

A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19

INSTYTUT OŚWIATY DOROSŁYCH

JÓZEF CHAŁASIŃSKI

TŁO SOCJOLOGICZNE
PRACY OŚWIATOWEJ



WARSZAWA
1935



INSTYTUT OŚWIATY DOROSŁYCH

JÓZEF CHAŁASIŃSKI

TŁO SOCJOLOGICZNE PRACY OŚWIATOWEJ



WARSZAWA

1935

TŁO SOCJOLOGICZNE
PRACY OŚWIATOWEJ

PUBLICATION OF THE INSTITUTE OF ADULT EDUCATION — № 101

JÓZEF CHAŁASIŃSKI

**THE SOCIOLOGICAL BACKGROUND
OF ADULT EDUCATION**



W A R S A W

1935

JÓZEF CHAŁASIŃSKI

**TŁO SOCJOLOGICZNE
PRACY OŚWIATOWEJ**



SKŁAD GŁÓWNY W INSTYTUCIE OŚWIATY DOROSŁYCH
Ul. Nowogrodzka 21. Tel. 878-03. P. K. O. 2.128. Warszawa, 1935

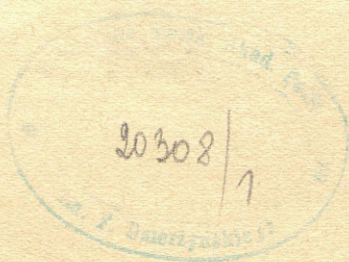
374:301

DRUKARNIA OŚWIATOWA

Sp. z ogr. odp.

Warszawa, ul. Żelazna nr. 93

Telefon 11 86-88



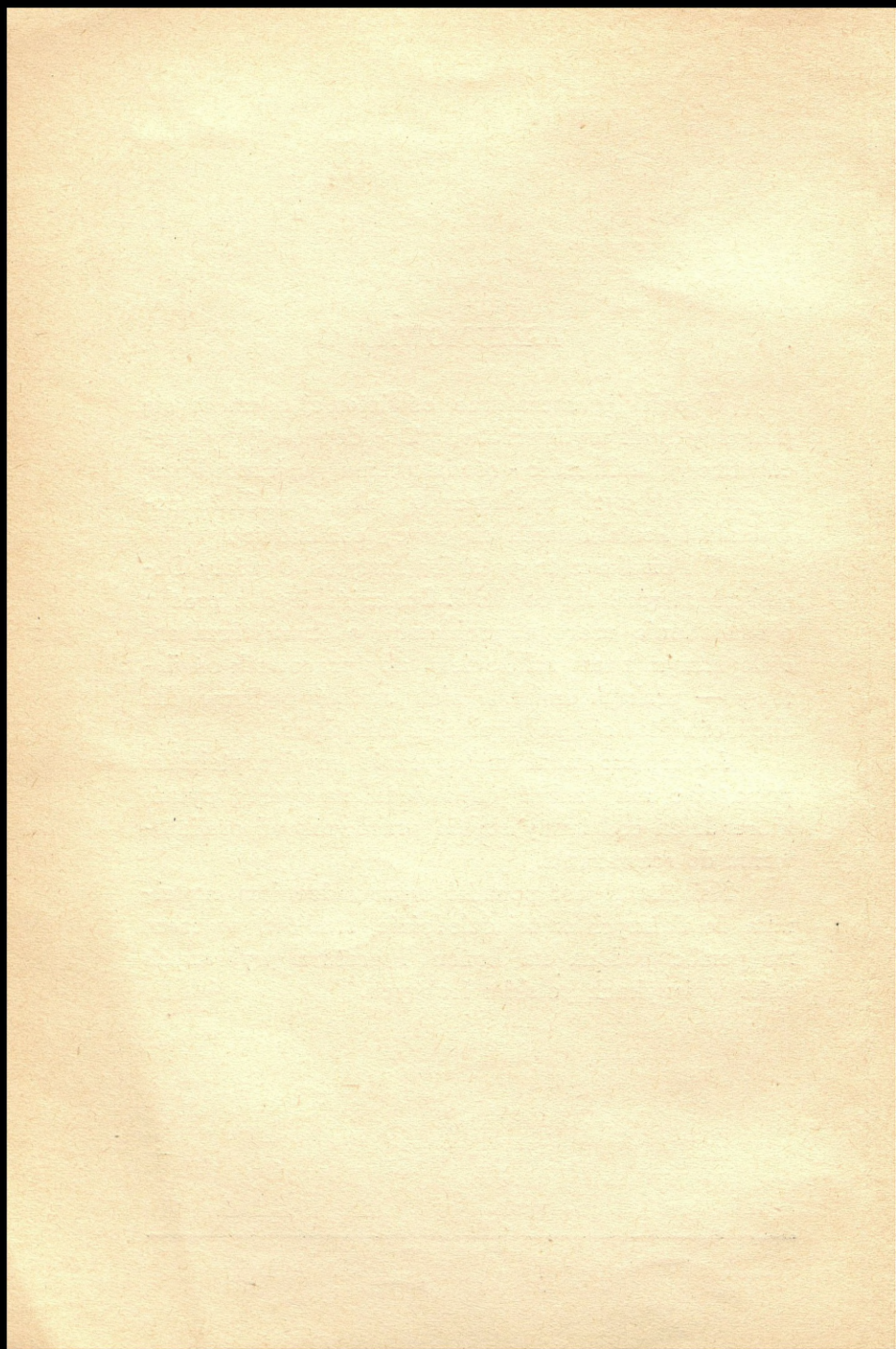
PRZEDMOWA

W polskiej literaturze oświatowej odczuwa się poważny brak wydawnictw, które dopomogłyby pracownikowi kulturalno - oświatowemu wejrzeć bliżej w przejawy życia społecznego, jako w podłoże powstania i kształtowania się pracy oświatowej.

W związku z tą potrzebą Instytut Oświaty Dorosłych zwrócił się do dr. J. Chałasińskiego z prośbą o oświetlenie szeregu problemów o charakterze socjologicznym z tem założeniem, aby pracownik oświatowy — praktyk umiał w nich szukać podstaw dla akcji oświatowej i kulturalnej z dorosłymi.

Autor prowadzi metodycznie myśl czytelnika, pomagając mu szukać odpowiedzi na szereg pytań, które dzień codzienny stawia pracownikowi oświatowemu do rozważania.

Książka ta jest ponadto wprowadzeniem czytelnika do dalszych w tej dziedzinie studjów, w czem ma pomóc podana na końcu literatura wybranych dzieł w językach polskim i obcych.



W S T Ę P

SOCJOLOGJA A PRACA OŚWIATOWO-KULTURALNA

Pracownik oświatowy, jak wogóle działacz społeczny, oczekuje zazwyczaj od nauki wskazań praktycznych, recept, któreby mógłby posłużyć się jako narzędziami realizacji celów swojej pracy. Czasem oczekuje od niej czegoś więcej. Spodziewa się, mianowicie, że nauka powie mu, jakie cele i jakie ideały powinny mu przyświecać. Takie nastawienie praktyka społecznego występuje często w odniesieniu do socjologii. Stąd rozczarowanie tych, którzy przychodząc do socjologii po gotowe rozwiązania praktyczne, nie znajdują w niej upragnionych odpowiedzi.

Takiego zawodu doznać musi każdy praktyk społeczny, szukający w socjologii wyręczenia się w pracy myślowej, uwolnienia od rozwiązywania samodzielnie praktycznych problemów życia społecznego i kulturalnego. Dla tych jednak praktyków społecznych, którzy nie tylko działają, ale odczuwają potrzebę głębszego rozumienia swojej pracy społecznej i takiego rozumienia samodzielnie dopracowują się, socjologia staje się dziedziną bliską. Zastanawiając się nad związkiem swojej pracy z życiem społeczeństwa, analizując problemy społeczne, oni sami

stają się socjologami. Socjologja zaczyna się bowiem z krytyczną myślą, która dąży do zrozumienia procesów zbiorowego życia ludzi.

Wartość i pożytek socjologii dla pracownika oświatowego i kulturalnego polega na tem, że socjologja pokazuje mu jego pracę w związku z innemi przejawami życia zbiorowego i przez to pogłębia rozumienie tej pracy. Sprawy, widziane z ciasnego podwórka oświatowca, w oświeceniu socjologicznem nabierają głębszego sensu przez to, że zostają przedstawione na tle szerszego podłoża społecznego i kulturalnego.

W związku z podstawami socjologicznemi pracy oświatowo-kulturalnej wyłaniają się dwa rodzaje zagadnień. Jeden z nich dotyczy pracy oświatowo-kulturalnej jako osobnej instytucji społecznej, drugi — spraw bardziej ogólnych: mechanizmu życia społecznego wogóle.

Pragnąc lepiej zrozumieć pracę oświatowo-kulturalną jako instytucję społeczną, szukamy odpowiedzi na następujące pytania. Skąd wzięła się potrzeba pracy oświatowej i kulturalnej w społeczeństwach nowoczesnych i w jakim związku pozostaje z ich budową? Jakie problemy i warunki życia zbiorowego zrodziły ten typ działalności? Jaki związek zachodzi pomiędzy pracą oświatową i kulturalną a innemi instytucjami nowoczesnego społeczeństwa? Słowem, jak to stało się, że powstała odrębna kategoria czynności, składających się na pracę oświatowo-kulturalną i że powstały specjalne stanowiska społeczne dla tej pracy? Jakie miejsce zajmują one w społeczeństwie współczesnem i jakie spełniają funkcje? Jakie wytwarzają specyficzne stosunki społeczne i grupy? Te i podobne zagadnienia dotyczą pracy kulturalnej

jako odrębnej instytucji społecznej i należą do *socjologii pracy oświatowo-kulturalnej*.

Tak pojęta socjologia pracy oświatowo-kulturalnej jest bardzo ważna dla pracownika oświatowego, gdyż zaznajamia go z jego rolą w społeczeństwie. Potrzebuje on jednak jeszcze czegoś więcej. Nie wystarczy mu rozumienie związku instytucji pracy oświatowej ze strukturą całego społeczeństwa; musi on orjentować się w mechanizmie życia zbiorowego, ażeby skuteczniej realizować cele swojej pracy. Praca oświatowo-kulturalna odbywa się zawsze na terenie zbiorowego życia ludzi i dostosowuje się do procesów tego życia. Mechanizm życia zbiorowego warunkuje powodzenie pracy, wartość i skuteczność stosowanych w niej metod.

Dlatego, obok znajomości socjologii pracy oświatowej i kulturalnej jako odrębnej instytucji społecznej, pracownik oświatowy winien zaznać się z zagadnieniami *socjologii ogólnej* i *psychologii społecznej*, gdyż te zapoznają go bliżej z procesami życia społecznego wogóle. Następnie zaś, powinien zapoznać się z temi działami *socjologii szczegółowej*, które bezpośrednio dotyczą terenu jego pracy. Tutaj wysuwają się na czoło zagadnienia socjologii wsi i socjologii miasta, oraz socjologii różnych warstw i grup społecznych.

W poniższych rozważaniach, w części I p. t. *Praca oświatowa i społeczeństwo*, zajmujemy się zagadnieniem wyodrębnienia się pracy oświatowej jako świadomej i planowej akcji, oraz analizujemy jej rolę w wielkiem społeczeństwie nowoczesnem. W części II, p. t. *Społeczne czynniki pracy oświatowo-kulturalnej*, rozpatrujemy akcję oświatowo-kulturalną na tle ogólnych właściwości życia zbiorowego i procesów spo-

łecznych, oraz w związku z innemi urządzeniami społecznymi. W części III, p. t. *Wieś i miasto oraz inne grupy społeczne w pracy oświatowo-kulturalnej*, zajmujemy się zagadnieniami pracy oświatowo-kulturalnej, wynikającymi ze zróżnicowania społeczeństwa na warstwy i grupy społeczne, różne społecznie i kulturalnie.

W żadnej z tych części nie zamierzam wyczerpać wszystkich zagadnień, traktując swoje omówienie jako wprowadzenie czytelnika do dalszych studjów, dla których przeznaczona jest podana na końcu literatura. Nie zatrzymuję się także nad wyjaśnieniem elementarnych pojęć socjologicznych, takich, jak grupa społeczna, instytucja społeczna, dążność społeczna i t. p. — ich zdefiniowanie znajdzie czytelnik w podanej literaturze.

W toku rozważań, posługując się określeniem praca oświatowo-kulturalna, mam na myśli czynności, których celem jest organizowanie życia kulturalnego ludności ze względu na jej potrzeby kulturalne, oraz ze względu na życie i rozwój kultury społeczeństwa.

ROZDZIAŁ I

PRACA OŚWIATOWO-KULTURALNA I SPOŁECZEŃSTWO

1. Praca oświatowo-kulturalna jako instytucja społeczna

Określając pracę oświatową i kulturalną jako instytucję społeczną i przystępując do socjologicznych rozważań nad nią, stwierdzam mój punkt wyjścia i stanowisko. Oto stawiam pracę oświatowo-kulturalną w rzędzie innych instytucji społecznych takich, jak szkoła, ubezpieczalnie, fabryki, banki i inne, i zapytuję, *czem ona jest faktycznie, a nie czym być powinna* w zbiorowym życiu ludzi. Postępując w ten sposób, nie wykluczam oczywiście możliwości innych punktów widzenia i badania problemów pracy oświatowo-kulturalnej z innego, a nie tylko socjologicznego stanowiska.

Pomiędzy czynnościami banku, ubezpieczalni, szkoły i t. p., a pracą oświatowo-kulturalną występują poważne różnice. Posiadają one jednak pewną wspólną cechę: są mianowicie instytucjami społecznymi, to zn. systemami czynności i funkcji, uregulowanych w pewien sposób przez społeczeństwo. Jako instytucje społeczne stanowią one część nowoczesnego społeczeństwa, wyrastają z jego struktury, pełnią w nim określone funkcje i wiążą się ściśle z innymi

instytucjami w społeczeństwie. Praca oświatowa powstaje w odpowiedzi na pewne potrzeby ludzi w zbiorowym życiu; utrzymuje się dzięki temu, że pełni w niem pewne funkcje i przekształca się z przekształceniami społecznymi.

Stawiając pracę oświatową i kulturalną w jednym rzędzie ze szkołą lub bankiem, chcę uwypuklić jej charakter jako instytucji społecznej, określić gatunek, do jakiego należy; nie chcę jednak zatrzeć różnicy, jaka zachodzi pomiędzy wymienionymi instytucjami a pracą kulturalno-oświatową. Szkoła i bank są instytucjami bardzo dawnymi, o wyrażnie określonej strukturze i funkcjach. Odpowiadają im wyrażnie wyodrębnione grupy zawodowe, które zajmują w społeczeństwie miejsce, określone wyrażnie przez tradycję społeczną. Nauczycielstwo i bankierzy stanowią wyspecjalizowane grupy zawodowe, posiadające starą zawodową tradycję, i wywierające wpływ na funkcje, spełniane przez siebie w społeczeństwie.

W przeciwieństwie do szkoły i banku praca oświatowo-kulturalna jest instytucją nową, dopiero tworzącą się¹⁾. Nie ma tu jeszcze wielkiej wyspecjalizowanej grupy zawodowej oświatowców, tak wyrażnie wyodrębnionej, jak nauczycielstwo lub bankowcy. Niemniej, praca oświatowo-kulturalna wyrażnie wyszła już z okresu amatorstwa, wymaga specjalnego przygotowania i oddania się, a oświatowcy obecnie już stanowią grupę społeczną o specjalnych funkcjach i określonej ideologii społecznej. Nadzwyczajnie

¹⁾ Pomijam na tem miejscu różnicę pomiędzy pracą oświatowo-kulturalną i szkołą a bankiem, wynikającą z natury pełnionych przez nie funkcji: społeczno-kulturalnych z jednej strony, a ekonomicznych — z drugiej.

czajnie ożywiony, choć nieskrystalizowany jeszcze ruch oświatowy u nas, wyrażający się w rozbudowie oświaty pozaszkolnej przez różne grupy społeczne z jednej, a coraz większe wkraczanie państwa w tę dziedzinę z drugiej strony, wyraźnie wskazuje, że mamy tu do czynienia z formowaniem się nowej bardzo ważnej instytucji społecznej. Pod tym względem zresztą idziemy w kierunku, w jakim poszły inne kraje, gdzie praca oświatowo-kulturalna stała się rzeczywiście ważną instytucją społeczną.

2. Socjologiczna geneza pracy oświatowej i kulturalnej

Mówiąc o pracy oświatowej jako instytucji społecznej, mam na myśli to, że staje się ona coraz bardziej ustalona i uregulowana. Odosobnione, indywidualne poczynania oświatowo-kulturalne, wynikające z takich lub innych pobudek uczuciowych, zaczynają układać się w system, który wchodzi do organizacji społeczeństwa jako jego integralna część.

Zawsze i wszędzie były jednostki, które z różnych pobudek uprawiały indywidualną akcję, mającą na celu nauczanie dorosłych. Odosobnione jednak akty w tym zakresie nie stanowią jeszcze pracy oświatowo-kulturalnej jako instytucji społecznej, tak samo, jak odosobnione akty filantropji i opieki nad innymi nie stwarzają instytucji opieki społecznej. Praca oświatowa wyodrębnia się w specjalną instytucję społeczną dopiero wtedy, gdy zostaje ujęta w pewien system, uregulowany społecznie przez przepisy zwyczajowe lub prawne, a zwłaszcza wtedy, kiedy powstają specjalne stanowiska społeczne instruktorów oświatowych.

Świadomie posłużyłem się określeniem *wyodrębnienie się* pracy oświatowej w osobną instytucję spo-

leczną. Nie mamy tu bowiem do czynienia z tworzeniem czynności zupełnie nowych. Dokonywa się tu raczej usamodzielnienie się pewnych czynności, pewnych funkcji życia zbiorowego, które dotychczas występowały razem z innymi funkcjami.

Powierzchniowa obserwacja wystarczy, ażeby się przekonać, że te czynności, które obejmujemy obecnie nazwą oświaty dorosłych i pracy kulturalnej wśród dorosłych, istnieją w pewnej postaci w społeczeństwach najbardziej prymitywnych. Zawierają się one w udzielaniu informacji sąsiadowi przez sąsiada, w szerzeniu nowin przez wędrowca, a przede wszystkim w stałym zorganizowanym nauczaniu dorosłych religii w gminach wyznaniowych.

Dopiero pod wpływem zmian w warunkach życia zbiorowego te prymitywne formy pracy oświatowej przestały wystarczać, a praca oświatowo-kulturalna wyodrębniła się jako specjalna dziedzina. Usamodzielnienie się pracy oświatowej i wydzielenie się jej w osobną instytucję nie jest jednak zjawiskiem w rozwoju społeczeństw odosobnionem. W podobny sposób usamodzielniało się wiele innych instytucyj. Funkcja wychowywania dzieci wykształtowała instytucję szkoły; funkcja gościnności usamodzielniała się w instytucję hoteli; funkcja opieki nad chorymi — w szpitalu, Kasy Chorych i ubezpieczalnie; funkcja roznoszenia nowin, pełniona pierwotnie przez żebraków wędrownych, kupców wędrownych i t. p., wyodrębniła się w instytucję prasy i dziennikarstwa. Warunki społeczne, które doprowadziły do ukształtowania się wymienionych instytucyj, działały także w kierunku wyodrębnienia się pracy oświatowo-kulturalnej.

3. Aspołeczna koncepcja kultury
i popularyzacja nauki w społeczeństwie nowoczesnem

Nie jest rzeczą przypadku, że początki pracy oświatowo-kulturalnej przypadają na okres rewolucji przemysłowej — zastosowania wynalazków technicznych w przemyśle i komunikacji. Wiązą się one bowiem z upadkiem dawnego społeczeństwa rolniczo-standowego i z tworzeniem się nowego społeczeństwa przemysłowo-demokratycznego. Wiązą się one z przełamaniem izolacji przestrzennej i społecznej, ze wzmożoną cyrkulacją ludzi, dóbr ekonomicznych i idei, ze zmianą całej duchowej i ideologicznej postawy społeczeństwa.

Nowe społeczeństwo zrodziło się z dążeń indywidualistycznych i z wiedzy ludzkiej, z wynalazków i odkryć myśli ludzkiej. Nic też dziwnego, że rozwijanie się myśli ludzkiej i postęp przeciwstawiły się tradycjonalizmowi dawnego społeczeństwa rolniczo-standowego. Środki komunikacji i wynalazki techniczne, które umożliwiły stworzenie skupień ludzkich na innych, niż rolnicze, zasadach, oderwały jednostkę od ziemi i od lokalnych społeczności. Otworzyły przed nią drogi swobodnej działalności, o której powodzeniu decydowała coraz bardziej indywidualna przedsiębiorczość, zdolność przystosowania się do nowych warunków i przyswajania sobie nowych zdobyczy wiedzy i techniki, a nie odziedziczona, niezmienna pozycja społeczna, określona przez społeczną tradycję standową. Dobra cywilizacji i kultury przestały być udziałem jednego stanu społecznego, rozszerzyły się na różne stany. Cywilizacja i kultura stały się dobrami astanowemi i międzystanowemi.

Rozszerzony zasięg stosunków ludzkich, wzrost specjalizacji funkcij, wzmożony obieg dóbr i wartości



spowodowały powstanie wielu instytucji pośrednictwa i cyrkulacji. Powstają więc nie tylko banki i handel, lecz także biblioteki publiczne i instytucje, popularyzujące naukę i wiedzę.

Pod wpływem udoskonaleń drukarskich i wydawniczych w zakresie wiedzy ludzkiej dokonały się podobne, jak i w innych dziedzinach, przeobrażenia. Z jednej strony możliwa stała się kapitalizacja wiedzy ludzkiej, z drugiej — jej rozpowszechnianie, czyli popularyzacja. Wiedza przestała być osobistą mądrością, niedającą oddzielić się od osoby mędrca; przestała być własnością rodową i stanową, przekazywaną drogą ustnej tradycji, a zaczęła się nagromadzać w postaci książek i stała się dostępna dla każdego, niezależnie od pochodzenia i niezależnie od użytku, jaki pragnie się z niej zrobić. Podobnie, jak wytwory rzemiosła i przemysłu, zatraciła cechy personalne i społeczne. Jak w produkcji przemysłowej, tak i w naukowej podział pracy i specjalizacja nadały pracy naukowej charakter zbiorowy. Praca twórcza oddzieliła się od czynności techniczno-pomocniczych i powstała odrębna grupa zawodowa pracowników naukowych, oddanych wprawdzie rozwojowi nauki, stojących na jej straży w społeczeństwie, ale produkujących naukę i sztukę dla rynku zbytu zgodnie z wymaganiami całego systemu społeczno-ekonomicznego.

Z tem rozpowszechnianiem się dóbr kulturalnych po całym społeczeństwie, z ich swobodnem krążeniem zmienił się charakter samych dóbr. Stając się dobrami dla wszystkich, odspołeczniły się, przestały być wartościami tej lub innej grupy, a stały się społecznie nijakie, obojętne. Posiadanie jakiegoś dobra stało się sprawą kupna, bezosobistego procesu.

W dawnych społeczeństwach stanowych kultura była zbiorową, społeczną własnością grupy; w nowoczesnych społeczeństwach kapitalistycznych stała się wartością aspołeczną. W społeczeństwach tych jednostki oderwały się od dawnych grup, a twórczość kulturalna została pojęta jako przejaw niezależnego indywiduum, a nie indywiduum, zrosniętego organicznie z grupą.

Liberalizm, filozofja nowoczesnego społeczeństwa kapitalistycznego, pojmował społeczeństwo jako racjonalny twór woli jednostek, a kulturę jako aspołeczny twór aspołecznych mózgów ludzkich. Dlatego i rozpowszechnianie kultury, jej popularyzacja mogły być oparte na aspołecznej zasadzie ekonomicznego przedsiębiorstwa. W tej też epoce wyrosła także koncepcja wychowania i pracy oświatowej jako akcji neutralnej społecznie, apolitycznej, intelektualistycznej, skierowanej na aspołeczne mózgi ludzkie, oderwanej od wszelkiego życia społecznego, niepodporządkowanej żadnej ideologii społecznej. Ta aspołeczność i neutralność wiązała się ściśle z teoretycznymi założeniami ustroju liberalno-kapitalistycznego, według których całość społeczna utrzymuje się i interes społeczny jest zabezpieczony automatycznie, jeżeli ludziom pozostawia się swobodę postępowania za głosem egoizmu; nie trzeba zbiorowego i zorganizowanego dążenia do wspólnych ideałów społecznych i etycznych.

W nowoczesnem społeczeństwie kapitalistycznym popularyzacja kultury wyrosła jako produkt ruchliwości społecznej, zmienności, oderwania jednostki od jej dawnego podłoża społecznego, od małych grup lokalnych jako produkt rozszerzenia się zasięgu życia zbiorowego. Popularyzacja ta opierała się w bar-

dzo znacznym zakresie na zasadzie przedsiębiorstwa ekonomicznego. Dobra kulturalne — książki, dzieła sztuki, stały się dobrami ekonomicznymi, przedmiotami handlu, podlegającymi prawom rynku zbytu i wolnej konkurencji. Dystrybucja kultury, taksamo jak i wszelkich innych dóbr, uległa komercjalizacji. Popularyzacja kultury stała się funkcją przedsiębiorstw, obliczonych na zysk. Na komercyjnej zasadzie powstały przedsiębiorstwa wydawnicze i księgarnie, teatry, prasa codzienna i wydawnictwa periodyczne. Dla klas zaś, ekonomicznie i społecznie upośledzonych, powstała akcja kulturalna z pobudek filantropijnych i humanitarnych, podobnie, jak z tych samych pobudek, powstała filantropijna akcja w zakresie ekonomicznym.

4. Kultura i praca oświatowo-kulturalna jako przejaw życia grupowego.

Aspółeczna koncepcja kultury jest jednak sprzeczna z jej istotą. Kultury nie tworzą jednostki społeczne, oderwane od podłoża społecznego, ale jednostki, stanowiące integralne części środowiska społecznego, które dostarcza im bodźców i soków żywotnych dla twórczości kulturalnej. Kultura jest w równej mierze wyrazem indywidualnego, jak i grupowego życia. Posiada stronę osobistą i społeczną. Dlatego upowszechnianie się kultury nie sprowadza się do upowszechniania się materialnych przedmiotów cywilizacji, ale dotyczy postaw społecznych, nawyków myślenia i wierzeń. Kultura duchowa, intelektualna, artystyczna, religijna, społeczna jest wyrazem życia grupy i nie upowszechnia się w łatwy, zewnętrzny sposób; wymaga bowiem zmian w psychice społecznej. Zmiany kulturalne dokonywają się

tak w wewnętrznych, psychicznych podstawach kultury, jak i w zewnętrznym obiektywnym jej wyrazie.

Z tem wiąże się ważna cecha pracy oświatowo-kulturalnej. Praca ta jest, mianowicie, przejawem grupowego życia ludzi. Wyprowadza się ona nie z popularyzacji nauki, opartej na zasadach przedsiębiorstwa ekonomicznego, ale z dążeń grupy społecznej do podniesienia własnego życia, do jego wzbogacenia. Rozpoczyna się ona wtedy, kiedy grupa społeczna, ujmując się jako całość, związaną przez wspólne zadania i ideały, organizuje swoje życie społeczno-kulturalne ze względu na te zadania i ideały, ze względu na własny rozwój i ekspansję. Praca oświatowo-kulturalna z istoty swojej posiada społeczny, a nie aspołeczny, neutralny charakter i zawsze jest podporządkowana celom oraz ideałom społecznym. Neutralność społeczna tej pracy, postulowana niegdyś, była także wyrazem światopoglądu, uwarunkowanego przez podłoże, w jakim się zrodził, i przez klasę, która go głosiła. Klasą tą było mieszczaństwo liberalne, które w nauce widziało taran do rozbicia społecznych przywilejów arystokracji rolniczej.

Jako przejaw życia zbiorowego oraz wyraz dążeń grupy, wspólnych jej celów i ideałów, praca oświatowo-kulturalna opiera się na założeniu, że wspólne cele i zadania mogą być urzeczywistnione jedynie przez świadomy, planowy, zorganizowany wysiłek zbiorowy. Dlatego konsekwentnie zastosowana doktryna liberalizmu, według której cele społeczne są osiągane bez świadomego wysiłku zbiorowego, automatycznie (przez swobodną grę interesów jednostkowych, dzięki prawom rządzącym społeczeństwem i stwarzającym zasadniczą harmonię interesów jednostki i społeczeństwa), byłaby zaprzeczeniem

pracy oświatowo-kulturalnej. Nigdy jednak w żadnej sferze życia ludzkiego nie mogła być ona konsekwentnie stosowana, gdyż jest sprzeczna z istotą rzeczywistości społecznej.

Praca oświatowo-kulturalna w swych początkach rozwijała się jako przejaw tworzenia się nowych grup społecznych i ruchów społecznych. Ruch oświatowy w. XVIII i XIX, wyrastający z ideologii racjonalizmu, z kultu nauki i wiary w jej wartość najwyższą, zrodził się z dążeń klasy mieszczańskiej. Kult rozumu i nauki był istotnym elementem światopoglądu tej nowej klasy, która swój rozwój i znaczenie zawdzięczała zdobyczom rozumu i nauki. Popularyzacja nauki skierowana była przeciw podstawom dawnego porządku społecznego, opartego na tradycji stanowej, na autorytecie społecznym i religijnym. Oświata miała wykazać całą bezsensowność stanowo-feudalnej struktury społeczeństwa, stojącej na drodze rozwojowi i znaczeniu klasie mieszczańskiej. Cała ideologia ruchu oświatowego tej klasy opierała się na wierze w skuteczność nauki, jako wyzwolenia człowieka, jako środka dla jednostki do zdobycia wolności społecznej, politycznej i ekonomicznej. Szerzenie kultu wiedzy i rozumu było dla liberalnego mieszczaństwa częścią programu społeczno-politycznego, narzędziem walki politycznej.

Skolei znów ruch oświatowy rozwija się wśród klasy robotniczej i wiąże się z innymi dążeniami społecznymi. Rozwija się jako protest przeciw ustrojowi ekonomicznemu, wyrosłemu na podstawach liberalizmu. Oświatowy ruch robotniczy powstał jako przeciwstawienie się eliminowaniu społecznych oraz etycznych wartości z produkcji i życia ekonomicznego i dlatego wiązał się nierozdzielnie z dążeniem do prze-

budowy społeczno-ekonomicznej. Oświatowy ruch robotniczy przeciwstawił liberalizmowi ideały socjalizmu.

Rozwój uniwersytetów ludowych w Danii wiązał się z reakcją warstwy chłopskiej przeciw klasom wyższym, z dążeniem do społecznego, politycznego i kulturalnego podniesienia się warstwy chłopskiej, oraz z dążeniem do odrodzenia narodu duńskiego. W ideologii swojej ruch ten przeciwstawiał kulturę ludową kulturze klas wykształconych.

Kościół katolicki prowadził także oddawna systematyczną i zorganizowaną akcję oświatowo-kulturalną, opartą na własnej ideologii społecznej i religijnej.

Z rozwojem świadomości narodowej praca oświatowo-kulturalna została podporządkowana ideałom kulturalnym narodu. Nowoczesne pojęcie narodu, wynoszące ideał wspólności kultury ponad różnice społeczne i kulturalne poszczególnych stanów, warstw społecznych i mniejszych grup, stworzyło nową podstawę dla ruchu oświatowo-kulturalnego, zwłaszcza wśród warstw dotychczas społecznie upośledzonych. Na tem podłożu rozwinął się silny ruch oświatowy u nas w okresie niewoli.

Praca oświatowa i kulturalna, jako akcja społeczna, nie wyrastała więc nigdy z dążenia do szerzenia kultury „niczyjej”, ale kultury „naszej”. Wyrasta z dążenia do rozszerzenia utrwalenia i pogłębienia tych wartości, które grupy uważają za istotne dla swojego bytu, rozwoju i ekspansji. Praca oświatowo-kulturalna w oderwaniu od wszelkiego podłoża społecznego, od grup społecznych, które ją prowadzą, i od ideałów społecznych, którym służą, jest nie do pomyślenia. Praca oświatowa społecznie obojętna, neutralna jest niemożliwa; tak pomyślana — zawo-

dzi, gdyż jest sprzeczna z rzeczywistością społeczną i kulturalną.

Praca oświatowo-kulturalna, pojęta jako przejaw dążeń grupowych, dążeń do utwierdzenia i rozwoju grupy, występuje w pewnej postaci w każdej grupie, która chce utrzymać swoją kulturę. W osobną instytucję wyodrębnia się jednak dopiero w wielkich społeczeństwach nowoczesnych, gdzie samo życie zbiorowe (bezpośrednie i osobiste stykanie się ludzi ze sobą w płaszczyźnie wspólnych spraw) nie wystarcza do zachowania kulturalnej jedności społeczeństwa i utrzymanie takiej jedności wymaga specjalnej sieci urządzeń akcji oświatowej i kulturalnej.

W wielkich społeczeństwach nowoczesnych sieć urządzeń oświatowo-kulturalnych stała się integralną częścią organizacji społecznej, podobnie jak sieć komunikacyjna, sieć instytucyj bankowych, lub sieć szkolnictwa.

Ponieważ praca oświatowa i kulturalna jest przejawem życia różnych grup społecznych, przeto i ideały społeczne tej pracy są różne. W grupach religijnych na czoło wysuwają się wartości religijne, czyni się je najwyższymi sprawdzianami wartości kultury. W grupach nacjonalistycznych szerzy się kult wartości narodowych, ucieleśnionych w życiu i dziełach wodzów narodu. Grupy wojskowe wysuwają na czoło cnoty żołnierskie. Akcji oświatowej w państwie komunistycznym przyświeca ideał człowieka pracy.

Mimo tych różnic w pojmowaniu ideałów pracy oświatowej, pewna wspólna cecha charakteryzuje współczesne pojmowanie zadań pracy oświatowej. Niema ona na celu popularyzacji nauki dla samej nauki. Nie ma ona także na celu dokształcania zawodo-

wego, choć nie jest na nie obojętna. Na czoło wysuwa się natomiast kształtowanie uspołecznionego i wszechstronnie rozwiniętego człowieka-obywatela. W pracy oświatowej i kulturalnej widzi się przeciwwagę skutkom nadmiernej specjalizacji zawodowej, profesjonalizmowi, który zacieśnia zainteresowania człowieka do wąskiej sfery zawodowej. W integracji osobowości człowieka i w jej uspołecznieniu przez dostarczanie mu środowiska społecznego i kulturalnego współżycia widzi się jedno z najważniejszych zadań pracy kulturalnej.

5. Państwo i praca oświatowo-kulturalna

Podobnie, jak w innych dziedzinach życia społecznego (w szczególności w sferze ekonomicznej), obserwujemy po wojnie we wszystkich prawie krajach wzrost udziału państwa w pracy oświatowej. Pozostaje to wyrażnie w związku z nowoczesnym systemem gospodarczym i z postępem wiedzy technicznej.

Udoskonalenia techniczne i zmiany procesów produkcji, oraz spowodowane przez wynalazki t.zw. techniczne bezrobocie stworzyły problemy, które przy kolektywnym charakterze współczesnego organizmu ekonomicznego wymagają ogólnopaństwowego planu. Do zawodowego szkolenia młodzieży, nad którym państwo już rozciągało swoją opiekę, dołączyła się konieczność doszkołania i przeszkolania dorosłych.

Problemy wychowania nowoczesnych społeczeństw coraz bardziej kłócą się ze sztucznym podziałem życia ludzkiego na okres młodości czyli okres wychowania, i okres „dojrzałości”, czyli okres użytkowania wiedzy, nabytej w młodości. Szybki postęp nauki uniemożliwia nabycie wiedzy raz na

całe życie, lecz wymaga stałego doksztalcania się przez całe życie. W związku z tem znika ekonomiczna podstawa, dla której państwo miałoby się opiekować wykształceniem młodzieży, a lekceważyć zupełnie wykształcenie dorosłych. Najnowsze poglądy psychologiczne obaliły także psychologiczne uzasadnienie ograniczenia kształcenia do okresu młodości. Wykazały bowiem, że funkcje intelektualne dorosłych powyżej lat 40 nie tracą na sprawności i że dorośli są równie dobrym materiałem do kształcenia, jak młodzież.

Najgłębsze jednak zmiany w zakresie pracy oświatowo - kulturalnej przyniosła zmiana w pojmowaniu społecznych funkcyj państwa. W krajach, które, jak Rosja, Włochy i Niemcy, przeszły przez rewolucje wewnętrzne, powstał nowy ideał państwa jako grupy społecznej, ożywionej wspólnością ideałów kulturalnych i zorganizowanej dla ich realizacji. Władza państwowa pojęta została jako organizator nie tylko życia ekonomicznego, ale życia państwa we wszystkich jego przejawach. W tych państwach praca oświatowo-kulturalna stała się instytucją organizacji państwowej i narzędziem zamierzonej przebudowy społecznej i kulturalnej.

Państwo liberalne, pojęte jako ochrona swobody jednostek, jako „anarchja plus policjant”, niewiele interesowało się pracą kulturalną, zostawiając ją inicjatywie prywatnej, tak samo jak inne dziedziny działalności ludzkiej. Nowe państwo, pojęte jako grupa społeczna, jako społeczność, ożywiona wspólnymi ideałami, zmierza naturalnie do włączenia pracy oświatowo-kulturalnej do swojej organizacji jako narzędzia integracji społecznej i kulturalnej, narzędzia własnego rozwoju i ekspansji.

Nowoczesne społeczeństwo ekonomiczne, oparte na specjalizacji funkcyj, było całością, ale raczej techniczną i ekonomiczną, niż społeczną. Kolektywny organizm ekonomiczny nie był podporządkowany celom kolektywnym, społecznym, lecz jednostkowym. Nowa filozofia społeczna podporządkowuje go celom zbiorowym, społecznym.

W świetle tej nowej filozofii społecznej praca oświatowa i kulturalna nabiera nowego znaczenia. Społeczeństwo państwowe, pomyślane jako całość, utrzymująca się przez wspólność ideałów i celów, przez wspólność kultury i zbiorową organizację, wymaga instytucyj, których celem byłoby integrowanie społeczeństwa przez szerzenie w niem wspólnych wartości kulturalnych, jako wspólnego dobra i wspólnych ideałów społecznych. W ustroju komunistycznym i faszystowskim taką właśnie instytucją, choć nie jedyną, stała się praca oświatowo-kulturalna. Przestała ona być przedsiębiorstwem bądź komercyjnym, bądź filantropijnym, a weszła do organizacji państwowej jako jej część składowa. Równocześnie państwo roztoczyło ścisłą kontrolę nad popularyzacją, opartą na zasadach komercyjnych — nad prasą, wydawnictwami periodycznymi, książkami, teatrami, radiem i t. p. — lub włączyło ją do organizacji państwowej.

Przedstawiona zmiana w pojmowaniu pracy oświatowej i kulturalnej w ustroju komunistycznym i faszystowskim jest nieoddzielna od filozofii społecznej, która opiera się na założeniu, że zarówno organizm ekonomiczny, jak i kultura są wspólnym dobrem, wspólnym dobrem i wspólnym celem. Rzeczą organizacji państwowej jest nietylko zapewnienie wszystkim sprawiedliwego udziału, zarówno w do-

brach ekonomicznych, jak i kulturalnych, ale zorganizowanie całego społeczeństwa, wszystkich jego sił twórczych ze względu na wspólne dobro, ze względu na realizację wspólnych ideałów kulturalnych. Taka filozofia społeczna pracy oświatowej i kulturalnej leży u podłoża działalności oświatowej nie tylko w faszyzmie i komunizmie, ale w każdym państwie nowoczesnym, które akcję oświatowo kulturalną włącza do organizacji państwowej i nie traktuje jej jako akcji filantropijnej. Różne może być jednak określenie ideałów społeczno-kulturalnych państwa i w tym poszczególne państwa różnią się między sobą.

Praca oświatowa i kulturalna jako instytucja grupy państwowej stoi wobec wielu zasadniczych trudności. Nie może nosić charakteru obojętnego społecznie, lecz musi służyć wyraźnie określonym ideałom społecznym. Jeżeli z ideałów tych zrezygnuje, to instytucje oświatowo-kulturalne grupy państwowej zejdą do roli instytucji konsumpcji kulturalnej bez większego znaczenia dla grupy państwowej jako całości. Jeżeli zaś zdecydowanie oprze swoją pracę oświatową na określonej ideologii społecznej, to w realizacji swojego planu napotka na opór różnych grup społecznych, które prowadzą własną akcję oświatową i czują się zagrożone przez państwo. Liczne grupy społeczne w państwie szukają jego poparcia dla swojej akcji oświatowej, nierzadko dążąc do monopolizacji we własnym ręku (przy pomocy państwa) akcji oświatowej w całym państwie.

Problemat akcji oświatowej w państwie, zróżnicowaniem na grupy, jest więc nadzwyczajnie skomplikowany. Pomiędzy dwoma krańcowymi rozwiązaniami tego problemu, mianowicie całkowitem upaństwowieniem i zmonopolizowaniem w rękach państwa

akcji oświatowej, jak w Rosji Sowieckiej, i zupełnem zostawieniem tej akcji grupom wewnątrz państwa, w równej mierze korzystającym z opieki i poparcia państwa, jak w Anglii, leży rozległa skala akcji oświatowej grup społecznych obok akcji oświatowej państwa. Bardzo trudne jest rozwiązanie problemu, jak daleko może sięgać ingerencja państwa w życie kulturalne bez zagrożenia samym podstawom rozwoju kultury. Współczesne eksperymenty w tym kierunku dopiero w przyszłości przyniosą odpowiedź na to pytanie.

6. Społeczne funkcje pracy oświatowej i kulturalnej

Pojmując pracę oświatowo-kulturalną jako instytucję społeczeństwa państwowego, czyli osobny system urządzeń i czynności w ramach organizacji państwowej, służący społecznym i kulturalnym ideałom państwa, możemy rozróżnić osiem zasadniczych jej funkcyj:

1. funkcje popularyzacyjne,
2. „ integracyjne,
3. „ rozdzielcze,
4. „ adaptacyjne,
5. „ ekonomiczne,
6. „ polityczne,
7. „ konserwatywne,
8. „ konstruktywne.

Funkcje popularyzacyjne. Wyrażają się one w rozpowszechnianiu na całą grupę, lub na poszczególne jej odłamy informacji o tem, co dzieje się w grupie, co inni myślą i robią. Należy tu rozpowszechnianie nowych zdobyczy w różnych dziedzinach aktywności ludzkiej w całym społeczeństwie, upowszech-

nianie w całej grupie wkładów kulturalnych poszczególnych jej odłamów. Funkcje popularyzacyjne nabrały znaczenia na podłożu: wielkich rozmiarów społeczeństw nowoczesnych, specjalizacji zawodowej i specjalizacji twórczości, postępu naukowego i technicznego, cyrkulacji wartości i idei. Popularyzacja, jako funkcja pracy oświatowo-kulturalnej, wyrasta z dążenia grupy do uregulowania tej cyrkulacji i podporządkowania jej zadaniom zbiorowym oraz ideałom społecznym i kulturalnym grupy ¹⁾).

¹⁾ Dr. Marjan Wachowski, w rozprawie p. t. „Program wychowawczy a nauka”, w rozdziale o popularyzacji wiedzy (Kwartalnik Pedagogiczny, 1 kwietnia 1934, s. 154 i nast.) broni stanowiska, że „popularyzacja wiedzy jest akcją celową, mającą swój obiektywny sens także wtedy, gdy jest *instytucją wyłącznie nauki* (podkr. moje), gdy pragnie służyć tylko jej postępowi, a nie potrzebom grupowym”. Określenie popularyzacji wiedzy, jako instytucji nauki, i przeciwstawienie jej potrzebom nauki stało się u autora możliwe dlatego, że żadnego z pojęć, któremi się tutaj posłużył — instytucja, nauka, grupa i potrzeby grupy — ściśle sobie nie określił. Nauka jako taka, jakkolwiek ją określimy, czy jako system obiektywny, czy jako myśl badawczą, nie może uprawiać popularyzacji wiedzy. Popularyzację wiedzy może uprawiać tylko człowiek, a instytucją można nazwać popularyzację wiedzy wtedy, kiedy z odosobnionych aktów indywidualnych nabrała charakteru czynności usystematyzowanych i uregulowanych w grupie społecznej. Popularyzację nauki mogą więc uprawiać uczeni, jako pewna grupa społeczna, uniwersytety, także jako pewna grupa i instytucja społeczna, różne towarzystwa i grupy, ale nigdy nauka jako taka. Bezowocne jest szukanie pozaspołecznego uzasadnienia dla zjawisk, które, jak popularyzacja wiedzy, są ze swojej istoty pochodzenia społecznego, i poza życiem społecznym są nie do pomyślenia. Czem jest popularyzacja wiedzy i jaki jest jej stosunek do życia społecznego można odpowiedzieć na drodze badania rozwoju popularyzacji w związku z warunkami społecznymi, które ją zro-

Funkcje integracyjne. Z popularyzacyjnymi funkcjami pracy oświatowo-kulturalnej wiążą się ściśle, choć nie pokrywają się z niemi, funkcje integracyjne. Każda grupa społeczna posługuje się akcją oświatowo-kulturalną jako środkiem urzeczywistnienia ideału jedności grupowej, oraz utrzymywania wśród członków grupy poczucia całości i zbiorowej odpowiedzialności. Tym funkcjom podporządkowane są w mniejszym lub większym stopniu funkcje popularyzacyjne.

Funkcje rozdzielcze. Na podłożu ruchliwości społeczeństw nowoczesnych, czyli przenoszenia się jednostek z miejsca na miejsce i z grupy do grupy, tak w płaszczyźnie pionowej, jak i poziomej, praca oświatowo-kulturalna pełni funkcję ułatwiania procesu rozmieszczania jednostek ze względu na wartość,

dziły, a nie na drodze czysto logicznej, czy metafizycznej spekulacji nad samym terminem. Wysiłki w kierunku absolutnego, obiektywnego uzasadnienia popularyzacji, uniezależniającego ją od znaczenia, jakie nauka posiada w życiu społecznym, w życiu ludzi wogóle, słowem, próby oderwania popularyzacji wiedzy od podłoża społecznego, z którego wyrasta, i zawieszenia jej w zaświecie, gdzie obcują ze sobą czyste, aspołeczne i obiektywne mózgi, kończy się zawiłą metafizyką nauki i kultury, metafizyką popularyzacji wiedzy, która nie rozjaśnia chaosu pojęciowego, ale go zwiększa. Spór, którego autor dopatruje się „między dążnościami, wychodzącymi od grup społecznych, a temi, jakie *wychodzą od kultury*, (podkr. moje) w szczególności od nauki”, nie istnieje, gdyż kultura i nauka, obiektywnie pojęte, nie posiadają żadnych dążeń. Można jedynie mówić o sporze, albo raczej o konfliktach pomiędzy grupami społecznymi, które w swoich światopoglądach rozmaicie określają wartość nauki i naukowego myślenia. Takie konflikty wyraźnie występują pomiędzy uniwersytetami jako grupami uczonych, i instytucjami naukowymi lub związkami nauczycielskimi, a grupami religijnymi.

jaką posiadają w społeczeństwie oraz ze względu na ich dążności i zainteresowania. Nie chodzi tu tylko o przemieszczania w sferze zawodowej, ale w życiu społecznym wogóle. Praca oświatowo-kulturalna stwarza warunki, w których dochodzą do głosu uzdolnienia jednostek, i ułatwia im zajęcie w społeczeństwie miejsca, odpowiedniego do tych uzdolnień. W ten sposób praca oświatowo-kulturalna kształci także przodowników społecznych i kulturalnych. Te funkcje, jak i poprzednie, są podporządkowane zadaniom zbiorowym i ideałom tej grupy społecznej, która prowadzi pracę oświatowo-kulturalną.

Zwłaszcza kształcenie przywództwa kulturalnego posiada istotne znaczenie dla integracyjnych funkcji pracy oświatowo-kulturalnej. Przywódcy dokonywują integracji społecznej i kulturalnej własnej grupy społecznej i stanowią ogniwo pomiędzy mniejszymi a szerszymi grupami społecznymi. W nowoczesnych społeczeństwach demokratycznych kształcenie przywództwa kulturalnego przez pracę oświatowo-kulturalną służy także wydobywaniu uzdolnionych i twórczych jednostek ze wszystkich warstw społeczeństwa i udostępnianie im przodowniczych stanowisk w szerszej grupie narodowej i państwowej.

Funkcje adaptacyjne. W związku z ruchliwością społeczną i masowym przegrupowywaniem ludności, (w społeczeństwach nowoczesnych, jeżeli chodzi o masy, dokonywa się to w wielkiej mierze pod wpływem czynników ekonomicznych, bez uwzględnienia potrzeb społecznych i kulturalnych) praca oświatowo-kulturalna podejmuje funkcje przystosowania jednostek do nowych warunków i stwarzania im środowiska współżycia społeczno-kulturalnego. Dokonywa

się tu z jednej strony przystosowywanie jednostek do warunków pracy, a z drugiej — dostosowywanie warunków pracy do kulturalnych potrzeb jednostki. Funkcje adaptacyjne występują wyraźnie w związku z emigracją wiejską do miast i związaną z tem zmianą środowiska społecznego oraz kulturalnego jednostki.

Funkcje ekonomiczne. Akcja oświatowo-kulturalna nie pozostaje też nigdy obojętna na sprawy ekonomiczne grupy. Przeważnie też dążenie grupy do utrzymania lub do powiększenia swego ekonomicznego stanu posiadania dołącza do innych funkcji oświatowo-kulturalnych funkcje ekonomiczne. Oświata wpływa na produktywność ekonomiczną jednostek i na rynek pracy. Rozbudza dążenie do awansu społecznego a niechęć do niekwalifikowanych zawodów. Wpływa więc na ukształtowanie się podaży pracowników, a przez to i na cenę pracy.

Z tem wiążą się też zasadnicze różnice poglądów różnych grup społecznych na zadania pracy oświatowej i na jej wartość. Warstwy posiadające początkowo patrzyły niechętnie na rozwój oświaty wśród robotników, obawiając się, że zabije ona w nich chęć do pracy. Temu pogładowi dał m. in. wyraz La Chalotais, autor sławnego *Szkicu o Wychowaniu narodowem* (1763).

Funkcje polityczne. Przez funkcje polityczne należy rozumieć nietylko wyraźne podporządkowanie akcji oświatowo-kulturalnej dążeniu do utrzymania się przy władzy lub do zdobycia władzy. Każda trwała grupa, która przez akcję oświatowo-kulturalną potęguje swoją zwartość, potęguje przez to swoją siłę polityczną, utwierdza swoją przewagę polityczną nad innemi grupami; wzmacnia swoje znaczenie wobec wła-

dzy państwowej, choćby nie miała zamiaru posłużyć się tą siłą dla zdobycia władzy w państwie, a ograniczała się tylko do obrony swoich praw w dziedzinie, w której jest zainteresowana. Jedynie w grupach, zupełnie obojętnych na sprawy rządzenia i władzy w państwie, akcja oświatowo-kulturalna mogłaby być pozbawiona całkowicie aspektu politycznego.

Z innego stanowiska funkcje pracy oświatowo-kulturalnej można podzielić na *konserwatywne* i *konstruktywne*. Funkcje konserwatywne wyrażają się w czynnościach, mających na celu ochronę i zachowanie tradycyjnych wartości grupowych, a funkcje konstruktywne — w popieraniu dążności do przekształcania życia i budowy grupy społecznej. Funkcje konstruktywne dotyczą przytem popierania dążności konstruktywnych zarówno jednostek jak i grup społecznych. W pracy oświatowej dominują przeważnie funkcje konserwatywne.

Wymienione osiem funkcyj pracy oświatowo-kulturalnej ujmują pracę oświatowo-kulturalną z ośmiu różnych punktów widzenia. Funkcje popularyzacyjne dotyczą wspólności doświadczenia, jakie każda grupa posiada. Funkcje integracyjne — wspólności zadań i ideałów, do których upowszechnienia dąży każda grupa społeczna. Funkcje rozdzielcze — gospodarowania materiałem ludzkim przez grupę, ze względu na potrzeby i zadania grupy. Funkcje adaptacyjne dotyczą ochrony osobowości człowieka, jako wartości grupowej. Funkcje ekonomiczne — dóbr ekonomicznych jako wartości grupowych; a funkcje polityczne — równowagi sił grup w szerszej grupie państwowej. Funkcje konserwatywne są wyrazem naturalnego konserwatyzmu grupowego, a konstruktywne — dążenia do postępu. Te dwie ostat-

nie funkcje dotyczą dwóch zasadniczych stron życia grupowego: stałości i zmienności, tradycji i inowacyj.

Pełnienie wymienionych funkcyj przez pracę oświatowo-kulturalną nie zależy, w pewnej mierze, od tego, czy pracownicy oświatowi zdają sobie sprawę, że praca ich takie właśnie funkcje pełni. Choćby świadomie ograniczali się tylko do popularyzacji, to jednak nieświadomie wpływają w mniejszym lub większym stopniu na wszystkie wymienione funkcje oświaty. Pełnienie tych funkcyj nie wynika bowiem z woli poszczególnych jednostek, ale z warunków życia zbiorowego, które zrodziły potrzebę pracy oświatowej i określają jej działanie.

Kierowanie pracą oświatowo-kulturalną wymaga zdawania sobie sprawy z powyżej przedstawionych jej funkcyj oraz ze społecznych, ekonomicznych i kulturalnych warunków państwa. Opracowanie planu akcji pod tym kątem widzenia i ze stanowiska zbiorowych zadań państwa i jego społecznych ideałów stanowi zadanie polityki oświatowo-kulturalnej państwa.

ROZDZIAŁ II

SPOŁECZNE CZYNNIKI PRACY OŚWIATOWO-KULTURALNEJ

1. Subiektywna i obiektywna strona życia społecznego i kultury

W pracy oświatowo-kulturalnej, tak samo jak w socjologicznych badaniach nad rzeczywistością społeczną, mamy do czynienia z dwoma jej stronami: subiektywną i obiektywną. Na stronę subiektywną składają się społeczne i kulturalne dążności człowieka, na obiektywną — urządzenia społeczne, które, jak na przykład różne instytucje, są w pewnej mierze w stosunku do jednostki zewnętrzne. Innymi słowy, na życie społeczne można patrzeć z dwóch punktów widzenia: ze stanowiska osobowości człowieka i ze stanowiska instytucyj społecznych. Są to, należy podkreślić z naciskiem, dwa punkty widzenia, a nie dwie różne, niezależne od siebie sfery zjawisk. Osobowość jednostki jest bowiem w swoim rozwoju zależna od instytucyj społecznych które, jak na przykład rodzina, kościół, stosunki zawodowe, wchodzi w skład jej środowiska społecznego. Z drugiej zaś strony, tylko osobowościom ludzkim instytucje społeczne zawdzięczają swoje życie, zdolność do zmiany i rozwoju. Osobowości ludzkie i instytucje społeczne, jednostka i zbiorowość, w ich wzajemnym związku

a nie oddzielnie, stanowią materiał pracy oświatowo-kulturalnej. Materiałowi temu musimy przyjrzeć się bliżej.

2. Grupa społeczna w pracy oświatowo-kulturalnej

Człowiek jest tak samo częścią środowiska społecznego, jak i biologiczno-przyrodniczego. Życie ludzkie posiada charakter grupowy i przebiega w różnych grupach społecznych. Grupa społeczna posiada istotne znaczenie nie tylko dla zachowania życia jednostki i dla zaspokojenia jej potrzeb społecznych, lecz także dla ukształtowania się jej zainteresowań kulturalnych, jej osobowości i ideałów życiowych. W pracy oświatowej mamy też zawsze do czynienia nie z izolowanym organizmem bio-psychicznym, ale z człowiekiem jako istotą społeczną. Kształtują go nie tylko wrodzone bio-psychiczne zadatki, ale i środowisko społeczne, którego wpływowi podlega przez całe swoje życie. Dlatego jest tak ważne w pracy oświatowo-kulturalnej zapoznanie się z mechanizmem życia grupowego, z czynnikami i procesami społecznymi, kształtującymi osobowość jednostki.

Dawną koncepcję pracy oświatowo-kulturalnej jako popularyzacji nauki odrzuca się obecnie nie tylko dlatego, że kult nauki w pracy oświatowej zeszedł na plan drugi, lecz także dlatego, że wyrastała ona z fałszywego pojmowania procesu przyswajania sobie przez człowieka wartości kulturalnych. Opierała się ona bowiem na racjonalistycznej, mechanistycznej i aspołecznej koncepcji umysłu ludzkiego, do którego droga miała prowadzić bezpośrednio przez procesy intelektualne: myślenie i rozumowanie.

Z rozwojem psychologii społecznej i psychologii pedagogicznej pogląd na te sprawy uległ jednak za-

sadniczej zmianie. Psychologja społeczna wykazała, że rozwój intelektualny i kulturalny jednostki jest funkcją życia zbiorowego; odbywa się przez porozumiewanie się we współżyciu i we współdziałaniu. Polega na rozwijaniu się funkcyj intelektualnych jako narzędzi cennych w zbiorowym życiu, na absorbowaniu wartości kulturalnych jako wartości wspólnych, mających sens w zbiorowym życiu. Grupa społeczna jest naturalnem środowiskiem jednostki. Dlatego oddziaływanie na jednostkę, na kształtowanie jej zainteresowań i osobowości dotyka stosunku jednostki do grupy, dotyka emocjonalnej i często irracjonalnej więzi społecznej.

Wiadomo, jak ważną rolę w pracy kulturalnej odgrywa stosunek środowiska społecznego do pracownika kulturalnego. Zanim będzie mógł wywierać wpływ na życie środowiska, musi on być wpięty przyjęty przezeń jako ktoś swój. Pracę kulturalną można bowiem prowadzić tylko od wewnątrz grupy, a nie od zewnątrz. Jak długo pozostaje się dla grupy obcym, tak długo jest się przez nią odpychanym. Dlatego pracę kulturalną prowadzą najskuteczniej jednostki ze środowiskiem zasymilowane i znajdujące się w centrum jego życia; jednostki, które odgrywają w niem pozytywną przodowniczą rolę, a nie jednostki, przychodzące z zewnątrz, obce społecznie i kulturalnie.

Organiczny związek osobnika z grupą społeczną czyni, że praca oświatowo-kulturalna, jak wszelka praca wychowawcza, odbywa się nie tyle bezpośrednio, ile przy pomocy jego własnego środowiska społecznego. Na jednostki można bowiem oddziaływać za pośrednictwem tego, co ich żywotnie dotyka, co ich bezpośrednio otacza i żywo, osobiście intere-

suje; czyli, za pośrednictwem tego, co wchodzi w sferę ich środowiska społecznego i osobowości społecznej, a nie przez to, co jest im zupełnie obce.

3. Zainteresowania kulturalne jednostki a grupy społeczne

Grupa społeczna posiada zasadnicze znaczenie dla kształtowania się zainteresowań kulturalnych jednostek. Zainteresowania te są pochodzenia społecznego. Nie przychodzą one jako wynik bio-psychicznej ewolucji jednostki, jako cecha pewnej psychicznej fazy rozwojowej, jako rezultat pewnej bio-psychicznej dojrzałości. Proces, w jakim zainteresowania te tworzą się, nosi charakter socjo-psychiczny.

Dążności i zainteresowania kulturalne, skierowane na różne wartości kulturalne, z istoty swojej nie są wrodzone, choć rozwijają się na podłożu wrodzonej energii psychicznej, wrodzonej aktywności, rytmiczności i t. p. Dopiero we współżyciu te wrodzone plastyczne zadatki, nabierają określonego kształtu. Środowisko społeczne określa jedne wartości jako pozytywne, inne jako negatywne. Wartości kulturalne środowiska zakreslają granice indywidualności i oryginalności kulturalnej jednostek. W grupach społecznych izolowanych i zamkniętych granice te są bardzo wąskie. Grupy te posiadają jednolite i tradycją przekazywane wzory kulturalne, od których odstępstwo jest społecznie potępione. W grupach otwartych, w środowisku krzyżowania się różnych kultur grupowych twórcza indywidualność jednostki wyzwala się z pod wyłącznego wpływu jednej grupy i osiąga wielką swobodę. Tem tłumaczy się, dlaczego centra kultury leżały w punktach krzyżowania się dróg morskich i lądowych.

W rozwoju zainteresowań kulturalnych zasadniczą rolę odgrywają elementarne dążności społeczne ludzi do współżycia z innymi, do wzajemności, do uznania. Dlatego jednostki interesują się temi wartościami kulturalnymi, które należą do treści ich grupy społecznej, lub z którymi jako pochodzącymi z klas, uważanych za wyższe, wiąże się uznanie i wyróżnienie społeczne.

Dążności społeczne nie przestają jednak odgrywać zasadniczej roli nawet na najwyższych szczeblach rozwoju kulturalnego. Ambicja, dążenie do wyróżnienia i sławy cechują zarówno wieśniaka, jak uczonego i poetę. W próżności swej i we wzajemnej niechęci, wynikającej z niedoceniań ich dzieł, we wrażliwości na uznanie wielcy uczeni i artyści nie ustępują zwykłym śmiertelnikom.

4. Zainteresowania kulturalne i pozycja społeczna

Zainteresowania jednostki wiążą się ściśle z jej pozycją społeczną jako członka różnych grup społecznych. Jednostki wybierają sobie różne grupy specjalne i do nich należą ze względu na zainteresowania, rozwinięte w rodzinie i w środowisku społecznym z okresu dzieciństwa i młodości, oraz ze względu na interesy zawodowe. Grupy te określają sferę zainteresowań jednostki. W nich spontanicznie jednostki interesują się wartościami, które przyczyniają się do utrzymania lub podniesienia ich stanowiska społecznego i znaczenia. Trudno zainteresować jednostkę jakąś sferą kultury, czy wartością kulturalną, która jest obca treści życia tych grup społecznych, do jakich należy.

Z faktu, że zainteresowania kulturalne jednostek wiążą się z tem, czem jednostka jest w swoim śro-

dowisku społecznem, czyli z rolą, jaką w tem środowisku odgrywa, wynika, że jednostki, które są niczem, lub czują się niczem w społeczeństwie tracą pozytywne zainteresowania kulturalne. Rozwija się w nich poczucie bezwartości, które często kompensują w działaniu społecznie destrukcyjnem.

Jednostki raz na zawsze wyrzucone poza nawias środowiska społecznego, wszystko jedno czy obiektywnie i subiektywnie, czy tylko subiektywnie, czyli we własnem poczuciu — nie interesują się kulturą środowiska, do którego nie należą, za którego życie i rozwój nie czują się odpowiedzialne. Z ludzi, usuniętych poza nawias społeczeństwa, rekrutują się jego wrogowie i jednostki usposobione antyspołecznie. Z tego też stanowiska specjalny problem stanowi praca kulturalna wśród więźniów i przestępców.

Poczucie społecznej nicości u jednostek, tak jak poczucie wrogości i obcości, krzywdy i niesprawiedliwości, pracę oświatowo-kulturalną, która nie prowadzi do usunięcia tego poczucia, czyni bezskuteczną. Dlatego skomplikowany problem dla pracy kulturalnej przedstawiają środowiska ludzi, pozbawionych pracy, bądź to z powodu ułomności fizycznych i chorób, bądź bezrobocia. W tych warunkach, w których brak pracy rodzi albo pasożytniczy stosunek względem społeczeństwa, albo poczucie społecznej nicości, praca kulturalna bez środków, zapobiegających jednemu i drugiemu, staje się bezowocna. Dla tej przyczyny praca kulturalna wśród bezrobotnych musi być częścią szerszego programu społeczno-ekonomicznego. Stąd też potrzeba ścisłego związku pomiędzy pracą kulturalną i polityką kulturalną, a polityką społeczną państwa, mającą na celu usunię-

cie niesprawiedliwości w rozdziale dóbr ekonomicznych i społecznych.

Ze związkiem zainteresowań kulturalnych z rolą społeczną jednostek i z ich dążnościami społecznymi wiąże się także fakt, że wśród jednostek, niezadowolonych ze swojej sytuacji społecznej i szukających nowych dróg do uznania społecznego, nowe zainteresowania kulturalne znajdują łatwiejszy oddźwięk, niż u jednostek, nasyconych uznaniem i powodzeniem.

5. Grupa społeczna i osobowość

Głębsza analiza stosunku jednostki i grupy wykazuje nam także, że to co nazywamy osobowością człowieka jest ukształtowane pod wpływem tych funkcji, które człowiek spełnia w życiu zbiorowym, opartem na współdziałaniu. Mówiąc o osobowości, mam tu na myśli nie jaźń metafizyczną, ale, z jednej strony — pewien całokształt systemów nawykowych, wyrażających się w ludzkim zachowaniu, z drugiej — wyobrażenie własnej osoby, jakie jednostka posiada o sobie.

W skład osobowości człowieka wchodzi więc pewien system nawyków pracy, utrzymania swego ciała przy zdrowiu, zachowania się względem ludzi i t. p. Część tych nawyków kształtuje się w biologicznym środowisku człowieka, inna część, i ta nas głównie na tem miejscu interesuje, rozwija się w środowisku społecznym. Tak więc nawyki związane z pracą, z ubieraniem się, z przestrzeganiem zwyczajów i t. p. kształtują się w zbiorowym życiu przez naśladownictwo i pod wpływem tego, że ludzie oczekują od siebie wzajemnie pewnego zachowania się. Nawyki ludzkie w zakresie sposobu bycia w ży-

ciu zbiorowem są psychicznymi odpowiednikami zwyczajów i obyczajów. Zwyczaje stanowią element konserwatyzmu społecznego, a nawyki — konserwatyzmu psychologicznego. Należy jednak pamiętać, że choć te obydwa rodzaje konserwatyzmów odgrywają zasadniczą rolę w życiu ludzi i zbiorowości, to jednak obok nich występuje inny czynnik, równie ważny. Czynnik ten, którego istotę trudno określić, wyraża się w zdolności do zmiany tak obyczajów, jak i nawyków.

Zmienność nawyków i zwyczajów nie da się, jak chcą behawiorysty, wytłumaczyć mechanistycznie, t. zn. z wykluczeniem udziału świadomości. W kształtowaniu się nawyków sposobu bycia w życiu zbiorowem bierze udział świadomość istnienia zwyczajów, świadomość pewnych wartości wspólnych, i tego, że inni ludzie oczekują od nas pewnego zachowania się. Jednostka w pewien sposób pojmuje swoje funkcje w zbiorowem życiu i swoje miejsce w zbiorowości i do tego pojmowania naśladuje swoje zachowanie się.

Należy jednak pamiętać, że tak jak zwyczaje społeczne i tradycja społeczna nie stanowią harmonijnej całości i nie przekształcają się jako jeden integralny system, ale poszczególne części zmieniają się w znacznym stopniu niezależnie od siebie, tak samo dokonywa się przeobrażenie nawyków. Zmiana nawyków w jednej dziedzinie, na przykład w zakresie pracowitości, może dokonywać się niezależnie od zmiany nawyków w zakresie praktyk religijnych.

Osobowość ludzka nie jest więc jednym harmonijnym i integralnym systemem, ale raczej kompleksem wielu systemów, wielu osobowości. System podstaw społecznych i nawyków, charakterystycznych dla zachowania się jednostki, jest różny w różnych

grupach społecznych i wiąże się z odmienną rolą jednostki w stosunkach społecznych i w życiu zbiorowym tych grup. Jako głowa rodziny człowiek zachowuje się inaczej, niż jako podwładny urzędnik w biurze, lub robotnik w fabryce, albo jako przywódca partji na zebraniu. Dlatego można mówić o różnych osobowościach społecznych jednostki, w znacznym stopniu niezależnych, choć nie jesteśmy w stanie określić, w jakim stopniu są one niezależne, i czy jednostka posiada pozatem jakąś jedyną indywidualną i integralną jaźń metafizyczną.

W pracy kulturalnej mamy więc do czynienia nie z całą konkretną osobowością, ale z różnemi osobowościami i z różnemi grupami. W konkretnym przypadku robotnika mamy do czynienia: z robotnikiem jako głową rodziny, z robotnikiem jako członkiem związku zawodowego, z robotnikiem jako członkiem partji politycznej i t. d. Nie możemy oddziaływać na robotnika jako na całość, jako na abstrakcyjnego człowieka, ale musimy oddziaływać na różne jego osobowości, za pośrednictwem jego roli i udziału w życiu różnych grup społecznych.

W świetle tych rozważań praktyczny problem pracy kulturalnej od strony psychologicznej polega na przekształcaniu nawyków i na tworzeniu nowych, a od strony społecznej — na przekształcaniu zwyczajów czyli tradycji grupowej, oraz na tworzeniu nowych zwyczajów i nowej tradycji grupowej. W pracy kulturalnej tworzymy więc z jednej strony nawyki czytania gazet, książek, dyskusowania, chodzenia do teatru, na koncerty, na zebrania; a z drugiej — tworzymy zwyczaje grupowe, czyli tradycję grupową, która wykonywanie tych funkcji czyni rzeczą uznaną i obowiązującą członków grupy.

W pracy tej posługujemy się nie tylko oddziaływaniem na poszczególne jednostki, pobudzając jej dążności społeczne i nawiązując do jej roli w życiu grupowym, ale także na grupę jako całość, stawiając przed nią nowe zadania zbiorowe i pobudzając ją do rywalizacji z innymi grupami.

6. Właściwy problemat pracy kulturalnej

Ścisły związek zainteresowań kulturalnych z życiem grupowym w nowym świetle stawia naczelny problemat pracy kulturalnej. Polega on mianowicie raczej na oddziaływaniu na grupy społeczne, niż na odosobnionych jednostkach; na zmianie stosunku do kultury nie izolowanych jednostek a grup społecznych. Utrzymywanie się i rozwijanie się zainteresowań kulturalnych wymaga odpowiedniego środowiska społecznego. Przekształcanie w tym kierunku środowiska jednostki stanowi główne zadanie pracy kulturalnej. Jedynie grupa społeczna, a nie odosobniona jednostka, może pełnić rolę utrzymywania się i upowszechniania kultury.

Przeniknięcie wartości kulturalnych w życie poszczególnych ludzi staje się możliwe dopiero wtedy, kiedy wartości te przenikają do ich życia zbiorowego, do życia grup społecznych, w których jednostki współżyją na codzień. Dlatego problem pracy kulturalnej — to problem włączania treści kulturalnych do treści grup społecznych środowiska. Stąd funkcja ośrodków pracy kulturalnej nie ogranicza się do stwarzania sposobności wyżywiania się kulturalnego. Zadaniem ich jest promieniowanie kultury na zbiorowe życie ludzi tam, gdziekolwiek ono przejawia się. Miarą powodzenia pracy oświatowo-kulturalnej jest,

na ile przyczynia się ona do włączenia wartości kulturalnych w życie zbiorowe grup społecznych.

Grupa, która prowadzi akcję kulturalną, kościół czy państwo, poza tworzeniem własnych ośrodków tej pracy, dąży do wciągnięcia w orbitę wpływów swej akcji wszelkich grup społecznych, a w szczególności grup regionalnych i ekonomiczno-zawodowych. Chodzi przytem o to, ażeby w każdej z tych grup rozwinąć tradycję, według której ich obowiązkiem jest prowadzenie pracy kulturalnej. Słowem, chodzi o włączenie pracy kulturalnej do tradycji i treści tych grup społecznych.

W pewnem znaczeniu w każdej trwałej grupie społecznej dokonywa się nieświadomie praca kulturalna, bowiem w jej życiu zbiorowem realizują się zawsze pewne wartości kulturalne. Praca kulturalna jako odrębna instytucja, jako zorganizowany i systematyczny wysiłek ma więc na celu podniesienie na wyższy poziom i podporządkowanie wyższym ideałom społecznym oraz kulturalnym tej pracy kulturalnej, która dokonywa się samorzutnie, sama przez się w każdej trwałej grupie społecznej.

7. Młodzież i dorośli. — Klasyfikacja społeczna według wieku

W związku z pracą kulturalną duże znaczenie doniedawna przypisywano wiekowi człowieka. Uważało się mianowicie, że najodpowiedniejszym okresem dla wewnętrznego rozwoju człowieka i jego kształcenia jest okres młodzieńczości do lat 20 — 25. Nowsze i dokładniejsze badania psychologiczne wykazują jednak, że sam wiek fizjologiczny odgrywa tu drugorzędną rolę, decydujące zaś znaczenie mają zdolności, zainteresowania i posiadanie wolnego czasu.

Szereg doświadczeń, przeprowadzonych w tej sprawie, doprowadza prof. Thorndike'a do wniosku, że pomiędzy 40 i 45 rokiem życia człowiek posiada taką samą zdolność uczenia się, jaką posiadał pomiędzy 20 i 25 rokiem życia, większą zaś, niż między 15 i 20 rokiem życia *). Trudność w kształceniu dorosłych nie wynika z mniejszej sprawności funkcji intelektualnych u dorosłych, lecz z braku zainteresowania.

Zagadnienie wieku posiada także ważny aspekt socjologiczny. Wiadomo, że wiek nie jest kategorią psychologiczną, lecz także, a nawet przede wszystkim społeczną. Klasyfikacja społeczna ludzi według wieku odgrywa bardzo poważną rolę w społeczeństwach pierwotnych i współczesnych, poprzedza naukową psychologię, dotyczącą wieku i faz rozwojowych. Wiek jako kategoria społeczna posiada ogromne znaczenie dla zainteresowań jednostki. Grupy społeczne, oparte na wieku, odgrywają poważną rolę w życiu społeczeństw pierwotnych, określają ściśle miejsce jednostek w społeczeństwie, a co zatem idzie — zakreślają wyraźnie granice ich zainteresowaniom. Członkom pewnej klasy wieku nie można interesować się sprawami, które są zwyczajowo wyraźnie zastrzeżone dla innej klasy wieku. Przekraczanie tych granic jest przekroczeniem moralnym, które karze prawo i napiętnuje opinia publiczna.

Klasyfikacja społeczna ludzi według wieku także i w społeczeństwach współczesnych odgrywa bar-

*) E. L. Thorndike i inni. *Adult learning*. New York, 1928. Patrz także sprawozdanie z artykułu prof. Spearmana w tej sprawie w artykule A. Konewki. „Zagadnienia teoretyczne kształcenia dorosłych”. Polska Oświata Pozaszkolna. 1928. Str. 80 i nast.

dzo ważną rolę. Odpowiedź rodziców na kłopotliwe pytania dzieci, „dowiesz się, jak będziesz starszy”, jest wyrazem postawy, uwarunkowanej przez fakt, że w tradycji społecznej wiele spraw jest poklasyfikowanych według wieku. Z wiekiem więc wiąże się przede wszystkim sprawy seksualne. Zarówno młodzieży, jak i starcom „nie przystoi” mieć takich zainteresowań, na jakie wolno ludziom w „sile wieku”. Wymagania wieku przywiązane są także do stanowisk społecznych. Pod tym względem występują interesujące różnice pomiędzy różnymi krajami. Trudno wyobrazić sobie 30-letniego Prezydenta Uniwersytetu Chicagowskiego, jednego z najlepszych uniwersytetów amerykańskich, na stanowisku Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego, choć kompetencje rektora w stosunku do personelu profesorskiego są znikome w porównaniu z wszechwładzą prezydenta uniwersytetu amerykańskiego.

„Mądrość z wiekiem przychodzi” mówi przysłowie. Tradycja społeczna wiąże mądrość z siwym włosem, a uczenie się z okresem dzieciństwa i młodości. Nietylko różne społeczeństwa, ale różne klasy społeczne rozmaicie określają górną granicę „wieku uczenia się”, zależnie nietylko od sytuacji ekonomicznej, ale od całej tradycji społecznej. Górna granica wieku uczenia się na wsi jest znacznie niższa, niż w mieście. A postulat ideologów wychowania dorosłych, według którego wychowanie i kształcenie się powinno trwać przez całe życie, walczy dopiero o uznanie społeczne, mając przeciw sobie utrwalone w tradycji społecznej przekonanie, że „uczenie się nie przystoi dorosłym”.

Nietylko granice „wieku uczenia się” ale i zakres zainteresowań kulturalnych tego wieku są roz-

maicie określone w różnych klasach społeczeństwa. Wielostronność zainteresowań kulturalnych młodzieży inteligenckiej, które psychologia łączy z okresem dojrzewania, wiąże się ściśle z faktem, że takiej wielostronności oczekuje się od tej młodzieży, i że sytuacja społeczna — niezarobkowanie i dużo wolnego czasu — w jakiej młodzież znajduje się, sprzyja tej wielostronności.

W nowoczesnych społeczeństwach przemysłowych w których, profesjonalizacja i komercjalizacja życia zagrażają poważnie kulturalnem wyjałowieniem człowieka, wiek młodzieńczy stał się jedyną sposobnością rozwinięcia bezinteresownych dążeń i wielostronnych zainteresowań kulturalnych. Utrzymywanie takich zainteresowań w społeczeństwie, pielęgnowanie tradycji rycerskości i idealizmu, staje się społeczną funkcją młodzieży jako „klasy” społecznej.

Wolność od pracy zarobkowej, dużo wolnego czasu, prawo do swobody i zabawy są to przywileje społeczne młodzieży o kolosalnem znaczeniu dla kulturalnego życia społeczeństwa. Dzięki tym przywilejom, które powinny być rozszerzone na młodzież wszystkich warstw społeczeństwa, młodzież staje się nową „arystokracją”, jak zauważył E. D. Martin, wybitny ideolog ruchu oświatowego w Ameryce. Nowa ta arystokracja pełni pozytywne funkcje dawnej arystokracji: utrzymywania w społeczeństwie wielostronnych zainteresowań kulturalnych amatora, oraz pielęgnowania zaniedbanej przez demokrację przemysłową sztuki kulturalnego spędzania wolnego czasu. Nie ma ona jednak charakteru pasożytniczego dawnej arystokracji i wolna jest od piętna niesprawiedliwości społecznej, o ile obejmuje młodzież wszystkich warstw społecznych.

Pozatem, w społeczeństwach demokratycznych, gdzie stanowiska społeczne nie są dziedziczone, ten młodzięczy okres wielostronności zainteresowań posiada inne ważne znaczenie społeczne. W tym okresie bowiem młodzież ma sposobność wyboru kierunku przyszłej kariery społecznej.

W życiu młodzieży, zmuszonej do zarobkowania, pozbawionej kontaktu z miastem i z szerszą kulturą, dziedziczącej niską zawodową pozycję ojca, niema miejsca na okres wielostronności zainteresowań. Wielostronność ta wymaga pewnego poczucia bezpieczeństwa ekonomicznego i związanego z niem poczucia szerokich możliwości w zakresie przyszłej kariery społecznej. Rywalizacja w zakresie wyższych wartości kulturalnych zaczyna się dopiero powyżej pewnego minimum społeczno-ekonomicznej egzystencji. Niepewność ekonomiczna sprowadza walkę o byt na niższy poziom i podcina podstawy społeczne dla życia kultury i zainteresowań kulturalnych.

Z drugiej strony, wielostronność zainteresowań może być uniemożliwiona przez dziedziczną strukturę stanowisk społecznych. Rozwój zainteresowań społecznych i kulturalnych kończy się zarówno wtedy, kiedy jednostka czuje się społecznie niczem, jak i wtedy, kiedy czuje się czemś skończonem i określonym.

Te dwa momenty ułatwiają rozumienie różnicy w zakresie wielostronności i plastyczności zainteresowań nie tylko u młodzieży różnych klas społecznych, ale u młodzieży i dorosłych.

Zeszytywnienie zainteresowań kulturalnych u ludzi dorosłych wiąże się mianowicie ze stabilizacją ich stanowiska społecznego. Kierunek i zakres zainteresowań człowieka dorosłego określa w znacznym sto-

pníu jego stanowisko, lub stanowiska zawodowe i społeczne. Człowiek dorosły, na stanowisku, czuje się w pewien sposób określony społecznie i temu określeniu podporządkowuje swoje zainteresowania kulturalne. Jeżeli z tego określenia, czyli ze swojego stanowiska społecznego czuje się zadowolony, to rzadko wybiega w sferę wartości kulturalnych, które w jego przeświadczeniu i w opinii publicznej nie wiążą się z utrzymaniem tego stanowiska lub z możliwością awansu społecznego. Rzadko zaś wybiega w sferę tych wartości kulturalnych i społecznych, które w opinii publicznej stawiałyby go poniżej stanowiska, jakie zajmuje. Nie w samym „wieku psychologicznym”, lecz w stabilizacji stanowisk społecznych leży główne źródło konserwatyzmu społecznego i kulturalnego u ludzi.

Reasumując nasze rozważania, stwierdzam: że zainteresowania kulturalne u ludzi wogóle wiążą się ściśle z życiem grupowym, że różnicowanie ludzi według wieku wyznacza im różne miejsca w ogólnej strukturze społeczeństwa, określając w ten sposób granice i charakter zainteresowań członków tych klas. Także różnic w wielostronności i plastyczności zainteresowań młodzieży i dorosłych nie wyjaśnia sam fizjologiczno-psychologiczny czynnik wieku, lecz stabilizacja przez tradycję społeczną stanowisk społecznych i związanie tych stanowisk z klasyfikacją społeczną według wieku.

Rozwój pracy oświatowo-kulturalnej wśród dorosłych wiąże się właśnie z upadkiem społecznego znaczenia wieku w życiu społeczeństw współczesnych. Wiek, który w społeczeństwach statycznych, opartych na tradycji ustnej, był miarą doświadczenia życiowego i mądrości, stracił to znaczenie w społeczeń-

stwach, w których „mądrość” przestała być identyczna z osobistym doświadczeniem, a szybkie zmiany społeczne zmuszają do stałego odświeżania zdobytej wiedzy. Z upadkiem wartości tradycji znikło i społeczne znaczenie wieku, który był jej symbolem. Powstała konieczność stałego dokształcania się dorosłych i zrozumienie jego potrzeby. Z nowoczesnego dynamicznego, zmiennego społeczeństwa zrodziła się koncepcja wychowania jako procesu, trwającego przez całe życie. Zastępuje ona dawną koncepcję wychowania jako przygotowania do stanowiska dorosłych, co odpowiadało społeczeństwom statycznym.

Rzecz interesująca, że z tą zmianą społecznego znaczenia wieku idzie w parze rewizja poglądów psychologicznych w tej dziedzinie. Dawna psychologia granicę zdolności do kształcenia się i rozwoju intelektualnego widziała w bardzo wczesnym wieku. James stawiał ją około 25 roku życia, czyli tak samo jak w popularnym poglądzie na tę sprawę, uświęconym przez tradycję. Nowsza psychologia nie tylko odsuwa tę granicę do bardzo późnego wieku, ale rewiduje także dawne poglądy co do mniejszej wielostronności zainteresowań kulturalnych starszych osób w porównaniu z młodszymi, i to także na korzyść starszych.¹⁾ Poglądy dawnej psychologii naukowej były więc w tym wypadku zracjonalizowaną postacią społecznej kwalifikacji wieku, zawartej w tradycji. Ze zmianą znaczenia wieku w społeczeństwie i one uległy rewizji. Mamy tu, zdaje się, interesujący przykład zależności poglądów psychologii naukowej od czynników społecznych.

¹⁾ E. K. Strong. Change of interest with age. Stanford University Press. California. 1931.

8. Szkoła i praca oświatowo-kulturalna

Z upadkiem znaczenia tradycji w społeczeństwie i wieku, jako jej symbolu, wiąże się także nowoczesna rewolucja w poglądach pedagogicznych na szkołę. Dawnej społecznej segregacji młodzieży i dorosłych, opierającej się na tem, że młodzież miała się nauczyć czegoś, co już posiadali dorośli i czego uczyć nie potrzebowali się, odpowiadała izolacja szkoły od życia. Szkoła miała wtajemniczać w życie, gotowe i niezmiennie, określone tradycją, takie, jakiem żyli przodkowie.

W zmiennych atoli społeczeństwach współczesnych przygotowywanie do życia straciło swoje pierwotne znaczenie, gdyż życie straciło swoje wzory ustalone. Wzory życia, zwłaszcza zawodowego, stały się zmiennie i przekształcają się w ciągu okresu, przeznaczonego dawniej na szkolenie młodzieży. Przygotowywanie więc młodzieży do życia dorosłych straciło na znaczeniu, ponieważ życie dorosłych straciło swoje ustalenie. Stąd nowy postulat wychowania młodzieży, domagający się rozwijania w niej zdolności tworzenia własnego, samodzielnego życia. Wobec zasadniczego kryzysu ekonomiczno-społecznej i kulturalnej struktury społeczeństw współczesnych bezcelowe stało się przygotowywanie młodzieży do form życia, które, jeżeli nie znikną całkiem, zanim młodzież mury szkolne opuści, to w każdym razie przejdą głębokie przeobrażenia.

Nowoczesne warunki życia wyrównały przepaść, dzielącą świat dorosłych od świata młodzieży. Dorośli, starzy stanęli w obliczu konieczności zerwania z dawnymi tradycjami, stanęli wobec zadania przebudowy społecznej. Ich samych zawiodła mądrość

doświadczenia — tradycja społeczna, której przekazywanie było racją szkoły. Z upadkiem wartości tej tradycji znikła różnica pomiędzy dorosłymi, jako tymi, którzy wszystko wiedzą, a młodzieżą, która jeszcze nic nie wie i wszystkiego ma się dopiero nauczyć.

Wobec bankructwa systemu reprezentowanego przez dorosłych niemożliwością stało się utrzymanie młodzieży w podporządkowaniu starszym. Bunt młodzieży, charakterystyczny dla każdego pokolenia, przybrał w powojennym okresie cechy znacznie niż kiedykolwiek radykalniejsze. Co więcej, jak zawsze w okresach rewolucyjnych przeobrażeń społecznych, młodzież weszła na arenę życia politycznego i stała się siłą polityczną. Jej znaczenie społeczne podniosło się, gdyż stała się ona poważnym czynnikiem decyzyjnym w sprawach publicznych.

Wobec nowych dynamicznych zadań pokolenia dorosłych nonsensem stało się podporządkowanie szkoły i wychowania młodzieży zadaniom utrzymania status quo, które ma być zmienione. Dlatego młodzież i dorośli zrównali się ze sobą jako współtwórcy w realizowaniu wspólnego zadania: tworzenia nowych form życia.

W ten sposób powstała nowa koncepcja wychowania przez współtworzenie życia łącznie przez dorosłych i młodzież. W koncepcji tej znalazł nowe rozwiązanie problemat równowagi pomiędzy czynnikiem tradycji, czyli stałości, i postępu, czyli zmiany. Przez związanie młodzieży — czynnika zmiany, z dorosłymi — czynnikiem stałości, we wspólnym zadaniu tworzenia nowego życia — równowaga pomiędzy tradycją i zmianą ma dokonać się nie w sposób sztuczny, szkolny, ale w drodze wspólnego realizowania ideałów.

Rewolucja poglądów na szkołę, mająca podłoże w zmianie stosunku pokolenia dorosłych i pokolenia młodzieży w warunkach nowoczesnego życia, znalazła najgłębszy i najradykałniejszy wyraz w poglądach prof. F. Znanieckiego. W zastosowaniu do organizacji wychowania i nauczania szkolnego poglądy te wyrażają się w trzech zasadniczych postulatach, mających na celu dostosowanie wychowania szkolnego do potrzeb przekształcającego się społeczeństwa:

„a) przerobić całkowicie program szkolny w związku z pewnymi *objektywnymi* kulturalnie doniosłymi, żywotnymi i konkretnymi ideałami społecznymi, zamiast, jak to się dzisiaj dzieje, układać go w wyłącznym celu subiektywnego „przygotowania” uczniów;

b) uczynić ze szkoły dynamiczny ośrodek twórczości *teraźniejszego współuczestnictwa*, miast kazać jej w dalszym ciągu być odosobnioną instytucją, przygotowującą do współuczestnictwa w przyszłości;

c) zreorganizować jej podstawy społeczne z systemu „klas” pod nauczycielami, w *system grup wytwórczych*, wielorakich i płynnych, złożonych z kierowników i zwolenników, a przechodzących stopniowo od pośredniego do bezpośredniego, od posiłkowego do górującego udziału w najlepszych i najwięcej obiecujących postaciach cywilizacji dorosłych.”¹⁾

W tej koncepcji wychowania drogą współtworzenia życia przez dorosłych i młodzież łącznie spo-

¹⁾ F. Znaniecki. Kierownictwo a zwolennictwo we współpracy twórczej. „Kultura i Wychowanie”. 1934. Z. 4. s. 294.

tyka się wychowanie młodzieży z wychowaniem dorosłych. Dokonywa się ono nie w formie szkoły, izolującej młodzież od życia i hamującej jej twórcze dążności, i nie w formie oświaty pozaszkolnej, wzorowanej na takiej właśnie szkole, ale w formie ruchu społeczno-kulturalnego, obejmującego całe społeczeństwo, tak młodzież jak i dorosłych.

Ma ono na celu tworzenie nowych form życia społecznego i kulturalnego; realizowanie wspólnych ideałów w całym społeczeństwie, wszędzie, gdziekolwiek ludzie żyją i pracują: nie tylko w szkole, ale i w rodzinie, w biurze, w fabryce, w życiu zbiorowym. I nie za pośrednictwem izolowanej od życia szkoły, ale przez współtworzenie, współdziałanie młodzieży z dorosłymi w płaszczyźnie realnych problemów i zadań życia zbiorowego, słowem — przez całą organizację społeczeństwa.

Nowa ta koncepcja przenosi do szkoły powagę i realność zadań, produkcyjny i twórczy udział. Ale równocześnie od życia dorosłych, od całej ekonomiczno-społecznej organizacji domaga się wcielania tych ideałów, których urzeczywistnienie było (teoretycznie) zadaniem szkoły.

„Przypuszczam — konkluduje prof. Znaniński — że przesilenie naszej cywilizacji zmusi nas wcześniej lub później uprzytomnić sobie, że, podobnie jak szczęście osiągnąć można li tylko przez dążenie nie do samego szczęścia, lecz do czegoś innego, tak samo wychowanie może być zdobyte jedynie jako wytwór uboczny, przez działanie, mające na celu nie wychowanie jako takie, tylko inne, mniej osobiste cele kulturalne.”¹⁾

¹⁾ F. Znaniński. Op. cit. 294.

Łatwo też zrozumieć, dlaczego praca oświatowo-kulturalna przestaje wzorować się na tradycyjnej szkole i szuka własnych form. Z nowem pojmowaniem wychowania i pracy oświatowo-kulturalnej dokonała się też zmiana w społecznym wzorze oświatowca. Nie jest nim nauczyciel, który „zdobył wykształcenie”, przestał się sam kształcić, a zaczął kształcić innych, ale przodownik kulturalny, który żywo odczuwa i rozumie problemy życia społecznego i kulturalnego. Nie zatrzymał się w swoim rozwoju, a pracę kulturalną pojmuje nie jako podnoszenie innych do swojego statycznego poziomu, ale jako opartą na współdziałaniu, jako zbiorowe realizowanie ideałów społecznych i kulturalnych we własnym i w innych rozwoju — we wspólnym życiu zbiorowym.

9. Zawód i grupy zawodowe

Niewiele czynników w pracy oświatowo-kulturalnej wśród dorosłych dorównuje znaczeniem zawodowi. Struktura społeczeństwa nowoczesnego nosi charakter zawodowy. Zróżnicowanie zawodowe zastąpiło zróżnicowanie stanowe; a grupy zawodowe — stany. Wykonywanie zawodu zapewnia jednostce bezpieczeństwo ekonomiczne i jest podstawą jej znaczenia społecznego i poczucia wartości. Dążenie do osiągnięcia zawodu i do przygotowania się do niego wysuwa się na czoło dążeń jednostki w społeczeństwie nowoczesnym. Zainteresowania zawodowe zajmują najwięcej miejsca w jej życiu.

Dlatego skuteczność pracy kulturalnej zależy tak bardzo od skojarzenia się wartości kulturalnych z funkcjami zawodowymi i problemami zawodu. Dlatego powodzenie pracy kulturalnej wśród ludzi, z powo-

du bezrobocia pozbawionych zawodu, tak ściśle wiąże się z pracą, mającą na celu przywrócenie ich do życia zawodowego; a praca wśród młodzieży przygotowującej się do zawodu — z tem przygotowaniem.

Nawyki i zainteresowania zawodowe znajdują się w samym centrum pracy kulturalnej, a jej problem naczelny — to przemiana komercyjnego, czysto użytkowego stosunku do zawodu w stosunek społeczny i kulturalnie twórczy. Włączenie celów społecznych i ideałów kulturalnych do życia zbiorowego i dążeń grup zawodowych należy do jej najważniejszych zadań.

10. Znaczenie systemu społeczno-ekonomicznego

Stosunek pracy oświatowo-kulturalnej do zawodu i grup zawodowych stanowi trudne zagadnienie. Wiele zajęć, zwłaszcza robotniczych, sprowadzonych zostało do czysto mechanicznych funkcji. W systemie ekonomicznym, który sprowadza robotnika do roli maszyny i pozbawia go zainteresowania produkcją, praca zawodowa dekulturizuje jego psychikę, pozbawia ją zainteresowań kulturalno-zawodowych i nie dostarcza wielu bodźców, dających się wyzyskać dla pracy kulturalnej.

Ruch społeczno-kulturalny wśród robotników rozwinął się też wyraźnie jako reakcja przeciw eliminowaniu pierwiastków społecznych, kulturalnych i etycznych z nowoczesnego systemu ekonomicznego. Od początku też wiązał się z ideologią przebudowy społecznej. W niektórych też krajach, jak Rosja i Włochy, ruch oświatowo-kulturalny wśród robotników wiąże się z reformą systemu gospodarczego, która ma m. in. odrodzić poczucie współodpowiedzialności robotnika za pracę i życie fabryki, zain-

interesować go procesami produkcji i jej ekonomiczno-społecznymi problemami.

Praca kulturalna wśród robotników, których społeczno-ekonomiczny system czyni wołami pociągów, jest równie jak wśród wołów autentycznych bezcelowa, jeżeli nie wiąże się z nadzieją lepszej, ludzkiej egzystencji. Dlatego łatwo zrozumieć radykalny charakter ruchu kulturalnego robotników i ich nieufność względem „burżuazyjnej” oświaty.

System kapitalistyczny w inny jeszcze sposób warunkuje pracę kulturalną w społeczeństwie nowoczesnym. System ten, oparty na zasadzie, że bezpieczeństwo ekonomiczne jednostki jest jej indywidualną sprawą, dotyka nie tylko pracy kulturalnej, ale i istotnych podstaw życia oraz rozwoju kultury w ogóle. Dążenie do bezpieczeństwa ekonomicznego, które we współczesnym społeczeństwie wysuwa się na czoło dążeń życiowych jednostki, walka o egzystencję ekonomiczną niewiele miejsca zostawiają na bezinteresowne dążenia kulturalne.

Ten rys społeczeństwa nowoczesnego znajduje wyraz nie tylko w jednostkowym życiu, ale i w dominującej formie zrzeszenia — mianowicie w związkach zawodowych. Grupy te powstały dla walki o bezpieczeństwo ekonomiczne członków i w ich tradycji zainteresowania społeczno-kulturalne zajmują podrzędne miejsce. Dlatego przy funkcji, jaką pełnią w obecnym ustroju ekonomicznym, praca kulturalna na ich terenie postępuje tak opornie. Uspołecznienie tych grup i włączenie celów kulturalnych do ich treści znajduje granice w ich historycznej roli i w ich funkcjach w systemie kapitalistycznym. Trudno powiedzieć, jak daleko może uspołecznienie to postąpić bez równoczesnych zmian w naturze systemu, któ-

regu grupy te są integralną częścią i do którego wymagań musiały się przystosować. Dotyczy to nietylko zawodowych związków robotników, ale i wolnych zawodów.

W świetle powyższych rozważań zrozumiały staje się ścisły związek pomiędzy polityką kulturalną, a polityką społeczną i ustawodawstwem społecznym, mającem na celu zapewnienie minimum bezpieczeństwa ekonomicznego klasie robotniczej, najbardziej w tem bezpieczeństwie zagrożonej. Brak takiego minimum bezpieczeństwa ekonomicznego stanowi bowiem zasadniczą przeszkodę na drodze kulturalnego podniesienia się tej warstwy.

Zagadnienie to dotyczy jednak nietylko klasy robotniczej. Coraz większe niebezpieczeństwo zagraża kulturze polskiej ze strony proletaryzacji i pauperyzacji inteligencji, która w tworzeniu tej kultury bierze największy udział.

Od tej strony grozi kulturze najpoważniejszy kryzys. Przeżywa się bowiem kultura stanowa, rozwinięta przez klasy wyższe, które w poczuciu bezpieczeństwa ekonomicznego, mogły oddać się bezinteresownym dążeniom kulturalnym.

Nowa kultura, kultura świata pracy, nie ma warunków rozwoju, gdyż w obecnym systemie ekonomicznym całą energję człowieka pracy pochłania troska o bezpieczeństwo ekonomiczne. Dlatego rozwój tej nowej kultury, kultury świata pracy, kultury mas, jest tak ściśle zależny od organizacji społecznej, która wszystkim zapewniałaby minimum bezpieczeństwa ekonomicznego, stałości pracy, wolnego czasu i udziału w kulturze.

11. Znaczenie grupy pierwotnej w pracy kulturalnej

Szczególne znaczenie dla kształtowania się dążeń społecznych i kulturalnych człowieka, dla kształtowania się jego osobowości posiadają t. zw. grupy pierwotne. Pojęcie to wprowadzone do socjologii przez socjologa amerykańskiego Ch. H. Cooley'a, oznacza grupy o osobistych, bezpośrednich stycznościach, zbliżone do typu rodziny lub wsi, czyli grupy sąsiedzkiej. Określenie tych grup, jako pierwotnych, pochodzi stąd, że są one pierwsze zarówno w dziejach ludzkości, jak i w życiu każdej jednostki. W grupach tego rodzaju tworzyły się zawiązki ludzkiej kultury; w nich także kultura konserwuje się; w nich jest asymilowana przez nowe pokolenia i w nich przekształca się.

Udoskonalenia techniczne środków porozumiewania się i komunikacji przełamały wprowadzić izolację przestrzenną i społeczno-kulturalną małych grup terytorjalnych, nie zmieniły jednak zasadniczego procesu rozwijania się i utrzymywania się kultury. Jak w dawnych społeczeństwach, tak i obecnie proces ten dokonywa się za sprawą bezpośrednich i osobistych styczności, za sprawą grup pierwotnego typu.

Tworzenie kultury, tak samo jak jej nabywanie i upowszechnianie w społeczeństwie, nie dokonywa się za sprawą bezosobistych zmechanizowanych styczności. Na tej bezosobistej drodze upowszechniają się jedynie materialne przedmioty i formy cywilizacji, a nie kultura. Wierzenia religijne, twórczość naukowa i artystyczna, myśl polityczna i kultura społeczna w dalszym ciągu tworzą się w małych kołach i osobiste, bezpośrednie stosunki stanowią jedyną glebę, z której kultura wyrasta, na której utrzymuje się.

Naród współczesny i państwo współczesne, pojęte jako pewne społeczne i kulturalne całości, utrzymują i rozwijają swoją kulturę za pośrednictwem małych grup pierwotnego typu. Wielkie te grupy są zbudowane nie z rozproszonych, odosobnionych jednostek, ale z licznych grup pierwotnego typu. Jak dawniej tak i obecnie życie ludzkie przebiega w tych grupach pierwotnych, a nie w grupie narodowej lub państwowej jako całości.

Wiele dawnych funkcji grup pierwotnych przejęły urządzenia grup szerszych i grupy państwowej. Obrona granic, zabezpieczenie starości, zapewnienie opieki lekarskiej i t. p. przejęte zostały przez organy wielkiej grupy państwowej. We wszystkich tych dziedzinach przekazanie funkcji z grup pierwotnych na organy wielkiej grupy państwowej nie dokonało się jednak bez reszty. Przekazane zostały mianowicie tylko techniczne i finansowe strony tych funkcji; natomiast ich strona personalna, społeczna i kulturalna zostaje nadal w grupach pierwotnych. Uczciwość, uprzejmość, poszanowanie własności i praw innych ludzi, poczucie zbiorowej odpowiedzialności, wszelkie ideały społeczne i kulturalne rozwijają się i utrzymują, jak dawniej, w małych grupach o osobistych, bezpośrednich stycznościach.

Całkowite przeniesienie istotnych funkcji grupy pierwotnej na wielką grupę jest niemożliwe. Głęboki, personalny i emocjonalny stosunek do spraw społecznych oraz kulturalnych jest uwarunkowany przez istnienie małych grup personalnych. Wiele funkcji może być przekazanych organom grupy państwowej, nie mogą być jednak przekazane te funkcje, które od każdego członka wymagają bezpośredniego odczuwania procesów zbiorowego życia, bezpośredniego po-

rozumiewania, konkretnego odczuwania, obecności i życia innych.

Koło osobistych i bezpośrednich stosunków społecznych, w które człowiek może wchodzić, jest ograniczone przez naturę człowieka. Kiedy rozszerza się, stosunki ulegają schematyzacji i zatracają osobisty charakter. Tworzenie się i utrzymywanie się kultury wymaga stałych bodźców, jakich dostarcza atmosfera szczupłego grona przyjaciół. Tysięczne tłumy ludzi, spotykających się przelotnie i bezimiennie, nie stwarzają warunków socjopsychicznych, sprzyjających powstawaniu i utrzymywaniu się kultury. I zagrażają jej istnieniu, jeżeli nie znajdują dostatecznej przeciwwagi w życiu grup małych, personalnych.

Wulgaryzacja kultury, upadek smaku kulturalnego idzie w parze z upadkiem znaczenia małych grup pierwotnych — rodziny i grup przyjacielskich. Spływanie osobistego życia, zanikanie przyjaźni i wyjaławienie uczuć, czerpiących żywotność z tych małych grup, nie sprzyja rozwojowi głębokiej kultury.

Wiele rozczarowań, jakie przyniosła demokracja nowoczesna, stąd właśnie wynika, że demokratyzacja życia społecznego i kultury pojęta została w płytki, mechaniczny sposób: rozpowszechnienia dobrobytu powszechnych wyborów i parlamentaryzmu. Zaniebano natomiast ugruntowania zasad i ideałów demokracji o małych grupach, w których człowiek żyje na codzień i których atmosferą oddycha. Te małe grupy — rodzina, sąsiedztwo, fabryka, związki zawodowe, kluby społeczne i polityczne — a nie państwo jako całość, odgrywają zasadniczą rolę w tworzeniu się i utrzymywaniu tradycji politycznych i kultury. Upadek demokracji wiąże się wyraźnie z faktem, że nie miała ona dostatecznego opar-

cia w tradycjach tych grup. Rządzenie się wielkiego państwa nowoczesnego na zasadach demokratycznych bez małych grup, w których tworzy się i utrzymuje demokratyczna kultura i kultura demokratycznego rządzenia się, jest nie do pomyślenia i musiało zawieść.

Kolosalna rola techniki komunikacyjnej w rozwoju kultury polega nie na tem, że technika ta usunęła grupy pierwotne, lecz że zmieniła ich charakter. Łatwość przenoszenia się z miejsca na miejsce umożliwiła powstanie grup pierwotnego typu na innej zasadzie, niż sąsiedztwo. Sztukę regionalną ludową, zastąpiły „szkoły” artystyczne; współzycie sąsiedzkie — kluby, bractwa, stowarzyszenia i t. p. Pierwiaszek personalny, bezpośredni nie został ze współzycia usunięty, ale przybrał inne formy społeczne. Ruchliwość społeczeństwa ułatwiła dobór grup według specjalnych celów i upodobań jednostek. Równocześnie, technika komunikacyjna spowodowała krzyżowanie się tych różnych grup, wymianę doświadczeń i zbliżenie się ich.

Posługiwanie się grupami pierwotnymi jako narzędziami pracy kulturalnej jest w pracy tej doskonale znane, choć wynikło z praktycznych doświadczeń a nie z teoretyczno-socjologicznych dociekań. W nowych prądach w pracy oświatowo-kulturalnej mechanicznie pojmowana popularyzacja wiedzy, polegająca np. na popularnych odczytach lub wypożyczaniu książek przez biblioteki, znana w pracy oświatowej pod nazwą kierunku ekstensywnego, ustępuje miejsca tworzeniu ośrodków współzycia społeczno-kulturalnego — t. zw. kierunkowi intensywnemu. Jego wyrazem np. jest działalność oświatowa internatowych uniwersytetów ludowych, czy klas tutor-

jalnych. W koncepcji uniwersytetu ludowego i klas tutorialnych podkreśla się właśnie współżycie grupowe, atmosferę koleżeństwa i przyjaźni, bezpośredniość i żywy osobisty udział wszystkich w pracy zbiorowej i t. p., słowem — cechy właściwe grupie pierwotnej.

Settlementy angielskie, a obecnie rozpowszechniające się, zwłaszcza w Ameryce, „community centers” (ogniska społeczne), nie tylko posiadają cechy grup pierwotnych, ale stanowią świadome próby odrodzenia dawnej grupy sąsiedzkiej, przystosowanej do nowych warunków życia w mieście.

12. Grupy terytorjalne i celowe w pracy oświatowej

Niezależnie więc od rozmiarów wielkiego społeczeństwa intensywność i żywotność jego kultury zależy od małych grup społecznych. Praca kulturalna opiera się na takich grupach, przekształca je lub stwarza nowe.

W pracy tej dwa typy grup dopełniają się: są to grupy terytorjalne i grupy celowe; działają tu zasada terytorjalności i zasada celowości. Te dwie zasady odgrywają ważną rolę zarówno w organizacji społeczeństwa, jak i w organizacji pracy oświatowo-kulturalnej. Jeżeli chodzi o historyczną genezę pracy oświatowo-kulturalnej, to wiąże się ona z przełamaniem izolacji przestrzennej i społecznej oraz z ustąpieniem dominującego niegdyś znaczenia terytorjalności w strukturze społeczeństwa. Jak długo terytorjum stanowiło istotną, nieprzekraczalną granicę współżycia, jak długo jednostka była przestrzennie i społecznie zamknięta w granicach ciasnego terytorjum, tak długo praca kulturalna jako osobna in-

stytucja była nie do pomyslenia. Praca społeczno-kulturalna wiąże się z upadkiem dominowania grup terytorjalnych, związana jest ona z rozwojem miast i z potrzebą zastąpienia dawnej spójni terytorjalno-sąsiedzkiej, zespoleniem nowego typu — wspólnotą kulturalną.

Praca społeczno-kulturalna nie potrafi odwrócić procesu dziejowego, któremu swój sens zawdzięcza. Nie może być mowy o odrodzeniu grupy sąsiedzkiej dawnego typu w mieście, ani o przywróceniu lokalnemu czynnikowi jego dawnego znaczenia. Wiele zasadniczych funkcji życia zbiorowego i wiele zainteresowań ludzkich uległo delokalizacji. Sąsiedztwo jako czynnik więzi społecznej straciło na znaczeniu, a spotęgowało się znaczenie wspólności zainteresowań zawodowych i kulturalnych, wspólności celów i dążeń, niezależnych od współżycia sąsiedzkiego. Stąd w pracy oświatowo-kulturalnej, zwłaszcza w mieście, osłabło znaczenie sąsiedztwa, a wzrosło znaczenie grup, opartych na wspólności interesów zawodowych, zainteresowań kulturalnych i wspólności celów.

Choć sąsiedztwo przestało być naturalną formą współżycia społeczno-kulturalnego w mieście, nie brak jednak prób oparcia pracy oświatowo-kulturalnej na zasadzie sąsiedztwa. Wskazuje na to nietylko wspomniany ruch „community centers”, ale parafialna akcja oświatowo-kulturalna tak w miastach, jak i na wsiach. Dopiero dalszy rozwój ruchu oświatowo-kulturalnego wykazać może, w jakim zakresie zasada sąsiedztwa może znaleźć zastosowanie w organizacji sieci urzędów i ognisk pracy oświatowo-kulturalnej.

Pod tym względem wielkie miasto przedstawia zasadniczo odmienny problem, niż wieś. Na wsi

sąsiedztwo choć przestało już być zasadą jedyną i dominującą, wciąż jest jeszcze silną podstawą więzi społecznej i wciąż jeszcze żywotną zasadą organizacji życia zbiorowego.

Szersze grupy terytorjalne, jak gminy, miasta lub regiony, stanowiące pewne jednostki gospodarcze i administracyjne lub kulturalne, odgrywają wciąż poważną rolę i zawsze odgrywać będą w organizacji społeczeństwa oraz w życiu jego kultury. Praca kulturalna musi więc liczyć się z tym czynnikiem terytorjalnym, włączając do swoich zadań uświadamianie znaczenia organizacji terytorjalnej dla zbiorowego życia. Żaden z naturalnych i spontanicznych przejawów życia zbiorowego społeczeństwa nie powinien pozostać poza sferą pracy oświatowo-kulturalnej. Do tych zaś należą pierwiastki regionalizmu.

13. Pierwotne środowisko społeczne człowieka i świat książki

Z rozpowszechnieniem się książki i sztuki graficznej rozwinęło się wtórne środowisko społeczne człowieka. Udostępniona została masom cała niemal spisana przeszłość ludzkości, jak również przecięzione zostały przestrzenne granice stosunków między ludźmi. Naskutek tego jednostki uzyskały dostęp do takiego bogactwa wartości i ludzi, że niema oryginalności w pozytywnym czy negatywnym znaczeniu, która skazywałaby jednostkę na bezwzględne całkowite odosobnienie. Zawsze prawie znajdzie ona pokrewne sobie duchy, jeżeli nie w najbliższym, to w dalszym, bezpośrednio niedostępnym, ale jednak niecałkowicie obcym środowisku, wśród żyjących lub wśród nieżyjących. Spotęgowało to niezmiernie różnorodność twórczości i wynalazczości ludzkiej

w społecznie pozytywnych, jak i w antyspołecznych kierunkach.

Książka stała się podstawowym czynnikiem rozwoju tego nowego środowiska społecznego ludzi. Stała się potężnym narzędziem przekształcania bezpośredniego środowiska jednostki. Dopelnia je a czasem zastępuje. Nowe to środowisko człowieka różni się stopniem fikcyjności, ale nie różni się zasadniczo. Ono tylko rozszerza i wzbogaca tę fikcję, której elementy zawiera wszelkie najbardziej bezpośrednie środowisko współżycia ludzkiego. Ileż takiej treści fikcyjnej zawiera się w zwyczajach, obyczajach i wierzeniach ludów pierwotnych i ludu naszego? Ileż jej zawiera się w najpowszechniejszych formach współżycia ludzi, jak w miłości, przyjaźni, w antagonizmie, które uważamy za najbardziej realne i pierwotne przejawy życia ludzkiego? Z niemi wiążą się też najfantastyczniejsze mity i legendy.

Z drugiej strony, czysto fikcyjne środowisko człowieka jest nie do pomyślenia. Zawsze opiera się ono na poprzedzających je doświadczeniach bezpośrednich i przeważnie przez całe życie jest przez nie uzupełniane.

Ze stosunkiem tych dwóch sfer: przeżyć społecznych realnych i bezpośrednich oraz wtórnych i fikcyjnych wiąże się wiele zasadniczych konfliktów socjopsychicznych życia i rozwoju człowieka.

W świecie książki człowiek zaspakaja zastępczo swoje dążności społeczne, podobnie, jak wielu ludzi zaspakaja je także przez modlitwę w obcowaniu z Bogiem. W książce, jak w życiu, ma on swój świat przyjaźni i nienawiści. Książka potrafi się stać jego nieodłącznym przyjacielem, jak i najgorszym

wrogiem. Książka należy też do podstawowych środków pracy oświatowej.

Jak inne dziedziny życia współczesnego, tak i ten świat książek przechodzi obecnie głęboki kryzys. Jak w świecie ludzi, tak i w świecie książki trwale przyjaźnie człowieka stają się coraz rzadsze. Nietylko wybór przyjaciół stał się trudniejszy na skutek masowej produkcji i cyrkulacji książek, ale i zdolność człowieka do przyjaźni zmniejszyła się. Z tem wiąże się wiele poważnych problemów pracy oświatowej.

14. Najwyższe ideały społeczne pracy oświatowej

Podniesienie się poziomu wyobraźniowego życia ludzi z rozwojem kultury, głównie pod wpływem książki, wprowadziło zasadnicze zmiany w stosunki jednostki i grupy. Jednostka uniezależniła się w znacznej mierze od bezpośrednich fizycznie najbliższych kół ludzi i rozszerzyło się jej pole wyboru współtowarzyszy życia. Rozszerzyło się nietylko przestrzennie, ale i duchowo. Podniosła się bowiem zdolność człowieka do czysto duchowego, wyobraźniowego obcowania z wielkimi duchami narodu i ludzkości, tak żyjącymi jak i zmarłymi. Dopiero na tym wyższym poziomie wyobraźniowym możliwa stała się kulturalna wspólnota narodowa i wszechludzka.

Wyższy poziom kulturalny człowieka polega właśnie na tem, że nietylko uniezależnia się on od środowiska przestrzennie i czasowo najbliższego, lecz na środowisko to umie spojrzeć ze stanowiska głębszych i doskonalszych związków, które go łączą z tem, co najlepsze w tradycjach kulturalnych narodu i całej ludzkości.

Człowiek o głębokiej duchowej kulturze wyróżnia się tem, że potrafi moralny związek z wielkimi duchami ludzkości przełożyć ponad przyjaźń małych ludzi, ilekroć zachowanie przyjaźni jednych trzeba okupić ceną przyjaźni drugich i ceną odosobnienia od bezpośredniego koła przyjaciół. Jego społeczne odosobnienie nie jest jednak wtedy zupełne. Przeświadczenie o tem, że wielu innych ludzi podziela z nim ogólnoludzkie wartości, wiąże go z tymi ludźmi, choćby ich osobiście nie znał.

Fakt, że istnieją wielcy ludzie, których twórczość kulturalną i zasługi dla całej ludzkości w różnych dziedzinach życia, uznaje cały świat cywilizowany, stwarza zawiązek grupy wszechludzkiej. Poczucie przynależności do niej jest dla wielu ludzi źródłem moralnych i kulturalnych obowiązków niemniej realnych i niemniej silnych, niż obowiązki wynikające z przynależności do grup bardziej bezpośrednich.

Najwyższe ideały społeczne i kulturalne pracy oświatowej biorą początek z takiego właśnie poczucia wszechludzkiej wspólności i do jego pogłębienia i rozszerzenia prowadzą.

15. Różnorodność form pracy oświatowo-kulturalnej

Przy przedstawionej różnorodności form życia grupowego naturalnem jest, że praca oświatowo-kulturalna nie płynie jednym korytem. I nie należy żałować, że nie przypomina izby szkolnej i porządku szkolnego, w tem bowiem leży jej wyższość nad szkołą. Kulturalne bogactwo społeczeństwa zależy od powiązania dwóch zasad: jaknajwiększej indywidualności i swobody rozwoju poszczególnych grup oraz regionów, a równocześnie — silnego poczucia

wspólnych celów społecznych i ideałów kulturalnych. Nie zgóry narzucony, mechanicznie rozpowszechniony schemat stanowi o spójni kulturalnej społeczeństwa i jego zdolnościach rozwojowych, ale siła wspólnych przywiązań; wspólność ideałów — przy różnorodności dróg i niekrępowanych wysiłków, rywalizujących ze sobą w ich realizacji.

We wszystkich poczynaniach pracy kulturalnej pamiętać należy o naczelnej zasadzie: nienarzucania sztucznych form i schematów w myśl jakiegś doktryny, lecz dostosowywania form pracy do realnie odczuwanych potrzeb oraz dążeń społecznych i kulturalnych środowiska. Formy i programy pracy są dla ludzi, którzy mają z nich korzystać, a nie ludzie dla nich.

Praca oświatowo - kulturalna jako ruch społeczny zrodziła się z niewystarczalności dawnych form życia kulturalnego i z potrzeby stworzenia nowych. Zrodziła się z dążeń i aspiracji mas i funkcję swoją spełniać będzie tak długo, jak długo pozostanie w żywym kontakcie z życiem i jego problemami, jak długo pozostanie czujna na coraz to nowe potrzeby życia.

Kiedy się raz zasklepi w rutynie, kiedy wytworzy zawodową grupę, podporządkowującą swojemu zawodowemu pogładowi funkcje społeczne, dla których powstała, kiedy straci kontakt z żywymi problemami życia, kiedy na wzór biurokratyzmu dawnej szkoły, wytworzy biurokrację i formalizm oświatowy, słowem, kiedy dla formuł poświęci sens życia — wtedy straci własną rację bytu.

ROZDZIAŁ III

WIEŚ I MIASTO ORAZ INNE GRUPY SPOŁECZNE W PRACY OŚWIATOWO-KULTURALNEJ

1. Zadania pracy kulturalnej a zróżnicowanie grupowe i kulturalne społeczeństwa

W rozdziale pierwszym rozpatrywaliśmy pracę oświatową i kulturalną jako pewien system czynności i urządzeń, mających na celu organizowanie życia kulturalnego w wielkim społeczeństwie współczesnym. Przy jego rozmiarach, skomplikowanej strukturze i dynamicznej kulturze, samorządne życie, niepodniesione planowo na wyższy poziom społeczny i kulturalny, przestało wystarczać dla wytwarzania się i utrzymywania społecznej i kulturalnej jedności.

W rozdziale drugim wykazaliśmy znaczenie różnych czynników życia społecznego dla organizacji pracy kulturalnej. Rozważania te przekonują nas, jak fałszywe jest takie pojmowanie pracy oświatowej, które widzi w niej rozszerzanie w sposób mechaniczny na klasy niższe pewnych umiejętności i kultury, wytwarzanej przez klasy wyższe.

Z rozważań naszych problem pracy kulturalnej wyszedł znacznie bardziej skomplikowany. Polega on nie na tem, że w społeczeństwie istnieją klasy wyż-

sze, które wytwarzają kulturę, i klasy niższe, które tej kultury nie wytwarzają i nie posiadają, o ile jej nie zapożyczą, lecz na tem, że każda z tych klas wykształca swoje odrębności kulturalne. Zagadnienie pracy kulturalnej powstało w społeczeństwach pod wpływem przełamania się izolacji społecznej i kulturalnej tych klas, pod wpływem ich przemieszania się. Polega ono przytem nie na zniwelowaniu odmienności kulturalnych różnych odłamów ludności drogą narzucenia wszystkim kultury jednej klasy, lecz na tworzeniu *wspólnej* kultury, do której każda z tych grup wносиłaby własne elementy, wzbogacając temsamem kulturę całości.

Praca kulturalna nie ma więc na celu przeniesienia inteligenckiej kultury do środowisk wiejskich lub robotniczych, lecz *stwarzanie warunków*, w których, obok pierwiastków i ideałów kultury, wspólnych wszystkim klasom, mogłyby rozwijać się odmienne i oryginalne pierwiastki, związane z odrębną funkcją różnych grup w społeczeństwie i ze zróżnicowaniem zawodowem. Słowem, praca kulturalna ma nietylko upowszechniać w całym społeczeństwie to, co w zakresie kultury tworzą różne grupy, ale i stwarzać warunki, w których kultury różnych grup mogłyby rozwijać się, jeżeli wykazują żywotność, i w których nie marnowałyby się nowe twórcze dążności kulturalne, bez względu na to, w jakiej rodzą się one grupie społecznej.

Z drugiej strony, praca kulturalna nie ma na celu rozwoju kultury ludowej lub proletariackiej, pojętych jako całości całkiem odrębne, niezależne od siebie i wzajemnie wykluczające się. W tym sensie bowiem kultury te nie istnieją. Każda warstwa społeczna rozwija wprawdzie odrębności kulturalne, swo-

iste treści kulturalne, ale pozatem korzysta ze wspólnego dorobku kulturalnego różnych warstw, a nawet różnych narodów.

Nietylko w obrębie narodu nie może być mowy o istnieniu różnych kultur, pojętych jako całości odrębne i niezależne w całej swojej treści, ale rozwój etnologii i historii kultury coraz więcej dostarcza dowodów na to, że napozór zupełnie obce kultury odległych i rasowo odmiennych ludów wykazują wspólne elementy.

Dlatego, mówiąc o kulturze wsi lub o kulturze proletariatu, mam w tych rozważaniach na myśli ich odrębności kulturalne, swoiste treści, a nie to, że istnieje lub może istnieć kultura proletariatu, kultura chłopska lub inteligencka, składająca się z treści, wytworzonych wyłącznie przez proletariata, chłopów lub inteligentów bez współudziału innych warstw.

Wystrzegając się metafizyki, w jaką wpada się często, głosząc kult duszy i kultury ludowej, lub kult proletariackiej kultury i duszy proletariatu, musimy się również strzec błędu niewidzenia odrębności kulturalnych różnych warstw i grup społecznych. Odrębności takie istnieją i warto nimi się zainteresować.

Dlatego też ważna jest dla pracownika oświatowego socjologia szczegółowa albo różnicowa grup społecznych, przedstawiająca odrębności ich struktury społecznej i kulturalnej. Ten dział socjologii zapoznałby pracownika oświatowego z terenem, na którym pracuje, i z materiałem, jaki w terenie dla swojej pracy posiada. Niestety, w polskiej literaturze socjologicznej brak jeszcze opracowań, dotyczących socjologii różnych odłamów ludności i grup w naszym państwie. Literatura zagraniczna, w tym zakresie także jeszcze bardzo niekompletna, wobec odrębno-

ści struktury i problemów naszego społeczeństwa również nie wypełnia istniejącej w tej dziedzinie luki.

Uwagi moje, zawarte w tym rozdziale, a dotyczące kilku najważniejszych grup społecznych, nie roszczą pretensji do wyczerpania zagadnienia i spełnią swoje zadanie, jeżeli przyczynią się do zrozumienia potrzeby badań w tym zupełnie jeszcze u nas zaniedbanym zakresie dociekań.

2. Struktura społeczna i kulturalna wsi

Dwa rodzaje tworów społecznych, które w rozwoju kultury odegrały zasadniczą rolę — to wieś i miasto. O ich roli w rozwoju kultury ludzkiej istnieje bogata literatura. Rozkwit przemysłu i miast w XIX wieku, z towarzyszącymi im procesami dezorganizacji i upadku znaczenia wsi, sprowadził napół fantastyczną teorię o zgubnym dla cywilizacji wpływie miast. Według tej teorii, spopularyzowanej przez O. Spenglera w głośnej książce „*Upadek cywilizacji zachodniej*”¹⁾, miasto przyciąga do siebie najwybitniejsze jednostki, ubezpieczeni je i w ten sposób kopie grób dla cywilizacji, którą rozwinęło.

Różnie można ustosunkować się do tych teorii o mieście-molochu, o samobójczym charakterze cywilizacji miejskiej, teorii, snujących z pewnych tendencji rozwojowych tej cywilizacji proroctwa o jej upadku. Jest jednak rzeczą pewną, że społeczeństwo rolnicze i społeczeństwa przemysłowe, wieś i miasto, sprzyjają rozwojowi odmiennych dążeń społecz-

¹⁾ O. Spengler: „Der Untergang des Abendlandes”, Wien, u. München, 1918 — 1922.

nych i kulturalnych, odmiennego rodzaju uzdolnień, typów psychicznych i społecznych, odmiennemu rodzajowi wybitności i odmiennemu rodzajowi kultury.

Wież jest tworem społecznym, w którego budowie udział natury jest daleko większy, niż udział człowieka. Ziemia jest podstawą egzystencji wieśniaka, od niej czuje się bezpośrednio zależny. Życie wieśniaka, jego rodziny i całej wsi zależy od urodzaju. Pory roku określają rodzaj pracy w gospodarstwie i długość dnia pracy. Przez bezpośrednią zależność od sił przyrody i przez stały kontakt ze światem organicznym wieśniak postrzega swoją pracę jako pomaganie naturze. Majestat przyrody zlewa się w jego światopoglądzie z religią. Przyrodę postrzega religijnie, jako rządzoną przez Boga, i animistycznie — jako ożywioną przez różne dobre i złe duchy.

Ten religijno-magiczny i animistyczny światopogląd pierwotnego rolnika nie sprzyjał rozwojowi przedsiębiorczości indywidualnej i wyższej racjonalnej organizacji społecznej. Jak długo on się utrzymywał, stosunek człowieka do przyrody polegał nie na racjonalnym jej opanowywaniu, lecz na zjednywaniu przez praktyki religijno-magiczne rządzących nią mocy.

Myślenie w kategoriach bezpośredniej ingerencji bóstw, dobrych i złych mocy w życie człowieka, czyli myślenie magiczne albo prelogiczne, jak je nazywał socjolog francuski Levy-Bruhl, przeszkadzało rozwojowi naukowego poglądu na przyrodę i życie.

Różwój kulturalny społeczeństw rolniczych, jak zresztą społeczeństw wogóle, był wyzwaniem racjonalnej myśli z pod wpływu tego światopoglądu magicznego, którego przeżytki występują jeszcze w licznych przesądach wiejskich, przeciwstawiających się

dążeniu wieśniaka do wiedzy. Dla prymitywnej postawy religijno-magicznej naukowa wiedza jest wdzieraniem się w tajemnice Boże.

Pewien robotnik rolny z poznańskiego opowiada w swoim życiorysie, jak usiłował przekonać rodaków o obracaniu się ziemi dookoła słońca. „Tego już wierzyć nie chcieli — pisze — mówili, a kto tam był, tego nikt wiedzieć nie może, jakby oni mogli to zmierzyć, toby ludzie już byli mędrsi jak sam Pan Bóg, *tego Pan Bóg ludziom nie pozwoli, aby oni już takie coś wiedzieć mieli*”¹⁾).

„Łaska pańska” jako cecha stosunku człowieka do Boga, charakterystyczna dla prymitywnego społeczeństwa rolniczego, posiadała także odpowiednik w społecznej strukturze poddaństwa, w której „łaska państwa”, „dobry pan” były charakterystycznym elementem.

Mówiąc o społecznych, kulturalnych i moralnych wartościach wsi, trzeba również pamiętać, że kształtowała je nie sama przyroda, lecz w niemniejszym stopniu szerszy system społeczno-ekonomiczny, którego wieś część składową stanowiła. Nie znamy historycznego stanu, gdzie wieś w cywilizowanych społeczeństwach współczesnych byłaby zupełnie odosobniona. Zawsze należała do szerszego systemu, warunkującego jej społeczny i kulturalny charakter.

Wiele cech chłopstwa polskiego jest rezultatem nie wsi jako takiej, gdyż wieś jest różna, ale tradycji wsi z okresu poddaństwa i wpływu systemu poddaństwa. System ten wypaczył naturalny rozwój psychiki wiej-

¹⁾ J. Chałasiński. Drogi awansu społecznego robotnika. S. 126.

skiej i kultury chłopskiej. Wpływ jego wyraził się nie tylko w rozwoju gospodarczym wsi, ale sięgał do głębi duszy chłopca, do podstaw jego godności ludzkiej.

Cechy t. zw. „psychiki” wieśniaka to rezultat wielu czynników, które zmieniały się z rozwojem stosunków rolniczo-wiejskich. Oprócz wpływu przyrody działała tu izolacja wsi, jej ustrój ekonomiczny i społeczny, analfabetyzm i nędza. Ze zmianą tych czynników znika wiele cech psychiki wieśniaka. Z udoskonaleniami techniki komunikacyjnej i z delokalizowaniem się wielu funkcji skupień wiejskich zmienia się nawet rola przyrody w życiu wieśniaka.

Odczuwanie wszystkiego, co w życiu najważniejsze — ziemi i jej płodności, obfitości wody lub suchości, pór roku, urodzajów i t. d. — jako rzeczy *daných, zastanych*, na które człowiek nie ma wogóle wpływu, albo bardzo niewiele, znajduje wyraz także w współczesnej więzi wsi. Wieś jest grupą, w której ludzie czują się związani niezależnie od swojej woli. Grupy tej nie tworzą rozumowo ze względu na wspólne cele: oni ją zastają i w nią wrastają.

Pierwotny stosunek do wsi nie jest wyrozumowany. Wieś nie jest narzędziem do osiągnięcia czegoś innego. Prosto istnieje. Z ziemią jest ściśle zespolona, z ziemią jakgdyby wyrasta, od niej bowiem w całem swoim istnieniu jest zależna.

Pierwiastek religijny odgrywa istotną rolę w więzi społecznej wsi: wieś jako całość czuje się zależna od przyrody i od Boga, solidarnie przed Nim odpowiedzialna, wykroczenia przeciw moralności i religii sprowadzić mogą „pomstę Bożą” na całą wieś.

Niektóre, istotne cechy społecznej struktury wsi ją wyraźnie odróżniają od miasta. Do nich należą przede wszystkim małe rozmiary skupienia wiejskie-

go, które pozwalają na utrzymywanie się bezpośrednich osobistych stosunków sąsiedzkich. Umożliwia to powstanie żywego konkretnego obrazu wsi jako całości społecznej. Dla procesu tego ważny jest także stały skład osobowy społeczności wiejskiej, co potęguje znaczenie osobistych stosunków, pamięci społecznej i tradycji ustnej w życiu zbiorowem wsi.

Gospodarstwo rolne jest podstawą ekonomiczną i społecznej struktury wsi. Jako podstawa uznania i wyróżnienia kształtuje ono wiele zasadniczych dążeń społecznych wieśniaka. Mniej dba on o powierzchnię, a więcej o utrzymanie i powiększenie gospodarstwa. Oszczędność a nie rozrzutność podnosi szanse jego znaczenia społecznego. W bliskich bowiem sąsiedzkich stosunkach wiejskich, gdzie ludzie znają się dobrze, trudno dojść do znaczenia przez zewnętrzne, powierzchowne środki. Powierzchność, wymowa, delikatność obejścia i form towarzyskich, siła argumentacji logicznej i ścisły rachunek arytmetyczny nie posiadają razem dla wieśniaka tyle mocy przekonywującej, co dobrze prowadzone gospodarstwo sąsiada. To też z opinią takiego człowieka wieś liczy się przedewszystkiem.

Więć społeczna wsi nie wynika ze zróżnicowania funkcyj, ale z podobieństwa. Podobne chaty podobnych ludzi, podobne kawałki ziemi łączy wspólna zależność od przyrody i od Boga; w oparciu o nią rozwinęła się cała tradycja wsi, wroga nowatorstwu i niesprzyjająca rozwojowi różnic indywidualnych. Człowiek jest częścią tego, co już jest, co jest niezmiennie, takie same w tradycji wioskowej. Na jedynostajności przyrody, na niezmienności sezonów, od których zależy cała egzystencja wieśniaka, opiera się jego konserwatyzm społeczny.

W ekonomicznej i społecznej strukturze wsi zasadniczą rolę odgrywa rodzina. Wieś jest wyraźnie społeczeństwem rodzin, a nie poszczególnych jednostek, lub grup specjalnych. W społeczno-ekonomicznej strukturze wsi nie ma miejsca dla odosobnionych jednostek. Do społeczności wioskowej wchodzi jednostka przez rodzinę.

Gospodarstwo chłopskie jest rodzinne. Jego pomyślność zależy nie tylko od dostatecznej liczby członków rodziny, czyli rąk do pracy, ale od tego, o ile indywidualne dążenia członków rodziny zostają podporządkowane ekonomiczno-społecznej solidarności rodziny. Potrzeby ekonomiczne rodziny oraz autorytet ojca stają często w poprzek indywidualnym dążeniom dzieci.

Fakt, że dziedziczenie gospodarstwa jest jedyną sposobnością usamodzielnienia się w ramach społeczności wiejskiej, powoduje głębokie antagonizmy pomiędzy dziećmi i rodzicami oraz pomiędzy rodzeństwem. Nie wynika to jednak z „psychiki” wieśniaka, ale z ekonomiczno-społecznej struktury wsi, w której nie ma tylu najróżniejszych dróg samodzielnej kariery życiowej, jakie leżą otworem przed dzieckiem miasta. W ustroju, opartym na dziedziczeniu pozycji, długie życie rodziców staje często na drodze awansu społecznego i ambicji dzieci. Powstający na tym podłożu antagonizm rodziców i dzieci w rodzinach chłopskich spotęgowany jest jeszcze przez ubóstwo wsi, a równocześnie przez indywidualizujący wpływ miasta, który osłabia solidarność rodzinną.

Samowystarczalność gospodarczą rodziny chłopskiej dopełnia wzajemna pomoc sąsiedzka. W obcowaniu rodzin ze sobą rozwija się na wsi charakterystyczna dla niej postawa dobrego sąsiada. Z dru-

giej strony jednak bliskość współżycia, przypadkowy dobór sąsiadów, bez względu na zainteresowania i upodobania jednostek prowadzą do silnych antagonizmów sąsiedzkich.

Wzajemna pomoc sąsiedzka nie jest przejawem czysto osobistych sympatyj. Jest ona instytucją sąsiedzką, uświęconą przez tradycję wsi. Należy do zwyczajów wiejskich, które określają także formy wzajemności. Pomoc wzajemna sąsiadów daje również sposobność do poczęstunków sąsiedzkich i różnych rodzajów współbiesiadnictwa, które potęgują więź społeczną.

Zapewne w tych formach sąsiedzkiej pomocy leży źródło wszelkiego pozarodzinnego współdziałania. Dopiero jednak z przełamaniem ekonomicznej i społecznej izolacji wsi, kiedy stała się ona częścią szerszego systemu społecznego, zaczęły się rozwijać na wsi wyższe formy zorganizowanego racjonalnie współdziałania. Jego konieczność zrodziło zróżnicowanie ekonomicznych funkcji wsi i miasta, rozwój rolniczej produkcji dla rynku zbytu. Wymagało to racjonalnej organizacji produkcji, zbytu, a nawet konsumpcji i stwarzało problemy zbiorowe, których rozwiązanie nie mieściło się ani w ramach rodziny, ani sąsiedztwa.

3. Struktura społeczna i kulturalna miasta

W przeciwieństwie do wsi miasto jest wyraźnie tworem ludzi. Wszystko to, co narzuca się człowiekowi miasta w codziennym życiu, jest dziełem rąk i myśli ludzkiej. Mieszczanin widzi świat przez pryzmat tego, co człowiek wytworzył; wieśniak — przez pryzmat tego, co zastał gotowe, dane przez Boga. Zdobywczość, taksamo inicjatywa, przedsiębiorczość,

poczucie indywidualnej odpowiedzialności, jest cechą umysłu miejskiego.

Życie miejskie pobudza do rywalizacji zarówno w dziedzinie gospodarczej, jak i innych. Rodzi spekulatywny i racjonalistyczny typ umysłu. Nastawienie na postęp i udoskonalenia przy równoczesnej rywalizacji pobudza myśl badawczą. Czynności przemysłowe, procesy mechaniczne, nieorganiczne wytworzyły także warunki, sprzyjające rozwojowi mechanistycznej filozofii życia.

W stosunkach, w życiu miasta wysuwa się nie to, co człowiek zastał, ale to, co stworzył i tworzy. W mieście człowiek organizuje różne grupy społeczne ze względu na swoje upodobania i wspólne cele. Grupy celowe wysuwają się na czoło społecznej organizacji miasta.

Dla ekonomiczno-społecznej struktury miasta mają one takie samo zasadnicze znaczenie, jakie rodzina posiada dla struktury wsi. W zasadniczych funkcjach miasta: w przemyśle i handlu, w wynalazczości technicznej, w twórczości naukowej, literackiej, artystycznej i t. p. ekonomiczno-społeczna solidarność rodzinna nie posiada tego znaczenia, jakie ma dla gospodarstwa chłopskiego. Nietylko wytwórcze funkcje rodziny przejęte zostały przez osobne instytucje. Rodzina miejska straciła także wiele funkcji konsumcyjnych, zwłaszcza o charakterze biesiadniczym i rozrywkowym, które przejęte zostały przez kluby i urządzenia specjalne. Podobnie wiele społecznych funkcji wzajemnej pomocy i opieki przejęły instytucje ubezpieczeniowe, szpitale i kasy chorych.

Ten rozdział życia rodzinnego i pozarodzinnego w nowoczesnem mieście najwyraźniej występuje w nowych, bez historycznej przeszłości, miastach amerykań-

kańskich, gdzie podział miasta na dzielnice przemysłowo-handlowe i mieszkalne występuje wyraźniej, niż w starych miastach Europy.

W życiu miasta bierze więc jednostka udział nie za pośrednictwem rodziny, jak na wsi, lecz grup specjalnych, tworzonych przez jednostki ze względu na wspólność interesów ekonomicznych i zawodowych, dążeń społecznych i zainteresowań kulturalnych.

Jedność struktury miasta wynika ze zróżnicowania funkcji, a nie z podobieństwa, ze wzajemnej zależności ludzi tak w elementarnych procesach utrzymania się przy życiu, jak i w wyższym życiu kulturalnym. Podczas gdy wieśniak jest względnie samowystarczalny ekonomicznie, mieszczanin jest zależny od innych. Wieśniak daleko bezpośrednio odczuwa swoją zależność od przyrody i Boga, niż od czynności innych ludzi. Mieszczanin naodwrot.

Indywidualizm wieśniaka wyraża się w rozgraniczeniu podobnych kawałków gruntu, które uprawia indywidualnie i z których korzysta indywidualnie, a właściwie rodzinnie. Czyni to jednak według wzorów tradycyjnych, wszystkich obowiązujących i takich samych dla wszystkich. Indywidualizm mieszczanina wyraża się głównie w pozaekonomicznej dziedzinie: w życiu kulturalnym, społecznym, w poglądach moralnych i w przekonaniach religijnych.

4. Tworzenie się klasy chłopskiej

Ześrodkowując moje uwagi na problemie wsi, jako dominującym tworze społeczeństwa rolniczego, nie chciałem przez to powiedzieć, że całe zagadnienie społeczeństwa rolniczego sprowadza się do wsi. Jest ono zróżnicowane na szereg warstw — ziemian-

ską, włościańską i robotniczą — które różnią się między sobą pod względem społecznym, kulturalnym i dla pracy oświatowo-kulturalnej przynoszą odmienne problemy.

W szkicowym traktowaniu zagadnienia nie mogłem również uwzględnić różnic w budowie skupień rolniczych. W niektórych społeczeństwach, jak np. w rolniczych stanach Ameryki, tak bardzo różnią się one od naszych skupionych wiosek, zarówno przez rozrzucenie farm, jak i ich strukturę ekonomiczną, że trudnoby je nazwać wsiami. Ale i nasze wioski nie przedstawiają jednolitego obrazu ekonomiczno-społecznego. Różnice pomiędzy nimi stanowią wdzięczne, choć nietknięte jeszcze pole badań socjologicznych, oraz źródło wielu problemów oświatowych.

Na jeden jeszcze doniosły proces, jaki się u nas dokonywuje, należy zwrócić uwagę: jest nim tworzenie się klasy chłopskiej.

Warunki polityczne naszego kraju, fakt, że nie stanowiliśmy nigdy jednolitego organizmu ekonomicznego, silne tradycje pańszczyźniane, niski poziom techniczny rolnictwa, ogromne zróżnicowanie jego struktury i analfabetyzm chłopów stały na drodze rozwojowi warstwie chłopskiej w Polsce. Tem się też tłumaczy, że ta najliczniejsza, a równocześnie najważniejsza w naszej ekonomicznej strukturze warstwa polskiego społeczeństwa jest jeszcze zbyt młoda społecznie i politycznie do odegrania kierowniczej roli w życiu narodu.

Proces tworzenia się klasy chłopskiej jest ściśle związany z ustępowaniem ekonomicznej i społecznej izolacji wsi i z delokalizacją jej ekonomicznych funkcyj. W ramach narodowego organizmu ekonomicz-

nego rozwija się zawodowa świadomość rolników, a z nią kształtuje się świadoma swojej odrębności i znaczenia klasa chłopska.

W procesie tym praca oświatowo-kulturalna, sieć urządzeń i organizacji oświatowych odgrywa pierwszorzędną rolę wyzwiania siły społecznej o ogromnym znaczeniu dla przyszłości naszego kraju.

5. Procesy urbanizacji

Przeciwstawiając strukturę społeczną i kulturalną wsi, miałem na myśli dwa typy grup, uproszczone dla celów porównania, a nie konkretne: wieś A i miasto B. Zestawiając wieś i miasto jako struktury statyczne, zakładałem zgóry: jakoby wieś i miasto istniały niezależnie od siebie, jakoby wzajemnie na siebie nie wpływały.

W rzeczywistości jednak sprawa ma się inaczej. Rozwój miasta odbywał się w związku z przekształceniami społeczeństwa rolniczego i od początku wpływał na procesy społeczne wsi. Rozwijanie się miast oznaczało specjalizowanie się funkcji ekonomicznych i kulturalnych wsi i miasta, a nie powstawanie niezależnego i samowystarczального tworu na wzór pierwotnej wsi. W dalszym też ciągu proces rozwojowy wsi jest coraz ściślej związany z procesem rozwojowym miasta i przeciwstawienie wsi i miasta jako struktur statycznych, a nie dynamicznych i funkcjonalnie związanych ze sobą, daje nam bardzo jednostronny pogląd na zagadnienie. Wieś i miasto stanowią części szerszych organizmów ekonomicznych i całości społeczno-kulturalnych; w tych rozleglejszych ramach dopełniają się, wykonywując odmienne funkcje.

W ramach większej całości ekonomicznej i kulturalnej narodu i państwa wieś i miasto — ludność rolnicza i przemysłowo-miejska, są siłami rozwojowymi całości. W kulturze narodowej konserwatyzm wsi stanowi przeciwwagę nowatorstwu i postępowości miasta.

Choć wieś przestała być samowystarczalna ekonomicznie i stała się częścią ogólnonarodowego gospodarstwa, choć straciła wiele dawnych cech, to jednak bezpośredni kontakt z ziemią i przyrodą, warunki życia, dostosowane do świata organicznego, odmienne tempo i rytm życia, mniejsze zmechanizowanie życia — wszystko to stanowi źródło istotnych wartości kulturalnych. I w tem należy szukać przeciwwagi dla nieorganicznego, martwego świata przemysłu, dla mechanizacji życia, dla całego produktywistycznego i kapitalistycznego systemu, w którym człowiek przestaje być celem produkcji ekonomicznej, a staje się jej narzędziem.

Z drugiej strony, wieś z przełamaniem izolacji przestrzennej, stając się częścią szerszego organizmu, przejęła wiele cech charakterystycznych dla organizacji miejskiej, a przede wszystkim rozwinęła liczne grupy celowe i podniosła kulturę współdziałania. Pozytywne cechy społecznej kultury miasta przenikają jednak na wieś wraz z destrukcyjnymi skutkami urbanizacji.

Stosunek pracy oświatowo-kulturalnej do problemów urbanizacji wyjaśnia się w świetle rozwoju miasta. Jak wiadomo, rozwój miast nie dokonywał się planowo. Był to proces w znacznym stopniu instyktowny. Dokonywał się w związku z rozwojem handlu i przemysłu. Funkcje ekonomiczne miasta wyznaczały jego strukturę i rozwój. Miasta amery-

kańskie, których rozwój przypada całkowicie na okres ekspansji przemysłowej, są zaniedbane kulturalnie. Wszystko poświęcono dla komercyjnych celów. W wielu wielkich miastach, a m. in. w New Yorku, niema dostępu do rzeki, gdyż cały brzeg jest zajęty przez przedsiębiorstwa handlowe i transportowe. Eksploatacja przemysłowo-handlowa jest zasadniczą podstawą rozwoju nowoczesnego miasta. Stłoczenie ludzi dyktowane było względami czysto ekonomicznymi, eksploatacyjnymi, nie społeczno-kulturalnymi. Obok pięknych pałaców — zaułki. O kilka domów od dzielnicy milionerów w Chicago, znanej pod nazwą „Gold Coast'u” czyli „Złotego Brzegu”, położonego pięknie nad jeziorem Michigan, leży dzielnica kosmopolityczna, zaludniona przez emigrantów różnej narodowości i znana pod nazwą „Little Hell” czyli „Małe Piekło”.

Z miast, ów eksploatacyjny stosunek do ziemi, do przyrody, do innych ludzi zaczął przenikać na wieś. Ten powszechny proces doskonale ilustruje przeobrażenie góralskiej ludności Zakopanego pod działaniem napływu letników. Przybysz przestał być gościem, witanym: „Bóg w dom, gość w dom”, a stał się klientem, z którym pieniądź przychodzi.

Na tle procesu urbanizacji praca oświatowo-kulturalna jest częścią szerszego ruchu, obejmującego planową rozbudowę miast i wsi oraz organizowania w nich życia pod kątem społecznych i kulturalnych potrzeb człowieka, a nie pod kątem eksploatacji ekonomicznej. Ruch ten jest reakcją przeciw dominowaniu czynnika komercyjnego w życiu i rozwoju miasta. Jest on organizacją samoobrony wsi, jej kulturalnych zasobów przed komercjalizacją i przed barbarzyństwem miasta, przed bezplanową i destruk-

cyjną urbanizacją, dyktowaną względami eksploatacji ekonomicznej.

W świetle tych niebezpieczeństw urbanizacji praca oświatowo-kulturalna tak na wsi, jak i w mieście jest organizowaniem dążności społeczno-kulturalnych dla zapewnienia im wpływu na bieg procesów rozwojowych wsi i miasta. Staje ona w rzędzie innych poczynań, które, jak np. ruch planowej rozbudowy miast i wsi, ustawodawstwo społeczne i t. p., mają na celu postawienie potrzeb i dążności społeczno-kulturalnych człowieka na czele życia zbiorowego i organizacji społecznej. Jest ona częścią szerszej akcji społeczeństwa, mającej na celu świadome, planowe organizowanie go ze względu na realizację ideałów społecznych i kulturalnych.

6. Kultura proletariacka

Przeciwstawia się często typ psychiczny i społeczny wieśniaka typowi mieszczanina. Tak na wsi, jak i w mieście mamy jednak do czynienia z odmiennymi typami psychicznymi i społecznymi. Różnica pomiędzy typem inteligenta-intelektualisty, a proletariuszem robotnikiem — dwoma typami miasta, z jednej strony, a zamożnym gospodarzem wiejskim i parobkiem folwarcznym — dwoma typami wsi, z drugiej — jest niemniej wyraźna, niż różnica pomiędzy typem gospodarza wiejskiego i robotnika fabrycznego. Każdy zawód (związane z nim czynności techniczne i sytuacja ekonomiczno-społeczna) wytwarza własną tradycję społeczną, kształtuje pewien psychiczny i społeczny typ człowieka.

Wśród odłamów ludności miejskiej na czoło wysuwa się proletarijat robotniczy. Pierwotnie pocho-

dzenia wiejskiego i stale zasilany przez dopływ emigracji ze wsi proletarjat robotniczy wytworzył już własne tradycje, odrębne postawy społeczne i kulturalne. Na tę odrębność proletariatu składa się inne środowisko pracy i odmienna sytuacja społeczno-ekonomiczna.

W przeciwieństwie do chłopu robotnik fabryczny ma do czynienia z materją nieorganiczną — martwą, a nie z materją organiczną — żywą. Stąd też wynika odmienna rola pracy ludzkiej na wsi a w kopalni lub w fabryce. W stosunku do materji żywej — roślin i zwierząt, praca ludzka odgrywa rolę pomocniczą: pomaga w rozwoju, ale rozwoju tego nie tworzy. W stosunku do materji martwej praca ludzka odgrywa całkowicie rolę twórczą. Jej dziełem jest np. fabryka, która całe swoje życie zawdzięcza człowiekowi. Kiedy na wsi człowiek przestaje pracować, natura przechodzi nad tem do porządku dziennego i robi swoje: dalej żyje i rozwija się. W fabryce, z zaprzestaniem pracy, zamiera całe jej życie. Muskuly ludzkie i mózg stwarzają wszystko, co dzieje się w fabryce, bez ingerencji Bożej i bez udziału tajemniczych mocy natury. Stąd kult pracy jako siły twórczej, kult rozumu i wiedzy — w miejsce religijno-magicznego kultu żywych i tajemniczych sił przyrody.

Ale nietylko rola pracy jest inna w stosunku do nieorganicznej materji fabryki w porównaniu ze stosunkiem do organicznej natury wsi. Inny jest także sam rodzaj pracy. Jaka przepaść dzieli czynności obsiewania ziemi, lub orki od prac górnika, nadzorcy kotła parowego, lub maszynisty, prowadzącego pociąg. W pracy robotnika fabrycznego jest bezporównania więcej elementu zdobyczości

i pierwiastków heroizmu. Naturalnie też i „łaska pańska” jest kategorią obcą psychice i moralności proletariatu fabrycznego. Życiorys własny J. Wojciechowskiego, jak i inne życiorysy robotnicze dostarczają wiele materiału do zrozumienia wysoko rozwiniętej godności własnej robotnika i dumy, wyjątkowo silnie rozwiniętej, zwłaszcza wśród górników, uważających się za arystokrację robotniczą. „Wszelką jałmużnę, — pisze prof. Czarnowski w pięknym szkicu o kulturze robotniczej — wszelką t. zw. dobroczynność, wszelki humanitaryzm, okazywany poszczególnej jednostce, jak również ogółowi wydziedziczonych, nowoczesny proletariusz traktuje nietylko jako poniżenie jego godności ludzkiej i klasowej. Obraża on jego najgłębsze poczucie moralne, czego przeważnie nie umieją dostrzec różni „przyjaciele” klasy robotniczej, tak gorzko uskarżający się na niewdzięczność. Robotnik, w zgodzie zresztą najzupełniejszej z całym swoim poglądem na świat, żąda pracy, zabezpieczenia od skutków bezrobocia, choroby, starości, bo uważa, że to mu się, zdaniem jego, należy *sprawiedliwie*”¹⁾).

Inny ważny element pracy robotnika fabrycznego — to poczucie zbiorowej odpowiedzialności. Wielu czynnościom robotników fabrycznych towarzyszy świadomość, że drobne zaniedbanie naraża życie nietylko jego samego, ale wielu ludzi. Praca fabryki nosi charakter zbiorowy, robotnik czuje się jednym z wielu, jednym z masy. „Z poczucia jedności swej z masą, z jej dążeniami, z jej niezwykłą, choć

¹⁾ St. Czarnowski. Powstawanie nowej kultury. (Wytwarzanie się kultury robotniczej). Wiedza i Życie, 1933/Nr. 7, s. 538.

często uśpioną mocą, czerpie proletariusz swą własną moc wytrwania i walki. Ona wytycza mu sens życia, określa jego pogląd na świat i ludzi. Czuje się jej tworem i uświadamia to sobie”¹⁾). W przeciwieństwie do indywidualizmu gospodarczego wieśniaka proletarijat robotniczy na każdym kroku odczuwa znaczenie organizacji zbiorowej dla procesów produkcyjnych, dla własnego bezpieczeństwa ekonomicznego, dla walki o prawo do ludzkiej egzystencji. Organizacja, współdziałanie, wzajemna pomoc, zastąpić mu muszą oparcie, jakie ziemia daje wieśniakowi. W życiu jego racjonalne i celowe formy bytu zbiorowego dominują nad naturalnymi.

W związku z charakterem swojego środowiska pracy i z sytuacją ekonomiczno-społeczną robotnik bardziej niż wieśniak myśli kategorią masy i zespołu w zakresie funkcji ekonomicznych, kategorią jednostki — w sferze religijnej i moralnej. Wieśniak — na odwrót. Wieśniaków łączy poczucie wspólnej zależności od rzeczy trzecich — od przyrody i od Boga; robotników — poczucie *wzajemnej zależności* w sytuacji ekonomicznej oraz świadomość wspólnych zadań i znaczenia masy dla ich osiągnięcia. Stąd, obok idei gospodarstwa uspołecznionego i socjalizmu gospodarczego, koncepcja religii jako sprawy prywatnej.

Za charakterystyczną cechą umysłu wieśniaka, w przeciwstawieniu do inteligenta, uważa się w psychologii konkretyzm myślenia. Wieśniak myśli konkretnymi przedmiotami raczej, niż słowami. Konkretyzm cechuje także myślenie robotnika, ale jest to konkretyzm innego rodzaju. I wieśniak i robotnik

¹⁾ St. Czarnowski. Loc. cit. str. 536.

myślą przedmiotami pracy fizycznej; ale przedmioty pracy wieśniaka są inne, niż robotnika fabrycznego. W pracy pierwszego na czoło wysuwają się procesy życia, u drugiego — procesy mechaniczne. Pierwszy typ myślenia nazwałbym konkretyzmem witalnym, drugi — konkretyzmem mechanicznym. Stąd materialistyczne elementy filozofii społecznej proletariatu.

W rozważaniach nad proletariatem przemysłowo-miejskim należy jednak pamiętać, że nie stanowi on pod względem społecznym i kulturalnym jednolitej grupy. Uwagi, które skreśliłem, mając na myśli najbardziej charakterystyczne odłamy proletariatu — proletariąt górniczy i ciężkiego przemysłu wogóle, w mniejszym znacznie zakresie odnoszą się zapewne do innych odłamów, o psychice bardziej rzemieślniczej lub drobnomieszczańskiej.

Należy także pamiętać, że psychikę proletariatu robotniczego kształtuje zarówno techniczna strona produkcji przemysłowej, jak i system społeczno-ekonomiczny, określający granice usamodzielnienia się i udział w korzyściach systemu. Dlatego na przykład wysoko rozwinięta technika produkcji w Ameryce, przy doniedawna pomyślnych naogół warunkach ekonomicznych robotnika i przy wierze w nieograniczone możliwości awansu społecznego, sprawiały, że mechanistyczny, praktyczny i utylitarystyczny typ myślenia u robotnika amerykańskiego nie wiązał się jednak z sympatjami dla socjalizmu. Socjalizm amerykański nigdy nie był masowym ruchem robotniczym, a w okresie obecnej depresji jest wyraźnie ruchem inteligentnym, niemającym popularności wśród robotników.

Kultura proletariacka nie stanowi zamkniętej w sobie całości i jej cechy uwarunkowane są przez fakt, że wytworzyła się w ramach szerszego społeczeń-

stwa o kulturze, rozwiniętej przez klasy wyższe. Wiele jej cech wynika z ekonomicznego oraz społecznego upośledzenia tej klasy i zniknie z jej społecznym podniesieniem się. Dlatego z jej obecnego charakteru trudno wnioskować, w jakim kierunku rozwinięłaby się w społeczeństwie, w którym proletariąt, klasa dotychczas upośledzona, zająłby naczelne miejsce w społeczeństwie. Eksperyment sowiecki nie daje jeszcze odpowiedzi na to pytanie.

Z drugiej strony, urządzenia społeczne i kulturalne społeczeństw nowoczesnych nie sprzyjały rozwojowi twórczych dążeń społeczno-kulturalnych robotników. Przystosowane do potrzeb klas wyższych i ich kultury lekcewały problemy oraz wartości społeczne, kulturalne i moralne klasy robotniczej. Struktura tych społeczeństw nie dopuszczała wybitnych jednostek proletariatu do wpływu na życie kulturalne.

Świat robotnika i fabryki a „świat wyższej kultury” nie znały bezpośredniego kontaktu. Z fabryki do górnych warstw społeczeństwa, kierujących życiem i rozwojem kultury, nie było bezpośredniego przejścia. Droga do tych warstw prowadziła przez szkołę, kto zaś przeszedł przez nią — ulegał przekształceniu, przestawał być proletariuszem, gdyż szkoła wyrosła z potrzeb oraz kultury klas wyższych i do nich przygotowuje. Robotnik nie miał i nie ma wpływu na charakter, kierunek ogólnego wykształcenia, a problemy i kultura świata pracy leżą poza nawiasem tego wykształcenia.

Na tem tle powstaje zasadniczy problem pracy oświatowo-kulturalnej: nawiązać bezpośredni żywy kontakt pomiędzy światem pracy fizycznej, światem fabryki, a „światem kultury”.

Problem ten nie polega na podnoszeniu robotnika do poziomu kultury wyższych klas, ale na stwarzaniu warunków, sprzyjających rozwojowi kulturalnych odrębności proletariatu. Z ogólnospołecznego punktu widzenia chodzi zarówno o zapładnianie twórczych dążeń robotnika prawdziwymi zdobyczami dotychczasowej kultury klas wyższych, jak i o zapładnianie tej ostatniej zdobyczami społecznymi i kulturalnymi robotnika, oraz nurtującymi go problemami. Proces ten już się dokonywa sam przez się. We współczesnej literaturze pięknej na przykład występuje coraz silniej dążenie do zapewnienia odrębnościom kulturalnym wsi i proletariatu trwałego wyrazu i reprezentacji w kulturze narodu.

Praca oświatowo-kulturalna, obok rozpowszechniania w całym społeczeństwie zdobyczy kulturalnych różnych grup społecznych, ma za zadanie stwarzać warunki dla rozwoju i organizowania się oryginalnych, twórczych dążeń społecznych i kulturalnych, zwłaszcza tych klas społeczeństwa, które dotychczas były takich warunków pozbawione.

7. Praca oświatowo-kulturalna i inteligencja

Grupą społeczną, która w rozwoju kultury polskiej odegrała zasadniczą rolę, jest inteligencja. Ma ona zaszczytnie zapisaną kartę w dziejach Polski porzeczowej. Dzięki jej idealizmowi i oddanej pracy nasza narodowa kultura nie tylko utrzymała się, ale rozszerzyła na szerokie warstwy ludu polskiego. Inteligencja pełniła wtedy funkcje przywództwa kulturalnego i społecznego.

Pod względem składu inteligencja, podobnie jak proletariatu, nie oznacza jednolitego odłamu lud-

ności. O przynależności do niej decyduje głównie wykształcenie. Ogólnokształcąca szkoła średnia i uniwersytet są głównymi instytucjami, przy pomocy których inteligencja odnawia się. Pod względem tradycji społecznych i kulturalnych inteligencja jest spadkobierczynią szlachty i wyższych warstw mieszczaństwa.

Obecnie coraz silniejszy napływ nowego elementu chłopskiego i robotniczego zmienia szybko charakter tej klasy w kierunku drobnomieszczańskim. Procesowi temu sprzyja także pauperyzacja inteligencji, powodująca obniżanie się jej kulturalnego poziomu. Ilościowo na czoło inteligencji wysuwa się element nauczycielski i urzędniczy oraz wolne zawody, funkcje przodownicze pełnią jednostki wybitne na polu nauki, literatury i sztuki.

W przeciwstawieniu do kultury wsi i proletariatu fabrycznego kultura inteligencji — to kultura literacka, kultura słowa. Czystość i poprawność języka jest dla inteligencji nie tylko sprawą pielęgnowania języka narodowego, ale, a może przede wszystkim, podkreśleniem odrębności grupowej.

Język literacki jest charakterystyczną cechą inteligencji, a do wykształcenia humanistycznego, filozoficznego, historycznego i literackiego przywiązuje ona szczególną wagę. Rzecz bardzo ciekawa, że okres intensywnego przywództwa inteligencji w dziejach Polski, to właśnie okres porozbiorowy, kiedy w walce o zachowanie narodu na czoło wysuwało się właśnie utrzymanie ojczystego języka, a twórczość narodowa wyrażała się przede wszystkim w literaturze pięknej. Z czasów tych dotychczas pozostał u naszej inteligencji i w szkole przesadny kult literatury pięknej.

W przeciwstawieniu do silnie utylitarystycznego zabarwienia kultury wsi i proletariatu kultura inteligencji nosi wyraźnie antyutilitarystyczny charakter. U górnych warstw inteligencji, u intelektualistów cechuje ją kult „czystej nauki”, przeznaczonej tylko dla wtajemniczonego koła i niedostępnej dla szerszych mas; kult „sztuki dla sztuki”, sztuki formalnej, zrozumiałej tylko dla wybranych. W całej zaś warstwie daleko silniejsze, niż u wieśniaka i robotnika, nastawienie na estetyczne, dekoracyjne wartości, aniżeli na techniczne, społeczne i ekonomiczne.

Dla społecznej struktury inteligencji jako warstwy charakterystyczna jest rola „stosunków towarzyskich”. Utrzymywanie stosunków jest podstawą prestiżu inteligenta. „Człowiek ustosunkowany” jest otoczony wśród inteligencji urokiem społecznym. W nawiązywaniu stosunków poważną rolę spełniają szkoły średnie i uniwersytety. Inteligencja — to satelici elity majątkowej i politycznej.

Z utrzymywaniem stosunków wiążą się liczne cechy obyczajowego wzoru inteligenta, jak dbanie o powierzchowność, dobre maniery i układność, poprawność językowa, a przede wszystkim sztuka taktu. Umiejętność znalezienia się, niedotknięcia nikogo — to najważniejsze elementy sztuki życia inteligenta. W żadnej warstwie społecznej taktyka życia nie odgrywa tak zasadniczej, a charakter tak podrzędnej roli, jak wśród inteligencji.

Wiąże się to z brakiem wyraźnie określonego miejsca w społeczeństwie i z niematerjalnością funkcji inteligencji jako warstwy. O postawie życiowej chłopca decyduje ziemia: on i ziemia to jedno. O postawie życiowej robotnika decyduje praca fizyczna. Ziemia i praca fizyczna to dwa fundamenty organicznego życia człowieka. Gdzie miejsce dla inteligenta?

Liczebny rozwój inteligencji wiąże się głównie z ekspansją przemysłu i z technicznymi jego udoskonaleniami oraz ze związaną z temi zjawiskami ekspansją funkcyj administracji publicznej. W związku z udoskonaleniami techniki produkcyjnej i komunikacyjnej powstało wiele funkcyj pośrednich urzędniczych, mieszczących się pomiędzy pracą fizyczną, a czynnościami kierowniczymi. Z powstaniem tej kategorii funkcyj, jak również z podniesieniem się ekonomicznego poziomu robotnika rozwinęły się także wolne zawody.

W okresie 1870 — 1920 liczba właścicieli i kierowniczych urzędników w Stanach Zjednoczonych wzrosła 5.45 razy, liczba robotników 5.21 razy, a liczba niższych urzędników 12.88 razy. Liczba członków wolnych zawodów wzrosła w tym samym czasie 6.65 razy. W r. 1870 na jedną osobę z grupy właścicieli, urzędników i wolnych zawodów przypadało 2.55 robotników przemysłowych, a w roku 1920 — tylko 1.78¹⁾.

Liczebność wolnych zawodów w Stanach Zjednoczonych A. P. w 1930 r. była 10 razy większa niż w 1870 r. W okresie tym ilość inżynierów technicznych wzrosła z 7 tysięcy do 226 tysięcy; ilość chemików — z 772 do 50 tysięcy. Liczba lekarzy i chirurgów — z 62 tys. w 1879 r. do 160 tysięcy w 1930 r. Liczba dziennikarzy wzrosła dziesięciokrotnie, tak samo jak muzyków, a liczba aktorów podniosła się dwudziestokrotnie²⁾

¹⁾ A. H. Hansen. Industrial class alignment in the U. S. Quaterly Publication of the Am. Statistical Association, grudzień, 1920, t. XVII, str. 417 — 425.

²⁾ Recent social trends in the U. S. Mc Graw — Hill Book Co. N. Y. 1933, t. I, s. 301 i nast.

Podobny proces dokonał się w Niemczech i w innych krajach uprzemysłowionych. Polska przeszła go w swoisty sposób, inaczej w każdym z trzech za-
borów.

Proces ten nie doprowadziłby jednak do wytworzenia się warstwy inteligencji, gdyby do tej ewolucji ekonomicznej nie dołączył się moment społeczny, mianowicie tradycyjne związanie wykształcenia z arystokracją i burżuazją. Matura i dyplom uniwersytecki zastępują szlachectwo, co wiąże się z tradycjami przeszłości, kiedy być „inteligentnym” stanowiło przywilej klas wyższych. Tylko społeczny urok wykształcenia i jego wartość wyróżniająca a nie jego funkcje ekonomiczne, ani szacunek społeczeństwa dla samego myślenia decydują o istnieniu jednej warstwy inteligencji, łączącej różne grupy zawodowe ludzi z wykształceniem.

Dlatego w społeczeństwie amerykańskim, gdzie tradycja wykształcenia jako przywileju klas wyższych jest znacznie słabsza niż gdziekolwiek, niema warstwy inteligencji w polskim rozumieniu, choć jest tam ogromna (jeżeli chodzi o poziom dochodów) klasa średnia.

W strukturze ekonomiczno-społecznej nie byłoby więc wogóle miejsca dla inteligencji jako osobnej warstwy, gdyby chłop i robotnik przez wieki nie byli pozbawieni prawa do myślenia, i gdyby ewolucja ekonomiczno-społeczna nie oddzieliła sztucznie myślenia od pracy fizycznej, czyniąc z jednego przywileju arystokracji, a drugiemu nadając znamię niewolnictwa.

Nasza inteligencja jest tworem przejściowym, charakterystycznym dla procesu wyrównywania się (u nas zresztą bardzo powolnego) przepaści pozio-

mów społeczno - kulturalnych dawnych klas uprzywilejowanych i ludu. Kiedy ekonomiczne i kulturalne położenie chłopu i robotnika podniesie się do takiego poziomu, na którym inteligentny robotnik stanie się zjawiskiem normalnem, wtedy zniknie podstawa społeczna osobnej warstwy inteligencji. Praca oświatowo-kulturalna, prowadząc do usunięcia tych różnic poziomu społeczno-kulturalnego, jest poważnym czynnikiem tego procesu. A urzeczywistnienie ideałów oświatowo-kulturalnych oznaczałoby koniec inteligencji jako *osobnej* warstwy.

Nie trzeba dodawać, że gdy mowa o warstwie inteligencji chodzi o ludzi z patentami na inteligentów, a nie o ludzi myślących. Ci są również rzadkiem, choć może nie rzadszem zjawiskiem wśród inteligencji, jak i w innych warstwach.

Z podniesieniem się zarobków ekonomicznych robotnika zdolny jest on wyprzedzić inteligenta pod względem potrzeb kulturalnych. Analiza domowych budżetów urzędników i robotników w Niemczech wykazała, że przy tej samej wysokości budżetu wydatki na potrzeby kulturalne i na wychowanie więcej miejsca zajmują w budżecie robotniczym, niż urzędniczym¹⁾.

Swoisty charakter inteligencji w Polsce wyraża się w tem, że pod względem ekonomicznym ogromny jej odłam należy do proletariatu robotniczego: nie posiada własności i nie przewyższa robotnika dochodami. „Stosunkami” jednak, tradycjami społeczno-kulturalnymi, obyczajami i aspiracjami należy do klas

¹⁾ Th. Geiger. Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. F. Enke. Stuttgart, 1932. s. 130.

posiadających. W społecznej strukturze inteligencji klóć się cechy proletariatu z jej burżuazyjno-szlacheckimi koligacjami. Te właśnie koligacje stoją na drodze zbliżeniu się inteligenta do chłopca i robotnika.

Spółeczna nijakość inteligencji jako warstwy odbija się na jej obliczu duchowem. Jest to warstwa, której *własna* tradycja społeczna jest bardzo nikła, co wypływa z jej przejściowego charakteru. Bodajże najbardziej charakterystyczną cechą masy inteligencji jest jej indyferentyzm społeczny. Natomiast ci, co stanowią jej część intelektualnie aktywną, różniczkują się na wyznawców wszelkich kierunków ideowych. Największą popularnością wśród nich cieszą się jednak liberalizm i solidaryzm.

Pod względem ideowym ogromna część inteligencji — jej część zależna materialnie, jest nietylko grupą najłatwiej zmieniającą swoje przekonania ideowe, ale i najłatwiej rozgrzeszającą się z tej niewierności. Nie byłaby inaczej warstwą „inteligencji”.

W sferze religijnej inteligencja łączy indyferentyzm z oportunizmem. Cechuje ją wyjałowienie uczuć religijnych a należenie do kościoła oraz wykonywanie praktyk religijnych spełnia z przyzwyczajenia, częściej z przywiązania do form, niż z prawdziwej religijności.

Życie społeczne wewnątrz samej warstwy inteligencji pozbawione jest tej intensywności, co na wsi lub wśród robotników. Więcej hipokryzji i mniej charakteru moralnego. A w końcu — brak wiary we własną wartość jako grupy; brak wiary w wartość kultury własnego narodu i pozostawanie pod urokiem wyższości kulturalnej innych narodów.

Obecnie inteligencja przeżywa głęboki kryzys. Zasłużona w zachowaniu kultury narodowej jest nieprzygotowana zupełnie do przodowniczej roli w spo-

łecznem i kulturalnem życiu państwa. Nie dojrzała do nowych problemów społecznych i ekonomicznych.

Pomiędzy inteligencją polską a innemi warstwami społecznymi — chłopami i robotnikami, niema ściślejszego, bezpośredniego kontaktu. Zabrakło wspólnej podstawy, jaką stanowił ruch niepodległościowy i walka o zachowanie narodowej kultury, języka i religii. Znikły ściślejsze węzły. Inteligencja nie potrafiła dostarczyć masom robotniczym i chłopskim przywództwa kulturalnego, społecznego, jakiego potrzebują.

W społeczno-kulturalnym kryzysie inteligencji jako klasy przodowniczej wysuwają się dwa ważne czynniki: napływ świeżego elementu z innych warstw społecznych i charakter szkoły oraz uniwersytetu.

Napływ przybyszy z innych warstw społecznych, z innemi tradycjami kulturalnemi, lub zgola bez tych tradycyj komplikuje wewnętrzny problem inteligencji.

Konieczność przystosowania się do nowych zadań w niepodległem państwie i znalezienie własnej orientacji skomplikowane zostało przez wyraźne przeobrażenia w jej składzie. Dawną inteligencję o tradycjach szlacheckich wypiera inteligencja nowa: od dołu. „Tworzy się — słusznie pisze A. Hertz w tej sprawie — nowa inteligencja, inteligencja, powstająca od dołu. Wychodzi ona z warstw, które dotąd pozostawały poza obrębem życia kulturalnego, tworząc świat zamknięty sam w sobie. Nie niosą one ze sobą tego dobytku tradycyj kulturalnych, jakim rozporządzała dawna inteligencja. Mają własne tradycje i swoiste oblicze duchowe. A jednocześnie zastają dawną inteligencję w stanie głębokiego wstrząsu nie tylko materialnego, ale przede wszystkim moralnego. Świat dotychczasowych wartości kulturalnych ulega załamaniu, nowe się jeszcze nie skryształizowały. Two-

rzająca się młoda inteligencja polska staje niejako wobec próżni, nie otrzymując od swych poprzedników wyraźniej busoli moralnej. To jest źródłem głębokiego wstrząsu, o którym zwykło się mówić jako o kryzysie kultury”¹⁾).

Co do szkoły i uniwersytetu, to ich wpływ na procesy w obrębie inteligencji określony jest przez ich konserwatyzm i podporządkowanie wykształcenia inteligencji wymaganiom „czystej nauki”, a nie problemom życia, nie zagadnieniom, wynikającym ze współżycia różnych warstw w jednym społeczeństwie. Przez swój konserwatyzm społeczno-pedagogiczny, zaniedbanie problemów ekonomicznych — wsi i robotnika, przez ograniczenie się do zagadnień świata inteligencji szkoła i uniwersytet izolują psychicznie i intelektualnie inteligencję od innych warstw społecznych.

Tworzy się wprawdzie nowa inteligencja, ale szkoła nie bierze *świadomie* udziału w tym procesie i w dalszym ciągu głosi ideały, oraz światopogląd pedagogiczny, wcielające wartości tej ginącej inteligencji. Wyraża się to w zaniedbaniu praktycznego, gospodarczo-społecznego wychowania, w zaniedbaniu problemów — wsi i robotnika. Stąd paradoksalna sytuacja, w której o charakterze i kierunku wychowania szkolnego decydują potrzeby znikomej mniejszości społeczeństwa, światopogląd grupy wymierającej, a nie potrzeby rozwoju gospodarczego, społecznego i kulturalnego jego przeważającej większości — chłopu i robotnika.

¹⁾ Dr. Aleksander Hertz. Z przeobrażeń społecznych Polski dzisiejszej. Wiedza i Życie. 1932. Z. 4. Str. 226.

Na tle tej sytuacji powstaje zasadniczy problem akcji oświatowo-kulturalnej wśród inteligencji. Wbrew popularnemu przekonaniu pracy tej potrzebuje ona niemniej, niż inne warstwy społeczne. Działanie wśród inteligencji musi się ześrodkować na pogłębianiu kultury społecznej i ekonomicznej. Indyferentyzm społeczny oraz brak wykształcenia społecznego unie możliwia jej bowiem rozumienie własnych problemów i własnej roli w społeczeństwie.

8. Inteligent i nauczyciel jako oświatowcy

Zagadnienie rodzaju wykształcenia szkolnego, wpływu szkoły na kształtowanie się typu psychicznego i społecznego inteligenta jest tem ważniejsze, że spośród inteligencji, jako warstwy pełniącej funkcje przywództwa kulturalnego, rekrutuje się wielu oświatowców. Naogół jednak inteligencja w tej funkcji zawodzi i to w niemałym stopniu naskutek wykształcenia, jakie ze szkół i uniwersytetów wynosi.

Dzieje się to nietylko przez to, że szkoła nie daje rozumienia problemów społecznych i intelektualnej kultury społeczno-ekonomicznej, ale dlatego, że izoluje od środowisk wiejskich i robotniczych w okresie szkoły średniej, czyli w okresie intensywnego formowania się uczuć i nawyków społecznych.

Przez tę izolację stwarza dystans społeczny, trudny do przezwyciężenia w wieku późniejszym. Wychowując młodzież w uroku wyższej, książkowej i naukowej kultury, szkoła rozwija pretensjonalność, a równocześnie wychowuje młodzież w zupełnej ignorancji praktycznych problemów zorganizowanego życia zbiorowego.

Ze stanowiska udziału w pracy oświatowo-kulturalnej różne odłamy inteligencji przedstawiają od-

mienny problem i różnią się swojemi zainteresowaniami społecznymi. Dość silne naprzykład są tradycje pracy społecznej wśród lekarzy, podczas gdy zupełnie słabe wśród sędziów, adwokatów i notariuszy. Na tem miejscu zatrzymam się jedynie na interesującym zagadnieniu roli nauczycielstwa w pracy oświatowo-kulturalnej.

Z punktu widzenia tej pracy ogólnie można powiedzieć, że wszystkie braki inteligenckiego wykształcenia są u nauczycielstwa spotęgowane przez postawę i nawyki, związane z zawodem nauczycielskim. Nauczycielowi trudno się pozbyć w oświacie dorosłych dominującego stanowiska, jakie zajmuje wobec uczniów. Sztuczny system szkolny, stworzony dla celów wychowawczych i kształtowany głównie przez nauczycieli, podporządkowuje młodzież nauczycielstwu. Na młodzież nakłada on jednostronnie obowiązek przystosowania się do nauczyciela i szkoły, a nie naodwrot.

Tymczasem, w pracy oświatowo-kulturalnej wśród dorosłych rzecz się ma właśnie odwrotnie. Oświatowiec nie może być autokratą, gdyż nie rozporządza sankcjami, jakimi, na nieszczęście, rozporządza nauczyciel. Oświatowiec musi urzeczywistniać swoje cele w warunkach realnego życia i nie ma możliwości stwarzania sztucznych systemów, przystosowanych do swoich celów i wymagań.

Powodzenie jego pracy zależy od tego, na ile rozumie warunki społeczne, w jakich ma swe zadania urzeczywistniać i o ile potrafi do nich dostosować się. Tymczasem poznanie pozaszkolnego środowiska społecznego, które dać mogą socjologia i nauki społeczne, w wykształceniu nauczycieli jest całkowicie zaniebane.

Rzecz ponadto charakterystyczna, że nauczycielstwo szkół powszechnych dostarcza pracy oświatowej naogół bezporównania więcej ideowych jednostek, lepiej rozumiejących zadania pracy i jej warunki, niż nauczycielstwo szkół średnich.

Różnicę tę wyjaśnia, zdaje się, fakt, że nauczycielstwo szkół powszechnych składa się przeważnie z elementu ludowego, a nie inteligenckiego, że przechodzi przez seminarja nauczycielskie, znacznie mniej aniżeli gimnazjum obciążone ujemnymi, pretensjonalnymi tradycjami szlachecko-inteligenckimi, i że ze swoich rodzin oraz wsi przynosi więcej wyczucia społecznego, niż dzieci inteligenckich rodzin.

9. Zakończenie. Potrzeba badań socjologicznych

W rozważaniach naszych praca oświatowo-kulturalna wystąpiła jako zagadnienie *par excellence* społeczne. Wyrasta ono z życia społecznego i z jego problemów. Społeczeństwo, różne grupy społeczne określają jej funkcje i zadania.

Na przestrzeni kilkudziesięciu stronic starałem się przedstawić niektóre zagadnienia socjologiczne pracy oświatowej. Teren jest jednak tak rozległy i socjologicznie jeszcze nieopracowany, że nie zamierzałem objąć ich wszystkich, ani gruntownie omówić tych, które poruszyłem.

Jeżeli pracę oświatowo-kulturalną przestaniemy pojmować jako pracę nauczyciela dawnej daty, przyniesioną na teren pozaszkolny, a pojmimy ją tak, jak powinna być rozumiana, t. j. jako akcja racjonalnego i planowego kształtowania warunków zbiorowego życia (ze względu na cele społeczne i kulturalne, ze względu na życie i rozwój kultury) to niema ważniejszego problemu społecznego, któryby był obojętny dla pracy

kulturalnej. Dlatego zakres zagadnień socjologicznych pracy kulturalnej jest znacznie rozleglejszy od tego, który przedstawiłem.

Przyjmując w najszerszym znaczeniu, że każda trwała grupa społeczna wytwarza swoistą kulturę, zagadnienia kultury stają się niemal współrozciągłe ze sprawą życia zbiorowego wogóle. Jakkolwiek jednak zacieśnilibyśmy nasze pojęcie kultury, to nigdy nie potrafimy jej oderwać od podłoża społecznego oraz warunków, z jakich wyrasta, i pracę oświatowo-kulturalną musimy opierać na znajomości tego podłoża i warunków.

Dlatego potrzeba jest badań socjologicznych z jednej strony — nad strukturą i zróżnicowaniem społeczeństwa, nad poszczególnymi jego warstwami i grupami, a z drugiej — nad samymi instytucjami i ośrodkami pracy oświatowej i kulturalnej.

Jedynie naukowe badanie nad tem, jakie funkcje społeczno-kulturalne spełnia faktycznie praca oświatowo-kulturalna w różnych środowiskach i jakie wywiera skutki, mogą przyczynić się do udoskonalenia metod pracy.

Chodzi przytem nietylko o gromadzenie danych statystycznych, te bowiem same posiadają małe znaczenie, ale przede wszystkim o gromadzenie obszernych relacyj oświatowców, notujących osobiste doświadczenia z pracy oświatowo-kulturalnej, oraz licznych i obszernych materiałów autobiograficznych z różnych środowisk.

Dopiero takie materiały mogłyby rzucić światło na głębsze skutki i rolę pracy i urządzeń oświatowo-kulturalnych w życiu społeczeństwa i kultury. Bardzo istotną rzeczą byłoby także systematyczne zbieranie danych, dotyczących dziejów wychowanków

różnych ośrodków pracy kulturalnej, jak uniwersytety ludowe, kursy, świetlice i inne.

Z takiego wszechstronnego materiału osobistego, obserwacyjnego i statystycznego powstać mogłaby empiryczna socjologia pracy oświatowej i kulturalnej o trwałej wartości teoretycznej i ogromnej doniosłości praktycznej. Powstanie takiej pracy wymaga współdziałania oświatowców w gromadzeniu materiałów w wymienionych kierunkach.

WSKAZÓWKI BIBLIOGRAFICZNE

Bibliografia, którą podaję, zawiera najważniejsze tylko pozycje i ma na celu ułatwienie dalszej samodzielnej pracy, a nie kompletne zestawienie dotychczasowej literatury socjologicznej w zakresie poszczególnych działów.

I. SOCJOLOGJA PRACY OŚWIATOWO-KULTURALNEJ

Niema dotąd pracy, przedstawiającej całokształt zagadnień socjologicznych pracy oświatowo-kulturalnej w sposób systematyczny.

Społecznych podstaw i zadań pracy oświatowo-kulturalnej dotyczą ZAGADNIENIA OŚWIATY DOROSŁYCH, dwie konferencje, pod red. K. Korniłowicza, Wyd. Feder. Oświatowej Organizacji Społecznych, Warszawa, 1930 s. 270.

Treść stanowią artykuły: F. Znaniecki — *Podstawy i granice celowego działania wychowawczego*; N. Perzyński — *Extensywność i intensywność w niemieckiej oświacie pozaszkolnej*; K. Korniłowicz — *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*; F. Seelfeldt — *Zagadnienia oświaty ogólnej i praktycznej*; A. Konewka — *Aktualne zagadnienia oświaty dorosłych w Polsce*; R. Dyboski — *Wrażenia z konferencji oświatowej w Cambridge*.

O pokrewnych kwestjach mówi się w pracy, p. t.: WYBRANE ZAGADNIENIA OŚWIATOWE, sześć referatów, wygłoszonych na wszechświatowej konferencji oświaty dorosłych w Cambridge, Instytut Oświaty Dorosłych, Warszawa 1931. s. 106.

Na treść składają się następujące artykuły: Dr. A. Mansbridge — *Wytyczne oświaty dorosłych*; Dr. W. H. Kilpa-

trick — *O pojęciu i zakresie oświaty dorosłych*; Dr. J. H. P. Masterman — *Zasady i problemy oświaty dorosłych*; Dr. R. Sandler — *Oświata dorosłych a robotnik przemysłowy*; Dr. W. Pfeleiderer — *O idei i metodzie oświaty dorosłych*; Dr. W. Flitner — *Kierunek ekstensywny a intensywny w oświacie dorosłych*.

Pracy oświatowej jako zawodu dotyczy publikacja PRACOWNIK OŚWIATOWY, biuletyn XIV konferencji oświatowej, poświęconej sprawie kształcenia pracowników oświaty dorosłych. Wyd. Min. W. R. i O. P., Warszawa, 1930, s. 158.

Zawiera następujące artykuły: Dział I. — Pracownik oświatowy jako pracownik społeczny i wychowawca: L. Krzywicki — *Pracownik oświatowy jako pracownik społeczny*; Wł. Grabski — *Pracownik społeczny jako pracownik oświatowy*; Wł. Radwan — *Pracownik oświatowy jako wychowawca*; Dział II. — Specjalizacja i kształcenie pracowników oświatowych: H. Radlińska — *Pracownicy oświatowi, ich wchodzenie do zawodu i specjalizacja*; M. B. Godecki — *Kształcenie i dokształcanie pracowników oświatowych*; K. Korniłowicz — *Pomoc kulturalna dla czynnych oświatowców*; Uzupełniające informacje o wyższych uczelniach społeczno-oświatowych. Streszczenie w języku angielskim.

Z przyczynków socjologicznych wyróżnia się artykuł prof. J. St. Bystronia — *Podłoże społeczne oświaty pozaszkolnej*. „Wiedza i Życie”, 1933, nr. 3, s. 182 — 187; nr. 4, s. 277 — 284.

Autor przedstawia oświatę pozaszkolną, jako wynik przeobrażenia się dawnego społeczeństwa statycznego i opartego na tradycji w społeczeństwo nowoczesne dynamiczne i ruchliwe. W oświacie pozaszkolnej widzi akcję „mającą na celu racjonalne ułatwienie procesów przegrupowania społecznego”. Jest to „świadomie zorganizowana i prowadzona pod naczelną kontrolą państwa akcja polityczno-społeczna” i wchodzi w sferę świadomego planowania życia społecznego.

Pierwszorzędny przyczynek do filozofii społecznej i ideologii pracy oświatowo-kulturalnej stanowi artykuł E. Nowickiego — *Oświata pozaszkolna a rozwój demokracji*. „Polska Oświata Pozaszkolna”, 1926, s. 82 — 93.

Autor pojmuje pracę oświatowo-kulturalną jako „ruch społeczno-wychowawczy, obejmujący szerokie sfery społeczeństwa dorosłego” i wiąże ją z dążeniami do przebudowy życia na zasadach demokratycznych. „Wynika z tego, że działalność wychowawcza pracy oświatowo-kulturalnej wciągnąć musi w sferę swoich wpływów wszystkie przejawy społecznej energii środowiska, w którym jest czynna, że w dziedzinie wychowania zejść musi do posługiwania się praktycznymi ćwiczeniami w tej pracy, a wskutek tego związać będzie zmuszona w swej działalności różne tereny pracy społecznej, od gospodarczej poczynając, a na kulturalnej kończąc. W tym długim szeregu zainteresowań środowiska znaleźć się musi i rolnictwo i wszystko co z niem związane, a służące do polepszenia warunków materialnego bytu, i kooperacja i prace obywatelskie w gminie, powiecie czy państwie, szkoła, oświata i kultura domowo-towarzyska”.

Godną polecenia zarówno jako doskonała monografia duńskiego ruchu uniwersytetów ludowych, jak i ze względu na głębokie omówienie stosunku tego ruchu do demokracji, jest książka A. H. Hollmanna *UNIwersytet Ludowy i Duchowe Podstawy Demokracji*. Z drugiego wydania przełożył E. Nowicki. Biblioteka „Oświaty Pozaszkolnej”, Warszawa 1924, s. XIX + 119.

Zagadnienie pracy oświatowo-kulturalnej ze stanowiska ustroju społeczno-gospodarczego rozpatruje prof. Witold Stanięwicz — *Oświata pozaszkolna jako zagadnienie socjalne*, w czasopiśmie „Polska Oświata Pozaszkolna”, 1926, s. 65 — 53.

W podniesieniu kultury duchowej i umysłowej robotników przez oświatę pozaszkolną widzi środek podniesienia wydajności pracy i wytworzenia przywódców warstwy robotniczej. W pracy oświatowej widzi także środek rozwoju solidaryzmu wsi i miasta, oraz środek do realizacji państwa demokratycznego, opartego na sprawiedliwości społecznej.

Ze stanowiska społeczno-gospodarczego zagadnienie pracy społecznej rozpatruje także A. K. Ivanka, W. Lewandowski, J. Krzyczkowski — *Praca społeczna a rzeczywistość gospodarcza*. W książce p.t. „Pod znakiem odpowiedzialności i pracy” — pod red. A. Skwarczyńskiego. Warszawa 1933, s. 69—98,

Zagadnieniom bezrobocia i oświaty dorosłych poświęcona jest zbiorowa praca UNEMPLOYMENT AND ADULT EDUCATION. (Bezrobocie a oświata dorosłych) A symposium. s. 63. Osobna odblita z amerykańskiego „Journal of Adult Education”. Wyd. Am. Association for Adult Education. N. Y. Styczeń, 1931, Tom. III, Z. I. Sprawozdanie z tego zeszytu podaje A. K o n e w k a w „Polskiej Oświacie Pozaszkolnej”, 1932, s. 181 i nast.

Stosunek nauki i uniwersytetów do oświaty pozaszkolnej omawia prof. Roman Dybowski — *Nauka a oświata pozaszkolna*. Nasza Księgarnia. Warszawa 1924, s. 24. (Odblita z *Polskiej Oświaty Pozaszkolnej*, 1924, Z. I i 2).

Wiele zagadnień społecznych, dotyczących książki, nauki, czytelnictwa i bibliotekarstwa znajdzie czytelnik w książkach: J. St. Bystronia CZŁOWIEK I KSIĄŻKA. Warszawa. Rój. 1935. H. Radlińskiej „KSIĄŻKA WŚRÓD LUDZI”. Warszawa. Instytut Oświaty Dorosłych — 1934, s. 150.

Praktyczno-społeczne zagadnienia bibliotekarstwa są tematem książki J. L. Wheelera THE LIBRARY AND THE COMMUNITY. (Biblioteka i społeczeństwo). Chicago, American Library Association 1924, s. 417.

W trzech częściach autor omawia: I. społeczne podłoże pracy bibliotecznej, II. publiczną opinię i bibliotekę oraz III. technikę propagandy.

Obfity materiał informacyjny (aczkolwiek już dziś w niejednym zdeaktualizowany) do rozwoju i typów ruchu oświatowo-kulturalnego we Francji, Anglii, Ameryce, Danii, Szwecji, Włoszech, Belgii, Austrii, Czechach, Rosji Sowieckiej, Szwajcarii i Niemczech daje Władysław Wolert: DEMOKRACJA I KULTURA, praca oświatowa zagranicą. Kierunki, organizacje, typy, działalność, metody. Skład główny: Dom Książki Polskiej. Warszawa 1930, s. 730.

Wiele materiału myślowego pierwszorzędnej wagi znajdzie pracownik oświatowy w książce Florjana Znanieckiego: LUDZIE TERAŹNIEJSZOŚCI A PRZYSZŁOŚĆ CYWILIZACJI. Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa, 1935.

Dalsze informacje bibliograficzne znajdzie czytelnik w pracy R. Rudzińskiej — BIBLIOGRAFIA PRACY SPOŁECZNEJ 1900 — 1928. Wolna Wszechnica Polska. Skład główny

w księgarni Hoesicka. Warszawa, 1929, s. XXIX — 285. Zwracam uwagę na dział: podstawy pracy społecznej i rola warstw społecznych. Patrz także J. Skarżyńska — BIBLIOGRAFIA OŚWIATY POZASZKOLNEJ. 1900—1928. Warszawa 1929, s. 174 i J. Skarżyńska — BIBLIOGRAFIA OŚWIATY POZASZKOLNEJ (dodatek za lata 1929—1931) Warszawa 1932, s. 94.

W literaturze zagranicznej o socjologii oświaty dorosłych traktuje zbiorowa praca pod redakcją prof. L. v. Wiesego — SOZIOLOGIE DES VOLKSBILDUNGSWESENS. Von Dunker u. Humblot. München u. Leipzig, 1921, s. XIV — 578.

Praca, napisana przy współudziale wybitnych socjologów niemieckich i oświatowców, zajmuje się tak teoretyczno-socjologicznymi, jak i socjologiczno-praktycznymi zagadnieniami pracy oświatowej. Po przedstawieniu pojęcia i problemów oświaty dorosłych ze stanowiska socjologii, pojętej jako nauka o stosunkach, i po przedstawieniu rozwoju ruchu oświatowego na tle życia społecznego, ekonomicznego i prądów kulturalnych, książka traktuje o zagadnieniach organizacji oświaty, o stosunku do procesów społecznych i różnych grup społecznych, o stosunku do kościoła i religii, do polityki, o problemach oświaty na wsi, wśród robotników, wśród młodzieży. Następnie zajmuje się książką, teatrem, koncertami, muzeum, wystawami, kinem, prasą jako środkami oświaty. W ostatniej części, obecnie już przestarzałej, traktuje o oświacie w różnych krajach.

II. SOCJOLOGJA OGÓLNA

Encyklopedje, bibliografje i czasopisma

J. St. Bystron — SOCJOLOGJA. Wstęp informacyjny i bibliograficzny. Gebethner i Wolff, 1931, s. 148.

Autor daje zarys problemów socjologicznych i usystematyzowaną bibliografię. Materiał informacyjny i bibliograficzny ujęty został w następujących rozdziałach: Pojęcie i zakres socjologii. Rozwój zagadnień socjologicznych. Biologia społeczna. Geografia społeczna. Ideologia społeczna. Psychologia społeczna. Organizacja społeczna. Socjologia szczegółowa. Materiały socjologiczne. Organizacja badań i studiów. Praktyczne zastosowanie socjologii.

Niezastąpioną w pracy nad kulturą różnych grup społecznych, a w szczególności ludu jest książka prof. J. St. Bystronia — WSTĘP DO LUDOZNAWSTWA POLSKIEGO. Nakład i własność K. S. Jakubowskiego we Lwowie 1926. s. VIII—176.

Książka ta daje usystematyzowany przegląd zagadnień oraz literatury polskiej i obcej. Przez kulturę ludową rozumie autor kulturę, opartą o tradycję bezpośrednią, ustną, nieorganizowaną, w przeciwstawieniu do kultury, opartej o pismo, druk, popularyzację wiedzy i t. p. Według tego pojmowania ludoznawstwo zajmuje się treściami kulturalnymi, opartymi o tradycję bezpośrednią, niezależnie od tego, w jakiej warstwie społecznej treści te występują, nie tylko więc u ludu i warstw niższych, ale i u warstw wyższych. Po określeniu stanowiska ludoznawstwa, jako nauki, autor daje przegląd zagadnień i literatury według następujących działów. I. Grupy etniczne. II. Grupy zawodowe i religijne. III. Mowa i znaki. IV. Kultura umysłowa. V. Kultura społeczna. VI. Kultura techniczna.

Czasopisma socjologiczne

PRZEGLĄD SOCJOLOGICZNY. Organ Polskiego Instytutu Socjologicznego Poznań. Tom I, 1930 — 31. Tom II, 1934.

Dział socjologiczny (od 1925 r.) w RUCHU PRAWNICZYM, EKONOMICZNYM I SOCJOLOGICZNYM. Uniwersytet Poznański. Podaje recenzje i obfitą bibliografię socjologiczną.

Literatura zagraniczna

Wybitną pomoc zarówno pracownikowi naukowemu, jak i praktycznemu działaczowi, szukającemu orientacji socjologicznej, oddaje następująca zbiorowa encyklopedia: HANDWÖRTER-BUCH DER SOZIOLOGIE. Herausgegeben von Alfred Vierkandt i Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart. 1931, s. XII—690.

W kilkudziesięciu artykułach, opracowanych przez wybitnych specjalistów niemieckich, daje ona bardzo szeroki przegląd zagadnień socjologicznych. Między innymi znajdzie czytelnik omówienie zagadnienia grupy, stosunków społecznych, psychologii społecznej, przywództwa, stanów i klas, wsi i miasta, socjologii kultury, proletariatu, mieszczaństwa, patriotyzmu, partij politycznych i t. p. Na końcu każdego artykułu podana jest literatura.

ENCYCLOPEDIA OF THE SOCIAL SCIENCES. Editor in chief E. R. A. Seligman, Associate Editor A. Johnson. The Macmillan Co. New York, Tom I, 1930.

Obejmuje wszystkie nauki społeczne. Obliczona jest na 15 tomów; dotychczas ukazało się już 12 tomów.

Polskiej publikacji, zbliżonej do wymienionych encyklopedyj, nie posiadamy.

Dzieła teoretyczne

Przełomową książką w rozwoju socjologii polskiej jest Florjana Znanieckiego, WSTĘP DO SOCJOLOGJI, Gebethner i Wolff, Warszawa 1922, s. 467.

Stanowi filozoficzne i metodologiczne określenie założeń i przedmiotu socjologii jako specjalnej nauki humanistycznej.

Czesław Znamierowski — PROLEGOMENA DO NAUKI O PAŃSTWIE. Księgarnia F. Hoesicka, Warszawa 1930, s. IX — 336.

Autor poddaje analizie zasadnicze pojęcia socjologiczne jak: norma, instytucja, moc, rozkaz, władza, zbiorowość, społeczność, grupa społeczna, grupa zorganizowana i inne, któremi w praktyce społecznej, jak i w pracy badawczej posługujemy się w odniesieniu do życia zbiorowego ludzi. Oddaje niezastąpioną usługę w pracy myślowej nad życiem społecznym.

Podręczniki i prace popularne

Wyjaśnienie w sprawie pojmowania przedmiotu socjologii i psychologii społecznej

Nie mamy w języku polskim podręcznika socjologii, któryby zapoznawał ze wszystkimi kierunkami socjologii, z jej metodami i wynikami. Większość prac popularnych z tego zakresu reprezentuje pewien kierunek i nie daje obrazu całego dorobku socjologii. Dla łatwiejszej orientacji w bibliografii zwracam uwagę na dwa kierunki w pojmowaniu przedmiotu, zakresu i metod socjologii.

W życiu zbiorowym ludzi rozróżnić możemy stronę subiektywną, czyli pewne dążności (instynkty), postawy i uczucia społeczne oraz stronę obiektywną, czyli wytwory działalności

ludzkiej — albo instytucje społeczne w najszerszym znaczeniu. Te dwie strony są ściśle ze sobą związane: dążności społeczne są uwarunkowane przez instytucje, a instytucje przez dążności. Dążności i instytucje są to dwa punkty widzenia raczej, a nie dwie odrębne dziedziny zjawisk. Kierunek socjologiczny Durkheima ogranicza przedmiot socjologii do badania instytucyj, pozostawiając resztę psychologii społecznej. Kierunek ten widzi uwięźnienie socjologii w statystyce. Inne kierunki, m. in. prof. Znaniecki, nie tylko włączają psychologię społeczną do socjologii jako jej część, ale stoją na stanowisku, że rozumienie rzeczywistości społecznej da się osiągnąć jedynie przez analizę jej subiektywnych i obiektywnych czynników, Stąd krytycyzm w stosunku do metody statystycznej i nacisk na analizę poszczególnych przypadków.

Doskonałą orientację w kierunkach, reprezentowanych przez najwybitniejszych klasyków socjologii, daje A. Hertz — KLA-SYCY SOCJOLOGJI, Biblioteka „Wiedzy i Życia”. Warszawa, 1933, s. 149.

O interesującym systemie Gumpłowicza informuje ks. Fr. Mirek. SYSTEM SOCJOLOGICZNY L. GUMPLOWICZA, Polski Instytut Socjologiczny, Poznań, 1930, s. 125.

Z poglądami socjologicznymi E. Abramowskiego zapoznaje Oskar Lange — SOCJOLOGJA I IDEJE SPOŁECZNE EDWARDA ABRAMOWSKIEGO. Spółka Wydawnicza, Kraków, 1928, s. 80. Odbitka z „Przeglądu Współczesnego” 1926 — 27.

L. Krzywicki — STUDJA SOCJOLOGICZNE. Warszawa, 1924.

Książka zawiera doskonałe studia o teoriach Le Bona, o jaźni zbiorowej, o umysłowości gromady, psychologii pielgrzymki, szereg szkiców z psychologii typów zawodowych i inne.

René Maunier — WPROWADZENIE DO SOCJOLOGJI. Tłum. Nina Assorodobraj. Z przedmową i uzupełnieniem prof. S. Czarnowskiego. Nasza Księgarnia, Warszawa, 1932 s. 160.

Jest to popularne, przeznaczone dla początkujących wprowadzenie w zagadnienia socjologiczne ze stanowiska szkoły

E. Durkheima. Zawiera następujące rozdziały: I. *Pojęcie socjologii*. II. *Definicja faktów społecznych*. III—IV. *Podział faktów społecznych*. Uzupełnienie przez prof. Czarnowskiego. V. *Sposoby postępowania socjologii*. VI—VII. *Historja socjologii*. Zwracam uwagę na uzupełnienie prof. S. Czarnowskiego, w którym autor słusznie rozszerza definicję faktu społecznego na „każdy fakt, który w swem postępowaniu, przebiegu lub wyniku warunkowany jest istnieniem zbiorowości ludzkiej”.

W. Mc Dougall — PSYCHOLOGJA GRUPY. Zarys zasad psychologii zbiorowej oraz próba zastosowania ich do wyjaśnienia życia i charakteru narodowego. Tłum. dr. Józef Chałasiński. Ze wstępem tłumacza p. t. Wiliam Mc Dougall i psychologia społeczna. Książnica-Atlas. Warszawa—Lwów, 1930. s. 479.

W części pierwszej p. t. „*Ogólne zasady psychologii zbiorowej*” autor przedstawia psychologiczne cechy życia tłumu i grup zorganizowanych. W części II i III zajmuje się „*Psychiką narodową i charakterem narodowym*”. Książka pożyteczna, głównie w części ogólnej; wymaga krytycznego czytania w dwóch ostatnich częściach, gdzie autor zajmuje niedające obronić się stanowisko, wyprowadzając charakter narodu i jego kultury z biologicznej konstytucji narodu. Autor reprezentuje w socjologii stanowisko krańcowo przeciwne Durkheimowi. Durkheim jest przedstawicielem socjologizmu, Mc Dougall — psychologizmu.

Robert E. Park i Ernest W. Burgess — WPROWADZENIE DO NAUKI SOCJOLOGJI. Przekład z angielskiego pod redakcją prof. dr. Znanieckiego. T. I. Fiszer i Majewski. Księgarnia Uniwersytecka. Poznań, 1926, s. 524.

Bardzo pożyteczna książka, obejmuje zagadnienia psychologii społecznej i socjologii. Jest usystematyzowanym zbiorem wypisów z różnych autorów. Dzieli się na następujące rozdziały 1. *Socjologia a nauki społeczne*. 2. *Natura ludzka*. 3. *Spółeczeństwo i grupa*. 4. *Odosobnienie*. 5. *Styczność społeczna*. 6. *Wzajemne oddziaływanie społeczne*. 7. *Siły społeczne*. Każdy rozdział poprzedza wstęp od wydawców, wyjaśniający pojęcie i problemy; potem następują wypisy, a na końcu podane są tematy do prac piśmiennych i pytania do dyskusji. Jest to tom pierwszy dwutomowej całości. Drugi tom nie ukazał się z powodu trudności wydawniczych.

Niezastąpioną pomoc w pracy nad socjologicznym uporządkowaniem wiadomości o państwie oddaje książka:

Czesław a Znamierowski — WIADOMOŚCI ELEMENTARNE O PAŃSTWIE. Biblioteka „Wiedzy i Życia”. Warszawa, 1934, T. II, s. 123.

W książce tej znajdzie czytelnik także określenie szeregu pojęć socjologii ogólnej, jak zbiorowość, stosunek społeczny, grupa, grupa naturalna i stanowiona, struktura grupy, grupa celowa terytorjalna, społeczność, naród i państwo. Lekturę tej części początkowej s. 7 — 28, ustalającej ogólne pojęcia socjologiczne, dobrze jest połączyć (dla wzajemnego uzupełnienia i dla orjentacji w odmienności ujęcia i terminologii) z lekturą rozdziału I, p. t. *Grupa społeczna i społeczeństwo*, z „Socjologii wychowania”, T. I, s. 28 — 50 F. Znanieckiego.

Próbie socjologicznego ujęcia wychowania państwowego daje ks. W. Adamski, WYCHOWANIE PAŃSTWOWE. Próba ujęcia podstaw socjologicznych zagadnienia, Ostoja, Poznań, 1933, s. 74.

Zwracam także uwagę na następujące artykuły:

Florjan Znaniecki — *Co to jest psychologia społeczna?* „Przegląd Współczesny”. Kraków, 1925, nr. 38, s. 370—386; nr. 39, s. 51 — 87.

Czesław Znamierowski — *Socjologia a psychologia*, s. 35, Odbitka z „Przeglądu Współczesnego”, nr. 51 i 52, Kraków 1926.

Stefan Czarnowski — *Kultura*, „Wiedza i Życie”, nr. 10, s. 545 — 557, Warszawa 1932.

Paweł Rybicki — *Nauka a formy życia społecznego*. Kilka zagadnień z pogranicza socjologii i teorii nauki, s. 43, Odbitka z XI tomu „Nauki Polskiej”. Kasa im. Mianowskiego, Warszawa, 1929.

Józef Chałasiński — *Państwo i wychowanie państwowe*. Uwagi socjologiczne. „Kultura Pedagogiczna”, Kraków, 1934.

Literatura zagraniczna

Z podręczników w językach obcych na poziomie uniwersyteckim na czoło wysuwają się A. Vierkandt — GESELL-

SCHAFTSLEHRE, 2 wyd. zmienione. Stuttgart 1928. i R. M. Mac Iver — SOCIETY, ITS STRUCTURE AND CHANGES, New York, 1931. Obydwie książki dają doskonały zarys psychologii społecznej i socjologii ogólnej.

Do najlepszych należy także: L. v. Wiese — SYSTEM DER ALLGEMEINEN SOZIOLOGIE ALS LEHRE VON DEN SOZIALEN GEBILDEN DER MENSCHEN. (Beziehungslehre) II przerobione wydanie, Duncker u. Humblot. München u. Leipzig, 1933.

E. A. Ross — PRINCIPLES OF SOCIOLOGY. 2 wyd. 1931, New York. Przekład niemiecki z I wyd. *Das Buch der Gesellschaft*, Karlsruhe, 1926.

Podręcznik popularny, jasny o ogromnym zakresie zagadnień i konkretnych faktów ale powierzchowny w systematyce i analizie.

O socjologicznych zagadnieniach opinii publicznej w sposób żywy i przystępny traktuje świetna książka amerykańskiego publicysty W. Lippmanna: PUBLIC OPINION. New York, The Macmillan Co., 1922, s. X + 427.

Dzieli się na następujące części: sposoby ujęcia świata zewnętrznego. Stereotypy. Zainteresowania. Tworzenie się woli zbiorowej. Obraz demokracji. Prasa. Zorganizowana inteligencja.— Książka należy do najlepszych z tego zakresu.

H. A. Overstreet — INFLUENCING HUMAN BEHAVIOR, W. W. Norton and Co. New York, 1925, s. VIII + 296.

W książce tej, traktującej o technice oddziaływania na ludzi i zmieniania ich zachowania, znajdzie czytelnik wiele praktycznych wskazówek, opartych na naukowych, psychologicznych podstawach, a podanych w sposób przystępny i interesujący.

Podstawowym opracowaniem, dotyczącym warunków, czynników i procesów społecznych tworzenia się ideologii jest doskonała ale ciężka książka K. Mannheim'a — IDEOLOGIE und UTOPIE, II wyd. F. Cohen in Bonn, 1930.

Tegoż autora: DAS PROBLEM DER GENERATIONEN. Kölner Vierteljahrshefte f. Soziologie. Jahrg. VII. 1928. H. 2 — 3.

Także tegoż autora: BEITRÄGE ZUR THEORIE DER WELTANSCHAUUNGSINTERPRETATION. Jahrbuch f. Kunstgeschichte Bd. I. (XVI 1921/1922).

Także jako drugi tom serii KUNSTGESCHICHTLICHE EINZELDARSTELLUNGEN. Herausgegeben von Bundesdenkmalamt. Wien, 1923.

Także IDEOLOGISCHE und SOZIOLOGISCHE INTERPRETATION DER GEISTIGEN GEBILDE. Jahrbuch f. Soziologie. Bd. II. Karlsruhe, 1926.

Kierunki i problemy socjologii wiedzy przedstawia E. Grünwald—DAS PROBLEM DER SOZIOLOGIE DES WISSENS. Versuch einer kritischen Darstellung der wissenssoziologischen Theorien. Wien-Leipzig W. Brannmüller. 1934, s. VIII+279.

Metody badań

Stanisław Rychliński—BADANIA ŚRODOWISKA SPOŁECZNEGO. Podstawowe zagadnienia metodologiczne. Warszawa, 1932, s. 125.

Bardzo pożyteczna praca, jedyna tego rodzaju w języku polskim, daje czytelnikowi pełny przegląd całokształtu zagadnień teoretycznych i praktycznych, związanych z badaniami terenowymi. Autor omawia założenia, problemy, rodzaje materiałów i źródeł, rodzaje badań i metod oraz sposoby opracowania wyników. Omówione zostały szczegółowo różne metody — obserwacje, ankiety, wypowiedzi na piśmie, wywiady i in. W załączniku podane są wzory do monografii wsi, małego miasta, osady fabrycznej lub dzielnicy robotniczej miasta i rodziny. W przypisach znajdzie czytelnik dalszą literaturę.

III. SOCJOLOGJA WYCHOWANIA I SZKOŁY

Florjan Znaniecki — SOCJOLOGJA WYCHOWANIA. Skład główny. Książnica-Atlas Warszawa—Lwów. T. I. 1928, s. 312; t. II. 1930, s. 372.

Jest to książka pionierska w zakresie teoretycznej socjologii wychowania, i jedno z najwybitniejszych dzieł o wychowaniu w literaturze światowej. Autor rozwija teorię socjologiczną wychowania, pojmując wychowanie jako „działalność społeczną, której przedmiotem jest osobnik, będący kandydatem na członka grupy społecznej i której zadaniem, warunkującym faktyczne za-

miary i metody, jest przygotowanie tego osobnika do stanowiska pełnego członka". Pierwszy tom traktuje o czynnikach i instytucjach wychowania w społeczeństwie, oraz o zadaniach wychowawczych. Tom drugi daje analizę procesu wychowawczego i stosunku wychowawczego oraz typów fizycznych i psychicznych, kształtowanych przez wychowanie. Dzieło to, oparte na systemie socjologicznym autora, zastąpić może w pewnej mierze podręcznik socjologii ogólnej, którego brak w języku polskim. Czytelnik znajdzie w nim omówienie zasadniczych pojęć socjologicznych jak: grupa społeczna, społeczeństwo, środowisko społeczne i wychowawcze, dążności społeczne i inne.

Zwracam uwagę także na tegoż autora artykuł p. t. *Kierownictwo a zwolennictwo we współpracy twórczej*. W czasopiśmie „Kultura i Wychowanie”. Warszawa, 1934, s. 277 — 294.

Jan St. Bystron — SZKOŁA I SPOŁECZEŃSTWO. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne. Skład główny. Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa, 1930, s. 476.

Autor rozróżnia trzy zasadnicze zespoły ludnościowe w związku ze szkołą: uczniów, nauczycieli i byłych uczniów. W odniesieniu do tych zespołów bada selekcyjny wpływ szkoły. Autor rozróżnia selekcje społeczne i biologiczne. Przez pierwsze rozumie fakty zaszeregowania społecznego, przechodzenia z grupy do grupy, przez drugie — fakty nierównomiernej rozrodności i żywotności jednostek. Społeczne funkcje szkoły przedstawia autor na podłożu przegrupowań społecznych i w związku z nimi. Książka pomyślana jako pierwszy tom większej całości.

Jan St. Bystron — SZKOŁA JAKO ZJAWISKO SPOŁECZNE. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne. Biblioteka Nauk Pedagogicznych. Skład główny. Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa, 1934, s. 119.

Popularne przedstawienie zarysu socjologii wychowania według systemu socjologicznego autora. W szeregu rozdziałach autor przedstawia w odniesieniu do szkoły zagadnienia biologii społecznej, geografii społecznej, ideologii społecznej, psychologii społecznej i organizacji społecznej.

Jan St. Bystron — USPOŁECZNNIENIE SZKOŁY. Biblioteka Wychowawcza M. Arcta. Warszawa, 1933, s. 108.

Zawiera następujące artykuły, drukowane poprzednio w czasopiśmie: *Uspołecznienie szkoły. Zagadnienie reformy szkolnej*.

Wychowanie państwowe. Źródła kultury i zagadnienia kultury ludowej. Zagadnienie sieci szkolnej.

John Dewey — DEMOCRACY AND EDUCATION. New York, 1916. Przekład polski w przygotowaniu.

Podstawowa książka w zakresie filozofii społecznej wychowania demokratycznego. Zasadnicze poglądy w niej zawarte przedstawia J. Chałasiński w artykule p. t. *Dewey jako pedagog demokracji*. „Ruch Pedagogiczny”. Styczeń 1927, s. 12—21.

IV. SOCJOLOGJA WSI

Nie posiadamy w języku polskim pracy, przedstawiającej w systematyczny sposób całokształt zagadnień socjologii wsi w Polsce.

Naczelne miejsce w literaturze światowej w zakresie socjologii wsi i chłopa zajmuje znakomite dzieło W. Thomasa i F. Znanieckiego, o chłopie polskim w Europie i Ameryce p. t. *THE POLISH PEASANT IN EUROPE AND AMERICA*. A. A. Knopf. New York, 2 wyd. 1927 r. Całość w dwóch tomach, s. XV — 2250.

Pożyteczny przegląd porównawczy i charakterystykę monografii i gospodarstw rolnych w literaturze naukowej polskiej i obcej daje Antoni Zabko-Potopowicz — *O monografiach skupień wiejskich wogóle, a przedewszystkiem w nauce polskiej*. „Ekonomista”. Warszawa 1933. T. 4, s. 71 — 81 i 1934, t. I, s. 55 — 67. Czytelnik znajdzie tu także m. in. bliższe informacje o licznych monografiach wsi, pisanych pod społeczno-gospodarczym kątem widzenia za wzorem cennych prac prof. Bujaka: *Maszkienice*, 1901, *Limanowa*, 1901 i *Żmiąca*, (miasto) 1903.

Próbę przedstawienia całokształtu zagadnień społecznych wsi i chłopa w Polsce ze stanowiska jego zdolności do postępu oraz czynników i warunków postępu na wsi daje Wiktor Bronikowski — *DROGI POSTĘPU CHŁOPA POLSKIEGO*. Biblioteka Puławska. Serja prac społeczno-gospodarczych,

nr. 41. Nakładem Państw. Instytutu Naukowego Gosp. Wiejsk. w Puławach. Skład główny. Księgarnia rolnicza T. O. R. Warszawa, 1934, s. XV — 384.

Książka rozpada się na następujące części: I. Wstęp, który daje m. in. przegląd ważniejszej literatury. II. *Czynniki zewnętrzne warunkujące postęp*. III. *Właściwości chłopu*. IV. *Działacze*. V. *Środki szerzenia oświaty i ulepszeń rolniczych*. VI. *Wkraczanie postępu*. — Książka zawiera obfite informacje, dotyczące społeczno-gospodarczych czynników i warunków pracy oświatowo-kulturalnej na wsi, jej form i środków.

Józef Chałasiński — DROGI AWANSU SPOŁECZNEGO ROBOTNIKA. Studium oparte na autobiografiach robotników. Prace Polskiego Instytutu Socjologicznego. Poznań. Skład Główny Księg. Św. Wojciecha w Poznaniu, 1931, s. IX—187.

W świetle autobiografii robotniczych autor rozpatruje sposobności społecznego podniesienia się, czyli awansu społecznego proletariatu rolnego. Z tego stanowiska rozpatruje rolę rodziny i kościoła, zbiorowego życia proletariatu, szkoły, książki i gazety, służby wojskowej, systemu dworskiego i emigracji. Praca jest przyczynkiem do socjologicznej analizy przenikania wpływów szerszego społeczeństwa na wieś i ustępowania społecznej izolacji wsi.

Z. Mysłakowski — RODZINA WIEJSKA JAKO ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne. Książnica-Atlas. Warszawa — Lwów, 1931, s. XI — 362.

Książka składa się z następujących części. Z. Mysłakowski: *Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze*, s. 3 — 32. Są to uwagi metodyczne o badaniu rodziny. J. Płatek: *Wieś jako środowisko wychowawcze*, s. 37—100. A. Michna — *Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze*. (Obserwacje nad kilku rodzinami z polskiej części Śląska Górnego), s. 103 — 196. T. Siwón — *Rodzina wiejska i małomiasteczkowa, jako środowisko wychowawcze*. (Obserwacje nad kilku rodzinami ze Śląska Górnego i Opolskiego), s. 199 — 362.

Wiele materiału obserwacyjnego do środowiska wiejskiego z różnych stron Polski daje także DZIECKO WSI POLSKIEJ, Próba charakterystyki. Praca zbiorowa pod redakcją Marji Librachowej. Biblioteka Dzieł pedagogicznych Nr. 41 i 42. Nasza Księgarnia. Warszawa, 1934, s. 302.

KULTURA WSI — biuletyn XIII konferencji oświatowej, poświęconej zagadnieniom kultury wiejskiej w Polsce (odbyła się w Łowiczu, 10 11. 12 stycznia 1930). Warszawa, 1930, s. 191.

Na całość składa się sześć referatów: Prof. Limanowski — *Istota kultury, ze szczególnem uwzględnieniem kultury wiejskiej w Polsce*. Prof. Bujak — na ten sam temat. Prof. J. St. Bystron — *Źródła kultury ze szczególnem uwzględnieniem kultury wiejskiej w Polsce*. Dyr. Solarz — *Wzajemne wpływy cywilizacyjne i kulturalne wsi i miasta*. Prof. H. Radlińska — *Możliwości celowego oddziaływania na rozwój kultury ze szczególnem uwzględnieniem kultury wiejskiej w Polsce*. J. Cierniak — *Sprawa widowisk i uroczystości wiejskich w Polsce*.

Prof. Bystron w referacie swym (drukowanym także w pracy tegoż autora „Uspołecznienie szkoły” p. t. Źródła kultury i zagadnienia kultury ludowej) przeciwstawia się pojmowaniu kultury ludowej jako metafizycznej istności z własną duszą ludową, niezmienną i wieczną. Kulturę ludową pojmuje jako zespół treści, będący wytworem historycznym. Powiązanie pewnych treści kulturalnych w jeden zespół jest wynikiem historycznych okoliczności a nie niezmiennej duszy ludu. Stąd i kultura ludowa zmienia się pod wpływem zmiany warunków życia, podlega przenikaniu elementów kulturalnych innych warstw i zawsze posiada wiele elementów napływowych, przyjętych.

Wnikliwe obserwacje z życia społecznego wsi i psychiki chłopca daje W. Orkan w LISTACH ZE WSI. Gebethner i Wolff. T. I. s. 142. T. II. s. 128.

Rzecz ta posiada wartość nie tylko przez zawarty w niej materiał obserwacyjny, ale także jako doskonały przykład, jak należy życie wsi obserwować.

Pamiętniki

Wiele materiału opisowego do życia gospodarczego i kulturalnego wsi dają J. a. Słomki, b. wójta w Dzikowie, PAMIĘTNIKI WŁOŚCIANINA OD PAŃSZCZYNY DO DNI DZISIEJSZYCH, z przedm. prof. F. Bujaka i prof. Wacława Sobieskiego. Do druku przygotował Jan Słomka, młodszy. Tow. Szkoły Ludowej w Krakowie. Wydanie II. Kraków, 1929, s. XXI + 524.

Franciszek Magryś — ŻYWOT CHŁOPA DZIAŁACZA. Opr. Dr. S. Inglot. Z przedm. prof. F. Bujaka. Biblioteka dziejów i kultury wsi. T. I. Skład główny w Drukarni Naukowej we Lwowie, 1932, s. XVI + 236.

Osobiste wspomnienia z życia wędrownego zarobnika wiejskiego, następnie szewca a w końcu pomocnika kancelaryjnego daje Ferdynand Kuraś — PRZEZ CIERNIE ŻYWOTA. Przeżycia osobiste i wspomnienia od lat najmłodszych aż po wybuch wielkiej wojny 1914. Z przedm. Stefana Żeromskiego. Częstochowa, 1925, s. 160.

Wzorowym przykładem osobistej autobiografii jest ŻYCIORYS WŁASNY ROBOTNIKA przez J. Wojciechowskiego. Z przedm. prof. dr. S. Szumana i dr. J. Chałasińskiego. Księgarnia: Jan Jachowski. Poznań, 1930, s. XIX + 443.

Do stosunków wiejskich proletariatu rolnego z końca XIX stulecia odnoszą się wspomnienia dziecinne autora.

Literatura zagraniczna

DAS DORF ALS SOZIALES GEBILDE. Praca zbiorowa pod redakcją L. V. Wiesego. Wyd. Duncker U. Humblot. München, 1928.

Jest to studjum monograficzne.

P. Sorokin i C. C. Zimmermann — PRINCIPLES OF RURAL-URBAN SOCIOLOGY. New York, 1929.

Podręcznik na poziomie popularnym; zawiera obfity i różnorodny materiał.

W zakresie psychologii dziecka i młodzieży wiejskiej podstawowymi pracami są:

P. Bode i H. Fuchs — PSYCHOLOGIE DES LANDKINDES AUF GEISTES WISSENSCHAFTLICHER GRUNDLAGE. Halle, Schrödel, 1925.

H. Fuchs — PSYCHOLOGIE DER JUGENDLICHEN DES LANDES. Wittenberg. Herrosée, 1928.

Dobre są także: H. Gutteberger — DAS LANDKIND NACH UMWELT UND EIGENART. Wien, 1925. Oraz: Prüfer — DIE MÄNLICHE LANDJUGEND MIT BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DER DOMANIAL JUGEND. Leipzig, 1928.

V. SOCJOLOGJA MIASTA

Jeszcze mniej niż w zakresie socjologii wsi zrobiono u nas w zakresie socjologii miasta. Posiadamy wprawdzie liczne monografie historyczne miast, jak również literaturę społeczno-gospodarczą o miastach; nie mamy jednak jeszcze ani jednej monografii socjologicznej, ani systematycznej pracy, traktującej o całości zagadnień socjologicznych miasta. Z przyczynków wymieniam następujące:

Florjan Znaniński—*MIASTO W ŚWIADOMOŚCI JEGO OBYWATELI*. Z badań Polskiego Instytutu Socjologicznego nad miastem Poznaniem. Skład Główny w Księgarni Św. Wojciecha. Poznań, 1931, s. XV + 141.

Praca oparta jest na materiale, nadesłanym na konkurs poświęcony tematowi „Czem było i jest dla ciebie miasto Poznań?”. W świetle tego materiału autor rozpatruje stosunek mieszkańców do miasta jako całości, stosunki między obywatelami a funkcjonariuszami gminy miejskiej i stosunki społeczne między obywatelami miasta. Znakomity przykład analizy relacji pisemnych w badaniach socjologicznych nad miastem.

S. Kursa, T. Pisarski, D. Grellerówna — *WYCHOWANIE W ŚRODOWISKU MAŁOMIASTECZKOWEM*, pod red. prof. Z. Mysłakowskiego. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne. Książnica-Atlas. Warszawa — Lwów, 1934, s. 206.

Zawiera materiał obserwacyjny do małego miasteczka.

S. Rychliński — *Miasto współczesne jako środowisko rozprężenia społecznego*. „Droga”. Warszawa, 1933, nr. I. s. 85-86.

Literatura zagraniczna

Niles Carpenter—*THE SOCIOLOGY OF CITY LIFE*. Longmans, Green and Co. New York, 1931.

Podręcznik na poziomie popularnym.

N. Anderson i E. C. Lindeman — *URBAN SOCIOLOGY*. New York, 1928.

Podręcznik na poziomie popularnym.

Także wymieniona już książka P. Sorokin i C. C. Zimmerman — *PRINCIPLES OF RURAL-URBAN SOCIOLOGY*. 1929.

Omówienie różnych stron miasta zawiera praca zbiorowa pod red. R. E. Parka, E. W. Burgessa i R. D. McKenzie—*THE CITY*. University of Chicago Press, 1925.

Podaje także wyczerpującą bibliografię.

Analizę socjologiczną miasta i jego form daje znakomity socjolog niemiecki M. Weber — *WIRTSCHAFT u. GESELLSCHAFT*. Tübingen, 1922. Rozdział: *Die Stadt*.

Z dawniejszej literatury, ale pierwszorzędnej wartości: G. Simmel — *Die Grosstädte u. das Geistesleben* w zbiorowej pracy: *DIE GROSSTADT*. Vorträge u. Aufsätze zur Städteausstellung, pod red. Zahna i Jaenscha. Dresden, 1903.

Wzorową monografią 40 tysięcznego amerykańskiego miasteczka prowincjonalnego jest: R. S. Lynd i H. M. Lynd — *MIDDLETOWN*. A study in contemporary American culture. Harcourt, Brace and Co. New York, 1929, s. 550.

VI. UWARSTWOWIENIE SPOŁECZNE i GRUPY SPOŁECZNE

Niema pracy, któraby przedstawiała uwarstwowanie społeczeństwa polskiego, a jest paląca potrzeba takiego opracowania.

Obraz uwarstwowania społeczeństwa niemieckiego daje Theodora Geigera — *DIE SOZIALE SCHICHTUNG DES DEUTSCHEN VOLKES*, Soziographischer Versuch auf statistisches Grundlage. F. Enke Verlag. Stuttgart, 1932, V — 142.

Autor nie ogranicza się do analizy danych statystycznych, lecz próbuje dać także obraz duchowego oblicza różnych warstw. Na końcu podaje obfitą bibliografię niemiecką według następujących działów: *I. O pojęciu klasy wogóle. II. Badania statystyczne. III. Główne rysy rozczłonkowania społeczeństwa. IV. O poszczególnych warstwach z uwzględnieniem zagadnień umysłowości poszczególnych warstw: 1. wielkie mieszczaństwo i kapitaliści; 2. stany średnie dawniejsze i nowsze; 3. robotnicy i proletarijat. V. O zagadnienia zróżnicowania partyjnego.*

Bardzo pożyteczna publikacja dla szukających w socjologicznych zagadnieniach uwarstwowania wogóle, oraz punktu wyjścia dla podobnej pracy w Polsce,

Zagadnienie elity

Ujęcie wielu zasadniczych zagadnień uwarstwienia społecznego, procesów wzajemnego ustosunkowania warstw społecznych i związanych z nimi zagadnień ideologicznych ułatwi zapoznanie się z teorią elit włoskiego socjologa V. Pareto. Teorię tę przedstawia A. Hertz w rozprawie *Socjologja Vilfreda Pareto i teoria elit*, s. 79. w pracy tegoż autora LUDZIE I IDEE. Biblioteka „Drogi”. Warszawa, 1931.

Zagadnienie stosunku elity i demokracji analizuje Cz. Znamierowski w rozprawie ELITA I DEMOKRACJA. Koło Socjologiczne Studentów U. P. Poznań 1928, s. 39. Odbitka z „Przeglądu Współczesnego”. 1928. Nr. 77 — 78.

Zagadnienia socjologiczne przywództwa analizuje Theodor Geiger — FÜHREN UND FOLGEN. Weltgeist-Bücher, Verlags-Gesellschaft M. B. H., Berlin (bez daty), 5, 8, 6.

Zagadnieniami uwarstwienia i przechodzenia z warstwy do warstwy zajmuje się P. Sorokin — SOCIAL MOBILITY. Harper and Brothers. New York. 1927. s. XVII + 559.

Zagadnienia proletariatu

Nie mamy w polskim języku pracy, omawiającej zagadnienia socjologii proletariatu. Wśród przyczynków wyróżnia się S. Czarnowskiego — *Powstawanie nowej kultury* (Wytwarzanie się kultury robotniczej). „Wiedza i Życie”. Warszawa, 1933, nr. 7, s. 535 — 545.

Autor wymienia następujące cechy społeczne i moralne zarysowującej się kultury proletariatu: zespolenie jednostki z masą, praca jako źródło wszelkiej wartości, silne poczucie godności klasowej i dumy, oparte o wiarę w naczelną wartość pracy, zastąpienie wiary w Boga natury przez wiarę w rozum, zmysł społeczny, potępienie zasady miłosierdzia i litości w organizacji społeczno-gospodarczej, zastąpienie ich prawem całej klasy, a nie poszczególnych jednostek do wytworu pracy, brak egotyzmu, sprawiedliwość i braterstwo, pozbawione sentymentalizmu, wysoki poziom moralności jednostkowej, realizm i konkretyzm myślenia, woluntaryzm i wiara w czyn.

Wiele materiału do zagadnienia kultury proletariackiej dostarczają autobiografie robotnicze. Wiele światła rzuca wy-

zej cyt. ŻYCIORYS WŁASNY ROBOTNIKA J. Wojciechowskiego.

W doskonały materiał do życia proletariatu obfitują PAMIĘTKI BEZROBOTNYCH, wyd. przez Instytut Gospodarstwa Społecznego. Warszawa, 1933, s. 604.

Statystycznie opracowany materiał dają książki: WARUNKI ŻYCIA ROBOTNICZEGO W WARSZAWIE, ŁODZI, ZAGŁĘBIU DĄBROWSKIM W ŚWIELE ANKIET. Instytut Gospodarstwa Społecznego. Warszawa, 1927, s. 332 i Jan Piekałkiewicz — SPRAWOZDANIE Z BADAŃ SKŁADU LUDNOŚCI ROBOTNICZEJ W POLSCE METODĄ REPREZENTACYJNĄ. Na podstawie materiałów spisu powszechnego ludności w dn. 9.XII.1931. Instytut Spraw Społecznych. Warszawa, 1934, s. 248.

Patrz także: H. Krahelska i S. Pruss — ŻYCIE BEZROBOTNYCH, badania ankietowe. Instytut Spraw Społecznych. Warszawa, 1933, s. 110; oraz S. Błazek — Z ŻYCIA MŁODZIEŻY BEZROBOTNEJ NA ŚLĄSKU. „Zagadnienia Kulturalne”. T. I. Warszawa, 1934, s. 3 — 43.

Literatura zagraniczna

Hendrik de Man — ZUR PSYCHOLOGIE DES SOZIALISMUS. Nowe przerobione wydanie. Eugen Diederichs in Jena, 1927.

Jedna z najbardziej podstawowych książek w zakresie psychologii proletarjackiej.

Gertrud Hermes — DIE GEISTIGE GESTALT DES MARXISTISCHEN ARBEITERS. Tübingen, 1926.

Książka bardzo dobra.

Do podstawowych należą:

G. Dehn — GROSSTADTJUGEND. Beobachtungen u. Erfahrungen aus der Welt der grossstädtischen Arbeiterjugend. II wyd. Furche-Verlag. Berlin, 1930.

G. Dehn — DAS PROBLEM DER ARBEITERJUGEND. Solstedt, 1928.

G. Dehn — PROLETARISCHE JUGEND. Lebensgestaltung u. Gedankenwelt der grossstädtischen Proletarierjugend. II wyd. Furche-Verlag, Berlin, 1930.

Pierwsza część książki dotyczy położenia młodzieży robotniczej pod względem materialnym i duchowym, oraz różnych typów młodzieży pracującej. Druga część przedstawia religijny świat młodzieży robotniczej i była poprzednio wydana oddzielnie p. t. DIE RELIGIÖSE GEDANKENWELT DER PROLETARIERJUGEND.

Do najgłębszych i najlepszych należą także:

Lisbeth Franzen-Hellersberg — DIE JUGENDLICHE ARBEITERIN, IHRE ARBEITSWEISE u. LEBENSFORM. Ein Versuch sozialpsychologischer Forschung zum Zweck der Umwertung proletarischer Tatbestände. J. C. B. Mohr. (Paul Siebeck) Tübingen, 1932.

Hildegard Hertz — KINDHEIT UND ARMUT. Leipzig, 1929.

Patrz także:

O. Rühle — DIE SEELE DES PROLETARISCHEN KINDES. Dresden, 1925.

A. Aichhorn — VERWAHRLOSTE JUGEND. Leipzig — Berlin, 1926.

G. Briëfs — DAS GEWERBLICHE PROLETARIAT. Grundr. d. Sozialökonomik IX, Abt. I, Tübingen, 1926.

H. Bues — DIE STELLUNG DES JUGENDLICHEN ZUM BERUF UND ZUR ARBEIT. Berbau, 1926.

G. Krolzig — DER JUGENDLICHE IN DER GROSSSTADTFAMILIE. Berlin, 1930.

Zagadnienia inteligencji

Kazimierz Zakrzewski — *Zagadnienia inteligencji*. „Droga”. Warszawa 1929, nr. 4. s. 333 — 343.

Odmawia inteligencji charakteru klasy społecznej.

Aleksander Hertz — *Spór o inteligencję*, w zbiorze: „Ludzie i idee”. Warszawa 1931, s. 115 — 132.

Wykazuje odrębność inteligencji jako grupy społecznej.

Patrz także A. Hertz — *Z przeobrażeń społecznych Polski dzisiejszej*. „Wiedza i Życie”, 1932, s. 218 — 226 i A. Hertz — *Inteligencja wobec mas*. W pracy zbiorowej, wyżej cytowanej: „Pod znakiem odpowiedzialności i pracy”. Warszawa, 1933, s. 10 — 32.

U w a g a k o ń c o w a

Do wielu wymienionych w tej bibliografii zagadnień socjologicznych, jak również i do pominiętych, czytelnik znajdzie obfitą literaturę we wspomnianych na wstępie encyklopedjach: „Encyclopedia of the Social Sciences”, „Handwörterbuch der Soziologie”, oraz „L'Année Sociologique” i wychodzące obecnie w miejsce niego „Annales Sociologiques”, F. Alcan, Paris.

S U M M A R Y

What can sociology offer to the field of adult education? This question is the starting-point of the book. The writer shows in what way theoretic sociology may give a positive contribution. Three chapters of the book are devoted to three aspects of this question.

Chapter I „Adult Education and Society” is concerned with problems of the *sociology of adult education* as a special branch of sociology parallel to sociology of the family, sociology of education, urban sociology, rural sociology, etc. The task of this as yet non-existent sociology of adult education would be to study objectively adult education as a social movement in its various social, selective, protective, conservative, educative, political and economic aspects. What social factors and needs made adult education necessary in modern societies although it was unknown in primitive society? What are the real functions and actual effects of adult education in society? Sociological research seeks to answer these, as well as many other questions regarding the *real rôle* of adult education in society. It is not interested in what it ought to be. Only sociological analysis of the origin and the evolution of

adult education can give one a full understanding of its social meaning.

Chapter II on „Social Factors in Adult Education" shows the contributions of general sociology to adult education which is fundamentally an art of influencing human behavior. The writer discusses the behavior of the human beings as it is socially conditioned by their social environment. In the light of sociology the object of an educative process is not an socially isolated biological organism, but the social self (or rather a composite of social selves) of the human being as a member of various social groups. This point of view is the central contribution of sociology to the technique of adult education.]

Chapter III „City, Country and Other Social Groups in Adult Education" discusses social problems and social movements as influenced by adult education. The writer shows that adult education not only changes individuals but also influences the whole structure of society in its economic, political, class, and mobility aspects.

The book is to serve as an introduction and general guide to the study of the above problems. The selected references in Polish and other languages at the end of the book are intended as an help to the reader in further research.

T R E Ś Ć

	<i>Str.</i>
Przedmowa	5
Wst ę p. Socjologia a praca oświatowo-kulturalna	7

ROZDZIAŁ I

Praca oświatowo-kulturalna i społeczeństwo

1. Praca oświatowo-kulturalna, jako instytucja społeczna.	11
2. Socjologiczna geneza pracy oświatowo-kulturalnej	13
3. Aspołeczna koncepcja kultury i popularyzacja nauki w społeczeństwie nowoczesnem	15
4. Kultura i praca oświatowo - kulturalna, jako przejaw życia grupowego	18
5. Państwo i praca oświatowo-kulturalna	23
6. Społeczne funkcje pracy oświatowo-kulturalnej	27

ROZDZIAŁ II

Społeczne czynniki pracy oświatowo-kulturalnej

1. Subiektywna i obiektywna strona życia społecznego i kultury	34
2. Grupa społeczna w pracy oświatowo-kulturalnej	35
3. Zainteresowania kulturalne jednostki a grupy spo- łeczne	37
4. Zainteresowania kulturalne a pozycja społeczna	38
5. Grupa społeczna i osobowość	40
6. Właściwy problemat pracy kulturalnej	43
7. Młodzież i dorośli. — Kwalifikacja społeczna według wieku	44
8. Szkoła i praca oświatowo-kulturalna	51

9. Zawód i grupy zawodowe	55
10. Znaczenie systemu społeczno-ekonomicznego	56
11. Znaczenie grupy pierwotnej w pracy kulturalnej	59
12. Grupy terytorjalne i celowe w pracy kulturalnej	63
13. Pierwotne środowisko społeczne człowieka i świat książki	65
14. Najwyższe ideały społeczne pracy oświatowej	67
15. Różnorodność form pracy oświatowo-kulturalnej	68

ROZDZIAŁ III

Wieś i miasto oraz inne grupy społeczne w pracy oświatowo-kulturalnej

1. Zadania pracy kulturalnej a zróżnicowanie grupowe i kulturalne społeczeństwa	70
2. Struktura społeczna i kulturalna wsi	73
3. Struktura społeczna i kulturalna miasta	79
4. Tworzenie się klasy chłopskiej	81
5. Procesy urbanizacji	83
6. Kultura proletariacka	86
7. Praca oświatowo-kulturalna i inteligencja	92
8. Inteligent i nauczyciel jako oświatowcy	101
9. Zakończenie. Potrzeba badań socjologicznych.	103
Wskazówki bibliograficzne	106
Summary	129



Z WYDAWNICTW INSTYTUTU OŚWIATY DOROSŁYCH

Wybrane zagadnienia oświatowe, sześć referatów, wygłoszonych na wszechświatowej konferencji oświaty dorosłych w Cambridge.

Treść: Przedmowa. Dr. A. Mansbridge — Wytyczne oświaty dorosłych. Dr. W. H. Kilpatrick — O pojęciu i zakresie oświaty dorosłych. Dr. J. H. B. Masterman — Zasady i problemy oświaty dorosłych. Dr. S. Sandler — Oświata dorosłych a robotnik przemysłowy. Dr. W. Pfeleiderer — O idei i metodzie oświaty dorosłych. Dr. W. Flitner — Kierunek ekstensywny i intensywny w oświacie dorosłych.

Uniwersytet powszechny zagranicą.

Treść: Przedmowa. K. Kornilowicz — Uniwersyteckie klasy tutorialne w Anglii. N. Gąsiorowska — Uniwersytet robotniczy w Z. S. S. R. H. Becker — O niemieckich uniwersytetach ludowych. F. Seefeldt — Miejski uniwersytet powszechny w Niemczech.

pod. red. J. Baranowskiej. Z doświadczeń uniwersytetu powszechnego m. st. Warszawy.

Treść: Przedmowa. Część I. M. B. Godecki — Uniwersytet powszechny w latach 1915 — 1930. I. Sawicka — Dwuletni ogólnokształcący kurs uniwersytetu powszechnego w Ognisku III. Część II. J. Drozdowicz-Jurgielewiczowa — Literatura polska w uniwersytecie powszechnym. J. Borkowska-Nelkenowa — Nauczanie literatury polskiej w uniwersytecie powszechnym dla dorosłych. S. Koelichenówna — Historia cywilizacji w uniwersytecie dla dorosłych. Z. Nasalska — Nauczanie historii cywilizacji w uniwersytecie powszechnym dla dziewcząt. M. Chelmińska — Psychologia w uniwersytecie powszechnym dla dorosłych. St. Tazbir — Nauki społeczne w uniwersytecie powszechnym dla dorosłych. Streszczenie w języku angielskim.

Z. Mierzińska. Wpływ wychowawczy internatowego uniwersytetu ludowego.

Treść: Od autora. Charakterystyka młodzieży, przychodzącej do uniwersytetów ludowych. Metody wychowawcze uniwersytetów ludowych. Wychowankowie w życiu osobistym i społecznym.



20308

7