wycieczki dobrze przygotowane, inaczej uczestnicy mogą się rozproszyć duchowo pod wpływem obcych i dalekich doskonałości.

Podniety, przynoszące treść zzewnątrz, niezawsze są najważniejsze. Często w rozgwarze życia miejskiego, w przeludnieniu mieszkań, wśród nadmiaru wrażeń narzucających się a nie przeżywanych — człowiek ma poczucie, że zgubił siebie. Zeby się odnaleźć, potrzebuje skupienia i spokoju, zetknięcia się z przyrodą, przemyślenia podstawowych zagadnień.

Wytworzyły się licznie formy spędzania wczasów zaspokajających potrzeby współzycia i odmienności wrażeń. Kluby i świetlice z kółkami uprawiającymi różne rodzaje miłośnictwa, obozy stałe i wędrowne, kolonie wakacyjne przenoszą uczestników w świat przez nich pożądaný. Zorganizowane przeżycia artystyczne ułatwiają rozprężenie duchowe, wypowiadanie siebie na tle nastrojów świątecznych.

Na zbyt krótko. Zeby rozrosnąć się i dobrze okrzepnąć nowe wartości potrzebują czasu i ćwiczenia. To właśnie ułatwiają instytucje internatowe, skupiające dorosłych w ciągu tygodni lub miesięcy w warunkach wyzwalających siły, najczęściej wśród pięknej przyrody, w swobodnym współdziałaniu koleżeńskim, z wybranymi przyjaciółmi, kierownikami uczenia się i zdobywania.

Przy rozpatrywaniu treści niejednego z poczynañ uderza przy tym fakt, dotychczas niezanalizowany. Oto — zahamowania młodości wymagają nieraz rekompensaty w wieku późniejszym: spóźnionego okresu beztroski, radości, swobody. Działalność wychowawcza wyciąga z tego faktu wnioski praktyczne przed jego dokładnym poznaniem, co jest konieczne, gdyż w braku zorganizowanej pomocy następuje nieraz trwale zahamowanie, kiedyindziej zaś wybuch, nieopanowany powściągami ideału.

Wczasy, dostatecznie długie, urzeczywistniają prawo do młodości spragnionej swobodnych marzeń w przyjacielskiej gromadzie. Przyczyniają się do wytwarzania psy-

chiki dojrzałej przez twórczość ochotniczą i poczucie swobody.

Bez treści wczasów nie ma pełnego wychowania człowieka.

PLANOWANIE

Sposoby oddziaływania wychowawczego zarysowują się odmiennie, zależnie od tego, czy przedmiotem oddziaływania są jednostki, określone grupy, czy też niezróżniczkowany tłum, wszyscy, wśród których nie poszukuje się specjalnie nikogo.

Oddziaływanie na jednostki stosowane jest bardzo szeroko w różnych formach poradnictwa. Obejmuje ono nie tylko udzielanie wskazówek, uczenie techniki, wdrażanie do pewnych czynności, lecz również rozbudzanie świadomości, nastawianie woli.

Poradnictwo wkroczyło do wszystkich niemal dziedzin, w których istnieją urządzenia, dostępne dla ogółu i wspomaga oddziaływanie tych urządzeń.

Poradnictwo jest bardzo charakterystyczną, lecz nie jedyną formą oddziaływania na jednostki. Wszechstronna pomoc indywidualna, stanowiąca główną treść tzw. służby społecznej, używa różnorodnych metod. Spożytkowuje ona najżywotniejsze zainteresowania (np. zainteresowanie matki własnym dzieckiem), przynosi dzięki temu bezpośrednią korzyść. Jedną z jej cech najbardziej znamienych jest wzmacnianie sił jednostek przez pomoc z zewnątrz. Przy wytwarzaniu siły zbiorowej działalność wychowawcza zwraca się przede wszystkim ku jednostkom najbardziej wrażliwym, wytwarza z nich zespoły, które podejmują akcję przodowniczą.

Oddziaływanie na masy, na nieznanych „wszystkich”, którzy dosłyszeć czy dojrzeć zdołają, podejmowane bywa

dla celów najogólniejszych. Polega ono przede wszystkim na wywoływaniu wspólnych przeżyć, które stwarzają wspólność odczuwań, konieczną dla utrzymania i wzmacniania więzi narodowej, państwowej, religijnej, klasowej. Zespolenie tłumu nieznanych sobie osobiście jednostek w nadziei, w modlitwie, w zachwycie rozkrzewia ideał, który je wywołał, wyzwala siłę wspólną, będącą czymś nowym, niż suma sił uczestników tego przeżycia. Mocy zapładniającej nie posiadają jednak parady, w których masy są tylko widzami. Dlatego przy organizowaniu manifestacji, czy uroczystości zbiorowych głównym wskazaniem wychowawczym jest zapewnienie czynnego uczestnictwa jak najliczniejszym rzeszom.

Szeroka popularyzacja jest w istocie oddziaływaniem na rozproszone, niezorganizowane jednostki. Bywa ono lekceważone w okresie zbyt wytężonego zainteresowania przodowniczymi zespołami, jest jednak konieczne. Trafia do ludzi niezorganizowanych, osamotnionych, wskazuje ich prawo do życia intelektualnego i do radości wspólnych, umożliwia wejście do organizacji, zachęca do korzystania z urządzeń, których nie znali. Niezmiennie charakterystycznych przykładów dostarcza amerykańska propaganda książki, szkoły, sztandaru. Wszystkie imprezy, poruszające wyobraźnię, rozsiewające wiadomości, kończą się wezwaniem osobistym w rodzaju: zapisz się dzisiaj do biblioteki.

Na tle zmiennych, krzyżujących się pojmowań i poczynań w dziedzinie wychowania, oświaty, rozkrzewiania ideałów i podawania wiadomości rozgrywał się głośny z początkiem XX w. spór o kierunek pracy: *e k s t e n s y w n e j*, rozsiewającej szeroko, czy też *i n t e n s y w n e j*, kształtującej. Instytucje hołdujące pierwszemu z tych kierunków, chlubiły się rozległością zasięgu swych wpływów: liczbą słuchaczy na odczytach, wypoży-

czeń w bibliotekach, odwiedzin wystaw itp. Trafienie do „wszystkich“ było i jest hasłem powtarzanym nieraz namiętnie. Upajaniu się liczbami przeciwstawił się drugi kierunek, który zapytywał, czy liczba jest równoznaczna z wartością i szedł w głąb w poszukiwaniu metod wytwarzających typ przodowniczy: uczestników zespołów, studiujących wybrane zagadnienie w celach doskonalenia życia, umiętnych czytelników najlepszych książek itd.

Innego znaczenia nabiera podówczas rola przodownika i zagadnienie powszechnego uczestnictwa w kulturze. Poziom wykształcenia i wyrobienia ogółu podnosi wymagania w stosunku do jednostek najzdolniejszych, stawia im zadania, przysparzające więcej osobistego trudu, chociaż społecznie łatwiejsze do wykonania, o ile potrzebują poparcia i współpracowników. Wyniesienie się osobiste w warunkach powierzchownej kultury lub zaniedbania kulturalnego ogółu może demoralizować wybijające się jednostki, które czują swą samotność, wyjątkowość, działają bez kontroli i bez dostatecznych podniet.

Wbrew niektórym koncepcjom przedmiotem wychowania nie są wyłącznie jednostki, lecz i g r u p y l u d z k i e. Wzajemne wychowywanie się jest zdawna znane w bractwach, związkach robotniczych, kołach młodzieży. W ich współżyciu wytwarza się więź moralna, nieraz rozstrzygająca o wartości osobnika, którego rozbudza lub podtrzymuje. Więź moralna grupy wzmacnia się lub przetwarza pod wpływem działań wychowawczych; wśród nich główną rolę odgrywa uświadomienie tej więzi, celowe poddawanie uczuć, wdrażanie pojęć o zadaniach grupy i narodu, klasy społecznej, pokolenia działającego. Uczestnicy tej samej grupy wiążą się ze sobą w imię spraw wspólnych, przekraczających interesy i możliwości osobnicze. W świetle tego zjawiska inaczej się przedstawia sprawa szerokiego rozsiewania.

Spór obu kierunków przyczynił się do wyraźniejszej oceny potrzeb i dróg ich zaspokajania. Doświadczenie pokazało, że pomijano w nim nieraz zagadnienie w życiu społecznym rozstrzygające. Oto — dopiero na tle pracy, szeroko rozsiewającej wspólne wartości, odbywa się skutecznie rekrutacja nowych sił, zjawia się możliwość porozumienia szeregów przodowniczych z masami. „Kształtowanie” jednostek bez zasilania gleby, z której wyrastają, zawodzi. Ekstensywność i intensywność, jako kierunki działalności, nie wykluczają się, lecz uzupełniają.

Sposoby „ekstensywne” dopomagają często do shamonizowania życia jednostki i życia społecznego, do korzystania z dorobku ogólnego, jako tła własnej twórczości.

Przy próbie ustalania kolejności poczynąń okazuje się zawsze, że kolejność wyrozumowana zawodzi. Tworzenie urzędów, które wspomagają działalność wśród mas i wśród jednostek, odbywa się za sprawą grup, niekiedy z samotnej inicjatywy pionierskiej. Rozbudzenie duchowe, które umożliwia organizację zespołu, następuje często na tle roboty masowej; niejednokrotnie oddziałują nań czynniki poza wychowawcze, wpływy niezamierzone. Zbyt długie oczekiwanie z podjęciem inicjatywy w imię logicznej kolejności prac przyczynia się często do niweczenia sił już istniejących. Planowanie w obrębie pracy wychowawczej inny ma charakter, niż w robotach ziemnych czy przemyśle. Z powodu swoistych właściwości tworzywa dusz ludzkich powinno się liczyć z wskazywaniem ujścia dla twórczości, nie wdając się w ścisłe ustalanie jej etapów.

Zakładanie instytucji, liczących na biernych przechodniów, których przyciągnie reklama, najczęściej zawodzi. Nie dość jest np. ustawić księgozbiór i zawiesić afisze, zachęcające do czytania, by rozszerzyć czyteln-

ctwo na obojętnych i na analfabetów: przyjdą tylko ci, którzy już odczuwają potrzebę książki. Innych będzie mogła przywieść działalność poza murami biblioteki.

Wiele poczyniń wśród drobnych rolników poszło na marne, gdyż instruktorzy kółek rolniczych zanadto wyłącznie zajmowali się pierwszymi etapami roboty, zaniedbując dopomagania na wyższych szczeblach, zapominając, że uprawy wymagają i ziemie najlepsze, narażone na szczególnie bujne krzewienie się chwastów. Powszechność i wszechstronność w pracy kulturalnej stanowią warunek jej powodzenia; nie można jednak do nich doprowadzić inaczej jak rozpoczynając odważnie prace, które pociągną jednostki i wzmogą istniejące już dążenia.

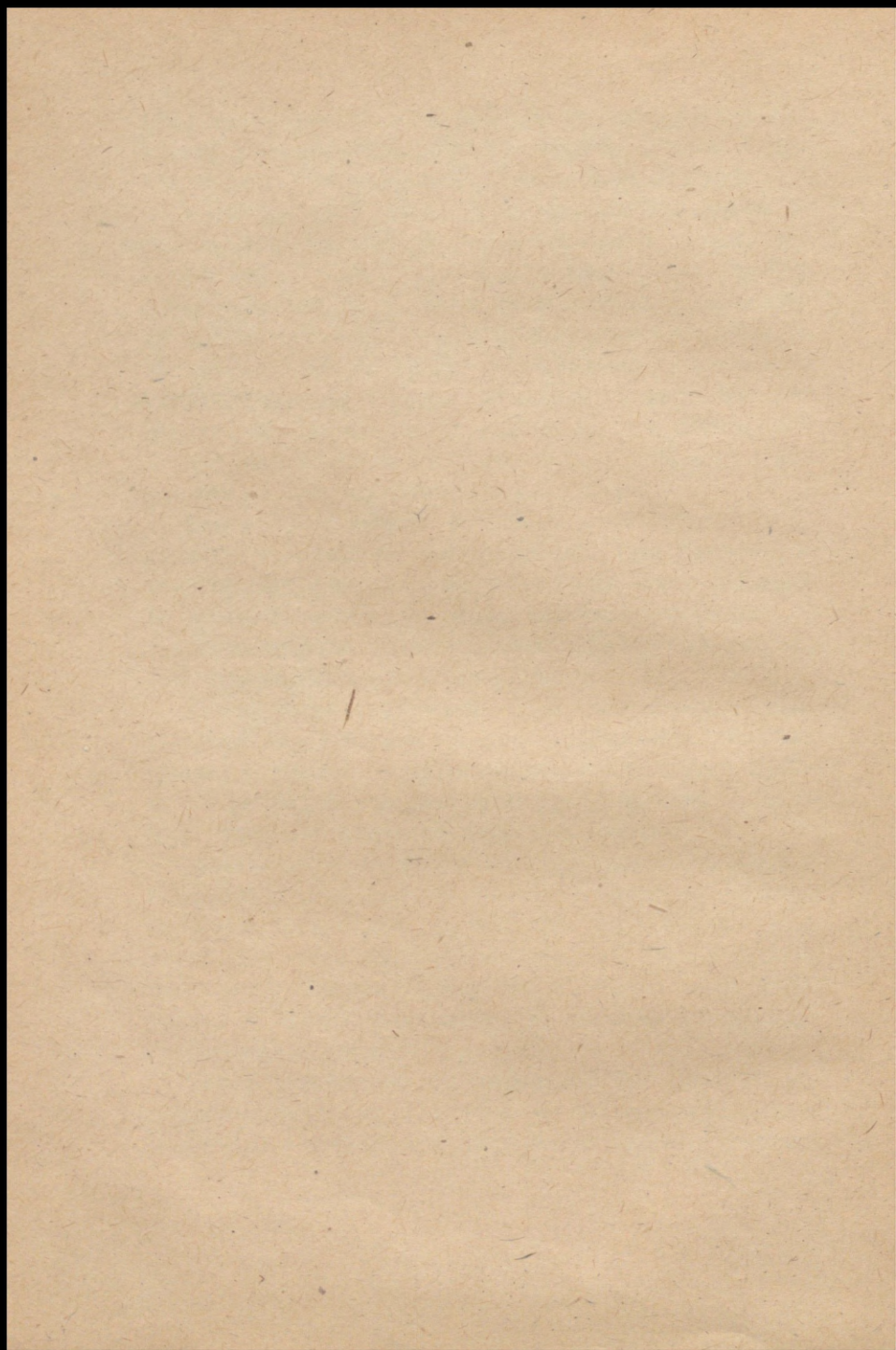
Przed wychowaniem umysłowym, artystycznym, fizycznym otwierają się rozległe zadania, tym pilniejsze, że w nowe formy wciskają się stare błędy, doprowadzające do zwężania ruchów, do pozoru twórczości społecznej, do rekordów zamiast masowego wyćwiczenia, dającego radość współdziałającym uczestnikom.

Przemyslenie organizacji życia zbiorowego, wzmacniającego siły jednostek i siłę całości, jest niemożliwe bez udziału specjalistów, przynoszących pomoc nauki. Powodzenie podjętych prac szerszych zależy od ludzi obdarzonych talentem rozwijania utajonych możliwości.

Wychowawca dorosłych powinien interesować się głęboko twórczością wielkich talentów i codziennym kształtowaniem życia przez bezimiennych współtwórców. Rozpozna podówczas czynniki rzeczywistości, które z dnia na dzień przekształcają „teraźniejszość“. Będzie mógł służyć rozwojowi instytucji oświatowych, stanowiących jak gdyby zapowiedzi i oazy jutra.

Zanim przejdziemy do rozważania, kto powinien podejmować prace organizacyjne w zakresie wychowania dorosłych — przyjrzyjmy się doświadczeniom przeszłości.

ZARYS DZIEJÓW



UWAGI WSTĘPNE

Dzieje oświaty pozaszkolnej, ściślej — wychowania pozaszkolnego, łączą się z dziejami ruchów społecznych. Poczynania w tej dziedzinie rodzą się częstokroć z niezadowolenia ze stanu i z kierunku prac szkolnych, kroczą śmiało naprzeciw nowym potrzebom, próbują dawać wyraz ideologii przodowników i bojowników; szukają odzewu wśród mas, zwłaszcza u ludu, wśród dorosłych o swoich wymaganiach i odczuciach. Jednym z najbardziej znamienitych zjawisk w tych dziejach jest powstawanie inicjatyw nie tylko „od góry“, z pośród „wychowujących“ (jak to się dzieje w szkolnictwie), lecz „od dołu“, z pośród „poszukujących“, dążących samodzielnie wzwyż. Dlatego działalność pozaszkolna splątana jest nieraz z walką: narodową, społeczną, polityczną, staje się jej orężem, przybiera gorące barwy propagandy. W wyższym stopniu niż szkolnictwo zależy od pojawiania się nowych sił i nowych pożądań. Stąd zmienność jej form i różnorodność treści, obejmujących różne potrzeby życia ludzkiego (w całym jego przebiegu): indywidualnego i społecznego, kształtujących się wedle marzeń drobnych grup przodowniczych, rozrastających się nierównomiernie, bez z góry powziętego planu, wyrodniejących łatwo i odradzających się niespodziewanie.

W krótkim przeglądzie można będzie pokazać zaledwie najważniejsze momenty, najbardziej charakterystyczne prądy, pojawianie się typowych instytucji. Wypadnie zwrócić główną uwagę na stosunki polskie, sięgając do

innych krajów, przede wszystkim po to, aby pokazać wspólne źródła i kierunki, twórczość oryginalną i przejmowanie wzorów oraz różnice przebiegu prac na tle różnic w przebiegu dziejów społecznych i losu narodów.

NAJDAWNIEJSZE TRADYCJE

Na kształtowanie pojęć o wychowaniu mas niewątpliwie, wpływ wywarły działalność twórców i żarliwych apostołów religii oraz zwyczaje prawne, czyniące „lud” widzem i uczestnikiem aktów publicznych. Nie bez znaczenia była propaganda cnót i nauczanie prawd wiary przez zakony zebrzące średniowiecza, pierwsze organizacje, które zwracały się do ludu w jego języku, sięgając do jego pojęć i przyzwyczajzeń, spożytkowując jego twórczość. Pierwsze hasła zapalania pochodni dla „wszystkich” wypowiedziały uniwersytety średniowiecza, pierwsze stwierdzenie konieczności sztuki czytania dla życia duchowego każdego chrześcijanina uczyniła Reformacja. Ale przez wiele pokoleń szerokie masy były odsunięte od życia publicznego, rzadka słyszały słowa do nich wprost skierowane, oddawały swe dzieci do szkoły po to, aby je wprowadzić w obcy świat społeczny, nie wiele korzystały z Biblii z powodu powszechnego (nawet w krajach protestanckich) analfabetyzmu. Rozpowszechnienie druków znajdowało zaporę nie tylko w nieumiejętności czytania, lecz również w różnicy pojęć, zainteresowań i sposobów wyrażania się poszczególnych warstw społecznych. Możliwość świadomego udziału w jednej cywilizacji świeciła wraz z myślą o obalaniu murów przesądu i wzajemnej nieznamości.

WPŁYWY FIZJOKRATÓW

! Świadoma i celowa praca pozaszkolna zapoczątkowana została we F r a n c j i. Wydawnictwa naukowe, przezna-

czone po raz pierwszy dla szerokiego ogółu wykształconych, rozpowszechniają poglądy encyklopedystów, występują do walki ze „szkolarskim“ nieuctwem. Uznanie potrzeby „oświecania“ dla życia społecznego prowadzi do popularyzowania wiedzy, zwłaszcza przyrodniczej, dla coraz rozleglejszych kręgów czytelników. Wybitny historyk podjął próbę charakterystyki udziału poszczególnych regionów Francji w Wielkiej Rewolucji na podstawie danych o czytelnictwie.

Stosunek do potrzeb duchowych ludu układa się jednak w zależności nie tyle od poglądów filozoficznych, co od ideologii społecznej. Jak zazwyczaj, ścierały się różne zapatrywania, występowały równocześnie różne prądy.

Najsilniejszy przed Wielką Rewolucją francuską był wpływ fizjokratów i to zarówno na precyzowanie pojęć o oświacie „wieśniakom przyzwoitej“, jak i na praktyczne stosowanie zasad. Polskie ujęcie tej ideologii głosi, że „wagą szczęśliwości publicznej jest szczęśliwość rolnika. Gdzie rolnik jest nędzny, tam koniecznie cały kraj nędznym być musi“. Rolnik oświecony będzie zamożny, gdyż będzie uzdolniony do wyczerpanej pracy, trzeźwy, oszczędny, chętnie wprowadzający melioracje. Zakres jego wiedzy nie powinien jednak przekraczać granic wioskowych; na pierwszym miejscu stać musi interes produkcji rolnej, więc — jak sądzono — wiedza o gospodarstwie i higienie. Poglądy ściśle utylitarystyczne fizjokratów łączyły się z szerszymi hasłami wieku Oświecenia, z uznaniem wartości pracy „żywjącej ludzkość“, z powoływaniem się na prawa naturalne do „szczęścia“, z apoteozą „cnoty“, ułatwiającej współzycie. Konsekwencje praktyczne były jednak bardzo wąskie, znaczenie górnych słów ograniczone.

Opinie polskie o oświacie ludu (na które oddziałał przemożnie fizjokratyzm), ogniskuje w r. 1770 konkurs,

ogłoszony przez biskupa Massalskiego: „Jakie nauki należałoby dawać kmiotkom“. Nagrodzona praca ks. A. Popławskiego stoi na stanowisku pożytku dla fortun szlacheckich, twierdzi, że „przyzwoitość“ ćwiczenia umiarkowana być powinna według przyzwoitości kondycji“, na to ćwiczenie przeznacza dzieciństwo. Poza wiek szkolny wybiegają autorzy książek dla ludu: religijnych, etycznych, rolniczych. Szereg wydawnictw zjawia się „z rozkazu jednego patrioty“, śmiałego reformatora, ks. P. Brzostowskiego, tworzącego na tle życia ówczesnego utopijną Rzeczpospolitą „gospodarzy ziemiańskich“ w Pawłowie (Mereczu). Ziemianie uczestniczyli w zarządzie dobrami. Ustawy pawłowskie zapewniały sukienne ubrania i buty, bakalarza dla dzieci, opiekę w razie choroby czy nieszczęścia. W święta odbywały się zorganizowane zabawy i głośnie czytania. Brzostowski sam pisał i przerabiał dziełka z zakresu rolnictwa i moralności, hojnie łożył na wydawnictwa. Słynni kaznodzieje wileńscy, przez niego sprowadzani, przemawiali do „najmilszych ziemian“, wychwalając stan rolniczy. Prace Brzostowskiego nie przetrwały rozbiorów. W porównaniu z przykładami innych krajów (np. z rozleglejszą na polu szkolnictwa działalnością F. Rochowa z Brandeburgii) działalność Brzostowskiego uderza szerokim zakresem, tendencjami demokratycznymi, zajęciem się oświatą dorosłych i rozrywkami. Wydawnictwa Brzostowskiego dla ludu nie są odosobnione, pojawiają się inne, oryginalne i tłumaczone. W działalności oświatowej, podobnie jak w tym czasie w organizacji szkolnictwa parafialnego, główną rolę odgrywa inicjatywa możliwych jednostek. Grupy zorganizowane pojawiają się wyjątkowo i wykazują działalność nikłą; do nich należą loże masońskie, propagujące zasady higieny i Związek Filantropów, „oświecający w cnotach“ przez nagradzanie zasług.

W tym samym czasie, w którym poglądy fizjokratów z trudem torowały sobie drogi wśród niechęci warstw wyższych do oświaty ludu, pojawiły się i szerzyły zgoła inne teorie. Najmocniej wypowiedział je J. J. Rousseau, który w płomiennych słowach ukazywał wśród ludu więcej serca i uczciwości niż w wielkim świecie, apoteozował niewiedzę (w zakresie ówczesnego szkolarstwa), niewinną prostotę i ubóstwo. Rousseau występował namiętnie przeciwko nierówności społecznej, żądał oparcia państwa na umowie przewidującej wyrażanie woli ludu w każdej sprawie publicznej. Poglądy te, zwłaszcza ukazywanie nieszczęść płynących z własności, oburzały wielu współczesnych, wywierały jednak ogromny wpływ dzięki porywującemu talentowi ich głosiciela. Ośmieliły one ofiarnego działacza, słynnego wkrótce pedagoga, P e s t a l o z z i e g o do przedstawienia obrazu idealnej pracy wśród ludu. Spod pióra J. H. Pestalozziego wyszła wkrótce po tym pierwsza w literaturze powieść, przedstawiająca krzywdy chłopskie i siły moralne, tkwiące w rodzinie, które można doprowadzić do odrodzenia i rozkwitu („Leonard i Gertruda“, r. 1781). Jest to zapoczątkowanie nowej ideologii, która dopiero po latach stanie się motorem poczynań oświatowych. Źródła jej biją już jednak widocznie. Hasła panowania ludu układali w kształty konkretne publicyści i działacze Wielkiej Rewolucji. Oświata powszechna stawała się dla nich warunkiem utrzymania wolności i urzeczywistnienia sprawiedliwości. Wiara w postęp prowadziła do idei kształcenia wszystkich. W warunkach ówczesnych powszechne nauczanie, ogłoszone w 1793 r., nie weszło w życie, projekt wyższych szkół ludowych miał na długo pozostać w sferze marzeń. Nie ostało się również, wynika-

jące z prostackiego pojmowania równości, ograniczenie szkolnictwa do stopnia elementarnego. Formy rewolucyjnej pracy oświatowej były różnorodne, przemawiały do uczucia, wyobraźni, rozumu; treść była przede wszystkim polityczna.

Hasła polityczne rzucił w Polsce kościuszkowski „Przyjaciel Ludu”: „Bracia, oświecajmy się wszyscy w tej głównej sprawie naszej — w sprawie narodu”. Towarzy-
szyły one uroczystemu ogłoszeniu, że osoba włościanina jest wolna, ulżeniu w robociznach i zapewnieniu posiadania ziemi. Te same hasła przyświecały akcji wychowawczej Legionów, z natchnienia Kościuszki uświadamiającej żołnierza przez pismo „Dekadę” i szkółki obozowe o sprawach polityki, poprzez które prowadzi droga do wyzwolenia Polski. W instrukcjach dla kraju Kościuszko kładł wielki nacisk na oświatę, radby m. in. rozsądzać po wsiach zdadne do nauczania osoby. Demokratyzacja służby wojskowej, nadzieje fundowane w duszy prostego żołnierza, przewodniczą jeszcze w Księstwie Warszawskim pracy oświatowej w wojsku (pierwszy elementarz dla dorosłych, 1812). Wychowanie żołnierza na obywatela odbywa się równolegle do nadania praw wyborczych żołnierzom, którzy wysłużyli określone terminy, ponieśli rany lub uzyskali odznaczenia.

Zapał, wywołany przez zniesienie nierówności wobec prawa, głoszone przesadnie jako przywrócenie ludu do praw obywatelskich, prowadzi do zakładania szkół. Izba Edukacyjna nakazuje każdej wsi i miasteczku utrzymywanie szkoły przez towarzystwo szkolne, obejmujące ok. 200 rodzin, opłacających składkę. Do szkoły dopuszczeni są dorośli. Nowy duch nauczania „o prawach wzajemnych między obywatelami” odbija się na literaturze dla ludu, zwłaszcza na pierwszej książce o znaczeniu usta-

wodawstwa i treści nowych ustaw („Kmieć proszowski” F. B. Piekarskiego, 1811), godzącej się zresztą z istnieniem pańszczyzny.

ROZNRORODNRNR POCZYNRNRNR NRNRNRNRNR

W pierwszym trzydziestoleciu XIX w., które widziało wiele szybkich przemian w układzie sił politycznych i gospodarczych, w technice życia zbiorowego i w światopoglądach, krzyżują się poczynania oświatowe, z różnych płynące źródeł. Najsilniejszym, najwyraźniej zdala widocznym jest prąd, płynący łożyskiem, żłobionym przez fizjokratów. Gdyby nie obawa przedwczesnego wprowadzania terminów, nazwać by go można prądem pracy organicznej. Trzeba jednak stwierdzić występowanie różnych wpływów, nawet współdziałanie czynników napozór wykluczających się nawzajem.

Stanowisko przodownicze przypada Anglii. Przeżywa ona najwcześniej wstrząśnienie, które wywołało nowe zainteresowania społeczne, tzw. „rewolucję maszynową”. Szybki rozwój przemysłu spowodował nie tylko przewrót w dziedzinie produkcji i gwałtowne protesty rzemieślników, niszczących maszyny, jako wrogów. Doprowadził do nowego rozsiadlenia ludności wokół kominów fabrycznych, do rozprzegania się tradycyjnych więzi społecznych, do wzrostu pauperyzmu. Nędza materialna i duchowa ujawnia się jaskrawo. Anglia miała jednak dawno zorganizowane poczynania oświatowe, sięgające połowy XVIII w., podejmowane z pobudek religijnych dla umożliwienia czytelnictwa Biblii. Setki dorosłych korzysta, obok dzieci, ze szkółek niedzielnych i wędrownych. W r. 1789 powstało Stowarzyszenie Szkół Niedzielnych, od r. 1811/12 rozpowszechniają się specjalne szkoły dla dorosłych. Promotorami ruchu są metodyści, wspierani przez kwaków, których udział i wpływ w pracach społecznych wzrasta

szybko i obejmuje coraz szerszy zakres. Szkoły „wzajemnego nauczania”, (zwł. założona przez J. Lankastra w ubogiej dzielnicy Londynu), przyciągają również wielu dorosłych, chcą być „gorejącą pochodnią”, ukazać godność człowieka przez zbliżenie do Boga. Ruch wszczęty w Anglii, zarówno propagowanie Biblii, jak i metody nauczania dorosłych (pierwszy podręcznik metodyczny, 1813) przenosi się do innych krajów Europy i Ameryki; tworzące się towarzystwa mają charakter światowy. Kwakrzy idą do R o s j i na wezwanie Aleksandra I meliorować pola i reformować więzienia.

Liczby, podawane w sprawozdaniach, nie powinny zasłaniać faktu, że ankieta przeprowadzona w r. 1816 stwierdziła powszechną ciemnotę i prawie całkowity brak akcji wychowawczej wśród ludu. Działalność R. O w e n a tworzącego w New Lanark wzory życia robotniczego i szeroko zakrojonej pracy kulturalnej, była wyjątkową. Namietne wezwania Owena do kształcenia charakteru i tą drogą przekształcenia środowisk społecznych, poparte świetnym, przekonywującym przykładem z życia, weszły do klasycznej literatury „utopijnej”, słabym echem odbiły się na ustawodawstwie robotniczym w Anglii. Tym niemniej rozbudzały potrzebę przemian kulturalnych zarówno wśród „przyjaciół ludzkości”, żyjących na wyżynach kultury swego czasu, jak i wśród przodowniczych jednostek ze świata pracy fizycznej.

Jedną z cech charakterystycznych działalności angielskiej jest wcześniejsze, niż w innych krajach, zjawianie się obok „filantropów” działaczy ze świata robotniczego. Najbardziej znamienne, jest tworzenie w ostatnim dziesięcioleciu XVIII w. kółek, studiujących oprócz Biblii nauki świeckie, powstanie w r. 1795 pierwszej biblioteki robotniczej, w r. 1799 (z pomocą dr. G. Birbecka) Instytutu Mechaników, pierwowzoru instytucji, kształcących

i podnoszących społecznie czołowe szeregi fachowych robotników. Udział samych słuchaczy w organizowaniu Instytutów jest znaczny; ok. 1825 w większości miast przemysłowych są Instytuty Mechaników. Ruch oświatowy idzie w parze z zawodowym, w r. 1825 ustawodawstwo angielskie uznaje prawo koalicji, najwcześniej w Europie (o 40 lat wyprzedzając Francję).

Przed zbyt entuzjastyczną oceną stosunków chronić musi fakt zwyrodnienia Instytutów, które przetworzą się w szkoły techniczne dla drobnomieszczaństwa; masa robotnicza poza szczupłą liczbą przodowników nie dostarczała bowiem uczniów o dostatecznym przygotowaniu elementarnym. Wiele lat upłynie zanim wychowanie uznane zostanie w Anglii za sprawę publiczną.

Na kontynencie europejskim warunki bytu są po wojnach napoleońskich tak trudne, że w akcji społecznej na pierwszy plan wysuwa się nie oświata, lecz opieka: ratowanie nędzarzy i wykolejenców. Często splata się z tą pomocą kształcenie przemysłowe i rolnicze, niekiedy przymusowe, o charakterze niemal więziennym. W ciężkiej atmosferze reakcji politycznej i społecznej na pierwszy plan występuje działalność dla celów utylitarnych, najbliższych. Powstawanie przemysłu, część dla rozwijającej się szybko nauki stosowanej prowadzą do zakładania kursów fachowych, sal rysunkowych, tworzenia muzeów, propagujących zdobycze techniki. Nawet dalekosiężne utopie społeczne Francji (St. Simon, Fourier), które wywrą wpływ na życie duchowe następnych pokoleń, tkwią głęboko w sprawach techniki.

W Księstwie i konstytucyjnym Królestwie Polskim wybitni ludzie St. Staszic, F. Skarbek, J. Lipiński i inni) utrzymują żywą łączność z Zachodem i tworzą instytucje należące do przodowniczych w Europie.

Prace Staszica wynikają z wiary, że wszystkie siły przyrody i ducha ludzkiego muszą się rozwinąć i być użyte dla uszczęśliwienia pokoleń. Działalność kulturalna to doskonalenie natury przez człowieka we współnictwie z Bogiem. Jako działacz państwowy i równocześnie społeczny, umięjący jak nikt kojarzyć roboty ochotnicze i rządowe, Staszic zwraca uwagę na potrzeby państwa i na nowe siły społeczne. Stąd zajęcie się kształceniem terminatorów, górników, tkaczek, konduktorów robót drogowych itd., równoczesne z tworzeniem polskiej warstwy robotników kwalifikowanych. Szkoły niedzielne (1816), kursy, praktyki, wystawy stanowią nieznanie dawniej bogactwo środków działania. Szkoły wyższe mają wśród swoich zadań przygotowywanie instruktorów, dostarczanie modeli. Tow. Przyjaciół Nauk pracuje w dziedzinie techniki z myślą o podźwignięciu rolnictwa i przemysłu. Działalność wyteżona, rozumna i planowa nie jest jednak istotnie szeroka: masy włościańskie nie są objęte pracą pozaszkolną, a nawet tendencje ich oświecania słabną. W katastrofie, którą reakcja zadała szkolnictwu elementarnemu, niejedno z miejskich dzieł przodowniczych marnieje również. Polityka agrarna tych czasów jest wsteczna. Zamierzone w Księstwie reformy nie wchodzą w życie. Wolność (bez gwarancji posiadania ziemi, którą przewidywał uniwersał połanieckj Kościuszki) doprowadza do rugów. Nie wywołuje naśladownictw najświetniejsze poczynanie Staszica: organizacja „Towarzystwa Rolniczego Hrubieszowskiego”. Ustawa hrubieszowska przepojona duchem spółdzielania, stawia Towarzystwu cele oświatowe i wychowawcze; wartość charakteru jest warunkiem otrzymania ziemi, odebranej występniemu, społeczność utrzymuje szkoły i udziela stypendiów, stypendyści służyć mają radą Towarzystwu i jego członkom. Wśród chłopów analfabetów, na tych samych prawach, o-

sadzeni są wybrani starannie „inteligenci“ jako przodownicy kultury.

Głośnie wydawnictwo popularne z r. 1818, „Pielgrzym z Dobromila“ I. Czartoryskiej, który pod koniec okresu znajdzie się na indeksie wraz ze „Śpiewami historycznymi“ J. U. Niemcewicza, w swych poglądach społecznych zbliża się do prac fizjokratów: to samo wyznają naśladowający Czartoryską „Kramarze“, czy inni wędrowcy. Najprawdopodobniej wyjątkowo tylko trafiali oni pod strzechy. Wydawnictwa ludowe bywały przeważnie w ręku oficjalistów i rzemieślników, uczniów szkół niedzielnych itd. Wieś chłopska nie czytywała, nie rozumiała języka książek.

Poprzednie okresy działalności, powrót na rolę dawnych żołnierzy kościuszkowskich i legionistów wzmożyły jednak świadomość społeczną wsi. Wyrażała się ona w głuchym niezadowoleniu, któremu wyraz nadawali tu i ówdzie nauczyciele wiejscy. Istniały zresztą wielkie różnice lokalne. Najwyższy był stan oświaty w Rzplitej Krakowskiej, tam też spotykamy najwcześniejsze wzmianki o bibliotekach ludowych i pozaszkolnej pracy nauczyciela. Opinie warstw przodujących o chłopie są różne: od twierdzenia, że nadmiar światła szkodzi, do wyznania, że trudno pisać dla ludu, gdyż inne jest jego odczuwanie piękna. Te słowa wypowie w r. 1820 autor „Wiesława“; jest to objaw głębokiej przemiany stosunku do ludu i zapowiedź nowego ujęcia prac oświatowych.

TREŚĆ ROMANTYZMU OŚWIATOWEGO

Romantyzm, który zabarwiał pracę oświatową więcej niż przez jedno pokolenie, zasilał się z wielu głębokich źródeł. Kształtował się w poznawaniu obyczaju i kultury wiejskiej, zbieraniu podań i pieśni.

Był ideologią rozwijających się ruchów narodowych. Jednym z ważniejszych czynników kształtowania nowoczesności nowocześniejszej, dlatego za główny cel oświaty stawiał danie wiedzy historycznej o przeszłości, (w której wedle wielu historyków ówczesnych był złoty wiek narodu), i o drogach, wiodących w przyszłość. Splatał dążenia narodowe ze społecznymi, widząc w tym jedyny sposób wzmocnienia narodu, co prowadziło do odrodzenia w nowej postaci niejednego hasła rewolucyjnego, przypominania pogardzonych dawniej wartości. Uwielbiał lud, przeszłą wielkość — przyszłe szczęście, więc rzucał hasło uczenia się duszy i kultury ludu, budzenia mas i wsłuchiwanie się w ich wypowiedzi, zamiast oświecania na podstawie wiedzy książkowej. Dążył do szybkiej, zupełnej zmiany stosunków, dlatego nastawiał często prace oświatowe na najbliższe potrzeby i zamierzenia polityczne; tym niemniej tworzył dzieła o głębokim, nieprzemijającym znaczeniu.

Najważniejszą puścizną tego kierunku jest wyższa szkoła ludowa (højskole), stworzona w Danii, słynąca poza jej granicami jako wiejski uniwersytet ludowy. Twórcą duchowym U. L. jest N. F. S. Grundtvig (1782—1872), nazwany przez historyka duńskiego „geniuszem, który zrozumiał życie i odwieczne wartości swego ludu”. — reformator kościelny i społeczny, poeta, badacz przeszłości i mitologii. Grundtvig głosił wiarę w człowieka i w lud (który uchodził podówczas za bierną, gnuśną masę, pogrążoną w zabobonach i pijaństwie). Pragnął, w okresie przetwarzania się stosunków politycznych i społecznych, by lud stał się światłym i silnym duchowo narodem. W poezji wyczarowywał nową Danię z dawnych mitów, w propagandzie oświatowej apoteozował nauczanie „słowem żywym”, rodzącym się z tradycji i wspólnych odczuwań, podkreślał znaczenie historii, która daje oby-

watelom wiedzę o ich zadaniach i wspólności. Uzasadniał doniosłość nauczania i wychowywania młodzieży po 18 roku życia, gdy kształtuje się pogląd na świat. Marzył o szkole wyższej, narodowej z ducha i języka, poświęconej potrzebom ludu i ojczyzny, dostępnej dla wszystkich. w której nauka, zapładniając umysły ludu, „otrzymywałyby nawzajem siły ożywcze od ludu”. Marzenia Grundtviga urzeczywistniały się dzięki ofiarności najgorętszych jednostek i pomocy całych gromad wiejskich. Pierwszy „Uniwersytet” poprowadził Kr. Kold (1851) w warunkach niemal nędzy materialnej, uzyskując jednak wyniki, które zachęciły do zakładania dalszych szkół. Po walkach ideowych praca wyższych szkół ludowych utrwaliła się, doprowadziła do przekształcenia stosunków, które określono jako „meliorację dusz”, pociągającą za sobą meliorację gospodarstw i życia społecznego.

Wśród propagandy na rzecz oświaty Grundtvig podnosił niejednokrotnie znaczenie wolności obywatelskich dla rozwoju kultury i wskazywał jako przykład stosunki angielskie. W okresie parokrotnych podróży Grundtviga do Anglii prowadzona tam była walka o powszechne prawo wyborcze i o stanowisko robotników w społeczeństwie. Wśród tych walk o nową „kartę” prawa rozwinęła się literatura propagandystyczna, uświadamiająca masom najważniejsze zagadnienia życia zbiorowego. W kolportażu i w walce o zwolnienie prasy z opłat stemplowych brali wybitny udział robotnicy. Ruch robotniczy, obejmujący równocześnie sprawy zawodowe, polityczne i kulturalne, siłę swą i rozpęd czerpał z wyżyn ideowych, ku którym wiódł go Owen. W ciągu niewielu lat pojawiają się żywotne inicjatywy, dające punkt wyjścia dla prac dalszych. W. Lovett ogłasza w 1837 r. zarys systemu wykształcenia, obejmującego całe życie, stawiającego cele idealne obok praktycznych. W r. 1842 powstaje Kolegium Ludowe.

w Sheffield, wprowadzające słuchaczy robotników w świat humanistyki. Szereg wybitnych ludzi z różnych obozów głosi konieczność akcji wychowawczej wśród mas. Dla Carlyle'a sprawa społeczna jest przede wszystkim sprawą wykształcenia. Organizator i teoretyk oświaty F. D. Maurice postawi jako cel pracy: rozwijanie charakterów, doprowadzenie do zrozumienia Boga w dziejach, naukach i sztuce oraz roli jednostki w społeczeństwie. Praca oświatowa musi się łączyć z twórczą myślą społeczną. („Learning and Working“, 1854). Twórczość społeczną robotnika angielskiego reprezentuje podówczas, obok ruchu zawodowego, pojawianie się ubezpieczenia wzajemnego i stowarzyszeń spółdzielczych, (pierwsza kooperatywa spożywcza tkaczy w Rochdale 1844), popierających materialnie działalność kulturalną, zakładających biblioteczki.

Nie brakło inicjatywy z góry. Założone przez Broughama i in. „Tow. Szerzenia Wiedzy Pożytecznej“ odegrało wybitną rolę w rozpowszechnianiu czasopism i tanich, dobrych książek, oraz tworzeniu czytelń. Ustawy z r. 1845 i 1850 o zakładaniu z funduszków gminnych bibliotek i muzeów dały podstawę dla późniejszego świetnego rozwoju tych instytucji (1852 — pierwsza biblioteka publiczna w Manchester).

Warunki życia robotników i ludu wiejskiego we Francji były gorsze niż w Anglii; ruch oświatowy mniej rozgałęziony. Na jego tempo wpływają nastroje polityczne. Systematyczna działalność oświatowa pojawia się w latach dwudziestych w formie kursów dla dorosłych, przy czym główna zasługa przypada towarzystwom oświatowym, założonym przez inteligencję — Politechnicznemu i Filotechnicznemu. O rozwoju pracy i jej zależności od warunków politycznych świadczą liczby: 36 tys. słuchaczy w r. 1837, zaś — 117 tys. w roku wio-

sny ludów, 1848. Bezpośrednia inicjatywa robotnicza przejawia się raczej w tworzeniu zrzeszeń wzajemnej pomocy, w organizowaniu oporu i spisków, w rozpowszechnianiu literatury propagandystycznej. Wielki wpływ zdobywają teorie utopistów społecznych, którzy na tle przebudowy ustroju ekonomicznego i politycznego, zapewnienia sprawiedliwego podziału dochodu społecznego i ogólnej „sprawiedliwości społecznej” marzą o wprowadzeniu wartości etycznych do życia codziennego, o rozwoju wszystkich uzdolnień (J. St. Simon), o stwarzaniu przez społeczeństwo warunków, sprzyjających rozkwitowi człowieka i czyniących pracę radosną i twórczą (K. Fourier), zagwarantowaniu wszystkim wolności poprzez udział w dorobku cywilizacji (Proudhon).

Filozofia wydaje się podówczas najważniejszym, nawet „jedynym” narzędziem rewolucji, w konsekwencji najważniejszym przedmiotem popularyzacji. Przeciwno temu pogładowi występują w latach czterdziestych K. Marks i F. Engels, przeciwstawiając filozofii znajomość rzeczywistego układu sił ekonomicznych. Ale chociaż „Manifest komunistyczny” rzuca mocno nowe hasła w r. 1847, wpływ tych haseł na pracę oświatową uwidoczni się dopiero w następnych dziesięcioleciach, gdy minie „wiosna ludów”.

ROMANTYZM OŚWIATOWY W POLSCE

W Polsce praca oświatowa w duchu romantyzmu społecznego pojawia się później, niż romantyzm w poezji; filomaci interesują się jeszcze dawnymi formami oświaty, np. szkołami lankastrowskimi. Poszukiwanie wątków poetyckich u ludu i uwielbianie najdawniejszych ustrojów społecznych przygotowuje jednak grunt do rozkrzewienia

się nowej ideologii w chwili, gdy, po upadku powstania listopadowego, niezbędne są nowe źródła mocy dla prac narodowych. „Wszystko dla ludu, wszystko przez lud” stało się hasłem dla działaczy poszukujących sił dotychczas nie-spożytkowanych. Demokracja jest dla nich tradycją rodzimą, głęboko ugruntowaną w najdawniejszych dziejach. Dlatego Towarzystwo Demokratyczne uważa księgę historii za najważniejsze „narzędzie działania”, światło dla ludu — za warunek wolności. Dla pracy oświatowej konieczna jest — zdaniem teoretyków ruchu — forma rodząca się z podań przeszłości, treść ukazująca ludowi przyszłość, obejmująca całe jego życie. Ideologia, którą głosi narodowi: „polski lud — to ojciec twój”, mówi o „zstąpieniu myśli ludowej do szlachty”. Działalność oświatowa, inicjowana z emigracji, zajmie się przede wszystkim propagandą tej prawdy. Krokiem wstępnym jest zdobywanie „umiejętności ludu”; niejednen z działaczy zamieszkuje wśród chłopów, przywdziewa świtkę pastucha, czy fartuch kowala.

Warunki polityczne, odmienne w każdej dzielnicy, sprawiały, że praca oświatowa różnych doznawała losów. Program emisariuszy „apostołów wiary ludowej” w zetknięciu z rzeczywistością wsi kresowych kurczył się do utrzymywania narodowości i nauczania najbliższego kręgu domowników. W chłopskim spisku ks. P. Ściegiennego zmyślona „złota bulla” obiecywała temu, co się czytać nauczy, że nie umrze nagłą śmiercią. Na Mazowszu piosenka T. Lenartowicza rozświecała „w sercu słowo, nim je człowiek pojmie głową”. Wśród młodzieży rzemieślniczej kółka oświatowe rozczytywały się w historii pod kierunkiem entuzjastów, przeżywających z nią dawne dzieje, wedle wyrażenia N. Żmichowskiej, jak gdyby „z egzemplarza przeszłości”. Były to jednak błyski zrzadka przedzierające się przez ciemnicę niewoli. W zaborach austria-

ckim i rosyjskim trudno było pracować nawet nad „zdemokratyzowaniem klasy wykształconej umysłowo”. Szeroką falą idzie propaganda galicyjska tylko w latach rewolucji, zwłaszcza rzucając słowa, obliczone na skutek natychmiastowy.

Propaganda rewolucyjna lat 1845—8 ujawniła w sposób tragiczny trudności porozumienia się ludzi z odmiennych kręgów kultury, będących w innej sytuacji społecznej. Hasła demokratyczne pobudzały do walki o wyzwolenie tylko tam, gdzie stan oświaty był najwyższy, lub gdzie praca kulturalna była prowadzona najdawniej przez ludzi, żyjących ze środowiskiem. W ciemnych i nieufnych okolicach wywoływała skutek przeciwny, wpływając na rozbudzanie rozgoryczenia, lecz nie skierowując go ku zamierzonym czynom.

Najpoważniej, najpełniej i systematycznie prowadzona była praca oświatowa w P o z n a ń s k i m, tj. w dzielnicy, która podówczas dzięki pewnej swobodzie mogła skupiać polski ruch umysłowy, dzięki zaś przeprowadzonemu już uwłaszczeniu miała ułatwioną działalność na wsi. Wpływy prądów ideowych, torujących nowe drogi na Zachodzie, ujawniają się wyraźnie w Poznańskim, zarówno w piśmiennictwie, jak i w działalności oświatowej. Program reform społecznych, które snuje A. Cieszkowski, wzorem St. Simona i Fouriera (w „Ojcie Nasz”), podkreśla prawo wszystkich członków społeczeństwa do utrzymania i wychowania. Wychowanie ogólne, uzupełniane przez całe życie, powinno wyrobić w każdym osobniku postawę „estetyczną, naukową i praktyczno-socjalną”: wykształcenie zawodowe ma nie tylko wprowadzać młodzież w technikę i organizację, lecz również zaznajamiać starsze społeczeństwo ze zdobyczami nauki i postępem techniki. Bardziej oryginalny od Cieszkowskiego jest na polu teorii oświaty K. Libelt. W „Pomysłach o wychowaniu

ludów" głęboko ujmuje cele, środki i możliwości prac, w których całą duszą brał udział. Istotą oświaty ludu jest, wedle Libelta, odczucie godności człowieka. Lud powinien poznać swą wartość i swe miejsce w świecie, rzeczywistą ojczyznę przeszłości i drogi ku przyszłości, w której leży ideał ojczyzny. Samo pojmowanie wyrazu „lud” jest u Libelta dwojaki, podobnie jak w filozofii społecznej romantyzmu; zbliża się do określenia Mickiewiczowskiego „lud — to człowiek wolny w duchu”, czasem zaś oznacza masy, które potrzeba podnieść, wywalczając dla nich szacunek. Oświecenie ma „z całości narodu odrazu wydobywać się i świecić” („ani więc z góry na dół, ani z dołu do góry” — iść przez samo tylko kształcenie jednostek).¹ Religia, prawo, historia są narzędziami oświecania ludu. W apoteozie wiary, ideałów sprawiedliwości i dynamizującego życia wpływu historii Libelt zbliża się do Grundtviga, którego, zdaje się, nie znał, bardziej niż do St. Simona, na którego się powołuje.

Praktyka oświatowa Poznańskiego była w tym okresie różnostronna i płodna. Na najwyższym poziomie, dla sfer wykształconych, organizowano wykłady publiczne z udziałem najświetniejszych wówczas nazwisk, z myślą o tworzeniu uniwersytetu. Wysoki poziom czasopism naukowych świadczył o pogłębionej pracy umysłowej ludzi, którzy równocześnie podejmowali roboty popularyzatorskie.

Pisma dla ludu i jego nauczycieli zrazu odbijały najskrajniejszy radykalizm. Odezwał się mocny ton rewolucyjny, gdy ukazywano ziemię obiecaną, „bez tyrana i bez pana”, która czeka za czerwonym morzem krwi. Pierwsze czytelnie rozpowszechniały przemycane wydawnictwa emigracyjne, wśród nich „Katechizm demokratyczny” i „Słowo Boże”. Siły społeczne organizują się w licznych sto-

warzyszeniach. Towarzystwo Pomocy Naukowej (1841), założone przez K. Marcinkowskiego, postanawia „wydobywać z mas ludu zdatną młodzież”. Pierwsze Towarzystwo Pedagogiczne (1848), założone głównie dzięki E. Estkowskiemu, stawia sobie jako pierwsze zadanie „podniesienie ludu”, prowadzi kursy dla dorosłych.

Mnożąca się szybko literatura dla mas popularyzuje, obok ideałów życia „pocziwego włościanina” (Estkowski), przede wszystkim postaci i chwile dziejowe, apoteozujące udział chłopów w walce o Polskę. Najslawniejsza z książek ówczesnych — „Wieczory pod lipą” J. Siemieńskiego, słowami chłop-kosyniera opowiada o Kościuszcze, którego nie wspomniał pielgrzym-szlachcic Czartoryskiej. Dla ludu piszą ludzie wybitni, jak J. Moraczewski. Nie jest to bynajmniej-ruch powszechny. Wysokie ideały współżycia duchowego chłopów i uczonych przekazują najwymowniej akta procesu Libelta i towarzyszy po przedwczesnym wybuchu powstania 1846 r. W „Szkołe Polskiej”, zwłaszcza od 1849 r., gdy minął okres nadziei rewolucyjnych, pełno wyrzekań na niechętny stosunek inteligencji do dążeń oświatowych. Najwybitniejszy teoretyk pedagogiki B. Trentowski oddaje w „Chowannie” wychowanie młodzieży wiejskiej — proboszczowi. W praktyce śląskiej ubogi, zaledwie poprawnie piszący nauczyciel-organista J. Lompa książeczkami, wzorowanymi na niemieckich wydawnictwach jarmarcznych, podtrzymuje zamiłowanie mowy ojczystej. Na Pomorzu niewiele lepiej pisuje Sjerp-Polaczek. W epoce najświetniejszego rozwoju literatury takie tylko utwory dostają się pod strzechy tych nielicznych chat, do których dociera jakakolwiek książka. Tym niemniej rozpoczyna się „niemała rzecz”, mówiąc słowami Mickiewicza: „wcielanie się idei w cały naród”.

Najznamienniejsze przemiany zachodzą na Śląsku Cieszyńskim, od wieków wynaradawianym tak dalece, że J. Stalmach zaczyna swe wydawnictwa od porównawczego zestawienia alfabetów. Lud, z pomocą nielicznych inteligentów, wydaje spośród siebie działaczy, ujawnia talenty poetyckie.

Przez długie dziesięciolecia reakcji i nowych nadziei każda sposobność jest spożytkowana dla podjęcia walki o rzad dusz ludu, o pomnożenie sił narodu. Swoiste warunki życia polskiego sprawiają, że romantyzm społeczny odżyje w latach sześćdziesiątych, owszem — w z a b o r z e r o s y j s k i m w okresie ruchu narodowego przed powstaniem styczniowym, rozkwitnie, wynagradzając milczenie lat wiosny ludów.

Wł. Anczyc (K. Góralczyk) podejmuje wątek legendy kościuszkowskiej; ton poddany przed laty przez Le-nartowicza dźwięczy silnie. Wśród pracowników oświatowych odnajdujemy ludzi, którzy pełnią „służbę narodową“, wziętą na się dobrowolnie w przeświadczeniu, że „duch więcej rozwinięty ma naturalne posłannictwo prowadzić ludzi w tej mierze niższych“ (jak głosił mesjanizm). Zapoczątkowane w wiosnie ludów rozbudzanie przez polskich działaczy świadomości narodowej Ukraińców rozszerza się również na Białorusinów. Praca oświatowa na wsi podejmowana jest przede wszystkim w celu powstańczym, dla którego trzeba lud przejednać, uczynić go „bracią naszą i narodem“. Taką akcję prowadzą pospół czerwona młodzież ziemiańska, rzemieślnicy i oficjaliści. Nie brak poczynañ o innym charakterze społecznym. Przyśpieszone bicie serc sprawia, że krzyżują się różnorodne inicjatywy wydawnicze, mnożą się bractwa wstrzemięźliwości i gospody ludowe. Zapoczątkowana jest oświata rolnicza: pokazy i konkursy. Szeroką robotę rozplanowuje Towarzystwo Rolnicze (w któ-

rym sprawami oświaty kieruje A. A. Krajewski). Wyjątkowe tylko poczynania tej epoki przetrwają klęskę upadku powstania. Najnowsze badania pokazały dowodnie, ile zapoczątkowań szkółek i bibliotek zostało zniszczonych. Spośród niewielu ocalałych instytucji doniosłą rolę odegrają przede wszystkim czytelnie bezpłatne, założone w r. 1861 przez T. Lubomirskiego przy Warszawskim Tow. Dobroczynności.

DAŻENIA I PRACE OSWIATOWE POZYTYWIZMU

Po rewolucji 1848 r., zwycięskiej tylko częściowo, we wszystkich niemal krajach Europy ujawnił się odpływ fali entuzjazmu, krytycyzm w stosunku do głoszonych haseł, poszukiwanie nowych podstaw. Poglądy A. Comte'a, myśliciela, który, jako teoretyk nowego kierunku — pozytywizmu wystąpił już dawniej (w trzecim dziesięcioleciu), znajdują teraz dopiero uznanie. Autor rozwija je, uzyskuje świetnego komentatora i popularyzatora w E. Littré'm i szeroki oddźwięk wśród społeczeństwa. Filozofia realizmu, głoszona przez pozytywistów, daje pracy społecznej nowe podniety. Po upadku wiary w jednorazowy przewrót szczególnie silny wpływ wywierało stwierdzenie powolności, lecz stałości postępu. Trzeba rozpoznać rzeczywistość, żeby przewidzieć przemiany, uzyskać pewność przez ścisłe rozumowanie, oparte na znajomości faktów, ustosunkować się czynnie do życia, działać konstruktywnie dla pożytku ludzkości.

Na wspólnym podłożu realizmu filozoficznego, wypowiedającego walkę wczorajszym utopiom idealistycznym, rozwijają się jednak kierunki sprzeczne w swych dążeniach i metodach. Teoria Darwina o roli walki o byt dla ewolucji gatunków, przeniesiona na grunt rozumowań społecznych, pomaga do popularyzacji pojęcia walki klas.

jako głównej treści dziejów, przyczynia się również do ugruntowania w umysłach zasad liberalizmu, do apoteozy wolności jednostek. „Jesteśmy pozytywistami” — mówią robotnicy francuscy, przeciwstawiając się praktykom kościelnym. Ale bynajmniej nie podoba im się ustrój, przez Comte'a uzasadniany, w którym rządy państwem mają pozostać w ręku posiadaczy, zaś rząd dusz ma sprawować kościół pozytywny, czuwający nad tym, by bogacze nie nadużywali swej władzy, ale uważali się po prostu za depozytariuszy własności powszechnej.

Te same fragmenty wchodzą w skład niejednej ideologii, przekraczają granice grup społecznych i krajów. Niemal powszechne stają się: żądanie wykształcenia szerokich mas oraz dążność do wciągnięcia ich w życie intelektualne. Sposoby i rozpęd ruchu oświatowego zależą zarówno od warunków politycznych, jak i od gospodarczego położenia warstw pracujących. Wpływa na nie również zapoczątkowany przez romantyzm rozwój świadomości narodowej i roli ludu.

Francja przeżywała w drugiej połowie XIX w. szereg zmian formy rządu i kierunków polityki społecznej; niezależnie od tych przemian stale wzrastał przemysł, liczba robotników i dobrobyt ogólny kraju. Wśród robotników panowała jednak nędza, tym większa, że zarobki nie wzrastały równomiernie z kosztami utrzymania. Niewielu o mieszkania i oświatę (świetnym wyjątkiem była fabryka „patrons” licząca się z potrzebami higieny i komfortu pracy, niewielu uważało za swój obowiązek prowadzić zalecaną przez Comte'a działalność „patronalną”: dbać o mieszkania i oświatę (świetnym wyjątkiem była fabryka J. Dollfusa w Mulhouse). Byt robotników i ich potrzeby oświatowe budzą jednak zainteresowanie działaczy i pisarzy. F. le Play, autor licznych monografii o życiu robotniczym, skupia naśladowców, daje początek szkole

socjologii stosowanej, szukającej przede wszystkim wpływów tradycji i rodziny, idealizującej instytucje paternalne.

Ruch robotniczy, słaby po załamaniu się nastrojów rewolucyjnych, z trudem torował sobie drogi wśród przeszkód prawnych. Historyk tych czasów stwierdza mimo to wzrost intelektualny i społeczny klasy robotniczej. Dążenie do oświaty potężnieje. Program żądań robotniczych obejmuje zdobycie dla dzieci szkoły obowiązkowej, bezpłatnej i świeckiej (uzyskane dopiero w 1882) i dalszego kształcenia zawodowego „politechnicznego”, zastępującego terminowanie; dla celów oświaty dorosłych — wolności prasy i zrzeszeń oraz zakładania bibliotek. Robotnicy wypowiadają się przeciw urządzeniom paternalnym, osobnym wzorowym dzielnicom, specjalnej opiece — chcą równości w słońcu i swobodzie. Duch czasu skłania do zajęcia się zagadnieniami społecznymi i wiedzą przyrodniczą, taktyka w stosunku do rządu zbliża socjalistów z republikańskim mieszczaństwem.

Odbija się to w działalności oświatowej: w latach sześćdziesiątych wzrasta wśród warstw wykształconych zainteresowanie oświatą ludu. „Tow. im. Franklina” (utw. w r. 1862 z inicjatywy robotnika Girarda) popiera zakładanie bibliotek gminnych; wkrótce po tym powstaje z inicjatywy przyrodnika-popularyzatora J. Macé „Liga Nauczenia” (zatw. 1867), skupiająca około 25 tysięcy stowarzyszeń lokalnych. Rozwój kursów dla dorosłych uwidocznia się w liczbach: 70 tysięcy uczniów w r. 1850, zaś 744 tysiące w r. 1867. W pierwszych latach III Republiki, równolegle z rozwojem szkolnictwa, rozwijają się biblioteki szkolne, powstają zrzeszenia byłych uczniów i ruch oświatowy francuski wytwarzać poczyną nieznane gdzieindziej w tym stopniu formy „wokół szkolne” obok „po-szkolnych”. Cała prawie działalność oświatowa na

wsi opiera się o szkołę. Inaczej w ośrodkach robotniczych: oświata wiąże się z rozwojem zrzeszeń zawodowych i kooperatyw. Robotnicy po rozgromieniu komuny paryskiej, wrogo usposobieni do poczynañ rządowych, stwarzają własne placówki. Niektóre z nich poszukują przede wszystkim swobodnej współpracy ideowej, jak: „Cercle d'aide fraternelle et d'études sociales“ (1884). Na dalszy rozwój instytucji oświatowych wpływają niewątpliwie przykłady angielskie.

W Anglii druga połowa XIX w. stanowi okres pomyślności gospodarczej, na krótko tylko zmąconej. Poziom życia wyższych warstw robotniczych podnosi się znacznie, przedsiębiorcy są skłonni do ustępstw, żeby nie narażać biegu produkcji. Ruchy społeczne tracą charakter bojowy, pomimo, że w Anglii, jako w państwie o największej wolności politycznej, powstają organizacje międzynarodowe do walki o jutro świata i pomimo, że wśród „armii rezerwowej“ przemysłu panuje nędza.

Prądy naukowe dzięki talentowi badaczy i popularyzatorów wywierają szeroki wpływ na opinię publiczną. Zdala może się wydawać, że teorie Darwina i Spencera odbywają triumfalny pochód wśród wszystkich, którzy nie trzymają się niezachwianie tradycji, że liberalizm ekonomiczny uznawany jest niemal za dogmat, zaś ambitniejsze jednostki szukają sposobów wybiecia się własną pracą i przedsiębiorczością, osobniczego zwycięstwa w walce o byt.

W działalności oświatowej uwiadcza się rzeczywistość zwrotu ku zainteresowaniom praktycznym. Ale w tej samej epoce niezmiernie silnie występuje dążność do przepojenia życia radością obcowania z literaturą i sztuką. Najwybitniejszym wyrazicielem tego prądu, współtwórcą niejednej instytucji jest znakomity esteta J. Rus-

kin. W rozważania o sztuce wplata on sprawy pracy i bezrobocia, zarobków i warunków bytu, wypowiada pragnienie, by ubodzy poznali powaby życia; mówi o konieczności wychowania jednakowego dla wszystkich, wprowadzającego w szlachectwo obyczajów, w ideały prawdy.

Ruskin pracuje m. in. w Kolegium Robotniczym, założonym przez Maurice'a. To „Working Men's College” jest instytucją niezmiernie charakterystyczną: ułatwia studia społeczne, polityczne i humanistyczne, prowadzone systematycznie, poważnie i różnostronnie. W metodzie nauczania i organizacji współżycia kładzie nacisk na sprawy bliskie człowiekowi, na rozwijanie osobowości, kontakty osobiste. Przez dziesięciolecia będzie to instytucja pionierska, niemal wyjątkowa. Ale pragnienie wiedzy wzrasta; mnoży się liczba wykładów, urządzanych przez różne instytuty, spółdzielnie, związki. Wśród prelegentów występują głośni uczeni (m. in. Huxley, Spencer). Udział ich jest tym znamiennejszy, że równocześnie z próbami szerokiej popularyzacji wiedzy prowadzona jest walka o charakter uniwersytetów, dotąd arystokratycznych i odgrodzonych murami średniowiecznymi od życia.

Wśród sfer akademickich znajduje oddźwięk idea Maurice'a: „akademik” musi wypróbować wśród ludzi wartość swej wiedzy. Zaczyna się mówić o tym, że szkoły wyższe powinny służyć nowym warstwom społecznym, które wkraczają na scenę życia publicznego, zjawia się koncepcja rozszerzenia działalności uniwersyteckiej poza dotychczasowe placówki przez „university extension”, „extra-mural work”. Z inicjatywy prof. astronomii, J. Stuart'a, przedłożonej uniwersytetowi w Cambridge (1871), uniwersytety obejmują kierownictwo wykładów „powszechnych”, wypracowują cykle wykładowe. „Rozszerzony uniwersytet”, przyjęty entuzjastycznie, objął swą działalnością przede wszystkim większe miasta, przyczynił

się do otworzenia paru kolegów-filii, które dały początek nowym uniwersytetom w ośrodkach przemysłowych. Wykłady publiczne otworzyły dostęp do wiedzy uniwersyteckiej kobietom, zwłaszcza nauczycielkom, nie przyciągnęły jednak licznie robotników, nie pozwalał bowiem na to wciąż jeszcze niski stopień formalnego wykształcenia mas. Dopiero dzięki ustawodawstwu szkolnemu lat 1870—76 mnożą się i poprawiają publiczne szkoły elementarne, rozwijają szybciej kursy wieczorne, przygotowując swych uczniów do wyższych szczebli nauczania. Dzięki nim nastąpi rozwój czytelnictwa i bibliotek publicznych oraz uniwersyteckiej pracy „poza murami”.

Równolegle prowadzona jest inna akcja: osobiste zbliżanie się ludzi wykształconych do warstw ubogich, tworzenie w zaniedbanych dzielnicach miast tzw. „settlementów” — osad, promieniujących na otoczenie przez przykład innego typu życia, przez pomoc w organizacji wczasów i różnorodnych spraw codziennych. Jeden z twórców tego ruchu, C. Barnett rzuca hasło: „tylko to, co najlepsze, może przeciwdziałać skutecznie temu, co najgorsze”. Młodzież akademicka, osiedlając się wśród proletariatu, zanoszą mu to, co uważa za najpiękniejsze w nauce, w sztuce, w etyce.

W r. 1882 powieściopisarz W. Besant opisuje wymarzony pałac kultury w ubogiej dzielnicy; po pięciu latach marzenie to urzeczywistnia wspaniały People Palace, ognisko wykładów, koncertów i rozrywek kulturalnych. Prawie równocześnie powstaje Toynbee Hall (przypominająca postać wybitnego działacza oświatowego, ekonomisty A. Toynbee'go), skupia wielu pracowników tworząc ośrodek badań potrzeb środowiska, kursów, klubów, rozrywek.

Wzmaga się też w tym czasie działalność kwakrów, którzy, jako Stowarzyszenie Przyjaciół, zakładają settle-

menty, szkoły letnie, kolegia, liczne kursy, (przy czym wielkie zasługi położył J. W. Rowntree). Cechy pracy kwakerskiej to łączenie poczynąń oświatowych z innymi formami pracy społecznej oraz głęboki demokratyzm. „Human fellowship“, więź braterska, stanowi ideał współzycia w kolegiach; nauczyciel kursów jest tylko przodownikiem pomagającym w znalezieniu drogi.

W krajach języka niemieckiego najwcześniejszą jest systematyczna praca oświatowa w Szwajcarii niem., najbardziej twórczą i rozległą w Austrii. Działalności niemieckiej niepodobna charakteryzować ogólnikowo: zbyt wielkie zachodziły różnice pomiędzy poszczególnymi państwami i prowincjami. Wypadnie ująć je odrębnie, wydobywając cechy najbardziej znamienne, pojawiające się zagadnień na tle różnic ustroju i warunków bytu. Do wzorów już omówionych najbardziej się zbliża ruch austriacki.

W Austrii po parokrotnych odosobnionych próbach, sięgających początku stulecia (1805 bezpłatne wykłady prof. Bolzano, 1815—18 odczyty dla szerokiej publiczności w Politechnice, 1823/4 dla mechaników w Uniwersytecie), po ożywionej propagandzie rewolucyjnej i przeciwrewolucyjnej lat czterdziestych, prace oświatowe uzyskują w latach sześćdziesiątych możliwość rozwoju, przejściowo tylko krępowanego przez zarządzenia reakcyjne władz. Konstytucja z 1859 r. zapewnia swobodę działalności społecznej. Klęska wojenna 1866 r. zmusza patriotów do zastanowienia się nad skutkami zbyt niskiego wykształcenia mas. Równocześnie rozpoczyna się ruch robotniczy, który uznaje konieczność oświaty, jako warunku odegrania roli politycznej. W r. 1867 powstaje w Wiedniu Robotniczy Związek Oświatowy (Arbeiterbildungsverein), na długie odtąd lata ośrodek działalności kulturalnej, nieraz zamy-

kany, ale wciąż się odradzający. Uzyskał on odrazu niemal pomoc wybitnych naukowców. Wkrótce po tym powstają towarzystwa oświatowe, zakładane przy charakterystycznym dla Austrii licznym udziale nauczycieli ludowych, pragnących ratować wyniki swej pracy i wpływ szkoły wobec grozy powrotnego analfabetyzmu. Wystawa światowa w Wiedniu (1873) przyczynia się do poznania wzorów obcych, przyspiesza tworzenie szeregu instytucji. W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych powstają towarzystwa, szerzące wiedzę, zwłaszcza przyrodniczą i biblioteki. Na miejsce naczelne wysuwa się Wiener Volksbildungsverein (1887), realizujący nieznane w tym stopniu w innych krajach ideały oświaty „neutralnej”. Współdziałają z nim radykalno-narodowi studenci, demokratycznie nastrojeni profesorowie wyższych uczelni i zorganizowani robotnicy — socjaliści, przeważają działacze młodzi, śmiało idący „przeciw prądowi” konserwatywnemu. W atmosferze radosnego idealizmu skupiają się ludzie o głośnych nazwiskach (F. Jodl, A. Arneth, L. Hartman, E. Reyer, M. Hainisch), współpracuje przywódca robotników (W. Adler). Działalność W. V. rozwija się w dwu kierunkach: organizacji wykładów publicznych, zrazu luźnych, potem układających się w cykle, i bibliotek, występujących do walki z plagą seryjnej tandety książkowej, szeroko podówczas rozpowszechnionej.

W Rzeszy Niemieckiej ruch robotniczy lat czterdziestych został stłumiony, z okresu walk rewolucyjnych zostały się, na południu zwłaszcza, organizacje katolickie (z żarem budowane przez bisk. Kettelera i ks. Kolpinga) i niewiele kół samokształcenia. Najgorsze były warunki w Prusach, gdzie w połowie stulecia minister oświaty wypowiedział się oficjalnie, że wyższe warstwy powinny pozostać wyłącznymi posiadaczami dorobku kulturalnego, lud ma być kształcony tylko w umiejętności pracy. Po-

szczególne inicjatywy (jak wykłady publiczne Humboldta w 1827/8) nie znajdowały naśladowców. „Od góry”, z myślą o postępie kultury materialnej, propagowane są (na południu) organizacje oszczędności i samopomocy (Schulze-Delitzsch). Ta propaganda trafia do rzemieślników i drobnych rolników, idące spółdzielcze przybrały tu inny charakter, niż w Anglii. Pionierstwo, myśl przebudowy, dążenie do oświaty zjawiają się w walce politycznej. Rozpęd nadaje im krótkotrwała, lecz niezmierznie płodna działalność F. Lassalle'a, twórcy ogólnoniemieckiego związku robotniczego (1863). Nazwano go „wirtuozem popularyzacji”, robotnicy określili, że im „dał miecze w czarne dłonie”. Skierowując uwagę na cele konkretne — walki o prawo wyborcze i o zdobycze ekonomiczne, Lasalle apoteozował rolę intelektu, jako czynnika zwycięstwa. „Wiedza — to potęga”, hasło przez niego wypisane na sztandarze robotniczym, będzie z czasem kształtowało pracę oświatową socjalistów.

Ruch robotniczy niemiecki, z oddaniem organizowany przez W. Liebknechta i A. Bebla, ma przede wszystkim charakter polityczny, później niż w innych krajach obejmie zadania zawodowe, spółdzielcze i kulturalne. Powszechnie prawo wyborcze (1861) skierowuje go ku walce o udział we władzy. W latach 1878-90 ustawy wyjątkowe przeciw socjalistom hamują pracę polityczną, lecz jej nie niweczą. W tym okresie, przypadającym na czasy rozkwitu przemysłu, w roku 1881 państwo rozpoczyna politykę społeczną, „od góry” wprowadzając ubezpieczenia.

Walce ideowej z socjalizmem mają służyć wielkie towarzystwa oświatowe, podejmujące dalszy ciąg roboty szkoły ludowej w kierunku pożądanym przez warstwę rządzącą. Pierwsze miejsce wśród nich zajmuje Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung (założone 1871),

które po dwudziestu paru latach skupi 947 organizacji. Jest to pierwsze w tej skali zrzeszenie ogólnoniemieckie, budujące jedność duchową przez rozpowszechnianie tych samych wiadomości, zaszczepianie tych samych pojęć i nałogów myślenia. Główne formy działania, to odczyty i biblioteki. Towarzystwo organizowało odczyty przeważnie luźne, nieraz na podstawie tekstów drukowanych. Wszędzie te same; wydawało księgę adresową prelegentów. Biblioteki rozpowszechniały wszędzie te same książki, germanizując kresy. Ułatwiała nabywanie książek. Przy poszukiwaniu najskuteczniejszych form organizacyjnych sekretarz generalny J. Tews wykazał wielką pomysłowość. Cała działalność G. V. V. stała się klasycznym przykładem roboty ekstensywnej, rozsiewającej szeroko jednakowe dla wszystkich wiadomości. Najlepsi z działaczy tego kierunku powodowali się przeświadczeniem o potęgę „oświecania“, pojętego jako informowanie. Szereg towarzystw lokalnych, rosnących zwłaszcza ku końcowi stulecia na południu i zachodzie, pogłębia robotę oświatową, na czoło wysuwają się Saksonia oraz okręg Renu i Menu.

W r. 1878 powstaje Akademia im. Humboldta (nawiązująca swą nazwą do puścizny wielkiego uczonego). Stawia sobie jako cel dawanie wykształcenia ogólnego i praktycznego, w ciągu dziesięcioleci ma licznych słuchaczy, głównie ze sfer drobnomieszczańskich.

Przez lat niemal dwadzieścia oświata szerokich mas nie budzi większego zainteresowania. Prowadzona jest szablonowo, mierzona w sprawozdaniach liczbą pogadanek, słuchaczy, książek i wypożyczeń. Działalność socjalistów niewiele się różni pod względem metod od robót innych grup.

Pozytywizm społeczny wystąpił w Polsce później, niż na Zachodzie: romantyzm posiadał rząd dusz (podobnie jak we Włoszech) dłużej, w związku z ruchem powstańczym.

Idee filozoficzne pozytywizmu były znane i znajdowały oddźwięk przed r. 1863, myśl polska szła wówczas równolegle z myślą Zachodu, kontakty osobiste pisarzy i działaczy były jeszcze żywe. Hasła społeczne i wskazania praktyczne pozytywizmu zaczynają jednak szerzyć się dopiero po klęsce powstania. Natrafiają na niewygasłe, wciąż kierujące jakimiś pracami, dawne hasła budowania podstaw kultury, dawną wiarę w prawo postępu.

Wskutek swoistych warunków życia polskiego pozytywizm przybrał u nas charakter ruchu społeczno-politycznego tak wyraźny, że jego podłoże filozoficzne mniej było znane i komentowane, niż konsekwencje życiowe, wśród nich konsekwencje dla pracy oświatowej. Opierać się ona zaczyna (nawracając do przedromantycznych pojmowań) na pracy gospodarczej. W książce J. Supińskiego, pisanej w r. 1840, lecz wydanej później, w szeroko cytowanej „Szkole gospodarstwa społecznego“, „praca kierowana wiedzą i wiedza, nabyta przez pracę“ są ukazywane jako jedyna potęga, utrzymująca życie społeczne. „Nauka rzetelna“, „praca niezmordowana“ oraz „religijna oszczędność“ — oto środki ratunku i program działania. Nauka, publicystyka i literatura dążą do zmiany psychiki pokolenia, odwracają uwagę od mrzonek rewolucyjnych, skierowują ku żmudnemu systematycznemu wysiłkowi. Historia przestaje idealizować przeszłość, poszukiwać w niej złotego wieku; owszem, wynajduje winy i wady, wydobywa wskazania co zwalczać w charakterze narodowym. Zainteresowanie naukami przyrodniczymi idzie

głównie w kierunku ich zastosowań praktycznych. Powieść, nawet poezja, wprzęgają się w służbę utylitaryzmu, propagują budowanie kultury od nowa, trudem skromnych działaczy.

Nowe pojęcia socjologiczne prowadzą do nazwania pracy „od podstaw” — „organiczną”, gdyż postępuje „drogą powolnego, naturalnego rozwoju na wzór wzrostu organizmów”. Na wspólnym podłożu wyrastają jednak „organiczni” różnego typu: postępowcy i konserwatyści, społecznicy i ideologowie sobkostwa.

W hasłach pracy organicznej odbijało się wyczerpanie porewolucyjne, były one jednak równocześnie wyrazem wiary w niezniszczalność sił narodu, poszukujących nowego kształtu. Etyka utylitaryzmu prowadziła do godzenia się („na razie”) z rzeczywistym układem sił i poszukiwania dróg, w których można „bogactwo podnosić, a waśń wewnętrzną łagodzić” (P. Popiel), do poszanowania wszelkiej istniejącej władzy, godziła się z reakcją, hodowała trójlojalizm. Ze stwierdzenia, że „powodzenie i stanowisko pojedynczych to pomyślność i potęga narodu” (J. Supiński) niedaleko bywało do obniżania pojęcia narodu i obowiązków społecznych, pokrywania frazesami o pracy organicznej celów osobistych. Równocześnie ujawnia się inny kierunek: żarliwa wiara w postęp, walka o wolność sumienia (tzw. „pozytywiści warszawscy” i poeci, wśród nich A. Asnyk i M. Konopnicka), wiara w cudowną niemal moc oświaty, przetwarzającej stosunki społeczne. „My chcemy walki, co kraj oświeci od piwnic aż do poddaszy” — woła J. Ochorowicz, apoteozujący łoskot maszyn jako symbol postępu.

Warunki polityczne, gospodarcze i społeczne, odmienne w każdym zaborze, sprawiły, że ta sama doktryna „trzeźwości” przybierała różne zabarwienia, prowadziła do innych form podnoszenia kultury. Wspólne było po-

szanowanie dóbr literackich, jedynych, jakie cały naród mógł posiadać (z omijaniem cenzury). Jubileusze J. I. Kraszewskiego i T. T. Jeża stały się uroczystościami narodowymi w okresie najgłębszego upadku szerokich aspiracji.

Ale nawet w tym okresie nie niknie całkowicie dawny nurt życia, zasilający się ze źródeł romantyzmu. Pozornie zmienia wskazania. Z emigracji rozlegają się nawoływania do rzucania „głazu pod tęczę” idealizmu, informacje o stowarzyszeniach rolniczych, spółkach Schulzego, związkach śpiewaczych. Ale narzędzia pracy organicznej trzeba przerobić na oręż „do pokonania wroga a wyzwolenia Polski” (Z. Miłkowski). Wbrew gromom, rzucanym przez krakowską szkołę historyczną, konspiracja nie wygasa. Sięga — jak się okazało — skutecznie po rząd dusz. „Liga Polska” (utworzona w 1887 r.) wraz ze Związkiem Młodzieży Polskiej kieruje z ukrycia niejedną pracą oświatową o celach, hasłach i metodach przeciwnych pozytywizmowi. W kraju zarówno walka kościelna z okresu „Kulturkampfu” w Poznańskim i zwłaszcza bohaterska walka unitów na Podlasiu oraz związana z nią tajna akcja oświatowa tworzą nowe źródło legendy romantycznej o siłach ludu. Te siły budzą się, organizują na tle gospodarczym i politycznym. W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych pojawia się wyraźna ideologia chłopska i robotnicza. Chłopska, w sformułowaniu „Głosu”, jest dalszym ciągiem pojmowań romantyków, mówi o „rozwoju zadatków własnej kultury drogą uświadczenia sobie własnych swych dążeń i kształcenia własnych ideałów”. Robotnicza głosi zerwanie z tradycją, akcentuje raczej swój związek duchowy z filozofią pozytywizmu, z szerokimi ideałami humanitarnymi, przyjmuje marksizm. W „podziemnych” pracach społecznych istnieje jednak wspólność wielu poczynań. Odrębne, zwalczające się kierunki występują

do walki dopiero u progu nowego stulecia. „Lud jest to narodowa masa klas pracujących z międzynarodowym proletariatem robotniczym na czele“ — określa jeden z ideologów Ligi Polskiej.

Działalność oświatowa radykalnej inteligencji chce łączyć ideę niepodległości z interesami ludu, co prowadzi niekiedy do przeciwstawiania kultury i dążeń ludowych kulturze i tradycji szlachty, niekiedy, przeciwnie, do ukazywania w nowym blasku bohaterskich tradycji szlacheckich. Uwidocznia się to w literaturze, która podówczas pełni służbę narodową tym bardziej celowo i rozmyślnie, że pole działań innych jest ograniczone (Sienkiewicz, Orzeszkowa, Konopnicka).

W Galicji i na Śląsku Cieszyńskim autonomia dawała możliwość działania u podstaw. Istnienie przedstawicielstwa narodowego, uniwersytety polskie, możliwość zakładania stowarzyszeń upodobiły stosunki miejscowe do stosunków, jakie panowały w krajach konstytucyjnych Zachodu. Pracę oświatową krępowały jednak pewne fakty przeszłości, które pozostawiły głęboki ślad w psychice, oraz upośledzenie gospodarcze Galicji, traktowanej jako zaplecze rolnicze austriackich okręgów przemysłowych. Instytucje kierownicze były przez długi czas w ręku wyższych warstw społeczeństwa. Było to konsekwencją przegranej demokracji, która w walkach wiosny ludów nie uzyskała poparcia mas. Chłop uważał się — jak się działo na podstawie przemożnego wpływu urzędników — za „ce-sarskie dziecko“. Stąd uznawano, że interes narodowy wymaga odsuwania chłopów od rządów krajem. Równocześnie wszystkie przywary chłopskie są wytykane, „jak-gdyby z zawziętą mściwością za zawód, jaki spotkał marzenia o Polsce, dźwigniętej przez olbrzyma ludowego“. Powoli skryształizuje się nowe zadanie — „pozyskiwania ludu polskiego dla polskości“.

Działalność oświatowa, propagowana u początku ery konstytucyjnej, w czasie zjawiania się zainteresowań pozytywizmem, napotyka na trudności podobne, jak w czasach fizjokratyzmu. Przedstawiciele konserwatywnej większości ziemiańskiej uważają przymus szkolny za potworność, oświatę za rozbudzanie niebezpiecznego mal-kontentyzmu społecznego. Wiele lat trwa walka o charakter szkoły ludowej. Tendencje lojalistyczne nadają jej programowi piętno austriackie. Koniecznością się staje oświata pozaszkolna, uzupełniająca programy szkolne.

Pracę na tym polu rozpoczynają młodzi spadkobiercy demokracji (między innymi T. Romanowicz) przede wszystkim wśród ludności miejskiej. W roku 1869 powstaje we Lwowie stowarzyszenie Gwiazda, pierwsze ognisko oświaty i klub, w którego murach zacznie się wkrótce kształtować ideologia robotnicza (pod wpływem B. Limanowskiego). Mała grupa ofiarnych pionierów spożytkowuje możliwości prawne, żeby uruchomić siły społeczne, inicjuje stowarzyszenia gimnastyczne, straże ogniowe, kasy zaliczkowe, Towarzystwo Pedagogiczne, Wydawnictwo Tanich Książek im. Staszica. Inicjatywy prywatne budzą zrazu niechęć i obawy w komisjach sejmowych. wiele ciężkich lat upłynie, zanim zaczną uzyskiwać subwencję krajowe. Nawet założone przez A. Potockiego w r. 1870 Stowarzyszenie dla Szerzenia Oświaty po Wsiach nie znajduje poparcia konserwatystów. W miarę rozwoju zrzeszeń rozpoczyna się na ich gruncie walka o charakter prac oświatowych, podobnie jak w innych krajach. Tow. Oświaty Ludowej (założone w 1881 r.) staje się polem sporów o kierunek ściśle wyznaniowy, które w wyniku prowadzą do zakładania organizacji lokalnych i do rozłamów. W latach 80-tych ruch oświatowy jest żywy, ma tendencje ekstensywne. Niektóre prace galicyjskie, jak wydawnictwa Macierzy Polskiej (założonej w 1882 r.),

korzystają z pomocy finansowej całej Polski. Tu urzeczywistniają się hasła, zrodzone wcześniej w innej dzielnicy, (jak Przymierze Braci, założone w 1882 r., wynikające z ruchu asymilacji żydów, silnego w Królestwie w latach 1861—1862).

Zabór pruski realizował hasła pozytywizmu w pogarszających się warunkach politycznych. Księstwo Poznańskie traci odrębność, era rządów Bismarcka przynosi szereg klęsk. Po wojnie niemiecko-francuskiej 1870 r. wzrost nacjonalizmu w zwycięskich Niemczech utrudnia w sejmie pruskim i parlamencie Rzeszy dochodzenie praw narodowych. „Walka o kulturę“, m. in. o prawa kościoła i o nadzór szkolny, spletała sprawę polskości i katolicyzmu, wciągnęła masy ludowe do obrony egzystencji narodowej. Równocześnie zbliżyła duchowieństwo z ludem i stworzyła pewne nowe niebezpieczeństwa: wpływu katolickiej pracy niemieckiej na treść i formy działania polskiego. W piętnaście lat później rugi, wysiedlające „cudzoziemców“ (1885), usuwają z Księstwa emigrację polityczną, zmniejszają narodowy stan posiadania. Tuż potem Komisja Kolonizacyjna rozpoczyna systematyczne osadnictwo na kresach wschodnich, popierane przez specjalne towarzystwa niemieckie.

Praca narodowa musi bronić najistotniejszych podstaw bytu, oświata wiąże się z działalnością gospodarczą.

Konieczność oparcia bytu narodowego o siły ludu jest narzucona przez typ walki, w której najprawdziwszą twierdzą staje się „każdej chaty próg“. Stąd wynika demokratyzm wszystkich prac kulturalnych zaboru pruskiego zwłaszcza śląskich. Ujawnia się on już w Towarzystwie ku wspieraniu moralnych interesów ludności polskiej (1869), pomimo konserwatywnego charakteru towarzystwa. Jeden z czołowych działaczy, M. Jackowski,

zwalczający „rogate teorie“ rewolucyjne, stawia jako program „ciągle a spokojne rozwijanie się w cnotach rodzinnych i obywatelskich, pilne strzeżenie wiary ojczystej, tak samo zachowanie języka, obyczajów, podnoszenie ekonomiczne bytu, utrzymanie ziemi, wkońcu nieustanny postęp w oświacie i przestrzeganie godności narodowej“. Drogi działania: to tworzenie na wsi kółek rolniczych (1868 pierwsza ich wystawa), w miasteczkach „towarzystw przemysłowych“, „będących równocześnie ogniskami oświatowymi. W r. 1872 powstaje Towarzystwo Oświaty Ludowej, po jego zamknięciu rozpoczęte prace przejmuje Towarzystwo Czytelń Ludowych (1880). Wobec braku nauczycielstwa polskiego (raczej zupełnego skrepowania nauczycieli, którym władze zakazywały nawet rozmowy po polsku), małej liczby inteligencji zawodowej, braku szkół wyższych, skupiających gdzieindziej najruchliwsze elementy młodzieży — prace oświatowe Poznańskiego, Pomorza i Śląska przybrały charakter przede wszystkim ludowy, znalazły się pod opieką duchowieństwa i nielicznych jednostek „patronujących“, nauczających techniki pracy, dających inicjatywę i kontrolę. Wychowawcami stają się nieraz dzielni samoucy w zawodzie społecznym, jak działacze gospodarczy: ks. A. Szamarzewski i ks. P. Wawrzyniak. Nie brak jednak nawoływań do samodzielności, ok. 1890 r. wyraźnie występuje ruch drobnomieszczaństwa, zaufanego we „własny rozum polityczny“.

Najbardziej charakterystyczną cechą robót oświatowych zaboru pruskiego jest zamykanie ich w obrębie licznych związków, stowarzyszeń, zjednoczeń. Dawalo to, przy zakazach publicznych odczytów, możność przemawiania po polsku; co się działo wśród zrzeszonych, w lokalach ich organizacji, nie podlegało kontroli. Podczas, gdy założone w r. 1898 Tow. Wykładów Ludowych im.

A. Mickiewicza nie może się rozwinąć wobec ustawy językowej, w stowarzyszeniach odbywają się tysiące odczytów.

Brak szerszej działalności wpływa źle na poziom pracy, jakość częstokroć nie odpowiada potrzebom. Łatwość sięgania po wzory katolickich stowarzyszeń niemieckich nadała działalności patriotycznej polskiej szczególnie koloryt.

Występuje on wyraźnie w pracach bibliotecznych. Czytelnictwo odgrywa rolę tym większą, im trudniej o działanie słowem żywym. Czytelnie T. C. L. rozporządzają jednak księgozbiorami bardzo ubogimi, nie popularyzują całości dorobku literackiego Polski. Prócz trudności cenzuralnych sprawia to pewien partykularyzm, zacieśnienie się w granicach dzielnicowych. Ubogie treścią, pełne nie raz błędów, są szeroko rozpowszechniane książeczki J. Chociszewskiego (Tworzymira Wielkopolskiego) i ruchliwe Wydawnictwo dobrych i tanich książek ks. Fr. Bażyńskiego. Zaslugi patriotyczne nie idą w parze z literackimi. Ocena jest przy tym stożowana inna: masowość oddziaływania, ratowanie najbardziej elementarnych wartości cenione są ponad wszystko. Dlatego wydawnictwo K. Miarki na Śląsku, polskie raczej z języka, niż z kultury, zostaje nagrońzone na Wystawie Powszechnej we Lwowie jako symbol żywotności narodu, broniącego się najskromniejszymi środkami przed zniszczeniem. Wśród tych środków bardzo ważnym było oddziaływanie redakcji pism i piśemek prowincjonalnych, ubogich treścią, przyodzianych w słowa często niepoprawne, tym niemniej zastępujących wiele doskonalszych form oddziaływania oświatowego.

O sile tego oddziaływania świadczy trwały opór przeciw germanizacji, m. in. strejk dzieci we Wrześni, liczne procesy polityczne (w których wymownym rzecznikiem

praw polskich był zasłużony działacz oświatowy, mec. B. Chrzanowski).

Wadą ogólną, groźną dla przyszłości, było zasklepianie się myśli i działań zaboru pruskiego w samowystarczalnym partykularyzmie, brak łączności z szerszymi pracami polskimi, słabszy, niż w innych zaborach, udział w akcjach „podziemnych“, uleganie wzorom pracy kulturalnej niemieckiej, zwłaszcza stowarzyszeniowej.

Na wyższym poziomie pracują odosobnione placówki, które dzięki ofiarności jednostek zastępują poniekąd zakłady naukowe, jak Biblioteka Raczyńskich i Tow. Przyjaciół Nauk.

Przy charakterystyce pracy oświatowej w zaborze rosyjskim trzeba pamiętać o kilku faktach. Przede wszystkim tu mieszkało ok. 70% ogółu Polaków. Ten liczebnie najsilniejszy zabór był jednak wciąż pozbawiany żywiołów najsmielszych i energicznych wskutek zesłań i emigracji. Warunki polityczne, odrębne w 10 guberniach Królestwa i w „kraju zabranym“, pogarszały się od r. 1865 do końca stulecia, przy słabych aż do roku 1891 protestach, co wskazywało rządowi drogę do zaostrzania ucisku przez rozporządzenia administracyjne, sprzeczne nieraz z ustawami. Po zakazie nauczania po polsku uni-tów, próbie wprowadzenia książek drukowanych w języku polskim cyrylicą, ujednastajnianiu programów szkół Cesarstwa i Królestwa, przysłała w r. 1885 całkowita rusyfikacja szkoły, po niej kilkakrotne ponawianie zakazu tajnego nauczania. Drobne wahania w sile ucisku pojawiały się w momentach osłabienia wojskowego caratu, na ogół system do końca stulecia nie ulegał zmianom, pomimo, że nawet memoriały gen. gubernatorów stwierdza-ja, że polityka rusyfikacyjna budzi „zaciętą nienawiść, nieufność i pogardę“.

Liczne procesy polityczne odsłaniają skutki tych uczuć, osłabiają chwilowo szeregi walczące, lecz szerzą wieść o przygotowaniach do nowego wybuchu.

Działalność społeczeństwa odbywała się wśród głębokich przemian, przebudowujących dawny ustrój stanowy, budujących wielki przemysł i nowoczesne klasy społeczne. Inne zabory nie znały tak rozległego przewrotu, jak ten zabór, zwłaszcza Królestwo. Typem rozwoju swych sił zbliżało się ono do krajów Zachodu, niestety, rozwój był hamowany przez najbardziej reakcyjną politykę społeczną i oświatową państwa zaborczego. Świetne tradycje Księstwa i konstytucyjnego Królestwa były nie tylko przekreślone, lecz i zapomniane.

„Pozytywiści“ zaczęli głosić nowe prawdy i tworzyć koncepcję życia kulturalnego, wolnego od przesądów, w warunkach sprzyjających nowej ideologii o tyle, że dawne normy uległy rozprężeniu. Wielu ziemian i ich oficjalistów znalazło się na bruku miejskim, wchodząc do rozrastającej się warstwy inteligencji zawodowej, do handlu, przemysłu i rzemiosła. Mnóstwo kobiet, osamotnionych przez wypadki, które wyrwały młodzież męską z życia, garnęło się do pracy zarobkowej, podkreślając istnienie nowej w społeczeństwie „sprawy kobiecej“. W dalszej perspektywie zarysowywały się potrzeby uwłaszczonych gospodarstw chłopskich, organizowanego samorządu gminnego. Szkolnictwo elementarne rozwijało się słabo, stanowiska nauczycielskie nie pociągały, raczej odstręczały. Panowanie komisarzy włościańskich i straży ziemskiej, zakaz stowarzyszeń utrudniały osiedlanie się inteligencji na wsi. Bardzo nieliczni lekarze i aptekarze byli w wielu miasteczkach jedynymi przedstawicielami świeckich sfer wykształconych. Wzrost liczby klasy robotniczej wykaże kolejno w r. 1870 w tysiącach — 63, po czterech latach — 119, po dalszych trzynastu — 243,

w końcu pierwszego dziesięciolecia nowego wieku — 400. Znaczna część to — bezrolni, przez początkowe lata pobytu w mieście nie posiadający jeszcze zainteresowań i cech, które się wytwarzają w hali fabrycznej. Trudności pracy kulturalnej wśród robotników, wynikające z ogólnego położenia politycznego, potęguje rabunkowa gospodarka przedsiębiorstw, pracujących dla wschodnich rynków, rękami robotnika polskiego — kapitałem obcym.

Hasła pozytywizmu pojawiają się przede wszystkim w „Przeglądzie Tygodniowym” (zał. 1866), który w r. 1873 poświęca szereg artykułów „pracy u podstaw”. Głównym chorążym ruchu staje się A. Świętochowski. Zwalczanie przesądów, apoteoza wykształcenia technicznego, zaradności, propaganda nowej filozofii, pośpieszne tłumaczenie lub przerabianie wydawnictw, które by informowały o zdobyczach myśli Zachodu: wszystko to, co było wymierzone przeciw kastowości, dawnym wiarom i obyczajom, było łatwiejsze, niż budowanie nowego życia. Wprowadzenie w czyn wskazań programu „organicznego” wymagało przewalczania trudności, na które tylko romantyzm społeczny znajdował broń skuteczną. Tym się tłumaczy powodzenie wśród części młodzieży uniwersyteckiej — w czasie największego rozkwitu myśli pozytywistycznej — hasła wejścia pomiędzy lud i zlania się z nim, tj. hasła, które przychodziły od „narodowolców” rosyjskich, były zaś w pewnym stopniu odbiciem dawniejszych poczynań romantyzmu polskiego. „Zakładać szkoły” — brzmi hasło pozytywistów. „Nie chcemy szkoły rosyjskiej” — odpowiada nakaz patriotyzmu. „Wchodzić do rad gminnych, zakładać stowarzyszenia” — wołają pozytywiści społeczni. Warunki życia nie pozwalają na pracę legalną. Trudności są czasem (w imię egoizmu jednostek i grup) przesadzane.

Obok nielicznych grup zorganizowanych działały jednostki. Nigdy może samotna inicjatywa i praca ochotnicza nie odgrywały takiej roli, jak w tym okresie niewoli. Wpływ prac jednostkowych uwidaczniał się nieraz niespodziewanie. Najszerszy uzyskał K. Promyk (K. Prószczyński) w zwalczaniu analfabetyzmu przez ułatwianie własnego wysiłku analfabetów. Rozpoczęta w r. 1875 propaganda obrazowej nauki czytania i pisania, ułożenie elementarza, „na którym nauczysz się czytać sam lub z pomocą“; gorące wezwania do ludzi „czytelnych“, wydawanie „Gazety Świątecznej“, pobudzającej do pisania, choćby nieortograficznego, które poprawi i wydrukuje „Pisarz Gazety“ — oto wielkie zasługi Promyka, przekraczające dzieło niejednej instytucji. Tym niemniej stan analfabetyzmu na wsi był ku końcowi stulecia przerażający, przyrost roczny umiających czytać był o 0,5% niższy od przyrostu ludności katolickiej Królestwa. Szczegółowa analiza danych spisu ludności z r. 1897 wykazała, że ten przyrost nastąpił raczej dzięki działalności kościoła i tajnego nauczania, niż wskutek pracy szkoły. W gubernii płockiej największy odsetek umiających czytać miał powiat przasnyski, o najmniejszej liczbie szkół.

Radykalny „Głos“ nawoływał: „interesy i potrzeby ludu naszego powinny być górującym akcentem w pracy społecznej, wytycznym punktem działania zarówno tej części inteligencji, która ma obowiązek zmazania błędów przeszłości, jak i tej, co w pocie czoła musi stwarzać zadatki nowej doli“. Poezja (zwłaszcza Konopnicka) idealizowała na nowo lud, młodzi powieściopisarze (Żeromski) odsłaniali jego twardą dółę. Pomimo to skromne były poczynania wydawnicze i oświatowe, prowadzące dalej, wszec' stronniej dzieło Promyka. Legalne pismo „Zorza“, tanie wydawnictwa zakonspirowanej spółki (najwybitniejsi działacze M. Brzeziński, B. Hirszfeld), próby zakła-

dania instytucji gospodarczych i straży pożarnych — oto, co występowało na powierzchni życia. W dziedzinie popularyzacji słowem drukowanym stworzono idealne niemal wzory. Zakładanie sieci bibliotek (które dla Księstwa Warszawskiego projektował Kołłątaj) było niemożliwe, jedyną formą były ubogie i ograniczone w doborze książek biblioteczki towarzystw dobroczynności.

Najistotniejszych prac dokonywano tajnie, kolportując wydawnictwa, nauczając małe grupki, zakładając kółka. Dopiero w niepodległej Polsce archiwa rosyjskie i wspomnienia działaczy odsłaniają szczegóły tej działalności. Kierowały nią Koła Oświaty Ludowej, zrazu skupiające różne żywioły ideowe, później różniczkujące się w obóz „postępowy” i „narodowy”.

NASILENIE PRACY OŚWIATOWEJ NA ZACHODZIE

Ostatnie dziesięciolecie XIX wieku we wszystkich krajach cywilizacji zachodniej zaznacza się ożywieniem ruchów społecznych, poszukiwaniem nowych dróg rozwoju społecznego i duchowego. Pierwsza rewolucja rosyjska (1905) potęguje nastroje rewolucyjne, rozbudza zainteresowania.

W pracach oświatowych przoduje jak poprzednio Anglia.

Ku końcowi XIX w. ruch oświatowy uzyskał już trwałe podstawy i wykazuje odtąd ciągły rozrost.

W r. 1899 powstaje Rada Narodowa Szkół dla Dorosłych oraz w Oxfordzie Kolegium im. Ruskina, instytucja ufundowana przez ofiarność prywatną, lecz prowadzona przy coraz większym wpływie organizacji robotniczych, kształcąca przodownicze szeregi działaczy związkowych. Ustawy z lat 1899 i 1902 ułatwiają byt instytucji oświatowych i uzyskiwanie subwencji.

W r. 1903 powstaje z inicjatywy A. Mansbridge'a Robotniczy Związek Oświatowy (Workers' Educational Association) w celu koordynacji prac zrzeszeń robotniczych, uniwersytetów, władz i różnorodnych instytucji oświatowych. Na tle tego współdziałania, przy rosnącym wpływie robotników, powstaje nowa forma pracy: „tutorial class“, czyli kurs prowadzony metodą seminaryjną przy pomocy uniwersytetu przez „tutor'a“, kierownika grupy, studiującej systematycznie wybrany przedmiot. Pierwsza grupa pionierska utworzyła się w Rochdale w r. 1907, w trzynaste lat później było ich 230. Liczba kursów przygotowawczych, kół samokształcenia itp. wzrastała znacznie szybciej, przy czym uczniowie kursów uniwersyteckich bywali często ich organizatorami i kierownikami.

Pracę oświatową angielską cechuje systematyczność, powaga i rozległość. Obserwator francuski podkreśla, jako jej rys najbardziej charakterystyczny — dążenie do wychowania i kształcenia nie tylko przodowników, lecz całej warstwy pracującej, do zbliżenia kulturalnego wszystkich warstw społeczeństwa. Nie brak w Anglii i prądów odmiennych, (czysto religijnych, opartych o tradycję lub bojowo proletariackich), nie wytworzyły jednak one instytucji i dzieł o szerokim promieniowaniu.

Rozwój prac oświatowych, scharakteryzowany powyżej, przekracza epokę wpływów idei pozytywistycznych i liberalnych, jest częścią prądu uspołecznienia organizacji życia kulturalnego. Obok postępu nauki oddziałują nań dawna ideologia braterstwa, propagowanego w społecznej pracy religijnej, i dążenie wzwyż klasy robotniczej, zorganizowanej w mocne związki zawodowe i spółdzielcze. Wielkie znaczenie ma wolność polityczna i popieranie przez państwo inicjatyw, które wykazały swą wagę (np. pracy uniwersytetów rozszerzonych).

Przykłady angielskie wywarły największy wpływ na kraje wspólnego z Anglią języka i stałego promieniowania kultury angielskiej, oraz na kraje skandynawskie. Oddziaływanie University Extension widoczne jest w całej Europie, zwłaszcza w latach dziewięćdziesiątych XIX-go stulecia, gdy wszędzie się uwidocznia poszukiwanie nowych dróg rozwoju społecznego i duchowego.

We Francji głośnie się stają w tym czasie Uniwersytety Ludowe (Universités Populaires), którym rozpęd nadaje broszura C. Deherme'a z r. 1897. Chcą one służyć współzyciu ideowemu, łączyć w sobie kursy i odczyty aktualne, szkołę dla dorosłych, klub polityczny i dom ludowy. „Coopération des idées“ jest naczelnym hasłem. Współpraca uczonych, literatów i robotników ma dążyć do wspólnej służby prawdzie, pięknu i dobru. „Chcemy być nie tylko mózgiem, lecz i sumieniem i wolą“, głosi odezwa z 1898 r. U. P. rozwijały się szybko w ciągu pierwszych lat istnienia; sprzyjało temu podniecenie opinii sprawą Dreyfusa. Wielu głośnych intelektualistów wygłaszało wykłady i bratało się z uczestnikami U. P., rekrutującymi się z różnych sfer społecznych. Niektórzy uczeni dostrzegali płynące stąd korzyści dla pracy naukowej. Historyk Lavissee polecał studentom, by na dyskusjach U. P. uczyli się, czym jest dla życia spuścizna historyczna, jak się przejawia gra sił społecznych, wierzył bowiem, iż w ten sposób nauczą się dostrzegać zagadnienia dziejowe i ożywiać akta archiwów. Niewiele ognisk U. P. dotrwało do wojny. Uniwersytety ludowe francuskie w przeciwieństwie do kolegów i settlementów angielskich nie znalazły oparcia w związkach zawodowych i spółdzielniach. Szkoły akademickie (zreformowane w r. 1875) nie czuły w tym stopniu co angielskie potrzeby odnowienia swych metod nauczania. Typy syntetyków — uczonych

i popularyzatorów równocześnie — znajdowały po części możliwość wypowiedzania się na publicznych wykładach Collège de France i w wolnych szkołach wyższych nauk społecznych, które przyciągały elitę pracowniczą. Świetne przykłady popularyzacji słowem drukowanym uczyniły z piśmiennictwa francuskiego wzór dla całego świata, ale prace instytucji oświatowych we Francji nie były trwałe, ani różnorodne (choć liczone ich w 1906 r. około 1500). Sami Francuzi nie raz stwierdzali, że nie dorównują sąsiadom. Tym niemniej ciż sąsiedzi podnosili wysoki poziom życia duchowego najszerzych mas francuskiej ludności miejskiej, zwłaszcza paryżan. Atmosfera życia politycznego, wpływ opinii publicznej na rządy, ruchliwość narodowa wyjaśniają po części to zjawisko. Nie bez znaczenia jest najpewniej fakt, że wśród robotników paryskich wielką rolę odgrywają rękodzielnicy, że gust i twórczość robotnika, warunkująca eksport niejednego artykułu, są z dawna rozwijane, w związku z tym dokształcanie zawodowe kładzie nacisk na sztukę. Najbardziej trwała i skuteczna była przez stulecie działalność popularyzatorska muzeów sztuki i przemysłu (zapoczątkowana w r. 1817).

W ostatnim dziesięcioleciu XIX w. zaczęły się rozwinąć, zwłaszcza wśród młodzieży i kobiet, kółka i ogniska katolickie (patronaże), przy czym rozdział kościoła od państwa i świecki charakter szkoły przyczyniły się w znacznym stopniu do zbliżenia się księży i zakonów do ludu. Tym niemniej całe połącie kraju, zwłaszcza górskie i rybackie, wykazywały bardzo niski stan oświaty i kultury.

W A u s t r i i występuje wyraźny zwrot w dotychczasowych pracach oświatowych.

Statystyka frekwencji i wypożyczeń wykazuje rozrost roboty omawianych już instytucji wiedeńskich; jej cha-

rakter wywołuje jednak protesty niektórych działaczy. Na podłożu Wiener Volksbildungsverein, w porozumieniu z nim powstają nowe instytucje, sięgające w głąb; najpłodniejsze pod względem organizacyjnym stają się dzieściolecie na przełomie wieków. Od r. 1893 za przykładem angielskim prowadzone są Powszechne Wykłady Uniwersyteckie; z inicjatywy ich słuchaczy, z pomocą L. Hartmanna powstaje w latach 1901—1905 Volksheim w Wiedniu, najwspanialszy na kontynencie przykład wszechniczy ludowej, chlubił się tym, że nauczają w niej o wszystkim, co odpowiada potrzebom intelektualnym ludzi: „od elementarza do Fausta”. Wzniesiony w dzielnicy robotniczej, bliski światu robotniczemu, popierany przezeń, lecz wolny duchem Volksheim tworzy ognisko różnorodnych poczynąń, udziela gościny rozmaitym instytucjom, prowadzi wykłady, seminaria, laboratoria, bibliotekę. W tym samym okresie rozwija się towarzystwo biblioteczne Zentralbibliothek, założone przez E. Rejera wedle wzorów angielskich i amerykańskich, w twórczy sposób przystosowanych do potrzeb i warunków Wiednia. W r. 1897 powstaje Urania, popularyzująca wiedzę przyrodniczą. Rywalizacja liberałów i chrześcijańskich demokratów przyczynia się do rozrostu instytucji i ich współzawodnictwa. Historyk pracy oświatowej Wiednia z dumą podkreśla wielkość miasta, zasługę jego zarządu, popierającego dążenia kulturalne.

Stosunki w Rzeczy niemieckiej układają się inaczej niż w Austrii. Angielski typ uniwersytetów rozszerzonych znajduje słaby oddźwięk w szkołach wyższych; poszczególni profesorowie tworzą w roku 1890 towarzystwo kursów popularnych. Szerzenie wiedzy przyrodniczej podejmuje Urania (1890), zorganizowana jako spółka akcyjna. Mocne słowa potępienia rzuci swemu narodowi

socjolog niemiecki, formułujący podstawy pracy oświatowej. Stwierdza niski poziom życia duchowego, ślepą uległość rozkazom, porzucenie tradycji idealizmu. Zmiana jednak nadchodzi.

„Nadmiar intelektualizmu“, wręczniętego w służbę ustalonych form społecznych, razi nowe pokolenie. Ruch młodzieży, występujący ku końcowi stulecia z protestem przeciw „koszarowości“, głosi konieczność przeżywania kultury, odnajdywania własnego do niej stosunku, zbliżenia się do przyrody, powrotu do pojmowań i odczuwań ludowych. Działalność kulturalna zwraca się ku sztuce (Dürerbund), teatrowi, organizacji wczasów. Teoria pedagogiczna zaczyna w tym czasie idealizować siły wrodzone, twórczość indywidualną, swobodne „wżywanie się“ w społeczność ludu — narodu.

Nie ilość, lecz treść jest ważna. Kierownikiem powinien być nie rozkazodawca wyposażony z góry władzą, lecz przywódca (Führer), wyrastający z gromady. Te idee „młodych Niemiec“ równocześnie wzmacniają ruch regionalny (co się odbija na charakterze pracy oświatowej, zwłaszcza na południu) i pogłębiają dążenie do jedności narodowej. Przyczyniają się do przewartościowywania podstaw ruchu oświatowego, które dokonuje się na początku XX w.

Duże znaczenie dla tego przewartościowywania posiadały też wpływy obce. Wzory bibliotek amerykańskich oddziałują na tworzenie powszechnych bibliotek miejskich (pierwsza — 1898, Charlottenburg), w czym zasługę ponosi Tow. im. Komeńskiego. Wkrótce na tle działalności bibliotecznej wystąpi swoiście niemiecka twórczość wychowawcza i organizatorska saskiego bibliotekarza W. Hofmanna. Biblioteka ma kształtować duchowo elitę najwrażliwszych ze wszystkich warstw społecznych, skupiać wokół dóbr idealnych naród niemiecki, szanując jed-

nak odrębne właściwości i potrzeby różnych jednostek i grup społecznych, rozszerzając kręgi zainteresowań, lecz nie niwecząc tego, co stanowi więź duchową poszczególnych ugrupowań.

Nowy kierunek pracy oświatowej (którego teoretykami stali się obok Hofmanna — R. v. Erdberg, A. Hollmann, W. Picht i inni, wśród socjalistów G. Hennig), rozpatrując problematykę zasadniczą sięga po wzory przede wszystkim do Anglii i Danii. Wpływ „settlementów” angielskich uwidocznił się m. in. w znamienym rozszerzeniu pojęciowym pracy kulturalnej, wprowadzeniu terminu „dobrobytu”, czy raczej „pomyślności” ludowej (Volkswohlfahrt) na oznaczenie całości poczynąń oświatowych i społecznych, podnoszących poziom życia ogółu. Przykład Danii („odkrycie” w r. 1909 Grundtviga) oddziaływało głęboko na ruch uniwersytetów ludowych. W drugim dziesięcioleciu XX w. mnoży się literatura fachowa, rozpatrująca ideał oświaty i drogi jego urzeczywistnienia. Grupa działaczy szuka naukowego uzasadnienia celów i metod (najwybitniejszym ich organem jest „Volksbildungsarchiv”), powstają centrale, poradnie, biura skupiające materiały, ułatwiające korzystanie z doświadczeń, oceniające piśmiennictwo. W walkach z dawnym „szerzeniem”, z bezplanowym rozsiewaniem wiadomości krzepie nowy ideał oświaty, kształtującej jednostkę i poprzez jej promieniowanie grupę społeczną, ideał pracy oświatowej, wzmagającej dynamikę życia. Niemcy zaczynają w tym czasie oddziaływać na inne kraje, tworząc w niewielu latach szereg instytucji przodowniczych.

WZAJEMNE ODDZIAŁYWANIE PRAC EUROPEJSKICH I AMERYKAŃSKICH

W ostatnim dziesięcioleciu XIX w., jak już było parokrotnie zaznaczane, uwidoczniła się w całej niemal robocie oświatowej „starego ładu” wpływ wzorów amerykańskich, przenoszonych przez badaczy i obserwatorów, zachwyconych szybkim tempem rozwoju „nowego świata”. Międzynarodowa wystawa w Chicago (1893), na której plastycznie przedstawiono biblioteki amerykańskie, stanowi punkt wyjścia dla wielu poczynąń Europy.

Szukając początków instytucji amerykańskich, znajdujemy je przeważnie we wzorach i ideałach europejskich, w „środowisku niewidzialnym” wychodźców. Niektóre z nich rozwinęły się wśród nowych warunków bytu w sposób swoisty, niektóre znalazły szczególnie podatną glebę. Na pierwszy plan wybijają się wpływy religijne, zwłaszcza metodystów i kwakrów oraz wpływy masonerii. Pierwsze instytucje odbijają wyraźnie potrzeby i dążenia osadników, wstępujących na nową ziemię, żeby zapewnić sobie lepszy byt i wolność.

Legendarna niemal (dzięki niezwykłym losom i zasługom, szeroko popularyzowanym) postać B. Franklina symbolizuje potęgę samouctwa, znaczenie taniej gazety i książki, docierającej do „każdego”. Już w czasach Franklina ustawodawstwo poszczególnych stanów i uchwały gmin popierały rozwój bibliotek parafialnych i szkolnych.

Najwcześniejszy typ organizacji oświatowej, zainicjowany przez J. Holbrooka, 1826, to „licea”, skupiające wszelkie znane ze starego kraju formy działalności kulturalnej (czytelnictwo, wycieczki, rozrywki) w celu podniesienia wartości obcowania towarzyskiego, popierania szkół, prowadzenia badań regionalnych. W r. 1834 było około

3.000 liceów, które wkrótce po tym przestają istnieć, dając życie innym instytucjom, bardziej wyspecjalizowanym. Wśród nich najważniejsze są biblioteki, które rozwijają się dzięki ustawodawstwu, zrazu tylko zezwalającemu na wprowadzenie podatku bibliotecznego z inicjatywy pewnej liczby obywateli, później określającemu obowiązki samorządu i państwa.

Pierwszą bibliotekę publiczną, ufundowaną na mocy ustawy, posiadał w r. 1848 Boston (miasto przodujące w wielu poczynaniach oświatowych). Biblioteka publiczna (free public library) rozkwita w Stanach Zjednoczonych i w Kanadzie, nie znalazłszy poprzedniczek i współzawodniczek w starych bibliotekach „historycznych“, o sztywnej budowie instytucji dla zawodowych pracowników naukowych, tak bardzo charakterystycznej dla Europy. Biblioteka amerykańska staje się instytucją dla wszystkich, dostosowuje się do potrzeb społeczeństwa „na dorobku“ kulturalnym, uwielbiającego powodzenie osobiste, do możliwości życiowych jednostek, poszukujących dróg awansu.

Przy niedostatecznej przez długie dziesięciolecia liczbie szkół, wobec wysokiego odsetka dorosłych wśród ludności, biblioteki spełniać musiały zadania popularyzacji, dawać oparcie licznym pracom kulturalnym. To samo czyniły muzea, pomyślane dla celów przede wszystkim popularyzatorskich. Wysokie stanowisko bibliotek i muzeów w opinii publicznej sprzyjało ofiarności na cele zakładania tych instytucji, ofiarowywanych gminom, które się zobowiązywały do ich utrzymania. Nie bez wpływu było przy tym podkreślane przez bibliotekarzy przeświadczenie, że biblioteka podnieca do idealizowanego „self-help“, gdyż korzystać z niej będzie tylko ten, kto poniesie trud osobisty czytania. Podczas, gdy za oceanem mówiono wiele o ofiarodawcach milionerach, biblioteki amerykań-

skie, oparte na mocnym fundamencie ustawodawstwa bibliotecznego, wypisywały na swych frontonach, że powstały „z woli społeczeństwa, dla społeczeństwa, dzięki społeczeństwu“.

Wychowanie duchowe pozostawało przez długi czas pod wpływami religijnymi. Prowadziły je instytucje, przeniesione z ojczyzny, przede wszystkim z Anglii. Zawiązane w roku 1844 w Londynie przez skromnego pracownika, G. Williamsa, Stowarzyszenie Młodzieży Chrześcijańskiej (Y. M. C. A.), niknące tam wśród mnóstwa innych kółek religijnych, po przeniesieniu do Bostonu w r. 1851 zaczęło się rozwijać niezmiernie szybko. W trzy lata później powstaje Komitet Centralny, rozpoczynając szeroką akcję światową. W następnym dziesięcioleciu tworzy się analogiczne zrzeszenie dziewcząt. (Y. W. C. A.). Katolicy, zwłaszcza wychodźcy z Irlandii, naśladują tę organizację, zakładając w roku 1882 Związek Rycerzy Kolumba. Liczne sekty religijne organizują własne ogniska i domy ludowe. Do wykolejonych przemawia w formie nie raz dziwacznej, lecz często skutecznej, Armia Zbawienia (stworzona przed laty w Anglii przez Bootha, skupiająca ludzi „gotowych do oddania wszystkiego“ dla tych, „którzy już nic nie mają do stracenia“).

W rozwoju religijnych szkół niedzielnych powstają nowe formy pracy oświatowej. Zjazdy nauczycieli tych szkół zapoczątkowują (podobnie jak w Anglii) kursy i obozy letnie. W latach siedemdziesiątych powstają kursy wakacyjne nad jeziorem Chautauqua, które dają początek licznym placówkom pokrewnym (nazywanym nawet „chautauquas“). Jest to system szkół dla dorosłych, kursów letnich, kół samokształcenia, skupiających ludzi o różnych zainteresowaniach i poziomach wiedzy. Zakres tematów jest rozmaity, w licznych kołach góruje poznawanie tajników przyrody. Jedną z cech najbardziej charaktery-



stycznych jest wciąganie samouków i miłośników do zorganizowanych prac badawczych. Wobec dziewiczych warunków kraju, demokratyzmu pojęć, świetnych przykładów samouctwa, takie poczynania pojawiają się w Ameryce dość często.

Tym niemniej przy pracy masowej, przy łączeniu kursów i wczasów, poziom naukowy bywa niski, metody — wdrażają do powierzchownego, upraszczającego pojmowania obserwowanych zjawisk i rzucanych zagadnień. Każdy prawie uniwersytet posiada wydział popularyzacji (extension department) o poziomie niższym niż angielska praca „poza murami“.

Najbardziej typową formą ekstensywnej roboty oświatowej na gruncie amerykańskim stało się nauczanie korespondencyjne (przeniesione z europejskich zarobkowych szkół języków). Najlepiej rozwinęły się kursy dla górników, skromnie zapoczątkowane w 1880 r. przez odpowiedzi skrzynki pocztowej pisma „Mining Herald“, obejmujące zagadnienia pracy, ustawodawstwa, bytu robotniczego. W r. 1883 powstaje Uniwersytet Korespondencyjny, jako stowarzyszenie profesorów kolegów i uniwersytetów. Szeroki rozrost tego typu nauczania prowadzi w stosunkach, przesiąkniętych nawskroś pojęciami o organizacji kapitalistycznej, do nadania kursom korespondencyjnym charakteru przemysłowego, co znów staje się powodem licznych nadużyć.

Niejedno towarzystwo amerykańskie przybiera charakter przemysłowy. Wiele zrzeszeń narodowych (m. in. Związek Narodowy Polski, założony w 1880 r.), działa równocześnie, jako towarzystwa ubezpieczeniowe. Centrale odczytowe zamieniają się niekiedy w agencje, dostarczające za wysokie honoraria głośnych prelegentów.

Pomimo mało istotnej, niemal pozornej wartości wielu prac amerykańskich, imponuje ich rozrost, dostępność,

pragnienie dotarcia do wszystkich (choć „wszyscy”, to w wielu przypadkach tylko biali). Dzięki tym cechom instytucje amerykańskie wywierają wpływ pobudzający na niejedną robotę oświatową innych kontynentów wśród białych i „kolorowych”. Dotyczy to zwłaszcza terenów miejskich. Praktyczne ujęcia wiejskiej działalności oświatowej Stanów Zjednoczonych zaczną oddziaływać znacznie później.

KIERUNKI MIĘDZYNARODOWE

Na tle prac narodowych wyraziście występują ruchy „powszechne”, posiadające kierownicze organy międzynarodowe. W dziedzinie prac oświatowych ożywiają je dwa prądy: socjalizm i katolicyzm socjalny.

Ideologia Marksa — po wielu sporach ideowych — opanowuje w latach siedemdziesiątych umysły przeważającej części przywódców organizacji socjalistycznych. Ale teoria walki klas, kształtując świadomość robotników, zmieniła niejedno ze swej treści (jak się to nieraz zdarza w popularyzacji). Pozostawiono na uboczu dążenie do społeczeństwa bezklasowego, które ma się zjawić po zwycięstwie proletariatu. Na pierwszy plan wystąpiła rola proletariatu, jako bojowej straży ludzkości. Uświadomiona część proletariatu jest przedstawicielką wszystkich robotników i wszystkich ciemionych. „Wyzwolenie klasy robotniczej ma być dziełem samych robotników”. Te hasła pociągają doniosłe konsekwencje dla pracy oświatowej. Prowadzenie walki wymaga dokładnego zrozumienia ustroju gospodarczego i omawiania celów; stąd konieczność kształcenia członków klasy robotniczej, zwłaszcza przywódców, w ekonomii, prawie, polityce; stąd w miarę uzyskiwania zdobyczy społecznych (prawa wyborczego, ubezpieczeń, rad załogowych), potrzeba wyrabiania licz-

nego zastępu działaczy, którzy będą umieli rozpoznać i obronić interesy robotnicze. Ogół wyborców, członków związków, współwalczących w strejku musi być wychowywany w poczuciu solidarności klasowej i zadań proletariatu.

Wskutek tych przyczyn działalność oświatowa socjalistów używała różnych form pracy. Prowadzenie szerokiej propagandy, agitacja wyborcza skłaniały ku formom ruchu ekstensywnego, wychowywanie przodowników w szkołach socjalistycznych wiązało się z ruchem kształtującym. W propagandzie, która stworzyła bogatą literaturę, obok powrotu do przed - marksowskiej metody malowania obrazów utopijnych spotykamy świetne wzory uprzystępnienia dorobku naukowego. Zjawia się również, wywołane samą naturą walki, akcentowanie nienawiści do istniejących stosunków. W niejednym przypadku zdarza się odcinanie się rozmyślne i pogardliwe od całego świata burżuazji i jego bezpłodnej nauki. Ale kto dostrzegałby w oświacie socjalistycznej tylko propagandę walki klas, nie mógłby zrozumieć ważkiego udziału tego ruchu w całości pracy oświatowej.

Hasła Międzynarodówki zawierały niejeden ideał ogólnoludzki: propagowały braterstwo ludów i pokój, przeciwstawiając patriotyzmowi politycznemu kulturalny, wyrażały sympatię dla walk o wyzwolenie narodowe, wielbiły prawdę, moralność i sprawiedliwość; głosiły, że wolność powszechna wymaga wolności jednostek. Ta ideologia pociągała zwolenników swobody rozwoju indywidualnego, licznych wśród oświatowców. Porozumienie z wielu działaczami spoza własnego obozu ułatwiał fakt, że marksizm, będący antytezą liberalizmu w ujmowaniu życia gospodarczego, miał wspólne z nim podstawy w niejednej dziedzinie życia duchowego. Podobny stosunek do materializmu filozoficznego, do zdobyczy nauk przyrodniczych

i techniki umożliwiał współpracę liberalnej inteligencji i socjalistów w „neutralnych“ instytucjach oświatowych.

Prace, rozwijające się pod tchnieniem socjalizmu, przybierały w poszczególnych krajach odmienny charakter, zależnie od warunków lokalnych i cech narodowych. Poza krajami już omówionymi, zaznaczyły się najwybitniej w Belgii. Ruch robotniczy uzyskał tu już w latach osiemdziesiątych mocne podstawy w spółdzielniach wytwórczych i spożywczych oraz w domach ludowych. Bruksela stała się stolicą ruchu, skupiającą informacje, dostarczającą oparcia organizacyjnego pracom międzynarodowym.

Różnice w pracach kulturalnych obozu socjalistycznego występują jeszcze na innym tle: poglądu na rolę państwa. Jedni (zwłaszcza teoretycy i praktycy Niemiec) pragną, by państwo regulowało życie społeczne, tworzyło instytucje, służące wszystkim, inni (zwłaszcza we Francji i wśród emigracji rosyjskiej) dążą do wyeliminowania państwa. W Polsce, żyjącej pod zaborami, wrogiej wobec państw rozbiorczych, głęboki oddźwięk znajdował P. Kropotkin, propagujący współdziałanie wolnych stowarzyszeń i J. Sorel, głoszący wiarę w twórczość jednostek, w konieczność bezpośredniego udziału w organizacji życia zbiorowego. Ten kierunek kładzie największy nacisk na wychowywanie jednostek, zdolnych do współżycia społecznego, opartego na zrozumieniu wspólnych potrzeb, szczególnie silnie akcentuje w ruchu społecznym momenty wychowawcze.

Na ogół działalność Międzynarodówki docierała raczej do elity robotniczej, do dorosłych wykwalifikowanych, stale zatrudnionych robotników wielkiego przemysłu, do młodej inteligencji zawodowej, słabo przenikała do kobiet, młodzieży, do robotników rolnych. Nimi zainteresuje się przede wszystkim inny kierunek.

Katolicyzm socjalny jako ruch światowy wyrósł ze wzmiankowanych już poczynañ narodowych, zwłaszcza prac niemieckich biskupa E. Kettelera i ks. Kolpinga. Rozpędała mu walka z liberalizmem i socjalizmem, podstawy ideowe ustaliła bulla Leona XIII z r. 1891 („*Rerum novarum*“). Bulla ta potępia istniejący system ekonomiczny, żądając radykalnej przemiany stosunków w duchu chrześcijańskim. Walce klas przeciwstawia „*charitas*“, pojętą jako jednoczącą wszystkich miłość w imię Chrystusa. W polemice z socjalizmem apoteozuje na tle przyrodzonego prawa własności, rolę rodziny. Zaleca zakładać stowarzyszenia zawodowe, starając się, „iżby każdemu ze stowarzyszonych przybyło jak najwięcej dóbr, odnoszących się do ciała, duszy i majątku“. W wykonywaniu zaleceń bulli sfery katolickie organizują pod nazwą „demokracji chrześcijańskiej“ ruch, ogarniający wszystkie niemal dziedziny życia społecznego. Spotyka się w nim zalecane przez pozytywistów instytucje patronalne, organizacje parafialne pod patronatem proboszczów i stowarzyszenia zawodowe. W zakresie oświaty na pierwszy plan postawiono w myśl bulli dążenie „do tej doskonałości, która drogę toruje do żywota wiekuistego w niebie“. Organizacje pielgrzymek, kształcenie w apologetyce łączy się jednak z kształceniem socjalnym i politycznym, uzdalniającym do udziału w ruchu zawodowym i partyjnym. W walce z innymi prądami do programu prac zrzeszeń katolickich weszły organizacje rozrywek i dokształcanie. Zwrócenie uwagi na życie rodzinne skłoniło do większego, niż w innych kierunkach, uwzględnienia kształcenia gospodarczego kobiet.

Organizacje czysto oświatowe o zabarwieniu wyłącznie religijnym rzadko rozwijały się na szerszą skalę (najsilniejsze z nich towarzystwo biblioteczne im. św. Boromeusza). Wiele robót propagandowych oparło się skutecznie

o dawne formy bractw kościelnych i różnych związków parafialnych. Najsilniejszą organizację oświatową (podobnie, jak i polityczną) stworzyli Niemcy, zwłaszcza południowe, które były kolebką ruchu.

Przykłady niemieckie wpłynęły na Francję (dokładnie je przeniósł był już w 1870 r. powracający z niewoli hr. A. de Mun), na Austrię (gdzie najgłośniejszym działaczem był K. Lueger), na Szwajcarię (K. Decurtin), silnie również na Polskę. Odrębne nieco formy wytworzył potężny ruch katolicki w Belgii, obejmujący przede wszystkim kobiety i młodzież, jednoczący całość akcji społecznej z organizacją oświaty.

Współpraca międzynarodowa „neutralna” różnych krajów i kierunków, wzajemne informowanie się i zapożyczanie inicjatywy ułatwiały wystawy światowe, spośród których paryska z r. 1900 przyczyniła się do podsumowania zdobyczy polityki socjalnej, między innymi w zakresie oświaty pozaszkolnej. Trzy międzynarodowe kongresy oświatowe dopomogły do dokładnego zobrazowania prądów. Polska musiała na nich walczyć o swe prawo do reprezentacji (wobec zasady przedstawicielstw państwowych); delegaci z Polski wnosili przede wszystkim protest przeciwko niewoli, hamującej pracę oświatową i wspólnotę międzynarodową.

NARASTAJĄCE SIŁY I NOWE PRĄDY W „DZIELNICACH” POLSKI

Na przełomie XIX i XX wieku widoczne jest ożywienie ruchów społecznych w całej Polsce. Wpływały na to zarówno te same przyczyny, które przetwarzały życie w innych krajach, jak i fakt, że dorosło i stanęło do pracy nowe pokolenie, nad którym nie ciążyła już tragedia klęski powstania styczniowego.

Ostatnie dziesięciolecie XX w. zaznacza się okrzepnięciem ruchu ludowego. Wśród ciężkich walk hartują się działacze chłopscy, w r. 1894 powstaje Polskie Stronnictwo Ludowe.

Równocześnie wzrasta ruch samodzielny robotniczy (w r. 1891 występujący na międzynarodowym kongresie socjalistycznym jako trójjaborowy).

Sielankowo brzmiące wobec walk społecznych zawołanie: „oświata ludu dokona cudu“ przewodniczy wielu pracom, w których silniejszymi od nawoływań pozytywistów okazują się dawne, odradzające się w zmienionej formie wartości romantyzmu. Święto kościuszkowskie 1894 r. (wystawa ogólnopolska i zjazd we Lwowie), uroczystości mickiewiczowskie lat 1897/98 akcentują jedność ziem Polski, podobieństwo (wbrew wszelkim różnicom) tendencji życia duchowego i pracy oświatowej. Ogólnopolski charakter noszą poczynania niejednej grupy społecznej. W nich uwidacznia się równocześnie bankructwo hasel pozytywizmu. W nauce historycznej podkreśla je nowa „szkoła warszawska“, ukazująca siły wewnętrzne Polski w chwili upadku państwa, budująca nadzieję odrodzenia na wierze w wartość puścizny dziejowej.

Wpływy Zachodu, wzajemne wpływy różnych dzielnic Polski, wpływy Rosji oficjalnej i podziemnej spletały się ze sobą pomimo trudności, stwarzanych przez niewolę polityczną. Działalność wielu wybitnych wychodźców, instytucje emigracji i ogólnopolskie tajne organizacje ułatwiały łączność. Jednak warunki polityczne nie pozwoliły Polsce w tym okresie na tworzenie instytucji takich, jakie istniały w innych krajach. Jedyny wyjątek stanowił zabór austriacki.

Rozbudzenie jest szczególnie wyraźne w z a b o r z e r o s y j s k i m, choć dopiero w ostatnich latach XIX w. następuje pewne zelżenie ucisku.

Najkrótsze ujęcie dziejów prac, które były wbrew nadziei dokonywane z mocną wiarą w zwycięstwo, jest możliwe tylko przy próbie systematyzacji, trochę sztucznej, gdyż wedle terenów działania. Nigdzie może nie była prowadzona tak szeroka, jak tutaj, praca oświatowa na najwyższym poziomie formalnego wykształcenia. Musiała ona uzupełniać brak polskiego szkolnictwa wyższego przez koła samokształcenia i wydawnictwa, przemycane w szacie legalnej, bądź nielegalnej.

Do poczynañ najbardziej swoistych należy utworzenie tajnych kursów, zwanych „Uniwersytetem latającym”. Skupiły one pracowników naukowych, zarobkujących w różnych zawodach i tysiące młodzieży, przede wszystkim żeńskiej. Twórcy tej organizacji J. Szczawińska — Dawidowa i J. Wł. Dawid, wykładający, wśród nich niemal wszystkie głośniejsze nazwiska, m. in. P. Chmielowski. L. Krzywicki, biorą równocześnie udział w różnorodnych poczynaniach wydawniczych i programowych. Szczególnie wybitną jest praca na polu wychowania, podejmująca skromnymi siłami wielkie przedsięwzięcia wydawnicze, organizująca opinię pedagogiczną, żeby przeciwdziałać wpływowi szkolnictwa urzędowego. Na tle prac U. L. i samokształceniowych powstaje w r. 1898 wydawnictwo Poradnika dla samouków, podjęte przez St. Michalskiego i Al. Heflicha, wprowadzając za pomocą systematycznych wskazówek w zagadnienia rozwoju kultury, w dorobek nauki, kształtującej życie.

Działalność wśród młodzieży dorosłej wiązała się z rozległym systemem kółek uczniowskich, zwłaszcza gimnazjalnych. Spotykała się również z pracą organizacyjną i propagandową wśród robotników. Pierwsze socjalistyczne kółka konspiracyjne były równocześnie organizacjami wykładów, w czasie zaś masowych procesów cele więzienne i chaty zasłańców zamieniały się nieraz w „uniwersytety

ludowe“, wyrabiające licznych bezimiennych działaczy i wielu przyszłych kierowników życia polskiego. Propagandę ideową prowadzi m. in. L. Krzywicki, J. Zieliński, K. Kelles-Krauz, E. Abramowski, J. Piłsudski. W kółkach obozu „narodowego“ najczynniejszą jest M. Dzierżanowska.

Jawna i półlegalna działalność oświatowa wśród ludności miejskiej szukała firm, ukrywających przed władzami jej cele istotne. Pod firmą Tow. Dobroczynności trafiała do dzieci w szwalniach i ochronach, do dorosłych w czytelniach bezpłatnych. Spożytkowywała spółdzielnie spożywców, stowarzyszenia handlowców i rękodzielników. W ostatnim dziesięcioleciu grono działaczy oświatowych (m. in. St. Leszczyński, St. Michalski, M. Gomolińska) czyni z Wydziału Czytelni Warszawskiego Tow. Dobroczynności ośrodek rozległej pracy oświatowej, dążącej w głąb. Na innym terenie podejmuje pokrewną pracę Biblioteka Kolejowa Stow. Spożywców. Niejedna zdobycz techniczna bibliotekarstwa Zachodu wkracza tymi drogami w parze z szerszym jeszcze ujmowaniem roli książki, która musiała zastępować szkołę i oddziaływanie żywym słowem.

Uderza niezwykła umiejętność ówczesnych działaczy wykorzystania każdej sposobności dla zaszczerpienia i utrwalenia swej roboty. Gospoda - herbarciarnia pokrywa propagandową robotę wiejską W. Umińskiej. Tow. Popierania Przemysłu i Handlu używa ochrony dla prac M. Malinowskiego nad organizowaniem wsi. Pod firmą Tow. Pszczelniczo - Ogrodniczego urządzane są kursy, w których wiadomości fachowe łączono z wiedzą o Polsce i kształceniem społecznym (uczyła m. in. St. Sempołowska). Ze skromnych ferm Pszczelina i Kruszyńka, dzięki twórczości J. Dziubińskiej i in., wyrosła nowa forma pracy oświatowej, szkoła rolnicza, pokrewna w swej koncep-

cji wychowawczej duńskiemu uniwersytetowi ludowemu. Wśród unitów działa organizacja narodowa, kierowana przez „Ojca Prokopa“ (Al. Zawadzkiego).

W czasie rewolucji 1905 r. ujawnia się wiele „podziemnych“ robót oświatowych. Walka o szkołę polską, o język polski w gminie, o konstytuante w Warszawie i autonomię Królestwa stwarza warunki, w których wszystkie istniejące organizacje występują wyraziście. Uwidacznia się w całej pełni walka o duszę ludu, staczana przez obozy ideologiczne.

Koła kierowane przez Ligę Narodową (działające w 1905 r. częściowo pod firmą Związku Unarodowienia Szkoły), doprowadzą do utworzenia Polskiej Macierzy Szkolnej. Organizacje postępowe ukazują swe stosunki i przemysłane programy przebudowy, występując wspólnie w nielegalnym Związku Towarzystw Samopomocy Społecznej, który propagował organizację własnymi siłami, wbrew narzuconej więzi państwowej, wolnego życia, opartego o demokrację stowarzyszeń.

Uzyskanie możliwości pracy legalnej doprowadza w r. 1906 do powstania szeregu towarzystw jawnych, będących dalszym ciągiem dawnych zapoczątkowań. Nastrój lat rewolucyjnych, nadziei pokładanych w erze konstytucji („dumy“) sprzyja rozkwitowi organizacyjnemu oświaty pozaszkolnej. Rozbudowuje się Polska Macierz Szkolna, powstaje Uniwersytet dla Wszystkich, Tow. Czyteli m. Warszawy, Stow. Kursów dla Analfabetów, szereg towarzystw lokalnych (z nich najbardziej znane Światło w Lublinie), wkrótce po tym Tow. Kultury Polskiej. W obozie „postępowym“ wybitnie występuje demokratyzacja życia stowarzyszeniowego. „Uniwersytet dla Wszystkich“ powinien być dziełem samych słuchaczy“, głoszą afisze. Na wsi hasło „sami sobie“ skupia spółdzielców, zrzeszających się w Tow. Kółek Rolniczych im. Staszica. Najbardziej

interesują i przejmują sprawy społeczne, odbija się to w ruchu wydawniczym, w katalogach licznych bibliotek.

Różnorodne ugrupowania ukazują swe siły. Działalność oświatowa socjalistów idzie parą torami; na polu oświaty trwalsze instytucje buduje obóz „lewicy“ (niezaangażowany w walce zbrojnej), przy czym najdłużej udaje się przetrwać systematycznej organizacji samokształcenia, propagowanej przez pismo „Wiedza“ (red. T. Rechniewski). Na wsi obok ludowców, skupiających się wokół pisma „Zaranie“ (red. M. Malinowski i I. Kosmowska), kółek „staszicowskich“ i pierwszych szkół rolniczych, działają kółka, organizowane przez ziemiańskie Tow. Rolnicze. Ożywia się również działalność duchowieństwa.

Zapał powszechny zostaje zmaćcony przez represje, zamykanie instytucji, w obozie walki przez wyrywanie jednostek, więzionych i deportowanych. Po rozwiązaniu Polskiej Macierzy Szkolnej i Tow. Kultury Polskiej „poszczególne szkoły, biblioteki, kursy, ostają się jako placówki samotne, w ręku ludzi ofiarnych, lecz mało znanych, osłonięte pozorami przedsiębiorstw prywatnych“. Po latach dwudziestu nowe wstrząśnienia ukażą wartość ich pracy, rolę drobnych zniczy, których nic nie zdoła zagasić i — tragizm ciągłego przerywania wątku prac szerszych.

Wpływ wydarzeń i poczynąń Królestwa, uwidocznił się w pozostałych zaborach. Wyzwolił niejedną inicjatywę. W zaborze p r u s k i m w latach 1906-9 rozpoczyna się (pod kierunkiem Stefana Michalskiego) reforma księgozbiorów i techniki Tow. Czytelń Ludowych pod hasłem: „czcij człowieka“, przy czym wiele nieznanych dawniej wydawnictw popularno-naukowych Królestwa znajdzie się w katalogach. Metody działalności T. C. L. akcentują demokratyzm tej instytucji, rekrutującej swych bibliotekarzy spośród czytelników, umieszczającej szafki z książka-

mi w skromnych izbach mieszkalnych i warsztatach. Bibliotekarz T. C. L. to równocześnie działacz miejscowy, przedstawiciel kultury polskiej w walce z wynaradawiającą polityką pruską, która stworzy dla Poznańskiego najdoskonalszy wzór prowincjonalnej sieci bibliotecznej, niewykończonych wskutek wojny. W tym samym czasie ożywia się działalność tajnych organizacji i związków robotniczych, przeważnie katolicko-narodowych, lub tylko katolickich, pozostających pod wpływami organizacji ogólnonieemieckiej, na Śląsku również socjalistycznych. Ponad wszystkie inne zjawiska życia społecznego góruje w świadomości fakt zwycięskiego odporu w walce o ziemię, paraliżowania działalności komisji kolonizacyjnej wytrwałością i rządnością drobnego rolnika, zbiorową siłą spółdzielni pieniężnych. Jednym ze skutków, który zaważył na charakterze pracy oświatowej, jest uznawanie wyższości prac ekonomicznych nad wszelkimi innymi, swoisty materializm w pojmowaniu celów i ocenie wyników, najdłuższe panowanie hasła pracy organicznej.

W Galicji roboty oświatowe, sięgające w głąb, odbywają się na tle charakterystycznych przemian. Przyszłościowa nędza galicyjska zmniejsza się dzięki emigracji zarobkowej. Wieś nie tylko dźwiga się, lecz rozszerza chłopski stan posiadania, buduje wielkim wysiłkiem nowe chaty, wysyła z nich dzieci po naukę. Nieznacznie, lecz potężnie, od dołu następuje demokratyzacja życia kulturalnego. Praca od „góry”: działalność Tow. Kółek Rolniczych, Towarzystw Rolniczych, uczenie różnych sprawności przez Ligę Pomocy Przemysłowej itd. spotyka się z szerzącymi się szybciej robotami politycznymi. Pamiętniki chłopskie ukazują ich wpływ rozbudzający, często jednostronny i roznamietniający tylko do walki, często jednak wskazujący pola działalności kulturalnej i obowiązkowe społeczne. Na tle tego ruchu wyrasta działalność

oświatowa o zabarwieniu idealistycznym (której najwybitniejszą przedstawicielką jest M. Wyslouchowa), szereg prac gospodarczych i samorządowych.

Cechą charakterystyczną pracy małopolskiej staje się prowadzenie walki o polskość kresów i branie na siebie w pewnych chwilach uroczystych reprezentacji całego patriotycznego ruchu oświatowego Polski.

O pomoc do wszystkich Polaków zwróci się dla swej akcji ośmielania mniejszości polskich i podnoszenia uczuć patriotycznych Towarzystwo Szkoły Ludowej (założone w 1891 r. dla uczczenia stulecia Konstytucji 3 Maja z inicjatywy A. Asnyka). T. S. L. szybko pokrywa siecią swych kół i instytucji całą Galicję, zazębiając swą działalność z Macierzą Szkolną ks. Cieszyńskiego. Staje się polskim odpowiednikiem „wielkich” towarzystw oświatowych rozszerzających wiedzę i propagujących wspólnie ideały w innych krajach.

Równocześnie rośnie ruch robotniczy, równoległy do austriackiego. Rozwija się przede wszystkim jako zawodowy i polityczny, rychło jednak stwarza własne placówki gospodarcze i oświatowe. Rozporządzając trybuną parlamentarną i porywającymi talentami (I. Daszyński), bierze na siebie obronę nie tylko proletariatu, lecz również praw narodowych i ludzkich. Podobnie, jak w Austrii, współdziała z liberalizmem intelektualnym i przyciąga (w mniejszym stopniu, niż w Wiedniu) pomoc inteligencji dla robotniczych placówek oświatowych. Najwybitniejszą instytucją, w której spotykają się robotnicy i inteligenci, jest założony w r. 1898 Uniwersytet Ludowy im. A. Mickiewicza. Dąży przez oświatę do przebudowy społecznej; po krótkim okresie bujnej działalności propagandowej, przypominającej uniwersytety ludowe francuskie, pogłębia swą pracę, wypróbowuje różne formy kształcenia systematycznego, organizuje współpracę ze zrzeszeniami ro-

botniczymi. Treść wykładów i dobór książek w U. L. ukazują zagadnienia społeczne, narodowe i filozoficzne, pomijane przez oficjalne nauczanie.

Prądy ogólnoeuropejskie odbijają się na organizacji Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich przez szkoły wyższe Lwowa i Krakowa (od r. 1899), które przyciągnęły szersze sfery warstw średnich i dały początek niejednemu wydawnictwu, przeznaczonemu dla ogółu wykształconego. Nowe prądy w nauce i w życiu zaczynają omawiać letnie Wakacyjne Kursy w Zakopanem, założone w r. 1904 przez działaczy radykalnych.

Zabór austriacki stał się w latach 1904—5 miejscem przeglądu sił, przygotowań ideologicznych i technicznych, w okresie zaś reakcji porewolucyjnej w zaborze rosyjskim punktem oparcia dla nowych prac. Wszystkie obozy mają tu swoje organy, dzięki wolności słowa. W dziedzinie pracy oświatowej tu odbywa się najbardziej ożywiona działalność organizacyjna. Zapal młodzieży akademickiej, pomoc wybitnych profesorów jedynych polskich uniwersytetów (m. in. K. Twardowskiego, M. Raciborskiego, L. Brunera), najwyższy na ziemiach polskich poziom formalnego wykształcenia ludności powiatów zachodnich, mocna organizacja zawodowa robotników ułatwiają tworzenie placówek oświatowych, działających systematycznie, wypróbowujących nowe metody, nawiązujących kontakt z Zachodem. Laboratorium nowych form staje się zwłaszcza Uniwersytet Ludowy im. A. Mickiewicza. Biblioteka Publiczna U. L. w Krakowie opracowuje na tle techniki, znanej na Zachodzie, system oryginalny. Polskie Archiwum Oświatowe gromadzi materiały, przygotowuje udział całej Polski w projektowanym na rok 1914 międzynarodowym kongresie oświatowym. U. L. rozpoczyna szkolenie pracowników oświatowych. Wydany w r. 1913 podręcznik „Praca oświatowa, jej zadania, metody, orga-

nizacja" daje przegląd dorobku i ukazuje tendencje rozwoju. Organ T. S. L. „Przewodnik Oświatowy" ułatwia przegląd prac bieżących.

OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA POLSKICH PRAC OŚWIATOWYCH

Ideologia oświatowa Polski końca XIX i początku XX stulecia odeszła daleko od pozytywizmu, zatrzymawszy jednak niejedną ze zdobyczy metodycznych (w zakresie popularyzacji nauk przyrodniczych i społecznych). Wszelkie próby ugody z rządem (niekiedy po wahaniach) były odrzucane, co aż do r. 1905 uniemożliwiało szeroką akcję legalną. O odpór społeczeństwa rozbiła się akcja gen. gub. Imeretyńskiego, zakładającego biblioteki polsko-rosyjskie i wydającego po polsku pismo ludowe „Oświata". Zwyciężył pogląd (przekonywująco formułowany przez M. Bohusza), że celem nie może być dostosowywanie się do rzeczywistości. Praca oświatowa wszystkich obozów pragnie przetwarzać rzeczywistość w imię ideału. Przy określaniu ideału uwidocznia się wśród przeciwstawnych kierunków pewna wspólność „kulturalników". Tak określano ludzi, odróżniających się od „społeczników" zainteresowaniem przede wszystkim podstawami duchowymi współzycia ludzi i wartościami człowieka. Na kształtowanie ideologii „kulturalników" duży wpływ wywarł E. Abramowski. Jego formuła: „rodnikiem świata społecznego jest sumienie człowieka" wyznaczała punkt widzenia we wszystkich sprawach przebudowy. W okresie obcego panowania entuzjazmowała idea bojkotu urządzeń państwa, budowania własnego bytu siłami społecznymi, powiedzenie: jesteśmy wolni, gdyż nie poddajemy się żadnej niewoli. Prawie wszyscy ówcześni teoretycy wychowania interesują się pracą pozaszkolną. Jedni dlatego, że

przez nią można kompensować złe wpływy narzuconej szkoły, lub jej brak, inni w uznaniu konieczności pełnego rozwoju sił duchowych, dostosowywania samokształcenia do pojawiających się z biegiem życia potrzeb i zainteresowań. St. Karpowicz wysuwał przy tym cel „ogólnospołeczny“, ideał ponadklasowy, ku któremu zmierza postępowy ruch ludzkości. Znaczenie wartości ogólnych, wykształcenia człowieka wykazywał L. Krzywicki, Patriotyzm polski gruntował najgłębiej J. L. Popławski. Dużą jego zasługą jest wytwarzanie u czytelników-chłopów poczucia odpowiedzialności za Polskę, nie tylko oczekiwania korzyści od Polski. Dzięki postawie Popławskiego redagowany przez niego „Polak“ miał wpływy, przekraczające organizację partyjną. Czołowa broszura ruchu ludowego „Carskie ukazy“ (St. Brzezińskiego) ukazała się w wydawnictwie, kierowanym przez Popławskiego.

Występowały jednak na jaw i inne zjawiska. Oświatą kierowali nie tylko „kulturalnicy“, owszem uważano ją za najważniejszą dziedzinę polityki. Stąd próby zamykania zainteresowań w obrębie spraw jednej warstwy społecznej w celu wzmożenia jej „siły działającej“, stąd apoteoza potęgi nienawiści, zalecenie używania w propagandzie narodowej „całej skali uczuć ludzkich, będących podbudką działania“. Niewątpliwie większą siłą stawał się przemycany wśród niebezpieczeństw „Polak“, czy „Robotnik“, niż przysyłana bezpłatnie do urzędów gminnych „Oświata“. Szczególną moc zdobywała książka, poruszająca sprawy najbliższe, krzywdy najboleśniejsze i żywe słowo, szeptane w poufnym porozumieniu pomiędzy współwzajemniczonymi. Na tej jednak drodze groziło nieraz zwyrodnienie, niedostrzeganie źródeł, ku którym po latach zwracały się grupy, nawet „zaprzysięgane“ dla pewnego kierunku pracy. Wśród instytucji wyraźnie wystąpiły dwa rodzaje. Towarzystwa o szerokich aspiracjach

(najbardziej typowymi były Tow. Szkoły Ludowej i, w krótkim czasie swego działania, Polska Macierz Szkolna, które uznawały się za zastępstwo władzy narodowej. „Dary narodowe“ 3 maja i grunwaldzki 1910 r. uważane były za rodzaj podatku na zrealizowanie „cudu“, którego oczekiwano od oświaty. Pomoc materialną dla szkół i czytelników kresowych utożsamiano w wielu kołach z pracą oświatową.

Inne instytucje, przeważnie lokalne, usiłowały prowadzić pracę w głąb, wciągać do współtwórczości wszystkich uczestników. W niejednej dyskusji zwalczały się przy tym prądy „rozszerzania“ zasobu wybranych wiadomości z myślą o tworzeniu jednolitej opinii narodowej, czy „kształtowania“ nowych wartości, które wydzwigną z niewoli i krzywdy. Na gruncie polskim walka tych kierunków spletała się z inną, bardziej przyciągającą uwagę — o rolę masy i rolę „elity“. Czy wychowanie narodowe ma zająć się przede wszystkim wybranymi jednostkami, które będą promieniowały na otoczenie (wedle ideologii Elsów, głoszonej przez W. Lutosławskiego). Czy ma szerzyć kult bohatera, biorącego cały trud i ofiarę na swoje barki, i w związku z tym szukać światła u stóp pomników wieszczów (jak to czyniły grupy Towiańczyków)? Czy też oprzeć się „na wszystkim, co rozszerzyło łożysko życia narodu“. Młodzi oświatowcy obozu ludowego dowodzili, że trzeba „rozpoznawać szlaki, którymi życie narodu idzie ku przyszłości“, występowali nie tylko przeciw jałmużnie oświatowej i cenzurze „dla ludu“, lecz również przeciw idealizacji i pamfletowi, żądali, by siać tylko takie ziarno, które ma moc dalszego plonowania, by w poczuciu wolności budować wzory nowego życia.

Dziś z badania dokumentów i wspomnień uderza, jako zjawisko najznamienniejsze, że wśród prześladowań, w okresie reakcji ostawały się te prace, które podejmo-

wali, nieumiejętnie często i naiwnie, ludzie „z dołu“, że najgłębszy wpływ wywierały książki, czasem przypadkowo uzyskane, o ile krążyły z rąk do rąk, chciwie się po nie wyciągających. Wpływ jednostek, zwłaszcza w Królestwie i na kresach, bywał tak wielki, że nieraz całe wsie i osady różniły się od okolicy dzięki pracy skromnego działacza. Wpływ uzyskiwał zaś przede wszystkim ten, kto wpatrzony był w wartości tkwiące w ludzie. Przykłady niektórych wiosek (jak Albigowa w Małopolsce, gdzie działał ks. A. Tyczyński i Lisków w Królestwie, reformowany przez ks. W. Blizińskiego) pokazują, co w rozwoju bywało pozornego, narzuconego, co przetwarzało naprawdę stosunki.

Skomplikowane było zresztą przenikanie się różnych prądów. W lokalu Uniw. Ludowego, propagującego wiarę w siły narodu, tkwiące w masach, odbywało się posiedzenie Komisji Skonfederowanych Stronnictw Niepodległościowych z 6 sierpnia 1914 r.

DROGI PRZEMIAN W OKRESIE MIĘDZYWOJENNYM

Po pierwszej wojnie światowej działalność oświatowa pozaszkolna wzmogła się we wszystkich krajach, równolegle z rozbudową ustawodawstwa społecznego. Wpłynęło na to uznanie wartości prostego żołnierza, sił kobiety, wprężniętej w nędznych warunkach bytowania do pracy produkcyjnej, ogromu zadań, które musi dokonać młodzież.

Omawianie prac ostatniego trzydziestolecia nie należy do historii, musi być związane z obrazowaniem współczesnego stanu i tendencji. Dlatego tu uwzględnione być mogą, w najkrótszym zarysie, tylko sprawy najbardziej charakterystyczne.

Wśród nich naczelną jest nadanie oświacie pozaszkolnej określonego miejsca w systemach edukacyjnych i oficjalne uznanie jej wagi. Najwyraźniej uczyniło to angielskie Ministerstwo Odbudowy, mówiąc o konieczności kształcenia przez całe życie — dla życia i uczestnictwa w zbiorowej twórczości, o znaczeniu dla ogólnej „rekonstrukcji“ powolnego, gruntownego procesu wychowawczego. Ustawodawstwo wszystkich prawie krajów kulturalnych zajęło się sprawami oświaty młodzieży dorastającej i dorosłych. Przede wszystkim pomyślano o powszechnym obowiązku doksztalcania ogólnego i zawodowego na wyższym niż dawniej poziomie (Anglia — 1918, Francja — 1918 i 1919), o przedłużeniu obowiązku szkolnego (Stany Zjednoczone, zwłaszcza Ohio), Belgia, niektóre kraje niemieckie i kantony Szwajcarii). Kraje, wchodzące w nowy okres życia państwowego nadawały swym pierwszym ustawom wyraźny charakter polityczny. Ustawa czechosłowacka z r. 1919 o kursach wychowania obywatelskiego mówi o przygotowywaniu obywateli dla republiki. Najwyraziściej występuje to zjawisko w Rosji Sowieckiej, gdzie władze państwowe i organizacje „Proletariackiej Kultury“ dążą do stworzenia podstaw życia społecznego i duchowego. Niezmiernie szybki jest rozwój ustawodawstwa bibliotecznego, nakazującego gminom i państwu utrzymywanie bibliotek powszechnych (1919 — Czechosłowacja, 1920 — Bułgaria, Dania i Rosja, 1921 — Belgia, 1924 — Estonia, 1928 — Finlandia, 1929 — Szwecja).

Sprawy oświaty wiążą się wyraźnie ze sprawami kultury ogólnej. Szereg ustaw niemieckich nakazuje czuwać nad poziomem kultury (Wohlfahrtspflege, wyraźnie odróżniana od opieki nad ubogimi), zwłaszcza nad młodzieżą. Pomoc w rozwijaniu sił duchowych i fizycznych staje się jedną z najważniejszych dziedzin tzw. służby społecznej. Skrócenie okresu pracy, dokonywane przy udziale Mię-

dynarodowej Organizacji Pracy, wysunęło w latach po-myślności przemysłowej sprawę spożytkowania wczasów, organizacji rozrywki, jako jeden z naczelných postulatów kultury. Kluby i świetlice, wycieczki i obozy, uprawa ogródków, teatr, chóry itp. rozwijają się szybko. Coraz więcej czasu i myśli zajmuje sport, propagandę którego uzasadnia, obok konieczności skompensowania monotonii ruchów pracy zawodowej, nowe pojmowanie przysposobie-nia wojskowego.

Wszystkie pomysły i poczynania przenoszą się szybko z kraju do kraju. Nowe sposoby komunikacji i nowe po-mocnicze środki pogładowe (radio, kino) przyśpieszają ten proces i nawet rozrost nacjonalizmów nie tamuje pow-szechności zjawisk społecznych na polu oświaty, jak i na wszystkich innych. Powszechność nie oznacza bynajmniej identyczności. Owszem, warunki życia narodowego i pań-stwowego oraz dotychczasowy dorobek kształtują odrębne typy, odmienne ideologie. Obok siebie istnieją, wpływają na życie, zwalczają się, nadają rozpęd lub hamują go różnorodne hasła, puścizny niezrealizowanych ideałów i zapowiedzi nowej twórczości.

W latach kryzysu ekonomicznego, który zaburzył całe życie krajów pragnących rozkwitać po wojnie, w pracach oświatowych wysunęły się na czoło nowe zagadnienia. Należało ratować ginącego człowieka, któremu instytucje służby społecznej dawały kęs chleba, ale który głodny był czynności i stanowiska w świecie. Zastępowanie pracy zarobkowej ochotniczą, szerzenie miłośnictwa, organizo-wanie dnia metodami, które dawniej służyły godzinom wczasów — stwarzało nowe trudności, ukazywało ko-nieczność przemyślenia "związku wychowania z całością organizacji życia społecznego.

Wielkie środki, wysoki poziom życia i wybitna solidar-ność społeczna wysunęły na czoło Anglię.

Była ona widownią potężnego rozwoju dawniejszych poczynąń, urzeczywistnianych powszechniej, tracących w niektórych formach (settlementy), pozostałości filantropijnego stosunku.

W r. 1921 powstaje Komitet Oświaty Dorosłych w celu koordynowania różnorodnych prac kulturalnych. Zaczyna się nimi interesować w większej niż poprzednio mierze państwo. Akty prawne z lat 1924, 1931 i 1932 ustalają m. in. normy udzielania subwencji i rolę władz lokalnych. Nie zagraża to bynajmniej samodzielności poczynąń poszczególnych instytucji. Brytyjski Instytut Oświaty skupia doświadczenia, przeprowadza badania z całą świadomością wagi problemów. Pomnaża się piśmiennictwo fachowe.

Obok cech tradycyjnych występują nowe, tym znamiennejsze, że z angielskich placówek oświatowych korzystają ludzie, na ogół starsi niż w innych krajach. Wprowadzane jest nauczanie zawodowe obok ogólnego, przy czym zatracą się nieraz granica pomiędzy przedmiotami studiów, na pierwszy plan występuje cel kształcenia się, postawa wobec zagadnień, które się pragnie rozwiązywać.

W pracy wśród bezrobotnych rozwijają się kluby, jako forma pozwalająca na przejawienie samodzielności członków, dostarczanie im podniet, narzędzi, miejsca, ułatwianie współżycia.

Dawne kolegia robotnicze pogłębiają swą pracę. W dążeniu do stworzenia nowej kultury kładą nacisk na to, aby ich uczestnicy wrócili na swe stanowiska, wzmacniając szeregi robotnicze.

Nowe, wciąż pogłębiające się zainteresowania wsią są charakterystyczne ze względu na przewidywaną konieczność wzmożenia własnej produkcji Anglii. Wśród rozważań nad sprawami oświaty wsi omówiono — znane u nas

charakterystyczne zjawisko różnic pomiędzy poszczególnymi wioskami.

W Rzeszy Niemieckiej żywe odczucie klęski wojennej skłoniło do przewartościowania całego dorobku kulturalnego. „Nowy“ kierunek w oświacie (reprezentowany przede wszystkim przez tzw. Hohenrodterbund) nawiązując do przedwojennych prac młodego ruchu, wysunął na pierwszy plan wytwarzanie osobistego stosunku jednostek i grup do kultury, kształtowanie zespołów dla celów życia zbiorowego. Stąd propagowanie wspólnot pracy (Arbeitsgemeinschaft), rozwój form najodpowiedniejszych dla kierunku „intensywnego“, uniwersytetów ludowych z internatami. Jeden z głównych ideologów nowej wiary w kształtujący wpływ oświaty (Erdberg) zdaje sobie sprawę z niebezpieczeństw kształtowania. Nie zna jeszcze wyrazów, które staną się głośnie po jego zgonie: instrumentalizm oświaty. Nie wszyscy dostrzegają niebezpieczeństwa głoszenia jedności, wychowywania świadomego ludu — narodu. Hofmann łączył te hasła z żądaniem poszanowania więzi ideowej każdej grupy społecznej.

Rozpacz z powodu skutków bezrobocia, rozprzęgającego życie społeczne w Niemczech, skłoniła Hofmanna do — uznania hitleryzmu, który pozornie usunął bezrobocie. Przed wojną schodzi jednak z pola podobnie, jak inni dawni działacze. Palenie książek niedostosowanych do ideologii hitlerowskiej, podporządkowanie wychowania celom przygotowywanej wojny, niweczy cały dorobek Niemiec. Tracą wpływ nawet ci, którzy w poprzednim okresie przygotowywali podłoże dla doktryn narodowego socjalizmu przez występowanie przeciw pierwiastkom intelektualnym i apoteozowanie przeżyć. Literaturę niemiecką zabija „Mein Kampf“ Hitlera, głoszący pogardę dla człowieka, wyrażającą się w przeświadczeniu, że wszystko można — wmówić.

W Rzeczypospolitej Austriackiej zwycięstwo socjalistów doprowadza do rozkwitu instytucji oświaty robotniczej, równocześnie uwidoczniają się tam niespodziewanie (wszędzie niemal widoczne) trudności współdziałania z uniwersytetami, rozdział zarysowujący się pomiędzy dawnymi posiadaczami kluczy do skarbnic kultury i nowymi jej dziedzicami, zgłaszającymi się po swój udział.

Wspaniałe domy robotnicze z szeregiem urządzeń kulturalnych padają ofiarą walki domowej, w której wyniku ginie Austria.

W niejednym kraju rozgrywa się walka, nie zbrojna, lecz zatruwająca życie jak wojna.

Tu uprzytomnić warto, że w r. 1939 P. Drucker podkreślał zniechęcenie i rozpacz powszechną, upadek dawnych ideałów, zwłaszcza ekonomicznych, nie wykrystalizowanie się nowych. Brak wyraźnych haseł spowodował chęć zniszczenia dawnego świata, która utorowała drogę pochodowi totalizmu.

Na prądy światowe wpływa, jako postrach lub jako zachęta, przykład rozwiązania spraw oświaty pozaszkolnej w Rosji Sowieckiej. Obraz przedwojennych stęskunków rosyjskich nie wszedł do zarysu dziejów, były one zaledwie wzmiankowane, gdyż nie miały szerszego oddziaływania. Teraz więc wypadnie podkreślić, że — z małymi wyjątkami — praca oświatowa rosyjska była przez dziesięciolecia dziełem opozycji politycznej, rozpalającej nowe ognie w celu m. in. zaćmienia blasku legendy carskiej. Wiązała się z propagandą rewolucyjną, umożliwiała zetknięcie się z ludem wówczas, gdy innych form nawiązania kontaktu nie było. Później po uzyskaniu samorządu ziemskiego w radach (sowieciach) ziemskich wciągała do współdziałania lud i inteligencję. Pojęcie „inteligencji”, jako warstwy społecznej (b. nielicznej), kształtowało się

w Rosji swoiście, pod wpływem radykalizmu społecznego i ideologii służenia ludowi. Ruch robotniczy, rozwijający się głównie w podziemiach, prześladowany, nie posiadający doświadczeń codziennej walki zawodowej, był skłonny do maksymalizmu żądań. Dawne formy wspólnot, głęboko tkwiące w obyczaju („mir“ w rolnictwie; „artel“ w przemyśle), wskazywały drogę przebudowy. Działacze oświatowi (wśród nich N. Rubakin, Czarnoluscy, L. Chawkina) szukali najłatwiejszych dróg porozumienia, uczenia się ludu, jakby powiedzieli romantycy polscy, przynoszenia zdobyczy nauki i sztuki w formie, odpowiadającej odczuwaniom ludu. Na wyższych poziomach popularyzacji Rosja posiadała uderzającą ilość przekładów literatury obcej. Emigracja polityczna, wbrew wszelkim przeszkodom, utrzymywała żywy kontakt Zachodu z krajem, wiążąc się z najbardziej radykalnymi kierunkami, które przeszczepliała na odłogach ojczyzny. W początkach wojny wybitnie zaznaczyły się wpływy amerykańskie, które wzmogły się jeszcze po rewolucji październikowej. W związku z budową nowego ustroju wzory, brane z zewnątrz, były przetwarzane głęboko i dostosowywane do idei naczelnej: wychowania w duchu komunizmu „typu robotnika o wysokim poziomie ogólnie - kulturalnym, wykształconego zawodowo“, który potrafi nie tylko doprowadzić Związek Rad do poziomu krajów kapitalistycznych, ale je prześcignąć w rozwoju. Na pierwszy plan występuje dążenie do rozbudzenia twórczości i ambicji przodownictwa, tym konieczniejsze, że analfabetyzm panuje jeszcze (w r. 1930) wśród 37,4 % ludności powyżej 10 roku życia. Duch pionierstwa zaszczeplany jest już dzieciom, skłanianym do oddziaływania na środowisko. Kursy zawodowe, „robotnicze fakultety“, przygotowujące do wyższych szkół, poradnie dla samouków, kluby, czytelnie, spożytkowanie wszystkich nowoczesnych sposobów

propagandy i rozrywki sprawiają, że w Rosji wytworzyło się swoiste splątanie kierunków „rozsiewającego” i „kształtującego”, wprzęgniętych w określoną służbę wykonania ogólnego planu przebudowy. Chociaż ustrój, który wyzyskiwał świat pracy dla prywatnego zysku, został obalony, propaganda oświatowa spożytkowuje wypracowane w okresie poprzednim skojarzenia pojęciowe i uczuciowe, mówiąc o posłannictwie i roli bojowej proletariatu, jako klasy społecznej. Oddziałują to na zewnątrz, na prace oświatowe w innych krajach. Masowość akcji sowieckich, charakter agitacyjny pobudzają do naśladownictwa również poza obozami komunistycznymi.

Inny kierunek występuje wyraziście w krajach śródkowej Europy. Jest nim agraryzm, który w oświacie chce związać przebudowę kulturalną z tradycjami twórczości ludowej, uszanować siły rodzime i w ten sposób nie tylko przyczynić się do wzbogacenia kultury ogólnej, lecz ośmielić wieśniaka, dać mu poczucie jego wartości i siły. Wybitnymi przedstawicielami tego kierunku stały się uniwersytety chłopskie południowych Niemiec i związki młodzieży krajów słowiańskich. Formy pracy oświatowej tych związków, wprowadzając nie jedno z dawnych obyczajów miejscowych, są w znacznej mierze zapożyczane ze Stanów Zjednoczonych (konkursy przysposobienia rolniczego). Występują wybitnie różnice lokalne, zależne od dawniejszych poczynąń, od układu sił, dziś działających, od prądniczych jednostek. Tak np. praca oświatowa Jugosławii oparła się w znacznej mierze na organizacji tworzonych wspólnymi siłami urządzeń higienicznych.

Informowanie się wzajemne o wyprowadzonych wzorach i nasuwających się tendencjach stanowi jeden z rysów charakterystycznych epoki powojennej. Światowy Związek Kształcenia Dorosłych (zał. 1918 w Londynie)

ułatwia to zadanie; częściowo sprawy są poruszane i w innej organizacji światowej: Międzynarodowej Radzie Konferencji Służby Społecznej. Organizatorzy ich zebrali obfite materiały. Konferencja oświatowa w Cambridge (1928) stanowiła punkt zwrotny w organizacji porozumień międzynarodowych chociaż nie uwzględniła wszystkich kierunków i dróg pracy oświatowej.

Polska niepodległa żyła w „środowisku niewidzialnym“, w którym przeważnie działała praca oświatowa, jako oczekiwane, konieczne ziszczenie ideału narodowego i społecznego. Walka o niepodległość wiązała się z działalnością oświatową, podniecała do wytwarzania nowych form.

W okresach przełomowych, w których ustaje robota szkolna, lub gdy szkoła jest stworzona od nowa, szczególnej uwagi nabiera oświata dorosłych: pokolenia, organizującego przyszłość. W czasie wojny różne poczynania oświatowe rozrastały się w warunkach, pozornie najmniej sprzyjających, wśród głodnych i wysiedlanych, na frontach i w okupacjach. Dzięki zerwaniu dawnych więzów i nowym nadziejom, upadku hierarchii, syconej pozorami i zbliżeniu się ludzi ze sobą, ubogie gospody dla bezdomnych stawały się jak gdyby zapowiedzią nowych stosunków. Obok grozy i demoralizacji zjawily się na szlakach wojennych nieznane książki, wieści o innych wzorach życia.

W organizowaniu polskiego systemu edukacyjnego oświata pozaszkolna została uwzględniona zarówno w planach przygotowawczych i wskazówkach Centralnego Biura Szkolnego i Wydziału Oświecenia na „sejmach nauczycielskich“, jak i w konstrukcji władz szkolnych (1918). Jednak szeroki plan popularyzacji wiedzy „o Polsce, pań-

stwie i prawie" (w przeciwieństwie do Czechosłowacji) nie uzyskał w r. 1918/19 funduszy, zaś projekt ustawy o oświacie pozaszkolnej, złożony w Sejmie Ustawodawczym w r. 1921, został wycofany. W tym czasie stosunek wydatków władz centralnych na oświatę w Polsce i w Czechosłowacji wyrażał się cyfrowo 1,8 : 7,2. Jedyne ustawy z zakresu kształcenia dorosłych dotyczą nauczania żołnierzy (1919) i zakładania ludowych szkół rolniczych (1920).

Działalność organizacyjna została skierowana przede wszystkim ku kursom dla dorosłych (których najlepszy wzorzec stworzono w Warszawie), ku szerzeniu wiedzy o Polsce na kresach, w okresie wojny 1920 r. ku wytężonej działalności kulturalnej w armii i „propagandzie wewnętrznej” czynnego patriotyzmu. Konferencje oświatowców, organizowane przez Wydział Oświaty Pozaszkolnej, dawały przegąd istniejących sił i kierunków, odbijały się w cennych wydawnictwach.

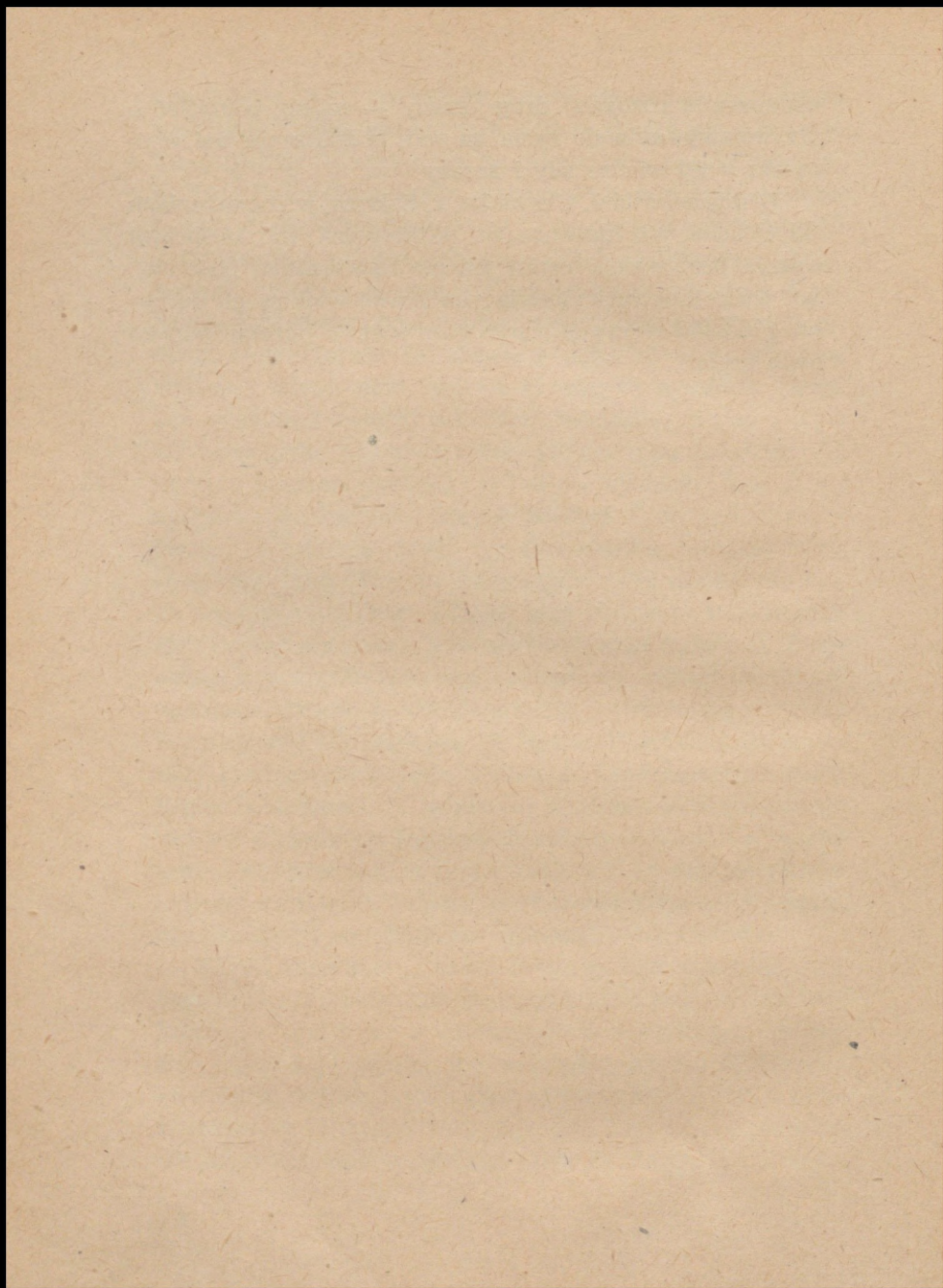
Przez szereg lat za najdonioślejszą była uważana praca oświatowa samorządów, stworzyła ona niejedną instytucję, wyprzedzającą ustawodawstwo, zasobniejszą niż instytucje ochotnicze dawnego typu. Współdziałanie większych gmin z towarzystwami oświatowymi, związków komunalnych z centralami organizacji społecznych, zapowiadało mocne oparcie dla bibliotek, kursów, nauczania rolnictwa. W celu dopomagania inicjatywom, podejmowanym przez różne czynniki, powstawały instytucje instruktorskie (wśród nich najszerszy wpływ wywarło Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych, późniejszy Instytut Oświaty Dorosłych oraz Poradnia Biblioteczna Związku Bibliotekarzy Polskich). Przed ostrymi objawami kryzysu gospodarczego uwidocznił się poważny samorządny pęd do oświaty zarówno wśród zrzeszonych w związki zawodowe

robotników, jak i na wsi. Wydziały oświatowe organizacji społecznych ludu sięgały swą pracą głębiej niż specjalne towarzystwa. Wśród nich na pierwszym planie stały: Kultura Robotnicza (o charakterze federacji, istniejąca do r. 1924) i Związek Zawodowy Pracowników Kolejowych w miastach, Centralny Związek Kółek Rolniczych (istniejący do r. 1928) na wsi. Ofiarność nauczycielstwa dopomogła niejednemu poczynaniu samorządów i grup społecznych. Nowe formy na ziemiach polskich wykazały swą wartość: wśród nich najszerszy rozwój uzyskały świetlice miejskie i związki młodzieży wiejskiej; mocny wpływ wywarły nieliczne uniwersytety ludowe typu duńskiego. W nowych pracach występowało w Polsce, wyraźniej jeszcze niż na Zachodzie, łączenie różnych dziedzin oświaty i służby społecznej. Występuje nowy typ pracownika, bardziej radośnego niż dawniejszy, szukającego w swej służbie nie tylko urzeczywistnienia ideału, lecz również rozwiązania spraw własnego życia, własnej twórczości fachowej. Z dawnych zapoczątkowań, współdziałaniem szeregu instytucji powstały ośrodki pracy badawczej. Pracownia Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. gromadziła materiały (przejąwszy Polskie Archiwum Oświatowe). Studium Pracy Społeczno — Oświatowej Wydziału Pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej dawało podstawowe wykształcenie i wprowadzało w pracę naukową. Szereg Instytutów i Grupa na Rozplitą Polską Światowego Związku Kształcenia Dorosłych podejmowały badania i wydawnictwa.

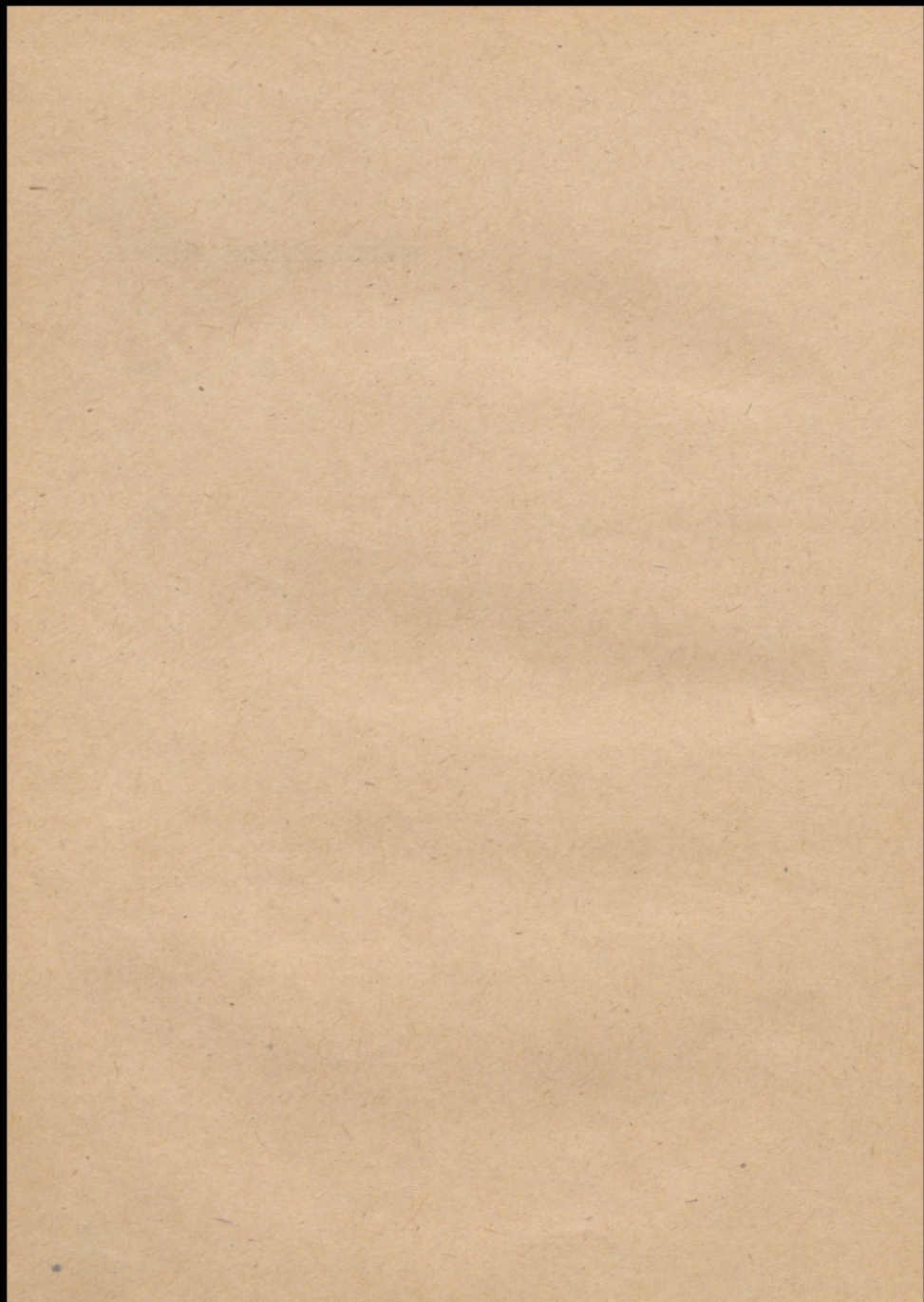
Wśród zagadnień, które życie zaczęło wysuwać, najbardziej ważkim okazało się zagadnienie kultury ludowej. Wiąże się ono ściśle z całokształtem polityki oświatowej. Czy celem jej powinno być, mówiąc językiem K. Marcinkowskiego, wydobywanie zdolnej młodzieży z ludu i przenoszenie do innej warstwy narodu? Czy też — niezależnie od otwierania wszystkim wrót do dorobku kultury i

ukazywania różnych dróg pracy — należy pomyśleć o przygotowywaniu do życia na wsi, podnoszeniu wsi w oparciu o jej własne siły i zasoby.

W działalności J. Cierniaka, I. Solarza, w rozważaniach Wł. Orkana, Wł. Radwana, St. Witkiewicza i inn. ta sprawa została postawiona, czeka jednak rozwiązania, podobnie, jak wiele innych, wynikających z wielowiekowego dorobku i wielowiekowych zaniedbań oraz z nieśmiertelnego pędu życia



WSPÓŁCZESNE FORMY



ROZNORODNOŚĆ

Nazwą „oświaty pozaszkolnej“, ściślej pracy oświatowej pozaszkolnej, są obejmowane różnorodne formy kształcenia i działalności wychowawczej, przekraczające ustawową organizację szkolnictwa. W zakresie nauczania jedną z najważniejszych cech oświaty pozaszkolnej jest działanie zarówno wśród tych, którzy nie znaleźli dla siebie miejsca w szkołach, jak i wśród tych, którzy nie zadowolili się treścią szkoły (elementarnej czy wyższej).

Z samej istoty pracy oświatowej wynika zmienność jej form organizacyjnych. Uwidocznili ją przegląd dziejów oświaty pozaszkolnej, część przyczyn ukazały rozważania o wychowaniu dorosłych. Mówiąc najogólniej wypada przypomnieć, że działalność oświatowa pozaszkolna wyrasta z dążenia ku uczynieniu dorobku kulturalnego narodu i ludzkości własnością powszechną. Zjawiała się ona jako czynnik demokratyzacji ustrojów politycznych, gdyż ułatwia porozumiewanie się obywateli i umożliwia wspólną ocenę wartości, które potrzebują powszechnego oparcia i ochrony. Przez udział mas w korzystaniu z dorobku i z narzędzi działania następuje wyrównanie stanu kultury, tym samym zjednoczenie obywateli wokół spraw wspólnych. Te zadania są pogłębiane przez dążenie do zapewnienia każdej jednostce pełni życia duchowego oraz szczęścia własnej twórczości w jakiegokolwiek dziedzinie.

Uogólnianie bywa jednak niebezpieczne dla prawdy. Nie wolno zapominać, że w przebiegu dziejów praca

oświatowa służyła zadaniom przemian gospodarczych, społecznych, technicznych, że wzmacniała tych, którzy zdobywają, nie dopuszczanych dawniej do roli czynnej. Wskutek tego na polu oświaty pozaszkolnej występuje zjawisko zanikające w szkolnictwie: świadomego przygotowywania jednostek do członkostwa grupy społecznej istniejącej wewnątrz państwa lub przekraczającej jego granice (klasy, kościoła, partii). Odbywa się ono na tle potrzeb, omówionych w rozdziale o wychowaniu dorosłych. Wyraża się niekiedy przez ograniczenie zasięgu zainteresowań do spraw w danej chwili najważniejszych dla grupy; nieraz, na odwrót, przez szczególnie usilne sięganie dla dobra grupy po dorobek ogólny. W miarę podejmowania roli kierowniczej przez jakąś grupę pojawiają się próby spożytkowywania przez nią pracy oświatowej dla rządu dusz. Kierowanie oświatą pozaszkolną jest jednak trudniejsze, niż kierowanie szkolnictwem z powodu różnorodności form, poziomów i potrzeb.

Dwoistość roli pracy oświatowej pozaszkolnej: (1) w budowaniu jedności kultury i (2) we wzmacnianiu sił, wprowadzających przemiany, wywołuje różnice, które wynikają z tendencji bądź utrzymania i upowszechnienia istniejącego dorobku, bądź też rozbudzenia nowej twórczości. Dwa odmienne (choć uzupełniające się) zadania podejmują instytucje różne celem, zasięgiem i metodami działania.

ROLA URZĄDZEŃ I ROLA ZRZESZEŃ

Z dążeń do upowszechnienia istniejącego dorobku kulturalnego, do zjednoczenia wokół niego wszystkich grup społecznych wyrastają trwałe urządzenia publiczne. Gromadzą one wybitne dzieła, udostępniają je sposobami sobie właściwymi wszystkim, którzy „mają uszy ku słuchaniu, oczy ku patrzeniu“.

Wśród urządzeń najdawniejsze i najszerzej znane są muzea i biblioteki. W krajach o starej kulturze na ich rozwoju ciąży pochodzenie od zbiorów pańskich i kościelnych (choć od r. 1845 byt muzeów publicznych, od r. 1850 byt bibliotek jest ustawowo uregulowany w Anglii). Tym silniej trzeba podkreślić tendencje wychowawcze, które występują w miarę demokratyzacji.

Muzeum współczesne, dostępne dla wszystkich, jest jak gdyby ilustracją księgi życia, przemawiającą do wyobraźni szczególnie wyraziście dzięki celowemu zestawieniu eksponatów. Wędrówka przez sale muzealne, to podróż poprzez czasy, obyczaje, zagadnienia, warunki bytu. Wchodzący do muzeum przenosi się w pewne środowisko przyrodnicze, etnograficzne, historyczne itd. Znajduje wyrażone plastycznie związki różnych dziedzin życia, wzorce, wytworzone pod wpływem uwidocznionych czynników. Może doszukiwać się związków, uczyć się pogłębowo wybranej gałęzi wiedzy czy sztuki, czerpać wzory dla własnej pracy.

Biblioteka publiczna dla wszystkich otwarta, przewidująca różnorodne potrzeby i zainteresowania, posiada bogaty, wielostronnie dobrany księgozbiór. Umożliwia poznawanie skarbów piśmiennictwa i ułatwia orientowanie się w nich, dostarcza materiału sztuce wybierania.

Muzea i biblioteki służą wszystkim ludziom różnego wieku, różnego stopnia wykształcenia i zasięgu zainteresowań; każdy bierze z nich w miarę swych potrzeb i możliwości.

Podobne cechy posiadają ogrody botaniczne, zoo'ogiczne, parki natury. Niektóre urządzenia chwilowo tylko istniejące, przede wszystkim w y s t a w y, mają znaczenie pokrewne; oddziałują tym silniej, że wnoszą pierwiastek aktualności. Nie rzadko jednak służą w większej mierze celom ubocznym, niż oświatowym, co zniek-

sztalca obraz rzeczywistości, zabarwiając ją jaskrawymi sztyldami reklamy.

Szereg urzędzeń służących pracy wychowawczej, nie posiada własnej, stałej treści, jak muzea i biblioteki, lecz stanowi teren, na który wnoszona jest treść zmienna. Takimi są teatry, stadiony, boiska. Inne znów urządzenia bywają zespoleniem różnych form, jak domy ludowe, społeczne, oświatowe, wyposażone w narzędzia pracy intelektualnej, umożliwiające organizowanie współżycia duchowego i rozrywek.

Istnienie urzędzeń, które umożliwiają popularyzację dóbr kulturalnych, jest tak charakterystyczne dla typu organizacji społeczeństwa, że może służyć jako miernik porównawczy dla ustrojów i epok.

Głównym zadaniem założycieli urzędzeń jest objęcie możliwie najbogatszej treści, najlepszych środków pomocniczych. Jakość czy liczba woluminów lub okazów, zaopatrzenie magazynów, umożliwiających przedstawienie i odtwarzanie dźwięków lub obrazów, liczba miejsc na widowniach, zasięg fal — oto cechy najbardziej cennie. Urządzenia trwale wymagają niewzruszalnych fundamentów organizacyjnych, są też najczęściej własnością (niepodzielną lub prawie wyłączną) najbogatszych i najbardziej stałych organizacji społecznych: państwa albo związku komunalnego. O ile grupa ochotnicza podejmuje ich organizowanie, podkreśla, że zastępuje organy państwowe czy samorządowe, zgłasza z tego tytułu prawo do korzystania z subwencji i zwracania się do ogółu po ofiary.

Urządzenia zakrojone na większą skalę rozwijają się najlepiej jako własność publiczna, przede wszystkim gminna.

Doświadczenie wykazuje, że wartość urzędzeń prowadzonych przez instytucje prawno-publiczne jest zależna

nie tylko od podstaw materialnych, lecz również od powierzania nadzoru czynnikom istotnie zainteresowanym rozwojem oświaty, od kierownictwa samodzielnych, dobrych fachowców, współuczestniczących w pracach teoretycznych danego zakresu.

Urządzenia publiczne są podnoszone na wyższy poziom i utrzymywane w należyty sposób tylko wówczas, gdy stawiają sobie cele rozległe, odpowiadające godności i wielkości spraw, którym służą. Posiadanie istotnych skarbów (bez względu na ich pochodzenie i kształt), liczenie się z podstawami mocy narodu i ludzkości w różnych okresach bytu, poszanowanie woli wybierającego przy ułatwianiu wyboru w labiryncie różnorodnych wartości — oto podstawowe cechy urządzeń publicznych. Pracownicy, obsługujący te urządzenia, powinni być znawcami nie tylko spraw fachowych, lecz również potrzeb ludzkich i możliwości spożytkowania skarbów, którymi zarządzają. Powinni być głęboko przekonani o doniosłości uruchomienia tych skarbów. To ich różni od pracowników urządzeń, które w przeciwieństwie od oświatowych można by nazywać konserwatorskimi (biblioteki tzw. narodowe, archiwa, muzea zabytkowe). Potrzeby dnia bieżącego nie mogą jednak przesłaniać pracownikom urządzeń publicznych celów najogólniejszych, najdalszych. Będąc w służbie skarbów i twierdząc dorobku duchowego, mają w rozgwar interesów chwili, w zainteresowania koniunkturalne, wnosić wartości nieprzemijające, wzbogacać, wzmacniać nimi nadchodzące jutro.

Zakładanie urządzeń nie przesądza jeszcze o ich spożytkowaniu, o udziale czytelników, widzów, słuchaczy. Życie urządzeń rozwija się w miarę narastania potrzeb, uszlachetniania głodu wrażeń, rozbudzania poczucia własnej godności i praw obywatelskich, zrzeszania ludzi.

Wielką rolę odgrywają w tym różnorodne kółka i związki. Członkowie ich, dla osiągnięcia pewnego celu, wspomagają się i uzupełniają wzajemnie w imię tego, co jest wspólne dla każdego z nich, lecz co każdego z osobna i całą gromadę przerasta. Siła zrzeszenia tkwi w stosunku jego uczestników do ideału, który ma być wprowadzony w życie. Działalność wychowawcza zrzeszeń polega przede wszystkim na wyrabianiu poczucia łączności, sztuki współdziałania i wspomagania się.

Przez zrzeszenia powstaje owa jedność, o której Mickiewicz powiedział, że jest większa od dwóch. Zjawia się odwaga podejmowania walki i budownictwa dzięki skupianiu sił. Istnieją jednak pewne niebezpieczeństwa, np. wyradzanie się usprawiedliwionej dumy ze swej przynależności do twórczego zespołu w pychę wynoszenia się ponad otoczenie, lub też niweczenie mocy wewnętrznej przez zaprzestanie wysiłków i pozorne tylko utrzymywanie bytu zrzeszenia. Niebezpieczeństwa takie zmniejszają się przy ułatwianiu dostępu nowym ludziom, przy dbałości o wyrabianie się szeregu jednostek, podejmowaniu zadań coraz trudniejszych i nawiązywaniu łączności z szerokimi masami.

Narzędzia materialne pracy oświatowej są w pewnej liczbie potrzebne zrzeszeniom dla wykonywania ich zadań. Domy i boiska, książki, aparaty projekcyjne i instrumenty, pracownie pokazowe umożliwiają gromadzenie ludzi, rozbudzanie zainteresowań, podejmowanie inicjatywy. Z natury zadań i roli zrzeszeń wynika jednak, że posiadane przez nie zasoby są dostosowywane do podejmowanych prac. Gdy są zbyt duże i nieużywane (np. biblioteki niedostosowane do potrzeb zrzeszenia), więżą siły i środki. Bez obsługi fachowej i ciągłych uzupełnień łatwo stają się martwe wskutek swej ułamkowości i jednostronności.

Drogi zakładania urzędów, o których wartości stanowi widome zasoby, i tworzenia zrzeszeń, w których główną rolę odgrywają nieważkie skarby świadomości i woli, bywają rozbieżne. Środki, którymi rozporządzają urzędnicy, nie zadawalają, są czasem pomijane. Siły narastające: siły młodej generacji i siły warstw społecznych, żyjących dotychczas na uboczu, wykuwają nowe drogi w niepomiarnej nieraz trudzie nadawania wyrażonego celu dążeniom, pokonywania własnej bierności i nieumiejętności. Przeważnie nie wiedzą o doświadczeniach poprzedników. Pomoc z zewnątrz nie w każdej chwili chcą przyjąć, nie zawsze jest ona pożądana. Dla wzmocnienia własnych szeregów bywają w walce odrzucane dobra wspólne, które by mogły jednoczyć z dzisiejszymi wrogami. Dla ulżenia obciążeń hamujących wolę, upraszczany bywa rynsztunek duchowy. Pragnienie uzyskania sprawności nakazuje obalać przeszkody, nieraz nie najistotniejsze, uboczne, lecz najłatwiej osiągalne. Rozbudzone uczucie zabarwia nutę podchwyconą przypadkowo, dążenie szuka oparcia w rozumowaniach dotyczących spraw swoście żywotnych w tej chwili. Propaganda, choćby wroga, nabiera treści, jeśli poddaje wyraz poszukiwany. Ważne wydaje się to tylko, co odpowiada potrzebie chwili. Na oświatę w rozumieniu szerszym brak bywa czasu i swobody myśli. Ale rozbudzenie duchowe doprowadza do głodu oświaty. Zrazu żąda się od jej narzędzi pomocy bezpośredniej w walce, dostarczania potęgi w wiedzy zawartej. Książki, czasopisma, obrazy, które dziś pomocy nie dają, są lekceważone. Zrzeszenia ideologiczne stwarzają własną literaturę, najczęściej ubogą, niemal poniżającą sprawę, której służą. Ale ta właśnie literatura przemawia w danej chwili najmocniej.

Poprzez własne zmagania się i błędy, poprzez próby, niepowodzenia i zwycięstwa siły narastające zbliżają się

zazwyczaj do dorobku, który był im obcy. Sięgają po wartości wspólne. W dziejach kultury uderza regularność zjawiska odrzucania dóbr uznanych za zbędne i ciągłego powrotu po wartości, które pozostawiono, odrzucania szczegółów przeżytych i włączania w nowy kształt twórczości tego, co żywe w dorobku pokoleń.

Dzieje oświaty pozaszkolnej dostarczają wielu przykładów. W życiu współczesnym dostrzegamy je mniej wyraźnie, gdyż zjawiska społeczne występują w splątaniach w każdej chwili innych. Obraz tu nakreślony schematycznie jest wydobyty z różnych momentów, z użyciem rysów, które się powtarzają, z pominięciem cech charakterystycznych dla pewnej tylko chwili. Na takie upraszczanie pozwala zarys dziejów oświaty pozaszkolnej. umieszczony powyżej.

Gdy w świetle dawnych doświadczeń przyglądać się tendencjom czwartego dziesiątka naszego stulecia, wypadnie stwierdzić, że były one na tle różnych tradycji i warunków rozmaite. W państwach „totalnych“, wśród walki o nową formę ustroju, zacieraly się odrębności roli sił narastających i sił czuwających nad ogólnym dorobkiem, zadań, które obejmuje państwo, i tych, które są charakterystyczne dla grup społecznych walczących o wpływy w obrębie państwa. W krajach demokratycznych istnieje wyraźny podział ról, wzrost liczby urzędów publicznych nie hamuje inicjatywy ochotniczej, raczej ją wyzwala.

Polscy pracownicy oświatowi próbowali rozgraniczyć role państwa, samorządu i obywateli zrzeszonych lub działających samodzielnie.

Do zadań państwa i samorządu, działającego w powierzonym sobie zakresie, należy — poza zapewnieniem wychowawczego wpływu prawa — zaspokajania potrzeb już dojrzałych, oraz stwarzanie urzędów, udostępniają-

cych dorobek kulturalny: (muzea, biblioteki, wystawy, kursy uzupełniające i zastępujące szkołę). Ponadto państwo powinno czuwać nad poziomem („minimum wartości”) robót, podejmowanych na użytek ogółu, wspomagając poczynania pionierskie i prace badawcze. Do samorządu we własnym zakresie działania należy to wszystko, co posiada specjalną wartość dla regionu, co przygotowuje jego siły czynne. Zadaniem inicjatywy ochotniczej jest przede wszystkim budzenie nowych potrzeb, które może dopiero po latach będą powszechniej rozumiane, skupianie jednostek ożywionych tym samym pragnieniem zaspokajających swą potrzebę twórczości w próbach urzeczywistniania ideału, który ich rozplamienił.

Analiza placówek, środków i metod wykazuje, że najmniej niebezpieczeństw zejścia z dróg pracy oświatowej grozi poczynaniom, w których wynik dotykający gra rolę mniejsza, niż sposób jego uzyskiwania, zysk zaś nie może być obliczany w pieniądzu. Dotyczy to przede wszystkim samokształcenia. Prace zespołowe posiadają w tym względzie szczególne znaczenie dzięki temu, że w krytyce wzajemnej, nieodłącznej od współdziałania, występują na jaw niepożądane przymieszki, wyjaśniają się cele i drogi. Dzieje się tak tylko wówczas, gdy istnieje mocna więź moralna bez jakiegokolwiek przemocy i łudzenia się pozorami.

Zrozumienie roli pracy oświatowej chroni od jej przeceniania. Prowadzi za to do uznania autonomii urządzeń publicznych za niezbędną dla rozwoju oświaty i uzupełniania działalności zrzeszeń.

Równocześnie niezbędne jest uznanie prawa inicjatywy i samodzielnej twórczości, rozbudzającej i usprawniającej siły społeczne, które wobec nowych zadań szukają nowego kształtu prawdy, nowych form wypowiedzania się, współlżycia, budowania dróg przyszłości.

Określenie „*ruch oświatowy*” mieści się w ramach pojęcia „*oświaty pozaszkolnej*”, przeciwstawiając się jednocześnie niektórym składnikom pojęcia „*pracy oświatowej*”. Obejmuje to tylko, co się rozwija bez ciągłych podniet z zewnątrz, zarówno samorzutne skupianie się dla celów szerzenia i zdobywania oświaty, jak i spożytkowywanie istniejących urzędów.

W ruchu oświatowym wyróżnić można dwa nurty, spotykające się i rozdzielające zależnie od warunków, w których żłobią swe łożyska. Różnice występują najwyraźniej w pracach ochotniczych, wyrażających tendencje ugrupowań społecznych, z których wyrosły. Określenie terenu działalności i rodzaju więzi bywa przy tym bardzo charakterystyczne.

Przymyki: „*dla*”, czasami silniejsze w akcencie opiekuńczym „*na d*”, oraz przeciwstawne im „*przez*” i pośrednie między nimi „*wśród*” przydzielają instytucje do odrębnych typów ruchu oświatowego.

Dla ludu, dla młodzieży, dla szerokich mas, lecz przeważnie bez ich inicjatywy, w imieniu interesu ogólnego działają „*wielkie*” towarzystwa, ligi, patronaty. Zakładają one placówki z pogranicza akcji państwowej i ochotniczej: szkoły dla mniejszości, domy narodowe tam, gdzie zagraża zalew obcej kultury. Rozbudzają ruch narodowy, dając możność zamanifestowania przynależności, pielęgnowania mowy ojczystej i obyczaju. Gdy ruch nabiera sił, dążą do oddania szkół, domów, bibliotek odrodzonej narodowo gminie lub państwu (o ile ustawy zabezpieczają prawa mniejszości). Taka była w okresie walk z wynaradawianiem, taka jest poza Rzeczypospolitą działalność zrzeszeń polskich w rodzaju Towarzystwa Szkoły Ludowej, Polskiej Macierzy Szkolnej, Macierzy Szkolnej Ks. Cie-

szyńskiego, Straży Kresowej oraz pokrewnych zrzeszeń niemieckich, litewskich, białoruskich itp. Niekiedy towarzystwa tego typu współdziałały z władzami, prowadząc akcję zleconą. Niektóre wspomagają urządzenia publiczne wydobywaniem ofiar od społeczeństwa i działalnością propagandową. W imię pewnej idei, towarzystwa stawiają sobie cele specjalne: np. szerzenie zasad wiary, walkę z alkoholizmem, zwalczanie pewnego prądu ideologicznego. Sprawozdania charakteryzowanych towarzystw podkreślają przede wszystkim wagę i ogólne znaczenie osiągnięć dla podniecenia ofiarności, naśladują wyuawnictwa reklamowe. Przy planowaniu pracy uzgadniają zamierzenia z zobowiązaniami wobec czynników subsydiujących.

Zbliżony do nich charakter przybierają masowe organizacje, które po objęciu władzy przez jakąś grupę ideologiczną są uprawnione do reprezentowania dążeń i osiągnięć oświatowych zwycięzców. Takie organizacje różnią się od omówionych przede wszystkim tym, że mają węższy zakres oddziaływania, gdyż do udziału w pracy dopuszczają tylko zwolenników określonego kierunku. Z obawy o pomniejszenie chwały swych mocodawców nie mogą ukazywać trudności, napotykanych w pracy, więc — pogłębiać metod.

Organizacje, skupiające siły czynne, p r z e z które cel ma być osiągany, wyrastają zazwyczaj w walce społecznej (nieraz splątanej z walką narodową). Dlatego rzadko ograniczają się do działań wyłącznie oświatowych. Uniwersytety „robotnicze“, „chrześcijańsko-narodowe“ itp. bywają propagandową organizacją pomocniczą dla zrzeszeń zawodowych. Niektóre z tych zrzeszeń same prowadzą szeroko zakrojoną akcję biblioteczną i odczytową, szkolą pracowników oświatowych i organizacyjnych (w Polsce najżywszą działalność prowadził w tym kierunku Związek Zawodowy Kolejarzy). W ruchu oświatowym

pracowniczym i robotniczym często spotyka się komisje międzyzwiązkowe, zwłaszcza w krajach, w których ten ruch ulega rozbijaniu i jest nieufny wobec nieczłonków. Przeciwnie tam, gdzie istnieje poczucie swej siły (w dawnym Wiedniu, w Anglii, w Szwecji), powstają potężne organizacje oświatowe, w których przeważają robotnicy, współdziałają pracownicy naukowcy. Najrozleglejszą działalnością chlubi się angielska Workers Educational Association obok której pojawiła się jednak (nie obejmując mas) wyraźnie polityczna Liga Plebejuszów.

Nie brak przejściowych typów organizacji pracy oświatowej wśród robotników. Takim typem było Towarzystwo Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza, skupiające intelektualistów, którzy pragnęli rozbudzać siły ludu bez ambicji przewodzenia, w ścisłym współdziałaniu ze związkami zawodowymi i spółdzielniami, lecz z bezpośrednim zainteresowaniem jednostką. W okresie najżywszej działalności przed T.U.L. stało zagadnienie: czy należy werbować indywidualnych członków, czy też właściwsze jest wprowadzanie zrzeszeń robotniczych, jako tzw. członków zbiorowych.

Cele, które stawiają sobie organizacje, skupiające masy do walki o „wiedzę i władzę”, są zazwyczaj podkreślane mocno w sprawozdaniach i na ważnych zjazdach. Obok nich wysuwane są trudności, które należy pokonać. Propaganda polega na zachęcaniu do wzmagania wysiłku zbiorowego, mało uwzględnia dążenia i potrzeby indywidualne.

W ruchu oświatowym wiejskim cele, uwydatniane z punktu widzenia zrzeszonych, noszą inny charakter, niż w ruchu robotniczym, gdyż sprawy kultury duchowej i materialnej spletają się ze sobą (wśród dorosłych niemal nierozdzielnie). Praca we własnych gospodarstwach, samodzielna, lecz dająca możliwość korzystania

z owoców tylko wówczas, gdy ogólny poziom kultury się podniesie, sprawia, że w kółkach rolniczych, w kołach gospodyń itp. wiążą się poczynania indywidualne, bezpośrednio korzystne dla jednostki ze społecznymi. Sprawozdania i programy pracy akcentują najsilniej konieczność wyrównywania poziomu kultury, znaczenie przykładów, często wkraczają w ocenę położenia i zadań wsi. Odrębne zagadnienia zjawiają się na tle ruchu oświatowego młodzieży wiejskiej, bardziej idealistycznego i rozlewnego. Rozrost związków młodzieży zwrócił jednak uwagę na zjawisko groźne dla przebudowy kulturalnej: oto młodzież zbyt długo pozostaje w ruchu przygotowującym do czynnego udziału w życiu. Analiza tego zjawiska wydobyła na jaw niebezpieczeństwo zbyt późnego uzyskiwania przez młodzież rolniczą samodzielności gospodarczej, która jest zjawiskiem czynnego udziału w życiu społecznym wsi.

R ó ż n i c e t r e ś c i

W omawianych typach organizacji treść pracy oświatowej jest ściśle zależna od postawionego celu. Istota różnic sprowadza się do tego, czy organizacja służy oświacie, czy też propagandzie, czy pragnie ukształtować żarliwych wyznawców (lub — w niższym locie — członków grupy posłusznych przywódcom), czy też zamierza wychowywać samodzielnych twórców nowego życia. Przy kształtowaniu do naśladownictwa treść bywa ograniczona wedle sztywnego programu, nieraz z pominięciem najbardziej palących potrzeb, żywo odczuwanych przez uczestników. Góruje niekiedy (np. w organizacjach hitlerowskich) pragnienie, aby przez jednakową, ściśle ograniczoną treść wiedzy i wyćwiczenie w jednakowych reakcjach uczuciowych upodobnić życie duchowe do życia sprawnej jed-

nostki bojowej — niezawodnie wykonującej rozkaz dowódcy.

Przy postawieniu celów wychowawczych treść się wzbogaca i różniczuje. Dobór dokonywany jest w wolności z unikaniem jednolitych programów, z dostosowaniem do ujawniających się zainteresowań. Nie ogranicza się do zdobyczy i koniunkturalnych potrzeb własnej grupy.

W dwu charakteryzowanych typach pracy odmienny bywa stosunek do pomocy wychowawców.

Niechęć, częściej nieufność w stosunku do nauczyciela zjawia się wraz z obawą osłabienia dążeń, prowadzących dane środowisko ku lepszej przyszłości, ku innemu ustrojowi społecznemu, ku zwycięstwu umiłowanej idei. Na tle takiej nieufności, częściej zwłaszcza w środowiskach robotniczych, zjawiają się liczne trudności dla wychowawców, nie związanych ideowo z otoczeniem. W tych właśnie stosunkach ujawnia się potęga wpływu „swojego” człowieka, choćby posiadał mniejszy talent i mniejsze wykształcenie, niż „obcy”. Pojęcie „obcy” obejmuje przede wszystkim skojarzenie: zagrażający naszej spójni i sile. Obawy wzmagają się wówczas, gdy sił jest niewiele, zanikają zaś niemal, gdy grupa ideowa z przeświadczenia o swej mocy czerpie poczucie bezpieczeństwa. Niezmierne charakterystycznych przykładów dostarczają losy uniwersytetów ludowych, które rozkwitały w czasach jednolitości klasowego ruchu zawodowego (zwłaszcza Uniwersytet Ludowy im. Mickiewicza w Krakowie) we współpracy robotników i naukowców. W czasie wewnętrznych walk w ruchu robotniczym instytucje oświatowe zamykają swą działalność w kręgu propagandy. Powoduje to nieraz skutki niezamierzone i nieoczekiwane.

Na podstawie wielu doświadczeń wolno stwierdzić, że dla zapewnienia mocy własnemu środowisku konieczne jest przynoszenie mu wieści z szerszego świata, dopoma-

ganie do zdobywania, wraz z dojrzałością duchową, szacunku dla dóbr, które nie służą bezpośrednio interesom chwili, nie stanowią materiału dla propagandy. Czynią to nieraz najbardziej przekonani apostołowie określonej ideologii. W każdej grupie można odnaleźć typy wychowawców, których nazywano przed laty nawpół żartobliwie „kulturalnikami“, w odróżnieniu od „polityków“. Interesują się oni nie tyle spożytkowaniem sił istniejących, co przyszłością po zwycięstwie. Są przeświadczeni, że utrwalenie przemian wymaga głębokiej przemiany dusz ludzkich i usprawnienia do nowych prac i stosunków. Dużą rolę mogą odegrać ludzie z zewnątrz, którzy potrafią wprowadzać najogólniejsze wartości, nie naruszając więzi moralnej danego środowiska. Praca wychowawcza udaje się wtedy dzięki życzliwemu stosunkowi do dążeń grupy, dzięki zrozumieniu sił, które się wyzwają. Jeśli takiej pracy wychowawczej zabraknie, grozi swoiste, często spotykane niebezpieczeństwo. Jednostki poszukiwać zaczynają dóbr poza zasięgiem wpływów wychowawczych bezpośredniego otoczenia, pociągane są przez reklamę ku namiastkom. W najlepszym razie, wchodząc w zupełnie odrębny krąg ideowy, nie mogą powiązać nowych wartości z posiadanymi dawniej. Stąd częste „zdrady“ ideowe i liczne tragedie dusz, niesharmonizowanych na tle mocnego podstawowego tonu.

W szeregu przykładów zarówno na polu rolnictwa, techniki, bibliotekarstwa uwidocznia się znaczenie działalności nauczycielskiej (czy raczej „instruktorskiej“), opartej o zasoby urządzeń publicznych. Te zasoby pozwalają na używanie licznych narzędzi, na pokazanie wielkości i godności dotychczasowego dorobku.

Różnice organizacyjne

Przy bliższym wejrzeniu w sposoby organizowania ruchu oświatowego uderzają zjawiska, odnoszące się do członkostwa, do zasięgu więzi, do roli kierownictwa.

W towarzystwach zakładanych w imię interesu ogólnego dla ludu, dla „terenu“, członkowie nie odgrywają zazwyczaj roli czynnej. Głównym ich obowiązkiem jest płacenie składek, co w pewnych okolicznościach, np. na terenach objętych walką narodowościovą, jest jednak manifestacją uczuć, czy poglądów. Liczba składających, opłacających jak gdyby dobrowolny podatek, stanowi chlubę i dowód zasięgu wpływów. Do zarządów dobiera się ludzi ustosunkowanych, często dygnitarzy, których nazwisko (nawet bez osobistego udziału w pracy) może być korzystne dla instytucji, podkreślić wagę, czy popularność sprawy, czasem nadać poczynaniom sankcję półurzędowości. W instytucjach, wykonywujących zadania zlecone przez państwo, obok obieralnych zarządów pojawiają się mianowani komendanci lub delegaci władz.

Towarzystwa, zaliczone tu do typu „przejściowego“, starają się o zjednanie członków czynnych. Niekiedy pełne prawa członkowskie są zastrzeżone statutowo dla tych, którzy od roku wypożyczają książki, są słuchaczami kursów itp. Do zarządu wysuwani są, obok rzeczywistych działaczy, ludzie przynoszący pomoc z zewnątrz autorytetem swego rozgłosu naukowego lub pisarskiego.

W organizacjach robotniczych, opartych o związki zawodowe i spółdzielcze, bezpośrednie uczestnictwo członków w kierowaniu pracami jest trudne z powodu masowości ruchu. Na stanowiska naczelne wysuwani są ludzie sztandarowi, pracę biorą w swe ręce przeważnie typy

„kulturalników“, scharakteryzowanych już w zarysie dziejów. Aktywność członków przejawia się przez udział w akademiach, wiecach, kursach (do których są jednak czasem dopuszczani tylko delegaci sfederowanych zrzeszeń), przez tworzenie kółek i zespołów.

Gdy organizacja prowadzi działalność zleconą przez władze — kierownikami prac bywają mężowie zaufania rządzących. Kółka i zespoły otrzymują przodowników mianowanych. Poglądy na przodownictwo zmieniają się zależnie od typu organizacji i stanowią do pewnego stopnia symbol tego typu. Nominacje na przodowników zjawiają się na tle organizacji opartej na autorytecie wodza i podkomendnych, działających w jego imieniu. Szkolenie przodowników (i członków różnorodnych „aktywów“, dobranych wedle pewnych zasad), narzuca jednostkom ich rolę w organizacji, nakłada na nich nie tylko obowiązki własne, lecz również odpowiedzialność za innych.

Członkostwo bywa obowiązkiem partyjnym, równocześnie wyróżnieniem w stosunku do niezaszczyconych udziałem w uprzywilejowanej gromadzie.

Im organizacja jest liczniejsza, tym mniej wymaga od poszczególnego członka. Podział pomiędzy „masowcami“ i „aktywem“ dobrze jest znany w miejskich organizacjach robotniczych. W towarzystwach pracujących „dla“ zrzeszonych, działaczami są zazwyczaj funkcjonariusze, członkowie z rzadka są powoływani do prac dla całości.

Inaczej na wsi. Praktyczne zadania ruchu oświatowego i warunki współżycia w małych grupach terytorialnych ułatwiają czynny udział członków, powołując znacznie wyższy niż w mieście odsetek ich do zarządów. Rozbudowa samorządu ziemskiego pozwala na uzyskiwanie pomocy publicznej, zwyczajowe świadczenia w naturze umożliwiają budowanie wspólnym trudem domów społecznych

Rola jednostki przodującej, lecz nie wyniesionej ponad środowisko, jest na wsi wyraźniejsza niż w mieście. Działacz miejscowy uzyskuje jednak uznanie i utrzymuje wpływy dzięki wynikom pracy i wytrwałości, często po długim okresie nieufności i prześladowań. Mała sprawność intelektualna ogółu, życie wśród licznych obowiązków gospodarczych, powtarzanych wciąż tą samą koleiną, niemal bez podniet z zewnątrz, sprawiają, że w ruchu wiejskim bardziej niezbędni niż w mieście są instruktorzy. Brak własnych kierowników o odpowiednim przygotowaniu doprowadzał w niektórych towarzystwach do poddawania zarządów pod opieką „patronów”. Gdy to jest zarzucane — jednym z najważniejszych zagadnień wiejskiego ruchu oświatowego jest przygotowanie umysłowe własnych działaczy spośród ludzi, którzy już wykazali uparte dążenie i zdolność promieniowania. Dlatego jest źle, że instruktorzy wobec niskiego poziomu ogółu nie dostarczają dotychczas dość wydatnej pomocy przy pracach trudniejszych, możliwych do wykonania przez rozbudzenie twórczości najzdolniejszych.

Na tle ruchu młodzieży wiejskiej uwidoczniają się najwyraźniej dwa prądy. Dążenie do samodzielności, do prawa szukania własnej drogi, choćby przez popełnianie błędów, spotyka się z zasadą regulowania lotów przez opiekę wychowawczą lub ścisły nadzór. Znaczenie walki o kierunek pracy jest tym większe, że w ruchu młodzieży występuje zjawisko charakterystyczne dla okresu życia zrzeszonych: potrzeba skupiania się w gronie rówieśników dla pracy ochotniczej i zabawy. Dlatego w tym właśnie ruchu najłatwiej powstaje zespół czyli grupa, która łączy do wspólnego celu przez wspomagające się wzajemnie, lecz samodzielne czynności jednostek. Duszą zespołów stają się przodownicy, wyrastający ze środowiska, podążający siłą uczucia, umiejętnością oddziaływania na wolę,

wrodzoną sztukę wiązania najskromniejszych poczynañ. Zbyt czujna opieka z zewnątrz hamuje wyrobienie się przodowników.

Budowa organizacyjna bywa bardzo rozmaita, zwłaszcza w zrzeszeniach rozgałęzionych w całym kraju. Najważniejsze różnice można by ująć jako budowanie organizacji od dołu lub — od góry. Czystym typem zrzeszenia oświatowego wyrastającego do dołu był Centralny Związek Kółek Rolniczych, który powstał w walce o samodzielność chłopską. Każde kółko było jednostką prawnie samodzielną. Dla załatwienia spraw wspólnych kółka tworzyły związki terenowe (powiatowe i wojewódzkie) i związek centralny. Na walne zebrania związku centralnego byli zwoływani przedstawiciele poszczególnych kółek z pominięciem szczebli organizacyjnych. W tym układzie zarząd Centralnego Związku obejmował wszystkie Kółka bez posiadania nad nimi władzy i bez obowiązku wzywania pośrednictwa. Przeciwnym typem organizacyjnym był Związek Strzelecki.

Trzeba dodać, że w działalności obejmującej rozległe tereny, wiązanie od dołu wymaga dużego nakładu pracy i przemysłanych metod upowszechnienia kultury organizacyjnej. Zwrócić też należy uwagę na to, że umiejętne zasady organizacji zrzeszeń wychowawczych nie powinny naśladować form wypracowanych w gospodarstwie kapitalistycznym. Inną jest opłacalność: to co najtańsze i najprostsze bywa niecelowe, nie wychowuje bowiem tych, których rozwojowi i usprawnieniu służyć powinna organizacja.

Zależnie od charakteru zrzeszenia zmienia się rola czynników ochotniczych i fachowych, inaczej mówiąc „działaczy” i „pracowników”. W zrzeszeniach „odgórnych” gdy kandydaci na członków są bierni, działa instruktor organizacyjny. W okresach walki o wpływ by-

wa on istotnym założycielem, werbuje na sposób polityka, często doprowadza do świetnej na pozór rozbudowy sieci organizacyjnej, która w istocie niczemu nie służy. Zrzeszenia, wyrastające od dołu, tworzy działacz powoli skupiając przyjacielską gromadę w celu dokonania wspólnego dzieła, które żyje w zaczątkach i — pełniej — w wyobraźni.

Przy małej sprawności członków rola instruktora bywa doniosła. Uwidaczniała się przede wszystkim w działach kółek rolniczych. Stosunek czynnika fachowego i „obywatelskiego“ układa się inaczej zależnie od oceny wartości i zaradności ogniw organizacyjnych. Zdarza się np., że instruktor zasiada w zarządzie miejscowym lub powiatowym, ma głos stanowczy, w praktyce — rządzi, choć statut nie pozwala mu stać się członkiem zarządu głównego.

Charakterystyka głównych kierunków dzisiejszego ruchu oświatowego nie ukazuje zjawisk na razie drugoplanowych ani rysów, które zapowiadają inny obraz przyszłości. Nie można jednak pominąć faktu, że ożywienie działalności grup zorganizowanych wpływa na jednostki luźne, że te same prądy, które rozbudzają uśpionych, przyciągają nie tylko ku rozmaitym formom ruchu oświatowego. Jednostki nie zawsze znajdują drogę do zrzeszeń, nie zawsze chcą zaspokoić swe potrzeby przez udział w organizacji. Szukając związku z tym, co jest wielkie, spożytkowują samotnie urządzenia publiczne. Bywa też inaczej. W rozgwarze wielkiego miasta, wśród wpływów rozluźniających współzycie ludzkie, nabierają znaczenia namiastki więzi, fikcyjne „rodziny radiowe“ np., które dają poczucie związania się z wartościami cennymi, szerszymi. Uderza fakt, że urządzenia publiczne przestają być „dla wszystkich i dla nikogo“, zmieniają swój charakter na służące wszystkim i każdemu z osobna.

Znaczenie urządzeń dla ruchu oświatowego

Jak się zarysowuje wzajemny stosunek urządzeń, skupiających dotychczasowy dorobek i zrzeszeń organizujących siły narastające?

W ogólnym ruchu oświatowym dwa prądy, których rozbieżności były uwidocznione, uzupełniają się wzajemnie. Przenikając się, zapobiegają wielu niebezpieczeństwom. Żądania i potrzeby nowych uczestników kultury zmuszają do wydobywania skarbów tradycji spod osłaniających je niepotrzebnie naleciałości. Zasoby urządzeń publicznych rozszerzają i pogłębiają prace bieżące, ukazując wartości odwieczne, ożywiając zapomniane poczynania, sublimując namiętności.

Zawodowi pracownicy oświatowi, mający punkt wyjścia pracy instruktorskiej w bibliotekach i muzeach, w domach społecznych i uczelniach, w fermach doświadczalnych i ośrodkach różnego typu, nie zastępują sił ochotniczych w prowadzeniu zrzeszeń, nie biorą na swe barki odpowiedzialności za ruchy społeczne. Tym pewnie służą jednoci kultury, wiążącej i przerastającej pokolenia.

Jedną z najwalszych przeszkód wprowadzania w życie takich współdziałań jest w Polsce ubóstwo urządzeń. Nie posiadamy sieci bibliotek publicznych ani sieci muzeów. Prawdziwe domy społeczne (nie zajęte przez szkoły czy mleczarnie) są nieliczne, wszystko niemal improwizuje się i niszczy po chwilowym ukazaniu. Tego stanu nie można całkowicie usprawiedliwić zaniedbaniami przeszłości; pewną winę ponosi sposób organizowania oświaty pozaszkolnej, wkładający zbyt wiele środków w kierowanie pracą zrzeszeń zamiast dopomagania im z zewnątrz przez tworzenie urządzeń publicznych. Nie-

wiele dóbr posiadają też zrzeszenia. Nie wchodząc w przyczyny tego zjawiska (które wymagają zbadania), należy stwierdzić, że w warunkach naszych siły ochotnicze mają przed sobą zadanie kompensowania braku urządzeń trwałych budowaniem zaczątków tych urządzeń, równoległe z rozbudzeniem potrzeb i jak najpełniejszym spożytkowaniem istniejących pomocy.

W tym kierunku idą centrale zrzeszeń, obejmujących rozległe obszary kraju, lub całą Rzeczpospolitą. Powołują one instytucje skupiające doświadczenia, szkolące pracowników, przeprowadzające eksperymenty, podejmujące wydawnictwa, dostarczające podniet i zachęty. Niekiedy uczestniczą w międzynarodowej współpracy duchowej, w wystawach i naradach, w komisjach czy ligach oświatowych. Nieraz wyodrębniają prace teoretyczne, powołując specjalne instytuty. Podstawę bytu takich placówek stanowią bądź wpłaty zrzeszeń, bądź też przeznaczone na ich cele fundacje, pomnażane przez zasiłki ze strony władz. Czasem inicjatywa wychodzi od fachowców, pragnących pogłębić pomoc instruktorską. W Polsce działa kilka instytutów, z nich — Ludowy Instytut Oświaty i Kultury przejął spadek i pracę paru organizacji przedwojennych. Poza Polską najszerszą działalność prowadzą: w Czechosłowacji Masarykův Lidovýchoni Ustav, w Anglii British Institute of Adult Education. Działalność instytutów wymaga współpracowników poważnie wykształconych, znających z własnej pracy liczne placówki i środowiska, odczuwających wartości tradycji i potrzeby sił narastających.

PODSTAWY KLASYFIKACJI

Na tle ogólnego zarysu warunków powstawania i życia urządzeń oraz ruchów oświatowych — należy z kolei przyjrzeć się formom, które przybiera działalność wy-

chowawcza i oświatowa wśród dorosłych. Nie jest to łatwe, ani całkowicie wykonalne, brak bowiem odpowiednich materiałów. Większość drukowanych sprawozdań i wzmianek nie nadaje się do analizy działań z powodu charakteru propagandowego lub, co gorzej, reklamowego.

Konieczne jest opracowanie kryteriów. Opis, który ma stanowić podstawę charakterystyki ogólnej, powinien zawierać dane o celu pracy (najogólniejszym i realizowanym), o środkach dla osiągnięcia celu, zwłaszcza o siłach, które są uruchomiane i roli ogniw organizacyjnych, o rodzaju narzędzi i ich spożytkowaniu, o metodach charakterystycznych dla danej placówki.

Opis, najbardziej nawet pełny i plastyczny, nie jest wystarczający dla oceny działalności. Sam przez się nie mówi o właściwości danej formy dla warunków, w których się pojawiła. Trzeba ją zobaczyć na tle obejmującym nie tylko najbliższe otoczenie, lecz i prądy z zewnątrz. Pierwsze próby zbadania np. współistnienia zrzeszeń na tle sieci szkolnej dały wyniki zachęcające do szerszych poszukiwań.

Okazało się, że najstarsze i najlepiej ugruntowane organizacje społeczne wsi, (kółka rolnicze, straż pożarna, koła młodzieży) żyły i rozwijały się zdala od głównych szlaków komunikacyjnych, były liczne w miejscowościach bezszkolnych. Stowarzyszenia Młodzieży Katolickiej skupiały się wokół kościoła. Związki Strzeleckie usadowione były wzdłuż dróg wiodących do siedziby komendy. Stopeń organizacyjny szkoły odgrywał wielką rolę w dostarczaniu uczestników prac młodzieży: wychowankowie szkół, którzy wyszli przed piątą klasą wyjątkowo tylko dawali sobie radę z prowadzeniem dzienniczka ucznia Przysposobienia Rolniczego. W niektórych okolicach pewne typy zrzeszeń i rodzaje prac występowały równolegle, inne nie były znane lub nie przyjmowały się jeszcze.

Ocena formy pracy wymaga danych o jej przeobrażeniach i — poprzez konieczne przemiany — o trwałości jej wpływu. Dlatego obok socjologicznych potrzebne są studia historyczne. Ukazują one szybki zanik form najbardziej w jakiejś chwili rozpowszechnionych. Wyjaśnienie tego objawu poszukiwać należy wszechstronnie w zmianie potrzeb i warunków ich zaspokajania. Upadek kursów dla analfabetów może oznaczać brak podniet, skłaniających niepiśmiennych do uczenia się, albo zanik analfabetyzmu wskutek rozwoju szkolnictwa i spełnienia swych zadań przez kursy, które dawniej były prowadzone. Te przyczyny trzeba odnaleźć, nie zaniechawszy rozpatrzenia ustroju i metod samych kursów. Zmniejszenie się liczby wydawnictw przeznaczonych, jak np. książeczki K. Promyka, dla najmniej przygotowanych, jest zjawiskiem koniecznym, o ile towarzyszy mu rozrost wydawnictw wyższego poziomu. Nauczanie pozaszkolne mówi ubocznie o niedostatecznej rozbudowie szkolnictwa powszechnego i kształcącego. Pewne formy zjawiały się w określonej chwili, z nią były związane. Praca oświatowa zrzeszeń i związków Wielkopolski np. była rozwinięta szczególnie silnie wówczas, gdy ustawodawstwo pruskie ograniczało słowo polskie poza poufnymi zebraniemi towarzyszeń. Nauczanie o prawie i państwie towarzyszyło w Czechosłowacji powstawaniu Rzeczypospolitej. Przykłady można mnożyć bez końca. Nie będziemy żałowali typu „światlicy“ z Pawłowa ks. Brzostowskiego, ani odczytów patronów w zjednoczeniu drobnych kółek poznańskich, lecz zapytamy, co w życiu zaszczyliły tamte prace, w czym znalazły one ciąg dalszy, do czego przygotowały. Gdy po latach nie widać śladów robót, którymi się chlubiono, ówczesna ocena budzi wątpliwości. Gdy prace zapoczątkowane nie przekraczają zakreślonych pierwotnie granic, rozkwit może być pozorny. Podobne

zjawisko występuje np. w związkach młodzieży wiejskiej, o ile członkowie kół nie przechodzą do organizacji „starszych”. Zbyt długo trwająca dysproporcja pomiędzy ruchem młodzieży i ruchem wsi dorosłej zmusza do szukania wyjaśnień tego zjawiska, zarówno w życiu środowiska jak i wewnątrz organizacji.

W ocenie rozległości oddziaływań przy pomocy jakiejś formy pracy najbardziej zawodne mogą być sposoby na pozór najwłaściwsze: obserwowanie zewnętrznej postawy, przybieranej zgodnie z zaleceniami i wysnuwanie wniosków z dat statystycznych.

Postawa zmienia się łatwo, o ile środki karności, które nią kierują, są poza sumieniem jednostki. Badacz metod pracy wychowawczej zapyta, w jaki sposób wynik w tej chwili widoczny został osiągnięty i w czym mianowicie się przejawia? Co w życiu społecznym jest z nim sprzeczne? Jeśli ten badacz posiada wykształcenie historyczne, nie podda się wpływowi koniunktury.

Daty statystyczne, odnoszące się do frekwencji, nie dają pojęcia o istocie oddziaływań, tym mniej o istniejących zainteresowaniach, choćby dlatego, że trudno otrzymać daty porównywalne. W pracy oświatowej, na tle której odbywa się wybór, popyt zależy najczęściej od poglądów i zamierzeń organizatorów. Sluchacze, widzowie, czytelnicy sięgają po to, co zostało udostępnione. Dlatego badania zainteresowań są celowe tylko wówczas, gdy rozpatrują możliwości wyboru i uwzględniają przynależność placówek do ruchu określonego typu.

Przy poszukiwaniu kryteriów istotnego trwania, zasięgu i powodzenia form wypadnie przygotować szczegółowe zestawienie cech charakterystycznych dla instytucji różnych typów. Dotychczas istnieją zaledwie zaryski kryteriów, bardzo niejednolite. Dotyczą one metod, narzędzi i placówek.

W pracy oświatowej wytworzyły się pewne rodzaje postępowania, które mogą być (niezbyt ściśle) nazwane metodami. Są one zależne od kierunku ruchu oświatowego, od charakteru placówek i narzędzi, przy czym podobieństwo formalnie nie zawsze oznacza istotną tożsamość metody.

Metody pozaszkolnej pracy zależą w znacznej mierze od poziomu szkolnictwa powszechnego, od rozpowszechnienia wiadomości elementarnych i wyćwiczenia w podstawowych sprawnościach. Ale szkoła otrzymała niejedno od pracy oświatowej pozaszkolnej, właśnie w zakresie metod samokształceniowych. Tak np. plan daltoński zrodził się z doświadczeń pracy samouków w bibliotekach publicznych, metoda zamierzeń z konkursów Przysposobienia Rolniczego.

Obok wyników kształcenia początkowego na możliwość zastosowania pewnych metod wpływa rodzaj życia, gromadzenia wiedzy i uzyskiwania mądrości w pracy i organizacji. Tak np. grupy seminaryjne rozszerzające nauczanie uniwersyteckie „poza mury” uzyskują największe powodzenie w dziedzinach bliskich doświadczeniu studiujących robotników.

Skuteczność działania zależy w większym może stopniu nie od metod, lecz od istniejących tendencji duchowych, które usposabiają do nadawania pewnej treści reakcjom wywoływanym przez te same lub różne podnieoty. Tak np. na placówkach wychowawczych metody są dobierane z myślą o pobudzaniu do aktywności, z nadzieją na rozbudzenie ruchu. Gdy te placówki działają tam, gdzie najsilniej przemawia tendencja „wysferzania się”, ucieczki ze złych warunków, placówki przyciągną przede wszystkim jednostki żadne osobistego awansu społeczne- go. Wytwarzanie ruchu w takim środowisku będzie wy-

magają poszukiwania sił ludzi, którzy swoje doskonalenie się wiążą z przebudową środowiska.

Przy próbie klasyfikacji metod narzuca się podział wedle postaw, jakie przewidują: biernej i czynnej. Kursy o ściśle określonym programie, odczyty, obchody, widowiska, wycieczki i obozy masowe są formami, które nie wymagają inicjatywy i samodzielnej czynności uczestników. Wykonują oni polecenia nauczyciela, przewodnika, komendanta, chłoną zaofiarowane im słowa i wrażenia (lub mogą pozostać obojętni). Treść udzielana może być bardzo różnaita. Przy pomocy tych metod ruch oświatowy, który kładzie nacisk na składniki dzisiejszego dorobku, pragnie wywołać uczucie zadowolenia, błogiej sytości, zaś ruch, rozbudzający siły czynne w przebudowie, szerzy niezadowolenie, formułuje krytykę.

Metody utrzymujące postawę bierną występują w najczystszej formie przy rozpowszechnianiu wiadomości i poddawaniu wrażeń, które mają skłonić do ulegania pewnemu kierownictwu. Ale nawet, gdy nauczanie wdraża do posłuszeństwa intelektualnego, nakazane czynności wymagają wysiłku woli, sprawności technicznej. Niektóre typy ludzkie znajdują zadowolenie w takiej właśnie robocie. Wiadomości są im miłe lub tylko potrzebne, żeby się poczuć częścią wielkiej gromady, zespolić rytm życia swego i innych, wśród których znajdują się ludzie wielcy, sławni, czy choćby znani.

Metody, skłaniające do postawy czynnej, występują najwyraźniej w s a m o k s z t a ł c e n i u: tj. pracy, która wynika z zamierzeń jednostek lub grup ludzkich, pragnących kształtować siebie, życie własne i środowisko wedle wybranego czy wymarzonego celu, przy samodzielnym poszukiwaniu drogi i przewyżnianiu przeszłości. W metodach samokształceniowych wielką rolę odgrywa tworzenie zespołów. Jednym z częściej używanych sposobów

pomocy samokształceniu jest spożytkowanie doświadczeń życiowych, uświadamianie dążeń, ośmielanie i zbliżanie do siebie ludzi w małej grupie, w kółku młodzieży, w uniwersytecie internatowym, we wspólnocie pracy. Typowy przykład to wypowiadanie własnych myśli, szukanie dla nich wyrazu logicznego lub artystycznego przed przystąpieniem do czytania lub słuchania wykładów. Inną metodą jest prowadzenie pracy przemyślanej i planowej przy warsztacie zawodowym. Przeciwstawia się ona zwyczajowemu terminatorstwu, wprowadzającemu w praktykę tradycyjną, łączy się z poszukiwaniem lepszych sposobów na podstawie wskazówek i teoretycznego wyjaśniania obserwacji. W tym rodzaju samokształcenia wielką rolę odgrywa pomoc instruktorska, poradnictwo.

Przy rozważaniu metod należy brać pod uwagę zainteresowanie i możliwości jednostek. Poszukiwanie, przeżywanie, trud samodzielny są niezwykle ważne dla kształtowania osobowości, nie mogą jednak odbywać się w tym samym stopniu i równocześnie we wszystkich dziedzinach. Człowiek, intensywnie pracujący duchowo w jakimś zakresie, w innych korzysta chętnie z uczciwych, prostych informacji, które może uzyskać bez wysiłku. Ceni więc działania narzędzi, klasyfikowane przez teoretyka wychowania umysłowego jako mniej pożądane.

Kryteria oceny poszczególnych placówek zapoczątkowały rozporządzenia rządowe, ustalające warunki udzielania subwencji (zwłaszcza w Anglii, Belgii i w Danii). Określają one zazwyczaj minimum cech, którym powinny odpowiadać wspomagane poczynania ochotnicze (użądzenia, kwalifikacje kierowników, liczba uczestników i ich frekwencja itp.). W zakresie bibliotekarstwa, którym najwcześniej zainteresowała się statystyka urzędowa, wypracowano już pewne normy. Sieć biblioteczna jest oceniana wedle stosunku ilościowego książek i ludności,

biblioteki wedle liczby tomów i rocznego obiegu tomu. Bliższe wejrzenie w sprawozdania pokazuje jednak, że te kryteria są niewystarczające: potrzebne są jeszcze przynajmniej dane o zaopatrzeniu działów księgozbioru, o przepływie czytelników i przemianach w charakterze czytelnictwa.

Umiejętne opisy, dokonywane w różnych okresach, porównywane ze sobą mogłyby pozwolić na uchwycenie kierunku przemian i stanowić podstawę określania i oceny form oświaty pozaszkolnej.

Pomimo braków obrazów monograficznych, próby klasyfikacji były już podejmowane parokrotnie. Sprawa to nie łatwa zarówno z powodu zaznaczonej już zmienności form, jak i z powodu wielostronnego, często przypadkowego ząębienia się ze sobą różnych okoliczności. Tak np. cel, postawiony pracy oświatowej, zmienia całkowicie charakter użytych czynników. Czym innym jest skupienie w domu społecznym stowarzyszeń, z których każde utrzymuje własny nurt pracy i zlanie prac różnych ugrupowań w „światlicy powszechnej“, kierowanej z zewnątrz.

Czynnik ludzki, rola przodowników, członków, czy uczestników stanowi o życiu placówek, o postawie wobec ich zadań. Nie można łączyć w jednym systemie klasyfikacyjnym zrzeszeń i urzędów, choćby dlatego, że zrzeszenia bywają twórcami i właścicielami różnych placówek. Odmienności wynikające z założeń komplikuje tradycja historyczna, warunki regionalne i okoliczności przypadkowe.

Przeprowadzenie klasyfikacji na jednej płaszczyźnie jest na razie niemożliwe, dlatego pokusić się wypada o dokonanie podziałów form pracy oświatowej z różnych punktów widzenia i o próbę zestawienia charakteru placówek i środków działania z konsekwencjami wynikającymi z celu i przynależności do typu ruchu oświatowego.

SPOSOBY I NARZĘDZIA ODDZIAŁYWANIA

Najczęściej używane drogi bezpośredniego porozumiewania się prowadzą przez słuch i wzrok. Nie są to drogi całkowicie odrębne: tworzy je zazwyczaj to samo słowo, rozmaicie wywoływane, podobnie oddziałujące. Zawsze zjawia się przytem konieczność czuwania, by słowo stało się bodźcem, dającym przewidziane reakcje, by przemówiło do treści dusz. Znane wszystkim wychowawcom niebezpieczeństwa werbalizmu płyną nie z używania słów, lecz z niedostatku przeżyć i skojarzeń; wywoływanych przez słowo.

Największa trudność i największe niebezpieczeństwa w pracy oświatowej pochodzą z nieporozumień, których źródłem jest tzw. język wewnętrzny, czyli swoiste przyjmowanie podniet, nadawanie im treści życiowej. Język wewnętrzny zależy zarówno od typu psychicznego, jak i od uprzednich doświadczeń jednostki, więc od środowiska, które ją kształtowało. Stąd wielkie znaczenie wspólności przeżyć i odczuwań, wzajemnego poczucia bliskości mówcy i słuchacza, autora i czytelnika, nauczyciela i ucznia. Wśród dorosłych odgrywają one rolę tym większą, że doświadczenie wiąże się z określonymi zamiarami i dążeniami, zaś sztuka pozornego przystosowywania się do warunków, oraz wyrobione mozolnie (choć nie zawsze świadomie) powściągi uniemożliwiają niekiedy zorientowanie się w zachodzących istotnie zjawiskach duchowych. Dlatego właśnie reklama bywa mało skuteczna, propaganda trafia do pewnych tylko jednostek, nie poruszając innych, książka nie przemawia jednakowo do wszystkich i żyje często w „diasporze“, w rozsianiu, zależnym od rozsiania typów i skupień ludzkich, ich zajęć i ideologii. Kształcenie umysłowe ułatwia zrozumienie sposobu odczuwania i rozumowania innych. Dlatego popularyzacja

(w ściślejszym tego słowa znaczeniu) i nauczanie posiadają tak wielką wagę w wychowaniu społecznym. Umożliwiają one nie tylko porozumienie się, więc wspólne zamierzenia, lecz również korzystanie w pełni z wkładu, jaki w życie zbiorowe wnoszą różne indywidualności.

Słowo żywe bywa głoszone w bezpośrednim obcowaniu z jednostką lub grupą (pogadanki, gawędy, dyskusje, dramatyzacja), może być wypowiedane przed znanymi mówcy słuchaczami, w wiadomym środowisku, albo rozgłaszane zdala, przy użyciu środków mechanicznych, regulujących nie tylko natężenie, lecz i barwę głosu mówcy, który góruje nad słuchaczami wysokością trybuny lub jest oddzielony od nich murami zacisznego studia (odczyty, rzadziej wykłady, głośnie czytania, recytacje). Bywa własnym dziełem prelegenta, nauczyciela lub też zjawia się we współdziałaniu ze słuchaczami (w rozmowie, w dyskusji). Występuje jako praca zespołowa w formach teatralnych (lub masowa w recytacji chóralnej). Miewa pochodzenie różnorodne. Bywa obojętnym czytaniem zapowiadacza radiowego, używającego sztuki władania głosem dla reklamy jakiegoś tytoniu czy zwiłki, i w chwilę potem przekonywującego o szkodliwości palenia argumentami higienisty. Bywa twórczością mówcy, podniecaną przez słuchaczy, w oczach których wyczytać można treść, wstającą spoza słów. Wypowiada w dramatyzacji treść zbiorową dusz współdziewających.

Słowo żywe tworzone jest zawsze na nowo i przebrzmiewa. Ta cecha przestaje być jednak najbardziej charakterystyczną jego właściwością wskutek możliwości mechanicznego utrwalania słów i ich dowolnego rozgłaszania. Dlatego obok terminu „żywe“ potrzebny się staje inny: „mówione“, wyróżniające słowo utrwalone od słowa w tym samym kształcie niepowtarzalnego.

Sama konstrukcja zdań wyuczonych czy odczytywanych i zdań rodzących się w toku mówienia, różnią się od siebie tak znacznie, że trudno poznać urok najslynniejszych mówców i odczuć w pełni dramat odczytywany wzrokowo. Trudność wygłaszania „pogadek”, ściśle odczytów, przez radio polega przede wszystkim na obowiązku trzymania się napisanego tekstu, narzuconym przez technikę organizacyjną rozgłośni.

Budowa słowa mówionego zależy od celu, któremu słowo służy. Czy po prostu informuje, czy usiłuje oddziaływać na uczucie, rozbudzić wolę, wywołać wysiłek natychmiastowy lub postanowienie na przyszłość, czy poucza, czy chce pobudzić do pracy intelektualnej własnej, czy jest rzucaniem nakazów, kształtowaniem ducha według z góry obmyślonego wzoru, czy też — zapożyczając określenia Mickiewicza — jest słowem wolnym, wolnie dawanym i branym.

Wolność w tym zakresie obejmuje nie tylko brak ucisku politycznego, lecz unikanie przez dawcę słowa wykonywania przemocy intelektualnej. Łączy się z poszanowaniem czytelnika czy słuchacza, z poszanowaniem innych twórców. Jako warunek działania oświatowego w przeciwstawieniu do propagandy, nie może krępować talentu artysty. Jest konieczna przy popularyzacji wiedzy.

W polskiej pracy oświatowej rozróżniamy zazwyczaj następujące czyste formy słowa żywego:

Pogadanka, zbliżona do rozmowy, której główny wątek podaje nauczyciel czy instruktor, ale na układ i dobór szczegółów wpływają pytania uczestników. Pogadanka jest formą ulubioną w środowiskach mało wyrobionych, gdzie idzie o natychmiastowe sprawdzenie reakcji słuchaczy. W niektórych okolicznościach pogadanka przeraża się w wyjaśnianiu prac, zabiegów, zjawisk przez fachowego doradcę osobie lub grupie.

Od pogadanki odróżnić należy formę, zjawiającą się najczęściej wówczas, gdy idzie nie o pouczenie czy udzielenie wiadomości, lecz o przemówienie do uczucia. Jest to g a w ę d a, opowieść lub rozważanie, snute zazwyczaj przy ognisku w świetlicy itp. Uczestnicy, o ile zabierają głos, dorzucają własne opowieści o przeżyciach, przygodach, przemyśleniach.

W y k ł a d, przedstawienie systematycznej gałęzi wiedzy lub wybranego jej zakresu, zazwyczaj w szeregu spotkań wykładanego z tymi samymi słuchaczami, jest formą typową w nauczaniu na wyższych poziomach, w uczelniach i na kursach. „Wykład” w początkowym nauczaniu stanowi część „lekcji”, całości pokrewnej raczej pogadance, gdyż obejmuje pytania i wypowiedzi uczestników. Lekcja nie ogranicza się do słowa żywego, wprowadza nieraz pracę pisemną i ćwiczenia różnego rodzaju.

O d c z y t, zobrazowanie w jednej całości lub w krótkim cyklu wybranej sprawy, zagadnienia, fragmentu, zjawia się przede wszystkim w działalności szerszej, w uniwersytetach ludowych (nie internatowych), lub jako uzupełnienie prac systematycznych. Słuchacze wykładów i odczytów mają zazwyczaj postawę uczniów wobec nauczyciela czy prelegenta. Dopiero gdy mówca skończył swe wywody, mogą rzucać pytania lub przystępować do dyskusji.

D y s k u s j a, swobodne, lecz rzeczowe omawianie przedstawionych wyraźnie zagadnień, jest najbardziej charakterystyczna w pracach zespołowych, przewidując przygotowanie uczestników. Termin to najbardziej nadużywany; w praktyce oznacza nieraz pytania, wyjaśnienia, luźne uwagi. Konieczność przygotowania się do dyskusji jest akcentowana w formie najczystszej w tzw. „forum” angielskim, którego uczestnicy rozpatrują wybrane zagadnienie jako rzecznicy odmiennych punktów widzenia.

Zagajeniem dyskusji bywa niekiedy *referat* — przed stawienie sprawozdawcze faktów lub poglądów, które interesują zebranych, stanowiąc podstawę wspólnych rozważań.

Przemówienia „wiecu oświatowego”, przed laty rozpowszechnione w Wielkopolsce i Małopolsce, poświęcone budzeniu poczucia potrzeby oświaty i ofiarności na jej cele, należą raczej do sposobów propagandy. Niekiedy, w środowiskach mało wyrobionych mają znaczenie dla ośmielania mówców, tłumaczenia na własny język haseł oświatowych i przejmowania ich w ten sposób na własność.

Głośne czytanie, uznane za niewłaściwe w „odczytanie” (przed laty przygotowanym w piśmie, drukowanym dla przygodnych „prelegentów”), zyskuje coraz szersze znaczenie w zapoznawaniu z arcydziełami literatury. W kołach samokształcenia stanowi nieraz punkt wyjścia dyskusji cenniejszy od nieumiejętnie przygotowanego referatu.

Czytanie artystyczne wprowadza w krąg szerszy niż praca oświatowa, do prac „kulturalno — oświatowych”. Spotyka się w nich z formami następującymi

R e c y t a c j a (jednostkowa i zbiorowa), nadająca wyraz artystyczny treści opanowanej pamięciowo.

D r a m a t y z a c j a (przeżyć utworów, wydarzeń) zespołowe odtwarzanie treści odczutej, uznanej za ważną; dopomagające do znalezienia własnego stosunku do siebie i świata.

Pomoc dla słowa, dla zrozumienia innych „ja” i znajdowania własnego wyrazu zjawia się różnymi drogami. Niesie ją ruch, wciągający do wspólnego rytmu, dźwięki muzyki, przemawiające powszechniej i głębiej, niż słowa; barwy i kształty, oddziaływujące na wyobraźnię; nieuchwytny czynnik, wyzwalaający uczucie. Wychowanie jest sztuką właśnie dlatego, że do najskuteczniejszych jego

środków należą nieprzewidywalne, nie mieszczące się w ustalonych kategoriach akty twórczości. Tym łatwiej można też zrozumieć wychowawczy wpływ wszelkiego artyzmu i potęgę oddziaływań słowa, wspomaganego p zez muzykę i wyrażenia wzrokowe, przemawiającego nie do samego tylko intelektu — w nabożeństwie, w widowisku, na manifestacji.

Wychowawcze oddziaływanie żywego słowa jest największe przy bezpośrednim kontakcie mówcy i słuchacza, który pozwala na dostosowanie treści do odczuwanych zainteresowań, akcentowanie, powtarzanie. Żywe słowo było do niedawna niemal jedynym, jest dotychczas najbardziej typowym sposobem oddziaływania w uniwersytetach ludowych, prowadzących intensywną działalność wychowawczą. Grundtvigianie, zapatrzeni pod tym względem we wzory kościelne, przypisują słowu rolę bodźca, wywołującego przeżycia. Zapamiętanie słów nie jest ważne, słowa są, wedle pięknego wyrażenia Kolda, ziarnem, które zapada w duszę i wystrzeli kłosem, gdy czas jego nadejdzie.

Rola wychowacza żywego słowa potęguje się, gdy staje się ono narzędziem samodzielnej twórczości. Sztuka wypowiedzania własnych myśli, znajdowania dla nich wyrazu najwłaściwszego i zrozumiałego dla innych, jest jedną z najcenniejszych zdobyczy osobistych, które wychowanie pozwala osiągnąć. Kluby dyskusyjne, „forum”, na którym mówca ćwiczy się w argumentowaniu, wcielając się niekiedy w postaci z różnych obozów ideowych, działają przy pomocy żywego słowa, opartego na uprzednich przemyśleniach, przestudiowaniu książek i różnych materiałów. Świetlice i ogniska organizują dowolne inscenizacje wydarzeń i treści poznawanych utworów, sięgając do uczuciowego pokładu przeżyć. Dzięki środkom pomocniczym, mimice, gestykulacji, słowo mówione wywołuje

skojarzenie bogate i wszechstronne. W gromadzie, razem słuchającej, wytwarza się przy tym poczucie wspólności, nadające słowom wagę.

Powtarzanie słów wyuczonych posiada znaczenie wychowawcze, o ile są mocno przeżyte. Wówczas dopomagają one do znalezienia własnego wyrazu lub do zespolenia się z innymi. Dlatego tak wielką rolę wychowawczą mają koła dramatyczne i chóry. Szczególnie duże znaczenie bywa przypisywane zbiorowej deklamacji i chórowi jednogłosowemu, wciągającym we wspólny rytm. Pieśń rozbrzmiewająca ze sceny czy estrady powinna móc podchwycić widownia: wszyscy łączą się wówczas we wspólnym przeżyciu.

Oderwanie słowa mówionego od osobistego wpływu mówcy, „nadawanie“ przez megafon czy przez radio, z niego rodzaju i siłę oddziaływania. Dlatego rozgłoszenie radio- we starają się o nawiązanie bezpośrednich stosunków ze słuchaczami przez korespondencję („skrzynki“) oraz różne, nieraz żartobliwe sposoby przedstawiania mówców, zwłaszcza stałych speakerów. Doświadczenia ze słuchowiskami zwracają jednak uwagę na potęgę samego słowa, słuchanego w skupieniu, w oderwaniu od innych podniet, wywołującego tym silniejsze przeżycie.

Oddziaływanie za pośrednictwem w z r o k u jest przez niektórych badaczy uważane za szczególnie skuteczne, gdyż próby już przeprowadzane wykazały wielką i dość powszechną wyćwiczalność oka, do której przyczyniają się zwłaszcza w m a t a c h liczne prace zawodowe.

Obserwacja oddziaływania znaków graficznych i obrazów nakazuje stwierdzić, że droga wzroku bywa przeceniana. Niełatwo nią trafić do dalekiego celu, gdyż postrzeganie wzrokowe doprowadza do odczytania tylko tych elementów, do których uchwycenia postrzegający jest już przygotowany. Treść obrazów wzrokowych jest różnie in-

terpretowana. Wpływają na to różnice nastawień psychicznych i doświadczeń, wskutek których całość obrazu czy pewne fragmenty wywołują inne reakcje. Doświadczenia, wykonane np. testem inteligencji J. Wł. Dawida, pokazały, że nie tylko przebieg zobrazowanego zjawiska, lecz również jego treść i towarzyszące mu okoliczności były rozmaicie pojmowane. Ta sama książka otrzymuje różną treść w odbiciu w zwierciadłach dusz różnych czytelników, lub, zależnie od przeżyć i procesów dojrzewania, w różnych chwilach życia tego samego czytelnika.

Znaki ostrzegawcze spełniają swą rolę, gdy są wiernie odczytywane. Książka ma znaczenie, gdy człowiek, który po nią sięga, umie czytać, tj. przejmować treść, wyrażoną znakami graficznymi, lub ściślej: świadomie spożytkować bodźce, którymi są te znaki. Prasa, przy niedostatecznej umiejętności czytania, jest „mocarstwem“ o kruchej podstawie. Przed przecenianiem wpływu słowa drukowanego ostrzegają m. in. zjawiska zachodzące w okresach wielkiego nasilenia produkcji gazet, odezw i plakatów, np. w okresach wyborczych.

Słowo, szeptane w porozumieniu duchowym, wywierało nieraz jako środek propagandy czy agitacji większy wpływ, niż druk.

Wychowanie czytelnika odbywa się przez rozszerzenie zasięgu zainteresowań życiowych, przez potęgowanie wrażliwości drogą przeżyć. Sama książka, niezastąpione narzędzie wychowania, poddaje wyrazy odczuciom i potrzebom czytelnika, gdy wprowadza go w świat, ku któremu czytelnik już dąży podświadomie. Jeśli typy psychiczne autora i czytelnika są sobie bliskie, książka ułatwia przede wszystkim poznanie siebie. Gdy rozwój duchowy pozwala czytelnikowi na obcowanie z autorem o innym typie psychicznym książka wychowuje do głębszego rozumienia innych, do porozumienia z nimi. Zrozumienie

takie ułatwia jednak żywe słowo, uskrzydlające znaki pisma.

Książka bywa narzędziem o tak bardzo różnorodnej strukturze i wartości, że należy wyraźnie wyodrębnić jej rodzaje. Dzieła wielkiego talentu, nieśmiertelne „skarby ludzkości“ wymagają dla celów popularyzacji przede wszystkim odpowiedniego wydania, liczącego się z rozpoznanymi już potrzebami czytelnictwa. Nie powinny być pomniejszane i okrawane. Obok nich, często jako przygotowanie do nich, potrzebne są utwory wartości ograniczonej co do zakresu i trwania. Te powinny być podawane ze wskazaniem drogi ku innym książkom. W nauczaniu i „oświecaniu“ najczęściej spotyka się książka użytkowa, przeznaczona dla określonych potrzeb oświatowych jako podręcznik (zarys), wydawnictwo informacyjne (często specjalne), jako monografia obejmująca wybrane zagadnienia), jako popularne opowiadanie (pokrewne pogadance). Budowa książki użytkowej w najlepszych swych przykładach liczy się z samodzielną pracą czytelnika, któremu udostępnia treść przez skorowidze i wskazuje dalszą lekturę.

Skrypt (zazwyczaj wbrew nazwie w maszynopisie lub druku) zastępuje podręcznik w kursach korespondencyjnych, ograniczając swą treść do zakresu przewidzianego określonym programem. Często podaje zadania i wskazówki jak je wykonywać. Odmianą skryptu jest „syllabus“, tj. streszczenie odczytu, tezy, dyskusji.

Czasopismo oświatowe wyróżnia różnostronność tematów, obiektywizm, staranność opracowania. Granice pomiędzy czasopismem oświatowym i politycznym są płynne, co wynika z charakterystycznego dla prasy zainteresowania aktualnością spraw. Znaczenie różnych sposobów pracy z czasopismami jest tym większe, że chętni czytelnicy stają się często współpracownikami.

Spżytkowanie w pracy oświatowej gazet bywa trudne z powodu powierzchowności i niestaranności, zbyt często dla nich charakterystycznej. Gazety, lub wycinki gazet (gazetki ściennie itp.) są używane dla rozbudzania zainteresowań i uczenia krytycyzmu lub na najniższych szczeblach dla podawania prostych, ważnych wiadomości.

Wypracowanie, referat itp. zadania wykonywane na piśmie przez uczniów kursów i uczestników zespołów, posiadają znaczenie, gdy ośmielając do wypowiadania własnych myśli, uczą równocześnie sprawdzania ich trafności i jasności wypowiedzi. Są szczególnie cenne w połączeniu z dyskusją. Niekontrolowane przyczyniają się do utrwalania błędów.

Słowo pisane, pozbawione pomocy intonacji, mimiki, gestu, bez podniet i poprawek, jakie dają bezpośredni kontakt z odbiorcą, jest na pozór w wyższym jeszcze stopniu niż słowo żywe przeznaczone dla wszystkich i dla niktogo.

Przy przemyśleniu jego roli, przy wejrzeniu w formy, które wytwarza praktyka, spotykamy obok znamiennych różnic różnorodne podobieństwa słowa żywego i pisanego.

Oto w okresie świetnego rozwoju druku w częstym, coraz częstszym użyciu bywa słowo pisane, przeznaczone dla kogoś imiennie, ważne w danej, jedynej chwili. Takim jest list z centrali kursów korespondencyjnych, wyjaśniający błędy popełnione w zadaniu, okólnik do zespołów, pracujących w konkursie uprawy, biuletyn organizacyjny dla zrzeszonych.

Słowo pisane pojawia się na tle wzajemności podobnej do pogadanki w różnych formach korespondencji, w nadsyłaniu odpowiedzi na ankiety, w udziale w konkursach. Ujawniają się wtedy wielkie różnice sposobu wypowiadania się i nadawania treści tym samym słowom. Obok nieporadności i ubóstwa występuje w niespodziewanym bl-

sku bezpośredniość, żywość, trafność, zwięzłość. Talent pisarski, podobnie jak oratorski, nie jest tak dalece, jak przypuszczano, wyjątkowym darem elity. Wartość przeżyć i przemyśleń nadaje wagę słowom nieuczonemu, wagę, której nikt podrobić nie może.

Masowa współpraca w dziennikarstwie, o ile nie posiada krytycznego kierownictwa, prowadzi jednak nieraz na mielizny i hamuje rozwój umysłów.

Różnicę najistotniejszą pomiędzy słowem żywym i pisanym stanowi dla czytelnika możliwość indywidualnych powrotów, najzupełniej dowolnych, najrozmaiciej spożytkowanych. Ta właściwość słowa pisanego pozwala na większy niż przy słuchaniu, bardziej wytężony mózół osobisty. przy przejmowaniu treści na odgadywaniu sensu, tłumaczeniu sobie wyrazów i zwrotów, sięganiu po pomoce. W samokształceniu książka jest narzędziem szczególnie wartościowym przez dostarczanie podniety i tworzywa dla własnego trudu. Umożliwia znalezienie przez czytelnika odpowiedniego poziomu, obcowanie z pożądanym, bliskim sobie typem myśliciela i pisarza.

Ale dla pisarza brak osobistego kontaktu z czytelnikiem jest niebezpieczny, może skłonić do pewnego wygodnictwa lub snobizmu. Autor nie słyszy odzewu, nie wie, jak zabarwiają się jego słowa w przekładzie na język wewnętrzny odbiorcy. Doświadczenie, które mówca używa w bezpośrednim zetknięciu ze słuchaczami, musi pisarzowi zastąpić głęboka znajomość dusz oparta na intuicji. Istnieją już próby zbliżenia się do czytelników przez poznawanie ich pragnień, skojarzeń i ocen. Wśród badań podkreślana jest konieczność spotkań osobistych. Są one uważane za najlepszy sposób zapobiegawczy przeciw nadużywaniu języka „wtańmniczonych“, niepotrzebnie utrudniającego porozumiewanie się ludzi różnych zawodów i różnych stopni formalnych wykształcenia.

O b r a z y odgrywają w pracy oświatowej rolę bądź samodzielną, bądź też pomocniczą. Pojęcie obrazu jest tu ujęte w znaczeniu najszerszym: sposobów przemawiania przy pomocy wzroku, innych niż umowne symbole pisma. Obejmuje więc ono:

Obrazy i inne dzieła sztuki w muzeach i na wystawach. Przemawiają one zależnie od sposobu rozmieszczenia, od ogólnej struktury wystawionej całości, od przygotowania patrzącego. Są nie tylko pomocą w nauczaniu, lecz podniecią uczuciową, źródłem doznań artystycznych. Stosunek do nich jako narzędzi wymaga tego samego poszanowania piękna, co postawa wobec wielkich dzieł literatury.

Ilustracje o charakterze dokumentów, zdjęć z natury, kopii aktów itp., są w swym znaczeniu zależne od wartości wykonania i od stopnia zespolenia z wyjaśnieniami wykładu czy książki. Odgrywają rolę samodzielną, gdy zostaną użyte jako pomoc w uczeniu się pod kierunkiem, w opisywaniu, porównywaniu.

Wykresy, plakaty, fotomontaże itp. w skrótach lub symbolach uwiadcniają przebieg jakiegoś zjawiska, najważniejsze zasady czy hasła. Afisz, grafikon, obrazujący stan rzeczy, pozwalają na ujęcie treści w skrócie, który uwydatnia, podkreśla, niekiedy wyjaskrawia jej istotę czy ważkie szczegóły; tym samym poddaje pewną koncepcję, zwraca uwagę w pewnym kierunku. Nie zawsze są w stanie zobrazować istoty rzeczy, szukanie zaś najmocniejszego wyrazu czyni je narzędziami raczej propagandy niż oświaty. Niebezpieczeństwa wynikające stąd, że ten typ obrazowania nie zawsze może oddać treść sprawy, są na ogół niedoceniane.

Obrazy niknące (przeźroczka, filmy) występują w różnych odmianach: ilustracji, odtwarzającej zjawiska w inny sposób niedostrzegalne lub przyrodę i sceny z życia

krain odległych oraz fikcji, poczętej z wyobraźni artysty (czasem tylko technika). Pomimo podkreślania wagi filmu dla nauczania i wywoływania przeżyć zbiorowych, punkt widzenia pracy oświatowej nie był w całej pełni brany pod uwagę przy masowej produkcji obrazów niknących. Wpływa na to bardziej niż w jakiegokolwiek dziedzinie masowa produkcja, obliczona na natychmiastowy zysk pieniężny. Największą wadę obrazów niknących stanowi trudność dowolnego zatrzymywania uwagi widza na szczegółach dla niego interesujących.

Trzeba podkreślić, że połączenie obrazu z dźwiękiem, ożywienie grą światła, potęguje oddziaływanie za pośrednictwem wzroku. Stąd sugestywność kina, dzięki wspomnianym już możliwościom skrótów obrazowych, większa jeszcze niż sugestywność teatru.

Treści, zawartej w obrazach, w wyższym jeszcze stopniu, niż treści podawanej żywym słowem, grożą niebezpieczeństwa doniosłe dla wychowania. Wydawnictwa masowe, zwłaszcza gazet, produkcja kinowa, są w wielkim stopniu uzależnione od techniki, tym samym od sił społecznych, rozporządzających środkami materialnymi dla celów bezpośredniego pieniężnego lub politycznego zysku. Treść liczy się z istniejącymi gustami odbiorców, nie uwzględnia potrzeb sił narastających, utajonych. Wyzwała je przypadkowo, nieraz poprzez skrzywienia i osłabienia rozwoju. Najgroźniejsze zjawisko — to często obserwowany zbyt niski szacunek potrzeb ogółu, rzucanie masom namiastek, zamiast istotnych wartości. Dlatego w oddziaływaniu wychowawczym jednym z naczelnych zadań jest uczenie sztuki wybierania. Odbywa się ono przez wprowadzanie kryteriów oceny, uwzględniających cele wychowawcze, przez ukazywanie wzorów i przez wprowadzanie ogółu w radość i wysiłek własnej pracy twórczej.

Coraz większe znaczenie jest przywiązywane do osobistego udziału uczniów i samouków w organizowaniu wystaw, do umiejętności fotografowania oraz przykładowego zapoznawania z projektowaniem skrótów (ta.lic, wykresów), kopiowaniem, opisywaniem, porównywaniem.

Po okresie nadmiernego zaufania do obrazu jako narzędzia pracy oświatowej zwrócono uwagę na bardziej wszechstronne p o k a z y.

Pokazy stosowane są najpełniej w pozaszkolnej oświacie zawodowej, zwłaszcza rolniczej oraz w poradnictwie. Istnieje wiele typów, które dadzą się sprowadzić do dwu rodzajów: wystawy wzorów, idealnych obrazów tego jak być powinno i pokazu osiągnięć w przykładach z życia.

Niekiedy pokaz polega na wprowadzeniu w istniejący stan rzeczy; dzieje się to zwłaszcza wówczas, gdy nauczanie stawia za cel przemianę dzisiejszych stosunków inicjatywą podejmowaną w zakresie własnych gospodarstw lub lokalnych urządzeń społecznych.

Pokaz jako środek pracy oświatowej graniczy (często ząębia się) z dwiema wyodrębniającymi się coraz wyraźniej formami: z wycieczką i z doświadczalnictwem przykładowym.

Wycieczka, z dawna uznana jako najlepsza forma nauczania krajoznawstwa, służy coraz pełniej w zaznajamianiu z techniką, z urządzeniami, z życiem społecznym. Jest ceniona przy tym jako sposób wyrwania z codziennych wrażeń, dania mocnych przeżyć. Wytworzyły się typy wycieczek bardzo rozmaite: od wędrówek zespołu o wyraźnych zainteresowaniach, świadomego swych zamierzeń, do przedsięwzięć o celach rozrywkowych, organizowanych dla zysku pieniężnego. W każdym z tych typów inna jest rekrutacja uczestników, ich przygotowanie, zespolenie, możność związania wycieczki z całością systematycznej pracy oświatowej.

Doświadczalnictwo przykładowe, stosowane przede wszystkim w szerzeniu oświaty rolniczej i w kształtowaniu kultury życia codziennego, wymaga w większej mierze niż inne formy wysiłku pionierskiego jednostek i zespołów. Na tym tle pojawiło się stosowanie podniet, najmocniej oddziaływujących na wolę, pozwalających przy tym na porównawczą ocenę wyników: konkursy. Są one najskuteczniejsze w dziedzinach, w których wchodzi w grę wszechstronne sprawności osobiste.

W formach oddziaływania osobistego coraz wyraźniej wyodrębniają się sposoby przemawiające przez czynność ruchową. Są one charakterystyczne zwłaszcza dla wychowania fizycznego i artystycznego. Stanowią składnik nieodzowny wycieczek, miłośnictwa, eksperymentowania, pokazów. Odpowiadają potrzebom osobistej czynności, ułatwiają poznanie i wykazanie własnej wartości. Przemawiają w sposób najzrozumialszy do ludzi, którzy zdobywali swą wiedzę o świecie w pracy fizycznej.

Przygotowywanie pokazów przez prace wystawców, przygotowywanie uczestników konkursu wymaga użycia słowa zarówno żywego jak i pisanego. Pokaz, wystawa, wycieczka mogą się stać punktem wyjścia dla rozumienia i pragnienia słowa.

Użycie łączne różnych narzędzi jest coraz częstsze. Do znanych od dawna przykładów wiązania wrażeń słuchowych i wzrokowych, ilustrowania wykładów wykresami, przezroczami, filmem, demonstrowaniem modeli i doświadczeń, dźwiękowej oprawy filmu, przybywa wprowadzenie podniet radia.

Radio i kino, uznawane z pewną słuszością za groźnych współzawodników druku jako rozrywki i źródła informacji, starają się (zwłaszcza radio) rozbudzać zainteresowania czytelnicze. Na odwrót powodzenie kina i radia zmusza do przemyślenia konstrukcji książki, przysto-

sowania jej do sposobu myślenia skrótami, do których przyzwyczajają „seanse“ i „audycje“.

Niektóre sposoby używania narzędzi są możliwe tylko przy istnieniu bogato zaopatrzonych urządzeń publicznych o ciągłej systematycznej pracy, uregulowanej ustawowo. Inne znajdują najlepsze pomieszczenie w domach społecznych, promieniujących na jedną dzielnicę miasta czy osadę. Warunki materialne: posiadanie własnych siedzib, boisk, ogrodów, zbiorów wchodzi w wielu formach pracy w skład pojęcia narzędzi. Nie zawsze. Pewne formy znajdują optimum oddziaływania poza murami stałych urządzeń.

Systematyczne roboty wyszkoleniowe i wychowawcze zmieniają swój charakter na koloniach i obozach letnich. Uczestnicy kursów i świetlic podlegają innym rodzajom oddziaływań, używają innych sposobów poznawania przyrody, zagadnień społecznych i — siebie. Zmiana warunków nie zawsze stanowi o całej treści. Charakterystyczne dla obozu gawęda, pieśń, ognisko, sztandar nie są tymi samymi, gdy występują w odmiennych związkach ideowych. W zakresie narzędzi trudno znaleźć kształt zewnętrzny, charakterystyczny dla jednego tylko sposobu oddziaływania. Przy podobieństwie formalnym o istocie stanowi cel, dla którego narzędzie jest użyte i struktura, stwarzana przy jego pomocy.

P L A C Ó W K I

„Placówka“ jest to miejsce planowego wykonywania pracy oświatowej. W pojęciu tym zawarte jest nie tylko umiejscowienie, lecz również urządzenia i stosunki niezbędne do spełnienia określonych zadań. Niektóre typy pracy społecznej nazywają swoje placówki — punktami, np. Punkt pierwszej pomocy, Punkt żywnościowy. Urzą-

dzenia kulturalne stają się placówkami oświatowymi tylko wówczas, gdy podejmują systematyczną działalność popularyzatorską. Zrzeszenia mogą posiadać placówki rozsiiane na różnych terenach, wyspecjalizowane lub prowadzące działalność paru uzupełniającymi się sposobami, mogą też pracować, nie stwarzając własnych placówek.

Powstawanie placówek jest zależne przede wszystkim od uświadomienia potrzeb w związku z przemianami w organizacji życia zbiorowego. Ujawnia to jaskrawo walka o ustawę o obowiązku zakładania bibliotek gminnych. Znamienne jest też rozszerzanie placówek nauczania dorosłych i spożytkowywanie wczasów, które prowadzi do nieprzewidzianych powiązań instytucji.

Gdy przyglądamy się istniejącym placówkom, wypadnie stwierdzić różnorodność tak wielką, że wszelki opis nie zindywidualizowany wydaje się nieprawdziwy, wszelkie próby uogólnień zawodne. Przy porównywaniu uderzają jednak pewne cechy, które pozwalają na wyodrębnienie kilku wyraźnych typów (spotykanych w rozmaitych odmianach).

Placówki nauczania zbiorowego mają w różnych krajach charakter odmienny, zależnie od stanu szkolnictwa. W Polsce spotykane są najczęściej kursy niższych poziomów, poświęcone zdobywaniu elementów wiedzy formalnej. Są one zakładane i prowadzone przez organy państwa i samorządu (choć poza obowiązkiem ustawowym). Zrzeszenia ochotnicze działają w tym zakresie, jako zastępcze. Poziomy wyższe bywają rzadziej dziełem instytucji samorządowych: jako ich twórcy i właściciele występują władze szkolne lub organizacje społeczne, dążące do wychowania świadomych członków i przodowników pewnej grupy.

We wszystkich placówkach nauczania istnieje wyraźny podział ról nauczycieli i uczniów, uznawanie kompe-

tencji kierowników. Odcienie wzajemnych stosunków są liczne: od typowej dla szkoły elementarnej podwładności ucznia do przyjaźni intelektualnej, zadzierzgującej się na tle wspólnych prac lub dążeń.

Wyróżnić można ogniska kursów i uczelnie.

1. O g n i s k a k u r s ó w łączą zazwyczaj parę szczególni nauczania systematycznego: ogólnokształcące, przeważnie w zakresie szkoły powszechnej, zawodowe w zakresach zależnych od potrzeb i charakteru przysposabiającego, szkolnego, czy doksztalcającego.

Kursy rzadko posiadają własne lokale i pomoce nauczania, opierają się o szkoły tego typu, który zastępują lub uzupełniają. Zazwyczaj dzielą personel nauczycielski ze szkołami powszechnymi, czy zawodowymi, co podkreśla ich charakter zastępczy i utrudnia wytworzenie własnych metod.

Z punktu widzenia organizacji wyróżnić można kursy stałe i doraźne.

Kursy stałe mają powtarzany, określony program, niekiedy wydają świadectwa równoznaczne ze świadectwami szkoły, którą zastępują.

Prowadzi je często samorząd, zwłaszcza miejski, niekiedy władze szkolne lub towarzystwa oświatowe.

Kursy doraźne są najczęściej krótkoterminowe, nie-raz wakacyjne lub świąteczne. Treść, zwykle niepowtarzalną w tej samej postaci, ograniczają do spraw potrzebnych lub przygotowujących do zadań, które oczekują wykonawców.

Kursy doraźne, częściej niż stałe, są prowadzone przez zreszenia przy pomocy zapraszanych specjalistów: teoretyków i działaczy.

Wartość kursów krótkoterminowych zależy w głównej mierze od sposobu ich związania z pracą systematyczną i od doboru uczestników. Organizacje o szerokim za-

sięgu działania dążą do posiadania dobrze urządzonych ognisk kursów przeszkoleniowych z własną siedzibą, w której odbywają się również zjazdy i konferencje (będące typem pośrednim pomiędzy zjazdem i kurs m).

Odmienny charakter mają kursy korespondencyjne, będące na pograniczu form nauczania zbiorowego i indywidualnego (p. niżej).

2. **S z k o ł y** dla dorosłych zapóźnionych w uczeniu się — gimnazjalne i licealne — rozpowszechniły się po wojnie, nie należą do oświaty „pozaszkolnej“, gdyż nie różnią się programem od uczelni, które zastępują. Nie wytworzyły się jeszcze właściwe metody dla ich pracy — pośpiesznej, najczęściej odbywanej bez własnych urządzeń. Służą one zazwyczaj sprawie awansu osobistego, nie uwzględniają potrzeb, nie rozpatrują zagadnień środowiska.

3. **U c z e l n i e**, nie przewidziane systemem szkolnictwa, zajmują się (czasem wbrew nazwie) nie tyle nauczaniem, szkoleniem, co kształceniem duchowym.

Różnice typów uczelni są wszechstronne. „**S z k o ł y**“ dla młodocianych i dorosłych są często związane w jednym ognisku z kursami i mało się od nich różnią treścią i organizacją. Przeciwnieństwem szkół są **u n i w e r s y t e t y l u d o w e**. Dostępne dla uczestników bez formalnego wykształcenia, są one w istocie swej zbliżone do dawnej wszechnicy przez wolność stawiania zagadnień i brak określonego programu. Nazwy uniwersytetów ludowych, powszechnych, niedzielnych, robotniczych, wiejskich używają jednak instytucje o odmiennych cechach.

Najważniejszymi odmianami są:

R o z s z e r z e n i e s z k ó ł a k a d e m i c k i c h „poza mury“ nie tyle gmachów, co przepisów o przyjmowaniu studentów. Nieznane u nas wolne grupy seminaryjne (tutorial classes) korzystają z mikro-wnictwa lub opieki personelu akademickiego; ucze-

stnicy ich wprowadzeni są w stan wiedzy wybranej dziedziny, w metody, wchodzące w krąg pracy naukowej. Niezmiernie charakterystyczną ich cechą jest wprowadzanie bezinteresowności, zatracanej tak często w szkołach wyższych, przeznaczonych dla normalnych studentów.

Nasze uniwersytety prowadzą tylko „powszechne wykłady uniwersyteckie”, będące cyklami odczytów. Świetne tradycje lwowskie tych wykładów z pierwszego dziesięciolecia tego wieku nie zostały zachowane, na ogół poza kursami o specjalnym charakterze, uniwersytety nie przeprowadzają przemysłowych programów i nie udostępniają pracowni i zbiorów.

Uniwersytety powszechne (w miastach) stanowią dalszy ciąg szkół wieczornych, wprowadzają w krąg żywotnych dla słuchaczy zagadnień, umożliwiają ich zrozumienie przez podawanie wiadomości i zapoznawanie z podstawowymi pojęciami wybranych dziedzin nauczania.

Uniwersytety robotnicze ograniczają zazwyczaj zainteresowania do spraw doniosłych dla zrozumienia ideologii kierunku, który reprezentują. W krajach o silnej organizacji zawodowej powstają dla ich słuchaczy placówki internatowe zwane wyższymi szkołami robotniczymi (np. w Belgii) lub kolegiami (w Anglii) wychowujące umysłowo i przygotowujące do twórczego udziału w pracy organizacyjnej. Niektóre z nich są dostępne tylko dla delegatów zrzeszeń, którzy składają zobowiązania powrotu ‘do swego warsztatu. Obawa przed „wysferzeniem” działaczy-robotników powstrzymuje niekiedy tworzenie wyższych szkół robotniczych i skłania do poprzestawiania na kursach krótkoterminowych, nie wyrywających ze środowiska.

Uniwersytety wiejskie, przeważnie internatowe są poświęcone raczej wychowaniu duchowemu niż nauczaniu. Zagadnieniem ich bywa spożytkowanie wieku młodości, najbardziej skłonnej do idealizmu, dla przeżycia piękna pozycji i zespolenia nowych dążeń z tradycją. W ujęciu grundtvigowskim uniwersytet internatowy jest szkołą demokracji, wzbogaca środowisko wiejskie wartościami z szerszego kręgu życia. Nauczanie jest skierowane ku ideałom wychowawczym, umiejętność życia, pełnego i harmonijnego, postawiona jest ponad posiadanie wiedzy. Do tej umiejętności należy również uznanie poczucia wartości własnej i wartości swego środowiska; dlatego uniwersytety ludowe tak chętnie posługują się swoistymi walorami kultury wiejskiej, regionalnej, klasowej. Na tle najbliższych najmocniej przemawiających pierwiastków wyzwalać się można łatwiej z zahamowań rozwoju.

Uniwersytety internatowe częściej niż inne placówki bywają własnością prywatną, zwłaszcza w krajach skandynawskich. Zawsze indywidualność kierownika kładzie na nich wybitne piętno, panuje w nich jednak duch swobody.

Placówki nauczania indywidualnego pomagają przede wszystkim w rozwiązywaniu zadań, które stawia życie bieżące, w uzyskaniu wiadomości i sprawności, których potrzeba została najmocniej odczuta przez jednostkę. Nie wszystkie wychodzą poza cele użyteczne, najbliższe zainteresowaniom fachowym instruktorów; w pracy oświatowej odgrywają rolę nie zawsze mierzoną, niekiedy służą ciasno pojętemu interesowi osób.

Wśród różnoimiennych placówek wyróżnić można dwa główne typy, występujące w licznych odmianach: poradnie i centrale kursów korespondencyjnych.

Poradnie obejmują pomoc wychowawczą, oświatową bibliograficzną (poradnie dla młodzieży, dla rodziców, dla samouków), bądź też pomoc w wykonywaniu zawodu, prowadzeniu gospodarstwa, organizacji życia codziennego. Cechą charakterystyczną poradni jest praca na różnych poziomach, trudna do usystematyzowania, wychodząca na przeciw potrzebom już ujawnionym.

Istnienie poradni jest ściśle związane z rozbudzeniem ruchu, którego uczestnicy potrzebują pomocy fachowców dla robót prowadzonych samodzielnie. Dlatego instruktorstwo wiąże się częstokroć z pracą organizatorską w zrzeszeniach.

Wartość poradni jest tym większa, im więcej korzystają one z urzędów dobrze zaopatrzonych, z instytucji naukowych i ognisk doświadczalnych. W zakresie gospodarstwa poradnie wciągają do współpracy doświadczalnej. Poradnie dla samouków, działające na wyższych poziomach, odgrywają pewną rolę w rozszerzaniu sieci współpracowników instytutów badawczych.

Centrale kursów korespondencyjnych w najlepszych, lecz najrzadszych wzorach łączą nauczanie z poradnictwem.

Nauczanie pozbawione osobistego kontaktu dąży do uproszczeń. Skrypty zastępujące wykład są jednakowe dla wszystkich. Indywidualizacja polega na poprawianiu zadań i umożliwieniu każdemu uczniowi tempa pracy odpowiedniego w jego warunkach.

Drukowane lekcje i wskazówki, indywidualne poprawianie zadań okazały się niewystarczające. Towarzyszyć im poczęły egzaminy i repetycje ustne, zjazdy uczestni-

ków, podczas których zwiedza się urządzenia oświatowe, przeprowadza ćwiczenia laboratoryjne itp.

Prócz kursów prowadzonych przez centrale obsługujące organizacje ideowe, istnieją placówki prowadzone na zasadach handlowych. Wynikające stąd konsekwencje ograniczają rolę oświatową kursów korespondencyjnych, sprowadzając nauczanie do werbalizmu, tym uboższego, że opartego na skrótach skryptów, bez używania książek.

Placówki współżycia wychowawczego w wyższym stopniu niż placówki nauczania uwzględniają obok wartości z zewnątrz, ze środowiska szerszego, również wartości osobiste wszystkich uczestników. Obcowanie towarzyskie, wzajemne oddziaływania, tworzenie kółek i zespołów występują na pierwszy plan. Rozrywka, sprawy najściślej osobiste, upodobania i drobiazgi życia codziennego stają się równocześnie treścią i tworzywem form wciąż zmiennych. Najwybitniejsze wśród nich stanowią typy następujące:

Osady, ogniska w Polsce prawie nieznaną, pomimo romantycznych zapoczątkowań, rozpowszechnioną najbardziej w Anglii (settlements), są formą przyjacielskiego współżycia z sąsiadami jednostek ze środowisk wykształconych, które rozmyślnie przesiedliły się do ubogiej dzielnicy miasta, czy głuchego zakątka wsi. Współżycie prowadzi do wytwarzania różnych urządzeń, organizacji pogadanek i rozrywek. Pewne składniki „osady” odnaleźć można w świetlicach, jeszcze liczniejsze w działalności kulturalnej nowych osiedli, spożytkowującej solidarność sąsiedzką, pozbawioną odcienia filantropijnego. Najbardziej rozwinięta jest praca Towarzystwa Szklane Domy (w osiedlach Warszawskiej Spółdzielni Mieszkaniowej).

Świetlice stanowią placówki tak różnorodne, że raczej można mówić o typie „pracy świetlicowej”, niż o typie

placówek. Zazwyczaj obejmuje ona tworzenie miłego miejsca wczasów i dostarczanie podnieť życia intelektualnego i artystycznego. Pomoc z zewnątrz, kierownictwo wychowawcy doprowadza do wytwarzania grup współżycia (kółek, zespołów chóralnych i dramatycznych, kursów robót miłośniczych itp.).

Kluby oświatowe są formą najbardziej rozpowszechnioną w Anglii, u nas w czystej postaci prawie nieznaną, zastępowaną niekiedy przez świetlice i kluby zakładane dla pewnej kategorii uczestników (np. kluby Y.M.C.A. dla chłopców). Klub w czystej swej postaci posiada pełny samorząd członków. Zazwyczaj nalczy' do zrzeszenia o wyraźnym obliczu ideowym, jest placówką jakiegoś ruchu. Namiastką oświatowych bywają kluby sportowe; niektóre z nich, zwłaszcza robotnicze, podejmują szerszą działalność organizacji wczasów.

Obóz bywa bądź placówką improwizowaną, bądź też opartą o urządzenia stałe w miejscowościach, do których przenoszą się uczestnicy po nowe przeżycia, w nowe warunki uzyskiwania sprawności. Przy wspólnej technice obozownictwa wewnętrzna treść bywa rozmaita, zależnie od zadań, które są wysunięte na plan pierwszy.

Placówki dostarczające narzędzi są często równoznaczne z urządzeniami, które były scharakteryzowane powyżej. Rola wychowawcza tych placówek polega na ukazywaniu skarbów istniejących „dla wszystkich“ lecz nie wszystkim znanych, na rozbudzaniu świadomości, że dorobek pokoleń istnieje również dla mnie i przeze mnie. Oddziaływują przyciągając po pomoc pracy oświatowej, spożytkowane w siedzibie placówki lub przenoszone na placówki inne.

Biblioteki i muzea (scharakteryzowane powyżej) mają najbogatszą przeszłość i doświadczenie. Są

placówkami oświatowymi, gdy posiadają zbiory dostosowane do potrzeb szerokich mas i zapewniają ich spożytkowanie. Muzea ułatwiają przy tym organizację doraźnych wystaw, niekiedy uruchamiają swe zbiory (wystawy wędrowne). Biblioteki przez wprowadzanie księgozbioru „płynnego” dopomagają innym placówkom, przez wypożyczanie jednostkom, przenikają do mieszkań. Nazwa „czytelnia”, oznaczająca dział biblioteki lub samodzielną placówkę, w której korzystanie z druków odbywa się na miejscu, używa się niekiedy jako określenie ośrodka prac podobnych do świetlicowych.

O s r o d k i w y d a w n i c z e, pracujące planowo dla szerszych celów oświatowych, są u nas rzadkością. Pojawiają się raczej jako placówki zrzeszeń, prowadzących propagandę ideologiczną. Zaopatrywanie rynku księgarskiego odbywa się przez firmy wydawnicze, uwzględniające potrzeby pracy oświatowej ubocznie. Stąd trudność zaopatrywania bibliotek i bezład w poza biblioteczną organizacji czytelnictwa. Temu stanowi mają zapobiegać instytucje planujące (Rada Książki, Instytut Wydawniczy).

W y p o ż y c z a l n i e okazów przeźroczy i filmów są prowadzone zarówno przez centrale „wielkich” towarzystw oświatowych, jak i przez przedsiębiorstwa. Względy techniczne i handlowe sprawiają, że niektóre z nich nie poprzestają na roli urządzeń pomocniczych, lecz usiłują poddawać treść dostosowaną do obrazów (w tzw. „gotowych odczytach”). Niekiedy (zwłaszcza w Niemczech i w Stanach Zjednoczonych) prowadzone są przez te same placówki biura informujące o prelegentach i pośredniczące w ich zapraszaniu, wzorem agencji koncertowych. Podobny charakter noszą również wypożyczalnie kostiumów i rekwizytów teatralnych.

R o z g ł o ś n i e r a d i o w e są tylko częściowo placówkami oświaty. Cele propagandowe i informacyjne

górują nad innymi, skłaniają do dostosowania się do potrzeb chwilowych, do upodobań najszerszych warstw, często szacowanych zbyt nisko. Warunki oddziaływania przez radio, omówione w rozdziale o wychowaniu, utrudniają rozgłośniom rolę oświatową. Rozgłośnie czynią jednak liczne próby znalezienia sposobów zblżenia się ze słuchaczami, bezpośrednio i przy pomocy placówek nauczania i współżycia.

T e a t r, będący najdawniej znaną placówką oddziaływania, zmienia swój charakter w zależności od roli, którą spełnia: zaznajamiania z dziełami wybitnymi, poszukiwania nowego kształtu artystycznego, czy też schlebiana gustom publiczności, której najłatwiej opłacić bilet wstępu. Placówką nazwać można tylko teatr stały (lub co najmniej o zorganizowanej trupie). Kółka teatralne zrzeszeń, czy świetlic są formami pracy. Wytwarzają one jednak swoje placówki o charakterze poradni, instytutów badawczych i szatni (wypożyczalni).

K i n o w większej mierze niż inne placówki jest zależne od urządzeń technicznych. Ten fakt przyczynia się do opanowania zarówno kinoteatrów jak i produkcji filmowej przez przemysł lub urzędy propagandy, uzależnia je od spekulacji i reklamy. Wskutek tego wielkie możliwości oddziaływania oświatowego za pośrednictwem kina nie są dotychczas spożytkowane w pełni, pomimo, że niejednen świetny przykład ukazał ich wagę.

D o m y s p o ł e c z n e („oświatowe“, „ludowe“, „narodowe“, „robotnicze“, „parafialne“, „domy kultury“ itd.) stwarzają wraz z urządzeniami pomocniczymi ogniska pracy zbiorowej, w których znajdują siedzibę poszczególne placówki. Wspólny dach umożliwia współdziałanie; największą przy tym sztuką organizatorów jest unikanie nadrzędności władz domu, uczynienie go placówką

samodzielnych poczynąń planowych i doraźnych. Świetnym przykładem domu oświatowego o wszechstronnej działalności był wiedeński Volksheim.

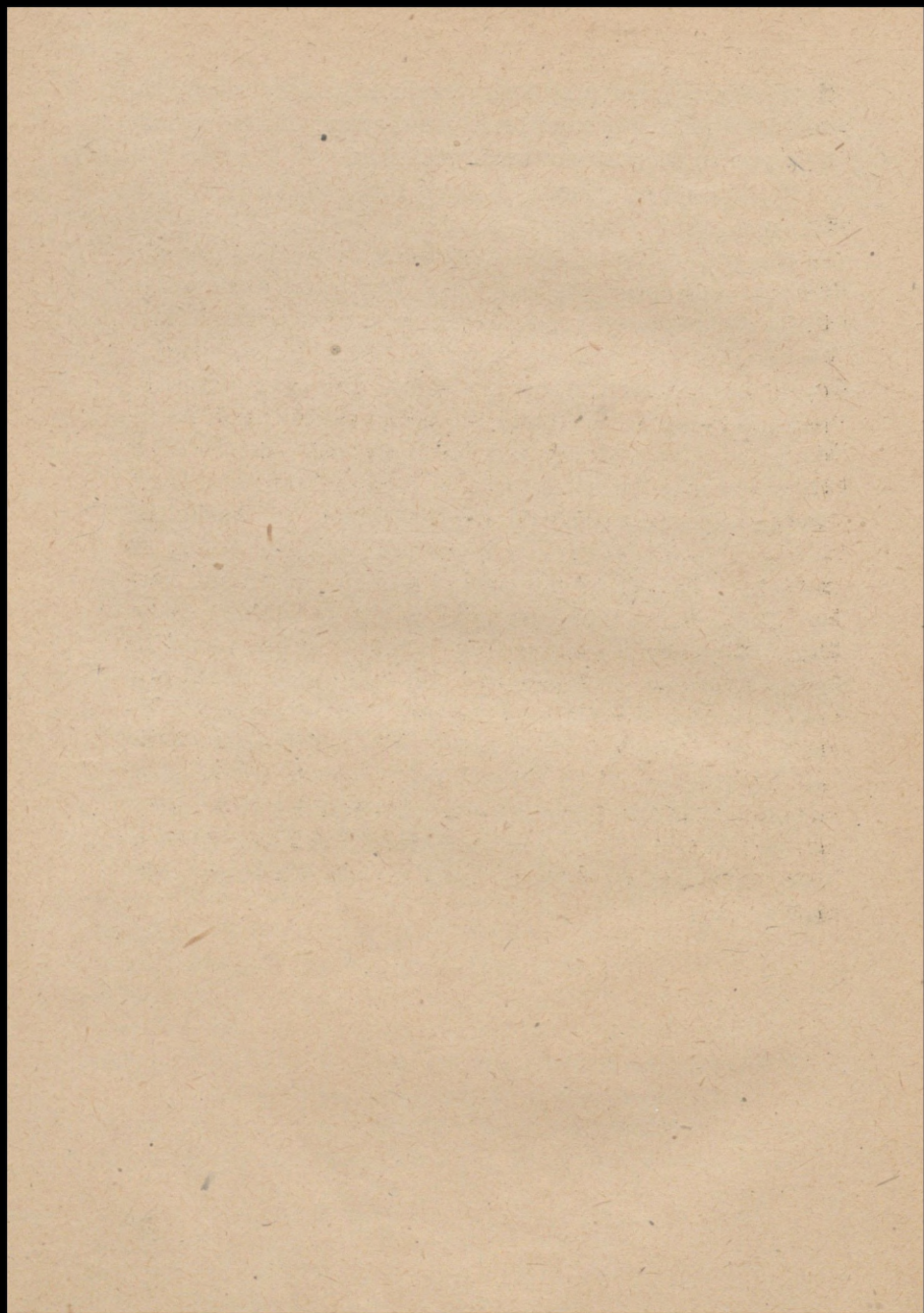
Domy, służące celom oświaty, posiadają zazwyczaj urz. dzenia, dostarczające narzędzi (książek, instrumentów muzycznych, pomocy naukowych, gier). Stają się one również oparciem dla organizacji wczasów, bywają nie-raz umieszczane w górach, nad morzem, w uroczych za-
kątkach kraju, łączone z gospodami.

Formy są zmienne. Jest to (jak wykazał J. Rozwadow-
ski) prawo życia, które wciąż niweczy przerosty pasoży-
tujące na pierwotnym kształcie i stwarza prawdom nowe
wcielenia. We wszystkich formach zmieniać się może
treść, innego wtedy znaczenia nabierają użyte narzędzia.
Zmienia się również publiczność korzystająca z placówek;
przykład instytutów mechaników, podany w zarysie dzie-
jów, nie jest wyjątkowy. Niejedna instytucja przeznaczo-
na dla robotników, służy innej warstwie.

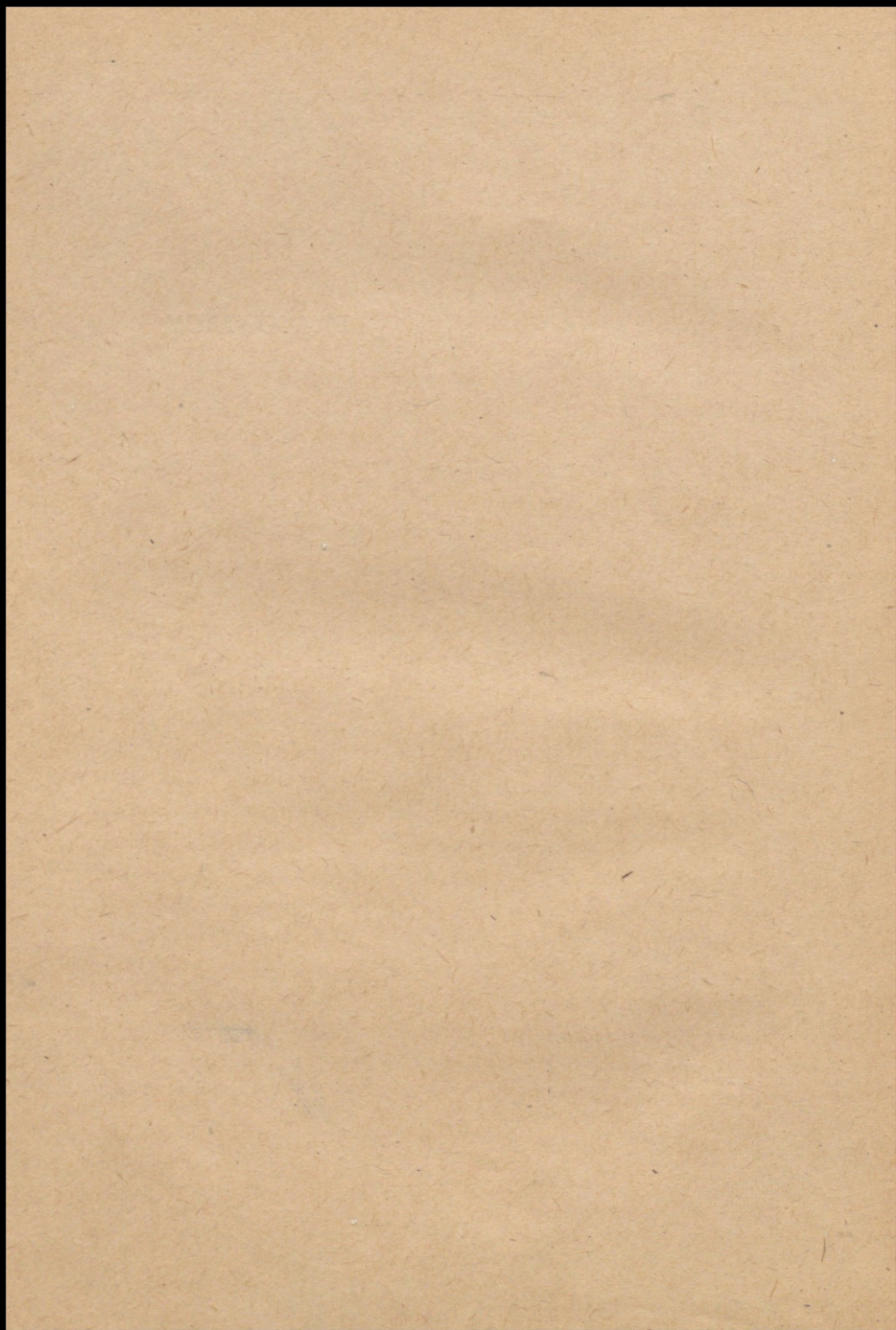
W chwilach przełomów formy pracy oświatowej przy-
stosowują się do potrzeb grup, potrzeb rozpoznanych lub
przypuszczalnych. Zapom na się nieraz, że w po-
zukiwaniu wolności człowiek, który prowadzi samokształcenie,
pomija może rozmyślnie instytucje i od-
wraca się od form pracy oświatowej o charakterze wyraźnie wychowaw-
czym. Chce korzystać samodzielnie z tych dóbr, przy po-
mocy których działają wychowawcy. Oparcie znajduje
w urządzeniach kulturalnych, bez nich byłby bezradny.
Jeśli jednak pracuje zbyt samotnie, brak mu czynnika
kontroli; dlatego do cennych zdobyczy umysłowych sa-
mouków wkrada się wiele błędów. W przemianach form
i w ich ustalaniu trzeba pamiętać o wspomaganiu twór-
czości indywidualnej, której najlepiej opracowane formy
działania z zewnątrz nie zastąpią, lecz która, z kolei, może

się rozwijać tylko przy korzystaniu z pomocy zewnętrznej. Sprowadza się to w praktyce do zapewnienia swobody wyboru, do poszanowania jednostek.

W dążeniu do upowszechnienia niedostatecznie zwraca się uwagę na zjawisko bardzo zamicenne. Oto współczesna służba nauce wymaga w niejednej dziedzinie szerokiego współpracownictwa. Sieć korespondentów instytucji statystycznych, socjologicznych, biologicznych, meteorologicznych coraz się zagęszcza. Wiele badań społecznych, technicznych można prowadzić tylko przy rozległej pomocy miłośników, którzy nie będąc fachowcami, posiadli jedną z najważniejszych cech badaczy: uczciwość w obserwowaniu, beznamietność w zapisywaniu obserwacji. Wciągnięcie amatorów do współdziałania w badaniach wzmacnia wychowaczy wpływ nauki, ułatwia dostęp do udziału w twórczości naukowej i poznanie czym jest nauka. Tym samym wzmacniane są podstawy istnienia instytucji naukowych i zapewniony istotny wpływ nauki na życie społeczne. Równocześnie pod technieniem nauki praca oświatowa rozwija się i pogłębia. Przestaje grozić zacieśnienie i pomniejszanie zadań, zbyt łatwe zadawanie się wiadomościami „z drugiej ręki”. Zjawia się poczucie odpowiedzialności i zrozumienie czym jest uczciwość umysłowa i radość z udziału w poszukiwaniu prawdy. Te czynniki wpływają na zmianę treści niejednej z form pracy oświatowej.



PRACOWNICY



T R A D Y C J E

Na kształtowanie się typów pracowników oświatowych wpływały i wpływają warunki życia narodu. W Polsce posiadamy bogatą tradycję, wiele barwnych przykładów prac różnorodnych i wzorów mocy duchowej. Tradycja ta niestety nie wszystkim jest znana w całej rozciągłości; przerywana i usilnie niweczona, odradzała się i odradza fragmentarycznie.

Nie tu miejsce na jej szczegółowe rozpatrywanie — możliwe jest zaledwie najpobieżniejsze rzucenie wzrokiem wstecz, na drogę już przebytą.

Pracę oświatową rozpoczynają reformatorzy społeczni. W końcu XVIII wieku nawołują do wiązania odbudowy gospodarczej upadającej Polski z oświecaniem wieśniaków „rolniczej sztuki instrumentów“. Po nich przychodzą żołnierze - marzyciele, oświecający szeregi bojowe „w sprawach najważniejszych, w sprawach narodu“. W dziesięcioleciu twórczej roboty organicznej Królestwa Kongresowego zarysowywać się zaczyna typ instruktora przemysłu i techniki, przodownika pracy zbiorowej, organizatora życia kulturalnego w dniu powszednim. Ten typ nie zdążył się skryształizować. W zmienionych warunkach politycznych zastępuje go apostoł nowej „wiary ludowej“, wyzwalający z więzów Polskę, przemawiający przede wszystkim do uczucia i wyobraźni. Romantyzm społeczny kształtuje typ ofiarnika, pracującego nad rozbudzaniem dusz, nad wydobywaniem sił do walki z niszczącymi wpływami niewoli.

Działacze romantyczni działali zazwyczaj krótko, więcej energii zużywając na przełamywanie trudności niż na istotną pracę. Schodzili z pola pokonani przez wroga, nie oglądając nigdy niemal wyników swego trudu. Przez parę pokoleń brzmi bolesne pytanie: „Sieję proso na zagonie, czyż je będę żąć?” Odpowiedzią, która ratowała od rozpacz, było przeświadczenie, że rzeczywistość polską będzie przetwarzała sama przez się wieść o tym, że ktoś — spełnia ofiarę w pustce więziennej czy na kresach lasów.

Wszelkie skróty wywołują z rzeczywistości pewne tylko cechy charakterystyczne, stąd mogą stwarzać obraz, nieodpowiadający prawdzie. Do prawdy polskiej należy zaś i to, że życie nasze wbrew wszelkim przeszkodom szło nie tylko nurtem podziemnym, lecz i szerokimi gościńcami i szerszymi jeszcze bezdrożami smutnego kraju. Niejedna możliwość pracy organicznej była wyzyskiwana. Poprzez wszystkie trudności mieliśmy wspólne z Zachodem tętno życia. Dzięki temu, w początkach bieżącego stulecia zarysowały się w Polsce bardzo wyraziście te same tendencje pracy oświatowej, co w innych krajach — z przyczyn swoistych wystąpiły nawet jeszcze ostrzej. Mieliśmy zwolenników prac, które sięgają do głębi dusz, kształtują nowe życie, powołują przodowników spośród masy ludowej. Liczniejsi od nich byli wyznawcy zasady jak najszerszego rozpowszechniania starannie wybranych wiadomości, tj. części dorobku narodowego, uznanej za odpowiednią dla ludu. Wiara, że „oświata ludu dokona cudu“, nadawała wszystkim pracom, nawet najbardziej powierzchownym, swoistą wartość, tym bardziej że wywoływała skojarzenia z bohaterstwem romantyków. Wzywanie do „pospolitego ruszenia“ oświatowego, składania daru narodowego na oświatę, czyniło z towarzystw oświatowych jak gdyby zastępców nieistniejącego własnego

państwa. Miało to wielkie znaczenie dla potęgowania odporu przeciw narzuconym instytucjom obcym, niesło jednak pewne niebezpieczeństwa. Prowadziło do posługiwania się frazesem, do uznawania za działaczy oświatowych — ludzi dobrej woli, głoszących polityczne hasła oświatowe lub starających się o fundusze na oświatę. Tym bardziej że sama praca (odczyty, wykłady, prowadzenie czytelni) wykonywana była przeważnie dorywczo, nieliczne było grono osób całkowicie zatrudnionych w pracy ściśle oświatowej, niemal zupełny brak fachowców.

Długo istniały liczne reminiscencje przeszłości. Ale wielu ludzi dawniej współdziałających z pracą oświatową odeszło do bardziej odpowiadającej ich temperamentowi lub ambicjom — polityki. Nowe placówki oświatowe, powoływane przez samorządy, władze szkolne, różnorodne nowe organizacje, zostały pozbawione charakteru reprezentacji sił narodu. W pierwszym dziesięcioleciu odrodzonej Rzeczypospolitej stają się przeważnie skromnymi placówkami rzeczywistej roboty. Zjawia się na nich nowy typ pracownika oświatowego: zawodowiec w różnych specjalnościach pracy oświatowej.

Ten nowy typ wywodzi się z dawnych poczynań, ale bodaj że czuje się bliższym pracownikom początków Królestwa, niż bezpośrednim swym poprzednikom. Dzieje się to dlatego, że powróciła wówczas konieczność stawiania bliskich celów pracy, szukania jasno określonych mierników jej wartości. Nie trzeba było wyrąbywać tajnych przejść w puszczy niebezpieczeństw i ustawiać za sobą pni, ażeby wróg nie odnalazł śladów. Pracowało się znów w świetle dnia, jaśniejszym, niż kiedykolwiek.

Najbardziej charakterystyczną cechą ówczesnego pracownika oświatowego jest to, że może pełnić swój zawód bez patosu i — stale. Może pracować bez otaczania się nimbem wzniosłego posłannictwa, lecz poprostu, w imię

pełnego urzeczywistnienia swych ideałów. Może rozwijać własną indywidualność, wybierając pracę, która jest mu najbliższa, daje najwięcej szczęścia. Przy wykonywaniu tej pracy znajduje podniecie w ujawniających się wyrażeniach potrzeb środowiska. Żeby tym potrzebom zadość uczynić, zdobywa wiedzę fachową i umiejętności techniczne.

Nie wolno wyprowadzać łatwych uogólnień. Charakteryzuję nie wszystkich pracowników oświatowych, lecz staram się podkreślić cechy nowe, zjawiające się w nowych warunkach życia polskiego. Opieram się nie tylko na obserwacjach własnych, lecz również na ankiecie, przeprowadzonej wśród 50 młodych pracowników oświatowych o wyższym wykształceniu specjalnym (1930).

Ankieta dała wyniki niezmiernie charakterystyczne. Przede wszystkim prawie nikt z tej gromady nie wszedł do pracy oświatowej odrazu, nie wybierał sobie zawodu oświatowca na podstawie rozważań nad koniunkturami na rynku pracy. Niemal wszyscy byli wciągani z wolna, dzięki żądaniom środowiska robotniczego czy wiejskiego, z którym się stykali. Wiele odpowiedzi (różniąc się od innych w szczegółach) stwierdza zasadniczo to samo: traktowałem tę pracę jako własne przeżycie, nie patrząc na nią jako na zajęcie uboczne, tym mniej — zawodowe. Charakterystyczne są wynurzenia: kierowała mną chęć współpracy, wspólnych przeżyć, wymiany myśli. Wielu odpowiadających lubi ponad wszystko radosne współżycie z młodzieżą; lubi — śmiać się w tej pracy.

Co skłoniło tych właśnie ludzi do zawodowego zajęcia się oświatą? Ze wszystkich odpowiedzi wynika, że praca oświatowa daje im wielkie zadowolenie, pozwala zaspokoić uczucia patriotyczne i instynkty społeczne, daje poczucie udziału w twórczości zbiorowej. Istnieje też wyraźne uznanie potrzeby tej pracy. Oto np. ktoś rzuca zawód

techniczny, przechodzi do studiów społeczno - pedagogicznych, żeby powrócić do środowiska robotniczego jako nauczyciel dorosłych — „ktoś bliski, mający czas dla wszystkich, którzy go potrzebują, więc całkowicie oddany sprawom wychowania“.

Ku specjalnemu kształceniu się zawodowemu skierowywało uczestników ankiety przede wszystkim to, że praca przez nich podejmowana z zamyłowaniem nie dawała dostatecznych wyników. Poczuli swą bezradność wobec trudności technicznych. Zapragnęli wyjaśnić sobie przyczyny niejednej porażki, uczyć się sposobów najpewniej wiodących do celu.

Z dawnym pokoleniem oświatowców łączy tę grupę podkreślone już wychodzenie do pracy w imię własnych ideałów i „rozpoznanej potrzeby“. Równocześnie jednak spotykamy w życiu odrębne tendencje.

Ilościowy rozwój prac oświatowych, powstawanie coraz to nowych placówek sprawia, że w miarę wzrostu zapotrzebowania zaczyna się pojawiać i inny typ pracownika: funkcjonariusz, zgłaszający się na posadę. Niejeden szuka w nieustalonych jeszcze zawodach chleba lub łatwiejszego (jak mu się zdaje) awansu, czy bardziej zaszczytnego, dogadzającego ambicji, stanowiska. Im szerszy jest rozmach organizacyjny jakiejś instytucji, im mniej pogłębiona jej praca, tym bardziej przyciąga typy ludzi nowych, nieraz — niepowołanych i nieprzystosowanych.

Niejeden z nich wyrabia się, wielu odchodzi, rozczarowawszy się do pracy oświatowej pozaszkolnej. Trudności nie można częstokroć przełamać inaczej jak — żarem idealizmu. Na niektórych placówkach nie może się utrzymać przez czas dłuższy człowiek, który nie posiada specjalnego przygotowania lub szczególnych cech charakteru. Skuteczność pracy wychowawczej wymaga zbliżenia du-

chowego pomiędzy wychowującym i środowiskiem, w którym działa. Poczucie bliskości nie jest bynajmniej jednoznaczne z podobieństwem zewnętrznym, z pozostawianiem na stałe w tym samym kręgu wyobrażeń i stosunków. Fakt, że wychowywanie wynika z tendencji wprowadzania przemian „ku lepszemu“, pociąga za sobą poszanowanie i sugestywność wzorów i słów z nieznanego lecz pożądanego świata dobra. Istota bliskości tkwi we wspólnych dążeniach. Ze strony wychowawcy konieczne jest przy tym głębokie poczucie, że ludzie są (zapożyczając wyrażenie Libelta) równi wobec siebie; zapewnia ono bowiem głęboki szacunek sił i wartości utajonych w każdej, najskromniejszej nawet istocie ludzkiej. To właśnie poczucie chroni przed niebezpieczeństwem wywierania przemocy intelektualnej i przed przecenianiem własnej roli.

Z A D A N I A

Trzeba stwierdzić ciągle rozszerzanie się zasięgu prac oświatowych. Idzie ono w ślad za wzrostem planowej działalności wychowawczej we wszystkich dziedzinach życia społecznego.

Dzięki rozwojowi psychologii, zwłaszcza zaś postępom psychologii społecznej, zaczęto rozumieć, że wszędzie tam, gdzie człowiek styka się z ludźmi, odbywa się akt pracy wychowawczej. Instruktor rolny, inżynier i majster są mniej lub bardziej świadomie — wychowawcami. W praktyce belgijskiej spotykamy (w Université du Travail w Charleroi) kształcenie majstrów fabrycznych w mówieniu i sposobach wyjaśniania pracy terminatorom. Wiele szkół technicznych średnich i wyższych (m. in. w Polsce szkoły rolnicze) wprowadza wykłady z dziedziny wychowania.

W ściślejszym jeszcze znaczeniu wychowawcami są kierownicy związków i stowarzyszeń, przywódcy ruchów społecznych. Ale najwybitniej występują zagadnienia wychowawcze w związku z tzw. służbą społeczną, zwłaszcza z pracami, które się rozwinęły po wojnie wskutek przekształcenia stosunków gospodarczych i społecznych.

Głęboka demokratyzacja społeczeństw polega przede wszystkim na uznaniu prawa mas do udziału w dorobku narodowym, uratowanym czy odzyskanym dzięki nieprzełączonym ofiarom ogółu. Ustawodawstwo społeczne i oświatowe ma umożliwić wszystkim korzystanie z urządzeń dobra publicznego. Ustawodawstwo to ma jeszcze poważne luki, nie rozwiązuje wielu palących zagadnień. Po nowej próbie sił i nowych, ciężkich ofiarach ulega głębokiej przebudowie, dąży do pełniejszego zabezpieczenia praw ludu. W pracach reformatorskich często jest jednak niedoceniany wpływ na życie nieumiejętności spożytkowania praw i instytucji, spożywania wielorakich dóbr.

Przebudowa społeczna jest przeważnie projektowana przez polityków, zainteresowanych celem, bez dostatecznego wyobrażenia sobie drogi, która doń wiedzie. Słusznie podkreślił A. Huxley, że budowanie drogi ku wytkniętym celom, użycie odpowiednich narzędzi i metod nadaje treść i sens celowi. Wbrew powtarzanej gadce, że cel uświęca środki, w życiu dzieje się przeciwnie: złe lub niewłaściwe środki paczą, mogą zniweczyć cel, który mają realizować.

Konieczne jest nie tylko rozbudowywanie prawa i instytucji, lecz również rozbudzanie jednostek, ukazywanie im ich miejsca i roli w życiu, uczenie korzystania z praw i urządzeń oraz organizowanie i wdrażanie do pracy społecznej zespołów, które podejmą roboty kierownicze, wykonawcze, nadzorcze, arbitrażowe, tak częste we współczesnej organizacji życia zbiorowego. I oto budownictwo

mieszkań wiąże się z wychowywaniem dobrych lokatorów przez zaszczepianie im poczucia potrzeby ładu i estetyki. „Komfort” fabryczny wymaga, by do nowych urządzeń przyciągnąć robotników, którzy do nich nie przywykli. Złobki nie mogą wprost istnieć bez przekonania-matek o ich potrzebie. Nędzarza nie podobna wyciągnąć z dna życia bez rozbudzenia w nim aspiracji do innego bytu i woli czynu. Praca społeczna nie może przetwarzać życia inaczej — jak w imię ideału, siłami człowieka. Użyć sił człowieka można tylko poprzez rozbudzenie duchowe. Stąd we wszystkich dziedzinach pracy społecznej zjawia się i występuje coraz wyraźniej zagadnienie wychowywania i kształcenia.

Tam, gdzie urządzenia społeczne trzeba dopiero stwarzać, szczególnie doniosłe jest odnajdywanie sił twórczych i wskazywanie im sposobów działania.

Położenie Polski zmusza do pracy niezmiernie wyęzionej. Wskutek warunków okresu niewoli mamy bez porównania więcej sił nie odnalezionych i nie wyzyskanych, niż społeczeństwa Zachodu. Prawda, którą niegdyś głosił Kołłątaj, że nie można wnioskować o siłach narodu dopóty, dopóki oświecenie nie wydobędzie istotnych jego cech, nie straciła na aktualności. Dlatego praca oświatowa wysuwa się u nas na plan pierwszy, przed inne formy pracy społecznej.

W krajach o dobrze rozbudowanym szkolnictwie powszechnym i doksztalcającym bywa inaczej. Działalność wychowawcza wśród dorosłych wiąże się raczej z różnymi formami pracy społecznej, skupia się wokół podnoszenia wartości urządzeń społecznych i kompensowania złych wpływów zmechanizowanej pracy fabrycznej przez organizację spożytkowania czasów. Stąd wielkie znaczenie, przypisywane rozrywkom i zajęciom dyletanckim, rozszerzającym zakres zainteresowań. W obradach Między-

narodowych Konferencji Służby Społecznej (Paryż 1928, pomiędzy pracownikami pokrewnych dziedzin ujawnił się Frankfurt 1932, Londyn 1936) wystąpiły znamienne różnice pomiędzy krajami o różnych potrzebach i drogach rozwoju pracy społecznej. Brak istotnego porozumienia na I Światowej Konferencji Kształcenia Dorosłych (Cambridge 1929), na której brakowało pracowników domów społecznych i settlementów z ruchu „Social work“, „Welfare“, choć mają oni wiele do powiedzenia o oświacie pozaszkolnej.

W literaturze i praktyce występuje jednak coraz wyraźniej potrzeba zespolenia pracowników społecznych i oświatowych. Są nawet coraz częściej głoszone zdania, rozmaicie uzasadniające przeświadczenie, że działalność oświatowa jest częścią szerszych prac społecznych i sama ostać się nie może.

Zasady służby społecznej wnoszą do pracy oświatowców swoje wartości. Dawny siewca oświaty przychodził z wysoka, uważał się za mistrza maluczkich. Pracownik służby społecznej zjawia się jako pomocnik w poszukiwaniu i wprowadzaniu w grę sił, które mają wywyżścić człowieka czy grupę. W Belgii oficjalna nazwa: pomocnik społeczny (*auxilier social*), obejmuje zarówno pracowników ubezpieczeń, spółdzielni, opieki społecznej, jak i — bibliotekarzy i świetliczan.

Zawodowy „pomocnik“ działa do chwili, w której spostrzeża, że jest już niepotrzebny. Wtedy uważa swą rolę za szczęśliwie zakończoną i idzie ku nowym zadaniom. Ci, z którymi pracował, radzą sobie sami. Zeby takie rozwiązanie uzyskać jak najprędzej, pracownik społeczny musi używać metod wciągających człowieka czy gromadę, którym dopomaga, do świadomej współpracy, musi uczyć zaradności i samodzielności.

Cechy twórcze służby społecznej tkwią nie w samej tylko umiejętności wykonywania jakiejś pracy, jakiegoś zawodu, lecz — w celu i sposobie jego wykonywania. Buchalteria jest umiejętnością konieczną dla każdego handlowca. Ale buchalteria w ręku lustratora spółdzielczego stanowi oręż o swoistym znaczeniu wychowawczym. Znajomość techniki bibliotekarskiej można zastosowywać do pracy czysto fachowej w wielkiej bibliotece-urzędzie, można ją naginać do potrzeb handlowych wypożyczalni-przedsiębiorstwa, można przy jej pomocy wychowywać masy czytelników biblioteki publicznej.

Najważniejszą cechą s p o ł e c z n e g o ujęcia pracy w jakiegokolwiek dziedzinie stosunków pomiędzy ludźmi stanowi — myśl o służbie siłom, utrzymującym i przebudowującym życie społeczne.

Wspomaganie rozwoju, usprawnianie sił zdolnych do ukazywania wzorów jutra, nie wyczerpuje zadań służby społecznej. Rola twórcza wiąże się z ratowniczą. Służba społeczna świadomie wprowadza czynniki wyrównywujące braki, kompensujące złe wpływy. Zbliża się do jednostek najbardziej zagrożonych, by im pomóc do uzyskania sił i stanowiska.

Najtrudniejsze zadania przypadają wychowawcom, działającym wśród wykolejonych, wyrzuconych poza nawias normalnego współżycia społecznego. Poprzez wszelkie przeszkody, jakie stawiają nędza, krzywda, ciemnota, choroba, szukają oni sił fizycznych i duchowych, które można będzie wprowadzić do akcji ratowniczej. Używają czasem sposobów, które wydają się dziwacznymi ludziom ze świata „normalnego“, nie dostrzegającym ogromu nędzy i cierpień (typowym przykładem jest w krajach Zachodu Armia Zbawienia). Nieraz o możliwości zbliżenia stanowi odcięcie się zewnętrzne od świata, którego nieprawości zwichnęły rozwój wykolejenców. Dlatego wśród najgłę-

biej upośledzonych udaje się akcja wychowawcza tym, którzy skazali się dobrowolnie na prawdziwą nędzę, jak np. zakonowi żebrzącemu Albertynów. W pracy wśród więźniów najmocniej oddziałują ci, którzy najszczerzej szanują wartość ludzką napiętnowanych i równają ich ze sobą, jak owe zakonnice, rekrutujące połowę sióstr jedynego chóru wśród skazanych. W działalności opiekuńczej, prowadzonej przez ludzi z normalnego świata, inne cechy, nie mniej doniosłe, zastępują wyżej scharakteryzowane. Przede wszystkim przenoszone bywają wartości obiektywne, dające ulgę w cierpieniach (w leczeniu, w ratownictwie prawniczym, itp.). Wykolejeni są wprowadzani do instytucji, służących ogólnemu dobru. Występuje przy tym wyraźna granica pomiędzy istotną działalnością wychowawczą, dopomagającą do dźwigania się własnymi siłami i wskazującą oparcie w środowisku społecznym, a robotą pozornej filantropii.

Duch społeczny w przeciwieństwie zarówno do wykonywania zawodu dla zarobku, jak i do wyświadczenia łaski maluczkim — odbija się coraz wyraźniej w pracy oświatowej.

Tradycyjne pojęcie oświatowca, idącego p r z e d narodem, ustępuje miejsca nowemu, wyznaczającemu mu miejsce w p o ś r ó d gromad ludzkich. Zniknąć przytem musi wysokie mniemanie o sobie, o stanowisku własnym, występuje poszukiwanie obiektywnych mierników wartości pracy. Równocześnie zjawia się ocena placówek pracy z punktu widzenia własnych zainteresowań i możliwości zaspokojenia potrzeby współżycia społecznego.

Te przemiany występują wybitnie we wspomnianych już odpowiedziach osób, które do pracy z młodzieżą zbliżają się z potrzeby wspólnych przeżyć i wymiany myśli, wesoło, znajdując w obcowaniu z młodzieżą przede wszystkim radość dla siebie. Stają oni przy warsztatach

oświatowych dlatego, że tam ich własne, najodpowiedniejsze miejsce na świecie, po części tylko dlatego, że inni ich potrzebują.

ZAŁÓD I SPECJALIZACJA

Na tle ruchu pokrótce scharakteryzowanego można przystąpić do próby określenia, czym są prace zawodowe w oświacie pozaszkolnej.

W znaczeniu najogólniejszym specjalizacja w dziedzinie oświaty pozaszkolnej — to przygotowanie teoretyczne i praktyczne, oparte na znajomości podstaw i metod pracy oświatowej. W znaczeniu węższym — to wybór określonego zawodu oświatowego i nawet, dalej idąc, kierunku pracy w tym zawodzie.

Istnieją zawody dwu kategorii: społeczne, w których praca oświatowa odgrywa rolę dużą, ale tylko pomocniczą i czysto oświatowe, skierowane przede wszystkim ku oddziaływaniu intelektualnemu.

W zakresie prac czysto oświatowych zarysowują się specjalności wyraźne: *n a u c z y c i e l i* dorosłych i młodzieży dorastającej (kursów, uniwersytetów ludowych, poradni samokształcenia itd.) i *b i b l i o t e k a r z y* oświatowych. Obok nich specjalności o mniej określonych granicach: *o r g a n i z a t o r ó w* różnych form życia kulturalnego (spożytkowanie wczasów w świetlicach, domach społecznych, wędrownkach, prace związków młodzieży itp.), zazębiające się często z pracą społeczną w ściślejszym tego słowa znaczeniu.

Rynek społeczny zna specjalność najmniej określoną, najczęstszą w popycie i podaży, najbardziej pociągającą ludzi mało przygotowanych: tzw. *i n s t r u k t o r s t w o* oświatowe. Ma to być poradnictwo i pomoc we wszystkich trudnych do sprecyzowania dziedzinach oświaty do-

rosłych i pracy kulturalnej (nieraz jednak nazwa bywa nadużywana dla celów, mało mających wspólnego z oświatą pozaszkolną, czysto organizatorskich, dla różnych celów życia publicznego). W istocie „instruktorstwo” nie jest odrębną specjalnością, lecz funkcją, rodzajem pracy, który wymaga, jeśli ma być dobrze wykonywany, pogłębionego przygotowania fachowego w jednej określonej specjalności.

Zapotrzebowanie instruktorów „do wszystkiego” nasuwa pytanie, czy w warunkach dzisiejszych aktualna już jest specjalizacja istotna. Baczna obserwacja wskazuje, że życie polskie nie wymaga jeszcze bardzo licznego zastępu wyspecjalizowanych zawodowców oświaty dorosłych. Zasadniczo — są oni już potrzebni, ale społeczne instytucje oświatowe, zarówno jak i urzędy państwowe i samorządowe nie zawsze ich poszukują nawet do prac specjalnych, na placówki, które mogłyby całkowicie zatrudnić fachowca.

Na ten stan rzeczy wpływa wiele przyczyn. Nieostatnimi są brak dostatecznych środków materialnych, i — dostatecznej liczby fachowców, stąd trudność znalezienia kandydatów wtedy, gdy zjawia się możliwość uzyskania etatu. Ale bodaj ważniejsze są przyczyny psychologiczne: tradycja działalności, budowanej na samej tylko „dobrej woli”, lekceważącej sposób prowadzenia pracy i pewna niechęć działaczy na stanowiskach przedstawicielskich do fachowców, którzy mogą występować z uwagami i projektami kłopotliwymi dla zarządów.

Wiele placówek prowincjonalnych nie może jednak całkowicie zatrudnić specjalisty „wyłączonego”. W niektórych dziedzinach oświaty dorosłych różne działy pracy tak się splatają ze sobą, że pracownik musi mieć wykształcenie i wyrobienie bardzo wszechstronne.

Typy specjalistów, które się zarysowują w życiu, to niekoniecznie zawodowcy całkowicie (z punktu widzenia

zarobkowego) zatrudnieni w określonym fachu. To przede wszystkim ludzie o wyraźnych zamiłowaniach, nadający się specjalnie do danego rodzaju pracy, posiadający odpowiednie przygotowanie. Zamiłowania rozwijają się na tle pewnych uzdolnień i cech charakteru, stąd w poszczególnych zawodach specjalizacja dotyczy również kierunku pracy. Tak np. w dziedzinie bibliotekarstwa oświatowego zjawia się specjalizacja organizatorska, wychowawcza, badawcza. W dziedzinie nauczania dorosłych spotykamy te same kierunki, wiążące się ponadto z wyborem przedmiotu nauczania.

Różnorodność zadań pracy oświatowej sprawia, że różne typy ludzkie mogą znaleźć w niej możliwość rozpostarcia skrzydeł. Obok społeczników (najliczniejszych wśród „urodzonych“ oświatowców), którzy gotowi są zawsze żyć w gromadzie, w pewnych robotach znajdują zastosowanie samotnicy, przynoszący skarby czerpane w obcowaniu z własną prawdą, której poszukują, swoimi chodząc drogami. Obok wychowawców, harmonizujących dusze ludzkie, potrzebni są bojownicy, rozpalający nowe pragnienia. Obok inteligentnych wykonawców ogólnego planu konieczni są pionierzy, poszukujący nowych dróg, nowych metod. Niezbędni są zarówno budownicy, rozmiłowani w wartościach środowiska, które chcą rozwijać — jak i twórcy nowych wartości i popularyzatorzy prawd, zaczerpniętych z odległych źródeł. Wszyscy jednak muszą posiadać kwalifikacje etyczne, które wstrzymają najbardziej nawet twórczych od hamowania twórczości innych, od posługiwania się przemocą intelektualną.

Kształcenie pracowników oświatowych powinno wzmacniać ich siły duchowe i przygotowywać do rozumienia innych.

Konieczne jest wzmaganie zainteresowań wychowawczych, rozerwanie skojarzeń wychowania z nierealnym

szkolarstwem, przepojenie ich szczerym zapalem, połączonym z poczuciem odpowiedzialności za losy zbiorowe.

Dla wszystkich typów pracy wychowawczej istnieją pewne wskazania wspólne. Wychowawca, który ma ukazywać dobra niedostrzegane, wzmacniać nie dość jeszcze rozrosłe, dopomaga do wyboru treści, która wypełni życie duchowe. Płyną stąd liczne konsekwencje dla studiów pracowników oświatowych.

Gdy mowa o studiach dwie sprawy wysuwają się na plan pierwszy: podłoża, na którym specjalizacja może być skutecznie przeprowadzona i sprawności technicznej, którą w wybranej dziedzinie powinien uzyskać zawodowiec.

Kształcenie pracownika oświatowego musi się oprzeć o mocne fundamenty kultury ogólnej i o dobre opanowanie jakąkolwiek dziedziną pracy, pożytecznej w życiu powszednim czy świątecznym. Kultura ogólna jest warunkiem koniecznym, podstawowym. Powinna być możliwie najbardziej wszechstronna. W przeciwieństwie do typu teoretyka — typ oświatowca potrzebuje niektórych szlachetnych cech dyletanta o różnostronnych zamiłowaniach, co ułatwi mu zbliżenie się do różnych indywidualności ludzkich.

Oświatowiec powinien w jednej jakiejś dziedzinie posiadać wykształcenie specjalne. Dla nauczycieli dorosłych jest pożądane opanowanie jednego przedmiotu nauczania, dla bibliotekarzy dobra znajomość literatury itd.

Dopiero na takiej podstawie odbywać się powinno właściwe kształcenie oświatowców. Będzie to kształcenie społeczne i pedagogiczne, które pozwoli oceniać potrzeby i odnajdywać siły środowisk ludzkich, również — poznać siebie, swe uzdolnienia i możliwości oddziaływania. Studia powinny wprowadzać w tradycje i doświadczenia dotychczasowe, aby ukazać miejsce, w którym przejmujemy poczynania poprzednich generacji. Muszą otwierać oczy na

wszechstronne wzajemne związki różnych dziedzin życia społecznego i wdrażać do badania stosunków. Mają także zainteresować zagadnieniami psychologicznymi, źródłami sił i potrzeb duchowych, sposobami rozbudzania życia duchowego.

Poznanie podstaw naukowych pracy ideowej jest — według odpowiedzi cytowanych już parokrotnie — konieczne poto, by pracownik mógł nie zatracać entuzjazmu, nie zrażać się nieuniknionymi przeszkodami i trudnościami.

Ale — to jeszcze nie wystarcza. Pracownik, specjalizując się, musi zdobyć w swym zawodzie całkowitą sprawność, zarówno w badaniu, jak i w technice wykonawczej. Bez niej można działać w chwilach natchnienia. Są one — rzadkie. Gdy przyjdą chwile szare, umiejętność ratuje przed opuszczaniem rąk. Gdy się ujawnią różnice pojęć i odczuć pomiędzy pracownikami i otoczeniem, od upadku ducha, od zwątpienia w sprawę i w ludzi którym służymy — chroni umiejętność szukania odpowiedzi na pytania: dlaczego tak jest, które wpływy działają najsilniej, co stanowi o sile przeszkód, które napotykamy i w czym, (o ile w nas samych?), tkwią te przeszkody.

Specjalizacja (mówi jedna z odpowiedzi wspomnianej ankiety) jest najważniejszą bronią w walce z dyletantyzmem w pełnieniu zawodu, jest potrzebna nawet wówczas, gdy nie będzie praktycznie spożytkowana, jest bowiem sprawdzianem własnych sił, jest czynnikiem pogłębiającym zainteresowanie, wyznacza człowiekowi jakieś miejsce. Inna odpowiedź stwierdza, że specjalizacja zaspokoila pragnienie „doskonałości wykonawczej” w podejmowanej robocie.

Sprawność wykonawcza ułatwia organizowanie zbiorowego wysiłku. Autorytet moralny zależy bardzo często

od tego, czy instruktor umie ca ̄ dobrze w y k o n a ̄, czy tylko — wskazywa ̄ innym, co wykona ̄ nale ̄y.

Specjalizacja nie mo ̄e by ̄ zana ̄to jednostronna pod gro ̄a wyhodowania typów niezdolnych do dzia ̄ania. Za-
uwa ̄ano to w kraju najbogatszych bibliotek i najstar-
szych specjalnych szkół bibliotekarskich. W Stanach Zjed-
noczonych czyta si ̄ nawo ̄ywanie: bibliotekarzu, wyjd ̄
z pomi ̄ędzy pólki, zainteresuj si ̄ zyciem spo ̄ecznym,
o ̄wiatą pozaszkolną, poto, by przyciągnąć czytelnika do
biblioteki.

Znajomo ̄ zycia jest konieczna do tego stopnia, ̄e na
niejednej placówce po ̄zyteczniejszym okazuje si ̄ cz ̄o-
wiek rozumny, do ̄wiadczone, bez specjalnego przygo-
towania, od — zbyt zaufanego w swą wied ̄ę teoretyczną
początkującego specjalisty. W szko ̄ach pracy spo ̄ecznej
najwi ̄szą korzy ̄ć odnoszą s ̄uchacze, którzy uprzednio
przeszli przez szko ̄ę praktyki ̄yciowej.

Jedną z cech charakteru, koniecznych dla o ̄wiatow-
ca, zw ̄aszcza dla instruktora, jest dojrza ̄o ̄ć, która mie-
rzy si ̄ nie latami ̄ycia lecz — stopniem ̄yczliwo ̄ci i za-
interesowania tym wszystkim, co wzrasta lub dą ̄y wzwy ̄,
czemu si ̄ pomóc powinno.

Sposób kształcenia pracowników spo ̄ecznych i o ̄wia-
towych powinien uwzgl ̄dnia ̄ć niezmiennie pieczo ̄owicie
przyspieszanie ich dojrza ̄o ̄ci ̄yciowej, przy utrwalaniu
cech m ̄odo ̄ci, przede wszystkim potrzeby wsp ̄ół ̄ycia
i plastyczno ̄ci umys ̄owej.

Kształcenie o ̄wiatowców powinno ukazywa ̄ć im wie-
lostronno ̄ć i warto ̄ć prac, podejmowanych przez innych,
wdra ̄ać w poszanowanie ludzi i idea ̄ów, kierujących
ludźmi.

Pracownik zawodowy musi przy tym dok ̄adnie zrozu-
mie ̄ swo ̄ą rol ̄ę w stosunku do si ̄ ochotniczych, do dzia-
laczy. Sama natura pracy o ̄wiatowej sprawia, ̄e nie mo-

żemy wzorem lekarza, aptekarza czy architekta, ubierać się w togi „jedynie wiedzących“, musimy pozwolić wiedzieć i — innym. Tylko członkowie określonej grupy społecznej, żyjący stale w grupie, są dobrymi ekspertami potrzeb i możliwości, szczęśliwymi inicjatorami poczynañ, które będą miały moc przyciągania. Działacze, pochodzący ze środowisk, w których praca się odbywa, najlepiej budują trwale instytucje i uzyskują wpływ istotny, oddziaływujący przez czas długi. Pracownik zawodowy jest potrzebny jako nauczyciel określonej umiejętności, jako fachowiec, uczący techniki organizacyjnej czy instruktor, podnoszący na wyższy poziom dane dziedziny pracy. Ma prawo rzucać inicjatywy, ale powinien czynić to w taki sposób, aby skryształizowanie projektu nie wychodziło od niego. Ambicją jego staje się coraz częściej działanie bez narzucania się, wdrażanie innych do działania. Zapożyczając piękne wyrażenie od Kollataja — bywa on ogrodnikiem, odpowiedzialnym częściowo za zło, które się dzieje roślinom. Ale rośliny wzrastać muszą same, zużywając siły własne. Pracownik zawodowy nie powinien nic czynić za innych, na ich rachunek. Nie powinien się brać do inscenizowania sztucznych przejawów życia społecznego ku chwale firmujących jednostek. Byłoby to społecznie niemoralne. Naodwrot jednak — stosunek działaczy, reprezentujących czy powołujących do życia instytucje oświatowe, do zawodowych pracowników powinien być oparty na poszanowaniu ich wartości.

Zawodowy pracownik oświatowy i społeczny bywa, niestety niejednokrotnie, traktowany przez zarządy instytucji jak najemnik, o którego pracy nie warto wspominać. Nazwiska bibliotekarzy i instruktorów nie są wymieniane w sprawozdaniach, wyliczających członków zarządów, komisji dochodów niestałych itp. Zdarza się to zarówno w towarzystwach, chlubiących się długim szere-

giem możliwych protektorów, jak i w organizacjach robotniczych i chłopskich.

Zadanie imienności pracy zawodowców jest konieczne w tym samym stopniu, co — postulat uszanowania praw działacza ochotniczego. Sprawą zasadniczą jest sprowadzenie roli każdego do właściwej miary.

Zmiana stosunku wielu instytucji do pracowników zawodowych jest konieczna.

Najważniejszym postulatem jest związanie pracowników oświatowych z placówkami, nie z urzędami czy biurami zrzeszeń. Instruktorzy rolni powinni mieć siedzibę w ognisku kultury rolnej, instruktorzy oświatowi w ognisku kursów, w domu społecznym itp., instruktorzy czytelnictwa — w bibliotece. W żywym warsztacie pracy oświatowiec pokaże swą wartość, uzyska narzędzia działania, ustrzeże się od zarzutów (jakże częstych na wsi), że pisze „widłami po wodzie“. Równocześnie stworzone zostaną bardziej moralne warunki pracy, pomniejszające naciski uboczne, zmuszające do bezstronnej oceny fachowej.

W tych warunkach oświatowiec będzie miał podjętę do doskonalenia się, możliwość osobistego przeprowadzania doświadczeń i podejmowania badań.

Instytucje, rosnące głównie trudem pracowników fachowych, powinnyby współdziałać w ich dokształcaniu i specjalizowaniu się wedle rozpoznanych dokładnie potrzeb społecznych i możliwości indywidualnych. Duże znaczenie mają tu, oprócz odpowiedniego doboru i przesunięć służbowych wedle wartości psychicznych i wykształcenia, urlopowanie na studia i dokształcanie. Niektóre organizacje amerykańskie przyjęły dla swych funkcjonariuszy-fachowców zasadę: po 7 latach pracy — rok urlopu na badania, podróże, odświeżenie się.

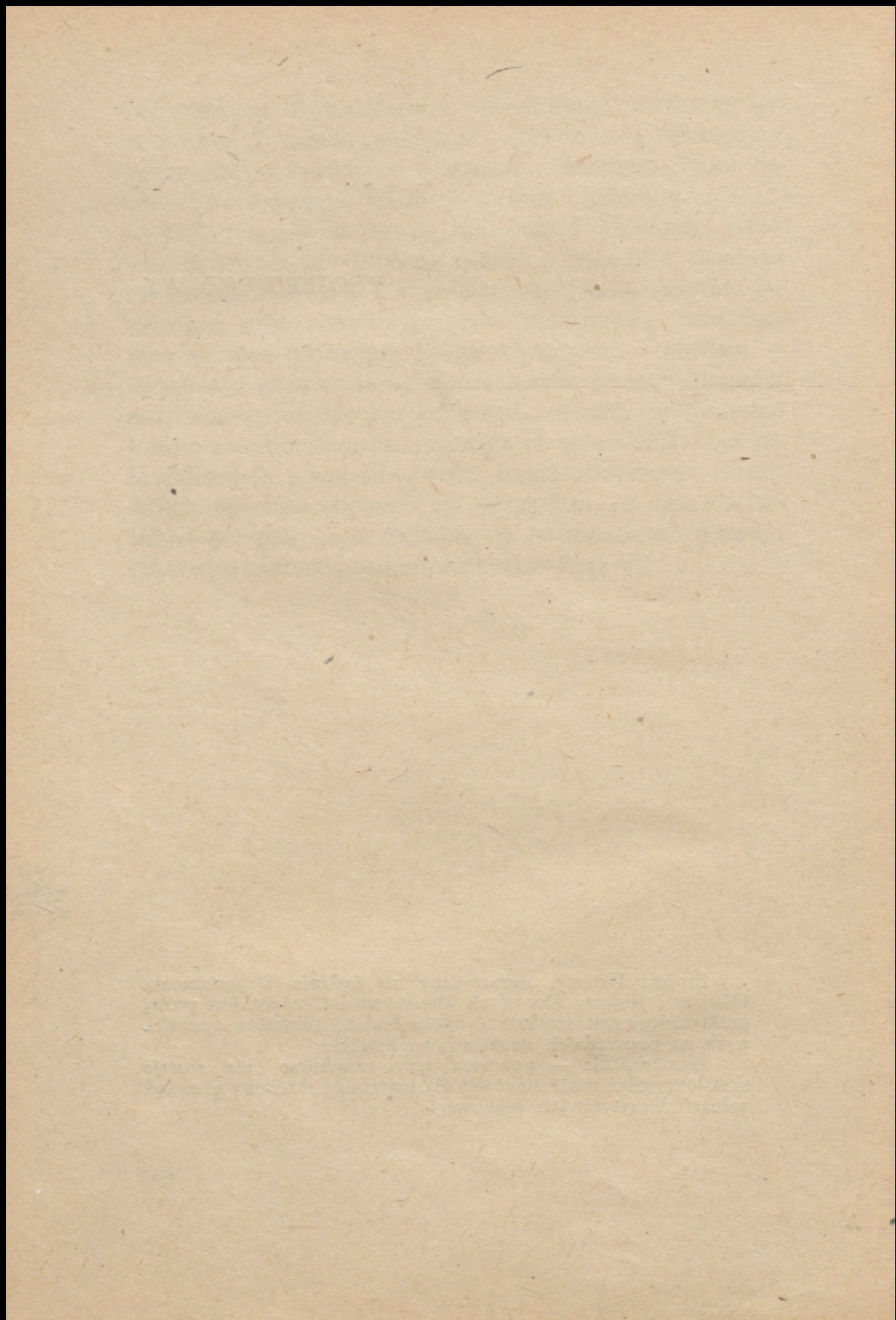
Działalność oświatowa bardziej jeszcze niż szkolna wymaga ciągłego dopływu sił duchowych. Zawodowość

nie może być skostnieniem w jednostajnej robocie. W wychowaniu i samowychowaniu oświatowców szczególnie cenne jest wszystko, co rozszerza widnokreśl, budzi nowe zainteresowania, zbliża do innych typów ludzkich. Co — przy potęgowaniu owej, tak ważnej dojrzałości życiowej, zapewnia młodzieńczą radość poznawania, dzielenia się świeżo poznanym i w wyniku czyni pracę istotnie pożyteczną, gdyż pobudzającą twórczość ludzką, rozszerzającą granice odczuwań. Praca oświatowa — bowiem — to jeden z najistotniejszych przejawów nowego humanizmu, tego potężnego ruchu, który prowadzi do przewartościowania dorobku technicznego w imię ideałów ogólnoludzkich i chce wnieść w życie, najbardziej nawet skromne, radość uczestniczenia we wszystkim, co cenne w dorobku pokoleń, chce dopomóc w harmonijnym rozwoju człowieka i uczcić idealne źródła wszelkiej siły.

PROJEKT USTAWY

Projekt Ustawy, opracowany na żądanie Departamentu Oświaty i Kultury Dorosłych Ministerstwa Oświaty, jest próbą praktycznego zastosowania wyników badań i rozważań, omówionych na poprzednich stronicach tej książki.

Uzasadnienie — powtarza tezy zasadnicze, nie zostaje skreślone, gdyż może stanowić dla czytelnika skrócony przegląd założeń teoretycznych planowania.



UZASADNIENIE PROJEKTU USTAWY
o upowszechnianiu dorobku kultury
i oświacie pozaszkolnej

Z a d a n i a

Udostępnienie dorobku kultury i upowszechnienie uczestnictwa w twórczości kulturalnej wymaga:

a) urządzeń gromadzących i udostępniających dorobek oraz rozbudzających zainteresowania (biblioteki, muzea, domy oświatowe, ogniska kultury rolnej, pokazowe warsztaty, teatry, rozgłosnie radiowe, boiska);

b) powszechnego kształcenia, dającego umiejętność korzystania z dorobku i usprawniającego siły twórcze;

c) popierania twórczości kulturalnej we wszystkich dziedzinach: nauki i sztuki, ich miłośnictwa, pracy i wczasów, współżycia społecznego, rozwoju duchowego i fizycznego jednostek.

Wykonanie tych zadań jest możliwe przy współpracy wielu instytucji i poczynaniach. Powodzenie działalności kulturalnej zależy nie tylko od wybitnych twórców i od podstawy ludzi i grup najczynniejszych i najbardziej świadomych, lecz — w wielkiej mierze od przełamania bierności tych, których nie było stać nawet na współuczestnictwo odbiorcze.

Organizacja pracy kulturalnej powinna umożliwić najszerszy współudział, związanie różnych dziedzin kultury, dostępność narzędzi, dostarczanie podniet, wolność inicjatyw i fachową pomoc w ich urzeczywistnianiu.

Urządzenia kulturalne i ruch oświatowy

Wszystkie rodzaje działalności kulturalnej potrzebują urządzeń: miejsca i narzędzi działania. Rozmieszczenie w kraju bibliotek, muzeów, teatrów, boisk, ognisk kultury jest miernikiem demokratyzacji; w krajach o najwyższej kulturze (zwł. skandynawskich) osiedla prowincjonalne i wsie są objęte siecią licznych urządzeń.

Zmienia się charakter dawnych urządzeń. Biblioteki naukowe i oświatowe współuczestniczą w zaspakajaniu potrzeb czytelników. Muzea przestają służyć tylko fachowcom: od podziwu dla niezrozumiałych skarbów prowadzą ku pojmowaniu wzorów i wyjaśnianiu zjawisk. Wszelkie urządzenia wprowadzały od lat kilkunastu działalność instrukcyjną: udzielały porad indywidualnych, pomagających do znalezienia poszukiwanej wiadomości, nastawiających uwagę — urządzały pokazy i wystawy — niekiedy tworzyły wzorcowe pracownie.

Urządzenia bywają skarbami obiektywnych wartości, niezależnych od chwilowych potrzeb i zainteresowań.

Ku urządzeniom po to, co w danej chwili najpotrzebniejsze, skierowuje ruch oświatowy. Jest on wyrazem dążeń, obejmuje zarówno zorganizowane grupy społeczne, jak i jednostki samotnicze. Istotą ruchu jest samorzutność działania, poszukiwania, wybór. Ruchy wszczęte przez pragnienia swych uczestników, stawiają żądania, doprowadzają do reorganizacji przestarzałych form, zapoczątkowują nowe urządzenia.

Dzieje pracy kulturalnej wskazują zmienność treści i ciągle krzyżowanie się ruchów. Najsilniejszy zabarwia teraźniejszość jakiejś chwili, w rzeczywistości (zawierającej obok dzisiejszej koniunktury wczorajszy dorobek i zapowiedzi jutra) występuje coraz to nowy nurt. Niezorga-

nizowani samotnicy czerpią obok prądów i z nich, najczęściej to co wszystkim wspólne, choć nie przez wszystkich jednakowo cenione.

Urządzenia byłyby martwe, gdyby nie ożywiały ich ruchy społeczne. Obiektywne wartości urządzeń pozwalają na opieranie ruchów na najtrwalszych podstawach dorobku. Ruchom groziłoby spłylenie i zanik, gdyby nie sięgały po walory przechowywane przez urządzenia. Samotnicy nie mogliby brać udziału w kulturze narodowej i wnosić swego wkładu, gdyby nie mieli szeroko rozwartego dostępu do urządzeń.

Kształcenie dorosłych a oświata pozaszkolna

W działalności oświatowej wśród młodzieży i dorosłych należy rozróżnić:

- a) nauczanie systematyczne zastępujące szkołę,
- b) oświatę „wolną“, tj. nie stosującą programów z góry ułożonych.

N a u c z a n i e s y s t e m a t y c z n e .

Typowymi instytucjami są szkoły zastępcze i kursy dla młodocianych i dla dorosłych w zakresie różnych rodzajów szkół ogólnokształcących i zawodowych. Cechą charakterystyczną tych szkół i kursów jest wykonywanie określonego programu i wydawanie świadectw, czyli udzielanie uprawnień, związanych z posiadaniem minimum wiedzy i sprawności, które państwo uznaje za konieczne przy dopuszczaniu do wykonywania zawodów, pełnienia funkcji, obejmowania przewidzianych ustawami stanowisk.

Nauczanie zastępcze może się stawać obowiązującym dla ogółu lub pewnych kategorii obywateli.

Oświata pozaszkolna.

Najistotniejszym zadaniem oświaty pozaszkolnej jest dopomaganie człowiekowi lub grupie do rozwiązywania zadań, które życie im stawia. Wynika stąd różnorodność form o. p., ich zmienność i — krótkotrwałość istnienia poszczególnych typów.

Charakterystyczna cecha o. p. — wolność oznacza równocześnie dobrowolność udziału, ochotniczy charakter poczynań, brak programów ogólnie obowiązujących.

Rozgraniczenia nie są nigdy ściśle, gdyż w życiu występuje splątanie rozróżnianych typów. Tak np. Przysposobienie Rolnicze posiada stopnie, udziela zaświadczeń, ale dostosowuje programy nie tylko do ogólnego planu, lecz również do warunków miejscowych, do potrzeb i możliwości zespołu. Uniwersytety powszechne miejskie zbliżają się niekiedy do systematycznego nauczania szkolnego w przeciwieństwie do uniwersytetów wiejskich, swobodnie kształtujących swą pracę. Tryb życia tych wolnych uniwersytetów internatowych oddziałuje jednak silnie na szkoły przysposobienia rolniczego i spółdzielczego, prowadzone wedle ustalonych programów.

Najbardziej swoistymi formami pracy oświatowej są: poradnictwo (instruktorstwo) dopomagające do spełnienia zadań indywidualnych, gospodarczych, społecznych, wychowawczych;

miłośnictwo nauki i sztuki, prowadzące do bezinteresownego zajęcia się ulubioną dziedziną poza zawodem;

ochotnicza działalność zespołowa w kołach czytelnictwa i samokształcenia, w współzyciu uniwersytetu internatowego, w świetlicach, związkach i klubach.

Niejedna z form wymaga wysiłku, jest pracą zarówno instruktora, jak i uczestnika. Inne są raczej spożytkowaniem wczasów, wiążą się ze sportem, turystyką, zabawą.

Rola państwa, samorządu i inicjatywy ochotniczej

Do czynników prawnie zobowiązujących należy:

a) tworzenie trwałych urzędów, służących wszystkim grupom społecznych i jednostkom;

b) zakładanie i prowadzenie szkół i kursów zastępczych dla młodzieży i dorosłych oraz organizacja różnych typów przysposobienia, (udzielających uprawnień zawodowych).

Granice inicjatywy ochotniczej nie powinny być określone. Należy do niej wszystko, co wynika z potrzeb życia, z dążeń ruchów.

Działalność ochotnicza musi być całkowicie swobodna — w ogólnych ramach ustaw. Ścisłej kontroli władz powinny podlegać tylko te prace ochotnicze, które zastępują działalność państwa lub samorządu — na ich koszt.

Państwo i samorządy mogą oddziaływać na wartość poczynań ochotniczych przez:

sposób prowadzenia urzędów publicznych i rozszerzanie ich działalności instruktorskiej;

politykę subwencyjną, określając minimum wymagań obiektywnych (lokal, pomoce naukowe, kwalifikacje personelu) oraz

popieranie placówek badawczych, eksperymentalnych i szkolących.

Rola rzeczoznawców

Czynniki fachowe powinny uzyskać możność nieskrępowanego wypowiedzania opinii, przedstawiania postulatów i udziału w planowaniu.

Do nich należeć powinno kształcenie fachowych pracowników i prowadzenie instytutów badawczych.

Państwo powinno określić normy wykształcenia wymagane od kwalifikowanych pracowników i czuwać, by

placówki o charakterze publicznym i subwencionowane czy popierane przez władze publiczne były prowadzone przez osoby odpowiednio przygotowane.

Organizacje władz i przedstawicielstw

Najważniejsze postulaty organizacyjne dotyczą:
ułatwiania racjonalnej planowości pracy oraz współdziałania czynników zobowiązanych i ochotniczych z zachowaniem wolności inicjatyw.

Na wszystkich szczeblach organizacyjnych władz konieczny jest udział czynników oficjalnych i społecznych oraz rzeczoznawców.

W praktyce liczyć się należy z koniecznością dobrego zagospodarowywania wszelkich placówek oświatowych i kulturalnych, unikania działalności pozornej lub tylko słownej.

PROJEKT USTAWY O UPOWSZECHNIENIU DOROBKU KULTURY I OŚWIACIE POZASZKOLNEJ

R o z d z i a ł I.

Zadania państwa i samorządów

Art. 1

P a ń s t w o i s a m o r z ą d y mają obowiązek dopomagania młodzieży i dorosłym w uzyskiwaniu wykształcenia w zakresie przewidzianym przez ustawę o powszechnym nauczaniu oraz w zdobywaniu wiedzy i sprawności, umożliwiających przejmowanie dorobku kulturalnego, uczestnictwo w twórczości kulturalnej, czynne obywatelstwo i coraz doskonalsze wykonywanie zawodu.

Art. 2

Państwo i samorządy spełniają swe zadania we własnym zakresie działania i przez popieranie działalności ochotniczej, podejmowanej przez zrzeszenia dobrowolne i poszczególnych obywateli.

Art. 3

Do państwa należy:

a) Zakładanie i prowadzenie urządzeń umożliwiających upowszechnianie dorobku kulturalnego oraz w ramach ustaw specjalnych współudział w zakładaniu, popieranie i nadzorowanie bibliotek, muzeów, teatrów, rozgłośni, ognisk kultury, prowadzonych przez samorządy.

b) Ustalanie zasięgu potrzeb w zakresie zwalczania analfabetyzmu, upowszechniania wykształcenia wszystkich stopni, planowanie całości prac i koordynowanie działalności podejmowanej przez różne czynniki.

c) Subwencjonowanie i premiowanie działalności samorządów, inicjatywy ochotniczej oraz badań naukowych i wydawnictw.

d) Popieranie kształcenia pracowników zawodowych i ochotniczych oraz udzielanie uprawnień dyplomowanym fachowcom.

Art. 4

Do samorządu terytorialnego należy:

a) Zakładanie i utrzymywanie bibliotek, muzeów, domów oświatowych, boisk, teatrów — w ramach przewidzianych specjalnymi ustawami.

b) Zakładanie i prowadzenie kursów i szkół zastępczych dla młodzieży i dorosłych nie posiadających wykształcenia przewidzianego ustawą o szkolnictwie oraz kontrolowanie kursów i szkół prowadzonych na zlecenie i koszt samorządu.

c) Popieranie instytucji oświatowych i kulturalnych wszelkiego typu, prowadzonych na danym terenie lub w związku z jego potrzebami.

d) Współudział organizacyjny i materialny w działalności ogólnopolskiej.

Art. 5

Do samorządu gospodarczego należy:

a) Zakładanie i utrzymywanie placówek kulturalno-gospodarczych, prowadzących pokazy i poradnictwo, przewidzianych specjalnymi ustawami.

b) Zakładanie i prowadzenie kursów przysposobienia zawodowego, przewidzianych ustawami.

c) Popieranie badań doświadczalnictwa i popularyzacji w dziedzinie, objętej samorządem lub dla niej szczególnie ważnej.

Art. 6

Samorządowe władze nadzorcze mogą w razie uchylania się od spełniania obowiązków ustawowych zmusić do ich wykonania.

R o z d z i a ł II.

Organizacja organów samorządowych

Art. 1

Sprawami kształcenia dorosłych i oświaty pozaszkolnej zajmuje się Komisja Oświaty i Kultury samorządu terytorialnego wszelkiego stopnia lub wyłonione z nich podkomisje.

Art. 2

W skład Komisji (Podkomisji) wchodzi z głosem stanowczym:

a) przedstawiciele samorządu terytorialnego i gospodarczego, wybierani przez rady samorządowe z pośród siebie lub z poza swego grona,

b) delegaci ochotniczych zrzeszeń, których listę na każdą kadencję uchwała rada samorządowa,

c) przedstawiciele nauczycielstwa pracującego w szkolnictwie zastępczym i oświacie pozaszkolnej,

d) kierownicy publicznych placówek kulturalnych (biblioteki, muzea, ogniska kultury rolnej itp.) lub instruktorzy, działający przy pomocy tych placówek,

oraz e) z urzędu: w komisjach powiatowych inspektor szkolnictwa zastępczego, w wojewódzkich — instruktor ministerialny.

Z głosem doradczym:

zapraszani rzeczoznawcy, przedstawiciele innych ogniw samorządowych i władz szkolnych.

Przewodniczy wybrany przez Komisję przedstawiciel samorządu.

Art. 3

Wykonawcą uchwał Komisji jest jej sekretarz: w komisjach powiatowych i wojewódzkich powinien nim być zawodowy pracownik kwalifikowany.

R o z d z i a ł III.

Organy państwowe

Art. 1

W Ministerstwie Oświaty istnieje **D e p a r t a - m e n t K s z t a ł c e n i a D o r o s ł y c h**. Kieruje on szkoleniem zastępczym, skupia dane z całego kraju

o potrzebach w zakresie oświaty i ich zaspokajaniu, czuwa nad całością pracy, subwencjonuje, ustala wymagania minimalne, zakłada instytucje państwowe i kontroluje subwencjonowane, podnosi poziom prac przez ogłaszanie ich wyników, pomoc instruktorską i premiowanie.

Art. 2

Departament Kształcenia Dorosłych prowadzi działalność terenową przez:

a) instruktorów systematycznego kształcenia zastępczego w inspektoratach szkolnych,

b) instruktorów-wizytatorów ministerialnych wysyłanych na określony termin, co najmniej roczny, do województwa lub grupy województw. Instruktorzy ministerialni współpracują zarówno z kuratorium miejscowego okręgu szkolnego, jak i z samorządami, wchodzą w skład komisji rad wojewódzkich. W miarę potrzeby uczestniczą w posiedzeniach komisji rad powiatowych i gminnych. Po zapoznaniu się z potrzebami i możliwościami terenu i przepracowaniu z nim najważniejszych poczynąń powracają do Ministerstwa, by wnieść do działalności centrali znajomość danego regionu, przestudiować zagadnienia, które stanęły przed nimi, dopomóc z centrali swym następcom. Po roku przechodzą na inny teren.

Art. 3

Różnorodne prace w zakresie udostępniania dorobku kultury i upowszechniania udziału w twórczości kulturalnej koordynuje R a d a O ś w i a t o w a, powoływana przez ministra oświaty na kadencję trzyletnią. Rada Oświatowa omawia stan różnych dziedzin pracy kulturalnej, projekty nowych ustaw, wnioski, stawiane przez jej członków, lub z poza ich grona, na żądanie Ministerstwa ocenia sprawozdania instytucji i placówek subwencjonowanych (por. VI. 3—4).

W skład Rady wchodzi:

a) delegaci komisji oświatowych parlamentu i rad wojewódzkich,

b) przedstawiciele zainteresowanych ministerstw i izb,

c) delegaci zrzeszeń, których listę ustala Rada na okres kadencji w liczbie potrójnej. Co roku trzecia część zrzeszeń deleguje swych przedstawicieli (prócz Związku Nauczycielstwa Polskiego, który ma stałego delegata),

d) rzeczoznawcy powoływani w połowie na wniosek Rady, w połowie przez ministra,

e) dyrektor Departamentu Kształcenia Dorosłych.

W posiedzeniach Rady uczestniczą instruktorzy-wizytatorzy ministerialni o. d.

Przewodniczącym Rady jest minister Oświaty lub w jego zastępstwie podsekretarz stanu, zajmujący się sprawami oświaty pozaszkolnej. Sekretarza powołuje Rada.

Rada odbywa zwyczajne posiedzenia co kwartał, nadzwyczajne w miarę potrzeby. Posiedzenia Rady są jawne, sprawozdania z nich ogłaszane.

Rada tworzy komisje wedle swego uznania, kooptując do nich przedstawicieli specjalnie zainteresowanych zrzeszeń lub instytucji, kierowników urzędów, których obrady dotyczą i instruktorów-wizytatorów o.d. Komisje mogą być stałe lub wykonujące doraźnie określone zadania.

Organem pomocniczym Rady jest sekretariat. W skład sekretariatu wchodzi delegaci komisji Rady. Z sekretariatem współpracują dyrektor Departamentu K. D. i instruktorzy ministerialni. Sekretariat redaguje sprawozdania z obrad, przygotowuje materiały na posiedzenia, przeprowadza uchwały koordynacyjne.

R o z d z i a ł IV

Wykonywanie nadzoru i pomoc instruktorska

Art. 1

N a d z ó r nad systematycznym kształceniem młodzieży pozaszkolnej i dorosłych należy do inspektoratów szkolnych. W skład tych urzędów wchodzi instruktor szkolnictwa zastępczego mianowany spośród fachowych pracowników oświatowych.

Nadzór obejmuje (z wyjątkiem kursów prowadzonych przy szkołach akademickich) szkoły i kursy wszelkiego typu, publiczne i prywatne udzielające uprawnień, wydające świadectwa.

Art. 2

Placówki oświaty pozaszkolnej podlegają nadzorowi inspektorów, o ile prowadzą działalność zleconą przez władze państwowe lub otrzymują subwencje. Placówki subwencjonowane przez samorządy, podlegają kontroli władz samorządowych, które mogą przekazać swe uprawnienia państwowym władzom szkolnym.

Wolne placówki oświatowe działają w ramach ustaw ogólnych, nie podlegając specjalnemu nadzorowi.

Art. 3

W celu popierania prac oświatowych publiczne urządzenia kulturalne prowadzą d z i a ł a l n o ś ć i n s t r u k t o r s k ą . Sieć instruktoriatów ustala wojewódzka komisja oświatowa w związku z siecią bibliotek, muzeów, ognisk kursów i ognisk kultury rolnej. Instruktorzy są pracownikami terenowymi, wychodzącymi nie z urzędów lecz z promieniujących na dany teren instytucji kulturalnych. Podlegają w zakresie swej specjalno-

ści instancjom fachowym, czuwającym nad działalnością placówki, do której instruktor jest przydzielony, w zakresie zaś wykonywania uchwał komisji oświatowych — prezydium tych komisji.

R o z d z i a ł V.

Kształcenie pracowników fachowych i działaczy

Art. 1

W służbie publicznej i na placówkach subwencjonowanych lub podlegających kontroli władz szkolnych i samorządowych powinni być zatrudniani p r a c o w n i c y f a c h o w i o kwalifikacjach określanych rozporządzeniami Ministerstwa Oświaty po wysłuchaniu opinii Rady Oświatowej.

Art. 2

Na stanowiskach kierowniczych i instruktorskich (powiatowych i wojewódzkich) wymagane jest wykształcenie wyższe. Powinno ono obejmować obok specjalizacji wykształcenie społeczno-pedagogiczne. Po latach pracy, które określają rozporządzenia Ministra, pracownicy fachowi powinni otrzymywać płatny urlop w celach do kształcenia i pracy badawczej.

Art. 3

Władze szkolne, komisje samorządowe i instruktorzy fachowi przeprowadzają kształcenie i doksztalcanie s i ł p o m o c n i c z y c h . Kwalifikacje uzyskane na kursach krótkoterminowych są ważne n: jwyżej 5 lat, powinny być uzupełniane dalszym przeszkalaniem.

Art. 4

Komisje oświatowe przy pomocy władz szkolnych i instruktorów przeprowadzają na różnych poziomach kształcenie działaczy ochotniczych.

Art. 5

W celu ułatwienia badań nad stanem, potrzebami i zagadnieniami kształcenia dorosłych i oświaty pozaszkolnej Departament prowadzi Archiwum Oświatowe, gromadzące systematycznie materiały uzyskiwane przez instruktorów, sprawozdania, publikacje, wyniki ankiet itp.

Archiwum jest dostępne dla fachowych pracowników Ministerstwa, członków Rady Oświatowej i upoważnionych badaczy.

Art. 6

Poznawanie metod i wyników pracy oświatowej udostępnia ogółowi Centralna Pracownia Oświaty Dorosłych, prowadzona przez Departament K. D., zawierająca literaturę polską i obcą, opracowania materiałów archiwalnych itp. Do pracowni przydzielani są instruktorzy ministerialni w czasie swej pracy w centrali. Pracownia organizuje wystawy i konferencje oświatowe, przygotowuje publikacje.

R o z d z i a ł VI

Zasady subwencjonowania placówek samorządowych i ochotniczych

Art. 1

S u b w e n c j e są przyznawane przez władze publiczne z kwot budżetem przewidzianych:

a) w razie podejmowania przez czynniki niezobowiązane działalności zastępującej zobowiązanych,

b) na prowadzenie prac pionierskich (badawczych, szkoleniowych, doświadczalnych),

c) w celu uprzystępnienia uczestnictwa (np. zmniejszenia opłat pokrywających wydatki uniwersytetów ludowych, obniżania cen książek).

Art. 2

Samorządowe placówki oświatowe są subwencjonowane bądź w ramach specjalnych ustaw, bądź też narówni z instytucjami ochotniczymi.

Art. 3

Ministerstwo ogłasza (po zasięgnięciu opinii Rady Oświatowej) n o r m y m i n i m u m wymagań, którym powinna odpowiadać subwencjonowana placówka (w zakresie kwalifikacji pracowników, pomieszczeń, pomocy naukowych, sprawozdań). Sprawozdania placówek subwencjonowanych muszą być przedkładane do zaopiniowania Radzie Oświatowej.

Art. 4

Dla zachęty samorządów i pobudzenia inicjatyw władze publiczne p r e m i u j ą najwydatniejszą działalność na wniosek lub z opinią instruktorów ministerialnych.

Sprawozdania premiowanych placówek są przedkładane do zaopiniowania Radzie Oświatowej i udostępniane w Centralnej Pracowni Oświaty Dorosłych.

UWAGI O POSZCZEGÓLNYCH ROZDZIAŁACH

Uwagi ogólne

Ustawa jest ramowa ze względu na różnorodność stosunków w poszczególnych regionach Polski i zachodzące przemiany, na nieukończoną działalność ustawodawczą w zakresie oświaty, pracy i samorządu.

R o z d z i a ł I

Termin „samorządy“ obejmuje samorząd terytorialny i gospodarczy.

Projekt unika szczegółowego wyliczania form działalności kulturalnej, gdyż są one z natury o. d. zmienne i w różnych regionach inne, wymienia tylko te, które są najpowszechniejsze lub wymagają ustawowego oparcia.

R o z d z i a ł II

Ze względu na odmienną dotychczas strukturę samorządów w różnych regionach projekt ustawy nie wyszczególnia liczby członków komisji i podkomisji.

Ustalanie dla każdej kadencji listy zrzeseń, wysyłających przedstawicieli, należy rozumieć jako wprowadzenie kolejno wszystkich ważniejszych organizacji społecznych. Sekretariat Komisji (art. 3) może się rozrastać na szczeblu wojewódzkim, zatrudniając kilku organizatorów koordynujących działalność instruktorów fachowych, którzy pracują na swych placówkach.

R o z d z i a ł III

Departament w koncepcji tego projektu jest odciążony od wielu robót administracyjnych, zobowiązany natomiast do planowania i koordynacji.

Instruktorzy-wizytatorzy ministerialni (art. 2) wysyłani na teren, lecz pozostający w łączności z Departamentem i co pewien czas powracający do Ministerstwa (podobnie jak w służbie dyplomatycznej) mają rolę łączników centrali z terenem, przenoszą doświadczenia terenów. Jest to ważne dla duchowego zjednoczenia ziem Rzeczypospolitej. W tym też celu instruktorzy-wizytatorzy przebywający w Warszawie są umiejscowieni w Centralnej Pracowni jako organizatorzy robót łącznikowych, konferencji, zjazdów (V, 6).

Rada Oświatowa (art. 3) jest tak pomyślana, aby mogła naprawdę koordynować działalność, podejmowaną przez różne czynniki publicz-

ne i ochotnicze. W jej komisjach i plenum wytworzy się „wspólny język”, umożliwiający rozszerzenie zainteresowań i wzajemne przenikanie się prac. Ze względu na ścisłe związanie tzw. „upowszechniania kultury” z kształceniem dorosłych — Rada została umieszczona przy Ministerstwie Oświaty. Skład Rady i jej sekretariatu zapewnia współpracę różnorodnych czynników oficjalnych i ochotniczych.

R o z d z i a ł IV

Z rozróżnienia prac związanych programem i wolnych wynika rozróżnianie rodzajów nadzoru. (art. 1—2).

Działalność instruktorska w myśl projektu ustawy jest, związana z placówkami terenowymi, wychodzi z bibliotek, muzeów, ognisk kursów, ognisk kultury rolnej itp. Nada to jej większą trwałość, wzmoże promieniowanie placówek, wzbudzać będzie większe zaufanie.

Droga służbowa, przewidziana w art. 3, wyzwała fachowców z podlegania władzom administracji ogólnej, tj. zapewnia im stanowisko jakie posiadają lekarze, weterynarze, aptekarze, technicy.

R o z d z i a ł V

Pracownicy fachowi (więc nie tylko oświatowcy w wąskim rozumieniu, lecz również rolnicy, samorządowcy, lustratorzy spółdzielni i ubezpieczeń itp) powinni posiadać dodatkowe wykształcenie społeczno-pedagogiczne. Wykształcenie pracowników oświatowych może być ustalone dzięki wprowadzonym w r. 1946 magisteriom pedagogiki dorosłych i pedagogiki społecznej oraz poprzedzającym je świadectwom i dyplomom Sekcji Społeczno-Oświatowej W. W. P.

Obok nich — działacze reprezentujący w radach i komisjach czynnik obywatelski powinni posiadać świadomość zasad i dróg (niekoniecznie technikę) pracy kulturalnej.

Ze względu na zasadę wolności przyjętą jako podstawa działalności ochotniczej oraz na trudność znalezienia dostatecznej liczby fachowców — projekt ustawy ogranicza obowiązek ich zatrudnienia do instytucji i placówek nadzorowanych.

Sprawy Archiwum i Pracowni — (rozróżnionych z powodu posuwnego charakteru materiałów archiwalnych) wiążą się najściślej z działalnością instruktorów-wizytatorów o. d., Rady i badaczy. Ubocznym ich znaczeniem jest wpływ na nadawanie sprawozdaniom charakteru rzeczowego i ustalanie właściwych mierników wyniku działalności.

R o z d z i a ł VI

Normy subsydiowania są w niejednym kraju demokratycznym głównym sposobem oddziaływania na poziom pracy kulturalnej. Szczę-

gólną uwagę należy w tej dziedzinie zwrócić na doświadczenia Belgii i Danii.

Premiowanie, znane u nas w innych dziedzinach, było omawiane przed wojną w związku z ustawą biblioteczną.

WYJASNIENIE SŁOWNICTWA PROJEKTU

I n s t r u k t o r — nauczyciel podający nie tylko wiadomości, lecz nauczający sprawności, udzielający porad przy samodzielnej pracy, często w warsztacie pouczanego.

I n s t y t u c j a — (w najogólniejszym tego słowa znaczeniu):

- 1) organizacja trwała, o wyraźnych formach, oparta na prawie pisanym lub zwyczajowym,
- 2) placówka pracy oświatowej i urządzenie o samoistnym bycie prawnym,
- 3) zrzeszenie posiadające szereg placówek i urządzeń.

K u l t u r a — uprawa i równocześnie jej plony oraz sposób korzystania z plonów. Kultura jest wytworem życia zbiorowego, lecz równocześnie dziełem indywidualnym, twórcy i przejmującego. „Upowszechniać” można nie „kulturę”, lecz jej dorobek i ucześnictwo w twórczości kulturalnej.

M i ł o ś n i c t w o — (amatorstwo, dyletantyzm w dobrym znaczeniu tego wyrazu) — zamięłowanie i podejmowanie z zamięłowania czynności bezinteresownych.

O c h o t n i c y, siły ochotnicze — niezobowiązani, podejmujący pracę z odczucia potrzeby i pragnienia, by ta potrzeba została zaspokojona. Poczynania ochotnicze — zamiast „prywatne”.

O g n i s k a:

- 1) placówki promieniujące (np. wypożyczające, organizujące działalność), udzielające wskazówek i pomocy (np. ogniska kultury rolnej — nasion).
- 2) zespół współdziałających placówek (np. ogniska kursów, łączące parę szczebli nauczania systematycznego, posiadające księgozbiór, pomoce naukowe itp.).

P l a c ó w k a — punkt planowego wykonywania danego rodzaju pracy zaopatrzony w odpowiednie dla niej narzędzia.

Praca kulturalna:

- 1) świadome wprowadzania przemian doskonalących to, co daje natura,
- 2) udostępnianie dorobku kultury tak, by stawał się podstawą własnej twórczości.

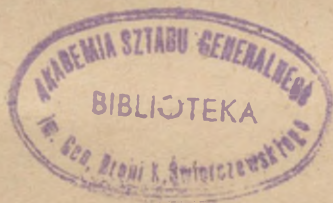
Publiczny:

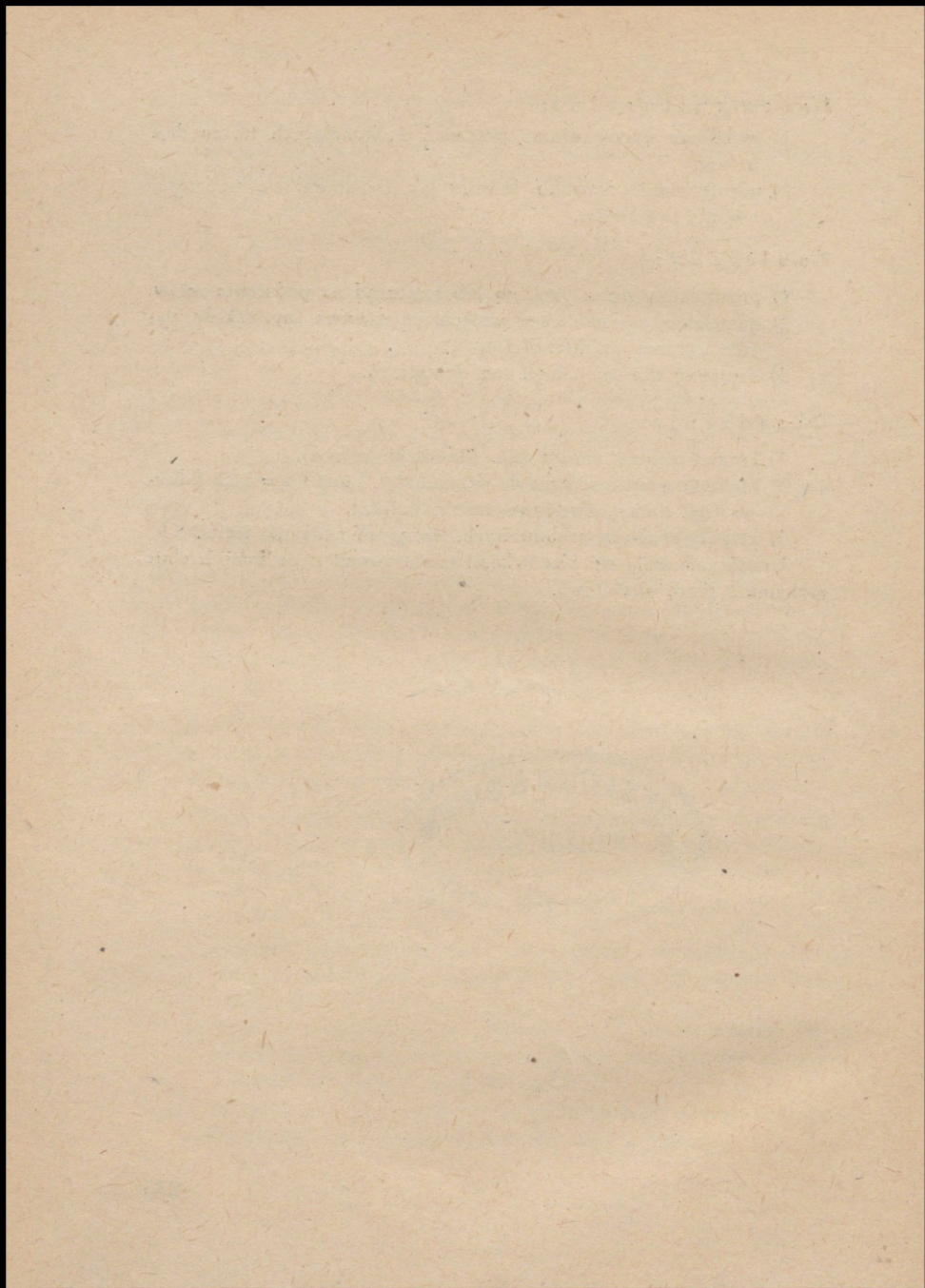
- 1) prowadzony przez państwo lub samorząd na podstawie ustaw
- 2) udzielający uprawnień w zastępstwie państwa (np. szkoły mające „prawo publiczności”),
- 3) dostępny dla wszystkich bez ograniczeń

Urządzenia:

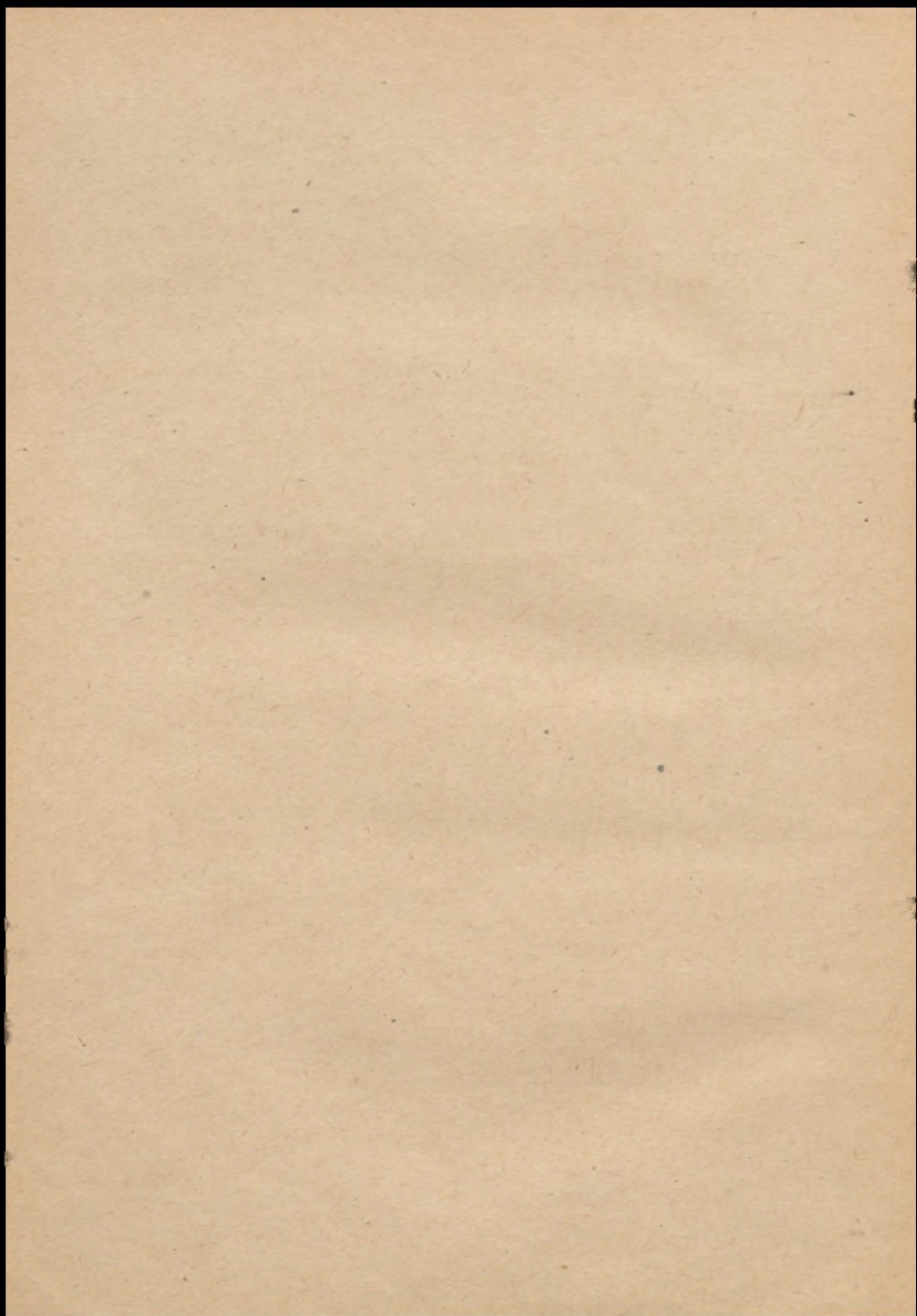
- 1) zorganizowane zbiory (np. biblioteki, muzea),
- 2) budowle przystosowane do działalności, która się w nich odbywa (np. domy oświatowe, teatry, boiska),
- 3) zespoły środków technicznych, służących zmiennej treści.

Urządzenia stają się placówkami oświatowymi o ile samodzielnie podejmują pracę oświatową.





PRZYPISY



SPIS KSIĄŻEK

Spis, obejmujący najważniejsze lub szczególnie charakterystyczne wydawnictwa, został ułożony wedle rozdziałów książki z tym jedynie odchyleniem, że wysuwa na czoło dzieła ogólne. Jest przeznaczony dla czytelnika poszukującego uzupełnień, dlatego przekracza niekiedy zakres rozważań autorki. Jednym z jego celów jest wskazanie zagadnień, które w piśmiennictwie polskim oczekują opracowania, dlatego wymienia liczne wydawnictwa obce i zestawia książki wedle treści. Część podanych w dawnictw posiadają biblioteki Zakładu Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego i współdziałającego z nim Polskiego Instytutu Studiów Społecznej, inne udało się przejrzeć w różnych księgozbiorach, niektóre są podane na podstawie ocen. Autorka dziękuje wszystkim, którzy dopomogli do zapoznania się z publikacjami obcymi lat ostatnich, zwłaszcza dr. W. Wójcickiemu z Nowego Jorku.

Spis nie obejmuje całości materiałów spożytkowanych przez autorkę, nie stanowi więc usprawiedliwienia przytoczonych faktów i cytat, nie dokumentuje w pełni charakterystyk i uogólnień, opartych na znacznie rozleglejszych podstawach. Pomiędzy źródła archiwalne i drukowane, programy, wskazówki techniczne, zaznacza natomiast, które z opracowań podają bibliografię przedmiotu.

Dla oszczędności druku spis unika szczegółowych odsyłaczy, wskazuje jednak związki tematów rozdzielonych przez dobór punktów widzenia tej książki.

Układ spisu obejmuje działy następujące:

ZAGADNIENIA WYCHOWAWCZE

Kultura i jej czynniki ludzkie. Kręgi kultury.

Środowiska społeczne i ich potrzeby. Wieś, Miasto

Rola oświaty pozaszkolnej

Cele i zadania. Znaczenie społeczne. Oświata a służba społeczna. Warości duchowe.

Dorośli.

Cechy, możliwości. Zainteresowania i odczuwania. Praca. Zadania życia codziennego.

Sposoby spożytkowania wczasów.

Wczasy. Rozrywki. Obcowanie z przyrodą. Czytelnictwo. Samokształcenie. Miłośnictwo nauki. Miłośnictwo sztuki.

ZARYS DZIEJÓW I STAN OŚWIATY POZASZKOLNEJ

Przeglądy światowe. Poszczególne kraje.

NARZĘDZIA I FORMY PRACY OŚWIATOWEJ

Słowo żywe i pisane. Pokazy.

Rodzaje popularyzacji. Nauczanie.

Placówki.

Uczeliska i kursy. Uniwersytety ludowe.

Placówki dla starzejących się narzędzi i podmiotów.

Placówki współżycia.

PRACOWNICY OŚWIATOWI

Skróty

W tytułach książek:

E. W. — Encyklopedia Wychowania.
(Red.) lub (Ed) — redaktor [bibl.] książka zawiera obszerną bibliografię.

W oznaczeniu miejsc wydania:

w Polsce: K. — Kraków, L. — Lwów, P. — Poznań,
W. — Warszawa.

zagranicą: L. — London, M. — Moskwa, P. — Paris,
N. Y. — New York.

ZAGADNIENIA WYCHOWAWCZE

Kultura i jej czynnik ludzki

- | | |
|--|---|
| E. Abramowski | B. Suchodolski (wyd.) |
| Pisma. W. 1924 zvl. t. I/II. | Ideale kultury a prądy społeczne. W. 1933 s. 528. |
| Ks. W. Adamski | Kultura i osobowość. |
| Kultura i jej dziedziny. | W. 1935 s. 651. |
| P. 1938 s. 83. | |
| S. Brzozowski | B. Suchodolski |
| Kultura i życie. L. 1907 | Uspołecznienie kultury. |
| s. 417. | W. 1937 s. 385 |
| L. Chwistek | S. Zeromski |
| Zagadnienia kultury duchowej w Polsce. L. 1933 s. 264. | Początek świata pracy. |
| | K. 1918 s. 32 |
| S. Czarnowski | F. Znaniecki |
| Kultura. W. 1938 s. 303. | Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości. |
| Spółczeństwo i kultura. | W. 1935 s. 379. |
| W. 1939 s. 558. | |
| A. Górski | W. Radwan |
| Drogi do kultury. W. 1934 | Zagadnienia oświaty dorosłych w kulturze współczesnej. E. W. tom III. |
| s. 40. | |
| L. Krzywicki | H. Radlińska |
| Studia socjologiczne. | Pojmowanie kultury. „Kultura i Oświata”. 1946. |
| W. s. 340. | |
| J. Rozwadowski | |
| Prawda życia. W. 1937 | |
| s. 181. | |

- C. Bouglé
Lecons de sociologie sur
l'évolution des valeurs.
P. 1922 s. 286.
- A. Niceforo
Les indices numériques de
la civilisation et du progrès
P. 1921 s. 212.
- A. Huxley
End and means. L.

- J. Dewey
Freedom and culture.
N. Y. 1939 s. 176.
- B. Malinowski
Freedom and civilisation
N. Y. 1944 s. 338.
- F. E. Hill
Man — made culture
N. Y. 1938 s. 166.

Kręgi kultury

- Środowiska społeczne i ich potrzeby**
- T. Szczurkiewicz
Rasa, środowisko, rodzina
W. 1933 s. 248.
- E. Barker
Charakter narodowy i
kształtujące go czynniki.
W. 1933 s. 460
- S. Ossowski
Analiza socjologiczna poję-
cia ojczyzny. „Myśl Współ-
czesna”, 1946 i odb.
- W. Mc. Dougall
Psychologia grupy. W. 1930
s. 490.
- L. Krzywicki
Wstęp do historii ruchów
społecznych. W. 1926 s. 153.
- A. Patkowski (red.)
Ruch regionalistyczny w
Europie. W. 1934, dwa to-
my s. 428 i 397.
- S. Rychliński
Badanie środowiska społe-
cznego. W. 1932 s. 124
(z bibl.).
Lustracje społeczne (w dru-
ku).
Rodzaje drabiny społecznej
„Przegląd Socjologiczny”
1937.
- H. Radliński
Stosunek wychowawcy do
środowiska społecznego.
W. 1936 s. 323 (z bibl.).

- E. W. de Vall
Personality and Social
group work. The individu-
al approach, 1943.
N. York University.
Community planning in
adult education. 1938 s. 66.
- Wieś**
- J. Bystron
Kultura ludowa. W. 1936
s. 462 (bibl.).
(Biuletyn XIII Konferencji
Oświatowej)
Kultura wsi W. 1930 s. 186.
- W. Grabski (red.)
Roczniki socjologii wsi.
W. 1936—8..
- W. E. Thomas & F. Znaniecki
The polish peasant in Eu-
rope and America. 1927
I/III s. 1114 (I wyd. 1918).
- S. Witkiewicz
Po latach (wstęp do II wyd.
Na przełęcz) L. 1906 s. 294
- W. Orkan
Listy ze wsi i inne pisma
społeczne. W. 1935 I/II
s. 218, 269.
- W. Bronikowski
Drogi postępu chłop pol-
skiego. W. 1934 s. 384.
- J. Chałasiński
Drogi awansu społecznego
robotnika. P. 1931 s. 187.
Młode pokolenie chłopów.
W. 1938 I/IV s. 326, 553,
601, 556.

- K. Maj
Ruch młodzieży wiejskiej
jako postępowy ruch chłop-
ski. W. 1936 s. 93.
- Zagadnienia pracy kulturalnej
Rocznik II poświęcony
sprawom kultury wsi.
W. 1936 s. 404.
- K. L. Koniński
Pisarze ludowi. Wybór pism
i studium o literaturze ludo-
wej. L. 1938 I/II s. 325, 484.
- S. Pigoń
Na drogach i manowcach
kultury ludowej. L. 1939
s. 328.
Zarys nowszej literatury lu-
dowej. K. 1946 s. 240.
- S. Surzycki
Organizacja pracy społecz-
nej rolniczej. W. 1931
s. 218.
- K. Dąbrowski, W. Radziejow-
ska, Z. Kobylński
Prace zespołowe wsi.
W. 1938 s. 80
- Komitet dla Spraw Kultury
Wsi.
Liczne sprawozdania i bro-
szury 1937—9.
- H. Radlińska
W służbie kultury wsi (ma-
szynopis spalony) Fragmen-
ty drukowane 1946 w cza-
sopismach „Kultura i O-
świata”, „Oświata Rolni-
cza”.
- Zagadnienia słowiańskiej kultu-
ry ludowej. W. 1926 s. 240.
- Zob. Anglia, Stany Zjednoczone
Niemcy.
- Miasto**
- L. Mumford
Culture of cities. N. Y. 1938
s. 586.
- H. C. Smith (ed.)
The new survey of London
life and labour. Vol. IX.
Life and leisure. L. 1935
s. 445.
- S. Rychliński
Miasto współczesne jako
środowisko rozprężenia
społecznego. W. 1933.
- F. Znaniecki
Miasto w świadomości jego
obywateli. P. 1931 s. 141.
- M. Halbwachs
L'évolution des besoins
dans les classes ouvrières.
P. 1933 s. 495.
- J. B. Hurry
La pauvreté et ses cercles
vicieux. P. 1922 s. 496.
- Warunki życia robotniczego w
Warszawie, Łodzi i Zagłę-
biu. W. 1929 s. 332.
- M. Kuropatwińska
Ogrody działkowe a kultu-
ra miast. W. 1928 s. 96.
- A. Oderfeldówna
Młodzież przedmieścia
W. 1937 s. 236.
- F. Gross i Z. Mysłakowski
Robotnicy piszą. K. 1938
s. 249.
- M. Wachowski
Podstawowe pojęcia oświa-
ty robotniczej. P. 1934 s. 30.
Problemy oświatowe ro-
botnika wielkopolskiego.
P. 1937 s. 104.
- J. Baranowska (red.)
Oświata pozaszkolna m. st.
Warszawy. W. 1930 s. 238.
Zob. Wybrane zagadnienia
oświatowe i sprawy kształ-
cenia robotników przy po-
szczególnych krajach.

Cele i zadania. Zagadnienia

- K. Libelt
Pomysły o wychowaniu ludów. Pisma pomniejsze t. I. P. 1849.
Praca oświatowa, jej zadania, metody i organizacja.
K. 1913 s. 501.
L. Krzywicki—Drogi oświaty.
H. Orsza — Praca oświatowa wobec wychowania narodowego (z bibl.).
A. Konewka i K. Kornilowicz (red.)
Przewodnik oświaty dorosłych. W. 1929 s. 259 (z bibl.)
Zagadnienia oświaty dorosłych. W. 1930 s. 270.
Wybrane zagadnienia oświatowe. W. 1931 s. 106.
Zagadnienia pracy kulturalnej. W. 1935—6. I/II. s. 340. 404.
S. Hessen
Podstawy pedagogiki (Roz. VII — Teoria oświaty dorosłych) W. 1934.
H. Nohl & L. Pallat (red.)
Handbuch der Pädagogik. V. Sozialpädagogik.
L. Bryson
Adult education. N. Y. 1936 s. 208 (z bibl.).
E. C. Lindemann
Meaning of adult education. N. Y. 1926 s. 221.
O. Stanley
The way out. Essays on the meaning and purpose of adult education. L. 1923 s. 175.

Znaczenie społeczne

- L. Wiese (red.)
Soziologie des Volksbildungswesens München. 1921 s. 578.

- J. Chalasiński
Tło socjologiczne pracy oświatowej. W. 1935 s. 132.
F. Znaniecki
Social actions. N. Y. 1936 s. 745 (zwl. sprawa przodownictwa. Bibl.).
J. W. Herring
Social planning and adult education. N. Y. 1935 s. 138.
American Association for Adult Education
Studies in the social significance of adult education (seria książek, wydawana od 1935).

Oświata a służba społeczna

- R. Rudzińska
Bibliografia pracy społecznej (1900—1928). W. 1929 s. 285.
L. Krzywicki (red.)
Służba społeczna w Polsce W. 1928 s. 124.
H. Radlińska
Istota i zakres służby społecznej. W. 1928.
M. Richmond
Social diagnosis. N. Y. 1917 s. 511.
Conférences Internationales de Service Social. 1928, 1932, 1936.
Referaty i sprawozdania w trzech językach.
R. Sand
La service social' à travers' Le monde.
R. H. Kurtz (ed.)
Social work year book. A description of organized activities in social work and in related fields. N. Y. 1945 s. 260.

Wartości moralne i umysłowe

- E. Abramowski
Pisma (zwl. t. I i II).

- Z. Chmielewski
Czynniki psychiczne społeczeństwa. W. 1935 s. 180
- W. Grabski
Znaczenie czynników psychicznych w produkcji rolnej. W. 1927 s. 22.
- B. A. Yeaxlee
Spiritual values in adult education. L. 1925 s. 320, 455
- A. B. Dobrowolski
O pilnej potrzebie wykształcenia umysłowego w Polsce. Nauka Polska t. I. W. 1918

Dorośli

Cechy i możliwości

- S. Szuman i S. Skowron
Organizm a życie psychiczne. W. 1934 s. 424.
- A. Adler
Znajomość człowieka. W. 1934 s. 288.
- Ch. Bühler
Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Leipzig 1938 s. 328.
- J. Dollard
Criteria for life history. N. Haven 1935 s. 288.
- B. Tayler
The stages of human life.
- H. Radlińska
The importance of social and educational research for planning social progress. III International Conference of social service. L. 1936.
- W. Mc. Dougall
The energies of men. L. 1935.
- H. Mearns
The creative adult. N. Y. 1940 s. 300.
- Ch. E. Spearman
Abilities of men. N. Y. 1927 s. 415.
- A. Angyal
Foundations for a science of personality. N. Y. 1941 s. 410.
- K. Bühler
Ausdruckstheorie. Jena 1933 s. 244.
- T. Weisenberg. A. Roe, K. Mc Bride
Adult intelligence. N. Y. 1936 s. 155.
- D. Wechsler
Range of human capacities. N. Y. 1935 s. 159.
- A. Ferrière
Le progrès spirituel. Genève 1927 s. 363.
- A. B. Yeaxlee
Lifelong education. L. 1929 s. 167.

Zainteresowania i odczuwania

- S. Szuman
Afirmacja życia. L. 1938 s. 24 oraz artykuły o psychice dojrzalej w „Pracy Oświatowej” 1935—6.
- E. L. Thorndike
Adult interests. N. Y. 1935 s. 265.
- D. Fryer
Measurement of interests in relation to human adjustment. Chicago 1931 s. 488.
- E. K. Strong
Change of interests with age. N. Y. 1931 s. 237.
- E. Berber
Psychologie der Neugier. Leipzig 1935 s. 108.
- M. Halbwachs
Les cadres sociaux de la mémoire. P. 1925 s. 404.
- F. Paulhan
Les transformations sociales des sentiments. P. 1920 s. 288.

- W. Kowalski
O działaniu ponizeń P. 1935
- M. Wachowski
Prawo odpowiedniości
P. 1930 s. 57.
Praca
- I. Wł. Dawid
Inteligencja, wola i zdolność do pracy. W. 1927 s. 583.
- L. Walther
Psychologia pracy. P. 1932
- K. S. Myers
Umysl i praca W. 1925 s. 192.
- W. Jastrzębski
Organizacja pracy fizycznej. Wykonywanie wysiłków. W. 1926 s. 168.
- W. Osmólski
Teoria sprawności ruchowej. W. s. 177.
- J. Joteyko
Znużenie. W. 1932 s. 276.
- E. K. Strang
Vocational interest of men and women.
- H. de Man
La joie au travail. P. 1930 s. 308.
- R. Hoppock
Job satisfaction. N. Y. 1935 s. 303.
- D. Rowden
Enlightened self interest. A study of educational program of trade associations. N. Y. 1937 s. 85.
Zadania życia codziennego
- Z. Mysłakowski (red.)
Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze
K. 1931 s. 362.
- H. Radlińska (red.)
Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych K. 1937 s. 501.
- H. Radlińska
L'éducation populaire au service de la culture familiale. II Conférence Internationale d. Service Social.
- H. Hanselmann
Sie und Er-Probleme. Zürich 1939 s. 232.
Erziehungsberatung. Zürich 1937 s. 195.
- American Association of School Administrators.
Education for family life. Washington 1941 s. 368.
- I. B. Pollard
Adult education in home-making. N. Y. 1939 s. 272.
- H. L. Witmer
Field of parent education
N. Y. 1934 s. 81.
- F. E. Hill
Educating for health.
N. Y. 1939 s. 224.
- R. Radziwiłłowicz (red.)
Alkoholologia. Książka przeznaczona dla walczących z alkoholizmem. W. 1928 s. 186.
- American Association of School Administrators.
Safety education. XVIII yearbook. Washington 1940 s. 544.
- G. C. Mann
Bibliography on consumers education. N.Y. 1939 s. 286.
- B. Suchodolski
Wychowanie moralne społeczne. E. W. t. II i odb. W. 1937.
- H. W. Kilpatrick
Group education for a democracy. N. Y. 1940 s. 219.

Sposoby spożytkowania wczasów

Wczasy

- Zob. Kręgi Kultury.
 G. d'Avenel
 Le nivellement des juis-
 sances. Paris 1919 s. 332.
 P. Lafargue
 Prawo do lenistwa. W. 1906
 s. 47.
 Bureau International du Tra-
 vail. Les loisirs du trava-
 illeur. Genève 1936.
 W. Boyd (ed.)
 The challenge of leisure.
 L. 1936.
 C. D. Burns
 Leisure in the modern world
 L. 1932 s. 216.
 K. Kornilowicz
 Pomoc w tworzeniu. (Wy-
 bór pism w druku).
 A. Moraczewka
 Wczasy robotnicze. Dzia-
 łalność kulturalna samorzą-
 du w Belgii. W. 1931 s. 158.
 K. Kornilowicz
 Akcja społeczna kultural-
 na w górnictwie angielskim.
 W. 1929 s. 96.
 W. Ivanka-Prażmowska
 Wczasy ludzi miasta.
 W. 1937 s. 48.
 G. A. Lundberg (ed.)
 Leisure, a suburban study.
 N. Y. 1934 s. 396.
 Centralne Biuro Wczasów
 Memoriały i projekty.
 W. 1939.
 World Congress for leisure ti-
 me and recreation. 1936.
 (toż po niemiecku i fran-
 cusku).
 L'Oeuvre Nationale Dopalavoro
 Les loisirs ouvriers en Italie
 Roma 1938 s. 105.
 Kraft durch Freude
 Sprawozdania.
 H. Milford
 Holidays. A study of the
 post war problems. Oxford.

Rozrywki

- K. Groos
 Der Lebenswert des Spiels
 Jena 1910.
 H. Ould
 The art of the play.
 E. D. Mitchell and B. S. Ma-
 son
 Theory of play. 1934.
 L. P. Jacks
 Education through recrea-
 tion. 1932 s. 148.
 G. D. Butler
 Introduction to community
 recreation. N.Y. 1942 s. 547.
 G. Hjelte
 The administration of pu-
 blic recreation. N. Y. 1940
 s. 416.
 G. D. Butler (ed.)
 Playgrounds. 1936.
 National Conference on State
 Parks
 Park and recreation pro-
 gress Washington.
 L. J. Diehl & F. R. Eastwood
 Industrial recreation: its de-
 velopment and present sta-
 tus 1940.
 National Council of Social Ser-
 vice. L.
 Liczne broszury o roryw-
 kach.
 Zob. Placówki współzysia
 Obcowanie z przyrodą
 Cz. Jaxa-Bykowski
 Wycieczki. W. 1933.
 A. Jankowski (red.)
 Metodyka wycieczek krajo-
 znawczych. W. 1919 s. 178
 W. G. Vinal
 Nature recreation. N.Y. 1940
 Liczne wydawnictwa harcerskie.
 Czytelnictwo
 H. Radlińska
 Książka wśród ludzi.
 W. 1946 s. (z bibl.) s. 421

Institut International de Coopé-
ration Intellectuelle
Bibliothèques populaires et
loisirs ouvriers. 1933 s. 444.

J. Pękalski
Drogi książki. W. 1933
s. 95.

J. Bystróż
Publiczność literacka.
W. 1938 s. 411.

L. Drozdowicz-Jurgielewiczowa
Upodobania czytelnicze do-
rosłych. W. 1939 s. 151.

Z. Hryniewicz
Czytelnictwo w bibliote-
kach robotniczych zwią-
zków zawodowych. W. 1932
s. 81.

W. S. Gray
Reading in relation to ex-
perience and language s. 226

G. T. Buswell
How adults read. Chicago.
1937 s. 158.

W. S. Gray & R. Munroe
Reading interests and ha-
bits of adults. N. Y. 1926
s. 305.

D. Waples, R. W. Tyler
What people want to read
about. Chicago. 1931 s. 312.

W. Hofmann
Der Weg zum Schrifttum.
1922 s. 72.

Lektüre der Frau. Leipzig.
1931 s. 210.

Zob. Słowo pisane (książka).
Placówki (biblioteka).

Samokształcenie

J. E. Baranowska
Samokształcenie (z bibl.)
„Encyklopedia Wychowa-
nia” t. III.

W. Okiński
Procesy samokształceniowe.
Poznań. 1935 s. 98.

W. Spasowski
Zasady samokształcenia.
W. 1923 s. 231.

M. Rubakin
Pisma k'czitatielam o sa-
moobrazowanii. Berlin. 1932
(Piotrograd 1919) s. 382.

H. Radlińska
Książka wśród ludzi.

A. Niesiołowski
Koła oświatowo wychowaw-
cze. P. 1939 s. 476.

Miłośnictwo nauki

F. Bujak
Nauka a społeczeństwo.
W. 1930 s. 200.

K. Krzeczkowski
Czterdziestolecie Poradnika
dla samouków (w książce
zbiorowej Kultura i nauka).
W. 1937.

S. Rychliński
Lustracje społeczne (w dru-
ku).

British Institute of Adult Edu-
cation
Science and adult educa-
tion. L. 1927 s. 101.

Miłośnictwo sztuki

S. Ossowski
Rola wychowawcza sztuki.
Odb. z książki Uniwersy-
tety Wiejskie. W. 1938
s. 16.

Institut International de Coopé-
ration Intellectuelle
Art populaire et loisirs
ouvriers. 1934 (z bibl.)
s. 326.

G. T. Buswell
How people look at pictu-
res; study of the psycholo-
gy of perception in art. Chi-
cago. 1935 s. 198.

W. v. de Wall
Music in institutions N. Y.
1936 s. 457.

F. Ziegfeld & M. E. Smith
Art for daily living Minne-
sota 1944.

- A. Walicka-Chmielewska
Teatr w pracy kulturalno-
oświatowej. „Encyklopedia
Wychowania”, t. III (z bibl.)
- E. W. Curtis
The dramatic instinct in
education. 1914 s. 234.
- Drama in adult education.
L. 1927.
- R. Rolland
Le theatre du peuple. 1923
s. 224.
- M. Łaska
Bibliografia ruchu teatrów
ludowych w Polsce 1901-35
s. 93.
- A. Bień i J. Cierniak
Teatry ludowe w Polsce.
W. 1928.
- Czasopismo „Teatr Ludowy”
(dawniej Poradnik Teatrów
i Chórów Włościańskich).
- D. A. Parry
Work of little theatres.
N. Y. 1933 s. 228.
- D. Awłow
Klubnyj samodeiatelnyj te-
atr. Leningrad. 1930.
- N. Karżański
Kollektiwnaja dramaturgia.
M. 1922.

ZARYS DZIEJÓW I STAN OŚWIATY POZASZKOLNEJ

- Przeglądy światowe
- St. Michalski i K. Krzeczowski
Popularyzowanie wiedzy i
samouctwo, zob. Poradnik
dla samouków, t. IV
W. 1902 s. 307—406.
- H. Radlińska
Dzieje oświaty pozaszkol-
nej, zob. E. W. t. I.
- W. Wolert
Demokracja i kultura
W. 1930 s. 728.
- A. Hertz
Główne kierunki społeczno-
polityczne a ruch oświatowy.
W. 1935 s. 71.
- Ch. Gide
Les institutions du progrès
social. (wiele wydań).
- E. Schultze u. G. Hamford
Archiv für das Volksbil-
dungswesen aller Kultur-
völker. Hamburg. 1907
s. 351.
- World Association for Adult
Education
„International Quarterly”
1932—5.
- Bulletins, Series I 1919—
35 II od 1936.
- International handbook of
adult education. 1929 s. 476.
- World Conference on adult
education. 1929 s. 556.
- A. E. Bostwick
Popular libraries of the
world Chicago. 1933 s. 316.
- J. L. Kandel (ed.)
Problems of adult education
w Educational Yearbook
of the International Institute
of Teachers College. N. Y.
1940 s. 397.
- „Praca Oświatowa”, czasopismo
1935—9.
Liczne artykuły i sprawo-
zдания.
- Poszczególne kraje
- Anglia
- St. Rychliński
Drabina oświatowa w An-
glii. W. 1938 odb. z „Prze-
glądu Socjologicznego”
s. 56.
W. K. Richmond
Education in England.
L. 1945 s. 200.

- A. E. Dobbs
Education and social movements 1700—1850. L. 1919 s. 257.
- W. H. Wickwar
The social services, a historical survey. L. 1936 s. 268.
- W. H. Draper
University Extension 1873—1923. Cambridge. 1923 s. 155.
- C. C. Martin
The adult school movement. 1924.
- L. Davies (ed.)
The Working Men's College 1854—1904 and its work for 50 years by members of the College. 1904.
- W. Picht
Toynbee-Hall und die englische Settlement—Bewegung. Tübingen 1913 s. 217.
- Settlements and their outlook
L. 1922 s. 192.
- A. Mansbridge
An adventure in working class education. L. 1920 s. 73.
- R. St. J. Parry (ed.)
Cambridge essays on adult education. 1920.
- R. Peers
Adult education in practice
L. 1934 s. 301.
- Workers' Educational Association
Workers' Education in Great Britain. L. 1943.
- W. E. Williams & A. E. Heath
Learn and live, the consumers' view of adult education. L. 1936 s. 271 (klasy seminaryjne).
- S. Myers and E. Ramsay
London men and women. 1936 s. 42. (szkoły wieczorowe).
- British Institute of Adult Education
Handbook and directory of adult 1928/9.
Liczne broszury.
- Adult Education Committee
Liczne sprawozdania, memoriały, ustawy.
- Association of Tutors in Adult Education
The future of adult education. L. 1944.
- Nuffield College
The further education of men and women: a task of the 1944 Education Act
- Czasopisma
- Adult Education (org. B.I.A.E.)
The Common Room (pismo stow. settlementów)
The Highway (organ Robotniczego Zw. Oświatowego.
One and All (organ Stow. szkół dla dorosłych)
The Plebs (organ Rady kolegów robotniczych)
The Tutor (pismo związku kierowników grup seminaryjnych)
- Austria
- Adult education after the war
L. 1945 s. 64.
- J. I. Stern
Wiener Volksbildungsweisen. Jena. 1910 s. 101.
- E. Leisching u. Mitarbeiter
Wiener Volksbildungsverein
Wien. 1927 s. 107.
- M. Orsetti
Dom oświatowy. Volksheim jako wzór wszechniczy ludu.
wej. W. 1926 s. 39.
- Czasopisma
- „Volksbildung” od r. 1934
Oesterreichische Rundschau.

Czechosłowacja

- J. Filipkowska-Szemplińska
Biblioteki publiczne w Czechosłowacji. W. 1930 s. 159.
- A. Matula et F. Bons
L'éducation populaire dans la République Tchecoslovaque. Praha. 1928.
- Pohledy do nasi lidové výchovy. Praha. 1926
- E. Reich a V. Skoda
Zemedelska osveta v R.C.S. Praha. 1931 s. 167.

Czasopisma

Ceska Osveta
Osveta Venkova
Delnicka Osveta.

Dania i kraje skandynawskie

- P. Manniche
Denmark, a social laboratory. Kjöbenhavn. 1939.
- E. Garbacik
Wieś duńska dawniej i dziś. K. 1930 s. 40.
- F. Wistj (red.)
Dania, kraj uniwersytetów ludowych i spółdzielczości. W. 1930 s. 40.
- H. Orsza-Radlińska
Tajemnica Danii (szereg wydań).
- A. Hollman
Uniwersytet ludowy i duchowe podstawy demokracji. W. 1924. s. 119.
- Z. Gulińska
Grundtvig, wychowawca narodu duńskiego. W. 1927
- H. Begtrup, H. Lund, P. Manniche
The folk high schools of Denmark. 1926.
- O. D. Campbell
The danish folk school. N. Y. 1928 s. 359.
- Czasopisma
Höjskobladet
Arbejder Höjskolen.

- E. Ackerknecht
Skandinawisches Büchereiwesen. Stettin. 1932 s. 309.
- W. H. Marwick
The present position of adult education in Sweden. 1939.

- F. M. Foster
School for life: a study of the people's colleges in Sweden. 1944.

Francja

- D. Mornet
Les origines intellectuelles de la révolution française. P. 1934.
- A. Picard (éd.)
Le bilan d'un siècle (1801—1900). P. 1906 — o. d. w t. V rozdział 18.
- G. Weill
Histoire du mouvement social en France 1852—1924. P. 1924 s. 512.
- M. Pellisson
Les oeuvres auxiliaires et complémentaires de l'école en France. P. 1903.
- Wiele wiadomości o Francji podaje Ch. Gide — Les institutions d progrès social i przeglądy międzynarodowe wydawane w Paryżu przez Institut International de Coopération Intellectuelle.

Niemcy

- W. Gotlieb
Niemcy. „Encyklopedia wychowania” t. III.
- R. v. Erdberg
Fünfzig Jahre freies Volkshiludunswesen. Berlin 1924.
- W. Picht u. E. Rosenstock
Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912 — 26. Leipzig 1926 s. 240.
- A. E. Twentyman
Adult education in Germany. 1919—32. Bulletin W. A. A. E. II/5.

W. Picht
Das Schicksal der Volks-
bildung in Deutschland.
Berlin 1936.

Zob. Uniwersytet Powszechny

H. G. Miller
Die deutsche Bauernhoch-
schule auf entwicklungsge-
schichtlicher und agrarpo-
litischer Grundlage. Stutt-
gard. 1928 s. 379.

H. Fuchs
E zichtung zum Lande
Langensalza 1933.

E. Kriek
Wychowanie narodo-wo po-
lityczne. W. 1936 s. 269.

S. Widerszal
Pedagogika biblioteczna W.
Hofmanna. W. 1939 s. 48.

Czasopisma
Volksbildungsarchiv.
Deutsche Volkserziehung.

Polska

J. Skarżyńska
Bibliografia oświaty poza-
szkolnej 1900-1928. W. 1928
s. 174.

Bibliografia oświaty poza-
szkolnej 1929-1931. W. 1932
s. 96.

Praca Oświatowa, czasopismo
1935 — 39. systematycznie
prowadziło spis książek i
artykułów z zakresu o. d.

Rocznik Pedagogiczny I-IV (za
lata 1920—25).

Praca Oświatowa (od r. 1945).

B. Nawroczyński
Polska myśl pedagogiczna,
jej główne linie rozwojowe,
stan współczesny i cechy
charakterystyczne. W. 1938
s. 296.

H. Orsza
Początki pracy oświatowej
w Polsce, odb. z książki
„Praca oświatowa”. K. 1913.

H. Radlińska
Z przeszłości pracy oświa-
towej w Polsce, odb. z
książki „Przewodnik oświa-
ty dorosłych”. W. 1928.

Praca oświatowa, jej zadania,
metody, organizacja. K. 1913
s. 501.

B. Nawroczyński (red.)
Nasza walka o szkołę pol-
ską t. II. W. 1934 s. 591.

A. Konewka i K. Kornilowicz
Przewodnik oświaty doro-
słych. W. 1928 s. 259.

M. Poliszewski
Społeczna akcja oświato-
wo-wychowawcza. K. 1930
s. 160.

S. Surzycki
Organizacja pracy społecz-
nej rolniczej. W. 1931
s. 386.

H. Radlińska (red.)
Rocznik Pedagogiczny I/IV
art. przeglądowe K. Kornil-
owicza, E. Nowickiego,
H. Radlińskiej.

B. Suchodolski
Polityka kulturalno-oświa-
towa w Polsce współcze-
snej. W. 1937 s. 132.

Czasopisma przedwojenne :

Oświata Polska.
Oświata Pozaszkolna.
Polska Oświata Pozaszkolna
Praca Oświatowa.
Przewodnik Oświatowy

powojenne:

Oświata i Kultura.
Oświata Rolnicza.
Praca Oświatowa.
Bibliografię dziejów oświa-
ty pozaszkolnej w Polsce
podaje przygotowana do
druku książka H. Radliń-
skiej — Tradycje i zamie-
rzenia.

Stany Zjednoczone

- R. A. Beals & L. Brody
The literature of adult education. N. Y. 1941 s. 493.
- I. Chałasiński
Szkoła w społeczeństwie amerykańskim. W. 1936 s. 590
- R. Dyboski
Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. W. 1930 s. 319.
- I. Mikułowski-Pomorski
Rolnictwo, farmer, wieś w Stanach Zjednoczonych. W. 1927 s. 79
- I. T. Adams
Frontiers of american culture. N. Y. 1944 s. 364. (z bibl.).
- I. S. Noffsinger
Correspondence schools lyceums, chautauquas. N. Y. 1926 s. 284
- American Library Association.
Libraries and adult education. N. Y. 1926 s. 284.
- A. L. Hall-Quest
The university afield. N. Y. 1926 s. 292.
- John Dewey Society
T. Brämeld (ed.) Workers education in the U. S. 1941 s. 338.
- B. Y. Landis & J. D. Willard
Rural adult education. N. Y. 1933 s. 229.
- M. A. Carverwright
Ten years of adult education. N. Y. 1935 s. 220.
- American Association for Adult Education.
D. Rowden (ed.)
Handbook of adult education in the United States, 1936 s. 423.
Studies in the social significance of adult education (seria książek od 1937).

- American Labor Education Service.
Bulletins, pamphlets and reports on workers education.
- W. Sharlip & A. A. Ovens
Adult education. N. Y. 1938 s. 317.
- J. W. Herring
Social planning and adult education. N. Y. 1935 s. 138.
- W. H. Stacy
Integration of adult education. N. Y. 1935 s. 148.
- M. Ely
Adult education in action. N. Y. 1936 s. 480.
- F. W. Reewes, T. Fansler & C. C. Heule
Adult education. N. Y. 1938 s. 171.

Czasopisma :

- *Adult Education Bulletin.
Journal of Adult Education.
Workers' Education News Letter.

Z. S. R. R

- W. Czerniewski
Rosja Sowiecka. E. W. t. III.
- N. Gąsiorowska
Oświata dorosłych w Z. S. R. R.
„Zagadnienia pracy kulturalnej” t. I.
- W. Czarnoluski
Czastnaja iniciatiwa w dziele narodnawo obrazowania. Petersburg 1910 s. 195.
- N. Medynskij
Enciklopedia wnieszkolnawo obrazowania. M. 1933.

Czasopisma :

- Proswieszczenie Nacionalnostiej.
Powysim Gramatnost' Klub.
Krasnyj Bibliotekar

NARZĘDZIA I FORMY PRACY OŚWIATOWEJ

- A. Konewka i K. Kornilowicz (red.)
Przewodnik oświaty dorosłych (1928). W. 1929 s. 260.
- A. Niesiolowski
Formy i metody pracy oświatowej. W. 1932 s. 270.
Słowo żywe
- S. Wołkoński
Człowiek wyrazisty. P.s. 240.
- J. Rozwadowski
O zjawiskach i rozwoju języka.
- S. Szober
Język a człowiek i naród L. s. 214.
- M. B. Godecki
Odczyty popularne dla c.o.-rosłych. W. 1933 s. 110.
- Polskie Radio
Wskazówki dla prelegentów radiowych. W. 1935.
Dyskutujmy.
- W. Witwicki
Co to jest dyskusja i jak ją trzeba prowadzić. L. 1938 s. 28.
- U. S. Office of Education
Study of America's Forums Washington 1938 s. 118
- M. L. Ely
Why forums? N. Y. 1937 s. 220.
- Workers' Education Association
Discussion group and their leadership. 1943.
Słowo pisane
- N. Roubakine
Introduction à la psychologie bibliologique. 1922 I/II s. 276, 328.
- N. Rubakin
Czto takoje bibliopsichologia. Leningrad. 1924 s. 61.
Psychologia czytateľa i knigi. M. 1929 s. 308.
- J. Muszkowski
Życie książki. W. 1930 s. 346.
- P. Otlet
Traité de documentation
Le livre sur le livre. Bruxelles. 1934 s. 431.
- J. Bystron
Człowiek i książka. W. 1935 s. 200
- H. Radlińska
Książka wśród ludzi. W. 1946 s. 424
- W. Dąbrowska i in. (red.)
Książka w pracy oświatowej. W. 1935 s. 140.
- H. Dobrowolska
Grafika książki a czytanie W. 1930 s. 112.
- W. S. Gray & B. E. Leary
What makes a book readable. Chicago. 1935 s. 358.
- R. Flesch
Marks of readable style. N. Y. s. 69 (z bibl.)
- Zob. Czytelnictwo. Biblioteka
Pokazy
- J. Joteyko i in.
Znaczenie wrażeń wzrokowych Nr. specjalny „Oświaty Pozaszkolnej” 1921.
- E. C. Dent
The audio-visual handbook N. Y. 1942 s. 227.
- F. N. Freeman (ed.)
Visual education. N. Y. 1937 s. 391.
- Rodzaje popularyzacji**
- S. Michalski i K. Krzeczkowski
Popularyzowanie wiedzy
Zob. Poradnik dla samouków. t. IV. serii pierwszej.
- M. Heilpern
Jakim warunkom powinna odpowiadać książka popularna (w Pracy oświatowej)

- J. St. Bvstroń, R. Dybowski,
K. Nitsch
Zob. Polska Oświata Poza-
szkolna. 1924 (Konferencja
poświęcona popularyzacji).
- W. Baliński
Propaganda, jej metody i
znaczenie. W. 1930 s. 155.
- W. Makowski
Reklama polityczna a t. zw.
Wola społeczna. W. 1932
s. 45.
- A. Waligórski
Zagadnienie propagandy w
literaturze socjologicznej
ostatniej doby. „Przegląd
Socjologiczny” 1937.
- H. Radlińska
Książka wśród ludzi. wyd.
IV. W. 1946 — rozdział
Stosunek do propagandy.
- M. Heilpern
Zasady dydaktyki w zasto-
sowaniu do zadań kursów
uzupełniających. W. 1928
s. 132.
- I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa
Podstawowe zagadnienia
dydaktyki dorosłych. E. W.
t. III. (z bibl.).
- M. Borowiecka
Kształcenie dorosłych.
W. 1946 s. 128.
- E. L. Thorndike (ed.)
Adult learning. N. Y. 1928
s. 335.
- R. Kotinsky
Elementary education of
adults. N. Y. 1941, s. 205.
- L. B. Murphy & H. Ladd
Emotional factors in learn-
ing.
- E. Berber
Psychologie der Neugier
Leipzig. 1935 s. 108.

Placówki

Uczelnie

- I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa
Uczelnie dla dorosłych.
E. W. t. III. (z bibl.)
- Instytut Oświaty Dorosłych
Serie wydawnictw informa-
cyjnych, programów i pod-
ręczników. Od r. 1946 wy-
dawnictwa ukazują się pod
firmą Ludowego Instytutu
Oświaty i Kultury.
- Rocznik Kursów dla Dorosłych
m. st. Warszawy
W. 1918—9 I/II. s. 208,
335.
- A. Hollman
Uniwersytet ludowy i du-
chowe podstawy demokra-
cji W. 1924 s. 119
- E. Weitsch
Grundfragen der Volks-
hochschulmethode, Jena
1920.
- Instytut Oświaty Dorosłych
Uniwersytet powszechny
zaganią. W. 1932 s. 108.
- J. Baranowska (red.)
Z doświadczeń Uniwersy-
tetu Powszechnego m. st.
Warszawy. W. 1933 s. 255.
- W. Okiński
Problemy społeczne uni-
wersytetu powszechnego w
Polsce. W. 1938 s. 270.
- Educational Settlements Asso-
ciation
Colleges for adult students.
L. 1939.
- I. Solarz
Wiejski Uniwersytet Orka-
nowy. W. 1937 s. 90.
- W. Radwan (red.)
Wiejskie uniwersytety lu-
dowe w Polsce (biuletyny
konferencji w Łowiczu i
Krzemieńcu). W. 1938 i 39
s. 190 i 186.

- Z. Mierzwinska
Wpływ wychowawczy internatowego uniwersytetu ludowego W. 1933 s. 81
Zob. Poszczególne kraje.

Placówki dostarczające narzędzi i podniet.

Biblioteki

- H. Radlińska
Biblioteki oświatowe. E. W. t. III (z bibl.) częściowo przedrukowane w wyd. IV. Książki wśród ludzi.
W. Dąbrowska
Nowoczesne ustawodawstwo w zakresie bibliotek publicznych. W. 1928 s. 94.
L. Bykowski
Współczesna polityka biblioteczna. W. 1937 (z bibl.) s. 60.
Institut International de Coopération Intellectuelle
Mission sociale et intellectuelle des bibliothèques populaires P. 1937 s. 444.
N. K. Krupskaja
Zadachi bibliotecznej raboty. M. 1934.
L. R. Wilson (ed.)
The role of the library in adult education. Chicago. 1937 s. 321.

Zob. Czytelnictwo.

Muzea

- K. Z. Malinowski
Rola muzeum w oświacie dorosłych (z bibl.) E. W. t. III.
S. Małkowski
O potrzebie popularyzacji wiedzy i o polskim muzeum ziemi. Nauka polska t. II. 1919.
M. Walicki
Społeczno wychowawcza i oświatowa rola muzeów humanistycznych. Kultura i Wychowanie. 1934 z. 4.

Muzea regionalne ich cele i zadania. W. 1928.

- T. R. Adam
Museum and popular culture. N. Y. 1938 s. 177.
M. E. Schere
Adult education in british museums. 1934.
G. E. Ramsey
Educational work in the museums of the United States. 1938 s. 289.

Teatr

- A. Hertz
Zagadnienia socjologii teatru. L. 1939 s. 80.
A. Walicka-Chmielewska
Teatr w pracy oświatowej. E. W. t. III (z bibl.)
Zob. Miłośnictwo sztuki.

Kino

- British Film Institute
The film in national life. L. 1943.
The elements of film.
J. E. Harley
World — wide influences of the cinema. S. California.
T. Trnka
Kulturni a skolni kinematografie v cizine a u nas. Praha. 1935.
E. Dale (ed.)
Motion pictures in adult education. N.Y. 1937 s. 472.
Zob. Pokazy.

Radio

- A. Hertz
Radio a oświata dorosłych. E. W. t. III. (z bibl.).
H. Cantril & G. W. Allport
Psychology of radio. N. Y. 1935 s. 276.
International Institute of Intellectual Cooperation
The educational role in broadcasting.

- F. E. Hill
Listen and learn. N. Y.
1937 s. 248.
Radio's listening groups.
N. Y. 1941 s. 270
- P. F. Lazarsfeld
Radio and the printed page
N. Y. 1940 s. 554.
- Placówki współżycia
- W. Sosiński (red.)
Dom ludowy. W. 1927—8
(z bibl.) I/II s. 100, 169.
- T. Więckowski (red.)
Dom społeczny. W. 1939
(z bibl.) s. 202.
- J. Cierniak
Wieś Zaborów i zaborow-
ski dom ludowy. W. 1936
s. 182.
- British Institute of Adult Edu-
cation
The Guildhouse L. s. 111.
- British Association of Residen-
tial Settlements
A memorandum on com-
munity centres. 1943
- [National Council of Social
Service]
Village halls and social
centres in the country si-
de L. 1945
- H. K. Thorold & D. G. Farrow
Community centres and
E. S. Harris
Community centres. L. 1945
associations handbook.
L. 1945
- G. Hawkins
Educational experiments in
social settlements. N. Y.
1938.
- S. Posner
Kluby robotnicze, odb. z
Pracy oświatowej. K. 1913.
- H. Radlińska
Świetlice. E. W. t. III
(z bibl.)
- W. Reguński (red.)
Przewodnik świetlicowy
I/VII. W.
- I. Brodigan
Principles and methods of
club work. 1936.

PRACOWNICY OŚWIATOWI

- J. Wł. Dawid
O duszy nauczycielstwa
(liczne wydania).
[Ministerstwo W. R. i O. P.]
Pracownik oświatowy. Biu-
letyn XIV Konferencji O-
światowej. W. 1930 s. 158.
- J. Baranowska (red.)
Instytut Oświaty Doro-
słych. Z prac i doświadczeń
W. 1930 s. 156.
- I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa
Pracownik oświatowy
E. W. t. III (z bibl.)
[Instytut Socjologii Wsi]
Wiejscy działacze społeczni,
życiorysy. W. 1937—8 I/II
s. 432, 363.
- H. Radlińska
Studium pracy kulturalnej
W. 1925 s. 29.
Stosunek wychowawcy do
środowiska społecznego. W.
1935. (Listy do nauczycieli).
- S. Surzycki
Organizacja pracy społecz-
nej rolniczej. W. 1931
s. 386.
- C. R. Allan
The instructor, the man and
the job. 1919 s. 373.
- A. Mansbridge
The making of an educa-
tionist. L.

H. A. & B. W. Overstreet
Leaders for adult education. N. Y. 1941 s. 193.

The tutor in adult education
L. 1928

E. Macadam
The equipment of the social
worker. L. s. 224.

The social servant in the
making.

E. L. Brown
Social work as profession
N. Y. 1942 s. 232.

SKOROWIDZ TREŚCI

- Afirmacja życia jako cecha dojrzałości — 11, 12
 Agitacja — 24, 25, 27, 83, 127, 171 zob. Propaganda
 Agraryzm — 127
 Aktualność — 21, 22, 31, 38, 95, 136, 137, 141, 149, 172
 Aktyw — 151
 Analfabetyzm, zwalczanie a. — 48, 52, 57, 60, 61, 66, 70, 78, 92, 112, 126, 129, 158, 223
 Andragogika — 22
 Anglia — 57-9, 63-4, 74-7, 93-5, 99, 102-4, 121, 123, 137, 146, 162, 167, 183
 Archiwum oświatowe — 116, 130, 230, 233
 Austria — 77-8, 96-7, 108, 125, 146, 190
 Autonomia pracy oświatowej — 143
 Autorytet — 21, 150-1, 210-1
 Awans — 46, 74, 101, 160, 161, 182, 199 zob. Wyszerzanie
 Badania w zakresie o. d. — 9, 11, 13, 15, 20, 156-9, 174, 210, 213, 221, 224, 229
 Belgia — 106, 108, 121, 162, 183, 200, 203, 233
 Bezrobocie — zob. Robotnicy
 Biblioteka jako urządzenie — 137-40, 142, 145, 155, 187-8, 217-8, 223
 b-ki, dzieje, działalność — 45, 47, 48, 61, 64, 71, 73; 76, 78, 80, 87-8, 93, 97-8, 100-1, 107, 111-4, 116, 121, 126, 162-3, 180, 187-8, 213
 Bibliotekarz, bibliotekarstwo — 111, 113-4, 116, 204, 206, 208-9, 211, 212
 Bliskość, łatwość zrozumienia się — 12, 13, 45, 66, 126, 148, 160, 164, 165, 169, 171, 174, 184, 186, 197, 199, 212 zob. Zaufanie
 Boiska, stadiony — 138, 140, 179, 217, 223
 Bułgaria — 121
 Cele wchowania dorosłych — 28, 46, 64, 139, 143, 145, 197, 201, 204 znaczenie drogi do c. — 201 zob. Oświata, Wychowanie
 Centralne organizacje — 120, 123, 127, 128-30, 156, 185
 Centralna pracownia O. D. — 130, 230-1
 Charakter człowieka — 9, 32, 58, 60, 63-4, 199, 208, 211 zob. Etyka, Osobowość, Typy
 Chatauquas — 102-3
 Chłopi, dążenia i potrzeby oświatowe — 34, 53-5, 61, 69, 84, 86, 114, 118, 146-7, 153
 Chóry, związki śpiewacze — 35, 33, 122, 170, 187
 Chrześcijańska demokracja wobec o. d. — 78, 96, 97, 107-8

- Czechosłowacja — 121, 129, 156, 158
- Członkostwo organizacji oświatowych — 140, 146, 150-4, 159 zob. Organizacja
- Człowiek: stosunek do czł. — 22, 31, 42, 58, 113, 122, 207, 211, 214, „materiał” i „żywiol” — 30, czynnik ludzki — 37, 38, 163, stosunek czł. do innych — 11-3, 32-3, 140, 214, do wartości obiektywnych — 16, 17, 68, wpływ sytuacji życiowej na cechy czł. — 14, 43, 65, 184, czł. na środowisko — 34, 139-40 zob. Charakter, Fazy życia, Jednostka, Osobowość, Równość
- Czytanie — 165, 168, 170-1, 174
- Czytelnictwo — 9, 47-8, 52-3, 76, 80, 87-8, 100, 163, 171-2, 220
- Czytelnik — 46, 139, 150, 163, 164, 171, 172, 174
- Dania — 62-3, 99, 121, 162, 169, 184, 233
- Dążenia, rola ich w o. d. — 14-15, 18, 22, 26, 51, 62, 73, 83, 94, 135, 141, 143, 148, 180, 184, 200 zob. Przerodownictwo, Ruchy
- Demokratyzacja, związki z o. d. — 32, 39, 53-6, 66-7, 75-7, 84-7, 90, 94-5, 97, 103, 112-4, 119-31, 135-7, 184, 201, 218
- Dobra: ogólnie — 17, 29, 40, 138, 139, 141, 149, 196, d. materialne — 28, duchowe — 26, zob. Dorobek, Walory
- Dobór: pracowników o. d. — 199, 213, 221-2, uczestników wycieczek — 177, kursów — 157, 181, treści — 148
- Dojrzałość — 9-15, 27, 36-7, 211
- Dokształcanie — 38, 107, 121, 142, 158, 213, 229
- Domy ludowe, społeczne, kultury — 76, 95, 97, 104, 106, 125, 140, 144, 151, 155, 179, 186, 189-90, 206, 223
- Dorobek, puścizna — 18, 23, 47, 136, 139, 141, 143, 149, 155, 161, 187, 201, 214, 217-3, 222 zob. Dobra, Kultura
- Dorosły (cechy, możliwości, zahamowania rozwoju) — 9-15, 17-22, 29, 31, 38, 48, 51, 56, 57, 58, 67, 106, 108, 121, 128, 164, 202, 207-8 zob. Dojrzałość, Potrzeby
- Dostępność, udostępnianie użytku — 23, 139, 217 zob. Popularyzacja, Powszechność
- Doświadczenie życiowe — 9, 12, 13, 47, 141, 160, 162, 164, 174, 211
- Doświadczalnictwo (naukowe, techniczne, pokrzowe) — 156, 178, 185, 224
- Dramatyzacja, koła, zespoły dr. — 165, 168, 169, 170, 187 zob. Teatr
- Drobnomieszczaństwo, potrzeby i zainteresowania zawodowe — 59, 80, 87
- Dyletantyzm jako brak przygotowania fachowego — 210, jako za-miłowanie zob. Miłośnictwo
- Dyskusja — 165, 167-9, 173 zob. Forum
- Działacz — 31, 34, 93, 153-4, państwowy, społeczny, przedstawiciel „odgórny” — 60, 72, 197, 207, ze środowisk danej pracy — 21, 58, 78, 86, 93, 212, bojownicy — 21, 66, 70, 79, 196. Po-szczególne typy przeszłości: emisariusze — 66, 195, entu-zjaści — 66, kulturalnicy — 117, 118, 149, „politycy” — 149, społecznicy — 117.
- Poszczególne jednostki zob. Skorowidz nazwisk. Rozróżnie-nie działacza od pracownika — zob. Nauczyciel, Instruktor, Pracownik oświatowy

Dzieci — zob. Rodzina

Ekonomiczne tło o. d.: stosunki gospodarcze — 13, 28-9, 32, 33, 35, 55, 57, 64, 84, 86-7, 90-1, 114, 122, 129, 139 dobrobyt — 72, 74, 76, nędza — 9, 14, 57, 74, 202, 204, bezrobocie — 39, 75, 122-4, czynniki finansujące — 64, 103, 123, 128, 156, 162, formy zarobkowe o. d. — 97, 103, 188 zob. Ofiarność, Subwencje

Ekonomiczny punkt widzenia spraw o. d. — 29, 36, 38-9, 65, 79, 81, 104-6, 107, 114, 125, 153

Ekstenzywność (kierunek „rozsiewający”) — 45-6, 80, 85, 88, 99, 103, 105, 119, 127, 196

Elementarze dla dorosłych — 56, 70, 92

Elita — 31, 96, 98, 106, 119 zob. Awans, Przodownictwo

Entuzjazm — 30, 66, 71, 210

Estonia — 121

Etyka, moralność: cele etyczne pracy społecznej — 18, 29, 60, 62, 64-5, 67-8, 76, 82-3, 95, 105, 107, 201, 214, walory moralne — 16, 18, 19, 26, siły m. — 55, 117, więź m. — 46, 140, 143, ideologia braterstwa — 75, 77, 86, 94, 196, propaganda m. — 29, 30-1, 54, 86, powściągi — 18, 45, sublimacja — 30-1, 139, 155, moralność a wąska specjalizacja — 37-8, m. pracy wychowawczej — 139, 212-3, unikanie przemocy — 166, 200, 208, zob. Charakter, Religijne prace oświatowe, Walory

Fachowcy — zob. Pracownicy, Rzeczoznawcy, Zawodowcy

Fazy życia — 9-14, 43 zob. Młodość, Młodzież, Dorosły, Dojrzałość, Starość

Filantropi, przyjaciele ludzkości — 54, 58

Filantropia — 121, 123, 186, 205, tow. dobroczynności — 71, 111 zob. Służba społeczna

Film, kino — 122, 138, 140, 176, 178, 188, 189

Finlandia — 121

Filozofia, wpływ f. na teorię oświaty — 15, 53, 60, 65, 67-8, 71-2, 81-2, 104-5, 117, 119

Fizjokratyzm — 53-4, 57, 61, 85

Formy pracy oświatowej, przegląd ogólny — 135-191, zmienność f. — 135-6, 158, 191, 218, 220

Forum — 167, 169

Francja — 52-3, 55, 59, 61-5, 71-4, 95-6, 106, 108, 115, 121

Gawęda — 165, 167

Generacje — 9-15, 27, 28 zob. Pokolenie

Gospodarcze zainteresowania i oświata gospodarcza: wprowadzanie w plan wytwarzania i spożycia — 29, 30, wskazywanie udo. skonań — 35, oparcie się na pracy gospodarczej — 81, 93, propaganda samopomocy i spółdzielczości — 29, 64, 74, 79, 87, 106, 112, zainteresowania robotników rynkiem pracy — 37-8, wpływ marksizmu — 65, 104-5 zob. Fizjokratyzm, Rolnicy, Technika

Gospody — 70, 190

Grupy społeczne, ich rola i znaczenie w o. d. — 18, 21, 33, 46, 54, 136, 190, 218, więź gr. — 46, 124, odrębności warunków i celów — 19, 21, gr. przodownicze — 51, 138, gr. ideologicz.

- ne — 112, 124, 142, 145, 148, gr. terenowe — 151, rola jednostki w obrębie gr. — 21, 180, 212, zespoły, praca zespołowa — 42, 44, 47, 140, 143, 146, 151-2, 165, 173, 186-7, 201
- Harmonia, harmonizowanie — 26, 39, 47, 149, 184, 208
- Higiena, medycyna zapobiegawcza, wpływ na o. d. — 39, 72, 127
- Historia, h. czny punkt widzenia w o. d. — 53, 62, 65-6, 68, 81, 83, 95, 109, 158, zarys dziejów o. d. — 51-131 zob. Tradycja
- Hitlerizm, totalizm wobec o. d. — 33, 41, 124, 142, 147-8
- Humor — 40, 170, 198
- Idealizacja — 34, 81, 84, 98, 119
- Idealizm o. d. — 11, 22, 71, 78, 83, 98, 115, 199
- Ideologie przewodniczące o. d.: różnorodność — 21-2, 53, 57, 112, i. oświatowe — 15, 67-8, 117, 124, wiary w lud — 55, 68, ludowa — 83, 127 zob. Agraryzm, robotnicza — 34, 83, 85, 104-6 zob. Komunizm, Socjalizm, pracy organicznej — 71-2, 81-3 zob. Pozytywizm, mocy narodowej — 98, zrzeszenia ideologiczne — 112, 141, 145
- Ideał w oddziaływaniu wychowawczym — 10-1, 18, 21, 25, 31, 77, 117, 140, 143, 184, i. — 105, 118, 122, 211, i. pracy oświatowej — 78, 99, 124 i. własny pracownika — 198 zob. Ideologia, Walory
- Indywidualizm — 98
- Indywidualność, indywidualizowanie w o. d. — zob. Jednostka
- Informacje — 80, 127, 162, 188
- Inicjatywy, działalność ochotnicza: zadania in. ochotniczej — 143, 156, in. pionierskie — 35, 47, 51, 54, 63, 70, 85, 92, 119, 120, 145, 146, „odgórne” — 51, 64, 144-5, „z dołu” — 35, 119-20, pomoc instruktorska — 129, prace ochotnicze — 60, 142, 220-1, 223, 225, 230, 233-4, wolność in. 143, 221-2
- Inspektorzy szkolnictwa zastępczego — 223, 225-6
- Instruktor, instruktorstwo o. d.: instruktor jako typ pracownika oświatowego — 206-7, 234, znaczenie dojrzałości — 211, instruktorstwo jako funkcja — 207, i. rolny — 36, 48, jako organizator — 152, 154, 185, 212, instr. techniki — 195, pogadanki — 166, porady — 38, 184 instruktorstwo w oparciu o urządzenia — 149, 213, 228-9, centrale instr. — 129, 221, instr. wizytatorzy ministerialni — 225-7, 232
- Instrumentalizm o. d. — 124, 144-5, 147
- Instytucje — 234, życie inst. dzięki ludziom — 16, 29-30, 47, typy — 144-6, 150-3 zob. Państwo, Placówki, Ruch, Urządzenia, Zrzeszenia oraz skróciły instytucji
- Intelekt, oddziaływanie intelektualne: prawo do życia umysł. — 33, 45, 71, h. sła kształcenia, instytucje kształcące — 53, 63, 64, 67, 72, 73-8, 80, 81, 94, 95, 97, 110-1, 115-6, 121, 129, 162, uczenie myślenia — 24-6, 33, 48, 166, 183, 206, int. jako czynnik zwycięstwa — 71, 79, 104, przeciwstawianie pracy umysłowej i przeżyć — 98, 124, uzdolnienia umysłowe w życiu grup. społ. 34, synteza ekstensywności i intensywności, — 47, przyjaźń intelektualna — 181 zob. Nauka, Wiedza, Twórczość

- Inteligencja (psych.) i jej mierniki — 13-4, 171
 Inteligencja (społ.) jako szereg przodowniczy — 33, 56, 61, 75-6, 78, 84, 117-9, 125-6, poczucie posłannictwa, szczególnych zadań — 70, 84, 92-3, 95, 111, 115, 195, 197; związek pracy przodowniczej z przebudową kulturalną — 35, i. w znaczeniu „pracownicy umysłu” — 33, 41, 53, 64, 68-9, 73, 75-6, 87, 90, 106, 125
 Intensywność (kierunek „kształtujący”) — 45-7, 97-9, 105, 119, 124, 127
 Internatowe placówki — 43, 162, 184 zob. Uniwersytety ludowe
 Intuicja — 22, 31, 174
 Italia — 81
 Jednostka: stosunek do j. — 82, 146, 154, 191, 200, 211, możliwości rozwoju indywidualnego — 9, 105, 135, 198, 213, potrzeby j. — 14, 27-31, 99, 146, pomoc w rozwoju i spełnianiu zadań — 18-9; 28, 29, 44, 47, 64, 184-6; 201; wpływ autorytetu narzucającego — 21, rola miłośnictwa w nawiązywaniu kontaktu — 209, apoteoza wolności j. — 72, 105, prześladowania — 113, 124, j. przodownicze — 14, 48, 110-1, 127, zastępujące instytucje — 92, 113, ich wpływ — 120, twórczy udział w życiu — 16-7, 27, 30, 106, w kulturze — 124, 164-5, rola j. w grupie — zob. Grupa. J. luźne, samotnicy — 41, 45, 154, 190, 208, elita — 46, 119, awans osobisty — 42, 74, 101, zob. Skorowidz nazwisk
 Język: oiczyści — 52, 69, 88, j. książek a mowa ludu — 61, 93, nieporozumienia wynikające z różnic j. — 52, 164, 174, 200 niebezpieczeństwa werbalizmu — 164, 186, zob. Słowo
 Jugosławia — 127
 Karność: przez posłuszeństwo — 21, 147-8, 161, przez opanowywanie się — 18, 45, 159, zob. Etyka, Instrumentalizm
 Kierownik, kierownictwo: typ k. — 31-2, przecenianie — 33, k. w różnorodnych instytucjach — 150-2, k. urzędów i placówek — 139, 225, 227, 229, uniwersytetów ludowych — 184, kursów seminaryjnych — 94, 182, przygotowywanie do kierownictwa — 32, 37, 38, Komendant — 150, przywódca wyrastający z gromady — 98, 104, patron — 72, 87, 107, 152
 Kino — zob. Film
 Kłasyfikacja form o. d.: trudności jednolitej kl., kryteria opisu — 157-9, cechy różnych form — 159, 162-3, rozmaitość czynników przemian — 163 zob. Narzędzia, Metody, Placówki
 Kluby — 30, 43-4, 122-3, 169, 187, 220
 Kobiety, związek o. d. ze sprawą kobiecą i życiem k. — 76, 90, 106-7, 108, 110, 120, 147
 Kolonie — 43, 179 zob. Obozy
 Koła ohotnicze: oświatowe — 58, 66, 186-7, współpracy — 74, 151 zob. Młodzież, Rolnicy, Samokształcenie
 Komunizm w stosunku do o. d. — 126-7
 Konjunkturalizm w o. d. — 19, 24, 27, 139, 141, 148, 159, 218 zob. Aktualność, Instrumentalizm
 Konkursy — 42-3, 70, 127, 178

Konserwatorstwo dorobku kultury — 139, 142 zob. Urządzenia
 Konserwatyzm, konserwatyści wobec o. d. — 60, 61, 69; 73-4, 77, 78, 84, 85-6, 90, 112, 125, 150
 Konspiracyjna działalność, tajne nauczanie — 83, 89, 93, 109, 110, 111, 196-7
 Koordynacja — 21, 123, 178-9, 217, 223 zob. Współdziałanie
 Kontrola pracy — 46, 185, 190, 221, 223, 226 zob. Nadzór
 Królestwo Kongresowe i zabór rosyjski w dziejach o. d. — 60-2, 67, 70-1, 89-93, 109-113, 120
 Krzyżowanie się, splatanie poczyną — 17, 27, 31, 70, 218, 220
 Książka: rodzaje — 141, 172, 178-9, jako narzędzie — 20, 24, 111, 138, 141, 169, 171-2, 174, 186-8, jako miernik stanu oświaty — 48, 80, 162, ks. bliska czytelnikowi — 118, 120, 164, 171-2, losy książek — 120, 124, 128, 164, Biblia — 52, 57-8, zob. Biblioteka, Czytanie, Czytelnictwo, Literatura
 Księstwo Warszawskie w dziejach o. d. — 56-7, 59-60, 90
 Kształcenie — 18, 23, 26-7, 29, 30, 38, 164, 202, w określeniu szczegółowym — ogólnokształcące — 64, 75-8, 80, 94-5, 97, 102-3, 110, 115-6, 123, 181-3, duchowe — 182, 184, społeczne i zawodowe — 31, 59, 60, 73, 80, 123, polityczne — 104, 115, 183, religijne — 107, oświatowców — zob. Pracownik, obowiązek kształcenia — 217, 219, 221-3 zob. Nauczanie, Szkoły, Wychowanie
 Kształtowanie: wyrunki społeczne kształ. się jednostki — 14, 21, 47, 147, 164, wychowanie jako czynnik kształ. — 19, 166, inne czynniki — 19-20, kształ. rola jednostek — 17, 19, 21, kierunek „kształtujący” — zob. Intensywność
 Kultura: pojmowanie k. i pracy kulturalnej — 20, 50, 82, 234, k. duchowa — 26, umysłowa — 39, artystyczna — 39, życia codziennego — 28, 42, 99, 122, organizacyjna — 153, ogólna — 121, 201, 209, „przeżywanie k.” — 98, 124, „kulturalnicy” — 98, 124;
 wpływ stanu k. środowiska na o. d. — 9, 12-13, 30, 37-8, 58, 67, 96, 101, 114, 121, 137, 218, znaczenie wolności — 63, 65, budowa i przebudowa k. — 15, 17, 18, 82, 90, 125, 127, 142, 147
 kregi k. — 34-5, k. ludowa (wsi) — 34, 61-2, 66, 83-4, 91, 127, 130-1, 146-7, 184, k. proletariacka (robotnicza) — 34, 85, 104-6, 121, 126-8, 130 k. szlachecka — 84, przenikanie się — 28, 30, 35, 39-40, 67, 94, 96, 114, 120, 155, 184, 217, 220, budowa jednostki k. — 136, 155, zob. Urządzenia
 „Kulturkampf” — walka o kulturę — 83, 86, 114
 Kursy: jako typ pracy — 180-2, dla dorosłych bez bliższego określenia, przeważnie w zakresie szkoły powsz. — 64, 69, 73, 76, 129, 142, dla analfabetów — 112, 158, fachowe — 59, 60, 111, przygotowujące do zadań aktualnych — 13, na wyższych poziomach — 94, 97, 182, zob. Uniwersytety, kursy korespondencyjne — 103, 172, 182, 185-6, wakacyjne — 102-3, 116, obowiązek prowadzenia k. elementarnych — 219, 223, przyposobienia zawodowego — 224

- Lekcja — 167, 185
- Liberalizm, liberalowie wobec o. d. — 72, 74, 94, 97, 105-6, 115
- Licea amerykańskie — 100.1
- Literatura, udział w wychowaniu — 74.5, 82.3, 92, 1. dla ludu — 54, 56.7, 61, 63, 65, 68, 70, 85, 88, 92.3, 105, 118, 141, 158, zob. Książka, Pisarz
- Lud: określenia 1. — 68, 84, 98, poglądy na rolę i potrzeby ludu wiejskiego — 16, 51, 53.5, 56, 60, 61, 62, 65.6; 69, 70, 78, 83, 91.2, 109, 114, 118, 126, 195, ruch ludowy — 109, 113, 114.5, 119, 127 zob. Chłopi, Literatura, Młodzież, Rolnicy, Wieś
- Małopolska (Galicja) w dziejach o. d. — 67, 84.6, 114.7, 120, 148, 168
- Masowość: hasła podnoszenia mas — 68, 72, 77, 201, oddziaływanie na masy i ich odzew — 24, 44, 51, 86, 127, 135, 140, brak zainteresowania m. — 60, 80, niski szacunek potrzeb mas — 176, trudność organizowania uczestnictwa w poczynaniach masowych — 14, 150, m. i jednostki — 47, zob. Ekstensywność, Powszechność
- Masoneria — zainteresowania higieną — 54, 100, cnotą — 54
- Materializm, wpływ na o. d. — 104, 105, 113, 114, zob. Ekonomiczne podłoże, Socjalizm
- Mądrość — 12, 24, 27, 33, 41
- Metody o. d.: zależność m. od stosunków społecznych, ustroju, stanu szkolnictwa — 160 i n., przewidujące postawę bierną — 161, czynną — 160.2, zob. Ekstensywność, Intensywność, Środowisko, wiązanie treści przynoszonych z istniejącą — 63, 65, 160, różnorodne użycie narzędzi — zob. Słowo, Pokaz, liczenie się z „odpowiedniością” — 10, 160, 162, zaspakajanie potrzeb 13, nauczanie przy warsztacie — 162, zakładanie urzędzeń — zob. Urządzenia, popieranie ruchów, wciąganie do uczestnictwa, tworzenie zespołów — 162, 177, zob. Grupa, Organizacja, oddziaływanie bezpośrednie w współżyciu — zob. Kluby, Osady, Placówki, Wczasy, Świetlice, dostarczanie narzędzi i podniet — zob. Czytelnictwo, Podniety, Samokształcenie
- Miasto jako środowisko o. d. — 14, 34, 37, 39, 43, 57.9, 63.4, 72.3, 75.80, 85, 90, 93.5, 97, 102, 104, 106.7, 110.3, 115.6, 121.2, 125.7, 137.8, 145.50, 154, 181, 183, 186.9, 200.2
- Mierniki: trudność określania wyników — 19, 21, 27, 138, 143, 153, 159, 205, m. liczbowe — 45.6, 80, 138, interpretacja liczb — 162.3, m. przy subwencjach — 123, 162, 221, 233
- Międzynarodowe poczynania i ich wpływ na o. d. — 104.8, 122, m. konferencje i instytucje oświatowe — 127.8, 202.3, znaczenie powszechnych wystaw światowych — 100, 108
- Miłośnictwo — 39, 41, 43, 102.3, 122, 187, 191, 202, 209, 217, 220, 234, zob. Wczasy
- Młodość jako faza życia — 9.11, 13, 43, 152, 184, 214

- Młodzież: antagonizm i łączność generacji — 12, 27, znaczenie kształcenia po 18 roku — 63, udział mł. w działalności zrzeszeń ideologicznych — 83, 98, 106-7, 124, 141, prace oświatowe mł. akademickiej — 65, 76, 78, 95, 110, 116, ruch mł. wiejskiej — 127, 147, 152-3, 157
- Mówca — 165, 167, 169
- Muzeum jako urządzenie, udział w o. d. — 96, 137, 187-8, stanowisko prawne i rola m. — 64, 101, 142, 155, 217-8, 223
- Muzyka — 40, 76, zob. Chóry, Sztuka
- Nadzór, władze nadzorcze o. d. — 139, 150, 224, 228, 233
- Naród: siły utajone n. 14-6, 202, zob. Siły, niezniszczalność n. — 82-4, związanie sprawy narodowej i społecznej — 62, 63, 66, 69, 70, 82, 86, 119-20, 128, 145, walka z wynaradawianiem — 70, 86-9, 108, 114, 144, 150, rola o. d. w więzi narodowej — 22, 56, 66, 68, 80, 84, 98, 105, 109, 118-20, 128, 144
- Narzędzia pracy oświatowej — 135, 140-1, 149, 164-179, 190, 213, 217 zob. Doświadczalnictwo, Książka, Obraz, Organizacja, Pokaz Słowo
- Nauczanie — 26, 135, 165, 180-6 219 zob. Kształcenie, Kursy, Metody, Popularyzacja, Przedmioty, Uczelnie
- Nauczyciel dorosłych — 77, 94, 165-6, 180-3, 206, 209 zob. Pracownik oświatowy, organizacje nauczycielstwa wobec o. d. — 68-9, 130, 227, udział prof. szkół wyższych i intelektualistów w nauczaniu dor. — 77-8, 97, 148, stowarzyszenia nauczających — 97, 103 zob. Instruktor, Popularyzacja, Pracownik oświatowy
- Nauka: wpływ na życie — 20, 31, 37-9, 48, 191, na teorię i praktykę o. d. — 9, 13, 15-6, 31, 38-9, 60, 62, 65, 67-8, 71-2, 74, 81, 95, 104-5, 109-10, 117, 119, znaczenie regionalnych ognisk badawczych, udziału miłośników w pracy badawczej — 35, 185, 191, n. a popularyzacja — 24-5, 53, 71, 95, 102, 110
- Niemcy — 65, 78-80, 97-9, 107, 108, 121, 124-5, 127, 211
- Obiektywizm, obiektywizacja — 11, 25, 31, 32, 191, 205
- Obowiązkowość niektórych form o. d. — 121, 219
- Obóz wakacyjny wędrowny — 30, 43, 102, 122, 179, 187
- Obraz w o. d. — wykresy, tablice, przeźrocza — 40, 175-8, 188 zob. Pokaz
- Ochotnicze poczynania — 138, 143, 156, 220-5, 230, 233-4 zob. Działacz, Inicjatywy
- Odczyt — 24, 45, 77, 80, 87, 95, 145, 165-7, 168, 183, 188
- Odpowiedzialność; wyrabianie odp. — 11-4, 30, 38, 151, 191, 208
- Ofiarność na cele o. d. — 63, 101, 119, 130, 138, 145, 150, 156, 163, 196, 197
- Ogniska oświatowe — 30, 181-2, 213, 217, 223, 234
- Ogrody, parki, znaczenie dla wczasów — 137, o. działkowe — 122
- Organiczna praca — 57, 81-3, 92, 114, 195-6 zob. Pozytywizm
- Organizacja instytucji i zrzeszeń: typy organizacji na tle celów — 107, 144-6, t. organizatorów — 32, 206, 208, różnice wsi i miasta — 146-7, 151-3, 157, budowa „od góry”, „od dołu” — 153-4, koordynacja — 189, zależność treści i metod od celu —

- 147-8, stosunek do „swoich” i „obcych” — 146, 148, członkostwo (zob.), udział członków w pracy, przodownicy — 150-1, zarządy i kierownictwo — 150-1, składki — 150, sprawozdania — 157, 231, 233, wysuwanie w nich celu, osiągnięć, trudności, wysiłku — 145-6, stosunek do pracowników zawodowych — zob. Centrale, Członkostwo, Instytucje, Kierownictwo, Zrzeszenia
- Osady — zob. Settlementy
- Osobowość — 9, 13, 16, 21, 75, 162
- Oświata, oświecenie: istota — 15-6, 98, 109, 119, 121, 124, 135, 136, 202, teoria ośw. — 15-5, 58, 63-4, 67-8, 98-9, 116-7, 123, 128, 130, praca ośw., jej pojmowanie, zasięg i kierunki — 62-4, 66, 80, 85, 108, 117, 210, ruch oświatowy — 85, 87, 94-5, 98, 123, 141, 144-56, 218-9, łączność z przebudową społeczną — 202
- Oświatowiec — zob. Pracownik oświatowy
- Państwo wobec o. d. — władze szkolne — 29, 60, 121, 123, 125-7, 128-9, 138, 142-3, 180, 197, 219, 221-3, 225-33, zob. Ustawodawstwo
- Patronaże — zob. Kierownictwo, Organizacja
- Piękno — 12, 29, 40, 61 zob. Przyroda, Sztuka
- Pisarz — 70, 164, 171, 174, p. ludowi — 70, 113 zob. Literatura
- Słowo
- Placówka oświatowa — 143, 160, 197, 199, 234, potrzeba opisów — 157, powstawanie — 179-83, pl. nauczania: zbiorowego — 180-4, indywidualnego — 184-6, pl. współzycia wychowawczego — 186-7, pl. dostarczające narzędzi — 187-190, pracownicy oświatowi na placówkach — 199, 205, 207, 213, 222-3
- Planowanie o. d. — 14, 29, 32, 44-8, 51, 62, 128-30, 142-3, 145, 147, 165, 222-3 zob. Koordynacja
- Podniety dostarczane w o. d. — 39, 40, 152, 217, liczenie się z siłami i zainteresowaniami — 40, dostarczanie możliwości korzystania z dóbr kultury i towarzyskich — 40-2, 184, 187, zachęcanie do twórczości — 41-2, 186, 187, 213, do poznawania przyrody, środowiska i siebie — 43, 198, emulacja — 42, 178, stwarzanie warunków pracy — 213, zob. Człowiek Jednostka
- Konkursy, Metody, Placówki, Ruch
- Pogadanka — 80, 165-7
- Pokaz, poglądowe pomoce — 42, 70, 122, 175-8, 188, 224, warsztaty pok. — 217-8 zob. Doświadczalnictwo, Muzeum, Wycieczki
- Wystawy
- Pokolenie — 9-14, 61, 81, 108, 119, 142, 155, 195-6, 199, 209 zob. Dorobek, Kultura, generacje — 10-3, 27 zob. Młodzież, Dorosły, Dojrzałość, Rodzina, Starość
- Polityka i politycy: wpływ gry sił walczących o władzę na o. d. — 23, 52-3, 55-6, 58-9, 63-4, 69, 72-4, 78-9, 84-6, 93, 95, 115, 118, 120, 126-7, 129, 196-7, p. oświatowa — 56-7, 60, 76, 78, 89, 93, 121, 128-9, 221 zob. Państwo, Ruchy, Ustawodawstwo
- sprawy polityczne jako treść o. d. — 56, 62, 66, 68, 70, 79, 110-3, 118, 126-7, 129 zob. Propaganda

Polska w dziejach o. d. — 53-4, 56, 65-7, 81-4, 106, 108, 117-20, 128-131 zob. Księstwo, Królestwo, Małopolska, Pomorze Rzplita Krakowska, Śląsk, Wielkopolska
 Pomorze w dziejach o. d. — 69, 87
 Pomyślność społeczna, ubezpieczenia — 79, 104, instytucje służby społecznej — 99, 121, 202-5 zob. Służba Społeczna
 Popularność, popularyzacja — 23-5, 45, 164-5, p. wiedzy — 53, 71, 74, 79, 117, 124, 126, popularyzatorzy — 68, 70, 79, 92, 93, 96, oparcie o udządzenia — 101, 103, 138, 149, 180, p. a pro-
 paganda — 25, 111 zob. Ekstensywność, Literatura, Nauka, Placówki
 Poradnictwo, poradnie — 44, 99, 162, 185, 206, 218-20, 224
 Postawy wobec środowiska — zob. Środowisko
 Postęp, postępowość — 31, 55, 60, 71, 81-2, 93
 Potrzeby: rozpoznawanie i ocena — 21, 28, 52-3, 63, 64, 136, 140, 190, p. materialne — 28-9, duchowe — 29-30, 169, uzupeł-
 nień — 40, dnia bieżącego i dalsze — 139, 141, liczenie się z p., zaspokajanie — 18, 24, 51, 139, 142, 185, 190, 213, 224, budzenie — 141, 143, 156 zob. Jednostka, Rozwój
 Powszechność — 46, 48, 55, 104, 122, nauczanie p-ne — 55-6, 73, upowszechnienie dorobku kultury — 23, 65, 145, 147, 191, 217, 223 zob. Ekstensywność, Masowość, Popularyzacja
 Pozorność pracy, wyników — 19, 48, 140, 143, 154, 205, 222 zob. Mierniki
 Pozytywizm — 71-2, 81-2, 85, 90, 94, 107, 109, 117
 Praca: racjonalizacja — 9, 14, 37-9, praca a wczasy — 38-9, stosunek do pr. — 29, 31-2, 36, 42, 81-2, 120, 217 pr. radosna — 65, 206, 214, wychowanie do pr. — 29-30, 36, 60, 73, 78, 217, za-
 interesowanie pr. zależne od zawodu i sytuacji społecznej — 37-8, 65, 90, 103, 126, rola postawy pracownika — 17, 37, do-
 świadczenia uzyskiwane w pr. fizycznej — 29, 38, 39, 41, 178, pr. umysłowa — zob. Intelkt, praca publiczna — naukowa, oświatowa, polityczna, społeczna — zob. Nauka, Oświata, Pracownicy, Polityka, Religia, Ruchy
 Pracownicy oświatowi: typy — 200-1, 206-8, 212, pr. oświatowy a społeczny — 202-5, zawodowiec a działacz ochotniczy — 153-4, 207-8, 212-3, zadania wychowawcze — 19, 22, 48, 148, 149, 187, 190, 198-9, 200-2, motywy działalności — 70, 117, 130, 193, 195-9, kształcenie — 130, 200-1, 206-14, 229, 230, 233, 234 zob. Bibliotekarz, Instruktor, Nauczyciel, Prelegent Wychowanie
 Prasa — 14, 63, 64, 68, 88, 92-3, 116, 117; 171-4, 178
 Prelegent — 75, 103, 165, 167, 168, 188 zob. Słowo
 Premiowanie — 226, 231, 233
 Proletariat, ideologia pr. — 76, 84, 94, 104-5, 115, 121, 127, 146 zob. Kultura, Robotnicy
 Propaganda — jej rola w kształtowaniu — 14, 24-5, 27, 141, 145-6, 164, pr. a oświata — 51, 92, 124, 168, pr. ideologiczna — 30, 66, 77, 91, 105, 111, 125, 129, 147-8, 166

- Przebudowa społeczna, rola w niej o. d. — 15-8, 33, 62, 65, 67, 79, 90, 114, 116, 120-1, 125-6, 129, 135-6, 201, 204, 214, udział jednostek w prz. — zob. Jednostka
- Przedmioty nauczania i popularyzacji: filozofia — 65, religia — 68, 102, 107, n. społeczne — 56-7, 65, 68, 103-5, 118, 142, 158, n. przyrodnicze — 53, 73, 81, 97, 102-3, 117, n. techniczne — 82, 96, rolnictwo — 53, higiena — 54, n. humanistyczne — 63-4, 74-5, historia — 66, 69, 70
- Przerosty — 155, 190
- Przeżycia: znaczenie wspólności odczuwań — 12, 27, 44-5, 63, 164, 170, 205, prz. jako metoda oddziaływania — 18, 33, 98, 118, 124, 165, 169
- Przeżytki — 35, 141-2, 218
- Przodownictwo, pionierstwo — 25, 34, 46-7, 51, 59, 61, 75, 79, 85, 94, 100, 104, 126, 152, 196, 208 zob. Działacz, Grupa, Jednostka
- Przyroda, stosunek do prz. — 40-1, 43, 60
- Psychologia, wpływ na o. d. — 9, 13, 31, 200 zob. Dojrzałość, Inteligencja, Metody
- Rada Oświatowa (proj.) — 226-7, 231-3
- Radio (rozgłoszenie, audycje, rola w o. d.) — 35, 41, 122, 165-6, 176, 178-9, 188-9, 217, 223
- Radość: życia — 10-13, 30, 40, 43, 74-5, pracy — 65, 206, 214 zob. Szczęście
- Realizm — 71
- Recytacje — 165, 168
- Referowanie, referat — 168, 173
- Regionalizm — 35, 98, 100, 184, 226
- Reklama — 23, 27, 47, 145, 149, 157, 164-5, 189
- Religijne prace oświatowe i społeczne: rola r. — 20, 51, 57-8, 69, 72, 76, 86, 92, 94, 100, 102, 107, wpływ duchowieństwa świeckiego i zakonów — 52, 54, 86, 87, 96, 113, 205; instytucje społeczne — 107, bractwa — 46, 108, Caritas — 107, stow. młodzieży — 157, Rycerze Kolumba — 102, Armia Zbawienia — 102, 204, kwakrzy — 57, 76-7, 100, metodyści — 57, 100, Y. M. C. A. i Y. W. C. A. — 102, 187,
- Robotnicy, oświata r.: sytuacja społeczna r. — 10, 29, 38, 60, 63, 72, 74, 90-1, 95-6, 116, 120-2 zob. Ekonomiczne tło o. d.
Ruch robotniczy — 34, 37, 63-5, 73, 77-9, 85, 106-7, 109, 114-5, 125-7, 148, 150-1, odczucie potrzeb kulturalnych — 33, 36-8, 59, 73, 76, 104-5, 125, 202
Instytucje oświaty robotniczej — 59, 64, 73, 75-8, 85, 93-4, 103, 111-3, 115-6, 122, 145-6, 183, 187 zob. Kultura, Praca, Proletariat, Wczasy
- Rodzina, przygotowanie do życia r.: 11-3, 28, 42, 55, 73, 107, 202 zob. Pokolenie
- Rolnicy, oświata r.: sytuacja społeczna — zob. Chłopi, odczucia potrzeb ośw. — 36, 48, 53-4, 79, 114, 146-7, 178, instytucje: szkoły rolnicze — 111, 129, kółka rolnicze — 87, 112, 114, 130, 147, 156-7, koła gospodyń — 147, P. R. — 36, 157, 160 zob. Kultura, Lud, Młodzież

Romantyzm o. d. — 15, 55, 61-3, 65-8, 70, 83, 91, 109, 126, 195-6
 Rosja — 58, 106, 109, 121, 125-7
 Rozrywka — 40-1, 54, 76, 100, 107, 172, 186-7 zob. Wczasy
 Rozwój (wzrost) pielęgnowanie r. — 9, 12-4, 20-2, 204, 207, 212
 Równość — 16, 24, 42, 73, 77, 200
 Różnorodność: typów i uzdolnień — 9, 14, 28, 31-3, 41-2, 45, 164-3, 200-1, 206-7, 212, stosunków — 10, 61, 66-7, 77, 122, 180, 185, poziomów wykształcenia — 24, 26, 42, 68, 110, 116, 135, 157, 222-3, skojarzeń — 24, 52, 164, 170, języka i dążeń, rodzajów działalności — zob. Jednostka, Język, Dążenia, Formy, Placówki
 Ruch społeczny — 24, 36, 51, 74, 94, 136, 141, 145, 148, 151, 185, 201, 218 zob. Lud, Młodzież, Oświata, Robotnicy
 Rzeczywistość (w odróżnieniu od terażniejszości) — 11, 18, 22, 40, 48, 66, 71, 117, 196, 218 zob. Teraźniejszość
 Rzeczoznawcy o. d. — 221-2, 225, 227
 Rzeczpospolita Krakowska w dziejach o. d. — 61
 Rzemieślnicy, ich potrzeby i dążenia ośw. — 37, 62, 66, 70, 79, 96, 98
 Samodzielność, usamodzielnianie — 14, 27, 36-7, 123, 142, 146-7, 190, 203, 208, 218-9
 Samokształcenie — 42, 74, 110, 118, 161-2, 174, 190, samouctwo — 100, 103, samoucy — 87, 103, 185, pomoc s. — 78, 102, 113, 126, 220 zob. Koła, Kursy
 Samorząd terytorialny wobec o. d. — 64, 97, 125, 129-30, 138, 142-4, 151, 180, 181, 197, 221-5, 227-8, 231-3 zob. Ustawodawstwo
 Settlementy — 76, 95, 99, 123, 186
 Siły społeczne, ich wzmaganie przez o. d. — 16, 18, 21-2, 27-8, 66, 82, 117, 140, 146, 204, 214, s. utajone — 14, 27, 200, 202, narastające, wyzwalające się — 22, 30, 51, 60, 141, 145-6 zob. Ruchy
 Skrypty — 172, 185-6
 Słowo — 40, 164-6, 168, 169, 170-4, żywe — 52, 62, 165-9, pisane — 170-3, 176 zob. Mówca, Pisarz, Werbalizm
 Słuchacze — 9, 59, 80, 139, 150, 164, 166-7, 169-70 zob. Uczniowie
 Służba społeczna — 44, 121-2, 201-4
 Socjalizm: utopijny — 59, 65, 67, 73, 105, marksizm — 55, 83, 104-6, 110, 113, katolicyzm socjalny — 104, 107-8, walki s. — 79, 107, 125 zob. Komunizm
 Socjologia, wpływ pojęć s. na o. d. — 16, 19, 31, 71-2, 82
 Specjalizacja — 14, 24, 37-9, 48, 207, 210
 Sport — 39, 122, 187, 220
 Sprawność — 18, 26, 27, 38, 141, 184, 187, 204, 210-1
 Stany Zjednoczone A. P. w dziejach o. d. — 98, 100-4, 121, 125, 127, 188, 211
 Starość — 9-10, 12
 Straże ogniowe — 85, 157
 Subwencje, subsydia — 123, 138, 145, 162, 221, 226, 230-1, 233
 Swoboda — 41, 43-4, 78, 87, 182, 184, 191 zob. Samodzielność, Twórczość, Wolność
 Syllabus — 172
 Szczęście, wpływ o. d. — 10, 22, 30, 53, 60, 135 zob. Radość

- Szkolnictwo, wpływ jego ustroju i stanu na o. d. — 20, 50-6, 59, 73, 75-7, 85, 89-91, 96, 101, 110, 118, 157, 160, 181-2; 202, 222
- Szkoły dla dorosłych — 93, 102, 182, 219-20, świadectwa i uprawnienia szkół zastępczych — 181, 219, 223, niedzielne — 57, 60, 102, lankastrowskie — 58, 65, wędrownie — 57, partyjne — 105, 145 zob. Uniwersytety ludowe
- Sztuka w o. d. — 20, 41, 43, 74-6, 96, 98, 169, 188-9, 217 zob. Chóry, Dramatyzacja, Miłośnictwo, Muzyka, Teatr
- Szwajcaria — 55, 108, 121
- Szwecja — 21, 146
- Śląsk w dziejach o. d.: Cieszyński — 70, 84, 115 Górny — 69, 87, 88
- Środkowisko: bezpośrednie — 24, 35, 40, obyczaj — 9, 30, 35, szerze — 35, 40, 48, 149, 184, 186, śr. niewidzialne — 18, 20, 27, 100, 128, czynniki indywidualne śr. 16, 30, 117, stosunek do wartości śr. 17, 28, 159, 160-1, 200, 268, postawy: bierna — 17, 21, 40, 42, 47, 147-8, 161, obronna — 141, czynna, twórcza, jej wyrabianie — 16-7, 27, 35, 42, 98, 141, 147, 151, 161-2, 183, przetwarzanie śr. — 34-5, 58, 60, 65, 136, badanie — 72-3, 76 zob. Miasto, Wieś, Przebudowa, Przemysłownictwo
- Świadomość, „sumienie” — 16, 18, 26, 28, 52, 61, 104, 117, 141, 187
- Świetlice — 30, 43, 122, 130, 158, 169, 179, 186-8, 205, 220
- Teatr — 35, 98, 122, 138, 176, 188-9, 217
- Technika, wpływ na o. d. — 37-8, 41, 57, 59, 60, 166, 176, 186, 214
- Terazniejszość — 11, 18, 22, 48, 141-218 zob. Przebudowa, Rzeczywistość
- Towianizm — 119
- Tradycja — 39, 62, 66, 122, 141, 155, 156, 184, 195-6, 207 zob. Historia
- Twórczość życia: człowiek jako współtwórca życia własnego i innych — 17, 27-8, 40, 139, 143, 147, 190, 217, tw. zbiorowa — 19, 32, 52, nowa tw. a dorobek — 141-2, pomoc w tw. — 18-9, 21, 26-7, 30, 40-2, 47, 152, 169, 176, czynniki ograniczające twórczość — 14-5, 21, 35 zob. Grupa, Jednostka, Miłośnictwo, Urządzenia, Wolność
- Uczelnie dla dorosłych — zob. Szkoły, Uniwersytety
- Uczeń dorosły — 9, 103, 148-9, 164, 177, 180-1; 185 zob. Słuchacz
- Uczucie, oddziaływanie ucz. — 18, 24, 28, 35, 45, 56, 66, 141, 147, 152, 169, 181 zob. Przeżycie
- Uniwersytety, szkoły wyższe wobec o. d. 52, 60, 77, 125, 183, przeobrażenia un. — 75, 96, un. rozszerzone, Powszechne Wykłady Uniwersyteckie — 75-6, 94-5, 97, 103, 116, 182-3, seminaria poza murami (klasy „tutorialne”) — 16, 94, 182
- Uniwersytety ludowe różnych typów — 95, 115-6, 146, 148, 182-3, 206, 220, un. wiejskie, grundtvigiańskie 11, 62-3, 99, 112, 127, 169, 184, kcl. robotnicze — 75, 77, 93, 123, un. powszechne — 9, 183, robotnicze — 145, 183, un. pracy — 200
- Urządzenia — 19, 30, 136, 143, 154-5, 179-180, 185-7, 190, 202, 217-9, 221, 223, 235 zob. Placówki
- Uspołecznianie, wchowanie społeczne — 16, 21, 27-35, 46, 74, 121-2, 155 zob. Grupa, Jednostka, Ruch, Wieś, Współdziałanie, Współżycie

- Ustawodawstwo o. d. — 56, 64, 93, 121, 123, 128-9, 180, 201
- Ustrój, sytuacja w nim jednostek i zrzeseń, wpływ na o. d. — 9-10, 13-4, 22, 29, 33, 41, 49, 54-5, 58, 60, 63, 64, 66-7, 77, 78, 82, 84, 88, 89, 93, 94, 116, 125-7, 128-9, 142, 147 zob. *Polityka, Ruchy, Ustawodawstwo, Walki*
- Utylitaryzm — 53, 59, 82, 184
- Walki ideowe, ich wpływ na o. d., rola jednostek i zrzeseń — 10-12, 51, 53, 140-1, 145, 152, w. o wolności obywatelskie — 61, 73, 78, 79, 142, w. klasowe — 71, 104-6 zob. *Chłopi, Proletariat, Socjalizm, w. o rząd dusz* — 67, 70, 82, 84-6, 109, 112, 136, w. o wolność narodową — zob. *Naród*
- Walory, wartości : wal. (najwyższe wartości obiektywne) — 14, 16, 18, 21, 35, 135, wart. różnorodne — 18, 20, 28, 30, 42, 43, 62, 139, 149, 202-3, 205, 211, w. środowiskowe — 34, 120, 184, 186, poczucie wartości osobistej — 29, 31, 42, 184, 213 zob. *Dobra, Etyka*
- Wczasy, potrzeba i spożytkowanie — 18, 36-44, 98, 103, 122, 180, 187, 199, 202, 206, 217, 220
- Wiec oświatowy — 168
- Wiedza, jej pożądanie i szerzenie — 12, 16, 23-7, 33, 36-8, 53, 62, 79, 141, 146 zob. *Nauczanie, Popularyzacja*
- Wielkopolska w dziejach o. d. — 67-9, 86-9, 113-4, 158, 168
- Więć jako środowisko życia i pracy — 34, 53, 61, 90, 120, 123-4, 130-1, 146-7, 151-3, 157, 159, 184, stan oświaty — 69, 73, 127 zob. *Chłopi, Kultura, Lud*
- Więć międzyludzka, wzmacnianie w. — 29, 30, 35, 44-6, 77, 99, 136, 143-4, 150-6, 186 zob. *Bliskość, Grupa, Uspołecznienie, Współ. życie*
- Widz — 45, 139
- Wojsko, praca ośw. — 56, 122, 129, 157
- Wola, wzmacnianie w. — 17-18, 24, 32, 42, 139, 141, 152, 178, prze-lamywanie trudności — 18, 67, 91, 96, 109, 161
- Wolność — 21, 56, 63, 65, 66, 73, 74, 77, 82, 86, 94, 97, 100, 105, 112, 119, 148, 166, 195, 217, 233, człowiek wolny — 38, 68, 72, 105, 117, 190
- Wrastanie — 20 zob. *Środowisko*
- Współdziałanie — 10, 60, 106, 140, 142-3, 148, 203, 222
- Współżycie — 43, 138, 165, 205, wspólność odczuwań i pojęć — 10, 13, 14, 24, 28, 34, 41, 135, 142, 203 zob. *Bliskość, Przeżycie, w. towarzyskie* — 29-30, 43 wychowawcze — 75, 76, 170, 186-7 zob. *Grupa, Placówki, Więć*
- Wstrzeźliwość, zwalczanie pijaństwa — 62, 70, 145
- Wybieranie : rola w. w twórczości życia — 17, 27, 161, 218, w. jako wartościowanie — 18, 26, 31, 141, 209, wprowadzanie w sztukę w., dostarczanie materiałów — 137, 139, 143, 148, 159, 176, 191 zob. *Samodzielność, Twórczość, Walory*
- Wychowanie : pojęcie, istota — 15, 16, 19-21, 67-8, 98, 200, 202, w. dorosłych — 17-18, 21-2, działalność wychowawcza — 9-48, 140, 142, 160, 171, 179, w. umysłowe — zob. *Intelekt, w. moralne* — zob. *Etyka, w. narodowe* — zob. *Naród w. społeczne* — zob. *Uspołecznienie, wychowawcy* — zob. *Pracownicy oświatowi*

Wycieczki, wędrówki — 40, 42, 100, 122, 177, 206 zob. Przyroda
Wykład — 68, 75, 77-8, 97, 110, 165, 167, 178, 185
Wyobraźnia, przemawianie do w., kształcenie w. — 45, 56, 154, 168
Wypowiadanie się, potrzeba, środki — 29, 43, 141, 143, 162, 165, 166, 169, 173-4, 186-7
Wyrównywanie braków, kompensacja : warunków rozwoju — 26, 39, 43, 147, 149, 204, własną twórczością — 14, 42, 156
Wyszerzanie — 34-5, 149, 160, 183
Wystawy — 35, 46, 60, 137, 142, 156; 175; 218
Wzór : idealny — 18, 200 zob. Ideał, wz. wybrany — 21, 35, narzucony — 14, 166 zob. Instrumentalizm
Zadania życiowe, pomoc o. d. — 10, 11, 13-5, 32, 36, 140, 143, 181, 183-4, 220
Zamieszkiwanie — 42, 199, 209 zob. Miłośnictwo
Zainteresowania — 9-11, 22, 25, 32, 39, 40, 44, 52, w związku z wiekiem — 9-14, 31-2, 43, z płcią — 106-8, kręgiem kultury — 104, 118, sytuacją społeczną — 10, 12, 36-40, 136, zawodem — 184, 208, 210, 211, 214, koniunkturą — 139, rozbudzanie z. — 30, 45, 148, 178 zob. Podniety
Zaufanie, zamykanie się we własnym kręgu, stosunek z. do poczucia siły — 141, 145-6, 148 zob. Bliskość
Zawodowa oświata — 36-8, 58-60, 67, 73, 77, 91, 178, 219, 222, 224 zob. Praca, Robotnicy, Rolnicy
Zespół — zob. Grupa
Ziemianie — 54, 70, 85, 90, 113
Zlecone prace — 150-1, 180
Zrzeszenia, warunki powstawania i istnienia — 16, 59, 73, 85, 87, 91, 102, 111-3, 139-41, 180, 185, 187, 201, 220, typy. związki robotnicze i zawodowe — 59, 63, 74, 79, 94-5, 105, 111, 116, 130, 151, stow. gospodarcze — 85, 87, 114, towarzystwa oświatowe — 73, 77-9, 85, 87-8, 94-5, 112, 115, 144-6, 153; inne — zob. Lud, Młodzież, Robotnicy, ustrój wewnętrzny zr. — zob. Organizacja, poszczególne zr. — skorowidz instytucji

SKOROWIDZ NAZWISK

Abramowski E. — 16, 11, 117	Booth C. — 102
Adler W. — 78	Brodziński K. — 61
Aleksander I — 58	Brougham H. — 64
Anczyc Wł. — 70	Bruner L. — 116
Arneth A. — 78	Brzeziński M. — 92
Asnyk A. — 82, 115	Brzeziński St. — 118
Barnett C. — 76	Brzostowski P. ks. — 54, 158
Bażyński Fr. ks. — 88	Bühler Ch. — 9
Bebel A. — 79	Carlyle T. — 64
Besant W. — 76	Chawkina E. — 126
Birbeck G. — 58	Chmielowski P. — 110
Bismarck O. — 86	Chociszewski J. — 88
Bliziński W. ks. — 120	Chrzanowski B. — 89
Bohusz M. — 117	Cierniak J. — 131
Bolzano — 77	Cieszkowski A. — 67

- Cieszyński Ks. — 115, 144
 Comte A. — 71, 72
 Czarnowski St. — 34
 Czarnoluscy — 126
 Czartoryska I. — 61, 69
 Darwin K. — 71, 74
 Daszyński I. — 115
 Dawid J. Wł. — 110, 171
 Decurtins K. — 108
 Deherme G. — 95
 Dzierżanowska M. — 111
 Dollfus J. — 72
 Dreyfus A. — 95
 Drucker P. — 125
 Dziubińska J. — 111
 Engels F. — 65
 Erdberg R. — 99, 124
 Estkowski E. — 69
 Fourier K. — 59, 65, 67
 Franklin B. — 100
 Girard J. B. — 73
 Gomolińska M. — 111
 Góralczyk K. zob. Anczyc W.
 Grundtvig N.F.S. — 62, 63, 68
 Hainisch M. — 78
 Hartmann L. — 78, 97
 Heflich A. — 110
 Hennig G. — 99
 Hirsfeld B. — 92
 Hitler A. — 124
 Hofmann W. — 98, 99, 124
 Holbrook — 100
 Hollmann A. — 99
 Humboldt A. — 79, 80
 Huxley — 75
 Huxley A. — 201
 Imerytyński — 117
 Jackowski M. — 86
 Jeż T. T. — zob. Miłkowski Z.
 Jodl F. — 78
 Karpowicz St. — 29, 38, 118
 Kelles-Krauz K. — 111
 Ketteler E. ks. — 78, 107
 Kold K. — 63, 169
 Kolping A. ks. — 78, 107
 Kollataj H. — 15, 16, 19, 93,
 202, 212
 Konopnicka M. — 82, 84, 92
 Kosmowska I. — 113
 Kościuszko T. — 34, 56, 60, 69
 Krajewski A. A. — 71
 Kraszewski J. I. — 83
 Kropotkin P. — 106
 Krzywicki L. — 110, 111, 118
 Lancaster J. — 57
 Lassalle F. — 79
 Lavissee E. — 95
 Lenartowicz T. — 66, 70
 Leszczyński St. — 111
 Libelt K. — 15, 16, 67, 68, 69,
 200
 Liebknecht W. — 79
 Limanowski B. — 85
 Lipiński J. — 59
 Littré E. — 71
 Lompa J. — 69
 Lovett W. — 63
 Lubomirski T. — 71
 Lueger K. — 108
 Lutosławski W. — 119
 Macé J. — 73
 Malinowski M. — 111, 113
 Marcinkowski K. — 69, 180
 Marks K. — 65, 104
 Massalski ks. — 53
 Maurice F. D. — 64, 75
 Mansbridge A. — 94
 Miarka K. — 88
 Michalski St. — 110, 111
 Michalski St. — 113
 Mickiewicz A. — 68, 69
 Miłkowski Z. — 83
 Moraczewski J. — 69
 Mun de A. — 108
 Niemcewicz J. U. — 61
 Ochrowicz J. — 82
 Orkan Wł. — 131
 Orzeszkowa E. — 84
 Owen R. — 58, 63
 Patkowski A. — 55
 Pestalozzi J. H. — 55
 Picht W. — 99
 Piekarski F. B. — 56
 Piłsudski J. — 111
 Play F. le — 72
 Popiel P. — 82
 Popławski A. ks. — 54
 Popławski J. L. — 118
 Potocki A. — 85
 Promyk K. — zob. Prószyński
 Prószyński K. — 92, 158
 Raciborski M. — 116

- Radwan Wł. — 131
 Rechniewski T. — 113
 Reyer E. — 78, 97
 Rochow F. — 54
 Romanowicz T. — 85
 Rousseau J. — 55
 Rowntree J. W. — 77
 Rozwadowski J. — 9, 190
 Rubakin M. — 126
 Ruskin J. — 74, 75, 93
 Schulze-Delitsch H. — 83
 Sempołowska St. — 111
 Siemiński J. — 69
 Sienkiewicz H. — 84
 Sierp-Polaczek — 69
 Skarbek F. — 59
 Słowacki J. — 14
 Solarz I. — 131
 Sorel J. — 106
 Spencer H. — 74, 75
 St. Simon J. — 59, 65, 67, 68
 Stalmach J. — 70
 Staszic St. — 59, 60
 Stuart J. — 75
 Supiński J. — 81, 82
 Szamarzewski A. ks. — 87
 Szczawińska-Dawidowa J. — 110
 Szuman S. — 11
 Sciegienny P. ks. — 66
 Świętochowski A. — 91
 Tews J. — 80
 Thomas A. — 33
 Thorndike E. — 13
 Toynbee A. — 76
 Trentowski B. — 69
 Twardowski K. — 116
 Tworzymir Wielkopolski zob.
 Chociszewski J.
 Tyczyński A. ks. — 120
 Umińska W. — 111
 Wawrzyniak P. ks. — 87
 Wilbois G. — 31
 Williams G. — 102
 Wysłouchowa M. — 115
 Zawadzki A. — 112
 Zieliński J. — 111
 Znaniecki F. — 19
 Zeromski S. — 34, 82
 Zmichowska N. — 66

SKOROWIDZ INSTYTUCJI

- Nazwy podane wedle tekstu
 książki przy nazwach spol-
 szczonych dodana oryginalna.
- Akademia im. Humboldta — 80.
 Armia Zbawienia (Salvation
 Army) — 102, 204
 Biblioteczne Tow. im. św. Bo-
 romeusza (Boromäusverein)
 — 107
 Brytyjski Instytut Oświaty Do-
 rośliwych (British Institute
 of Adult Education) — 123,
 156
 Centralne Biuro Kursów dla
 Dorosłych — 129
 Centralne Biuro Szkolne — 128
 Centralny Związek Kolek Rol-
 niczych — 130, 153
 Cercle d'aide fraternelle et
 d'études sociales — 74
 Chatauquas — Agassiz Asso-
 ciation — 102, 103
 Collège de France — 96
 Cooperation des idées —
 (U. P.) — 95
 Gesellschaft für Verbreitung
 von Volksbildung — 79,
 80
 Gwiazda — 85
 Hohenrodterbund — 124
 Instytut Mechaników — 58, 59
 Instytut Oświaty Dorosłych —
 129
 Kolegium Robotnicze (Working
 Men's College) — 75
 Kolegium im. Ruskina (Ruskin
 College) — 93
 Koło Oświaty Ludowej — 93
 Komitet Oświaty Dorosłych
 (Adult Education Commi-
 ttee — Board of Education
 — 123

Kultura Robotnicza — 130
 Liga Narodowa — 112
 Liga Nauczania (Ligue Française de l'Enseignement) — 73
 Liga Plebejuszów (The National Council of Labour Colleges) — 146
 Liga Polska — 83—4
 Liga Pomocy Przemysłowej — 114
 Ludowy Instytut Oświaty i Kultury — 5, 156
 Macierz Polska — 85
 Macierz Szkolna Księstwa Cieszyńskiego — 115, 144
 Masarykuv Lidovychovni Ustav — 156
 Międzynarodowa Rada Konferencji Służby Społecznej — 128
 People Palace — 76
 Polska Macierz Szkolna — 112, 113, 119, 144
 Polskie Archiwum Oświatowe — 130
 Poradnia Biblioteczna Związku Bibliotekarzy Polskich — 129
 Powszechne Wykłady Uniwersyteckie — 75, 97, 116
 Pracownia Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa W. R. i O P. — 130
 Proletariatskaja Kultura — 121
 Przymierze Braci — 86
 Przystosowanie Rolnicze — 36, 157, 160
 Rada Książki — 188
 Rada Narodowa Szkół dla Dorosłych (National Adult School Union) — 93
 Robotniczy Związek Oświatowy ang. (Workers' Educational Association) — 94, 146
 Robotniczy Związek Oświatowy austr. (Arbeiterbildungsverein) — 77
 Stowarzyszenie dla Szerzenia Oświaty po

Wsiach — 85
 Kursów dla Analfabetów Dorosłych — 112
 Młodzieży Chrześcijańskiej (Y.M.C.A.) — 102, 187
 Młodzieży Katolickiej — 157
 Przyjaciół (Society of Friends) — 76, 77
 Spożyców — 111
 Szkół Niedzielných — 57
 Straż Kresowa — 144
 Studium Pracy Społeczno-Oświatowej — 130
 Światło — 112
 Światowy Związek Kształcenia Dorosłych (The World Association for Adult Education) — 127, 130
 Towarzystwo
 Czytelni Ludowych — 87, 88, 115
 Czytelni m. Warszawy — 112
 Demokratyczne — 66
 Dobroczynności (Warszawskie) — 71, 111
 — Filotechniczne — 64
 im. Franklina — 73
 Kółek Rolniczych — 114
 Kółek Rolniczych im. Staszica — 112, 113
 im. Komeńskiego (Comenius Gesellschaft) — 93
 ku Wspieraniu Moralnych Interesów Ludności Polskiej) — 98
 Kultury Polskiej — 112, 113
 Oświaty Ludowej — 85
 (Lwów), 87 (Poznań)
 Pomocy Naukowej — 69
 Pedagogiczne (Poznań) — 69, Lwów — 85
 Politechniczne — 64
 Popierania Przemysłu i Handlu — 111
 Pszczelnictwo-Ogrodnictwo — 111
 Przyjaciół Nauk — 60
 (Warszawa)

- Przyjaciół Nauki — 89
 (Poznań)
 Rolnicze — 70
 Rolnicze Hrubieszowskie
 — 60
 Szerzenia Wiedzy Poży-
 tecznej — 64
 Szklane Domy — 186
 Szkoły Ludowej — 115 - 117
 119, 144
 Uniwersytetu Ludowego
 im. A. Mickiewicza
 115, 116, 117, 146, 148
 Wykładów Ludowych im.
 A. Mickiewicza — 87, 88
 Toynbee Hall — 76
 Uniwersytet „latający“ — 110
 Uniwersytet dla Wszystkich —
 112
 Urania — 97
 Wiener Volkbildungsverein —
 78, 97
 Wydawnictwo Tanich Książek
 im. Staszica — 85
 Wydział
 Czytelni Warszawskiego To-
 warzystwa Dobroczynności
 — 71, 111
 Oświecenia — 128
 Oświaty Pozaszkolnej Mi-
 nisterstwa W. R. i Oświe-
 cenia Publicznego — 129,
 130
 Y.M.C.A. (Young Men's Chris-
 tian Association) — 102,
 187
 Y. W. C. A. (Young Womens
 Christian Association) —
 102
 Zentralbibliothek (Verein) — 97
 Związek
 Filantropów — 54
 Młodzieży Polskiej — 83
 Narodowy Polski — 103
 Rycerzy Kolumba (Knights
 of Columbus) — 102
 Strzelecki — 153, 157
 Towarzystw Samopomocy
 Społecznej — 112
 Unarodowienia Szkoły — 112
 Zawodowy Pracowników
 Kolejowych — 130, 145

Skorowidz nie obejmuje Spisu Książek.

T R E Ś Ć

Słowo wstępne	5
---------------	---

ZAGADNIENIA WYCHOWAWCZE

Możliwości	9
Istota wychowania i cele uboczne	15
Wychowanie umysłowe	22
Potrzeby jednostek i wychowanie społeczne	27
Praca i wczasy	36
Planowanie	44

ZARYS DZIEJÓW

Uwagi wstępne -	51
Najdawniejsze tradycje	52
Wpływy fizjokratów	52
Prądy rewolucyjne	55
Różnorodność poczynąń	57
Treść romantyzmu oświatowego	61
Romantyzm oświatowy w Polsce	65
Dążenia i prace oświatowe pozytywizmu	71
Pozytywizm społeczny w Polsce	81
Nasilenie pracy oświatowej na Zachodzie.	93
Wzajemne oddziaływanie prac europejskich i ame- rykańskich	100
Kierunki międzynarodowe	101
Narastające siły i nowe prądy w dzielnicach Polski	108
Ogólna charakterystyka polskich prac oświatowych	117
Drogi przemian w okresie międzywojennym	120

WSPÓŁCZESNE FORMY

Różnorodność	135
Rola urzędów i rola zrzeszeń	136
Różnice treści	147
Ruch oświatowy	144
Różnice organizacyjne	150
Znaczenie urzędów dla ruchu oświatowego	155
Podstawy klasyfikacji	156
Sposoby i narzędzia oddziaływania	164
Placówki	179

PRACOWNICY

Tradycja	195
Zadania	200
Zawód i specjalizacja w zawodzie	206

PROJEKT USTAWY O UPOWSZECZNIENIU DOROBKU KULTURY I OŚWIACIE POZASZKOLNEJ

Uzasadnienie	217
Projekt	222
Uwagi o poszczególnych rozdziałach	232
Wyjaśnienie słownictwa	234

PRZYPISY

Spis książek	237
Skorowidze:	
treści	258
nazwisk	272
instytucji	274

5256