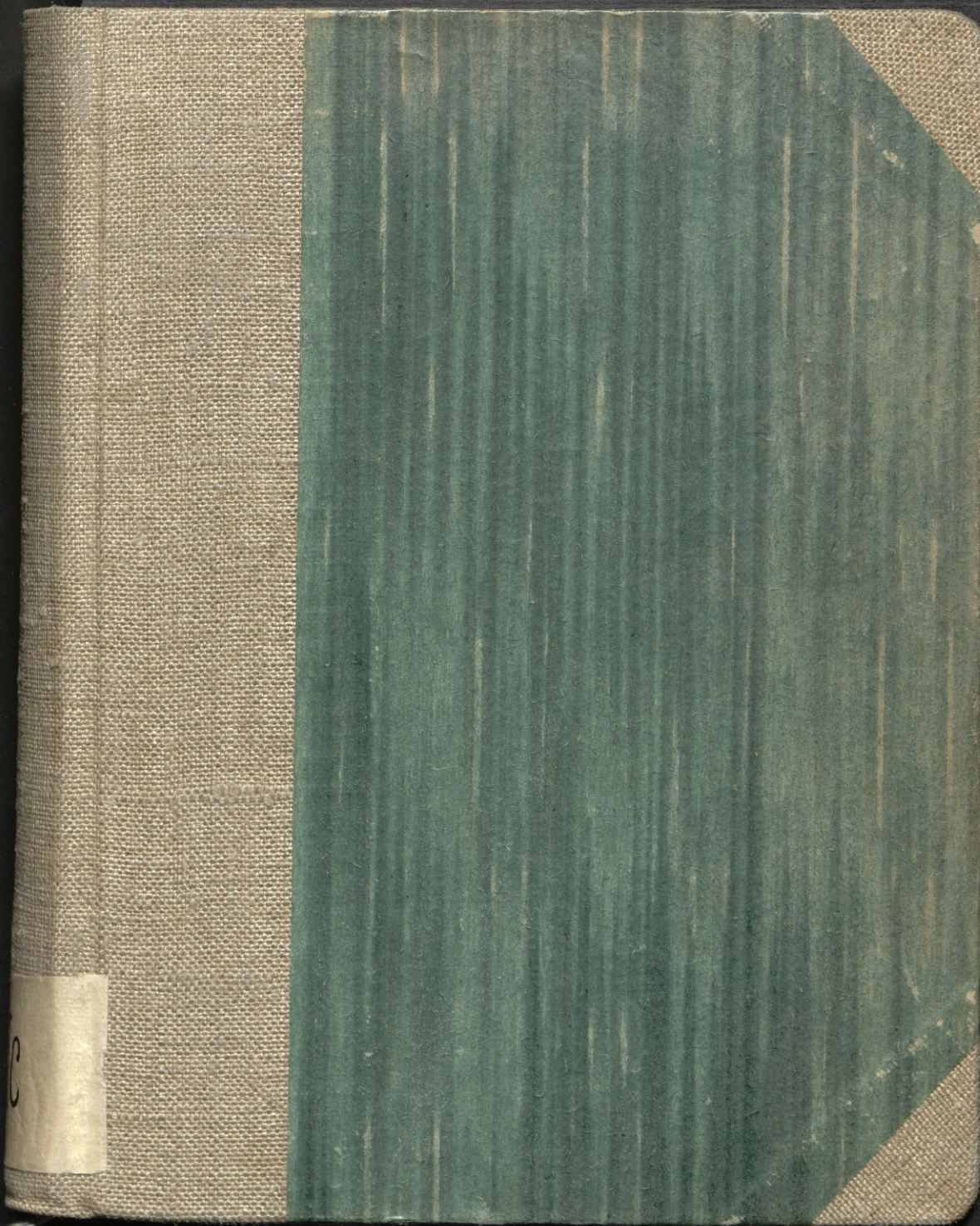


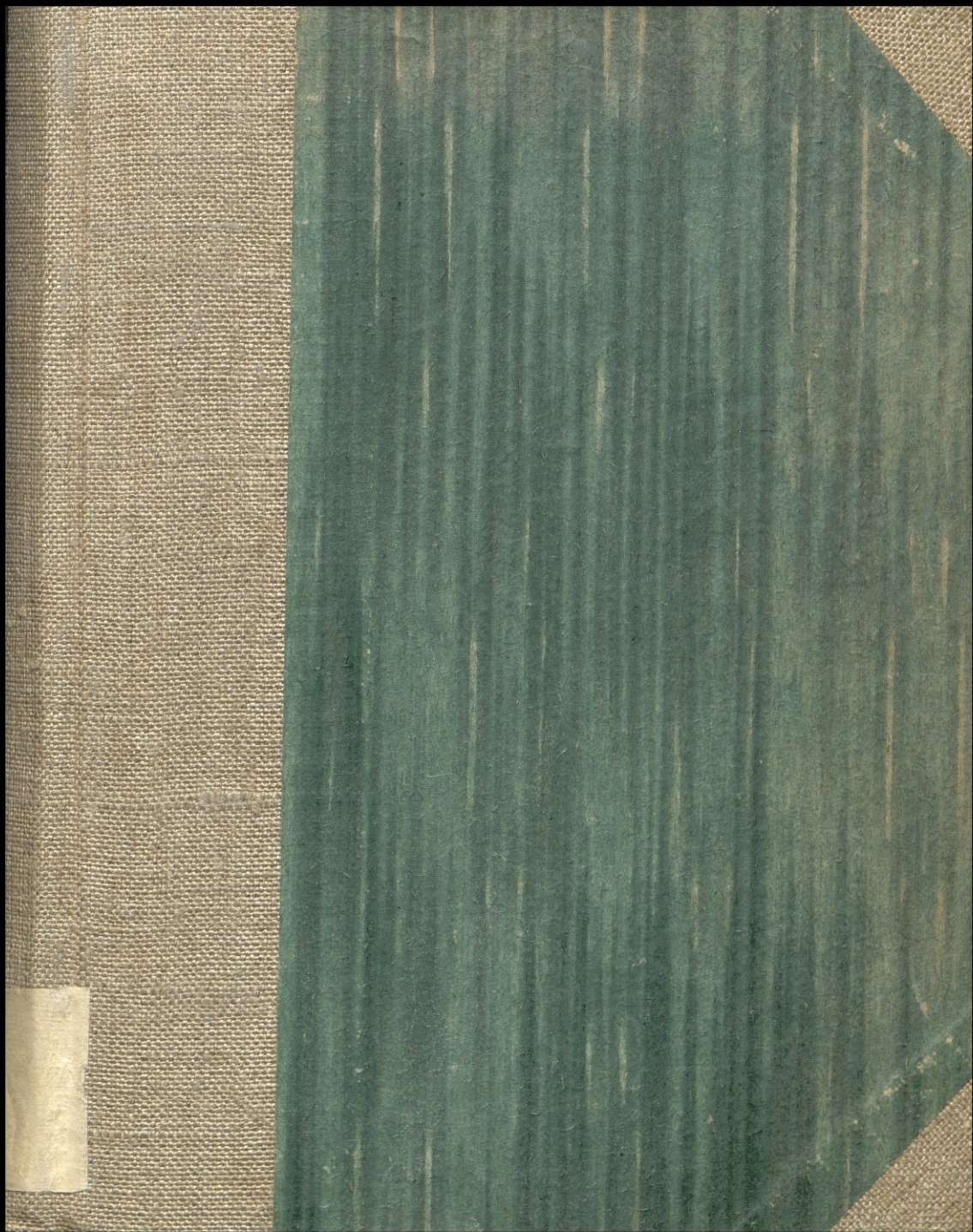
Grey Scale #13



DANES-PICTA .COM

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





W oświeceniu wywołaniu
T.M.

Kusowicz 15/6-1933r.

FORMY I METODY
PRACY OŚWIATOWEJ

Wydawnictwo
Alcedo

Dr. ANDRZEJ NIESIOŁOWSKI

FORMY I METODY PRACY OŚWIATOWEJ

PRÓBA KLASYFIKACJI
I ANALIZY SOCJOLOGICZNEJ

Z PRZEDMOWĄ
PROF. Dr. LUWIKĄ JAXY BYKOWSKIEGO

NAKŁADEM „KSIĘGARNI POLSKIEJ”
TOWARZYSTWA POLSKIEJ MACIERZY SZKOLNEJ
WARSZAWA

1932

374: 201

29/1c

SKŁADANO i ODBIJANO W DRUKARNI

POLSKIEJ



MACIERZY

SZKOLNEJ

WARSZAWA, ELEKTORALNA 13.

8082

1



PRZEDMOWA

Polska, to jest wielka rzecz, a jedną z największych części tej wielkiej rzeczy jest polska szkoła.

Kazimierz Twardowski.

Zasadę tę, ogłoszoną jeszcze w r. 1905, wszyscy uznaliśmy. Stąd, skoro tylko pękły okowy niewoli, z energją i zapałem zabrano się do budowy szkolnictwa. Po za wojskiem, nie wiem, czy jakaś dziedzina jest tak rozbudowana, jak właśnie szkolnictwo. A choć gdzieś nie bez słuszności dają się słyszeć głosy o przeroście i nadmiarze, wszak gimnazjów mamy dwa razy więcej niż Francja, wszak uniwersytety dosłownie nie mogą pomieścić nadmiaru zgłaszających się adeptów, czujemy, że daleko nam do kresu, że bezmiary pracy przed nami. Nie tylko mamy miliony analfabetów, nie tylko tysiące dzieci, nawet w stolicy, nie znajdują miejsca w szkole, ale i tam, gdzie warunki są poprawne, przecie nurt oświatowy, choć rozlat się czasem szeroko, jednak jest płytki i nie dość silny. Pogłębić go jest pierwszorzędnem naszym zadaniem.

Mimo trudności uchwycenia związku przyczynowego między oświatą a materjalną nawet siłą społeczeństwa, łączność ta jest niezbita. Można by sądzić, że np. nauki humanistyczne nie mogą mieć wpływu na rozwój ekonomiczny i podniesienie dobrobytu, który raczej powinny potęgować chyba tylko studia fachowe. Tymczasem statystyka wykazała, że w miarę rozpowszechnienia się w Danji

ogólnokształcących uniwersytetów ludowych, olbrzymio wzrosła produkcja rolna i hodowlana. „Cywilizacja więc — jak mówi A. Świętochowski — jest siłą materialną. Naród nie ma do wyboru w walce o byt być ciemnym lub oświeconym: on musi ucywilizować się, jeżeli nie chce zginąć“.

„Wiedza i karność — pisał w swych „Aforyzmach“ Szczepanowski — są niejako uzbrojeniem duszy ludzkiej do walki z wrogami. Tak samo, jak nie wolno narażać armji na klęskę przez niezaopatrzenie jej w dobrą broń, tak samo każdy Polak powinien się starać, żeby w broń duchową, t. j. wiedzę i umiejętność był zaopatrzony lepiej od nieprzyjaciela“.

„Żadna szkoła nie zastąpi wykształcenia życiowego!... Najlepsza szkoła jest ta, która zaopatruje w metodę uczenia, która uczy się uczyć, która wychowuje zdrową odporność, śmiałość dzielność i zaufanie do sił własnych“.

Uczymy się przecie przez całe życie, a kto nie postępuje, ten się cofa, czasem aż do analfabetyzmu w dosłownem i przenośnem znaczeniu. Stąd doniosłość oświaty pozaszkolnej, jej organizacji i metod. Przy najlepszym i najbogaciej urządzonym systemie szkolnictwa nie zmniejsza się jej znaczenie, a wymaga jedynie stosownych form.

U nas dołącza się jeszcze inne zadanie. Nie tylko nasz system szkolny daleki jest od wykończenia i doskonałości, ale z powodu powszechnego przesilenia gospodarczego nie ma nadziei na rychłą poprawę i postęp, owszem musimy być przygotowani nawet na ograniczenie świadczeń ze strony państwa, które, jak się okazuje, zbyt wiele ciężarów wzięło na siebie. A przecie oświata, to skarb i siła. Jakże głębokie i piękne powiedzenie tego pośła ludowego z pierwszych tygodni sejmu ustawodawczego: „Cóż dla nas znaczy przydzielenie ziemi, jeśli młodzież chować się będzie w ciemnocie, jeśli oświaty nie będziemy mieli!“ Spo-

VII

leczeństwu nie wolno opuścić rąk, wobec ciężkich warunków, praca musi wręcz tem silniej i goręcej. To dalsze zadania pozaszkolnej oświaty, nie mniej ważne.

Ale w poczynaniach naszych nie powinniśmy iść luzem, po omacku, lecz czerpać z doświadczeń tak własnych, jak i obcych. Oczywiście nie bezkrytycznie przyjmować wszelkie „nowinki zagraniczne“, lecz przeszczepiać na naszą glebę tylko to, co najlepsze i dla nas najodpowiedniejsze. Nie rzadko konieczną jest „dezinfekcja prądów zagranicznych“, przeróbka lub przystosowanie do odmiennych potrzeb i stosunków, czasem pomysł obcy wzbudzi rodzimą twórczość i oryginalne, nowe, lepsze projekty i urządzenia. W każdym razie znajomość doświadczeń obcych uchronić nas może przed licznymi pomyłkami i rozczarowaniami, oszczędzić zbędnych prób i niepotrzebnych, a nieraz bolesnych lub kosztownych, zawodów, ustrzec przed marnowaniem sił i środków.

W tem doniosłość pracy Dra Niesiołowskiego, która jest tem cenniejsza, że nie tylko uwzględni bogatą literaturę przedmiotu, ale — co najważniejsze — opiera się na szerokiej osobistej pracy, obserwacji i krytycznej autopsji.

Ludwik Jaxa Bykowski.

OD AUTORA.

Oddając niniejszą pracę do rąk Czytelnika, poczuwam się do obowiązku udzielenia na wstępie kilku wyjaśnień.

Książka ta stanowi opracowanie wykładów, wygłoszonych na Uniwersytecie Poznańskim w roku 1930/31. Opiera się ona przedewszystkiem na materiałach, uzyskanych w czasie podróży naukowej, którą odbyłem w r. 1930 jako stypendysta Funduszu Kultury Narodowej, zwiedzając przeszło 90 stowarzyszeń i instytucyj oświatowych w Szwecji, Danji, Niemczech, Belgji, Szwajcarji, Włoszech i Austrii. Oczywiście nie na nich jedynie. Uwzględnione zostały organizacje polskie — choć raczej tylko porównawczo i okazjnie. Charakter sprawozdawczy pracy zmuszał bowiem autora do wysunięcia na plan pierwszy faktów i stosunków u nas nieznanых. Zawsze jednak myślą przewodnią pozostało zastosowanie praktyczne na naszym gruncie. Praca wyrosła jednak poza ramy sprawozdania i stała się próbą ujęcia systematycznego za pomocą pojęć socjologicznych dziedziny, w której dotąd — bynajmniej zresztą nie tylko w naszej literaturze — wszechwładnie panowała refleksja czysto praktyczna, a popularne ujmowanie przedmiotu należało do dobrego tonu. Dla tak nastawionego Czytelnika lektura książki tej z pewnością nastreczać będzie poważne trudności. Ich przezwyciężenie, połączone z wytworzeniem sobie aparatu myślowego pojęć so-

cjologicznych, jest jednak nieodzownym warunkiem wejścia na szlaki myśli obiektywnej i naukowej. Bez stworzenia teorii oświaty jej technika nigdy nie wyjdzie poza dzisiejszy poziom subiektywnych doświadczeń i modnych „zasad”. Kto zagłębi się w zagadnienia, które otwierają się przed myślą teoretyczną w tej dziedzinie, nie pożałuje z pewnością włożonego trudu. Lecz bez wysiłku bramy, w te dziedziny wiodącej, otworzyć nie można — na to nikt sposobu nie wymyśli.

Teoretyczność ujęcia nie oznacza jednak, że chodzi tu o zupełne oderwanie się od realnej, konkretnej rzeczywistości. Teoria oświaty, szczególnie w pierwszej fazie rozwoju, zbyt daleko od faktów oddalać się nie może. Chodzi tu tylko o wydobywanie z nich pierwiastka ogólnego i pewnych powszechniejszych związków przyczynowych. A z drugiej strony te fakty ogólne i wylaniające się zarysy prawidłowości wymagają ciągłego sprawdzania ich miarą realnie danych przykładów. W tym celu nieodzowne było opisywanie, bądź to — w miarę możliwości, jak przy uniwersytetach ludowych — niektórych form w pewnym całokształcie, bądź też jedynie w formie wybranych przykładów typowych lub przodujących instytucji danego typu.

Nie trzeba chyba podkreślać, że chodzi tu o przykład, a same uogólnienia opierają się na materiale bez porównania szerszym. Tkwi w nich przedewszystkiem i kilkanaście lat własnych doświadczeń autora na różnych polach pracy społeczno-oświatowej, wcześniej już połączonej z teoretyczną refleksją.

W ujęciu naszego przedmiotu wypadnie nam pogodzić dwa odrębne zadania: opisowe i teoretyczne. Musimy dać pewną orjentację w nieprzejrzanem mnóstwie form i ich konkretnej realizacji, a równocześnie ma-

terjał ten systematycznie uporządkować i zilustrować nim pewne uogólnienia. Pogodziśmy te cele w ten sposób, że, dając krótki, ogólny pogląd na daną dziedzinę, w miarę posiadanych materiałów omówimy bardziej szczegółowo — choć oczywiście bez możliwości pełnego wyczerpania tematu — niektóre wybrane organizacje, z któremi autor miał sposobność zetknąć się podczas swej podróży. Ponieważ plan zwiedzania był oparty na informacjach ze źródeł miarodajnych, były to po większej części najpoważniejsze i najciekawsze formy ruchu oświatowego. W dosyć nielicznych wypadkach wpłynęły zewnętrzne przeszkody na wybór zwiedzonych obiektów. Oczywiście nie wszystkie ze zwiedzonych organizacji oświatowych będziemy tu mogli omówić i bynajmniej nie będziemy się kierować względami na jakąś zewnętrzną proporcję, o ile chodzi o ilość miejsca, którą poszczególnej formie poświęcimy. Będzie to zależało nietylko od jej znaczenia, ale i od materiałów, bardzo nierównomiernej ilości i jakości. Najobszerniej potraktujemy uniwersytety ludowe, jako formę najbardziej wykończoną, a zarazem praktycznie szczególnie doniosłą.

Wnioski swoje oprzemy zarówno na instytucjach zagranicznych, zwiedzonych podczas podróży, jak i polskich których jednak, przypuszczając ich znajomość bliżej opisywać nie będziemy. Okazyjnie sięgniemy i do innych krajów, dążąc zawsze do tego, by przy uogólnieniach nie wykluczyć i innych, nieopisanych tutaj form.

Przedmiot traktować będziemy opisowo analitycznie, sprowadzając część historyczną do minimum, niezbędnego do zrozumienia statyki i dynamiki danej formy pracy oświatowej.

Co do literatury przedmiotu, to za wprowadzenie służyć może wspomniane dzieło Wiesego. Ogromny mater-

XI

jał daje obszerna książka Wł. Wolerta¹⁾, docenta Wolnej Wszechnicy, a zwięzły przegląd angielski podręcznik, zawierający sprawozdanie z międzynarodowej konferencji oświatowej w Cambridge²⁾. Szczegółowe zestawienie literatury podajemy na końcu.

Próba jest śmiałą i autor uświadamia sobie dobrze braki swej pracy. Wiele z nich tłumaczy fakt, że książka powstała etapami; trudne warunki wydawnicze zmusiły do podwójnego wykorzystania zestawu. Oprócz pierwszego arkusza i dodatków książka stanowi odbitkę z *Oświaty Polskiej*.

Zdaję sobie z tego sprawę, że niejedna teza wywoła dyskusję właśnie fachowców — oby jednak najbardziej owocną. Toć jest to właściwie pierwsza próba socjologicznej systematyzacji — narazie ogólnej — zagadnień oświatowych. Spełni ona zupełnie swe zadanie, jeśli pobudzi do dalszych wysiłków w tym kierunku. Dla socjologii samej książka, jak sądzę, będzie przyczynkiem do ujęcia w ramę tej nauki nowego odcinka życia społecznego.

Podkreślać pewno nie potrzebuje, że w pracy tej, jako naukowej, starałem się zupełnie wyłączyć osobiste przekonania światopoglądowe, formułując zawsze oceny jedynie z podaniem założeń.

Niech mi będzie wolno na tem miejscu złożyć jak najserdeczniejsze podziękowanie Panu Profesorowi Jaxie Bykowskiemu, który, jako ówczesny dziekan wydziału humanistycznego Uniwersytetu Poznańskiego, stał się inicjatorem stworzenia placówki naukowej w tej tak ważnej, a dotąd przez uniwersytety zaniedbanej dziedzinie,

1) Wł. Wolert, *Demokracja i Kultura. Praca oświatowa zagranicą*. Warszawa, 1930; str. 704.

2) *International Handbook of adult education*. London 1929.

XII

którą jest Oświata Pozaszkolna, Zarządowi Funduszu Kultury Narodowej za umożliwienie mi odbycia podróży naukowej, z której ta książka wyrosła, Panu Połowi Janowi Korneckiemu za inicjatywę napisania i wydrukowanie tej obszernej pracy na łamach „Oświaty Polskiej”, Panu Dyrektorowi Józefowi Stemlerowi i Towarzystwu Polskiej Macierzy Szkolnej za ofiarne podjęcie się w tak ciężkich warunkach wydawnictwa poważnej książki, oraz Panu Profesorowi Kazimierzowi Królowi za łaskawą pomoc przy korekcie.

AUTOR

W S T Ę P.

I. ZADANIA PRACY.

Wzrost znaczenia oświaty pozaszkolnej w ostatnich dziesięcioleciach, a szczególnie w okresie powojennym, jest zjawiskiem powszechnem i zupełnie zrozumiałem. Im większe wymagania stawia nam życie zawodowe, kulturalne i społeczno-obywatelskie, im większa konieczność przystosowania się do nowych, coraz szybszej przemianie ulegających warunków bytu, — tem mniej może wystarczyć wychowanie i wykształcenie szkolne wszelkich stopni i odmian. Czuje to zresztą najlepiej szkolnictwo samo, które dziś tak gorączkowo szuka nowych, doskonalszych metod, by podołać swym coraz trudniejszym zadaniom. Pojawiały się też poglądy pedagogiczne, które niezależnie od tych aktualnych potrzeb oświatowych uznały, że jedynie dorosłego można skutecznie wychowywać.

Pomimo tych warunków, pomimo wspianego rozwoju samej oświaty pozaszkolnej, w którym Polska wzięła wybitny udział, i pomimo wzrostu literatury przedmiotu, teoretyczne badanie metod i zadań oświaty pozostały dotąd terenem mocno zaniedbanym¹⁾. Z oficjalnych uniwersytetów — o ile nam wia-

¹⁾ Pierwszą poważniejszą próbą ujęcia naukowego tych zagadnień stanowi dzieło L. v. Wiese'go, *Soziologie des Volkshildungswesens*. (Praca zbiorowa) Monachjum 1921. Książka

domo — Poznań był drugim w Europie (po Lipsku), który przedmiot ten wciągnął do zakresu przedmiotów systematycznie wykładanych. Pozatem istnieją nieliczne katedry tego przedmiotu przy innego rodzaju wyższych uczelniach, jak np. przy Wolnej Wszechnicy w Warszawie, albo przy Akademji Politycznej w Berlinie. Są i specjalne instytuty badawcze, jak np. przy uniwersytecie ludowym prof. Weitscha w Dreissigacker pod Meiningen, lub założony w r. 1928 „Institut für neuzeitliche Volksbildungsarbeit“ w Dortmundzie. Wszystko to są jednak dopiero początki.

Opoźnienie to ma swoje przyczyny. Znaczenie wychowania dorosłych zrozumiano w Europie dopiero stosunkowo późno. Pomijając swoisty, lecz ograniczony do pewnej warstwy społecznej ruch oświecenia w dawnych demokracjach greckich, możemy powiedzieć, że dopiero wiek XIX¹⁾ zrodził ruch oświatowy w naszym pojęciu. Poprzedziły go niezwykle żywe już w erze reformacji, a później i oświecenia, akcje oświatowe o charakterze propagandy religijnej czy

ta daje sformułowanie niektórych problemów ze stanowiska socjologii Wiesego (który rozumie przez socjologję naukę o stosunkach społecznych). Wiese nie dochodzi jednak do systematycznego uporządkowania materiałów i zagadnień. Współpracownicy jego naogół nie wychodzą poza opracowanie praktyczno-informacyjne, czasami z pogłębieniem filozoficznym, a często nawet zadowolają się informacyjnem ujęciem. Nie braknie też czysto polemicznych, subiektywnych ocen i postulatów.

¹⁾ Wprawdzie już w wieku XVIII nie brakło poważnych zapędów, jak n. p. poczynania Brzostowskich w Polsce. Lecz były to dopiero pierwsze jaskółki. Por. H. Orsza. Początki pracy oświatowej w Polsce. W pracy zbiorowej: Praca oświatowa, jej zadanie, metody, organizacje. Kraków 1931.

liberalnej. Oparcie oświaty dorosłych na podstawach specjalnej teorii pedagogicznej jest zasługą Grundtviga. Po raz pierwszy wystąpił on w r. 1832 z swemi poglądami na wychowanie, których praktyczną konsekwencją są uniwersytety ludowe.

Uniwersytety ludowe są do dziś jedyną formą oświaty dorosłych ze stosunkowo dobrze skrytalizowaną doktryną pedagogiczną. Wiąże się to niewątpliwie nie tylko z ich historją, ale i z faktem, że mamy tu do czynienia z formą pracy oświatowej najbardziej zinstytucjonalizowaną, opartą na pracy fachowców, i z poważną już tradycją. W innych działach praca opierała się do niedawna jeszcze w lwiej części na — bezpłatnej zwykle — działalności amatorów typu filantropijno-społecznego lub ideologicznego, albo na funkcyjnarjuszach bez fachowego przygotowania. Brak widoków na możliwość realizacji konsekwentnie opracowanych doktryn naukowych¹⁾ działał tu niewątpliwie również hamująco. Są pozatem i inne przyczyny.

Kształcenie dorosłych, albo też dorastającej młodzieży, pozornie następuje mniej trudności, a zatem i bodźców do refleksji, niż praca nad dziećmi. Oświatowiec, mający do czynienia z dorosłym, ma przedmiot oddziaływania do niego samego psychicznie bardziej podobny niż dziecko, rozumny i zwykle do pewnego stopnia świadomy celów nauki. Dopiero po wyjściu tej pracy z fazy amatorstwa występują coraz to głębiej sięgające jej problemy.

¹⁾ Jak stwierdza Dr. M. Wachowski. Prawo odpowiedzialności w wychowaniu szkolnem i oświacie pozaszkolnej. Poznań 1930. str. 56.

Dalsza przyczyna tkwi niewątpliwie w tem, że, podobnie zresztą jak pedagogika — i andragogika (pedagogika dorosłych), jako dyscyplina o charakterze przedewszystkiem¹⁾ praktycznym, nie posiada właściwej tylko sobie metody naukowej i stanowi z konieczności teren współdziałania różnych nauk samodzielnych, które tu występują w charakterze pomocniczym.

Wśród nauk tych, między którymi dotąd dominowała psychologia, nabiera ostatnio coraz większego znaczenia socjologia, rozwijająca się obecnie w tempie bardzo szybkim.

W dziedzinie oświaty dorosłych wysuwa się ona bardziej jeszcze niż w pedagogice na plan pierwszy. Umożliwia nam ona przedewszystkiem systematyczne ujęcie poszczególnych form pracy oświatowej i ich struktury społeczno-organizacyjnej, a także analizę metod oddziaływania oraz rodzajów reakcji. Nie może jednak być mowy o rezygnacji z psychologii, jako nauki o indywidualnych stanach i procesach psychicznych²⁾.

Nasza próba opisu systematycznego i analizy krytycznej form i metod pracy oświatowej w wymienionych krajach Europy będzie się jednak prawie wyłącznie obracać na gruncie socjologicznym. Posuwając się na terenie, tak mało jeszcze przeorany przez refleksję w ścisłym znaczeniu naukową, musimy z konieczności zadowolić się narazie dosyć ogólnym szkicem. Synteza naukowa winna się opierać na badaniach monograficznych poszczególnych dziedzin i za-

¹⁾ Ale nie wyłącznie, można bowiem i oświatę dorosłych traktować opisowo, jako fakt społeczny, jak to czyni socjologia wychowania (Lochner, Znaniecki).

²⁾ Patrz Znaniecki. Socjologia wychowania t. I. Warszawa 1928, str. 15.

gadnień. Z drugiej strony jednak badania te nie mogą ruszyć z miejsca bez szkicowego chociażby planu całości. Będzie to pewnego rodzaju konstrukcja prowizoryczna, wymagająca przebudowy w miarę postępu szczegółowych badań.

Oprze się ona z konieczności niejednokrotnie jeszcze na analizie faktów ogólnych, dążąc jednak stale do zastąpienia ich przez materiały gruntowniej już opracowane. Ogólnikowe te fakty wystarczą nam jednak do przeprowadzenia pewnej klasyfikacji socjologicznej najważniejszych form oświaty i uprzytomnienia sobie ich struktury. Umożliwią nam one również sformułowanie pewnych zagadnień i częściowo ich hipotetyczne rozwiązanie.

Początkujące nauki są zwykle bardziej skłonne do wniosków praktycznych, niż dawne i metodycznie ugruntowane. Nie chcielibyśmy popadać w ten sam błąd i wysuwać wniosków przedwczesnych. Z drugiej strony trzeba pamiętać, że pedagogika dorosłych jest dyscypliną praktyczną i nie może zrezygnować, nawet w pierwszej fazie swego rozwoju, z dążności do wysnuć wskazań praktycznych. Chodzi tylko o to, by zawsze zachować krytycyzm i uświadamiać sobie stopień uzasadnienia naukowego danych wniosków praktycznych.

Konieczną jest tu jeszcze pewna uwaga co do źródeł. Często powoływać się będziemy na prospekty, artykuły i t. p. materiały o charakterze tendencyjnym, ujęte popularnie i agitacyjnie, albo i na informacje osobiste działaczy. W pracach socjologicznych tego rodzaju materiału odrzucać nie można, gdyż nawet tendencyjna autoreklama jest faktem społecznym — wyrazem pewnej istniejącej realnie dążności. Trzeba tylko umiejętnie tego rodzaju ma-

terjał wykorzystać, zdając sobie sprawę z tendencyjności i poziomu myślowego. Prospekt n. p. nie może być źródłem do określenia wartości instytucji, ani nawet jej rzeczywistych zadań, które mogą być zamaskowane, ale mówi on nam o tem, w jakim świetle dana organizacja pragnie się opinii zaprezentować¹⁾.

II. KLASYFIKACJA FORM PRACY OŚWIATOWEJ.

Przez pracę oświatową rozumiemy wszelką²⁾ celową³⁾ działalność jednostek, stowarzyszeń lub instytucyj⁴⁾, mającą na celu rozszerzenie i pogłębienie ogólnej kultury umysłowej i wolicjonalno-emocjonalnej,

¹⁾ Por. Znaniecki. Über die Sammlung und Verwertung des soziologischen Materials. Zeitschrift für Völkerpsychologie und Soziologie. Leipzig. 1927 Heft 3. odbitka, str. 283 n., oraz Dr. Inż. Orsini Rosenberg. Program badań socjologicznych w zakresie społecznego podłoża życia gospodarczego. Poznań 1929, str. 16 n.

²⁾ A więc nie jedynie bezpośrednio wychowawczą, jak chce Wachowski (Istota oświaty pozaszkolnej. Odb. z Przewodnika Społecznego. Poznań 1931, str. 11), lecz i pracę organizacyjną i t. p. mającą pośrednio na celu osiągnięcie wyników wychowawczych.

³⁾ T. j. świadomą celu, ale niekoniecznie metod, a więc nie planową w sensie Znanieckiego. (Socjologia wychowania, t. I str. 4). Działalność wychowawcza może być też nieświadomą.

⁴⁾ Instytucją oświatową nazywamy taki kompleks czynności, który odpowiada następującym wymaganiom: 1) czynności te spełnia się w imię jakiejś większej grupy; 2) są one u normowane, to znaczy, że prawa i obowiązki, wiążące te podmioty społeczne, które daną czynność oświatową wykonywują, oraz przedmiot ich oddziaływania są określone i podlegają pewnym sankcjom zainteresowanej grupy nadrzędnej; 3) wykonywanie tych czynności jest niezależne od indywidualnych stanów psychicznych funkcjonariusza; przynajmniej w zasadzie,

szczególnie warstw społecznie niższych¹⁾ poza ramami szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego wszelkich stopni²⁾.

czynności te są bezosobowe; 4) warunkiem uznania instytucji za realnie istniejącą jest pewne minimum trwania, konieczne dla uzyskania sankcji opinii (patrz Ks. Dr. F. Mirek, *Elementy społeczne parafii rzymsko-katolickiej*. Poznań 1928, str. 259. n.)

Jako dalszą, choć nieistotną, cechę instytucji oświatowej dodać możemy, że ma ona zwykle jakąś uchwytłą formę materialną: lokal, budynek, urządzenia i t. p. Często instytucja stanowi osobę prawną.

W stosunku do stowarzyszeń różnice są następujące: 1) stowarzyszenie jest autonomiczne co do celów — i nie potrzebuje (choć może) spełniać swej działalności w imię grupy nadrzędnej; 2) unormowanie praw i obowiązków dotyczy tylko członków i podlega ich własnej sankcji, pomijając wykroczenie przeciw prawu grup nadrzędnych; 3) bezosobowość czynności obowiązuje w zasadzie i w stowarzyszeniu, lecz o tyle w mniejszym stopniu, że ocena jest bardziej osobista; 4) trwanie jako cecha nie odgrywa roli — stowarzyszenie ma pełne prawa natychmiast po zawiązaniu i legalizacji (uzyskaniu zwykle potrzebnej sankcji państwa).

Ważna, choć nie zawsze ścisła, ale bardziej rzucająca się w oczy różnica polega na tem, że stowarzyszenie, które zresztą może być założycielem instytucji albo i właścicielem, ma swój punkt ciężkości w pracy członków, gdy instytucja opiera się bardziej na pracy funkcyjnarjuszy. Stowarzyszenie działa też bardzo często, a nawet zwykle, na wewnątrz, na członków, gdy instytucja ma zawsze jako przedmiot działalności grupę szerszą, której służy, a raczej te jej jednostki, które z nią w styczność wchodzi. Przykładem instytucji jest np. uniwersytet ludowy lub powszechny, albo biblioteka publiczna.

¹⁾ Z wykluczeniem popierania awansu społecznego poza ramy własnej grupy społecznej.

²⁾ Por. definicje Erdberga i Lampy (A. Lampa. *Kritisches zur Volksbildung*. Berlin 1927, str. 5)

Dla klasyfikacji, dotąd jeszcze nie ustalonej, form pracy oświatowej, trzeba przede wszystkim znaleźć jakąś istotną zasadę podziału.

W każdej akcji społecznej logicznie rozróżniamy dwa człony: podmiot¹⁾ t. j. osobę albo osoby, prowadzące akcję, i przedmiot, t. j. tych, na których się oddziaływuje. Dla socjologa stosunek wzajemny tych dwóch członów jest kwestją podstawową.

Z tego punktu widzenia możemy formy pracy oświatowej podzielić na:

- 1) takie, w których wyodrębnia się podmiot z przedmiotu;
- 2) takie, w których przedmiot jest sam równocześnie podmiotem (choćby się posługiwał funkcjonariuszami, jak np. kierownicy centrali i zaangażowani działacze, którzy jednak pracują z jego mandatu).

Pierwszy rodzaj to najróżniejsze organizacje²⁾ oświatowo-wychowawcze, o charakterze opieki³⁾, drugi to ruch samokształtowania⁴⁾, wyrażający się w formie zespołów samokształcenia i stowarzyszeniach ideowych. Jest jednak jeszcze trzeci typ. Punkt ciężkości pracy nie leży tu ani w bezpośrednim oddziaływaniu na innych, ani w bezpośrednim samokształtowaniu, lecz celem organizacji jest dostarczanie

¹⁾ Terminologję tę rozwija szerzej ks. dr. W. Adamski. Zarys socjologii stosowanej, t. I. Poznań 1928, str. 50 n.

²⁾ Terminu „organizacja“ będziemy używać jako nadrzędnego dla instytucyj i stowarzyszeń.

³⁾ Uzasadnienie tego terminu patrz: Część druga. Zasady ogólne.

⁴⁾ Terminem „samokształtowanie“ obejmujemy jako nadrzędnym samokształcenie (intelektualne) i samowychowanie (wolicjonalno-emocjonalne).

materiałów oświatowych i środków pomocniczych, czyli stwarzanie warunków dla tej pracy kulturalnej, wychowawczej czy samowychowawczej. Mamy tu na myśli różne wydawnictwa, biblioteki, muzea, wypożyczalnie przeźroczy, czytelnie, świetlice itp. Ten trzeci rodzaj stowarzyszeń czy instytucji nazwiemy pomocniczymi.

Oczywiście, w praktyce wszystkie te formy aż nazbyt często splatają się w jednolitą całość. Izolacja nasza, jak zawsze, będzie sztuczną. Niemniej jest ona konieczna, jako warunek wszelkiej systematyzacji. Że nie jest ona jednak przypadkową, lecz wynika z istoty rzeczy, o tem najlepiej świadczy fakt, że mimo współdziałania i przenikania się wzajemnego form, umożliwia nam ona wygodne posegregowanie realnych, istniejących w nieprzejrzaney ilości odmian akcji oświatowej i uchwycenie ich wewnętrznej struktury.

Wewnętrzny podział tych trzech grup nastęrcza poważne trudności. Mając do wyboru jednolity, ale bezpłodny (ze względu na różnorodność punktu ciężkości danej formy) szablon, lub też niejednolitość dostosowanej do treści, ale zato płodnej zasady podziału, wybraliśmy tę drugą alternatywę.

I. Opieka kształtująca.

Niezwykłe różnorodne, złożone formy pracy oświatowo-wychowawczej o charakterze opieki, podzielimy ze stanowiska socjologicznego na trzy główne rodzaje, z punktu widzenia charakteru społecznego podmiotu oraz jego stosunku do przedmiotu. Każda z tych form dopuszcza posługiwanie się wszystkimi metodami wychowania i kształcenia, jak wykład, kurs, zespół samokształcenia, lektura, śpiew, wycieczki i t. p.

Pierwszy typ stanowi formę najbardziej intensywnego¹⁾ oddziaływania, drugi jest bardziej ekstensywny (w różnym stopniu), w trzecim również przeważają metody o mniejszej intensywności.

1. Internatowe zakłady oświatowo-wychowawcze (uniwersytety ludowe i szkoły organizacyjne²⁾). Przedmiot jest tu czasowo pod pełnym (t. j. obejmującym całokształt życia) wpływem podmiotu. Może on i musi całą swą energję poświęcić pracy nad zdobyciem wiedzy i wyrobieniem własnem.

2. Ośrodki oświatowe różnych typów (uniwersytety powszechne, kursy, stowarzyszenia innoważne³⁾, centrale oświatowe i t. p.). Przedmiot wchodzi jedynie w częściową (normalnie rzeczową, a nie osobistą) styczność z przedmiotem i może być dobierany albo wyłącznie z pośród członków jakiejś istniejącej już szerszej grupy (np. wyznaniowej), lub też stworzonej w celu oświatowym grupy specjalnej, albo z wszystkich chętnych bez ograniczeń (lub z nie-

¹⁾ Pojęcia „intensywność“ i „ekstensywność“ nie używamy tu w znaczeniu wartościującym, które przesądzałoby o wyższości jednego z tych kierunków. Chodzi nam tu jedynie o fakt, że indywidualizacja oddziaływania, w myśl zasady odpowiedzialności, o której patrz Wachowski (Prawo odpowiedzialności — *passim*), a także normalne jego warunki zewnętrzne i prosto ilość wysiłku, poświęcona poszczególniej jednostce — maleją równolegle z rozszerzaniem zakresu działania. Nie wynika z tego jeszcze wniosek, która forma oświaty z punktu np. ekonomji środków będzie wogóle czy w danym wypadku właściwszą.

²⁾ Uzasadnienie terminologii podamy przy omawianiu danych form.

³⁾ T. j. rządzone przez przedstawicieli innej, nadrzędnej grupy. Zaliczamy je do opieki, a nie do ruchu.

wielkimi zastrzeżeniami), za opłatą lub bez. Podmiotem może być jednostka (działacz prywatny o charakterze przedsiębiorcy lub filantropa albo funkcjonariusz np. gminy wyznaniowej) lub grupa (towarzystwo oświatowe, przeważnie złożone z członków grup społecznie wyższych (typ filantropijny), instytucja, np. naukowa, jak uniwersytet, komuna lub wreszcie państwo). Ośrodki mogą być imprezami lokalnymi lub akcją scentralizowaną, obejmującą większy teren.

3. Oświata wewnętrzna (oświata w związkach zawodowych, partyjne centrale oświatowe, „wychowanie przemysłowe” w ramach przedsiębiorstw). Przedmiotem akcji oświatowej są tu wyłącznie członkowie jakiejś grupy, ściśle wyodrębnionej (partja, związek zawodowy, fabryka), z innymi zadaniami, niż oświata. Podmiotem jest kierownictwo danej grupy, a cel jest podporządkowany jej interesom.

II. Ruch samokształtowania (oświatowo-samowychowawczy).

Ruch samokształtowania opiera się na formie częściowo (patronat) lub w pełni samorządnych stowarzyszeń lub zespołów.

Ze względu na cel rozróżniamy tu:

1) Kółka i zespoły samokształcenia z zadaniami intelektualnymi.

2) Stowarzyszenie ideowe, które podporządkowują pracę oświatową jakiejś szerszej ideologii i obejmują zwykle i inne tereny pracy kulturalnej, a także nieraz sportowej, rozrywkowej i t. p. Punkt ciężkości leży tu na zadaniach wychowawczych.

Obie grupy podlegają jeszcze dalszemu podziałowi pod kątem widzenia wieku członków na stowarzyszenia

dorosłych i młodzieży oraz ze względu na płeć, na męskie, żeńskie i mieszane. Z punktu widzenia celu mamy organizacje wszechstronne i specjalne. Zarówno opieka jak ruch może mieć sformułowany pogląd na świat lub też zachować neutralność w stosunku do walczących obozów religijnych, społecznych i politycznych.

III. Organizacje środków pomocniczych.

Do grupy tej zaliczamy tylko te organizacje, których głównem zadaniem jest dostarczanie danych środków pomocniczych. W większości innych form oświatowych załatwia się to wewnątrznie we własnym zakresie (np. biblioteki w stowarzyszeniach, centrale przeźroczy w wielkich instytucjach oświatowych). Podział będzie tu ze względu na punkt ciężkości, leżący w charakterze środków pomocniczych, opierać się na nim właśnie, a nie na formie ustrojowej. Wyróżniamy jako grupy najważniejsze:

1. Czytelnictwo (biblioteki lokalne, wędrownie i czytelnie, oraz centrale propagandowe czy kwalifikujące oraz wydawnicze).
2. Nauka korespondencyjna.
3. Muzea i wystawy.
4. Przeźrocza i filmy.
5. Radjo.
6. Świetlice.
7. Organizacja wywczasów, wycieczki, kolonje wakacyjne i t. p.

To ostatnie to już teren graniczny zainteresowań ruchu oświatowego, stanowiący raczej jego uzupełnienie.

Środki pomocnicze stanowią ogromną dziedzinę, wymagającą odrębnych metod. Opracowania tych zagadnień nie wciągniemy już do zadań naszej rozprawy.

CZEŚĆ PIERWSZA

OPIEKA KSZTAŁTUJĄCA

Zasady ogólne.

W myśl naszej definicji zaliczyliśmy do opieki kształtującej — w przeciwieństwie do ruchu samokształtowania, te rodzaje akcji oświatowej, w których punkt ciężkości spoczywa na działaniu wyraźnie w stosunku do przedmiotu wyodrębnionej jednostki lub grupy wychowującej. Przedmiot, czyli ci, na których się oddziaływa, nie jest tu rzeczywistym mandatarjuszem samych nauczycieli czy pracowników lub kierowników organizacyjnych, lecz podmiot działa z inicjatywy własnej lub jakiejś grupy nadrzędnej. Wzorem psychicznym¹⁾ jednostki z grupy podmiotu (który jest zwykle ciałem zbiorowym czyli osobą prawną) jest aktywność w świadomym oddziaływaniu na przedmiot. Korelatywnym w stosunku do wzoru podmiotu jest wzór psychiczny jednostki — przedmiotu, receptywno-współdziałający. Cechą charakterystyczną ewolucji ruchu oświatowego ostatnich dziesięcioleci jest coraz silniejsze akcentowanie postulatu współdziałania, a więc aktywizacja przedmiotu. Typ pracy, przy której przedmiotowi przypada rola wyłącznie biernie receptywna, jak np. zwykły wykład bez

¹⁾ Wzorem psychicznym nazywamy pojęcie normatywne (t. j. ustalające pewne wymagania), któreś sobie zainteresowana grupa wytworzyła o typie psychicznym jednostki, spełniającej daną rolę.

dyskusji czy współpracy zespołowej, traci dziś coraz bardziej na znaczeniu. Koncepcja, w której ta bierna receptywność wyłącznie dominuje, należy już do przeżytków. Niemniej zaznacza się już dziś pewna reakcja przeciwko przesadnej tendencji do aktywizacji, która chciała wszelką receptywność (a więc np. wszelki wykład bez dyskusji) prawie zupełnie wyeliminować i zastąpić samodzielną pracą czy też współpracą przedmiotu. Są to refleksy prądów, panujących dziś w pedagogice (szkoła twórcza, system daltoński).

Niebezpieczeństwo przesady w aktywizowaniu leży w tem, że wytwarza się typ społecznie szkodliwy gaduły, który wszystko sam chce najlepiej wiedzieć i zatracił już zupełnie umiejętność słuchania innych i przyjmowania od nich pouczenia. Ze samodzielnością musi się łączyć samokrytycyzm, inaczej oświata będzie paczyć charaktery, wytwarzać zarozumiałych półmędrków, „filozofów“ ludowych, a przede wszystkim demagogów. Tego rodzaju „oświecanie“ oznacza raczej zaciemnianie wrodzonej inteligencji i konkretnego sposobu ujmowania zjawisk, t. zw. „rozumu chłopskiego“, który ze stanowiska użyteczności życiowej jest stokroć więcej wart, niż niestrawiona i powierzchowna wiedza książkowa, a także — co ważniejsze jeszcze — stanowi lepszą znacznie podbudowę intelektualną charakteru.

Praca oświatowa jest czynnością bardzo odpowiedzialną. Nie każde zabieranie się do kształtowania dusz ludzkich jest czynnością konstruktywną, nawet gdy ma kulturalnie twórcze i etyczne zamiary. Niebezpieczeństwo jest tem większe, im mniej kontrolowane przez ludzi odpowiedzialnych i dojrzałych są dane

poczynania oświatowe. Z tego to powodu wydaje nam się, że opieka czy ruch patronacki zasadniczo daje większe gwarancje dojrzałości, niż zupełnie spontaniczne, samodzielne samokształtowanie, co oczywiście nie zmienia faktu, że ewolucja idzie w kierunku stopniowego (byle nie przedwczesnego) usamodzielnienia.

Niezwykle ważnym czynnikiem w każdej akcji społecznej jest zasada doboru działaczy i selekcji przedmiotu.

Ruch oświatowy jest pod tym względem w położeniu względnie szczęśliwym. Ponieważ praca oświatowa nie daje ekwiwalentów gospodarczych, chociażby w przybliżeniu równoważących nakład włożonej energii, pociąga ona jedynie tych, którzy posiadają rzeczywiste zamiłowanie do tego trudnego zawodu i są obdarzeni dużym zmysłem społecznym. Oświata (we właściwym słowa znaczeniu) nie daje też naogół większych perspektyw na karierę polityczną, nie pociąga więc ona jednostek obdarzonych żądzą władzy. Właściwym nastawieniem psychicznym oświatowca jest oddziaływanie na dusze ludzkie ze względu na ich wartość lub w imię jakichś ideałów. Oświatowiec rasowy nie pragnie „rządu dusz“ jak polityk, ani nie wkłada się cały w poszukiwanie abstrakcyjnych prawd lub ich propagandę, lecz punktem wyjścia jego poczynañ jest stan umysłowy i moralny tych, nad którymi pracować pragnie, czy to w roli wychowawcy czy przodownika. Według klasyfikacji Sprangera ¹⁾ jest to typ społeczny.

¹⁾ Edward Spranger. Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Halle 1924. str. 171 i nast..



Również pod względem doboru przedmiotu praca oświatowa jest w znacznie lepszym położeniu,¹⁾ niż szkolnictwo, które albo ma do czynienia z materiałem zupełnie nieselekcjonowanym, a nawet selekcionowanym negatywnie (szkoły powszechne), lub też z doborem pod kątem widzenia aspiracji społecznych czy zawodowych. Praca oświatowa daje dopiero na drugim planie perspektywy korzyści albo awansu społecznego²⁾. Ich zupełne wykluczenie pozostanie wprawdzie nieosiągalnym ideałem i nie wiadomo nawet, czy godnym wysiłku, albowiem bezpośrednio zainteresowania mogłyby się okazać za słabą siłą motoryczną. Zasadniczo jednak dobór przedmiotu dokonywa się tu na zasadzie bezpośrednich zainteresowań, albo też pośrednich o charakterze idealistycznym, lub wpływających ze zdrowej ambicji.

Istnienie takiego nastawienia potwierdza ankieta, przeprowadzona przez autora wśród słuchaczy Uniwersytetów Ludowych w Dalkach, Odolanowie oraz absolwentek Żeńskiego Uniwersytetu Ludowego w Neukirch (Szwajcaria). Wykazała³⁾ ona, że w Dalkach 62,4% a w Odolanowie 83,3% uczniów kierowało się przy wstąpieniu na Uniwersytet Ludowy motywami idealistycznymi (względy społeczne lub dążenie do własnego rozwoju duchowego), a tylko 37,% i 16,7% miało na myśli

¹⁾ Patrz Gruber: Volkshochschule Leohaus im ersten Jahre ihres Bestehens. München 1920, str. 16.

²⁾ Awans społeczny polega w myśl definicji Chałasińskiego (Drogi awansu społecznego robotnika. Poznań 1931. str. 6 i 7), na podniesieniu się w hierarchii miejsc społecznych, stanowiących wyraz funkcji, pełnionych przez daną jednostkę, w dynamicznym procesie zbiorowego życia. Chodzi tu więc zarówno o zmianę zawodu, jak o wybiecie się na czoło w życiu organizacyjnym.

³⁾ Wprawdzie odpowiedzi z pewnością nie zawsze były szczere, i często uczeń pisał to, co jak sądził, będzie się podobać nauczycielowi, niemniej jednak i w tym wypadku odpowiedź jest odbiciem tego, co uczeń uważał za właściwe, pożądane motywy.

cele utylitarne (korzyści w pracy zawodowej, lub zmiana zawodu na wyżej postawiony w hierarchji społecznej).

Odpowiedzi uczeń z Neukirch były jeszcze bardziej jednolicie idealistycznie zorientowane. Określały one przeważnie jako motyw wstąpienia dążenie do pogłębienia swego życia duchowego, do zrozumienia wielu zagadnień życiowych, a także do przemiany swego charakteru.¹⁾

Podobny wynik dała ankieta, przeprowadzona przez Dr. Grubera w Uniwersytecie Ludowym w Leohaus (Bawaria), po roku egzystencji zakładu.

Dobór tego rodzaju gwarantuje na ogół pewne minimum koniecznej aktywności i umożliwia przeważnie zupełną rezygnację ze środków represyjnych, które zresztą nie miałyby dosyć silnego punktu oparcia ze względu na to, że dla przedmiotu nie wchodzi tu w grę korzyści osobiste w sensie materialnym, których utratą grozi np. wydalenie z zakładu, dającego korzyści materialne, ani też nie dysponuje się sankcjami państwowymi, jak szkoła powszechna. Przeciwnie ze względu na stosunkowo słabszą siłę atrakcyjną celów idealistycznych podmiotowi tu zależeć musi na pozyskaniu, względnie utrzymaniu przedmiotu²⁾.

1) Szczegółowe opracowanie wspomnianej ankiety, o której jeszcze w innym związku będzie mowa, ukaże się wkrótce w „Przewodniku Społecznym“.

2) Wachowski (l. c.) wysuwa bardzo poważne argumenty w obronie przymusu, który pragnąłby wprowadzić w miarę możliwości i w oświacie pozaszkolnej. Zgadza się na psychologiczną trafność argumentów, że przymus dopomaga, wrazie rozdzielenia woli, do przezwyciężenia tej przeciwnej tendencji i może być pożądanym sprzymierzeńcem w walce z własną słabością (fakt ten oczywiście nie wchodzi w zakres socjologii). Dlatego może on być skuteczny pomimo, że jest uważany jako „działanie nieprzyjemne“. Działa tu nie tylko obawa, ale i uznawany przez niektórych socjologów „instynkt podporządkowania się“.

Powstaje jednak kwestja, czy tam, gdzie niema skutecz-

Nie jest jednak zjawiskiem dodatniem, gdy to zależenie przekształca się w zbyt wielką zależność od słuchaczy, szczególnie w sensie materialnym. Wtedy działalność podmiotu może ulec spaceniu przez pogoń za łatwą popularnością i przez koncesje dla niepożądanych cech przedmiotu.

W stosunku do form pracy samowychowawczej, gdzie przedmiot jest — przynajmniej idealnie — podmiotem, zwykły przedmiot pracy wychowawczej bynajmniej nie potrzebuje reprezentować typu bardziej biernego. Różnica na korzyść formy samowychowawczej może się zaznaczyć dopiero na bardzo wysokim poziomie realizacji. Samowychowanie oczywiście aktywizuje i usamodzielnia więcej, niż receptywność. Dotyczy to jednak bardziej strony społecznej niż intelektualnej.

A nawet można stwierdzić, że poziom umysłowy pracy samokształceniowej w ramach stowarzyszeń będzie na ogół znacznie niższy, niż tam, gdzie istnieje fachowe kierownictwo nauczyciela wykładającego. Aktywność przenosi się tu bardziej na samą pracę, miast zużywać się w jej formach, jak kierownictwo stowarzyszenia i sprawy organizacyjne. Nie można więc absolutnie twierdzić, by forma pracy wy-

nych przez skutki materialnie odczuwalne środków represji, przymus wogóle jest możliwym. Oczywiście, że możliwe i pożądane są różne sankcje o charakterze przede wszystkim moralnym. Nie będzie to jednak przymus we właściwym słowa znaczeniu, lecz jedynie presja moralna. Taki też jedynie ma charakter „przymus“ w uniwersytecie ludowym, o którym autor wspomina. Presja moralna może jednak w pewnych warunkach, jak np. w internacie, mieć charakter absolutnej skuteczności, pomimo nawet zastrzeżeń, że przymusu się nie stosuje (str. 25 nast.). Dlaczego pozatem nie uważamy przymusu za pożądany okaże się w ciągu dalszych rozważań.

chówawczej stanowiła coś niższego w stosunku do samowychowawczych stowarzyszeń. Stowarzyszenia są lepsze jako szkoła samodzielności społecznej, ale na ogół poziom naukowy ich pracy będzie niższy.

II

INTERNATOWE ZAKŁADY WYCHOWAWCZE.

Cechy ogólne.

Cechą zasadniczą internatowych zakładów wychowawczych jest wyrwanie uczniów z ich zwykłego środowiska i skupienie ich w środowisku nowem, zorganizowanem pod kątem widzenia zamiarów wychowawczych instytucji. W ten sposób uczeń wchodzi nie tylko jedną częścią swej osobowości w ramy systemu wychowawczego,¹⁾ lecz i całe prawie jego życie prywatne zostaje tym celom podporządkowane. Dzieje się to drogą albo presji i nadzoru — albo drogą dobrowolnej asymilacji i wzajemnego oddziaływania. Stosunek do wychowawcy staje się moralno-osobisty, miast czysto rzeczowego, który na ogół panuje w szkolnictwie.

Zakłady internatowe dla młodzieży mają do zwalczania wielkie trudności, leżące głównie w dziedzinie dyscyplinarnej. Wychowawcy stanowią tu w stosunku do uczniów grupę obcą, nadrzędną, a raczej są oni jej przedstawicielami. Grupa uczniów ma własną solidarność grupową i własne normy etyczne. Konflikt tych dwóch grup i ich norm i ideałów jest tu normalnem zjawiskiem. Rozszerzanie terenu wpływów

¹⁾ Por. Dr. J. Chałasiński Wychowanie w domu obcym jako instytucja społeczna, Poznań 1928, str. 214.

wychowawczych i nadzoru rozszerza płaszczyznę tarcia i konfliktu.

Inaczej przedstawia się sprawa z internatami dla dorosłych, które nas tu interesują (suponując poprawne ich ujęcie).

Chodzi tu o uczniów dobrowolnych, którzy pobyt w internacie uważają za przyjemne wyrwanie z monotonnego trybu ich zajęć zawodowych. Wychowawca nie jest tu przedstawicielem grupy obcej, lecz przewodnikiem. Współzycie towarzyskie, rozwinięte szczególnie w uniwersytetach ludowych, wytwarza zbliżenie osobiste na platformie zasadniczej równości, która w tej chwili przeważa nad faktyczną nierównością społeczną i intelektualną. Uczeń czuje się przez to współzycie podniesiony — i przyciągnięty. Ideały nauczyciela-przewodnika uważa za ideały swojej grupy i odnosi się do nich z góry pozytywnie. Solidarność i wpływ wzajemny działają na korzyść tych ideałów. Następuje proces dobrowolnej, mniej lub więcej świadomej akomodacji.

Tak ujęty internat jest konstrukcją socjologicznie trafną i dlatego wynik może być w wysokim stopniu dodatni. Stopień tej skuteczności zależy oczywiście przede wszystkim od talentu pedagogicznego nauczyciela jak również i od doboru uczniów. Warunkiem jest mała liczebność uczniów. Ponad 30 — 40 już niema tej możliwości osobistego zżycia. Im większy internat, tem bardziej zbliża się on do typu koszarowej masówki, w której z konieczności muszą się pojawić metody dyscyplinarnego nadzoru i presji a zniknąć współzycie i oddziaływanie indywidualne.

1 Uniwersytety ludowe.

a) Definicja.

Uniwersytet ludowy stanowi typ internatowego zakładu oświatowego o celach najwyłącznie wychowawczych i najbardziej zbliżony do ideału wychowania intensywnego. Zarazem jest to jedna z najstarszych, najbardziej wykończonych form pracy oświatowej, która w najnowszych czasach nabrała szczególnego znaczenia. Z tych powodów poświęcimy tej formie pracy nieco więcej uwagi.

Uniwersytetami ludowymi nazywamy internatowe szkoły dla dorosłych o celach czysto wychowawczych.¹⁾

Genus proximum tej definicji: uniwersytet — to przyjęte określenie dla wyższej szkoły dla dorosłych. Differentia specifica „ludowy“ oznacza szkołę przeznaczoną dla osób bez przygotowania do studiów wyższych, normalnie z ukończoną szkołą powszechną. Takie pojęcie nie przesądza jednak jeszcze internatowego charakteru. Dodatek ten „internatowy“ opuszczamy, ponieważ dla określenia typu nieinternatowych uniwersytetów ludowych mamy do dyspozycji termin, również przyjęty, i przeważnie w tym sensie używany, mianowicie „uniwersytet powszechny“. Pomijając pewne, choć nie ostateczne jeszcze ustalenie się tych terminów, możemy dodać na ich usprawiedliwienie, że z uniwersytetów ludowych korzysta przeważnie nazywany zwykle „ludem“ lud wiejski, a z miejskich znowu na ogół i inne warstwy, bardziej zróżniczkowane pod względem poziomu intelektualnego. Usprawiedliwia to nazwę „uniwersytet powszechny“. To ustalenie terminologii jest oczywiście naszą propozycja, którą poddajemy dyskusji.

b) Geneza uniwersytetów ludowych w Danji.

Ojczyzną uniwersytetów ludowych jest, jak wiadomo, Danja. W dziejach tego kraju instytucja ta

¹⁾ W najszerszym słowa znaczeniu, a więc z włączeniem kształcenia intelektualnego.

odegrała rolę niezwykle doniosłą. Opinia powszechna uważa uniwersytety ludowe za główny czynnik odrodzenia kulturalno-gospodarczego tego narodu, któremu po siedmioletniej wojnie (1806—1813), w ciągu której utracił całą swą flotę wojenną, zakończonej zerwaniem kilkunastuletniej unii personalnej z Norwęgją i kompletną ruiną gospodarczą i najzupełniejszym, niebywałym wprost upadkiem wszelkich zainteresowań kulturalnych, nie rokowano widoków utrzymania swej niezawisłości jako państwa i odrębności jako narodu.

Twórcą ideowym uniwersytetów ludowych jest **Mikołaj Seweryn Fryderyk Grundtvig** (1783—1872). Wychowany w środowisku kulturalnym, jako syn pastora i matki, pochodzącej z rodu szlacheckiego, był Grundtvig indywidualnością niezwykle bogatą i twórczą. Rozwój jego był samodzielny i obfitujący w przełomy. Najważniejsze z nich — to nie szczęśliwa miłość, która zrobiła z niego poetę, oraz odzyskanie wiary, utraconej głównie pod wpływem filozofii niemieckiej, specjalnie Schellinga. Ten powrót do religii, połączony z przełomem moralnym, kazał mu usunąć się z szerokiej areny na skromną placówkę pomocnika kaznodziei u swego ojca. Tam pragnął się zbliżyć do ludu i zapoznać się z trudnościami akcji wychowawczej. Wiedziony gorliwością bolejącego nad stanem swej ojczyzny patryoty, a zarazem apostoła religijno-moralnego odrodzenia, szukał nowych dróg do przerobienia duszy ludu.

Idea uniwersytetów ludowych zrodziła się powoli w jego mózgu jako wynik ostrej krytyki ówczesnego szkolnictwa, a zarazem w związku z jego walką z ideałami klasycznymi w imię pannordyjskiej ideologii rasowej, opartej na wydobytej przez niego z zapomnienia mitologii północnej. Podróże do Anglii dostarczyły bo-

gatego materiału do porównań i refleksji. Próbował on, nie mogąc pomieścić swej potężnej indywidualności w skromnych ramach pracy parafjalnej, oddziaływać na swój naród piórem. Przetłumaczył dzieje Danji Saksona, pisywał liczne artykuły i rozprawy. Lecz wszystko to nie wywołało echa. Wtedy uznał Grundtvig, że naród trzeba rozbudzić do życia umysłowego przez działalność bezpośrednią, przez żywe słowo. W r. 1832 wystąpił Grundtvig poraz pierwszy z ideą uniwersytetu ludowego, cztery lata później wydał na ten temat broszurę, a w r. 1841 wystąpił ponownie i stanowczo już z żądaniem realizacji swego pomysłu. Szkoła ta miała mieć charakter państwowy i opierać się na fundacji szkolnej Stolberga w Sörr. Lecz liberalne rządy nie udzieliły poparcia dla idei o zabarwieniu, jak na pojęcia ówczesne, radykalnie demokratycznej.

Grundtvig sam nie posiadał absolutnie umiejętności praktycznego realizowania swoich pomysłów. Swój — olbrzymi zresztą — wpływ bezpośredni na psychikę narodu duńskiego, pod którym naród ten pozostaje do dziś, wywarł Grundtvig przede wszystkim przez swoje pieśni, które do dziś śpiewa się przy wszystkich możliwych okazjach, a szczególnie w kościele. Największe dzieło jego życia, uniwersytety ludowe, zrealizował inny człowiek, którego znaczenie dziś coraz bardziej się podkreśla, **Krystjan Mikkelsen Kold** (1822 — 1870).

Przed Koldem już próbowano stworzyć uniwersytet ludowy w Rødding, w Szlezwigu, później przeniesiony do Askov. Powstał on w r. 1844. Pierwszym kierownikiem był prof. uniwersytetu kilońskiego Flor, który w tym celu porzucił katedrę. Lecz Flor nie wytrwał długo, i szkoła ta nie rozwinęła się. Trzeba było człowieka, który sam pochodził z ludu, przeżył nędzę i głód wiedzy, zdobył w latach wędrówki doświad-

czenie życiowe, i doświadczył na własnej skórze, czym jest martwa rutyna szkolna. A przy tem wszystkiem nie pozwolił sobie złamać skrzydeł, ani wyziębnić apostołskiego zapалу.

Kold był synem szewca — został z powołania nauczycielem, ale musiał szkołę opuścić, popadłszy z władzami w konflikt o metodę nauczania religji. Chciał on ją podawać w formie opowieści, a program nakazywał metodę mechaniczno-pamięciową. Rzuciwszy posadę nauczycielską, próbował szczęścia jako pomocnik misjonarza w Smyrnie w roli — introligatora. Wrócił stamtąd pieszo, ciągnąc ręczny wózek.

Po powrocie do kraju zapalił się Kold do idei Grundtviga. Ten wystarał mu się o 3.000 koron¹⁾, które dołączył do swojego tysiąca. Za to kupił małe gospodarstwo. Dom przebudował własnoręcznie. Potem chodził po wsiach i zapowiadał, że chce uczyć sztuki życia, i młodych ludzi tak „nakręcać, jak zegarek“, by „chodzili“ przez całe życie. Niezwykle bogata indywidualność Kolda, jego dar głęboko sięgającego oddziaływania na ludzi — i wreszcie ciekawość, jako siła atrakcyjna — zapewniły mu 15 uczniów, z którymi rozpoczął w r. 1851 swą pracę. Byli to chłopcy od 14 — 15 lat. Lecz wkrótce przekonał się Kold, że Grundtvig miał rację i brał od-tąd tylko starszych. Kold umarł w r. 1870, wychowawszy duży zastęp uczniów i doczekawszy się poważnego rozrostu uniwersytetów ludowych.

Kold posiadał to, czego wymagał Grundtvig, sam nie mając tych cech: umiejętność bezpośredniego oddziaływania²⁾, a zarazem niezwykle zmysł

¹⁾ Była to dziesiąta część sumy, którą kosztował uniwersytet ludowy w Rødding.

²⁾ Zwięzłe zestawienie przykładów niezrównanych me-

praktyczny, Kold imponował chłopcom nie tylko swoją nauką, ale i tem, że lepiej od nich prowadził swoje gospodarstwo. Dalszym warunkiem była niezwykła jego skromność życiowa¹⁾. Lody powstały przełamane. Nowa instytucja zyskała sankcję grupy włościańskiej. Przedmiotem potrzeby powszechnej stała się ona jednak dopiero po klęsce wojennej 1864 roku i utracie dwóch cennych prowincyj. Wtedy przyjęło się hasło, że trzeba „powetować na jakości, co się straciło na ilości.“ Kryzys rolniczy 1870—1880 roku, który Danja przezwyciężyła, przedstawiając swą produkcję rolną ze zbożowej na hodowlaną, wzmógł potrzebę oświaty— a równocześnie wykazał jej wartość praktyczną. Najsilniejsze tempo rozwoju uniwersytetów ludowych przyniosły lata po klęsce wojennej 1864 roku. Ogólna liczba uczniów rośnie wtedy z 505 w roku szkolnym 1862/3 na 729 w r. 1865/6 i osiąga w r. 1876/7—4202. Po pewnych wahaniach wzrasta nadal stale, ale wolniej i osiąga w r. 1914/15 — 6830 uczniów²⁾. Od tego czasu cyfra jednak się nie podniosła i wynosiła, według sprawozdania na konferencji oświatowej w Cambridge, odbytej w r. 1929, 6670 uczniów, z czego prawie połowa płci żeńskiej (3299), przy ilości 58 właściwych uniwersytetów ludowych³⁾.

toż oddziaływania Kolda podaje dr. Wartenweiler w broszurze: *Aus Kold's Werkstatt Erinnerungen von Schülern an die erste Volkshochschule* (bez daty i miejsca wydania), oraz Erich Wartenweiler. *Ein Sokrates in dänischen Kleidern*; odbitka z miesięcznika: „Das werdende Zeitalter“. August 1929.

¹⁾ Świadczy o niej chociażby taki epizod, że w ciągu pierwszej zimy zużyto 1 kg. cukru. (H. Bergtrup. *L'histoire de l'école supérieure danoise*. W pracy zbiorowej. *L'école supérieure populaire danoise*. Kopenhaga 1918, str. 106.

²⁾ *L'école supérieure populaire en Danemark*, str. 175.

³⁾ *International Handbook of adult education*. London 1929 str. 77 n.

c. Cele duńskich uniwersytetów ludowych.

O ideologii uniwersytetów ludowych już i u nas dosyć dużo pisano¹⁾, choć braknie jeszcze poważniejszych i wyczerpujących opracowań. Naszem zadaniem nie może to być oczywiście wszechstronna i szczegółowa analiza, lecz chodzi nam przede wszystkim o włączenie poszczególnych ideologii i metod oraz form pracy w ramy pewnych zasadniczych klasyfikacyj. Przedmiotem naszej analizy będzie duński uniwersytet ludowy w ujęciu statycznym, jego typ przeciętny, ze świadomem pominięciem drugorzędnych odchyień. Chodzić nam będzie o wyodrębnienie cech zasadniczych od przypadkowych, narzuconych przez indywidualne fakty i warunki, a w dalszych naszych rozważaniach omówimy rozpowszechnienie i akomodację tej formy oświaty do warunków w poszczególnych krajach.

Istota ideologii wychowawczej uniwersytetów ludowych leży w tem, że tu nie wtłacza się w mózgi uczniów, dla wprowadzenia ich w dane kompleksy kulturalne, gotowych, systematyzowanych w myśl ich immanentnej logiki, systemów pojęciowych, lecz pobudza się ich drogą oddziaływania bezpośredniego do samodzielnego ustosunkowania się do tych systemów „zobiektywizowanego ducha“, których całokształt tworzy kulturę ludzkości. Punktem wyjścia dla tej pracy jest istniejący u uczniów zasób wyobrażeń, dążności, pojęć i zainteresowań. Celem jest nie osiągnię-

¹⁾ Zestawienie literatury patrz Bibliografja Oświaty Powszechnej, Warszawa 1929, str. 125 i 126.

cie maximum wiedzy i wyników, mierzonych sprawdzianem egzaminu czy oceny postępów, lecz wytworzenie u ludzi duchowo jeszcze nie rozbudzonych aktywnego stosunku do kultury. Oczywiście, wymaga to zapoznania się z tą kulturą. Korzyści praktyczne z tego zapoznania się nie są jednak bynajmniej czemś drugorzędnem i wprowadzenie w ograniczonym stopniu przedmiotów praktycznych, nie jest jeszcze odstępstwem od idealistycznych zasad. Chodzi tylko o to, by uczeń dla każdego z wykładanych przedmiotów wyrobił sobie jak najbardziej bezpośrednie zainteresowanie, w przeciwstawieniu do pośredniego, które odnosi się tylko do korzyści praktycznych bezpośrednich, jak zastosowalność w życiu praktycznym, lub pośrednich, jak dyplom, dający pewne prawa. Ten pierwszy rodzaj pośrednich zainteresowań zamienia się łatwo w bezpośrednie, a w każdym razie wytwarza on bardziej życzliwe nastawienie ucznia, niż przedmioty takie, których się uczy wyłącznie dla egzaminu. Dobry nauczyciel potrafi wprowadzić wykrzesać pewne zainteresowanie bezpośrednie i dla przedmiotu, który z początku był tylko uważany za przykrą konieczność, suponując minimum elementów odpowiedniości¹⁾ po stronie uczniów. Lecz umiejętność ta, przynajmniej w wyższym stopniu, jest rzeczą rzadką. Jedynie wykluczenie zupełne uczenia się dla egzaminu czy stopnia eliminuje z nauki czynnik przykrego przymusu wywołującego reakcję uczuciową i robi z nauki przyjemnością. Pobyt w takiej szkole, to nie udręka, przy której uczniowie liczą dni do najbliższych wakacji, lecz przeciwnie, to przerwa wakacyjna w monotonnem i twar-

¹⁾ Por. Wachowski l. c. str. 15.

dem życiu zawodowem. Pozytywne nastawienie zasadnicze wobec szkoły przerzuca się również i na same przedmioty nauczania. Kontynuacja samodzielnej pracy umysłowej staje się potrzebą, której zaspokojeniu chyba warunki życiowe mogą przeszkodzić. Nie są one jednak naogół nieprzychylne, o ile chodzi o włościanina duńskiego, który zimą ma aż nazbyt dużo czasu, a strawy duchowej poddostatkiem. Właśnie dzięki temu, że nie obrzydza się uczniowi uniwersytetów ludowych książki, przez przymuszanie do jej używania ludzi jeszcze jej nie łaknących, osiąga się ten wynik, że książka, a szczególnie gazeta, stała się w Danji artykułem codziennej potrzeby szerokich mas, i Danja wysunęła się pod tym względem na czoło wszystkich narodów świata²⁾.

²⁾ Według statystyki, ogłoszonej na wystawie Sztokholmskiej w r. 1930, ilość książek wydanych w poszczególnych państwach była w r. 1926/7 następująca:

	Ogólna ilość dzieł wydanych	na 10.000 mieszkańców
Danja	3282	9,38
Holandja	4289	6,39
Węgry	4126	4,84
Niemcy	30545	4,81
Szwajcaria	1866	4,68
Szwecja	2698	4,43
Norwegja	1221	4,36
Czechosłowacja	5432	8,76
Wielka Brytania	13305	2,92
Francja	11509	2,80
Belgia	2209	2,78

(wiele dzieł belgijskich drukuje się w Paryżu, Belgię należy więc znacznie bardziej w górę przesunąć).

Aktywizacja kulturalna nie jest dla duńskich uniwersytetów ludowych celem oderwanym i samoistnym. Grundtvig uważał rozbudzenie umysłowe za warunek chrześcijaństwa, który pojmował w duchu protestanckim, bez pierwiastków nadprzyrodzonych, z przewagą doczesno-etycznego nastawienia, ale ze świadomością celów wiecznych nieśmiertelnej duszy ludzkiej. Był on o tyle zdeklarowanym intelektualistą etycznym, że wierzył, iż człowiek wykształcony przez to samo będzie moralnym.

Nie mniej doniosłym jest cel narodowy. Grundtvig uważał, że „Duńczycy, jako naród mały, nie mogą zrezygnować z żadnej po duńsku mówiącej jednostki¹⁾“. Nacjonalizm duński rozszerza się tu w pewien nadnacjonalizm nordyjski, o charakterze absolutnie pozbawionym agresywności. Włącza się on bez trudności do pewnego ogólno-ludzkiego humanitaryzmu, który w tej formie nie jest odstępstwem od grundtvigjańskiego antykosmopolityzmu. W tych szerokich ramach mieści się

Polska	6614	2,19
Włochy	6203	1,52
Hiszpanja	2321	1,06
Stany Zjednoczone A. P.	10039	0,85

Co do nakładu gazet, to osiągnęła Danja również rekordową cyfrę jednego egzemplarza gazety na 2,9 mieszkańca. Gdy ogólna ilość rodzin na prowincji duńskiej wynosi 680.000, prasa prowincjonalna ma łączny nakład 600.000 egzemplarzy. Uwzględniając tych, którzy abonują tylko stołeczne gazety, można stwierdzić, że w Danji niema rodzin, nie abonujących przynajmniej jednej gazety. (Bertel Dahlgaard, „Dänemark, das Land des Zeitungslesens“. Numer specjalny, Dansk Reklame. 1928. Nr. 5, str. 35). Cyfry są oparte na badaniach statystycznych z roku 1925.

¹⁾ Cytat podany przez Ks. Ludwiczaka. Uniwersytety ludowe w Polsce. Poznań 1927, str. 12.

też dobrze wychowanie dla demokracji¹⁾ i przygotowanie do życia gospodarczego. Jedno i drugie opiera się tu mniej na teoretycznych studjach, których się zresztą nie zaniedbuje, ile na wyrobieniu poczucia solidarności i nastawienia społecznego, umiejętności i chęci współdziałania z innymi. Ta cecha psychiczna, wytworzona przedewszystkiem przez uniwersytety ludowe, stała się podstawą wspólnego rozwoju spółdzielczości duńskiej, na którym opiera się w dużej mierze niezwykle wysoki poziom rolnictwa duńskiego²⁾. Dobra materialnie zostały tu „przydane” jako — może nawet niespodziewany — wynik stawiania spraw kulturalno-duchowych na pierwszym miejscu. Z idealizmu zrodził się dobrobyt gospodarczy.

Wykształcenie, które daje uniwersytet ludowy, to wiedza „żywa a nie książkowa”, silnie związana z życiem. Stwarza ona typy ludzi realnych i dalekich od bezpłodnego marzycielstwa, życiowo niezwykle sprawnych, pełnych zdrowej, twórczej inicjatywy, ale nie zasklepionych w ciasnym sobkostwie, o wysokim poziomie moralnym i dużym wyrobieniu obywatelskiem. Wyraża się ono np. w niezwykle wprost zainteresowaniu dla spraw politycznych i zawodowych³⁾.

¹⁾ Na temat roli uniwersytetów ludowych dla rozwoju demokracji patrz A. H. Hollman. *Uniwersytet ludowy a duchowe podstawy demokracji*. Warszawa 1924.

²⁾ Zwięzły przegląd rolnictwa duńskiego, daje H. Hertel. *Kurze Übersicht über die dänische Landwirtschaft*. Kopenhagen 1929, oraz Le Danemark. Copenhague 1929. Praca zbiorowa, publikacja Min. Spraw Zagranicznych i Departamentu Statystycznego.

³⁾ Stronnictwa duńskie mogą się poszczycić niezwykle wprost ilością płacących członków. Sama np. partja socjalistyczna, jak pisałego informowano w centrali ruchu, liczy

Sporną może się wydać kwestja, czy uniwersytety ludowe Danji są szkołami elity. Gdyby słusznem było spotykane u wielu autorów twierdzenie, przejęte z jednego źródła, że w Danji 30% ludności przechodzi przez uniwersytety ludowe, wtedy oczywiście trzeba by takowe uznać za normalną choć fakultatywną szkołę uzupełniającą, która gromadzi wszystkie elementy aktywniejsze.

Jest niewątpliwym faktem, że uniwersytet ludowy stał się w Danji instytucją o utrwalonej reputacji, a jego ukończenie stało się uznanym przez grupę społeczną moralnym obowiązkiem, a przynajmniej ideałem. Lecz cyfry, mówiące o 30% ludności¹⁾, przechodzącej przez uniwersytety wiejskie, są więcej niż przesadzone. Do roku szkolnego 1914/15 ukończyło uniwersytety ludowe ogółem 257.531 osób²⁾ i to w ciągu lat 70. Przy obecnej frekwencji można na następne lat 15 liczyć około 100.000. Przypuściwszy, że z tych 350.000 zmarło tylko 150.000 i, odliczając od 3,5 milj. 1,5 milj. na niedorosłych, możemy powiedzieć, że w najlepszym razie około 10% ludności dorosłej Danji przeszło przez uniwersytety ludowe. Jest to mimo wszystko procent tak wysoki, że uniwersytet ludowy duński nie może już uchodzić za szkołę dla wybranych zwłaszcza, że niema tu żadnej prawie selekcji oprócz naturalnej, która polega na tem, że naogół tylko ci dzielniejsi i bardziej rozbudzeni garną się do uniwersytetów ludowych. Przychodzi zresztą

150.000 członków. Procent zorganizowanych w związkach zawodowych jest w Danji najwyższy i sięga w niektórych zawodach 100% zatrudnionych.

¹⁾ Cyfrę tą podaje i Wolert l. c. 294 za Słepczewiczem (O sawremiennom waspitanju naroda. Sarajewo 1920, str. 33).

²⁾ L'école supérieure l. c. 175.

i bardzo wielu dla tradycji wzgl. mody, lub poprostu idąc za popędem do naśladownictwa. W każdym razie jednak zagarnia się w tym tłumie niewątpliwie i tych najlepszych, którzy najwięcej korzystają z pobytu i stają się później przodownikami kulturalnymi. Lecz celowo nie wszczepia się tu nikomu tego rodzaju ambicji.

Idea szkolenia elity nie wchodzi w skład ideologii pedagogicznej duńskiego uniwersytetu ludowego.

Podstawową i zasadniczą jej tezą jest fundamentalne odkrycie pedagogiczne Grundtviga, że przedmiotem skutecznego wychowania może być jedynie dorosły, który już ma zasób własnych doświadczeń życiowych, do których praca wychowawcy nawiązać może. Nauki życiowe, wszczepiane dzieciom, wywietrzeją prędzej, nim dziecko dorośnie do ich zrozumienia¹⁾. Teza ta, jak już zaznaczyliśmy, była punktem wyjścia idei uniwersytetów ludowych.

d. Program.

Program to dostosowanie celów wychowania do wymagań poszczególnych systemów kulturalnych i do poziomu umysłowego oraz potrzeb i zainteresowań uczniów²⁾.

Programy uniwersytetów ludowych w Danji nie są jednolite, albowiem każdy zakład ma tu zupełną swobodę. Władze nie interesują się programem. Jeżeli mimo to istnieje pewna jednolitość, to jest to zasługą

¹⁾ Do analogicznego wniosku doszedł współcześnie innemi zupełnie drogami prof. Znaniecki.

²⁾ Por. określenie Wachowskiego; przy układaniu programu kryterjum teleologiczne winno być uzgodnione z kryterjum odpowiedności l. c. 40.

koordynującej działalności Związku Uniwersytetów Ludowych.

Dominującą cechą programów duńskiej hojskole jest historyzm. Historia sama (duńska, powszechna i religijno-kościelna) ma wielką przewagę nad innymi przedmiotami. Nawet nauki przyrodnicze wykłada się metodą historyczną, wynalezioną przez prof. La Cour z Askov.

Kold miał w swej szkole następujące przedmioty: historję ojczystą i powszechną (w zarysie), oraz biblijną i kościelną, mitologję skandynawską, geografję Danji i powszechną, język ojczysty, literaturę i śpiew.

W późniejszym rozwoju nastąpiło niewątpliwie pewne „uszkolnienie”. **Historja** nadal dominuje. Traktuje się ją w formie opowieści, obrazowo i literacko, bez dbałości o pragmatyzm, z dużą emocjonalnością. Rozwój ludzkości oznacza się widocznymi zdala kamieniami milowymi wielkich ludzi i wydarzeń. Nie wytłumaczenie teraźniejszości jest głównym celem, ale wykazanie praw moralnych i pobudzenie do naśladownictwa ludzi wybitnych. To moralno-dydaktyczne traktowanie historii nie jest jednak czemś tak zacofanem, jakby się może niejednemu mogło wydawać. Trzeba sobie uprzytomnić, że z punktu widzenia chociażby chrześcijańskiej teleologii, wywołanie zdrowego odruchu moralnego jest rzeczą stokroć ważniejszą, niż znajomość jakiegoś pozbawionego aktualnego znaczenia faktu. A może też z innych punktów widzenia.

Drugim współrzednym przedmiotem jest **język duński**. Ponieważ przy wysokim poziomie szkolnictwa powszechnego zasadniczo każdy Duńczyk potrafi względnie poprawnie pisać, można cały wysiłek skierować na to, by wyrobić u uczniów umiejętność logicznie i stylistycznie poprawnego wyrażania.

swych myśli. Piszą oni więc wypracowania, ale nie na tematy książkowe, lecz z własnych przeżyć, obserwacyj, jak np. ze wspólnych wycieczek na rowerach. Wzajemna krytyka jest silnym bodźcem a zarazem sposobnością do wyrabiania sobie krytycyzmu. Z historją łączą się i treściowo i metodycznie **dzieje literatury**. I tu nie chodzi o naukowe analizy. Literatów traktuje się jako indywidualności ludzi, którzy pośredniczą w zrozumieniu świata i uczą umiejętności bystrej obserwacji. Dzieło nie ma być przedmiotem drobiazgowej analizy, lecz ma ono pouczać i porywać. Ważniejszym niż sama książka jest człowiek, który ją stworzył, autor. Jego prace, trudy i zwycięstwa nad sobą są przedmiotem dydaktycznego ujęcia.

Nauki przyrodnicze w programie, zrodzonym pod wpływem tak humanistycznie nastawionej umysłowości Grundtviga, nie mogły zbyt wielkiej roli odgrywać. O silniejszym ich uwzględnieniu zadecydował wpływ wybitnego przyrodnika H. C. Oeresteda (1777—1852). Ich rola w programie tak skonstruowanym leży w platformie tendencyjnych praktycznych oraz samorzutnych zainteresowań intelektualnych uczniów. Dają im one tę „radość rozumienia“ tych faktów przyrodniczych, z którymi stykają się w swem życiu codziennem. Ta radość jest najsilniejszym bodźcem do dalszej pracy samokształceniowej.

Z pośród przedmiotów przyrodniczych, na plan pierwszy wysuwa się, najważniejsza dla rolników, biologia; opiera się ją jednak na podstawach fizyki i chemji.

Ważną rolę odgrywają oczywiście w programie **nauki społeczne**, błędnie też nazywane socjologją. Pod określeniem tem kryje się nieco nauki o prawie, zapoznanie się z ustrojem państwa (od gminy począwszy)

i nieco ekonomji. Niekiedy, np. w programie uniwersytetu ludowego w Lyngby, tak pojęte nauki społeczne wypiera **geografia**, która w tym wypadku obejmuje i zagadnienia ekonomiczne, szczególnie produkcji i handlu.

Rachunki uwzględnia się również, łączy się je z nauką **książkowości**. Wprawdzie możnaby uzasadniać dydaktyczną wartość i tych przedmiotów. Jest to jednak niewątpliwie pewna koncesja dla naturalnych zainteresowań praktyczno-zawodowych.

Do praktycznych przedmiotów należą też niewątpliwie **pomiary gruntu**, które się uwzględnia w programach. Stanowią one zarazem sposób zainteresowania uczniów dla tak abstrakcyjnego przedmiotu, jak geometria. Oczywiście jest to przedmiot dla męskich uczestników. Dziewczęta mają na miejsce pomiarów robótki ręczne.

Śpiew odgrywa w programie wychowawczym uniwersytetów ludowych rolę niezwykle ważną. Nie chodzi tu o szkolenie artystyczne (aczkolwiek np. w Lyngby uczą się i śpiewu na cztery głosy), lecz o wytwarzanie nastroju. Ponieważ główną intencją twórców uniwersytetów ludowych było nie tyle szkolenie umysłowe młodzieży, ile rozbudzanie i kształtowanie czynników emocjonalnych w kierunku pożądanym, można się śpiewem posługiwać dla tego celu jako czynnikiem pod względem skuteczności prawie równoważnym z wykładami. Pobyt na uniwersytecie ludowym ma być dla Duńczyka i jest też najpiękniejszym okresem życia, którego „górne i chmurne” wspomnienia mają ożywiać szary trud codziennego życia. Dla osiągnięcia tego celu śpiew daje więcej nawet, niż najlepsze wykłady. Pozatem śpiew przyczynia się

ogromnie do wytworzenia łączności¹⁾ oraz do skupienia myśli i odpowiedniego, radosnego nastroju²⁾. Dlatego zwyczaj rozpoczynania każdej lekcji śpiewem, o ile możliwości przystosowanym do tematu (co nie zawsze — oczywiście — się udaje), przyjął się nie tylko w Danji, ale i w uniwersytetach ludowych innych krajów.

Gimnastyka, której nie było jeszcze w bardziej jednostronnie na sprawy duchowe nastawionym programie Kolda, zajmuje oddawna miejsce poważne. Ćwiczenia przeplata się pouczeniami z dziedziny higieny i anatomji. Do roku 1889 gimnastykowano według starego systemu Nachtegalla, od tego czasu przejęto szwedzki Linga. Istnieje dziś duński system Bukha, który przyjęły m. in. polskie uniwersytety ludowe T. C. L. Gimnastyka ta ma charakter wyczerpujący i umacniający, z zarazem jest ona szkołą zręczności, drogą do opanowania własnych ruchów.

Dziwnym może się wydać brak systematycznej nauki religji w instytucjach, dla których rozbudzenie religijne jest ostatecznie celem najwyższym. Na pierwszym planie pozostają jednak cele narodowe, harmonizujące z ogólnoludzkimi³⁾. Religja ma stanowić tło i podstawę zarazem. Tak pojmował sprawę Grundtvig. Dla zrozumienia tego stanowiska trzeba sobie uprzytomnić, że w jego koncepcji religijnej chrystja-

¹⁾ Podkreślają to w swych odpowiedziach na odnośne pytanie ankiet (Co sędzę o śpiewie przed lekcją?) absolwentki uniwersytetu ludowego w Neukirch (Szwajcarja).

²⁾ Stwierdzają to zarówno odpowiedzi absolwentek z Neukirch jak i słuchaczy uniwersytetów ludowych w Dalkach i Odolanowie.

³⁾ V. Bruecker. *L'école supérieure...* str. 128.

nizm był bardziej nastawieniem życiowym, opartym na bardzo szerokich założeniach, niż racjonalnym systemem dogmatów.

W praktyce wprowadzie poszło się jednak dalej w kierunku bezpośredniego wpływu religijnego, niż tego sam twórca pragnął. Pod wpływem idącego z ludu ruchu religijnego stały się kazania moralno-religijne stałym zjawiskiem w uniwersytetach ludowych¹⁾. Zjawisko to zaznaczyło się tak silnie, że nazwano nawet uniwersytety ludowe „rozszerzeniem kościoła²⁾“. Współudział pastorów w ruchu uniwersytetów ludowych jest znaczny. Niemniej nie wprowadzono jednak religii jako osobnego przedmiotu, pomijając historyczne traktowanie rozwoju ruchów religijnych i kościołów. Lecz duch religijny przenika wszystkie przedmioty, i ta atmosfera religijna czyni więcej, niż wykład w formie wyraźnie sformułowanych, a więc zaczepialnych i nie zawsze przekonujących podanych systemów teologicznych. Pouczanie religijno-moralne — na tym poziomie — nie potrzebuje się jeszcze opierać na systematach logicznie wykonczonych. W każdym razie nie wymaga tego struktura umysłowa uczniów duńskiej volkshojskole.

Drugim takim przedmiotem, którego się nie naucza w sposób systematyczny, a który jednak przenika całe nauczanie, jest **sztuka**. Zmysł artystyczny kształci się przy różnych sposobnościach i różnemi środkami. Tak np. uprzystępnia się uczniom dzieła wielkich malarzy w reprodukcjach, urządza się wystawy wędrownie (inicjatywa rozszerzonego uniwersytetu ludowego

¹⁾ V. Bruecker l. c. 128 n.

²⁾ Patrz Welert l. c. 277 n.

w Askov). Uniwersytety ludowe postarały się o to, że na dworcach porozwieszano reprodukcje dzieł sztuki. Z nich wychodzi też propaganda za odrodzeniem stylu budowlanego.

Również o wyszkoleniu muzycznym nie zapomina się. Poszczególne zakłady sprowadzają najślawniejszych nawet muzyków, którzy koncertują w lokalnych salach zebraniowych. Zyskuje więc na tem i ludność miejscowa.

Tak przedstawia się w zarysie przeciętny program duńskich uniwersytetów ludowych.

e) Metody wychowawcze.

Metoda wychowawcza duńskich uniwersytetów ludowych jest już zupełnie dojrzałym, wypróbowanym systemem. Daje ona jednak w ramach ogólnych zasad dużą swobodę indywidualnej twórczości, a raczej wymaga wprost wybitnej indywidualności wychowawcy, jako podstawowego warunku skuteczności. Tam, gdzie jej nie ma, uniwersytet ludowy zamienia się w zwykłą szkołę dla dorosłych. Cechy zasadnicze tej pedagogiki można ująć w następujących punktach:

1. Stanowcza przewaga wychowania nad kształceniem, a więc odwrotny stosunek niż w zwykłych szkołach. Cecha ta różni grundtvigjański uniwersytet ludowy np. od szkół organizacyjnych.

2. Rozbudzanie dążeń intelektualnych i zainteresowań przed ich zaspakajaniem. „Najpierw ożywiać, potem oświecać“ (zasada Kolda). Zasada ta jest szczególnie ważna w zastosowaniu do mało umysłowo rozbudzonej ludności wiejskiej.

3. Oddziaływanie na emocjonalność: a) kształceniu przez nastrojowe i uczuciowe traktowanie przedmiotów (szczególnie historycznych i literackich) i nawiązywanie do najsilniej emocjonalnie ufundowanych wartości, jak ojczyzna i religja, a szczególnie przez śpiew, o ile możliwości dostosowany do tematu lekcji, przed jej rozpoczęciem.

b) w wychowaniu przez ciepłą atmosferę ogniska domowego i przyjaźni wzajemnej, oraz pobudzanie uczuć religijnych i etycznych przez śpiew (szczególnie dostosowanych do tego celu pieśni Grundtviga).

4. Osobiste i indywidualne oddziaływanie. Uniwersytet ludowy nie jest hurtownią wychowawczą i normalnie ilość uczniów nie przekracza kilkudziesięciu. 25 — 30, to cyfra idealna, umożliwiająca najlepiej indywidualny kontakt nauczycieli z poszczególnymi uczniami oraz tychże między sobą. Stosunek wzajemny jest osobisty a nie rzeczowy, czyli ograniczający się do czynności nauczania. Przybiera on nie raz charakter takiej bliskości, jakiej niema i w rodzinie. Nauczyciel często jest powiernikiem ucznia, ojcem duchowym i starszym kolegą równocześnie.

Sposobność zbiorowej styczności osobistej a zarazem do nabycia ogłady dają zebrania towarzyskie w mieszkaniu nauczyciela, na które uczniowie chodzą w grupach — na zmianę.

5. Aktywizacja umysłów przez zachęcenie do dyskusji, dla której jest przeznaczona osobna godzina w tygodniu oraz metodę, pogadankową (wypytywanie przez nauczyciela dla wysondowania stanu wiedzy w danej kwestji i nawiązania wykładu). Pozatem istnieje skrzynka zapytań, szczególnie dla spraw drażliwych oraz dla nieśmiałych.

Samodzielna praca naukowa stoi na planie dalszym, gdyż normalnie uczeń duńskiego uniwersytetu ludowego nie jest jeszcze do niej przygotowany. Oddziaływanie nauczyciela przy receptywności uczniów przeważa w uniwersytecie ludowym nad samodzielną aktywnością, postawioną przez współczesne zasady „szkoły twórczej“.

6. Obrazowość ujmowania przedmiotu jest nie naruszalną zasadą wykładania, dostosowaną do poziomu. Pojęć abstrakcyjnych, pozbawionych treści wyobrażeniowej, unika się w miarę możliwości. Na tym postulatcie opiera się też przewaga historyzmu. Nawet nauki przyrodnicze wyklada się, według metody prof. La Cour z Askov w formie opowiadań historycznych o odkryciu danych praw.

7. Wytwarzanie między uczniami silnych węzłów solidaryzmu należy do zasadniczych czynników wychowania. Solidaryzm ten utrwalają doroczne zjazdy koleżeńskie byłych uczniów i współpraca ze szkołą w stowarzyszeniu jej absolwentów. Uniwersytet ludowy jest szkołą współdziałania społecznego.

8. Hodegetykę charakteryzuje zupełny brak środków represyjnych, które w tych warunkach okazują się zbyt szkodliwymi. Presja moralna i atmosfera okazują się wiele skuteczniejszymi środkami wychowania. Nie słyszano jeszcze o jakichś wykroczeniach słuchaczy, któreby wymagały innej presji, niż rozmowa w cztery oczy, a i to, jak się zdaje, nie często jest potrzebne. O ile się uwzględni, że chodzi tu o ludzi młodych, nieraz i poniżej lat 18, to fakt ten jest najlepszym sprawdzianem skuteczności metod.

Dla ilustracji przytoczymy tu epizod z działalności Kolda. Pewien uczeń namiętnie żuł tytoń i spluwał z tego powodu na podłogę. Gdy to po raz pierwszy uczynił podczas lekcji,

Kold postawił mu spluwaczkę. Lecz na drugi dzień chłopak znowu splunął na podłogę. Kold przerwał na chwilę wykład i spojrzał na przestępcę. Bez słowa wyszedł, wrócił z płatem i wytarł przed chłopakiem podłogę. Poczem również milcząco wyniósł płat i wrócił do przerwanego wykładu. Ów Jutlandczyk już nigdy więcej nie pluł na podłogę¹⁾.

f) Podmiot akcji.

Ważną dla zrozumienia instytucji jest kwestja p o d m i o t u danej akcji.

Pierwsze próby Grundtviga szły w kierunku stworzenia instytucji o charakterze państwowym przez przekształcenie dawnej fundacji Holberga w Soroe. Gdy to zawiodło, powstał pierwszy uniwersytet ludowy w Rødding, który miał jako ciało kierownicze dyrekcję, złożoną z 7 osób, w tem trzech chłopów, których wciągnięto, by ich zainteresować. Lecz forma ta nie okazała się praktyczną, i szkoła z czasem nawet zupełnie upadła. Dalsze poczynania Grundtviga szły po linii stworzenia fundacji z całym właściwym tej formie ciężkim aparatem. Lecz uniwersytet ten, na którego czele stanął Brandt — upadł również. Właściwą formę ustrojową podmiotu znalazł dopiero Kold, idąc za naturalnym swym zmysłem praktycznym. Nie stworzył on żadnych ciał zbiorowych, lecz oparł swój uniwersytet na inicjatywie i własności prywatnej. Ta forma panuje do dziś w Danji prawie wyłącznie, w przeciwieństwie do innych krajów.

Jakie są cechy dodatnie i ujemne tego stanu rzeczy, z którego Duńczycy są tak dumni?

Przedewszystkiem zaznacza się tu zasadnicza zaleta wszelkiej przedsiębiorczości prywatnej: jednostka, której los zależy przedewszystkiem od własnego

¹⁾ Aus Kold's Werkstatt, str. 1.

wysiłku, zdobywa się na największe napięcie energii, w imię instynktu samozachowawczego i zdrowej ambicji. Brak zależności daje pełnię swobody ruchów i uwalnia od namującego — a nieraz i psującego charakter — oglądania się na ocenę pracodawców czy zwierzchników i daje to zadowolenie, właściwe samodzielności wolnych zawodów, z którego się rodzi największy zapał. Taka perspektywa przyciąga jednostki samodzielne i przedsiębiorcze, ale nie w sensie nastawienia Sprangerowskich typów ekonomicznych, których ideałem jest gromadzenie wartości gospodarczych. Karjera „vorstandera” czyli kierownika uniwersytetu ludowego daje wprawdzie perspektywę pewnej niezależnej, ale zawsze finansowo skromnej egzystencji. Selekcja wyłania tu więc typy o nastawieniu społecznym, a przytem obdarzone talentem wychowawczym, gdyż dla rzemieślników pedagogicznych przy wolnem i silnem współzawodnictwie uniwersytetów ludowych miejsca być nie może. Te wszystkie czynniki selekcji łącznie z bardzo bogatą i wielką tradycją wytworzyły już specjalny typ duńskiego vorstandera. Są to ludzie przedsiębiorczy, o dużym idealizmie i nastawieniu społecznym, urodzeni wychowawcy, ale dalecy od mentorstwa czy dążności do śrubowania w górę swego autorytetu. Ich ideałem jest rola starszego kolegi swych uczniów, przewodnika i przyjaciela. Zarazem są to najlepsi mówcy, o dużym uroku osobistym i darze oddziaływania.

Z tym idealizmem musi vorstander łączyć duży zmysł realny, słowem umiejętności gospodarcze i administracyjne. I tu tkwi — teoretycznie rzecz biorąc — słaba strona tej formy. Vorstander jako samodzielny przedsiębiorca musi pogodzić te dosyć ze sobą sprzeczne cechy — talent pedagogiczny i gospodarczy. W nie-

zwykłym stopniu potrafił te cechy połączyć Krystjan Kold — i to było momentem, który zdecydował o jego powodzeniu. W tak wybitnym stopniu rzadko uda się te cechy pogodzić, lecz na ogół można powiedzieć, że umiejętność gospodarcza stała się cechą składową wzoru psychicznego vorstandera, wzoru, do którego się realna rzeczywistość mniej lub więcej dobrze dostraja.

Ważną zaletą prywatnego charakteru uniwersytetów ludowych jest zupełny brak wszelkiego formalizmu, który tak bardzo utrudnia rozwój każdej instytucji, a równocześnie i brak szablonu, zabijającego ducha. Każda szkoła ma swoją indywidualność, i to jest może największem bogactwem tych instytucyj.

Największy brak systemu własności prywatnej — to fakt, że wybitne zdolności pedagogiczne rzadko tylko się dziedziczą i choć istnieją rodziny pedagogów, to zwykle jednak wybitny ojciec ma mniej wybitnego syna, który zresztą aż nazbyt często ma inne skłonności i obejmuje szkołę nie dla zamiłowania, ale dla tradycji lub — gorzej — jako gotowy „kawałek chleba.“ Ten fakt tłumaczy upadanie wielu uniwersytetów ludowych. Niekorzystny jest również ten czynnik, że często człowiek o odpowiednich zdolnościach nie posiada odpowiedniego kapitału — i naodwrot.

Mimo wszystko — na ogół ma się wrażenie — że przynajmniej w stosunkach duńskich, korzyści tego systemu znacznie przeważają nad stronami ujemnymi.

Obok kierownika pracuje zwykle pewna ilość sił pomocniczych, od jednej do kilkunastu, z różnem wykształceniem. Są to nauczyciele szkół średnich lub powszechnych, a także samoucy, absolwenci uniw. ludow. (dla przedmiotów technicznych lub np. gimnastyki).

Vorstander i główny pomocnik mają zasadniczo wykształcenie akademickie.

g) Uczniowie (przedmiot akcji).

Główne punkty widzenia dla analizy przedmiotu akcji wychowawczej to: 1) jednorodność wzgl. różnorodność wieku, płci, stanowiska społecznego, zawodu, poziomu umysłowego i moralnego;

2) zasady selekcji;

3) stosunek do podmiotu.

Wiek uczniów to przeważnie okres młodzieńczy, między 18-tym a 25-tym rokiem życia. Okres ten przedmałżeński, w którym młody człowiek z warstwy pracujących fizycznie posiada już za sobą poważną ilość doświadczeń, a równocześnie wykazuje największe napięcie idealizmu, jest istotnie najodpowiedniejszy.

Płeć. Uniwersytety ludowe przyciągają młodzież obojga płci mniej więcej w równym stopniu z lekką przewagą męskiej. Kursy w Danii są zasadniczo osobne, męskie czynne zimą (ze względu na roboty rolne), żeńskie — latem. Te ostatnie są normalnie krótsze (3 miesiące przeciętnie, wobec 4 — 6 dla kursów męskich).

Stanowisko społeczne i zawód. Na 6670 uczniów było¹⁾: gospodarzy — 3802, robotników — 280, rzemieślników — 729, innych 1859.

Społecznie przeważa tu więc znacznie warstwa ludzi niezależnych, przedewszystkiem gospodarzy. Ilość robotników jest nieznaczna. Mają oni swoje własne uniwersytety ludowe robotnicze, internatowe i powszechne (miejskie). Antagonizm polityczny i światopoglądowy (ekonomiczny wydaje się mniej ostrym) jest tak silny, że chłopci nie posyłają swych synów do uniwersytetów ludowych, do których uczęszczają i robotnicy.

¹⁾ International Handbook, str. 78. Sprawozdanie to pochodzi z roku 1929. Podany zawód jest zawodem rodziców.

Poziom umysłowy można określić tak: opanowanie względnie dobreortografji i wogóle gruntowne wykształcenie elementarne, przy braku umiejętności formułowania i wyrażania swych przeżyć i myśli. Poziom moralny narodu duńskiego jest stosunkowo wysoki.

Na wysoką uczciwość Duńczyków zwracają powszechną uwagę podróżni. Znamieniem tężyzny moralnej jest też bardzo silny ruch abstynencki i wogóle duża trzeźwość narodu, niegdyś mocno nałogowego. To zmniejszenie się znaczne alkoholizmu jest niewątpliwie jednym z głównych czynników rozwoju kulturalnego.

Zasady selekcji. Dobór jest wyłącznie naturalny. Zgłoszeń na ogół się nie kwalifikuje. Uniwersytet Ludowy nie daje żadnych korzyści materialnych, dlatego, że eliminuje się automatycznie element, niezdolny do wykrzesania ze siebie pewnego idealizmu. Ponieważ nie chodzi tu o przygotowanie do jakiejś funkcji, lecz o korzyść samego ucznia, selekcja kwalifikacyj nie jest potrzebna. Względna równomierność poziomu w kraju, nie znającym analfabetyzmu, o wyśmienitem szkolnictwie powszechnem i bardzo wysokiej oświacie, umożliwia też na ogół zrzeczenie się doboru według poziomów.

Tylko dzięki tym warunkom nie wchodzi tu poważnie w grę niebezpieczeństwo, że dzięki prywatnemu charakterowi un. lud. będzie się poziom poświęcać względom materialnym.

Faktycznie selekcja dokonywuje się na zasadzie dwóch głównych czynników: zainteresowania dla oświaty i możliwości materialnych. Przy obecnem rozpowszechnieniu uniwersytetów ludowych stały się one potrzebą powszechną, szczególnie warstwy włościańskiej. Po przełamaniu pierwszych lodów, instytucja ta przyjęła się i zyskała sankcję szczególnie grupy stanowej chłopskiej. Uczęszczanie do uniwersytetów ludowych stało się pewnego rodzaju zwyczajem,

obowiązującym wszystkich młodych ludzi, którzy mają jakiegokolwiek aspiracje społeczne czy umysłowe.

Stosunek do podmiotu. Korelatem naturalnym do przyjacielskiego stosunku nauczycieli do uczniów jest stosunek tychże do szkoły bezwzględnie pozytywny, i to w stopniu nigdzie może w szkolnictwie nie spotykanym. Tam gdzie nie ma żadnego nacisku, nie ma też reakcji. Najlepszym wyrazem tego stosunku są dożywnotnie więzy, łączące ucznia ze szkołą i wyrażające się nie tylko w zjazdach dorocznych, ale i w wydatnem poparciu materjalnem.

Ten stosunek uczniów do uniwersytetów lud. jest może największym ich triumfem, szczególnie dlatego, że jest on od początku pozytywnym, a nie jak w wielu szkołach, ulega on dopiero idealizacji jako wspomnienie młodości.

h) Organizacja finansowa.

Uniwersytety ludowe, mimo ich normalnie prywatnego charakteru, nie są w pełni samowystarczalne. Utrzymanie poważnego zakładu dla niewielkiej stosunkowo liczby uczniów wymagałoby opłat fantastycznie wysokich. Nawet Kold, mimo nieprawdopodobnie skromnych wymagań¹⁾, musiał się starać o subwencje. Obecnie są one uregulowane ustawowo.

Subwencje otrzymuje każdy uniwersytet ludowy, uznany przez państwo. Uznanie następuje automatycznie, skoro zakład istniał przez dwa lata i miał przynajmniej przez 12 miesięcy po 12 uczniów.

Subwencja jest tak ujęta, że państwo pokrywa:

¹⁾ Por. Fr. Wartenweiler. Ein Sokrates in dänischen Kleidern. Das werdende Zeitalter. 1928. Heft 8, Odbitka (bez paginacji).

- 1) 50% poborów nauczycielskich (do określonego maximum;
- 2) 20% oszacowanego zarobku kierownika jako nauczyciela;
- 3) 35% wydatków szkoły na pomoce szkolne;
- 4) 10% wydatków szkoły na asekurację budynków;
- 5) stypendja dla uczniów w wysokości łącznej 25% sumy ogólnych opłat uczniowskich we wszystkich zakładach¹⁾.

System ten z jednej strony uwalnia kierowników od nadmiernych kłopotów finansowych i umożliwia oznaczenie wysokości wpisów, dostępnej dla przeciętnego włościanina (od c. 40—80 koron²⁾, z drugiej zaś wyklucza on wyrzucanie pieniędzy na imprezy nieżywotne zmusza do samodzielnego wysiłku. Niezależność subwencji od oceny i — protekcji nie wytwarza u kierowników służalczej uległości i skłonności do szukania okrężnych dróg do kasy państwowej. W takich warunkach możliwy jest rozwój niekrępowanej niczem inicjatywy.

Jedyną stroną ujemną jest pewna sztywność tego systemu, a ze stanowiska skarbu — poważne obciążenie, niezależne od stanu finansów. Lecz Danja może sobie pozwolić na takie wydatki, mając budżet stale zrównoważony, o poważnej przewadze wydatków kulturalnych nad wydatkami na cele obrony kraju³⁾. Wysokość tych subwencji wzrasta stale. W latach 1851—1853

¹⁾ International Handbook str. 72.

²⁾ W Lyngby opłata wynosi: za 5 mies. kurs męski 375 kor., za 3 mies. letni 210. Grundtvigs Højskole ved Lyngby. (Prospekt).

³⁾ Wydatki na cele kulturalne wynosiły w budżecie na rok 1926/7 — 19,2%, a na armję tylko 15,2%. Le Danemark. Copenhague. 1929. Praca zbiorowa str. 56.

wynosiła ona łącznie 4.000 koron, w r. 1913 — 150 do 160.000 dla zakładów, a 350.000 kor. na stypendja dla uczniów¹⁾. W r. 1928²⁾ subwencja wynosiła, wprawdzie łącznie z 25 szkołami rolniczymi, 645.000 kor. dla zakładów, a 550.000 dla uczniów³⁾.

i) Zakłady specjalne.

Zróźnicowanie typów uniwersytetów ludowych jest dosyć znaczne. Istnieją osobne zakłady dla poszczególnych zawodów, dostosowane do ich psychologii, np. dla rybaków. Zakłady przeznaczone dla robotników i prowadzone w duchu socjalistycznym omówimy w innym związku (jako szkoły organizacyjne), ze względu na ich zasadniczo odrębny charakter.

Dalej istnieją uniwersytety ludowe kierunku pietystycznego, utrzymywane przez misje baptystów i metodystów.

Najważniejszym ze specjalnych zakładów jest sławny „rozszerzony uniwersytet ludowy w Askov“, kontynuacja pierwszego uniwersytetu w Rødding. Jest to nadbudowa, ukoronowanie całego szkolnictwa popularnego. Zasadniczo są to kursa wyższe dla absolwentów zwykłych uniwersytetów ludowych. Ze względu na wysoki poziom zapisują się tam jednak i osoby z klas średnich, a nawet inteligencji. Kurs trwa od r. 1913 przez trzy semestry zimowe. Zróźnicowanie poziomów jest bardzo znaczne, np. dla języka duńskiego istniało aż 12 kompletów, różnego poziomu. W programie uwzględnia się tu również języki obce.

¹⁾ École supérieure str. 179, 180.

²⁾ Jakby wynikało z daty sprawozdania.

³⁾ International Handbook str. 77.

Liczba uczniów w Askov sięga 200, lecz dzielą się oni na zespoły, a specjalnością zakładu są osobne godziny indywidualnej rozmowy. Chętnym udziela się też wskazówek do studjów specjalnych, np. języka łacińskiego.

Latem odbywają się zwykle w Askov kursy dla nauczycieli uniwersytetów ludowych z całej Danji. Poza tem kształcą się tu pastorów i nauczycieli dla emigracji duńskiej w Ameryce.

Drugi ważny zakład to **Międzynarodowy Uniwersytet Ludowy** w Helsingør. Założycielem jego jest Piotr Manniche. Szkoła powstała po wojnie i stawia sobie jako cel umożliwić zbliżenie i zrozumienie wzajemne „poważnie myślących młodych ludzi“ wszystkich narodów¹⁾. Uczniowie w połowie są cudzoziemcami. Przeważają Anglicy i Niemcy. Polaka dotąd w szkole tej jeszcze nie było. Nieoficjalnym celem jest też niewątpliwie ekspansja kultury duńskiej. Zakład ten, umożliwiający obcokrajowcom zapoznanie się z językiem i kulturą Danji, umożliwia im zarazem dalsze studia, czy to nad uniwersytetami ludowymi, czy nad rolnictwem lub innemi sprawami.

Selekcja dokonywuje się — o ile chodzi o krajowców — głównie na podstawie znajomości jednego z obcych języków, oraz zainteresowania dla zbliżenia międzynarodowego. Dobór obcokrajowców podlega selekcji środków i zainteresowań, poza tem działają zagraniczne ekspozytury, które dysponują też stypendjami. W każdym razie poziom jest tu znacznie wyższy, niż w innych un. lud. Znaczną jest ilość inter-

¹⁾ Die internationale Hochschule. Kopenhagen 1928, str. 3

ligentów, akademików, nauczycieli, urzędników, dziennikarzy. Gros stanowią jednak robotnicy.

Metodycznie przeważa tu spółnota pracy nad wykładem. Przy pogodzie odbywają się lekcje na dworze. Uczniowie biorą udział w pracy ręcznej w ogrodzie ¹⁾.

Pełny kurs trwa od początku listopada do końca marca. Mniejsze, 6 — 8 tygodniowe kursy odbywają się latem.

j) Utrwalanie i rozszerzanie wpływów.

Działalność wychowawcza uniw. lud. nie kończy się na ich pracy wewnętrznej, lecz dąży: 1) do utrwalenia swego wpływu na byłych wychowanków i 2) do promieniowania nazewnątrz.

Utrwalaniu wpływu służą towarzystwa byłych uczniów, istniejące przy każdym un. lud. zosobna. Towarzystwo stara się o utrzymanie łączności wzajemnej oraz między uczniami a ich szkołą. Doroczny zjazd, odbywający się latem, skupia poważny procent uczniów, nawet z dalszych stron. Zjazd taki nie tylko odświeża wspomnienia i ideologję, oraz ułatwia wzajemną wymianę doświadczeń, ale przede wszystkim myśl o tych zjazdach jest stałą pobudką do tego, by nie zejść z drogi pracy społecznej i — nie potrzebować się powstydzić przed kolegami. W ten sposób utrzymuje się w dalszym życiu grupa uczniowska — jej ideały, normy i emulacja. Ważnym momentem psychologicznym jest fakt, że z pobytem na un. lud. — kojarzą się wspomnienia emocjonalnie dodatnio zabarwione — i zabarwienie to

¹⁾ Odwiedzając ten zakład, piszący zastał vorstandera, p. Manniche, zajętego rozkopywaniem ogrodu, przyczem uczniowie mu pomagali. Czynność tę traktowano tu jako coś bardzo ważnego.

przenosi się na zasady i ideały un. lud. W ten sposób nie tylko utrwała się ideologia grundtvigiańska, ale staje się siłą psychomotoryczną o dużej dynamice. Najpiękniejsze wspomnienia młodości, stale odświeżane, nadają psychice absolwenta cechy trwałe. Ponieważ zaś absolwenci ci stanowią zasadniczo element społecznie najaktywniejszy, więc nadają oni ton życiu całego społeczeństwa duńskiego, a przynajmniej wsi.

Stowarzyszenia te, jak już zaznaczyliśmy, mają też duże znaczenie praktyczne, jako opieka finansowa nad szkołą i czynnik, regulujący dopływ nowych słuchaczy.

Oddziaływanie wszcz odbywa się głównie dwoma drogami: przez wykłady publiczne i inne imprezy, oraz przez doroczne jesienne „wiece oświatowe“.

Wykłady publiczne urządza się w pewnych odstępach czasu, 6—20 rocznie. Z początku sale dawał un. lud., ale z czasem sale te okazały się za szczupłe i wszędzie prawie pobudowano sale gminne. Dziś jest ich w Danji około 1.000. Wykłady te cieszą się dużą frekwencją.

Jesienne wiece oświatowe—to instytucja specyficznie duńska. Poraz pierwszy urządzono takie zebranie w Askov w r. 1877, poczem rozpowszechniły się one w całej Danji i są dziś powszechnym, ustalonym zwyczajem. Są to zebrania tłumne, kilkodniowe, z udziałem także i gości z miast. Nie mają one żadnej specjalnej organizacji, nie zapadają też żadne uchwały. Tematy referatów i dyskusyj są oświatowo-kulturalne. Wiece te zaspakajają potrzeby styczności osobistej grup sąsiedzkich, oraz tęsknotę za głębszym pokarmem duchowym, zaszczerpioną ludności przez un. lud. Jest to święto wspólnoty oświatowo-kulturalnej ludu duńskiego.

2. UNIWERSYTETY LUDOWE POZA DANJĄ.

Rozszerzenie się uniwersytetów ludowych poza granicami ich ojczyzny — to niezwykle ciekawy proces społeczny naśladownictwa, recepcji i akomodacji. Niestety, w ramach, zakreślonych tej rozprawie możemy, zaledwie wskazać na niektóre ciekawsze problemy z tem związane.

a) Norwegja ¹⁾.

Norwegja, jako najsilniej kulturalnie z Danją zjednoczona, przejęła pierwsza un. lud. Pierwszy un. lud. powstał tu w r. 1864. Lecz warunki nie ułożyły się od razu pomyślnie. Gdy w Danji un. lud. rozwijały się w imię ideałów narodowo-politycznych, tu właśnie polityka odciągała najlepsze siły od pracy w un. lud. Skoro jednak instytucja już się zadomowiła, znalazło się dla niej zadanie narodowe — i to na terenie sprawy językowej. Norwegja nie miała bowiem własnego języka literackiego, którym był dotąd język duński. Usiłowania podniesienia jednego z dialektów do tej godności znalazły w un. lud. walną podporę.

Obecnie w Norwegji jest 31 un. lud. typu duńskiego, prywatnych, spółkowych lub należących do stowarzyszeń. Pozatem istnieje 36 szkół okręgowych (Fylkesskoler), utrzymywanych przez okręgi (jednostki administracyjne), którym państwo dopłaca $\frac{5}{6}$ do utrzymania szkół; niezamożni uczniowie otrzymują też subwencje, wynoszące połowę kosztów utrzymania.

Trzeci typ — to szkoły chrześcijańskich

¹⁾ Przy opisie ekspansji un. lud. podamy wyjątkowo i kilka uwag o krajach, nie objętych podróżą, Norwegji i Finlandji.

związków. Są one programem podobne do dwóch pierwszych typów. Jest ich 23 ¹⁾.

Ideologia tych trzech typów un. lud. jest w założeniach grundtvigjańska, narodowa i oparta na zasadach chrześcijaństwa. Chodzi o aktywizację umysłową i duchową w sensie prymatu zainteresowań idealistycznych.

Program naukowy jest nieco szerszy niż w Danji i obejmuje poza wykładaniami i tam przedmiotami: psychologję, lekturę biblij, a dla dziewcząt teoretyczną i praktyczną naukę gotowania, co oznacza poważną koncesję w kierunku zainteresowań czysto praktycznych.

Uniwersytety ludowe norweskie są koedukacyjne.

b) Szwecja.

Szwecja zawdzięcza pierwsze próby z un. lud. inicjatywie redaktora Dr. Sohlmana, który pod wpływem Flora, którego poznał na wakacjach w r. 1867 i który zwrócił jego uwagę na niski poziom umysłowy wieśniaków szwedzkich, wysłał swego współpracownika Dr. Alunda do Danji, by zapoznał się z un. lud. Tak powstały pierwsze un. lud. ²⁾. Zainteresowanie dla nich opierało się głównie na konieczności wychowania dla postępującej szybko po r. 1862 demokratyzacji. Rozwój un. lud. odtąd był równomierny i stały. W 25 lat po założeniu pierwszego un. lud., czyli w r. 1893, było ich 26, w ciągu dalszych 25 lat liczba dokładnie się podwoiła, a w r. 1928 było w Szwecji 57 subwencjono-

¹⁾ International Handbook, str. 319 u.

²⁾ H. Rosendal. L'école... str. 183 n.

wanych un. lud.¹⁾. Oprócz tego było kilka, nie otrzymujących subwencji.

Szwedzkie un. lud. mają charakter społeczny a nie prywatny. Jedna trzecia należy do okręgów, które je przejęły od prywatnych właścicieli. Żaden un. lud. w Szwecji nie jest własnością kierownika.

Budynki są na ogół z większym komfortem urządzone, niż w Danji.

Ideologia jest idealistyczna, ale nie przyznaje się ona do grundtvigjanizmu²⁾, lecz wyznaje bardziej ogólnie obywatelsko-kulturalne dążenia. Program ich opiera się na naukach przyrodniczych, jako dominującej podstawie wychowawczej. W programie uwzględnia się poważnie rachunki, wprowadzono też kaligrafię. Kursy zimowe są koedukacyjne, letnie tylko dla dziewcząt. Dopuszcza się też miejscowych uczniów dochodzących. Wiele szkół ma kurs dwuletni. Istnieją też dwa zakłady protestancko-kościelne, jeden dysydencki. Poza to inne, które zaliczamy do szkół organizacyjnych.

c) Finlandja.

W Finlandji, która zawsze kulturalnie była ześlona z krajami nordyjskimi, zaznaczyły się bardzo wcześniej tendencje do przeniesienia na grunt tamtejszy un. lud. Przeshkodą były przede wszystkim stosunki polityczne w kraju, nie posiadającym niezaleźności. Finowie szli masowo na studia do Danji, gdzie poznawali un. lud. W r. 1889 udało się im stworzyć pierwszy un. lud. Instytucja ta weszła tu w służbę potężnego ruchu odrodzenia narodowego. Ostatnio liczba uniwersytetów ludowych wynosiła 54, a więc tyle, co

¹⁾ International Handbook, str. 397.

²⁾ ib. 398.

w Szwecji, z tego 14 narodowości szwedzkiej. Słuchaczy było w roku 1927/8 — 2976, z tego 514 w un. lud. szwedzkich¹⁾. Uniw. lud. są tu terytorjalnie równomiernie rozdzielone na prowincje, każda ma swój. Że postępowano rozważnie przy ich zakładaniu, o tem świadczy fakt, że tylko 4 un. lud. dotąd upadły. W Finlandji koedukacja stała się zasadą powszechnie przyjętą i nienaruszalną. Forma własności jest społeczna, zwykle specjalne stowarzyszenia są właścicielami, jeden un. lud. jest fundacją, prywatnych niema. System subwencji państwowych jest podobny do duńskiego. Pokrywają one na ogół 40% kosztów.

W programie występuje silniej moment praktyczny. Podkreśla się, poza zwykłymi przedmiotami, naukę gospodarstwa domowego i roboty ręczne.

Przedstawiciele wszystkich nordyjskich uniwersytetów lud. urządzają od czasu do czasu wspólne konferencje, przyczyniające się do ujednostajnienia metod.

d) Niemcy.

Ekspansja idei un. lud. poza kraje nordyjskie, a więc i do Niemiec, zaczęła się na dobre dopiero po wojnie. Idea un. lud. znajduje grunt podatny tam, gdzie z całą jaskrawością uwydatnia się niedostateczność oświaty szkolnej, a ważne zadania społeczne wymagają pogłębionego wychowania.

Niemcy przedwojenne, jako państwo o precyzyjnie uregulowanym mechanizmie polityczno-gospodarczym i ustroju hierarchicznym, nie odczuwały takiej potrzeby. Szkoła wychowywała gorących o „ograniczonym rozumie poddanych“ „hurrapatrjotów“, a uniwersytet nie mniej ograniczonych specjalistów, zasklepionych w pracy na pewnym odcinku. Polityka była rzeczą jednostek, do tego specjalnie przygotowanych. Walki między

¹⁾ International Handbook. 117.

kierunkami polityczno-społecznymi nie rozsądzały tej więzi państwowej i nie sięgały zbyt głęboko. Ruch rewolucyjny był nurtem podziemnym, ale, jak się zdawało, nie nadmiernie groźnym, a także kontrakcja toczyła się bądźto na powierzchni życia, bądź na terenie literacko-publicystycznym. Lud był obiektem, o który walczone, ale nie samodzielny czynnikiem, mimo istnienia systemu parlamentarnego.

Przeżycia wojenne narodu zburzyły tę równowagę, a raczej martwość społeczną, a rewolucja rozbiła sztywne ramy tradycyjnej monarchji i dała nieprzygotowanemu do tego narodowi pełnię suwerenności i zupełną swobodę polityczną. Ciężkie warunki ekonomiczne, miliony bezrobotnych, reakcja nacjonalistyczna przeciwko następstwom przegranej wojny, niehamowana agitacja bolszewicka i zupełny rozkład moralny, celowo nawet organizowany pod różnymi hasłami¹⁾ — to wszystko musiało zmienić państwo „porządku i bojaźni Bożej“ w kłębowski polityczne o niesłychanej dynamice napięcia walk partyjnych, mord polityczny stał się tam zjawiskiem zupełnie codziennym.

Tłem kulturalnem tego stanu rzeczy jest niesłychane spłytczenie ludzi współczesnych, bądź to jako reakcja przemęczonych przeżyciami wojennymi i powojennymi nerwów, bądź jako naturalny wynik dłuższego procesu dziejowego przerastania techniki zewnętrznej nad życiem wewnętrznem człowieka. Prasa sensacyjna, literatura pornograficzna, sztuka, której zwyrodnienie, a nawet zupełny zanik najkatastrofálniej zaznacza się w dziedzinie malarstwa, kinematograf i kabaret oraz walki bokserów czy „stałowych bicepsów“, stanowiące przedmiot zainteresowania, graniczącego z masowym obłędem — oto pokarm duchowy tych mas, którym niespodziewanie przypadła pełna odpowiedzialność za losy państwa. Dodać do tego należy niezwykle ostre antagonizmy klasowe, szczególnie nienawiść do inteligencji, dochodząca do tego stopnia, że pracownicy społeczni muszą zatajać swe tytuły naukowe, oraz niemniejsze napięcie poczucia odrębności szczepowych, które jedność narodową Niemiec każą uważać za daleki cel idealny.²⁾

¹⁾ Np. kultury nagości, lub „prawa człowieka“ do zaspakajania zwyrodniałych instynktów płciowych homoseksualnych.

²⁾ Na temat Niemiec powojennych i ich stosunku do uniwersytetów ludowych patrz nader żywo ujęte uwagi Wolerta l. c. 652 w.

Przy takiej sytuacji „wołanie za nauczycielem“ musiało się odezwać z siłą żywiołową. Oświata ludowa była jednym z haseł rewolucji niemieckiej. Trzy potrzeby wystąpiły tu na plan pierwszy:

1) konieczność przyspieszonego wychowania dla demokracji (cel polityczno-społeczny);

2) walka ze spłyczeniem kultury i dążność do wytworzenia typu pogłębionego, a przytem przystosowanego do dzisiejszych warunków bytu, szczególnie w miastach (cel kulturalny i indywidualistyczny);

3) potrzeba bojowników w walce światopoglądów i kierunków społeczno-politycznych (cel organizacyjny).

Wypróbowana na północy forma uniwersytetów ludowych idealnie odpowiadała tym zasadom. To też rozszerzanie się tej instytucji oświatowej przybrało w pierwszych latach porewolucyjnych charakter istnej epidemii, co przejawiało się w masowem zakładaniu un. lud. bez stworzenia należytych podstaw. Ta „grynderka“ oczywiście musiała się załamać. Z kilkuset un. lud., założonych w pierwszych latach powojennych, utrzymało się tylko kilkadziesiąt. Po przeczyszczeniu atmosfery zaczyna się jednak w połowie bieżącego dziesięciolecia okres ponownego, teraz już normalnego i zdrowego rozwoju. W r. 1927 w Niemczech ilość un. lud. wynosiła 52, w r. 1930 — 76 ¹⁾.

Wspólną cechą niemieckich un. lud. jest:

1) idealizm celu (wychowanie i kształcenie bez celów zasadniczo praktycznych);

2) zasada kształcenia indywidualnego w ramach internatu, przy niewielkiej liczbie uczniów;

¹⁾ Według niezupełnie sprawdzonych obliczeń Kocha.

- 3) staranny dobór uczniów, celem uzyskania elity warstw ludowych, zdolnej do promieniowania na otoczenie;
- 4) intelektualizm, właściwy psychice niemieckiej, a więc przewaga teoretycznego traktowania przedmiotu nad życiowo-praktycznym i emocjonalnym.

Pierwsze dwie cechy są wspólne z ruchem nordyjskim, pozostałe stanowią czynnik wyróżniający.

Zróznicowanie typów i kierunków jest w niemieckim ruchu un. lud. bardzo znaczne. Pod względem ideologii wyróżnia się pięć grup: protestanckie, katolickie, nacjonalistyczne, socjalistyczne i neutralne.

Protestanckich un. lud. jest najwięcej, — w r. 1927 było ich 37. Przyczyną tej przewagi nie jest jednak specjalna żywotność protestantyzmu, ani nawet fakt, że ruch un. lud. powstał na podłożu protestanckim, ale moment czysto zewnętrzny. Un. te — to przeważnie rozszerzenie działalności pastora, który na swą plebanję przyjmuje po kilku lub kilkunastu młodych ludzi, szukających pogłębienia. W pracy pomaga zwykle żona, ew. miejscowy nauczyciel — i tak powstaje uniwersytet ludowy, który czasem może się rozwinąć do rozmiarów poważniejszej instytucji. Przeważnie są to jednak drobne imprezy. Poważniejszym zakładem o ideologii protestanckiej jest „szkoła życia“ w Carlshof w Turynji. Punkt ciężkości programu spoczywa tu na studjum etyki chrześcijańskiej. Poza tem akcentuje się naukę obywatelską i język ojczysty oraz uwzględnia się też: literaturę, historję, prace ręczne, higienę i gimnastykę. Ten un. lud. przywiązuje wielką (jak na pojęcia niemieckie) wagę do kształcenia emocjonalnego przez muzykę i wieczorynki.

Katolicy mają obecnie 6 un. lud. różnego typu; są to jednak zakłady poważne i warte poświęcenia im bliższej uwagi ¹⁾.

1. Frantz Hitze Haus w Paderborn, dla młodzieży męskiej. W r. 1930 było także 40 uczestników z zagranicy. Pozatem letnie kursy „obywatelstwa“ i ekonomji, po 6 tygodni. Uczestnicy pochodzą ze wszystkich sfer: kupcy, rzemieślnicy, studenci, nauczyciele un. lud. i wielu robotników. Ostatni taki kurs w r. 1929, dwudziesty trzeci z rzędu, liczył 39 uczestników. Trzecia kategoria, to kursy krótkie, odbywające się przez cały rok, oraz „wywczasy“ (Freizeiten) dla wszystkich stanów i zawodów.

2. Landvolkshochschule Harte p. Osnabrück, dla ludności wiejskiej, zimą dla chłopców, latem— od maja r. 1930 pierwszy kurs pięciomiesięczny dla dziewcząt.

3. Grenzlandvolkshochschule Heimgarten w Neisse (Śląsk) dla młodzieży męskiej i żeńskiej, chłopskiej i robotniczej. Dziewczęta pochodzą ze wszystkich stanów, od robotnic do córek inteligentów. Zawsze są też uczestnicy zagraniczni. Powiaty udzielają młodym rolnikom stypendjów. Odbywają się też krótsze kursy. Opłata wynosi 60 marek mies., dla dziewcząt, — 75 dla młodzieży męskiej.

4. Hoheneck (Westfalja), uniw. lud. uruchomiony w roku 1930, na miejsce przeniesionej do Berlina centrali katolickiego ruchu abstynenckiego. W pierwszym kursie brało udział 31 osób, przeważnie bezrobotni. Opłata wynosi 90 marek mies. Związki zawodo-

¹⁾ Dane poniższe są oparte na informacjach, łaskawie udzielonych autorowi, przez ks. dr. Grubera.

we dają niewielkie subwencje. I tu również odbywają się także krótkie kursy.

5. Grenzlandvolkshochschule Marienbuchen. Kursy są męskie i żeńskie, skład słuchaczy niejednorodny (miasto i wieś po połowie, poziom nierówny). Szczególny nacisk na pozyskiwanie słuchaczy (Niemców) z zagranicy. Do roku 1930 odbyło się 5 kursów.

6. Katholisch soziale Volkshochschule (Heimschule Seehof) w Kochel (Górna Bawaria). Zakład ten, jako jeden z najciekawszych, a zarazem najbardziej typowych dla stosunków niemieckich, opiszemy nieco szczegółowiej, korzystając z obfitych w tym wypadku materiałów ¹⁾.

Szkoła opiera się o katolicki ruch społeczny Bawarii i jest własnością Katol. Związku Robotników Bawarskich, mieściła się ona pierwotnie w jego centrali Leohaus w Monachium. W r. 1930 obchodziła swe dziesięciolecie. Jej twórcą i kierownikiem jest ks. dr. Franciszek Gruber, jeden z czołowych teoretyków i praktyków niemieckiego ruchu oświatowego.

Jak już mówi sama nazwa, służy un. lud. w Kochel katol. ruchowi społecznemu, nie zaliczamy go jednak, mimo pogranicznego charakteru, do szkół organizacyj-

¹⁾ Źródła:

Die Volkshochschule Leohaus im ersten Jahre ihres Bestehens (Dr. Gruber). München 1920.

Volkshochschule Leohaus. Volkstum und Volksbildung. Heft 3. Heimschule Seehof. Prospekt. Odbitka.

Dr. Fr. Gruber. Heimschule Seehof. München 1925.

Dr. Fr. Gruber. Zehn Jahre Soziale Volkshochschule. Soziale Revue. 1930. Heft 6. Odbitka.

Pozatem obserwacje własne i informacje kierownika podczas dwudniowego pobytu autora w Kochel oraz informacje z Leohaus w Monachium.

nych, gdyż cele wychowawcze nie są podporządkowane interesom organizacyjnym, lecz założeniem ideowym jest ich pełne scharmonizowanie ¹⁾). Skoncentrowanie programu na kwestje społeczne i konsekwentne wykluczenie nauk przyrodniczych nie czyni ujemy celom wychowawczym, przeciwnie, ta jednolitość kierunku jest raczej czynnikiem pedagogicznie dodatnim.

Program naukowy jest nastawiony na poznanie „wiedzy o żywym człowieku“, celem zrozumienia spraw społecznych w ujęciu ideologicznem katolicko-społecznem. Ideałem jest wychować człowieka, który potrafi wszystkie zjawiska sprowadzić do ostatnich przyczyn, a w życiu kieruje się motywem najwyższym, miłością Boga.

Przedmioty są następujące:

- a) teoretyczne: ekonomja, nauka o państwie i sprawach społecznych, zagadnienia kultury, światopogląd (filozofja i religja), psychologja, logika, nauka o życiu, higjena;
- b) praktyczne: nauka o wypracowaniu oraz o wykładzie (z ćwiczeniami).

Program, jak widzimy, daleko w dziedzinę teorii sięgający.

Dydaktyka jest nader precyzyjnie opracowana.

Nauczanie przechodzi pięć kolejnych faz:

- 1) wypracowanie podstawowych pojęć drogą rozmowy; 2) podanie materiału w zwartych wykładach; 3) ćwiczenia w używaniu i zastosowaniu zdobytej wiedzy; 4) wprowadzanie w umiejętność

¹⁾ Według opinji Grubera istnieje „konieczna harmonja między prawdą (która jedna kształcić może) i „celami“, do których dążymy“. (Volkshochschule Leohaus).

korzystania z literatury; 5) samodzielne prace seminaryjne i swobodne wykłady uczniów, opracowane na podstawie literatury.

Metodę tę, typowo intelektualistyczną, i dążącą do czysto pojęciowego ujmowania przedmiotu przez słuchaczy, można uważać za antytezę do wyobraźniowo-emocjonalnej metody grundtvigjańskiej. Sponuje ona niezwykle wysoki poziom umysłowy słuchaczy i odmienną, bardziej skłoną do teoretyzowania, psychikę niemiecką, lecz w każdym razie nie zaczyna od niezrozumiałych abstrakcyj, tylko nawiązuje do istniejącego zasobu pojęć.

Przy całym tym intelektualizmie uważa szkoła w Kochel cele wychowawcze za najważniejsze. Ale i tu droga jest intelektualna. Chodzi o poznanie swego ja, o „odnalezienie klucza do własnego wnętrza“, który zagubili ludzie dzisiejsi, pochłonięci w pełni sprawami zewnętrznymi. Szkoła ma wypracować katolicki styl życiowy, zasady, możliwe do codziennego stosowania.

Pozaintelektualne środki wychowawcze to przede wszystkim atmosfera domowa, wpływ osobisty¹⁾ kierownika, który sam uczy wszystkich przedmiotów, co umożliwia skoordynowaną pracę, a zarazem dysponuje środkami religijnymi, szczególnie konfesjonalem. Praktyki religijne nie podlegają żadnym rygorom, lecz wszyscy biorą udział i uczęszczają normalnie codziennie na mszę św. Potężnym środkiem jest też wpływ wza-

¹⁾ Ks. Gruber, jak piszącego informowano w Monachjum, posiada specjalny dar takiego formułowania swych nauk, wplecionych w wykłady, że każdy prawie z osobna uważa, że to było akurat tylko do niego skierowane.

jemny uczniów, odpowiednio dobranych, oraz regularność życia w ramach regulaminu domowego.

Do całości należy też pewne wychowanie estetyczne, które daje przedewszystkiem sama przyroda. Zakład jest położony u podnoża Alp, nad pięknym jeziorem górskim Kochel, otoczonym dosyć wysokimi górami. Wycieczki w głąb Alp rozbudzają drżemąca jeszcze wrażliwość na piękno przyrody, a przez to torują też drogę do zrozumienia sztuki.

Dla emocjonalności wreszcie dają pokarm obfity nastrojowe wieczory towarzyskie. Wtedy i śpiew i muzyka przychodzą do głosu.

Ilość uczniów nie przekracza dwudziestu, choć zakład pomieściłby znacznie więcej. Selekcja dokonuje się na podstawie indywidualnej oceny zgłoszeń. Wymaga się: curriculum vitae (obszerniejsze), świadectw szkolnych i polecenia prezesa towarzystwa, proboszcza, lub innej godnej zaufania osoby. Kierownictwo zastrzega sobie prawo wydalenia nieodpowiednich uczniów.

Opłata wynosi 120 marek miesięcznie. Związek Katolickich Towarzystw Robotników Bawarskich dysponuje kilku stypendjami, dla szczególnie odpowiednich kandydatów. Kursy odbywają się tylko zimą i trwają pół roku. Latem zakład służy jako dom wypoczynkowy dla rodzin.

Absolwenci często wybijają się w późniejszym życiu. Podczas pobytu piszącego w Kochel przybył tam jeden z byłych uczniów, obecnie redaktor niemieckiego dziennika w Katowicach.

Narodowy ruch uniw. lud. przedstawia się słabo i nie odgrywa większej roli. Jednym z takich zakładów jest Haus Asel w Hessen. Co do **socjalistycznych** uniw. lud. to mają one na ogół charakter szkół organizacyjnych. Wyjątek stanowi zakład w zamku Tinz, w któ-

rym przeważają cele wychowawcze nad ściśle organizacyjnymi. Ideą przewodnią jest tu wpojenie „duchowych i moralnych wartości socjalizmu za pomocą nauki i przykładu“, w imię „ducha społecznej odpowiedzialności“¹⁾. Program podkreśla silnie nauki przyrodnicze, pozatem ekonomję, geografję, oczywiście nauki społeczne, socjalizm i zasady polityki międzynarodowej, język ojczysty oraz lekturę wybitnych dzieł literackich, *Metodyka* wykazuje przewagę intelektualizmu (wiedza z książek, referaty). Duży nacisk kładzie się na wycieczki, uczęszczanie do teatru i na koncerty, śpiew — oraz ćwiczenia fizyczne i pracę w ogrodzie.

Do najciekawszych należą uniw. lud. **neutralne**, które się wprawdzie na ogół²⁾ cofają na rzecz światopoglądowych. Ten typ jest bardzo zróżnicowany. Najpoważniejszym i najciekawszym jest uniw. lud. znanego oświatowca prof. Weitscha w Dreissigacker pod Meiningen. Celem jest tu wykształcenie „nowoczesnego człowieka“ przez pełny rozwój osobowości, t. j. wydobyć i aktywizację tkwiących już w jednostce uzdolnień, przede wszystkim intelektualnych.

Program obejmuje przede wszystkim pogłębienie filozoficzne przyniesionych już przekonań. Szkoła sama nie hołduje żadnemu kierunkowi, jest ściśle **neutralna** i nie pragnie nikogo nawracać na inne przekonania. Bardzo dużo dyskutuje się na aktualne tematy społeczne (np. stosunek rodziców do dzieci, zagadnienie wczesnego małżeństwa, prostytutka) oraz ekonomiczne, ustrojowe i t. p., bynajmniej nie unikając i aktualnie

¹⁾ Wolert l. c. 671.

²⁾ W myśl informacji Dr. Grubera. Powstają jednak i nowe zakłady tego kierunku, jak się poniżej przekonamy.

politycznych, byle dyskusja zachowała odpowiedni poziom.

Metoda polega na pobudzaniu do wypowiadania się, a wszystkie wypowiedzenia protokuluje się, jako materiał do badań nad uczniem, dla połączonego ze szkołą instytutu dla metodyki uniwersyteckiej (Institut der Methodik des Volkshochschulunterrichts).

Słuchacze pochodzą przeważnie z proletariatu, zimą młodzież męska, latem żeńska. Nie przyjmuje się więcej niż 30 osób.

W dosyć podobnym kierunku ma iść **uniwersytet ludowy w Johannisberg** pod Leichlingen, projektowany przez związek nadreńskich uniwersytetów powszechnych. Ma on uczyć ludzi — mówiąc słowami Norwida — „pięknie się różnić“ między sobą. Celem jest „włączenie wykorzonego człowieka pracy w rzeczywistość współczesną“. Zarazem ma to być ośrodek dla całego ruchu oświatowego Nadrenji¹⁾. Projekty takie są o tyle ciekawe, że wskazują kierunek rozwoju²⁾.

¹⁾ Plan zu einer Heim-Volkshochschule auf dem Johannisberg bei Leichlingen Dankschrift des Verbandes Rheinischer Volkshochschulen. Düsseldorf. Bez daty. (Koniec 1929 lub 1930 r.)

²⁾ Ciekawy pomysł, jednak dotąd, o ile nam wiadomo, nie urzeczywistniony, rzucił swego czasu radca ekonomiczny Fr. Lembke. Proponował on mianowicie połączenie uniwersyteckiego z nowo zakładającymi się osadami. Chodziło o wykorzystanie ruchu powrotnego młodzieży, specjalnie akademickiej, z miast na wieś. Ta re-urbanizacja, jakby ten proces nazwać można, powstała jako ciekawy prąd w Niemczech powojennych. Był to jeden z objawów reakcji przeciw niezdrowej kulturze miejskiej. Lembke pragnął ten ruch w ten sposób wykorzystać, by nauczycieli uniwersyteckich zrobić osadnikami, i w ten sposób zabezpieczyć im byt, a szkole lepsze podstawy materialne. (Fr. Lembke. Ländliche Volkshochschulbildung. Langensalza 1920).

e) *Szwajcaria.*

Ruch uniw. lud rozwinął się w Szwajcarji również dopiero po wojnie, równocześnie z niemieckim, lecz w zupełnie odmiennym kierunku.

Szwajcaria to kraj wyśmienitego szkolnictwa, wytężonej pracy zarobkowej i niezwykłego wprost wyrobienia demokratycznego. Ciągłe plebiscyty w gminie, kantonie czy federacji przy których każdy obywatel musi osobiście rozstrzygać o zawitych nieraz ustawach, których projekty mu władze do domu dostarczają, wytworzyły niezwykły stopień uświadczenia i wyrobienia obywatelskiego, co się np. przejawia w tem, że plebiscyty niejedenkrotnie zatwierdzają poważne podatki, lub ograniczenie utrwalonych praw (np. do domowego pędzenia alkoholu owocowego).

Demokracja szwajcarska, najstarsza ze wszystkich współczesnych, nie ma powodu do wołania na gwałt o nowych nauczycieli. Niezwykła różnorodność języka, religji kultury — odrębności lokalne poszczególnych dolin — ciągły przepływ cudzoziemców, to wszystko wytworzyło w tym „hotelu świata“ poszanowanie cudzych przekonań, dalekie jednak od indyferentyzmu, przeciwnie, połączone z bardzo wielkiem i gruntownem uświadczeniem, szczególnie religijnem, a także społecznem i obywatelskiem. Szwajcarzy, którzy to nieprawdopodobne wprost zróżnicowanie traktują nie jako zło, lecz jako bogactwo, nie znają problemów mniejszościowych. Niema tam też kłopotu z trwałością rządów, gdyż wybieranie radców federalnych (czyli rządu) zamieniło się w czczą formę, i ministrowie są tam de facto dożywotni. Kłopoty polityczne i społeczne Szwajcarji — to drobne, choć nieraz dokuczliwe sprawy, przedewszystkiem o podłożu gospodarczem. Krytyczne chwile trzesczenia jedności narodowej tego narodu bez własnego języka, podczas wojny światowej, Szwajcaria przetrwała szczęśliwie, nie rozsadził jej również — mimo pełnej swobody ruchu — bolszewizm rosyjski. Jedynie kryzys gospodarczy nie ominał tego szczęśliwego kraju.

Na takie podłoże społeczne idee uniw. lud. przesczepił jeden człowiek, którego myśl pedagogiczną zapłodnił pobyt w Danji, a szczególnie styczność z ucz-

niami Kolda, Dr. Fritz Wartenweiler. Sam psychicznie podobny do Kolda, dał się porwać urokowi tego wielkiego wychowawcy i postanowił życie swe poświęcić przeszczepieniu idei uniw. lud. na grunt szwajcarski. Kosztem własnym stworzył w r. 1919 uniw. lud. „Zum Nussbaum“ („pod kasztanem“) we Frauenfeld, przeznaczony tylko dla młodzieży męskiej, ale pierwsza ta szwajcarska szczepionka idei Grundtviga nie przyjęła się jeszcze. Zresztą zaważyły tu przyczyny zewnętrzne — wypowiedzenie dzierżawy — i w rezultacie szkoła „Zum Nussbaum“ przestała istnieć w r. 1926¹⁾. Wtedy zawiązało się „Towarzystwo przyjaciół uniw. lud.“, a raczej jeszcze bardziej może ich szwajcarskiego pioniera. Znaleźli się ludzie, którzy ocenili bezinteresowną i ofiarną pracę człowieka, który cały swój majątek poświęcił na te cele i tylko dzięki wielkiemu samozaparcu mógł zachować swą niezależność. Towarzystwo zajęło się umożliwieniem dr. W. dalszej pracy wychowawczej, narazie w roli wędrownego oświatowca, który w różnych miejscowościach urządza krótkie kursy oświatowe, rozbudzając umysły i serca ludzkie. Tymczasem powstały jednak dwa prywatne uniwersytety ludowe, zrodzone bezpośrednio z myśli Wartenweilera, obydwie dla dziewcząt. Jeden z nich — to uniw. lud. dla dziewcząt w **Casoja** (Valbella ob Thur), nad jeziorem Lenzerheide-See, 1500 m. nad morzem, własność p. Ruegg. Kursy odbywają się jesienią i na wiosnę i trwają po 5 miesięcy. Ideologia jest grundtvigjańska, przeciwstawiająca się świadomie intelektualizmowi w oświacie. Chodzi o „rozbudzenie śpiących w człowieku du-

¹⁾ Upadła też „spółnota“ Neuwerk pod Bernem

chowych i psychicznych sił, otworzenie mu oczu na wielkie zagadnienia ludzkości, wzmocnienie w nim woli do pracy nad sobą, ażeby mógł spełnić swe zadania wobec narodu i ludzkości¹⁾.

Podstawą wychowawczą są sprawy domowo-gospodarcze oraz domowe pielęgnowanie chorych (z praktyką), dyskusje etyczne z referatami uczenic, sprawy pedagogiczne i nauka obywatelska, wprowadzenie w niektóre rozdziały historii i dziejów literatury, i prace ręczne oraz robótki. Kurs 5 miesięczny kosztuje 580 fr., lecz są zniżki i stypendja. Selekcji się nie przeprowadza, a szkoła apeluje do wszystkich klas społecznych.

Odbywają się też krótkie kursy specjalne oraz wakacyjne, a zakład przyjmuje też rekonwalescentki wzgl. osoby osłabione i służy różnym zjazdom organizacyjnym.

Drugi zakład, to „Heim“ (ognisko domowe) p. Didi Blumer w Neukirch a/d Thur, w miejscu zacisznem. Nader ciekawy ten zakład, w którym autor mógł przeprowadzić ankietę wśród absolwentek, wart jest, by mu nieco więcej uwagi poświęcić.

„Heim“, przeznaczony zasadniczo dla dziewcząt, w pełni czynny jest tylko latem, a zimą odbywają się tu mniejsze kursy, np. miesięczne gimnastyczne dla kobiet, mieszane „tygodnie“ wakacyjne, i przede wszystkim miesięczne męskie Wartenweilera. Ponieważ Dr. W. jest ojcem ideowym całego ruchu, zaczniemy od omawiania tych kursów.

Jakie są cele Wartenweilera?

Ogólne motywy ideologiczne, ożywiające cały szwajcarski ruch uniw. lud., którego duszą jest Wartenweiler są: miłość bliźniego (Ojczyzna, naród, ludzkość), radość, którą daje rozumienie (denkendes

¹⁾ Prospekt.

Erfassen) życia, działalność społeczna i pokojowa, rozwijanie ciała i duszy przez pracę, ból i radość¹⁾ w konkretnem ujęciu. Oryginalność tego programu tkwi w tem właśnie, że nie stawia on żadnego sprecyzowanego schematu. Prospekt ogłasza tylko szereg tematów, ugrupowanych w cztery działy: 1) jak posunę się naprzód? 2) jak znajdę swoje miejsce w życiu; 3) co mogę zrobić dla ojczyzny? (gospodarcze, społeczne, polityczne tematy — duchowo, w dziedzinie charakteru i „wszędzie”) 4) naród szwajcarski w stosunkach z innymi narodami. Organizator kursu zastrzega sobie, że pytania uczestników mogą zmienić kierunek rozważań. Nastawienie jest ponadkantonalne, pacyfistyczne, humanitarne. Chodzi o pogłębienie duchowe, przede wszystkim w interesie jednostki samej.

Ideologia uniw. lud. jest w Szwajcarji ideą importowaną, która może niezupełnie jeszcze zdołała się zakorzenić i nawiązać do wielkich problemów życia zbiorowego, które, jak wynika z naszych uwag wstępnych, na terenie szwajcarskim nie mają zbyt niepokojącego charakteru. Żywotną i zawsze i wszędzie aktualną — suponując pewien wyższy poziom kulturalny — jest idea pogłębienia duchowego. Potrzeba ta nigdzie jednak, poza północą, nie przybrała formy ruchu masowego, wyrażającego się w pędzie do uniw. lud. Na gruncie Szwajcarji, kulturalnie może do niej dojrzałym, nie stała się ona jeszcze popularną, nie weszła — w modę. Dlatego też Dr. W. jako jej pionier, ma niełatwe zadanie ze znalezieniem uczniów i nie może przebierać. Jedyne ograniczenie — to wiek ponad lat 20, pozatem działa jedynie selekcja naturalna, zresz-

¹⁾ Odpowiedź na ankietę dla kierowników, podpisana przez Dr. Wartenweilera i p. Blumer.

tą w tych warunkach jest to dosyć gęste sito. Dużą przeszkodę stanowi fakt, że pracodawcy niechętnie dają urlopy, a walka o byt jest i tam ciężka.

To też materiał ludzki, zebrany w takich warunkach, to element świeży, aktywny i żądny duchowych przeżyć, choć bardzo różnorodny.

Metoda pracy to opowiadanie uczestników na zmianę z nauczycielami i wynurzenia wzajemne (na początku każdy opowiada o sobie, przez co następuje od razu zbliżenie osobiste). Pozatem prace pisemne. Wszystkich obowiązuje pełna samopomoc w kwestjach gospodarczych („Heim“ nie posiada służby). Gimnastyka, praca ręczna, śpiew i muzyka — to stałe punkty programu. Kursy takie odbywają się co rok w innej miejscowości. „Heim“ stanowi jednak dla Dr. W. jeden ze stałych punktów oparcia.

Kurs normalny dla dziewcząt półroczny ma swą ideologję, którą można streścić w następujących punktach: 1) idea macierzyństwa, jako cecha psychiczna kobiety, rozszerzona na braterstwo ogólnoludzkie, ale pojęta też konkretnie i praktycznie jako przygotowanie do małżeństwa (ćwiczenia praktyczne w opiece i wychowaniu dzieci od lat 1—5, których jest w zakładzie 4—8); 2) pogłębienie życiowe, nie tylko przez wykłady i pogadanki, ale szczególnie przez styczność młodszych ze starszemi. (Gdy je próbowano rozdzielić, wywołało to silny sprzeciw); 3) Wyrobiecie tolerancji wzajemnej (ideał szwajcarski), i to bardzo daleko posuniętej. Jak autor naocznie się przekonał, wśród kursistek były komunistki i katoliczki, które żyły ze sobą w przyjaźni, a przytem żadna nie zubożniała w stosunku do swoich przekonań, lecz przeciwnie utwierdziła się i pogłębiła w nich przez

uświadomienie sobie różnic w dyskusji. Pełny szacunek nawet dla skrajnie wrogich przekonań jest tu rzeczą zupełnie oczywistą i odnosi się nawet do kierunków przez społeczeństwo negatywnie ocenianych, jak ideologia bolszewicka.

Program uwzględnia nauki przyrodnicze i humanistyczne. Wykładów jest jednak mało, 2—3 godziny dziennie, a i to jeszcze czasami uczniom, jak wynikało z ankiety, wydaje się za dużo. Cały prawie dzień, 6—7 godzin, wypełniają zajęcia praktyczne, którym tu przyznano przytłaczającą przewagę. Służenie jest tu specjalną ideą, i dziewczęta spełniają najgrubsze prace z wielką ochotą. Dwa razy tygodniowo pracują popołudniu nad dowolnie obranym tematem. Rano zaczyna się dzień gimnastyką, a kończy wieczorem wspólnym śpiewem, który odgrywa rolę czynnika uspołeczniającego, jak podkreślają odpowiedzi, i silnie rozbudza dodatnie siły emocjonalne. Podobnie i każda lekcja rozpoczyna się śpiewem; zwyczaj ten zyskał bezwzględną aprobatę uczniów.

Selekcja jest również czysto naturalna. Ankieta daje ciekawy wgląd w motywy, którymi się kierowały uczennice, wstępując do szkoły.

Na dwadzieścia odpowiedzi dziesięć podaje w różnym ujęciu jako motyw wstąpienia — tęsknotę za pogłębieniem duchowym, w jednym przypadku przytem za poprawą charakteru. W sześciu odpowiedziach zaznacza się motyw intelektualny, czysty lub o zabarwieniu praktycznym, jedna absolwentka odczuwała potrzebę pewnego przystosowania do życia po jednostronności nauki szkolnej, dwie dostały się pod wpływem innych (rodziców wzgl. narzeczonego), a jedna nic na to pytanie nie odpowiedziała.

Ciekawsze jeszcze są odpowiedzi na temat, co sądzą uczennice o wartości wykształcenia. Z 20 odpowiedzi, dziewięć podkreśla przede wszystkim motyw społeczny,

badź w ujęciu bardziej intelektualistycznym, bądź etycznym. Tylko sześć odpowiedzi bierze wartość oświaty ze strony czysto intelektualnej, w dwóch wypadkach o tendencji praktycznej. Cztery odpowiedzi akcentują stronę etyczną, wzgl. etyczno-społeczną, a w jednej brzmi nuta intelektualnie religijna. U trzech czwartych badanych dziewcząt pozostają więc bezpośrednio intelektualne zainteresowania na planie dalszym, a przeważają społeczne i etyczno-religijne.

Dla oceny aktywności ciekawy jest stosunek odpowiadających do formy nauki. Na 20 odpowiedzi 17 opowiada się za dyskusją, jako najodpowiedniejszą dla nich formą nauki jedna tylko jest wyłącznie za wykładem, druga za wykładem i pogadanką, a trzecia za wykładem z dopuszczeniem pytań, 8 odpowiedzi dopuszcza i wykład. Jedna lubi „wszystko co żywe”.

Ciekawy jest stosunek do praktycznych przedmiotów. Wszystkie odpowiedzi świadczyły o nastawieniu idealistycznym, lecz większość uznawała potrzebę pogodzenia strony praktycznej z idealną, przyczem zaznaczał się i zwrot do bardziej pozytywnej oceny rzeczy praktycznych, jako wynik pobytu w szkole. Wychowanie szło tu więc w odwrotnym kierunku, niż zwykle — od idealizmu do praktyczności, wprawdzie przepojonej idealizmem.

Zamiary na przyszłość są owiane dużym idealizmem. Wiele dziewcząt uważało też uniwersytet lud. za przygotowanie do małżeństwa. Ze wszystkich odpowiedzi przebija bardzo wielkie zadowolenie z uniwersytetu lud. i zapal dla tej nowej instytucji.

f) Austria.

W Austrii zaznacza się silne oddziaływanie ogromnej stosunkowo stolicy na kulturę wsi. Umożliwić wieśniakowi asymilację kultury miejskiej, która drogą radjową już się wciska do jego chaty, oto cel główny, w imię którego stworzono pierwsze uniwersytety lud. austriackie. Są narazie dwa, oba wyłącznie dla wieśniaków. Obydwa mieszczą się w zamkach, niegdyś magnackich, jeden w St. Martin pod Graz, drugi w Hubertendorf. Zakłady te są świetnie urządzone. Przyjmuje

się tylko uczniów, którzy ukończyli lat 20. Normalnie wymaga się też uprzedniego ukończenia kursu gospodarczego. Ma to więc być nadbudowa kulturalna na podstawach fachowych. Ograniczenie się do jednego stanu — wieśniaków — umożliwia osiągnięcie wysokiego stopnia odpowiedniości. Uniw. lud. są tu w rękę państwa, fakt, z którym się jedynie w Austrii spotykamy. Ponieważ władza w państwie — w przeciwstawieniu do gminy stołecznej, jest w rękę obozu chrześcijańskiego, więc i zakłady te, przy zachowaniu pewnych pozorów neutralności, mają w gruncie rzeczy kierunek chrześcijański. Zaznacza się to w zwyczajach modlitwy przed jedzeniem, oraz w codziennym chodzeniu na Mszę św. Jedno i drugie jest fakultatywne, lecz wszyscy uczniowie godzą się na to. Jako wykładających dopuszcza się jednak i socjalistów.

Zadaniem szkoły nie jest ani sztuczne forsowanie rozwoju, ani umacnianie konserwatyzmu, lecz unowocześnienie kultury chłopskiej, z zachowaniem dawnych tradycji.

Punktem wyjścia są praktyczne potrzeby życiowe rolnika; tematy nauczania to: historia (od lokalnej do powszechnej), religia i życie, zagadnienia gospodarcze stanu włościańskiego, nauka obywatelska, socjologia, dostosowana do potrzeb wsi, ekonomja, ojczyzna i świat, chłopstwo i kultura chłopska, higjena, ćwiczenia sprawności rękodzielniczej oraz ogrodniczo-hodowlane.

Jest to więc kierunek humanistyczny, na podstawie historycznej; kształcenie intelektualne przeważa nad emocjonalnem.

Metoda stoi na odpowiednim poziomie: zasada od oglądu do abstrakcji jest ściśle przeprowadzona, a jak daleko się na tej drodze dojdzie, zależy od poziomu danego rocznika. Współżycie reguluje samorząd domowy jako ważny czynnik wychowawczy.

Kurs zimowy dla chłopców trwa cztery miesiące, wiosenny dla dziewcząt trzy.

Austria pierwsza włączyła uniwersytet lud. do urzędowego programu wychowawczego.

g) Polska

Polska jest jedynym krajem niegermańskim Europy, w którym idea uniwersytetów ludowych się przyjęła. Jak wiadomo, mamy obecnie cztery właściwe, pełne uniwersytety ludowe (nie licząc nieczynnych chwilowo uniwersytetów ludowych na Pomorzu, i w Nałęczowie): dwa należące do T. C. L. (Dalki i Odolanów), kierunku katolicko-narodowego, jeden radykalny Z. N. S. P. w Szycach, i niemiecki w Dornfeld pod Lwowem.

Zarówno uniwersytet lud. T. C. L. jak i Szyce dążą do wytworzenia przodowników społecznych, zdolnych do aktywizowania swych środowisk, przyczem pierwszym chodzi o działalność oświatowo-kulturalną w duchu zasad chrześcijańskich i narodowych, a na drugim planie i o wytworzenie nastawienia psychicznego, które warunkuje racjonalną pracę zawodową, szczególnie rolniczą.

Szyce zaś dążą do wytworzenia samodzielnej kultury ludowej, przeciwstawiającej się dotychczasowej, miejskiej, a zarazem chodzi im o aktywizację polityczną w duchu radykalnym.

Koncepcja uniwersytetów lud. T. C. L. podporządkowana była od początku celom obrony narodowej. Idea ta, zrodzona jeszcze przed odzyskaniem niepodległości, przystosowała się o tyle do zmienionych warunków, że zamieniła się ona w ekspansję kulturalną na sło-

wiańskich Łużyczan, którzy stosunkowo bardzo licznie przybywają do Dalek. Przybywają też Polacy z zagranicy. Skład uczniów jest mieszany pod względem zawodu, z przewagą rolników, selekcja prawie wyłącznie naturalna (wymaga się jedynie polecenia proboszcza, pozatem koniecznym jest dokładny życiorys i ostatecznie świadectwa). Poziom wyrobienia umysłowego uczniów jest jeszcze przeważnie bardzo niski. Brak zupełnie umiejętności logicznie poprawnego myślenia, a więcej niż słaba znajomość ortografji i gramatyki wykazuje z całą jaskrawością, na ile jeszcze wyniki pracy naszej szkoły powszechnej pozostają w tyle za taką np. Danją czy Szwajcarją.

Zasadniczą jest kwestja, czy na obecnym poziomie rozwoju kulturalnego Polski forma ta ma już grunt przygotowany. Czy element, którym dysponują nasze uniwersytety, nie jest jeszcze za surowy dla tej formy pracy? Czy wykaże on należyte zrozumienie dla zasad uniwersytetu i czy ukończenie tego rodzaju „także uniwersytetu“ nie wytworzy typu niedowarzonych megalomanów, pretendujących do „apostolskiego“ powołania? I czy znajdzie się wreszcie dostateczna ilość kandydatów?

Co do zrozumienia, to, jak wykazały odpowiedzi na ankietę, przeprowadzoną w Dalkach i Odolanowie ¹⁾, jest ono stosunkowo znaczne. Na pytanie o motyw wstąpienia — jedynie 18,8% odpowiedzi uczniów z Dalek wyraża chęć wybicia się społecznego, — a więc zamiar, sprzeczny z celem uniwersytetu. W odpowiedziach uczniów odolanowskich moment ten nie występuje wogóle. Cele utylitarno-zawodowe wymienia

¹⁾ Szczegółowe opracowanie jej wyników zamieścił autor w „Przewodniku Społecznym“ (numery za styczeń, luty i marzec 1931).

również 18,8% odpowiedzi z Dalek i 16,7% z Odolanowa. Reszta — a więc, 62,4% odpowiedzi z Dalek, a 83,3% z Odolanowa wykazuje cele idealistyczne. Z tego przypada na dążenia patriotyczno-społeczne 37,6% i 50%, a z pozostałych indywidualistycznych mówi 18,8% wzgl. 20% o rozwoju umysłu (szwajcarski uniwersytet lud. w Neukirch 30%, a niemiecki Leohaus¹⁾ 43,3%!), a 6% wzgl. 13,3% o rozwoju charakteru²⁾ (Neukirch 37%, Leohaus 10%). Odpowiedzi te (anonimowe) wykazują w każdym razie stan wyobrażeń o tem, dlaczego należy do uniwersytetu lud. wstępować. U słuchaczy polskich silniej występują zainteresowania społeczne, niż u niemieckich i szwajcarskich, zato pęd do kształcenia własnego charakteru i intelektu jest znacznie słabszy. W tych warunkach niebezpieczeństwo spaczenia jest większe. Zrozumiano to jednak w Dalkach i unika się tam świadomie wzbudzania zbyt wielkich aspiracji na działaczy³⁾. Mają oni tylko lepiej od innych swe codzien-

¹⁾ Odpowiedzi te opublikował ks. dr. Gruber. Die Volks hochschule Leohaus im ersten Jahre ihres Bestehens. München 1920.

²⁾ Odmienne nieco wypadło określenie zamiarów na przyszłość. Tu wywyższenie społeczne odgrywa większą rolę (Dalki 30,9%, Odolanów 17,3%). Zastosowanie zdobytej wiedzy w zawodzie podkreśla 20,9% odpowiedzi z Dalek i 8,7% z Odolanowa. Silniej zato jeszcze występują tu cele społeczne (Dalki 39,4%, Odolanów 60%). Cele te podkreślają szczególnie silnie słuchacze, przysłani przez organizacje oświatowe z centralnej wzgl. wschodniej Polski, którzy wogóle—dzięki dokonanej tu selekcji—pod względem poziomu umysłowego znacznie się wyróżniają. Praca nad rozwojem umysłowym i w planach na przyszłość odgrywa rolę niewielką (Dalki 5%, Odolanów 6,7%).

³⁾ Por. ciekawe i głęboko ujęte, a przytem zwięzłe wywody Weitscha w rozprawie: Was soll eine deutsche Volkshochschule sein und leisten. Tat-Flugschriften 29. Jena 1919, str. 2 i nast.

ne funkcje spełniać. Ich działalność społeczna będzie naturalnym wynikiem aktywizacji. Że nadzieje te nie są płonne, o tem świadczy wcale żywa działalność absolwentów, skupionych w towarzystwie byłych słuchaczy¹⁾. Ilość ich jest dosyć znaczna, w niektórych powiatach dochodzi ona do 50 (np. powiat śremski). Ci absolwenci zarazem starają się o dalszy dopływ kandydatów. Cyfra ich na ogół — choć z (normalnemi zresztą) wahaniami stale wzrasta. Tak np. było ich w r. 1921/22 — 34, a w r. 1928/29 — 148. Ostatnio nastąpiło z powodu kryzysu gospodarczego pewne osłabienie, niewątpliwie przejściowe.

Możemy więc stwierdzić, że instytucja uniwersytetów ludowych przyjęła się już na gruncie polskim. Znajduje się ona jeszcze w okresie pionierskim, lecz zdołała już przełamać pierwsze lody. Odzywają się już nawet głosy za uznaniem jej za zasadnicze ogniwo w naszym systemie wychowawczym²⁾. Postulat ten jest realny w tych granicach, że kraj winien się pokryć siecią tych zakładów, wystarczającą dla przeprowadzenia przez nie najbardziej aktywnych elementów z młodzieży różnych stanów, lecz dobieranej według pewnych zasad selekcji i odpowiednio zgrupowanej w poszczególnych zakładach, z dążeniem do możliwej jednolitości poziomów i zasadniczych zainteresowań a także zawodów. Na ten ostatni temat możliwą byłaby dyskusja, czy większą jest korzyść z jednolitości zainteresowań, czy ze zetknięcia się różnych zawodów. Względy pedagogiczne przemawiają za pierwszą, społeczne za drugą alternatywą.

¹⁾ Wydają oni własny kwartalnik pod nazwą „Promień“.

²⁾ R. Świeżyński. Uniwersytety ludowe w Danji. Oświata Polska. Rok 1929. Nr. 3.

Uniwersytety ludowe¹⁾, stanowiące jeden z najprostszych a zarazem najstarszych systemów nowoczesnej akcji oświatowej, choć nie przyjęły się jeszcze w zbyt wielu krajach²⁾ jako najbardziej intensywna forma oświaty, stanowią w jej całokształcie nie dające się niczem zastąpić ogniwo.

2. Szkoły organizacyjne.

a) Pojęcia ogólne.

Od uniwersytetów ludowych wyodrębnia się wyraźnie drugi, znacznie młodszy i mniej jeszcze rozposzechniony rodzaj internatowych zakładów oświatowo-wychowawczych dla dorosłych. Ich celem nie jest już samo rozwijanie i aktywizacja kulturalna jednostek z ludu — w interesie ogólno-narodowym wzgl. indywidualistycznie-humanitarnym — lecz kształcenie działaczy, dla mniej lub więcej ściśle określonego terenu pracy społecznej³⁾.

Naturalny rozwój duchowy jednostki, wymagający budowania na jej istniejących już zainteresowaniach i dążnościach, musi tu ustąpić na plan drugi wobec wymagań konkretnego celu kształcenia, wynikającego z sytuacji i potrzeb przewidzianego terenu pracy. Umiejętność działania staje się ważniejszą, niż inne wartości moralne i umysłowe. Ze względu

¹⁾ Stosujemy tu litery małe, uważając to określenie za imię pospolite, a nie własne.

²⁾ Poza wymienionymi krajami istnieją uniwersytety ludowe (duńskie) w Stanach Zjednoczonych (7) i na Islandji (5). Po jednym uniw. lud. mają Anglja i Argentyna.

³⁾ W najszerszem słowa znaczeniu.

na konieczność przerobienia określonego materiału i klasyfikację wzgl. egzaminy, potrzebne dla uzyskania pewnych praw, praca nabiera tu charakteru bardziej szkolnego. Konkretnie — mniej lub więcej — perspektywy (stanowisko zawodowego pracownika lub kariery społeczno-polityczna), związane z ukończeniem szkoły, dają tu możliwość i pokusę wydatniejszego stosowania środków represyjnych.

Ze względu na cel — i inny dobór uczniów (dążenie do świadectwa, a nie jedynie do oświaty dla niej samej), silniejsza presja staje się czasem — mniej lub więcej — nieuniknioną.

Uczniowie tych szkół rekrutują się z warstwy (zwykle fizycznie) pracującej ¹⁾.

Szkoły dla zawodowych działaczy społecznych z przygotowaniem szkoły średniej nie należą już do zakładów oświatowych ²⁾.

Zakłady opisanego typu nazwiemy — ze względu na ich bardziej szkolny charakter i ich zadania — **szkołami organizacyjnymi** ³⁾.

¹⁾ Możliwe są wprowadzić i tego rodzaju zakłady, kształcące działaczy amatorów z klas średnich lub inteligencji i nie dające określonych uprawnień. Lecz z tego rodzaju zakładami, w obecnych warunkach społecznych mało aktualnymi, autor nie miał sposobności się zetknąć.

²⁾ Na pograniczu oświaty i szkolnictwa zawodowego leży i opisany powyżej typ zakładów oświatowo-wychowawczych, ze względu jednak na zwykle niezbyt wyraźnie określone uprawnienia i ogólnie-oświatowy podkład tej formy kształcenia możemy ją zaliczyć do instytucji oświatowych. Pewne formy pośrednie znajdują się przy każdej definicji rozdzielczej.

³⁾ Każdy rodzaj systematycznej pracy społecznej jest terenem działalności jakiejś organizacji, ale nie każdą formę oddziaływania podciągamy pod ten nie dość jeszcze do-

Dla odróżnienia od istniejących również zakładów dla kształcenia pracowników organizacyjnych o charakterze nieinternatowym, należałoby dodawać określenie: internatowy. Podobnie jak przy uniwersytetach ludowych opuścimy ten dodatek dla uniknięcia rozwlekłości terminu. Szkoły organizacyjne dla dochodzących mają przeważnie charakter kursów. Gdzie zaś ze względu na intensywność i metodę pracy wskazane będzie używanie terminu szkoła — w zwykłym jego znaczeniu — dodawać będziemy określenie: eksternatowa.

Są oczywiście i typy mieszane, internatowo-eksternatowe. Zaliczymy je do tego typu, którego charakter w danym wypadku przeważa.

Zwykłej stancji dla uczniów, bez charakteru wychowawczego, oczywiście za internat uważać nie można. Granice będą tu bardzo płynne.

Reasumując, dochodzimy do poniższej definicji:

Szkoła organizacyjna to internatowy zakład oświatowo-wychowawczy dla dorosłych, mający na celu przygotowanie zawodowych lub niezawodowych działaczy dla mniej lub więcej dokładnie określonego terenu organizacyjnego i w interesie określonej grupy¹⁾.

kładnie zdefiniowany termin „społeczny“. Termin „szkoły organizacyjne“ będzie więc szerszy, niż „szkoły społeczne“.

¹⁾ Gdzie to podporządkowanie celu wychowawczego przyszłym zadaniom organizacyjnym nie występuje wyraźnie, lub gdzie cele te godzą się z równorzędnie traktowanym zamiarem rozwijania jednostek dla ich dobra osobistego — jak np. w Kochel — tam niema jeszcze wyraźnego charakteru szkoły organizacyjnej.

Ze względu na różnorodność szkół organizacyjnych, nie możemy ich tu omówić w formie statycznej — jako typ przeciętny, ani tem mniej historycznie — lecz musimy się zadowolnić przeglądem ważniejszych form w poszczególnych krajach.

b) Szwecja.

Przegląd nasz, w którym uwzględnimy tylko niektóre państwa, zaczniemy od Szwecji, gdzie ta forma pracy najwcześniej — o ile nam wiadomo — się wyłoniła, bezpośrednio z uniwersytetów ludowych.

Potrzebę szkolenia intensywnego działaczy odczuł jako pierwszy ruch socjalistyczny.

Jest to socjologicznie zupełnie zrozumiałe.

Ruch ten pozostaje w stosunku opozycyjnym nie tylko do pewnych faktów, ale do całokształtu ustroju i kultury, i posiada przytem własne schematy dla rozwiązania zasadniczych kwestyj politycznych, gospodarczych, społecznych i kulturalnych, a przytem i założenia filozoficzne, sprzeczne z najsilniej tradycyjnie ugruntowanymi wierzeniami. Ta dążność do zasadniczej przebudowy wymaga ludzi, nie tylko intelektualnie obeznanych z ideologją, ale i emocjonalnie w niej ufundowanych. Gdy uniwersytety ludowe, dążąc do aktywizacji kulturalnej szerokich mas, mogły się zadowolnić ogólnem rozbudzaniem duchowem, socjalizm musiał swych działaczy ukształtować według założeń swej ideologii i nagiąć wychowanie do swych celów, by uczynić z nich bojowników o swoją sprawę. Wychowanie tychże wymaga wprost jednostronności i pokierowania rozwojem umysłowym w ściśle określonym kierunku.

Chodzi o wytworzenie pewnych wartości, emocjonalnie ufundowanych, czyli wierzeń, nie podlegających krytyce i służących jako kryterjum dla oceny zjawisk. Normalnie uczniowie wartości te już posiadają, należy je tylko pogłębić i silniej emocjonalnie i umysłowo umocnić.

W imię takich potrzeb powstał w Szwecji w r. 1906 pierwszy socjalistyczny robotniczy uniwersytet ludowy w **Brunnsvik** pod Ludvika (środkowa Szwecja). Jest to zakład poważnych rozmiarów, o 250 miejscach, subwencjonowany przez rząd (dzięki wpływom partji). Skupia on najpoważniejszych działaczy i uczonych. Wśród profesorów są docenci uniwersytetu, jest i były minister.

Zakład służy wszystkim trzem głównym terenom działalności organizacyjnej socjalistów: partji, spółdzielniom i związkom zawodowym. Z temi ostatniemi kontakt jest najbliższy. One to udzielają stypendjów słuchaczom przez siebie wysłanym. Prywatne zgłoszenia uwzględnia się w miarę możliwości. Ponieważ zgłoszeń jest więcej (ostatnio 350), niż miejsc, można więc przeprowadzić gruntowną selekcję. Odbywa się ona w sposób następujący: kierownik kursu wygłasza przez radio wykład o programie i zadaje temat do wypracowania próbnego dla kandydatów, podając zarazem literaturę. Wypracowania mają liczyć 8—12 stron. Pozatem konieczną jest rekomendacja i curriculum vitae. Zarząd bada każde zgłoszenie i decyduje indywidualnie, bez ustalonych szablonów.

Ciekawą jest rzeczą, że dopuszcza się też komunistów, którzy stanowią jedyną partję konkurencyjną na terenie robotniczym, pomimo, że dążą oni do zakładania w szkole jaczek. Jednakowoż, jak autora in-

formowano w Brunnsvik, kończy się to rzekomo — na ogół odwrotnie „nawróceniem“ komunistów na socjalizm.

Program uwzględnia oczywiście przede wszystkim sprawy społeczne, gospodarcze, polityczne, pod kątem widzenia socjalizmu. Duży akcent kładzie się na wyrobienie etyczne, pozatem akcentuje się w programie geografję, zagadnienia praktycznie życiowe, higienę, nauki przyrodnicze i matematykę (jako podstawy dla szkolenia umysłu), oraz język ojczysty, historję literatury i zagadnienia kultury szwedzkiej. Ze względów praktycznych uczą się słuchacze książkowości. Pewną koncesją dla celów indywidualistycznych (w imię ideałów kulturalnych) jest kształcenie estetyczne, a u kobiet prace domowe artystyczne.

Metoda kładzie nacisk na zespoły samokształceniowe i pracę samodzielną.

Kursy są półroczne i koedukacyjne; czesne jest wysokie (650 koron za kurs).

Brunnsvik stało się kuźnią, z której wychodzą kadrowi działacze socjalizmu szwedzkiego. Istnieje jeszcze druga szkoła socjalistyczna w Høla.

Szwecja posiada pozatem i inne szkoły organizacyjne, mianowicie spółdzielczą i abstynencką Związku Dobrych Templarjuszów (I. O. G. T.).

c) Danja.

Danja posiada dwie socjalistyczne szkoły organizacyjne. Starsza, założona w r. 1910 w Ejsberg ma jeszcze charakter bardziej zbliżony do uniwersyteckich. Wyraźniejszy charakter szkoły organizacyjnej ma za-

kład w Roskilde, niegdyś jeden z najwybitniejszych uniwersytetów ludowych, o ideologii grundtvigiańskiej. Szkoła ta dopiero niedawno rozpoczęła swą działalność. Kursy są półroczne męskie i trzymiesięczne żeńskie. Ideałem na dalszą metę jest masowe szkolenie robotników w analogicznych zakładach. Narazie jednak jest to szkoła elity organizacyjnej, obliczona na 100 uczestników, urządzona z większym komfortem, niż uniwersytety ludowe.

Metody selekcji nie są jeszcze wypracowane.

Program uwzględnia poza sprawami społeczno-kulturalnymi, językiem duńskim i rachunkami m. in. także język obcy, angielski lub niemiecki.

Metoda akcentuje również kółka samokształceniowe i opiera się bardziej, niż uniwersytety ludowe grundtvigiańskie na wiedzy książkowej¹⁾. Czynnikiem wychowawczym jest daleko idący samorząd; komitet uczniowski sprowadza prelegentów; uczniowie wydają też swoje pisemko.

Oba zakłady mają subwencje państwowe. Czesne wynosi w Roskilde 90 koron miesięcznie.

W tej formie pracy Duńczycy pozostali w tyle za Szwecją, która tu dała inicjatywę.

d) Niemcy.

Cechą specyficzną stosunków niemieckich jest — jak już zaznaczyliśmy uprzednio — niezwykle ostry antagonizm klasy pracującej i inteli-

¹⁾ Jest to zupełnie zrozumiałe, gdyż doktryn socjalistycznych nie podobna zrozumieć bez pracy czysto pojęciowej, możnaby jedynie z doktrynalnego wyszkolenia zrezygnować jak w belgijskiej szkole działaczy socjalistycznych (patrz niżej).

gencji. W wyniku tego stanu rzeczy cały olbrzymi ruch organizacyjny Niemiec porewolucyjnych, szczególnie socjalistyczny i chrześcijański, musi sobie na gwałt szkolić przywódców z własnych szeregów. To też szkoły organizacyjne mają w Niemczech wszelkie dane do pomyślnego rozwoju.¹⁾ Wydatki organizacji zawodowych na oświatę, szczególnie na stypendja, kosztowne, ze względu na konieczność utrzymywania rodzin i kieszonkowe dodatki, pochłaniają krociowe sumy i zajmują poważne miejsce w budżecie związków.

Dzięki wpływom stronnictw zainteresowanych w szkoleniu przywódców robotniczych, przedewszystkiem socjalistów i Centrum, wciągnięto państwo do pracy nad szkoleniem działaczy społecznych.

Instytucje państwowe stały się neutralną nadbudową dla skromniejszych i metodycznie mniej rozbudowanych szkół organizacyjnych poszczególnych ugrupowań.

¹⁾ Jak silnym jest pęd do samokształcenia tych wybijających się przywódców robotniczych w Niemczech, o tem można się przekonać, zwiedzając ośrodki ruchu robotniczego, szczególnie w Nadrenji i Westfalji. Redaktorami pism robotniczych są tam przeważnie samoucy — i trzeba przyznać, że pisma te — jak np. „Westdeutsche Arbeiterzeitung“ (nakład 170.000) stoją na poziomie może aż za wysokim. Samoukiem który ukończył jedynie sześciotygodniowy kurs oświatowy w München Gladbach, jest taki np. minister pracy Rzeszy — dr. h. c. Adam Stegewald, człowiek wysokiej kultury umysłowej. Samouków o mniej lub więcej wysokim poziomie spotyka się na wszystkich placówkach. Należy do nich i nadburmistrz miasta Kolonji, uchodzący za najlepszego z niemieckich burmistrzów. W takich warunkach instytucjonalizacja samouctwa i zastąpienie go przez zorganizowaną pracę wychowawczą stało się sprawą zupełnie już dojrzałą.

Jednym z tych ostatnich zakładów jest szkoła Chrześcijańskich Związków Zawodowych w **Königswinter**, miejscowości klimatycznej nad Renem. Zakład, służący także jako dom wypoczynkowy, przedstawia się bardzo okazale i jest wprost zbytownie urządzony. Kursy są krótkie, przeważnie czterotygodniowe dla robotników, których wysyłają związki zawodowe.

Selekcja właściwa dokonywuje się po ukończeniu kursu. Jedna część idzie do państwowej szkoły gospodarczo-administracyjnej i kieruje się najczęściej na zawodowych sekretarzy (c. 5%), reszta wraca do zawodu i stanowi kadry agitatorów i mężów zaufania.

Program jest dostosowany do potrzeb chrześcijańskiego ruchu zawodowego.

Metoda jest heurystyczno-pogadankowa. Po krótkim, wprowadzającym wykładzie, prelegent stara się wydobyć z uczniów jak najwięcej pytań i pobudzić ich do samodzielnego myślenia.

Specyficznym zwyczajem tego zakładu jest to, że na jeden temat poświęca się całe przedpołudnie (od godz. 9 — 12½), a również popołudniowy wykład trwa od godz. 16½ — 19 (zasada koncentracji). Wieczorem odbywają się lżejsze wykłady informacyjne, zwykle z przeżroczami.

Sposób pracy jest czysto intelektualistyczny, emocjonalnych czynników się nie uwzględnia. W Königswinter odbywają się też kursy specjalne dla sekretarzy, obrony prawnej i t. p.

Specjalnością niemiecką są **państwowe szkoły gospodarczo-administracyjne**, quasi wyższy stopień w stosunku do zakładów jak Königswinter, czy analogiczny kierunku socjalistycznego. Szkół takich istnieją

trzy: Akademia Pracy w Frankfurcie nad Menem, oparta o uniwersytet, i dwie samodzielne, internatowe, w Charlottenburg pod Berlinem i w Düsseldorfie, którą się bliżej nieco zajmiemy.

Geneza tej szkoły sięga okresu porewolucyjnego i łączy się ściśle z dążnościami do przebudowy społecznej Niemiec powojennych. W listopadzie 1919 r. posłowie Gräf i Lüdemann postawili w konstytuancie pruskiej wniosek o założenie specjalnych gospodarczych szkół zawodowych, dla odpowiedniego kształcenia wybijających się elementów z warstw pracujących, celem umożliwienia tym szerokim masom współrzędów społecznych i gospodarczych. 12 lipca 1922 r., powstała szkoła w Düsseldorfie pod nazwą „Staatliche Fachschule für Wirtschaft und Verwaltung“ (Państwowa Szkoła Zawodowa¹⁾ gospodarczo-administracyjna²⁾. W ciągu ośmiu lat rozwoju — przy stałym wzroście liczby uczniów — szkoła ta przeszła już swój okres pierwszych doświadczeń i może dziś uchodzić za instytucję dojrzałą, którą można analizować pod kątem widzenia jej zalet i wad strukturalnych i metodycznych.

Właścicielem i władzą zwierzchnią szkoły (Schulträger) jest pruskie Ministerstwo Handlu i Przemysłu. Udział w akcji tej biorą: Rzesza, władze prowincjonalne Nadrenji i Westfalji, wielkie miasta i okręgi ziemskie zachodnich Niemiec i związki zawodowe.

Kuratorjum szkoły składa się z przedstawicieli tych wszystkich organów, przewodniczącym jest bur-

¹⁾ Mimo tej nazwy szkołę tą zaliczamy do instytucji oświatowych, ze względu na jej charakter (por. wyżej).

²⁾ Prospekt. Staatliche Fachschule für Wirtschaft und Verwaltung in Düsseldorf 1930.

ministr miasta Düsseldorfu. Pozatem istnieje stały wydział wykonawczy (Ständiger Arbeitsausschuss).

Nauczycieli posiada zakład trzech w pełni zatrudnionych (włącznie dyrektora) i pięciu częściowo, pozatem zaprasza się okazyjnych prelegentów i to nie tylko teoretyków, ale i praktyków.

Selekcja uczniów została tu zorganizowana na poziomie nigdzie indziej nie spotykanym. Uczniów dostarczają przede wszystkim — jak już wiemy — związki zawodowe, normalnie po przesianiu kandydatów przez swoje własne szkoły organizacyjne jak Königswinter, oraz miasta. Prywatne zgłoszenia są utrudnione przez wysokie koszty (1600 marek za 10 miesięczny kurs łącznie z wycieczką zagraniczną). Najważniejszą jest jednak selekcja, dokonywana przez samą szkołę. Ażeby mieć jaknajwiększy wybór, stara się szkoła o jaknajdalej sięgające rozszerzenie swego zasięgu.

Napływ zgłoszeń jest też znaczny. Umożliwia to niezwykle staranny dobór. Nie przyjmuje się uczniów (tylko męskich) niżej lat 20 — a normalną, choć przekraczaną granicą górną jest 35 lat. Warunkiem przyjęcia jest ukończenie rocznego kursu korespondencyjnego. Ma on z jednej strony przeprowadzić selekcję zdolnych i wytrwałych, a z drugiej przygotować do pracy w szkole.

Jako minimum warunków wymaga się opanowania zasad ortografii i umiejętności jasnego formułowania pisemnego swych myśli. Kto nie osiągnął tego poziomu, temu wskazuje się na drogę samouctwa, szczególnie przez samodzielne streszczanie ustępów z książek i porównywanie tych streszczeń z tekstem.

Celem nauki korespondencyjnej jest wyrobić pewien krytycyzm, przyzwyczaić ucznia do operowania materiałem faktycznym i korzystania z literatury,

a przede wszystkim oduczyć go wyciągania przedwczesnych wniosków. Umysł, wychowany na frazeologii i wartościowaniu wiecowem i dziennikarskiem, musi się powoli wdrożyć w obiektywny, naukowy sposób myślenia.

Kurs korespondencyjny obejmuje dwa działy, ekonomiczny i polityczno-administracyjny. Cykl tematów jest ustalony, lecz nauczyciel może wprowadzać zmiany, w miarę potrzeby, ew. dawać trudniejsze tematy, lub takie, które się wyłonią z poruszonych w poprzednim opracowaniu zagadnień. Szablon jest tu wskazówką, lecz nie ma on zabijać indywidualnej pracy nauczyciela. Wypracowania winny mieć nie niżej czterech stron objętości. Co miesiąc winien uczeń nadesłać po jednym wypracowaniu z dziedziny ekonomji, i jednym z nauki o państwie. Uczeń otrzymuje ocenę pracy i dokładne dalsze instrukcje. Manuskryptu się normalnie nie zwraca. Opłata wynosi 2 mk. miesięcznie, oraz 1 mk. wpisowego.

Kurs gospodarczy dzieli się na cztery stopnie; na pierwszym uczeń ma się nauczyć własne bezpośrednie doświadczenia i obserwacje gospodarcze ujmować w sposób naukowy.

(Tematy: jakie surowce zużywa się w fabryce, w której pracuję? Jakie potrzeby gospodarcze ta fabryka zaspakaja? Podział pracy i jego znaczenie w przedsiębiorstwie. Znaczenie maszyny. Organizacja przedsiębiorstwa i jego rola gospodarcza).

Na drugim stopniu ma uczeń spróbować zrozumieć rolę swego przedsiębiorstwa w większym kompleksie gospodarczym i poznać sploty stosunków ekonomicznych swej ojczyzny z ogólną sytuacją gospodarczą i społeczną. Tu środkiem pomocniczym będzie już książka. (Tematy: struktura gospodarcza miasta rodzinnego i jego położenie oraz skład ludności).

Trzeci stopień ma dać pewne podstawowe pojęcia ekonomiczne i umiejętność zdobywania materiałów dla rozwinięcia problemu, lub udowodnienia jakiejś tezy. (Tematy: Co rozumiemy pod płacą zarobkową? Co to jest kapitał? O kredycie i jego rodzajach. Zysk przedsiębiorcy. Oprocentowanie kapitału i renta gruntowa). Tu już trzeba obficie z literatury korzystać.

Czwarty stopień. Wymaga się tu już obszerniejszego omawiania zagadnień gospodarczych i gospodarczo-politycznych na podstawie samodzielnie ze sprawozdań i gazet zebranego materiału. (Tematy: Analiza własnej grupy robotniczej. Zadania gospodarcze związków zawodowych. Zagadnienie odszkodowań wojennych i sytuacja gospodarcza Niemiec.

Do każdej grupy prospekt podaje szczegółowe wskazówki.

Mniej szczegółowo jest opracowana nauka o państwie, która już wyłącznie na materiale książkowym się opiera. Dzieli się ją na dwie serje — charakterystyki wybitnych osobistości politycznych (Fryderyk Wielki, Napoleon I, Stein, wodzowie ruchu rewolucyjnego z r. 1848, Bismarck, Ebert), oraz dyskusje na aktualne tematy (policja państw niemieckich, prawo, rozjemstwo, parlamentaryzm, armja, ubezpieczenia społeczne ¹⁾).

System ten, konsekwentnie zrealizowany — co oczywiście rzeczą łatwą nie jest i jedynie przy poważnym personelu i dużym napływie zgłoszeń się da przeprowadzić — dałby bardzo dobrą selekcję, przynajmniej pod kątem widzenia poziomu umysłowego, energii i wytrwałości. Innych punktów widzenia, szczególnie poziomu moralnego, nie uwzględnia on zupełnie. Mało uwagi zwracają na to zresztą i same związki. W rezultacie poziom ten nie jest zbyt wysoki, jak świadczą takie wypadki, jak spędzanie przez uczniów 8 nocy z rzędu poza internatem, albo i wypadki pijaństwa, o co się szkoła zresztą tylko tyle troszczy, o ileby to mogło porządek domowy naruszyć.

¹⁾ Richtlinien und Themen für den Fernunterricht der Staatlichen Wirtschaftsschule in Düsseldorf. Pozatem: Wirtschaftsschulblätter: Jahrgang 1. Heft 1, Heft 2 und 6 (odbitki). Heft 7. Jahrgang 2 (1927).

Lecz i umysłowa selekcja załamuje się o ten fakt, że skoro związek, wysyłający ucznia, mimo ujemnej oceny, zgłoszenie podtrzymuje (nieraz może ze względów bardzo ubocznych i niepożądanych), szkoła nie odmawia przyjęcia. To też poziom umysłowy jest bardzo różny, mimo świadomej i systematycznej pracy nad jego ujednoliceniem.

Pod względem światopoglądu szkoła, jako państwowa, musi zachować neutralność. Stosunek liczebny socjalistów do chrześcijan odpowiada ogólnemu stosunkowi sił, i wynosi $\frac{2}{3}$ do $\frac{1}{3}$, na korzyść pierwszych. Na 55 uczniów było też 2 członków związków zawodowych Hirsch - Dunkerowskich. Procent członków związków chrześcijańskich wzrastał stale ¹⁾.

Socjologicznie ciekawy jest stosunek wzajemny tych grup. Niema tu mowy o wzajemnym szacunku i tolerancji jak w Neukirch. Stosunek jest bojowy, czemu się zresztą dziwić nie można, jest to bowiem szkoła bojowników na polu organizacyjnym, czy wiecowem, kształcąca równocześnie działaczy obu obozów.

Zbyt ostre walki hamuje jednak przemęczenie umysłowe i stosunek koleżeński, który się wytwarza przez współżycie i wspólne kłopoty. Przy wzajemnym stosunku obu grup decyduje i przewaga liczebna. Socjaliści są też może z natury agresywniejsi, dosyć, że katolicy (innych chrześcijan prawie że niema — bo protestanci są przeważnie socjalistami) są na ogół w defensywie.

Odcinając się na pewnych odcinkach, akomodują się na innych, chcą oni np. uchodzić za „postępowych“ katolików. To też śmieją się z „babskiej“ religijności, z pielgrzymek i ró-

¹⁾ W r. 1922/3 było ich na 21 socjalistów tylko dwóch, a w następnych latach: 9, 11, 19, 21 (socjalistów 11, 19, 24, 34). Wirtschaftsschulblätter 1927, zesz. 7.

zańca, z chodzeniem do kościoła jest różnie, o praktykach religijnych nic się nie słyszy w szkole ¹⁾.

Program jest dość szeroko zakrojony, gdyż obszerny przyszły teren pracy absolwentów jest mało sprecyzowany. Szkoła służy bowiem całokształtowi ruchu społecznego. Praw żadnych szkoła nie daje, wystawia się jedynie poświadczenia. Ciekawą jest rzeczą, że przedsiębiorstwa przeważnie nie chcą ponownie przyjmować do pracy absolwentów szkoły, uważając widocznie, że stali się oni teraz bardziej niebezpiecznymi organizatorami robotniczymi. Ponieważ ruch zawodowy, który zbyt szybko rozrósł się w początku okresu powojennego, później bardzo osłabł, więc i o zatrudnienie w roli funkcjonariusza jest coraz trudniej, szczególnie oczywiście w okresie masowego bezrobocia. W r. 1926/7 tylko czterech absolwentów znalazło pracę w związkach zawodowych, a 15 wróciło do swych zajęć poprzednich, 17 zaś pozostało bez pracy. Byli i tacy — w początku istnienia szkoły, którzy się zniechęcili i zupełnie przepadli dla pracy społecznej. Bardziej pocieszającym jest objaw, że 15 pozostało na drugi rok w szkole, celem uzupełnienia i pogłębienia wyników. Tak wytworzył się powoli drugi rocznik dodatkowych studjów, drogą naturalnego ich przedłużenia. Szkoła stara się pomagać w pośrednictwie pracy dla absolwentów. W r. 1931 ilość uczniów wynosiła 55.

Przedmioty nauki są następujące: Nauka o przedsiębiorstwach (Betriebswirtschaftslehre), ekonomja społeczna (po 4 godziny tygodniowo), polityka gospodarcza i społeczna (po 2 godziny), prawo (6 godzin), logika i psychologia oraz pedagogika robotnika (po 2 go-

¹⁾ Informacje poufne, otrzymane na miejscu.

dziny), język niemiecki i angielski (po 4 godziny), pośrednictwo pracy i ubezpieczenia społeczne (po 2 godziny seminarjum w ostatnim trymestrze).

Seminarja odbywają się pozatem z ekonomji społecznej i prawa.

Zasadniczą tendencją jest stałe utrzymanie kontaktu z aktualnemi zagadnieniami.

Metoda dydaktyczna jest zbliżona do zasad Szkoły pracy. Kurs dzieli się na dwa zespoły samokształceniowe. Wymaga się bardzo wielu prac pisemnych. Współpraca uczniów nad rozwiązywaniem aktualnych zagadnień zmienia się z systematycznym wykładem. Szkoła ma własne archiwum prac, w którego prowadzeniu uczniowie współdziałają. Częste zwiedzania zakładów i wycieczki, ukoronowane końcową wycieczką zagraniczną, należy do systemu. Dla utrzymania kontaktu i podtrzymania zainteresowań, wydaje szkoła pisemko miesięczne (Wirtschaftsschulblätter).

Dyscyplina ma charakter szkolny. Uczęszczanie na wykłady jest przymusowe, a za nieodpowiednie zachowanie grozi wydalenie ze szkoły. Pozatem szkoła, nie mająca żadnego ideowego zabarwienia, zupełnie nie interesuje się sprawami osobistymi i rozwojem moralnym. Oddziaływania na emocjonalność nie ma zupełnie. Internat nie wydający obiadów, ma przedewszystkiem na celu potaniecie kosztów pobytu, a pozatem z celów wychowawczych — jedynie podkreśla się „lepszą współpracę“ uczniów.

Stosunek nauczycieli do uczniów jest czysto rzeczowy i ogranicza się do kształcenia umysłowego. Czynnikiem wychowawczym a zarazem instancją pośredniczącą jest rada uczniów, której rola jednak nie zawsze jest łagodząca. Zdarzały się wypadki strajku

uczniów z powodu przeładowania pracą. Przeprowadzano regularne pertraktacje, przyczem rolę pośrednika odgrywał zwykle sekretarz szkoły, który z uczniami jest na „ty”. Jak z tego wynika, stosunek uczniów do szkoły nie jest bynajmniej bezwzględnie pozytywny. Fakt ten nasuwa pewne wnioski krytyczne na temat tej szkoły. Możemy je ująć w następujące punkty.

1) Grozi tu przerost zainteresowań pośrednich, nie zamieniających się na bezpośrednie, charakterystyczny dla zwykłych szkół — z powodu obrzydzania nauki przez nadmierny nacisk i przeładowanie: (strajki uczniów — jednodniówka, odzwierciedlająca nastroje). Pozornie sprzeczny z tem fakt pozostawiania poważnej ilości uczniów na drugi rok wskazuje jedynie na istnienie niezwykle silnego pędu do samokształcenia robotników niemieckich i ich wybitne zamięłowanie do pracy umysłowej. 2) Błędnym z punktu widzenia celów jest jednostronny dobór, wyłącznie intelektualny ze strony szkoły, a głównie pod kątem widzenia umiejętności agitacyjnych ze strony związków — bez uwzględnienia właściwości moralnych. 3) Wyniki współżycia działaczy dwóch wrogich obozów budzą wątpliwości zarówno z punktu widzenia organizacji, jak i ogólnie wychowawczego. Akomodacja wzajemna, silniejsza u emocjonalnie słabszych, zmniejsza tę energję psychiczną, którą tylko pełna wiara w własne ideały dać może ¹⁾.

Pożądana zawsze bardzo tolerancja i szacunek dla ludzi innych przekonań przeradza się łatwo w nie-

¹⁾ Nie byłoby to tak groźnem tam, gdzie chodzi o wychowanie jednostek, jak w Neukirch, szczególnie kobiet, nie biorących większego udziału w życiu zbiorowem, a przytem z natury powołanych do łagodzenia antagonizmu.

pożądany z punktu widzenia celów bezdogmatyzm, a przynajmniej obojętność wewnętrzną dla własnej ideologii, często zamaskowaną pozornym zapalem „ideowym”. Rozkład dawnych norm, dokonywujący się w miarę forsowanego w szkole „objektywizmu” naukowego, postępuje z pewnością szybciej, niż rozwój rzeczywistego krytycyzmu. Do pozytywnego ugruntowania zracjonalizowanych już zasad etycznych religijnych w szkole, mimo kierownictwa nastawionego religijnie, niema tu zupełnie warunków ¹⁾. Zachwianiu ulega zresztą i „wiara” socjalistów, którą jest ideologia marksovska. Rezultatem tego podkopania norm i wierzeń będzie z konieczności, jak się spodziewać należy, wytworzenie typu moralnie wykolejonego karierowicza. Tylko silne charaktery mogą przejść zwycięsko przez tego rodzaju wpływy rozkładowe. To też zrozumiałą jest rzeczą załamanie się poszczególnych jednostek i obawa pracodawców przed ponownym angażowaniem absolwentów szkół.

4) Do wszystkich tych błędów dochodzi dalszy i to poważny: polityka obsadzania stanowisk według klucza partyjnego.

W państwie o zmieniającej się większości parlamentarnej, każda tego rodzaju placówka jest przedmiotem zabiegów partyjnych. W rezultacie rząd, chcąc zadowolić wszystkich, kieruje się przy obsadzaniu stanowisk proporcją partyjną. Gdy np. szkoły w Charlottenburgu otrzymał socjalista, düsseldorfska należy się katolikom i odwrotnie, chociażby nawet był w tej chwili odpowiedniejszy kandydat innych przekonań. Osobi-

¹⁾ Odwrotnie jak w Neukirch, gdzie inne panuje ustosunkowanie wzajemne i gdzie się nie kształci działaczy.

ste kwalifikacje schodzą na plan drugi, a jednostka, nie mająca poparcia stronnictwa, nie może uzyskać żadnego poważniejszego stanowiska.

Upartyjnienie życia sięga coraz głębiej, nienajmniej i w dziedzinie oświaty. I dobór dalszych prelegentów — poza trzema siłami stałymi, odbywa się pod tym kątem widzenia. Szkoła chce dogodzić wszystkim i nie dogadza nikomu. Etatyzacja kształcenia działaczy oświatowych nie wydaje nam się szczęśliwą koncepcją.

e) Belgja.

Belgja, która nie przyjęła uniwersytetów ludowych, zato w dziedzinie szkół organizacyjnych posunęła się daleko naprzód. I tu zabrały się do ich tworzenia wszystkie walczące ze sobą obozy: socjalistyczny, katolicki i liberalny. Specjalnością tego kraju jest dwujęzyczność wszystkich tych szkół, spowodowana wzrastającym szybko ruchem flamandzkim. Szkoły organizacyjne w Belgji mają charakter i nazwę szkół społecznych. Pierwszą taką szkołą społeczną, która miała przygotowywać działaczy do tej niwy, założono w styczniu 1920 r. Ma ona charakter neutralny, posiada internat i eksternat. W tym samym roku powstały dwie szkoły społeczne kobiece katolickie. Socjaliści posiadali już przed wojną dwie szkoły związków zawodowych, założone w r. 1911/12. Lecz właściwą internatową szkołą społeczną, dwujęzyczną o charakterze ściśle organizacyjnym, założyli w r. 1921 pod nazwą **Wyższa Szkoła Robotnicza** (Ecole Ouvrière Supérieure) w Uccle, przedmieściu Brukseli. Szkoła mieści się w dużym parku i posiada ogromną bibliotekę.

Kurs, łącznie z wycieczką, trwa 10 miesięcy. Nie przyjmuje się więcej niż 20 uczniów. Jest to więc indywidualizująca, a nie masowa, jak w nordyjskich szkołach organizacyjnych, praca wychowawcza. Cel organizacyjny jest bez obślonek sformułowany: chodzi o tworzenie kad. r. Przyjmuje się tylko członków organizacji socjalistycznej. Selekcja jest bardzo staranna, najpierw w wysyłającej organizacji, a następnie w szkole, i to szczególnie pod kątem widzenia charakteru. Intelaktualnie chodzi nie o wykształcenie, ale o samodzielnosć sądu i umięjętnosć jasnego (façon claire) wysławiania; ortografja jest mniej ważna. Bierze się nieraz kandydatów, którzy nie skończyli szkoły powszechnej, a wykluczono raz ucznia, który skończył prawie całą szkołę średnią, ale nie umiał się jasno wyrażać.

Między dwoma alternatywami — uzupełniania elementarnego wykształcenia lub dostosowania się do niskiego poziomu — wybrano tę ostatnią. Uczniowie, choć nie przyzwyczajeni do pracy umysłowej, okazują niezwykły zapęł do nauki. Różnice wieku są bardzo znaczne (od 18 — 40 lat).

Program oparty na doświadczeniach ruchu stanowi bardzo trafne dostosowanie abstrakcyjnej ideologii do umysłowości uczniów. Doktryny Marksa zredukowano do minimum i podaje się je tylko w formie wykładu historycznego. Socjalizm wyklęda się w ujęciu praktycznem, życiowem. Podobny charakter ma wykładana w szkole socjologia i ekonomja polityczna.

Metoda. Punktem wyjścia jest zawsze posiadany przez ucznia zasób wiadomości i przeżyć, potem daje się wstęp ogólny i poglęł na

materiał, ograniczony do rzeczy dla robotnika ważnych. Praca odbywa się systemem seminaryjnym i samodzielnie, bez presji ani kontroli. Wieczorem wolno wychodzić do miasta, ale uczniowie zwykle korzystają z tego prawa tylko raz na tydzień. W ciągu tygodnia odbywają się jedna lub dwie wizytacje instytucji społecznych, ogółem odbywa się ich w ciągu roku 50, a na końcu kursu jest przewidziana tygodniowa podróż po Belgji i wycieczka zagraniczna. Uczniowie mają do pomocy dwóch monitorów, którzy robią z nimi repetycje. Monitorzy ci to urządzenie, narzucone subwencjonowanym szkołom społecznym przez ustawę.

Finanse. Subwencje publiczne pokrywają $\frac{2}{5}$ budżetu, resztę daje regularna kontrybucja oświatowa, nałożona na cztery tworzące wydział oświatowy (C. E. O.) związki: partję, związki zawodowe, samopomoc gospodarczą (ubezpieczenia i spółdzielnie), oraz młodzież socjalistyczną. Do niedawna organizacja wysyłająca płaciła za ucznia, ale teraz to zniesiono, by uzyskać więcej zgłoszeń, a zatem i możność większego wyboru. Uczeń otrzymuje oprócz utrzymania zwrot utraconych zarobków, co jest tem ważniejsze, że połowa z nich jest żonatych.

Za socjalistami nie pozostali w tyle katolicy, o czem świadczy (wyłącznie męska) **Katolicka Szkoła Robotnicza** (Ecole Centrale Supérieure pour ouvriers chrétiens) w Lowanjum. Powstała ona z inicjatywy chrześcijańskiego ruchu robotniczego w r. 1922, jako odpowiedź na analogiczną akcję socjalistów. Szkoła jest podwójna: walońska (francuska) i flamandzka. Choć skoncentrowane w jednym miejscu i podlegające jednej na-

czelnej dyrekcji, obie te szkoły stanowią — ze względu na silne napięcie stosunków flamandzko-walońskich — odrębne instytucje.

Uczniowie mają się wykształcić nie tylko na działaczy społecznych, ale i na świeckich apostołów, zgodnie z zasadami Akcji Katolickiej. Ich teren pracy jest jednak wyłącznie społeczny.

Selekcja jest czysto naturalna. Wymaga się jedynie szkoły powszechnej, świadectwa moralności oraz polecenia; nie przyjmuje się uczniów poniżej lat 18, ale w górę nie stawia się granicy wieku. Właściwą selekcję dają egzaminy.

Kurs trwa trzy lata. Pierwszy rok studjów odbywa się w internacie; dają one ogólny podkład. Pozatem urządza się wizytacje organizacyj społecznych.

II rok to już specjalizacja. Rok ten obejmuje 4 miesiące praktyki.

III rok uczeń spędza zupełnie poza szkołą, na praktyce, często już na stanowisku, które ma zająć.

Po ukończeniu każdego roku odbywa się egzamin, pierwszy pod kontrolą delegata rządu, drugi zupełnie poza szkołą, z udziałem i socjalistycznych lub liberalnych egzaminatorów. Szkoła ma tu prawo jedynie polecać egzaminatorów, a wyznacza ich państwo. Trzeci egzamin składa się przedewszystkiem z samodzielnej pracy domowej, rozmiarów od 20—100 stron, pozatem następuje jedynie wypytywanie na temat tej pracy.

Dyscyplina w szkole jest bardzo surowa. Jest to w pełnem słowa znaczeniu szkoła dawnego typu, z całym konsekwentnie zastosowanym systemem presji.

Dyrektorem szkoły jest zakonnik, który ma świeckich pomocników. Dochodzących sił dostarcza miejscowy uniwersytet katolicki. Dobór jest staranny. Siły pedagogiczne zmienia się w miarę oceny ich kwalifikacyj pedagogicznych i naukowych.

Program ogólny jest narzucony przez państwo, a szkoła chce tylko to „ciało bezduszne ożywić duchem doktryny katolickiej” ¹⁾. Taki program jest oczywiście konstrukcją czysto dedukcyjną i bierze jako punkt wyjścia nie stan umysłowy, przeżycia i zainteresowania ucznia i jego konkretne środowisko, lecz poszczególne przedmioty naukowe. Są to w pierwszym roku:

a) religja i moralność, ogólna i specjalna — a więc czysto dedukcyjnie ujęta — propaganda religijna i t. p. Msza św. codzienna oraz rekolekcje są obowiązkowe.

b) psychologia (racjonalna i zastosowana);

c) prawo (prywatne, publiczne, administracyjne, prawo pracy i szkolne).

d) ekonomja polityczna i społeczna (socjologia, komentowanie encyklik społecznych, ekonomja polityczna, historia doktryn ekonomicznych i ruchu robotniczego oraz dzieje gospodarcze Belgji, teoria ruchu zawodowego, zagadnienia ekonomiczne, ogółem 8 przedmiotów).

e) rachunkowość (comptabilité) (rachunkowość ogólna, statystyka, zbieranie materiałów, technika biurowa, pojęcia o finansach).

f) higjena i wychowanie fizyczne (anatomja i fizjologia, higjena indywidualna i społeczna, gimnastyka);

g) pojęcia ogólne o instytucjach publicznych oraz prywatnych organizacjach wychowawczych, ubezpieczeniowych i wspierających;

¹⁾ École Centrale Supérieure pour chrétiens ouvriers Louvain, bez daty, str. 11.

h) pojęcia estetyczne;

i) język francuski i flamandzki.

Program drugiego roku dzieli się na specjalne studia nad sprawami robotniczo-przemysłowymi (industrie) albo nad ubezpieczeniami.

Jest to więc droga od teorii do praktyki. Ponieważ uczniowie rekrutują się ze sfery ludzi zupełnie do teoretycznego myślenia nie przygotowanych, niejednokrotnie starszych już, nauka tego rodzaju budzi z punktu widzenia prawa odpowiedniości poważne zastrzeżenia. Zachodzi tu obawa, że wbite w mózg pod presją egzaminową abstrakcyjne pojęcia nie zapełnią się treścią własnych przeżyć i obserwacji, lecz doświadczenie będzie musiało sobie wytwarzać własne, mniej logicznie uporządkowane, ale zato wewnętrznie przeżyte uogólnienia. Skoro takim jest aż nazbyt często, czy nawet zwykle, wynik normalnej nauki w szkole średniej czy wyższej, to a fortiori musi się to zaznaczyć tam, gdzie chodzi o skrócony i spóźniony, a przytem sztucznie przyspieszany rozwój umysłowy, bez tego przejścia od konkretnych obserwacji do ogólniejszych pojęć, które istnieje w nauce korespondencyjnej, prowadzonej przez szkołę gospodarczo-administracyjną w Düsseldorfie, a i bez tego odwoływania się do danej robotnikowi rzeczywistości, które się akcentuje w Uccle.

Tego rodzaju system wytwarza typowe zainteresowania pośrednie, odnoszące się przedewszystkiem do egzaminu, i nie rozbudza trwałych dążeń do dalszego pogłębiania swej wiedzy. Również pogłębianie religijne będzie tu zwykle z pewnością raczej przyzwyczajeniem, nie zaś spontaniczną aktywnością religijną.

Krytyczny nasz pogląd na ten system potwierdza do pewnego stopnia fakt, że szkoła ma bardzo słaby napływ kandydatów i musi usilnie w różnych kierunkach zabiegać o ich zdobycie. Z zamyślenia niełatwo robotnik podda się temu systemowi, a perspektywy zawodowe, związane z ukończeniem szkoły, są jeszcze dosyć niepewne.

Metodyka jest bardziej nowocześnie ujęta, choć jeszcze nie ostatecznie ustalona. Oprócz kursów są kółka studjów (*cercle d'études*). Odpowiednio do programu, system pracy jest książkowy. Silnie akcentuje się dyskusje (pisemne koreferaty do referatów uczniowskich), i w drugim roku kółka studjów przeważają nad wykładem. Pomocnikami uczniów są ustawa przewidziani monitorzy. Absolwentów łączy stowarzyszenia byłych uczniów, które dwa razy na rok organizują zjazd w szkole. W Antwerpii mają oni swoje koło miejskie.

Kierunek liberalny ma również swą szkołę społeczną, ale tylko eksternatową.

4) Austria.

Internatową szkołę organizacyjną posiada w Austrii jedynie ruch socjalistyczny, który tu stworzył sobie niezwykle precyzyjnie skonstruowany aparat oświatowy, podlegający kierownictwu centrali oświatowej (*Arbeiterbildungszentrale*). Jest to wspólny wydział partji, związków zawodowych i ruchu spółdzielczego.

Werbowanie zwolenników nie wchodzi w zakres pracy oświatowej. To należy do aparatu agitacyjnego partji. Oświata partyjna ma na celu pogłębienie

nie uświadczenia i ogólnej kultury oraz przygotowanie działaczy socjalistycznych.

System oświatowy ma trzy stopnie. Pierwszy, to krótkie kursy wieczorowe, po 10 wykładów przypuszczalnie w 2 serjach semestralnych. Kursy takie urządza każdy okręg partyjny lub związek zawodowy. Jest ich we Wiedniu 100. Przyjmuje się każdego członka. Na kursie następuje pierwsza selekcja. Najlepsi absolwenci, którzy złożą dowody odpowiedniej lektury i poświadczenie czynnego udziału w aktywności organizacji, zostają na wniosek kierownika kursu dopuszczeni do szkoły partyjnej, również wieczorowej, ale trzyletniej. Wykłady odbywają się trzy razy tygodniowo i trwają po półtorej godziny łącznie z dyskusją. Trzeci stopień wreszcie, dla wybranych (z 250 kończy przeciętnie 30—50), to internatowa szkoła organizacyjna, która się mieści w zamku z parkiem, na peryferji Wiednia. Internat jest jednak i dla miejscowych obowiązujący. Kurs trwa 6 miesięcy. Uczniów jest ok. 30. Koszta ponosi stronnictwo, uczniowie otrzymują jeszcze po 50 szylingów kieszonkowego i wsparcie dla rodziny.

Ten system selekcji, możliwy tylko przy większej żywotności ruchu, nigdzie indziej w tej formie nie spotykany, umożliwia wytworzenie działaczy z bardzo znaczną dynamiką.

g) inne kraje.

Szkół organizacyjnych nie posiadają z krajów zwiedzanych przez autora ani Szwajcarja, ani Włochy. W Polsce mamy cztery szkoły społeczne: internatowo-eksternatową Katolicką w Poznaniu i eksternatową

żeńską Polskiej Macierzy Szkolnej w Warszawie, wyższe kursy dla pracownic społecznych Związku Pracy Obywatelskiej we Lwowie z charakterem zawodowym oraz Studium Pracy Społeczno - Oświatowej Wolnej Wszechnicy z charakterem akademickim.

W Katolickiej Szkole Społecznej w Poznaniu urządza się kursy mające charakter organizacyjno-oświatowy. Dorocznie odbywa się od lat kilku kurs dwutygodniowy dla działaczy robotników ze związku Katolickich Towarzystw Robotników Polskich. Selekcja opiera się tu na wyborze przez zarząd okręgowy i przyjęciu przez Sekretariat Generalny na podstawie nadesłanej pracy i życiorysu. Przy obecnych trudnościach materialnych, szczególnie z urlopani, selekcja ta działa jeszcze dosyć słabo. Uczestnicy kursu korzystają z internatu, kierownictwo stara się o pewne urozmaicenia i rozrywki kulturalne, a także o nastrojowe przeżycia, jak np. wspólna „choinka”, by słuchaczy zbliżyć osobiście do prelegentów i między sobą. W tak krótkim okresie trudno oczywiście o głębsze przeoranie dusz i rozwinięcie umysłu.

Kurs eksternatowy wieczorowy (dziesięciodniowy) zorganizowało w r. 1930 w Katolickiej Szkole Społecznej Chrześcijańskie Zjednoczenie Zawodowe. Wszyscy słuchacze otrzymali — podobnie zresztą, jak na kursach Zw. Kat. Tow. Rob. Polskich, streszczenie wykładów. Na końcu kilku z nich wygłosiło referaty próbne. Są to wszystko początki.

Kursy, szczególnie internatowe, różnych rozmiarów i poziomów rozpowszechniły się już u nas bardzo. Jest to faza wstępna do powstania właściwych szkół

organizacyjnych. Dają one w odpowiednio zredukowanych rozmiarach analogiczne korzyści: Koncentrację energii, nastrój, wspólne przeżycia, naogół emocjonalnie dodatnie (t. j. z przyjemnem zabarwieniem uczuciowem). Przygotowanie kursów coraz częściej spoczywa w ręku specjalistów. Wytworzył się u nas typ **Kursów lotnych**, rozwiniętych przez Polską Macierz Szkolną, Instytut Oświaty Dorosłych, oraz wydziały oświaty pozaszkolnej w kuratorjach. Fachowość i rutyna podmiotu łączy się tu ze zmiennością przedmiotu, którego dobór opiera się na różnorodnych co do skuteczności i „gęstości sita” zasadach selekcji. Jest ona rzeczą mniej ważną, gdzie chodzi o udział w krótkim kursie i nieznaczny nakład energii, poświęcony jednostce, więc i niewielkie niebezpieczeństwo zepsucia zespołu przez nieodpowiedni dobór. Lecz trzeba pamiętać, że tego rodzaju dorywcze i krótkie oddziaływanie może mieć jedynie charakter pobudzania do pracy i wskazywania dróg, a nie regularnego szkolenia.

Ostatnimi czasy kursy te bywają coraz dłuższe i bardziej wyspecjalizowane, a metody pracy — przy zmniejszającej się liczbie uczestników — stają się coraz bardziej intensywne.

WNIOSKI

Wyniki naszych badań nad uniwersytetami ludowymi i szkołami organizacyjnymi możemy streścić w kilku uogólnieniach i wnioskach, wymagających jeszcze — oczywiście — dalszego sprawdzenia.

1. Uniwersytet ludowy stanowi szkołę dla dorosłych na najwyższym stopniu odpo-

wiedności, a zatem z cechą największej skuteczności. Będzie ona tem większą, im bardziej program jest dostosowany do istniejących już zainteresowań.

2. Największe zainteresowanie bezpośrednie budzi historia i geografia; trafną więc jest zasada Grundtviga, który z historii uczynił podstawę wychowawczą.

3. Przedmioty praktyczne budzą przede wszystkim zainteresowanie pośrednie, ale zato bardzo silne, nie należy ich więc wyłączać z programu.

4. Aktywizacja kulturalna, osiągnięta przez szkołę, stoi w odwrotnym stosunku do presji, której użyto dla osiągnięcia celów wychowawczych.

5. Szkoły organizacyjne są koniecznym warunkiem rozwoju każdego poważnego ruchu. Tam, gdzie chodzi o wytworzenie bojowników określonego kierunku, nie wystarczy ogólna aktywizacja kulturalna uniwersytetów ludowych, ale potrzeba kierunkowego wychowania.

6. Główna trudność pedagogiczna dla szkół organizacyjnych tkwi w dostosowaniu programu, podyktowanego względami interesów grupy, której szkoła służy, do zainteresowań uczniów. Nieskrępowany w tej dziedzinie uniwersytet ludowy jest w lepszym położeniu.

7. Szkoły organizacyjne niesłusznie zaniedbują oddziaływanie na emocjonal-

ność, bardzo doniosłe dla kształtowania jaźni i nadania jej jednolitości i aktywności.

8. Miarą doskonałości metody jest stopień ograniczenia środków represyjnych i zastąpienia ich środkami atrakcyjnymi.

9. Szkoły działaczy bez określonego kierunku należy uważać za eksperyment chybiony. Nie starczy bowiem pogłębienie intelektualne. Ważniejszym jeszcze czynnikiem jest jednolitość poglądu na świat i emocjonalna, z której się rodzi energia aktywna.

III.

OŚRODKI OŚWIATOWE.

1. Cechy ogólne.

Przegląd nasz rozpoczęliśmy od internatowych zakładów oświatowo - wychowawczych, mimo największej intensywności oddziaływania, ustrojowo względnie prostych. Obecnie staje przed nami zadanie bez porównania trudniejsze ujęcia w ramy jakiegoś systemu form pracy, pod względem ustroju, rodzaju metod i stopnia zorganizowania niezwykle różnorodnych, które w naszej klasyfikacji (por. str. 300 Oświaty Polskiej Rok. VII) nazwaliśmy ośrodkami oświatowymi dla dochodzących. Ich cechą wyróżniającą w stosunku do internatów jest ograniczenie płaszczyzny oddziaływania do kontaktu krótkotrwałego w określonych perjodach i w charakterze

czysto rzeczowym¹⁾, w przeciwieństwie do mniej lub więcej osobistego w internatowych zakładach. W stosunku zaś do grupy trzeciej — oświaty wewnętrznej (w ramach jakiejś grupy ściśle wyodrębnionej, jak fabryka, stronnictwo, ruch spółdzielczy i t. p.), różnica leży przedewszystkiem w luźnym charakterze grupy przedmiotowej; są to osoby przechodzące, związane ze sobą jedynie wspólnością zainteresowań oświatowych i udziału w danej pracy (stosunek koleżeństwa).

Mogą one tworzyć grupę zorganizowaną mniej lub więcej ściśle w formie stowarzyszenia, zespołu samokształceniowego i t. p., lub też dorywcze, chwilowe skupienie np. słuchaczy jakiegoś wykładu lub abonentów jakiegoś cyklu.

Stosunek osobisty i solidarność żytej grupy — zasadnicze cechy internatu — wytwarzają się tu jedynie w nieznacznym rozmiarach, i to tem bardziej, im więcej dana forma pracy nabiera charakteru zespołu samokształceniowego. Gra mniejszy zespół — a zarazem im dłuższy okres jego współpracy, tem bar-

¹⁾ Kontakt rzeczowy może nabierać bardziej osobistego i indywidualnego charakteru, lecz odnosi on się normalnie tylko do spraw oświatowych lub bezpośrednio z oświatą związanych. Nie znaczy to, by to częściowe oddziaływanie nie wpływało i na inne strony płynnej psychiki obiektu (por. Rudolf Lochner, *Deskriptive Pädagogik. Umriss einer Darstellung der Tatsachen und Gesetze der Erziehung vom soziologischen Standpunkt*. Reichenberg 1927. str. 126 — 129). Lecz akcja przedmiotu musi sobie dokładnie sprecyzować zakres i charakter zmian, które zamierza w psychice przedmiotu wywołać. Wyniki poboczne i niezamierzone można jedynie dodatkowo brać pod uwagę.

dziej zacieśniają się węzły między uczestnikami — nie osiągając jednak nigdy ani w przybliżeniu intensywności współżycia internatowego¹⁾.

Stosunek członków grupy przedmiotowej do podmiotu akcji jest bardziej luźny i czysto rzeczowy, to znaczy opierający się na wymianie usług. W pracy oświatowo-wychowawczej wymiana ta zasadniczo nie jest oparta na równomierności obustronnych świadczeń. Grupa podmiotowa ma tu charakter strony dającej. Nigdy bowiem, nawet w rzadkich wypadkach pokrywania kosztów przez grupę przedmiotową, złożone przez nią ofiary pieniężne ani też współpraca aktywna nie równoważą wysiłku grupy (czy też jednostki) podmiotowej. Dlatego też praca oświatowa ma zawsze zabarwienie idealistyczne i nie może nabrać charakteru prawdziwego przedsiębiorstwa dochodowego²⁾. Stanowiska funkcjonariuszy tych organizacji są rzadko opłacane jako tako współmiernie do jakości pracy. Pewien idealizm, wynikający z charakteru zawodu oświatowego, stał się normą, uznaną powszechnie. Płatność pomocniczej

¹⁾ Wyrazem dążeń do uzyskania tej intensywności współżycia są zainicjonowanie przez Gertrudę Hermes w Lipsku internaty miejskie: 10 — 15 młodych ludzi współżyje tam przez rok przynajmniej i pracując zawodowo zużywa jedynie wieczory na usilną pracę oświatową pod kierownictwem mieszkającego z nimi studenta (Wybrane zagadnienia oświatowe. Warszawa 1931, str. 83).

Formy tej, znajdujące się dopiero w początkach rozwoju, nie opisujemy bliżej, nie mieliśmy bowiem sposobności zwiedzenia tego rodzaju internatów.

²⁾ Nawet instytucje z charakterem prywatnych przedsiębiorstw, możliwe jedynie w krajach z bardzo rozbudzonymi dążnościami oświatowymi, jak np. Borups Højskole (uniwersytet powszechny miejski) w Kopenhadze, nie mogłyby istnieć bez subwencji.

pracy oświatowej przyjęła się ostatecznie dopiero po wojnie, na skutek zmienionych warunków ekonomicznych, i to jeszcze nie wszędzie¹⁾.

Świadczenia ze strony grupy przedmiotowej, albo też jej członków, w formie składek, wpisowego lub kart abonamentowych czy biletów są koniecznością ekonomiczną, ale zarazem i środkiem wychowawczym, mającym na celu przełamanie dawnych pojęć o oświacie jako filantropji, lub też — odwrotnie — o obowiązku warstw wyższych, albo też władz wobec ludu, który nieraz uważa, że wyświadcza danym organizacjom łaskę, korzystając z tych darów. Płaci się za rzeczy, które są pożądane. Opłaty za oświatę świadczą o uznaniu jej za rzecz potrzebną. Kto zaś płaci za jakie prawo, stara się już z niego korzystać.

Cele. Ośrodki oświatowe mogą służyć celom indywidualistycznym (praca dla dobra duchowego poszczególnych jednostek, ich pełnego rozwoju, dobrobytu i t. d.), grupowym (interesy określonej grupy, np. wyznaniowej, politycznej i t. p.) lub kulturalnym (interes propagandy jakiego hasła czy zagadnienia kulturalnego, które stało się wartością samodzielną, np. ochrona przyrody).

Cele indywidualistyczne mogą być pojęte liberalnie lub kierunkowo. Liberalne ujęcie odrzuca wszelki wpływ na kierunek rozwoju i dąży jedynie do aktywizacji umysłowej, do rozwinięcia i pogłębienia istniejących już usposobień duchowych. Jest to rezygnacja z kształtowania treści psychicznej dla

¹⁾ Np. we Włoszech nauczyciele pracują na kursach wieczorowych i niedzielnych zasadniczo bezpłatnie.

podporządkowania jej jakimś ideałom, a zarazem z dążenia do jednolitości wewnętrznej, której znaczenie coraz częściej się podkreśla¹⁾. Z drugiej strony kierunek rezygnujący z naginania ma najłatwiejsze zadanie pod względem metodycznym. Idąc za istniejącymi już dążeniami, najłatwiej trzymać się możemy zasady odpowiedniości w nauczaniu i nie wywołujemy nieufności ani reakcji. Głównymi przeszkodami są tutaj bierność, lenistwo i nieświadomość, oraz trudności zewnętrzne, materialne.

Cele grupowe dadzą się zwykle sprowadzić do określonego dobra wspólnego, któremu każda grupa ostatecznie służy.

Zasadę klasyfikacji tych form pracy, w których aktywność strony oddziaływającej przeważa, oprzemy na charakterze **podmiotu** akcji.

Ośrodki oświatowe²⁾, które ze wszystkich form pracy oświatowej stanowią najważniejszą i najbardziej rozpowszechnioną ich kategorię socjologiczną, a zarazem najbardziej różnorodną, wyczerpują też w dziedzinie podmiotu wszystkie mniej więcej zasadnicze możliwości.

Dwa główne rodzaje podmiotów — bardzo nierównego znaczenia — to podmioty jednostkowe i gru-

¹⁾ Por. O. Gebhardt. *Fordernde Volksbildung*. Berlin 1923, str. 12. Ideału rezygnującej z kształtowania oświaty jednak dotąd bynajmniej jeszcze powszechnie nie odrzucono, jak twierdzi Dr. W. Flitner (*Wybrane zagadnienia oświatowe*, str. 103).

²⁾ Przez ideał rozumiemy wyobrażenie jakiegoś w najwyższym stopniu pożądanego stanu (pewnych cech jednostek lub grup, sytuacji, układów społecznych i t. p.).

powe. Jest i forma pośrednia, którą stanowi zinstytucjonalizowana wola jednostki — fundacja.

1) Podmiot jednostkowy mamy tam, gdzie chodzi o akcję osoby pracującej własnowolnie i na własną odpowiedzialność. Może to być osoba prywatna, działająca w charakterze przedsiębiorcy lub z pobudek społeczno-filantropijnych, albo też działacz organizacyjny, spełniający funkcję oświatową w charakterze funkcjonariusza grupy, lecz poza swym ustalonym obowiązkiem, ochotniczo, na własną rękę i bez kontroli ze strony swych władz.

2) Fundacja, to zinstytucjonalizowany wyraz woli jednostki, która stworzyła pewną organizację, wykreślając jej zgóry zadania i sposób ich realizacji.

3) Podmiot grupowy to najnormalniejsza forma podmiotu, z wielką ilością odmian pod względem charakteru i zadań, rozmiarów, metod, stopnia zorganizowania i złożoności, oraz terenu pracy (wieś, miasto, warstwa średnia lub proletarijat). Wyraźnie wyróżniają się następujące rodzaje podmiotów grupowych akcji oświatowej:

- a) Towarzystwo oświatowe, przeważnie złożone z członków grupy społecznie wyższej, która ze względów filantropijnych, religijnych lub społeczno-politycznych i t. p. uważa za potrzebne udzielać ze swoich wartości kulturalnych klasom upośledzonym, lub przynajmniej przez tych posiadających i udzielających prowadzone ze współudziałem (celowo wciąganych) członków grupy przedmiotowej. Towarzystwa posługują się wszystkimi możliwymi rodzajami organizacji, działają na różnie szerokim terenie, intensywnie lub ekstensywnie i z pomocą najróżniejszych

środków i metod, jak luźne wykłady, kółka samokształceniowe, kursy, czytelnie, uniwersytety powszechne i t. p. Cele towarzystw tych mogą być ogólnie oświatowe, kierunkowe lub neutralne, albo też odnosić się do jednej tylko dziedziny uświadczenia, np. antyalkoholowego¹⁾.

- b) Instytucja lub organizacja z innym, lecz zbliżonym zadaniem, np. uniwersytet, Towarzystwo Obrony Kresów i t. p., która działalność oświatową prowadzi jako pracę poboczną.
- c) Komuna i samorząd terytorjalny. Praca oświatowa jest tu jedną z form opieki i służby publicznej dla dobra ludności danego miasta czy obszaru samorządowego.
- d) Państwo demokratyczne naogół nie ma zbyt wielkiej skłonności do prowadzenia akcji oświatowej, pozostawiając ją inicjatywie samorządów i organizacji społecznych, na których rozwój i kierunek rząd wpływa przez politykę subwencyjną, a najwyżej uzupełniając ich pracę. Tam jedynie, gdzie chodzi o wychowanie polityczne w określonym kierunku — w państwie rządzone przez jedno stronnictwo — wytwarza się dążenie do przejęcia akcji oświatowej w bezpośredni zarząd samego państwa, które stwarza w tym celu osobne organy, nieraz w formie nawet pozornie stowarzyszeniowej, ale pozbawio-

¹⁾ Gdzie punkt ciężkości akcji leży w aktywnej samopomocy grupy przedmiotowej, mamy już do czynienia z ruchem samowychowawczym.

nej (rzeczywistego lub nawet i pozornego) samorządu (Włochy i Rosja).

- e) Kościół, zwłaszcza katolicki. Wychowani-religijne wyznawców i działalność misyjna mają z natury swej charakter pracy oświatowej z zadaniami specjalnemi. Lecz i właściwa oświata ma dla Kościoła znaczenie jako akcja pomocnicza: wychowanie spoczywało, jak wiadomo, niegdyś zupełnie prawie w rękach Kościoła i dziś jeszcze działalność jego na tem polu jest znaczna. Ostatnio i praca oświatowa coraz bardziej wchodzić poczęła w zakres działalności organów kościelnych. Do akcji Kościoła zaliczamy działalność, wykonywaną z bezpośredniego mandatu i pod bezpośredniem kierownictwem hierarchji kościelnej¹⁾.

Przedmiot akcji oświatowej może się składać:

- a) z jednostek, dobranych jedynie na podstawie ich własnej woli — bez żadnych ograniczeń, albo też na mocy wstępu czy wpisowego, albo składki.
- b) z dobranych analogicznie członków jakiejś szerszej grupy, np. wyznaniowej, albo jednej jej części, jak młodzież, kobiety i t. p.
- c) z członków ad hoc stworzonego towarzystwa (czy też związku towarzystw). Przeważa tu typ zrzeszeń luźnych, bez ściślejszej selekcji, albo z selekcją wewnętrzną według poziomów (np. w uniwersytecie powszechnym). Towarzystwo to jest formą pomocniczą, nie rzeczywi-

¹⁾ Rozgraniczenie akcji tej od katolickiego ruchu samowychowawczego omówimy na właściwem miejscu.

stym podmiotem danej akcji, aczkolwiek nieraz grupa podmiotowa stara się zacierać różnicę między członkami z grupy własnej i przedmiotowej, zwykle jednak uwypukloną przez rozróżnienie członków różnego rodzaju (rzeczywistych, wspierających i t. p.). Nieraz grupy przedmiotowe nabierają charakteru ścisłych, niewielkich liczebnie, osobiście mniej lub więcej żytych zespołów. Jest to normalnym warunkiem pracy intensywnej.

Wszystkie te rodzaje grup przedmiotowych krzyżują się z wymienionymi wyżej gatunkami podmiotów, wydając nieprzeliczone kombinacje. Niemożliwem byłoby dla nas zadaniem opisywać wszystkie te niezwykle liczne formy pracy w ich chociażby najważniejszych odmianach i ich rozpowszechnienie w różnych krajach. Tu będziemy się musieli zadowolić wybranymi przykładami ważniejszych odmian, przyczem o ile możliwości będziemy starali się wyszukać przykłady najbardziej typowych i ciekawych form.

Metody oddziaływania związane mniej lub więcej istotnie z poszczególnymi formami pracy będziemy tutaj naogół mogli jedynie pokrótce scharakteryzować oraz krytycznie ocenić z punktu widzenia pewnych, w różnym stopniu już ustalonych sprawdzianów i zasad.

2. Akcja podmiotów jednostkowych.

a) Zasady ogólne.

Czysty typ działalności oświatowo-wychowawczej podmiotu jednostkowego mielibyśmy wtedy, gdyby jakiś osobnik z własnej inicjatywy, na swoją wy-

łącznie odpowiedzialność i bez stałej pomocy innych prowadził systematyczną¹⁾ pracę oświatową. Akcja tego rodzaju na dłuższą metę nie jest możliwą. Człowiek wyczerpuje i zużywa się szybko, a raz rozpoczęta akcja ma naturalną dążność do utrwalania się i rozrostu. To też rychło wytwarza się potrzeba pozyskiwania stałych pomocników. Praca zbiorowa wymaga zaś pewnego uregulowania i kierownictwa. Powstaje organizacja. Podmiot jednostkowy zamienia się w kierownika grupy podmiotowej. Przeważnie inicjatywa jednostki występuje odrazu w formie tworzenia organizacji. Czasami jednak poprzedza ją dłuższa działalność w charakterze podmiotu jednostkowego, a proces nadania tej akcji charakteru nieosobistej, lecz spełnianej w imię pewnych grup czynności, oraz przyciągania innych do stałego współdziałania z rozdzielonemi rolami (organizowanie) i wreszcie stworzenia systemu unormowanych i powtarzalnych czynności (formalizacja), postępuje tak i owoli, że można go wyraźnie obserwować, jak się przekonamy na naszych przykładach. Sprężyny wewnętrzne działacza oświatowego mają z natury rzeczy normalnie charakter idealistyczny. Nawet tam, gdzie jest możliwe utrzymanie samodzielne z pracy oświatowej, motyw ekonomiczny nie może być decydującym ze względu na małą rentowność tej pracy. To też typ przedsiębiorcy oświatowego, spotykany np. w Danji, należy do wyjątków i nie będziemy się nim bliżej zajmować. Ciekawsze dla nas będą typy działa-

¹⁾ Dorywcze występy, których nie można określić jako działalność — który to termin obejmuje pewną minimalną ciągłość akcji — lecz najwyżej jako oderwane akty oświatowe.

czy: oświatowo-społeczny (z nastawieniem filantropijnno-humanitarnem lub społeczno-politycznem) oraz instytucjonalny.

b) Typ działacza społeczno oświatowego.

Przykładów działaczy obu wymienionych głównych typów dostarczy nam Szwajcaria, kraj największego indywidualizmu, a zarazem znajdujący się w okresie pionierskim akcji oświaty dorosłych, której potrzebę tem później się tam odczuło, im bardziej niezwykle wysoko postawione szkolnictwo powszechne ojczyzny Pestalozzi'ego i Rousseau zdawało się do niedawna w pełni potrzeby kształcenia mas zadowalać.

Jednym z czołowych działaczy szwajcarskich jest znany nam już¹⁾ **dr. Fritz Wartenweiler**, z którym z innego punktu widzenia raz jeszcze zetknąć się musimy.

Wartenweiler to typ idealistyczny, dla którego praca oświatowa jest potrzebą wewnętrzną i powołaniem. Z zawodu pedagog, czasowo inspektor, posiada pewną niezależność materialną, która przy zredukowanych do ascetyczności wymaganiach życiowych umożliwia mu poświęcenie wszystkich swych sił pracy oświatowej, w czem mu waleń dopomaga znane nam już (por. wyżej) „Stowarzyszenie przyjaciół uniwersytetów ludowych”. Stowarzyszenie to nie jest tu rzeczywistym podmiotem tej akcji, lecz organizacją pomocniczą, formą pomocy ze strony przyjaciół dla indywidualnej działalności. Zbiera ono środki i daje czasem firmę dla różnych imprez.

Działalność Wartenweilera ma charakter pionierski. Sposób myślenia konkretny, nastawienie propagandowo-wychowawcze, ciepły, ujmujący indywidualizujący stosunek do ludzi, którzy są dla niego wartością jako tacy — a nie jako środek do realizacji jakiegś

¹⁾ Por. Oświata Polska 1930. Nr. 4 str. 343.

abstrakcyjnej idei — to cechy umożliwiające wpływ silny i głęboko sięgający. Jego przejawem jest też niewątpliwie powstanie dwóch żeńskich uniwersytetów ludowych (por. wyżej). Cele i metody działalności Wartenweilera omawialiśmy w rozdziale o uniwersytetach ludowych. Tu chodzi nam o jego — typową dla akcji jednostkowej — działalność „wolnego oświatowca“.

Główną jej formą są kursy, bądź to w charakterze skróconego uniwersytetu ludowego, jak opisane już miesięczne kursy męskie w Neukirch, bądź też krótkie cykle lub zespoły samokształceniowe, urządzane kolejno w różnych miejscowościach, na zaproszenie czynników lokalnych (jak pastor, nauczyciel, towarzystwo jakies). Nie gardzi on i kółkiem, złożonem z kilku starszych pań lub wieśniaczek, byle rozbudzać zainteresowania dla spraw wychowawczych i duchowo kulturalnych. Silny akcent kładzie Wartenweiler na aktywizację nauczycieli. Chodzi mu o to, by w ogóle jakąś działalność oświatową rozpoczęli — nawiązując to do stwierdzanych zainteresowań najróżniejszego rodzaju (fotografja, teatr amatorski, sport, kaligrafja, slojd i t. p.). Czasem założenie biblioteki jest drogą najwłaściwszą. Byle tylko styczność nawiązać i pracę rozpocząć, a jej dalszy rozwój będzie już konsekwencją pierwszego kroku.

Działalność Wartenweilera nosi cechy hamowanego przez różne trudności procesu przejścia do podmiotowości grupowej.

Drugi, niemniej wybitny i znany poza granicami Szwajcarii działacz oświatowy to profesor **Leonhard Ragaz** w Zurychu. W przeciwstawieniu do apolitycz-

nie i humanitarnie zakrojonej akcji Wartenweilera, reprezentuje on kierunek politycznie zorientowany.

Ragaz, urodzony w r. 1868, z zawodu pastor i profesor uniwersytetu zuryckiego, przystąpił w r. 1899 do partji socjalistycznej i rzucił katedrę, by się poświęcić pracy oświatowej, której celem jest wychowanie w duchu sformułowanych przez niego zasad religijnego socjalizmu¹⁾, nadewszystko pogłębienie religijno-etyczne.

Ragaz odrzuca socjalizm jako walkę o sprawiedliwość społeczną²⁾. Chce on robotnikom dać nie „okruszki ze stołu warstwy intelektualnej”, lecz oświatę, związaną z ich życiem, zorientowaną światopoglądowo i politycznie.

Działalność Ragaza, aczkolwiek zamyka się w ramach stronnictwa, nie jest normalną oświatą wewnętrzną, gdyż nie chodzi tu o akcję z ramienia danej grupy, lecz raczej wbrew woli jej głównych przywódców. Ideologja Ragaza stanowi herezję w stosunku do dogmatów marksowskich. Zdolał on sobie jednak zdobyć tak znaczne wpływy w stronnictwie, szczególnie u samych robotników oraz wśród socjalistycznych działaczy oświatowych, z których 25 na ogólną ilość 50 skłania się do religijnego socjalizmu, że kierownictwo partji nie może go wykluczyć, aczkolwiek już było blisko zerwania. I sam Ragaz odsunął się wewnętrznie

¹⁾ Ragaz wyprzedził o lat kilkanaście początki tego ruchu, który ostatnio dosyć głośny jest na Zachodzie, szczególnie w Niemczech i Austrii.

²⁾ Bliższe szczegóły o działalności ideologii Ragaza podaje numer specjalny jego miesięcznik „Neue Wege”, wydany z okazji sześćdziesiątej rocznicy urodzin Ragaza pod redakcją jego najbliższego współpracownika, pastora Lejenue, za lipiec i sierpień 1928.

od stronnictwa, szczególnie z tego powodu, że chce on jako skrajny i konsekwentny pacyfista wykluczyć i z walki społecznej wszelką myśl o użyciu siły, a partja, aczkolwiek potępia militarizm w stosunkach między państwowych, nie chce zrezygnować z marzeń o gwałtownym przewrocie. To też stosunek Ragaza i jego zwolenników do socjalizmu jest dosyć luźny; niemniej pozostają oni w obrębie ruchu.

Działalność Ragaza jest bardziej sformalizowana i ujęta w ramy organizacyjne, niż akcja Wartenweilera. Jest to zupełnie zrozumiałe o tyle, że jest ona w ogólnych swych przejawach zlokalizowana w jednym mieście (Zurychu) i ma określony zupełnie przedmiot. Niemniej formy organizacyjne są tak luźne jeszcze, że nie mają one samoistnego znaczenia i stanowią dopiero pierwszą fazę procesu organizowania akcji i formalizacji. Jest rzeczą charakterystyczną dla stosunków i psychologii Szwajcarów, że proces ten tutaj odbywa się wyjątkowo powoli i umożliwia uchwycenie go in statu fieri.

Formą, którą posługuje się Ragaz, jest zupełnie luźne pod względem ustroju stowarzyszenie „Arbeit und Bildung“. Ściąga ono wprawdzie pewne dobrowolne składki i odbywa doroczne zebranie walne, ale stowarzyszenie to nie żyje własnem życiem. Wszystkiem jest tu inicjator i twórca, który stanowi osobiście, jako Leonhard Ragaz — a nie jako prezes towarzystwa, jedyny podmiot całej tej pracy wychowawczej.

Zebrania odbywają się w willi Ragaza, który zbudował sobie w tym celu salkę. Mają one charakter zespołów samokształceniowych, lecz z dużą ilością uczestników (100 — 150 osób). Zaczyna się od wykładu, potem czyta się jakiś ustęp z wybitnego

działa, które się studjuje przez dłuższe okresy (np. Dantego, Milтона, Goethego, a najczęściej Pismo Św.). Trzecia część zebrania — to dyskusja. Zebrania trwają od 8 do 11, czasem 11½. Świadczy to o wybitnym talencie nauczyciela i dużym zainteresowaniu i wytrwałości uczestników, którzy potrafią przez rok lub pół studjować Dantego. Poniedziałki są poświęcone sprawom gospodarczym i politycznym, a czwartki muzyce.

Ragaz wydaje też poważny miesięcznik „Neue Wege“, który jednak przy 1500 abonentów i niewysokim abonamencie jest deficytowy. Na sfinansowanie całej akcji Ragaz dokłada ze swego majątku, podobnie jak Wartenweiler — i podobnie też nie może tem starczyć. Pewną pomoc dają dobrowolne składki i opłaty po 3 fr. za kursa (oprócz religijnych). I tu znaleźli się na szczęście przyjaciele, którzy założyli towarzystwo pod nazwą „Freunde der Neuen Wege“, pomagające do sfinansowania całej akcji.

Praca Ragaza wydała niewątpliwie wyniki pod względem pogłębienia umysłowego i religijno-etycznego¹⁾. Sama próba pogodzenia socjalizmu z chrześcijaństwem, które ma w nim zastąpić materjalizm dziejowy, odgrywający tam rolę „surogatu religji“²⁾ — nie rokuje jednak widoków powodzenia.

c) Typ działacza instytucjonalnego.

Instytucjonalnym zwiemy takiego działacza, który jest funkcjonariuszem instytucji, nakłada-

¹⁾ Świadczą o tem wynurzenia uczestników w „Neue Wege“ 1928, zesz. 7/8.

²⁾ Hendrik de Man. Neue Wege. VII—VIII. 1928, str. 338.

jacej na niego jedynie moralny obowiązek pracy społeczno-oświatowej, lecz prowadzący akcję swą ochotniczo i na własną odpowiedzialność. Przykładem tego typu jest znany pastor **Otto Lauterburg** ze Saanen (wioska w Alpach Berneńskich). Tym razem chodzi o pracę na wsi, obejmującą jednak stopniowo coraz szersze kręgi.

Lauterburg jest człowiekiem wyjątkowo wielostronnym i twórczym na różnych polach. Rozbudzanie dusz ludzkich jest dla niego zarówno potrzebą wewnętrzną jak i obowiązkiem religijnym. Ogromną swą dynamikę zawdzięcza Lauterburg z pewnością przede wszystkim swej dużej koncentracji, połączonej z umiejętnością wykorzystania i podziału czasu. Temu zawdzięcza on jedynie możliwość pogodzenia działalności kompozytorskiej, poetyckiej, wydawania poważnych dzieł pedagogicznych i zajmowania się podniesieniem dobrobytu ludności miejscowej i okolicznej (bezinteresowne, a nawet połączone z nakładem własnych środków organizowanie przemysłu chałupniczego). Przy tem wszystkim Lauterburg nie tylko nie zaniedbuje swych obowiązków duszpasterskich, ale pojmuje je tak gorąco, że ubolewa nad niemożliwością codziennego odwiedzania wszystkich chorych w parafji, mocno rozrzuconej i liczącej 5.000 dusz, a przytem potrafi jeszcze znaleźć czas na akcję oświatową, w której stworzył formy pracy oryginalne, rozszerzające się powoli na całą Szwajcarję i głównie zagranicą.

Najważniejszą formą pracy Leuterburga są t. zw. wieczornice (Volksfeierabende). Akcja Lauterburga wyrosła organicznie z jego pracy duszpasterskiej jako jej rozszerzenie. Chodziło mu o utrzymanie bliższej łączności z pierwszym rocznikiem wychowanych przez siebie konfirmantów; 21 maja 1911 zaprosił on ich po raz pierwszy wraz z rodzicami i zdołał ich pozyskać, podkreślając mocno, że nie chodzi tu o nadzór, lecz o serdeczne nastrojowe (gemuetlich)

zetknięcie towarzyskie. Chce on być ich przyjacielem, dopóki tylko sami tego pragnąć będą. Zebrania to połączył Lauterburg ze skromną, abstynencką ucztą i urozmaicił je produkcjami muzycznymi. Szczęśliwym jego pomysłem było oparcie zrozumienia muzyki na zrozumieniu kompozytora, którego portret prelegent pokazuje a życiorys opowiada, ilustrując jego przeżycia motywami z jego utworów muzycznych. Na tej drodze pragnie Lauterburg uprzystępnąć ludowi najwyższą sztukę.

Nie odrazu przełamały się lody obojętności. Jedni uważali, że to rzeczy zbyteczne, drudzy nawet, że... grzeszne. Lecz w ciągu lat pojęcia się zmieniły. Choć i dziś jedynie najlepsze elementy we wieczornicach udział biorą, to bywa on jednak tak tłumny, że kolej puszcza w te dni osobne pociągi lokalne. Zebrania trzeba było przełożyć ze sali, która stała się zbyt ciasną, do kościoła. Zmieniło to nastrój na bardzo poważny i wzniosły, lecz wyszło też na dobre całej akcji. Wykłady i inne imprezy urządza się zasadniczo dwukrotnie: w Saanen i Getaad.

Oprócz muzycznych wieczorów wprowadził Lauterburg i inne, i to w formie cyklów wykładów, np. z dziedziny wychowania. Tu inicjatywa wyszła z dołu — ze strony towarzystwa kobiecego (Gemeinnütziger Frauenverein von Saanen) W czasie wojny głównym tematem było zagadnienie pokoju. Lauterburg należy, podobnie jak Wartenweiler i Ragaz, do konsekwentnych pacyfistów, i wystąpił w tej sprawie nawet razem z gronem kolegów publicznie przeciwko swej władzy kościelnej.

W wyborze tematów kieruje się zawsze Lauterburg aktualnością, dążąc w ten sposób do aktywizacji umysłów. Z drugiej strony stara się utrwalić osiągnięte

wyniki przez założenie odpowiednich form organizacyjnych. Tak np. z tych wykładów o obowiązkach obywatelskich wyłonił się „Bund von Heimatfreunden” ¹⁾. Dalszą organizacją pomocniczą, luźną i osobiście przez Lauterburga kierowaną, jest towarzystwo konfirmowanych, a żona jego pracuje energicznie w towarzystwie kobiet, które zorganizowało szkołę gospodarczą, oraz w założonej przez siebie organizacji etyczno-abstynencyjnej „Jugendhilfsbund”, nakładającej na członków obowiązek codziennych dobrych uczynków. Dla ilustracji warto przytoczyć temat kilku cykli wykładów: „Obrazki z życia duchowego w okresie reformacji”, „Szwajcarscy myśliciele i poeci”, „O wychowaniu i samowychowaniu”. Dużą przewagę mają życiorysy, szczególnie ulubione przez Szwajcarów, w przeciwieństwie np. do Niemców, którzy wolą abstrakcyjne zagadnienia. Każdy życiorys ma swoją myśl przewodnią, która odtąd nierozzerwalnie kojarzy się w umysłach z daną postacią, nabierając zarazem plastyki konkretnych faktów. A więc temat o Sokratesie ma jako myśl przewodnią: „Poznaj sam siebie”, Pestalozzi—„Ratunek duszy dziecięcej”. Celem jest tu zawsze poruszenie sił emocjonalnych duszy (das Ergriffensein). Wytworzenie się osobistego stosunku do danej postaci jest tu walną pomocą.

O malarstwie nie zapomina się również; Lauterburg założył składnicę dobrych reprodukcji arcydzieł największych mistrzów, i udało mu się wytworzyć zwyczaj prezentowania sobie wzajemnego

¹⁾ Związek przyjaciół stron rodzinnych.

takich obrazów, dzięki czemu wypiera się tandetę, obliczoną na „gust ludowy“.

Lauterburg znalazł chętnych pomocników wśród kolegów pastorów i szczególnie wśród nauczycielstwa ¹⁾). Każdy z nich pracuje na własnym terenie, organizując chóry, kursy słoju, biblioteki i czytelnie. Szczególnie ważne są chóry, gdyż łączy się to z wędrówkami do nieraz i odległych wsi, co się przyczynia do przezwyciężenia niezwykle silnego indywidualizmu wolnych, mieszkających w rozproszeniu górali alpejskich. Rozrywki te odciągają poważnie od karczmy i innych pokus i podnoszą poziom estetycznego wyrobienia.

Utrwaleniu wyników służą streszczenia wykładów, drukowane w gazecie lokalnej, których odbitki otrzymują nieobecni na zebraniach, oraz streszczenia w formie protokołu, opracowywane kolejno przez słuchaczy. Streszczenia takie świadczą o wysokim poziomie naukowym tej młodzieży wiejskiej i jej ogromnem rozbudzeniu. Świadczy o nim jeszcze bardziej fakt, że ci, którzy już opuścili Saanen, naogół starają się o zachowanie kontaktu z ruchem i starają się stale wiedzieć, jakie się obecnie tematy przerabia.

Akcja Lauterburga przekroczyła granice lokalne dzięki dorocznym kursom tygodniowym dla działaczy oświatowych z całej Szwajcarii. Chłopi, którzy latem są na halach, pozostawiają (bez żadnej kontroli) swe domy do dyspozycji uczestników kursu — wyjątkowy wprost przykład zrozumienia i zaufania. Kurs ma

¹⁾ Ilość nauczycieli jest w Szwajcarii stosunkowo znaczna. W parafji Saanen jest ich 30, w dziesięciu obwodach szkółnych.

chwile nastrojowe: zebranie przy ognisku, „Kazanie na górze”. Wygłasza się też ogólne sprawozdania z ruchu oświatowego. Praca odbywa się w zespołach. Forma pracy, stosowana przez wybitną jednostkę, zaczyna się powoli rozpowszechniać.

3. Fundacja.

Formą pośrednią między akcją jednostkową a grupową jest fundacja, stworzona przez jednostkę dla trwałego urzeczywistnienia jej woli w określonym przez nią kierunku.

Nas interesują fundacje, które mają na celu akcję oświatową. Wykonawcą woli jednostki jako podmiotu jest tu normalnie jakaś grupa, której skonstruowanie jest rzeczą trudną. Chodzi tu bowiem o możliwie dobre zabezpieczenie wykonania woli fundatora a równocześnie uczciwe i najbardziej celowe kierownictwo. Powołuje się więc różne rady, złożone bądź z przedstawicieli państwa, bądź kościoła, rodu fundatora, albo też instytucji z odpowiednim prestiżem, jak uniwersytet. Ponieważ jednak ci przedstawiciele, wybrani do kierowania fundacją, normalnie będą mieli inne, własne ideały, albo też funkcje przyjmą dla korzyści materialnych lub innych i wogóle jest rzeczą psychologicznie trudną zapalić się do cudzej myśli, fundacje aż nazbyt często ulegają spaczeniu i dostają się w ręce niepowołane, czemu nawet zwykłe kontrola publiczna zapobiec nie może. Niema sposobu na utrwalenie idei — która przytem zawsze swą treścią do potrzeb czasu przystosowywać się musi. Dlatego naj-

lepiej cel swój spełniają fundacje, które tylko jakimś bardzo ogólnemu i elastycznemu w stosunku do warunków celowi służą, np. premjowaniu zasług na jakim polu (np. fundacja Nobla) lub pomoc dla badań, albo też zapisy dla żywych instytucyj. Tam, gdzie fundacja tworzy samodzielną instytucję (Umanitaria, założona przez Lorie w Medjolanie, lub fundacja Kórnicka Zamoyskich w Polsce) — rychło podmiotem właściwym staje się stworzona przez fundatorów grupa społeczna, która rozwija się już samodzielnie; podmiotowość idealna założyciela czy też założycieli odnosi się coraz bardziej tylko już do faktu istnienia i najogólniejszych zasad. Formą tą, wartą bliższych studjów i socjologicznie ciekawą, bliżej się tu zajmować nie będziemy, gdyż w czasach dzisiejszych traci ona na znaczeniu.

4. Akcja podmiotów grupowych.

a) Cechy ogólne.

W przeciwstawieniu do wyjątkowej i przejściowej tylko formy podmiotu jednostkowego czy fundacji, podmiot grupowy stanowi normalny typ podmiotu akcji oświatowej.

Wyodrębnienie w stosunku do grupy przedmiotowej nie jest tu zawsze tak wyraźne, jak przy podmiotach jednostkowych.

Niektóre organizacje celowo zacierają tę różnicę, dążąc do przekształcania akcji wychowawczo-oświatowej na ruch samowychowawczy albo samokształceniowy ¹⁾.

¹⁾ Np. Polska Macierz Szkolna.

Wskazówką dla rozróżnienia poszczególnego członka jest — w braku kryterjów formalnych, a nieraz wbrew tym kryterjom — świadomość danej jednostki. Czy należy ona do danej organizacji w celu osobistego korzystania z jej imprez, czy też dla udzielania innym oświaty, albo dopomagania środkami pieniężnymi do jej szerzenia. Nie chodzi tu oczywiście o pobudki. Nie potrzebują one mieć charakteru motywów altruistycznych czy społecznych, lecz może tu chodzić o wstąpienie do organizacji pod naciskiem opinii czy za namową zręcznego agitatora, albo dla zyskania sobie szacunku, wyrobienia klienteli i t. p.

Pobudki te nabierają oczywiście dużego znaczenia, gdy chodzi o ocenę moralną czy społeczną jednostki, oraz jej wartość dla organizacji.

Stopień aktywności członków grupy podmiotowej wykazuje zawsze ogromną rozpiętość — od popierania przez płacenie składki aż do napięcia wszystkich sił w służbie organizacji. W pewnej, choć nie zawsze ścisłej (ze względu na czynniki uboczne), proporcji do nakładu sił i aktywności — przypuszczając odpowiednie uzdolnienie — pozostaje też rola danej jednostki w grupie¹⁾.

Do zasadniczych zagadnień należy kwestja podtrzymywania tej aktywności, zarówno kierowników jak i samych członków. W organizacjach młodych, w których działają jeszcze sami założyciele — zapal jest

¹⁾ Trzeba pamiętać, że grupa jako ustrój społeczny jest syntezą czynności, a nie jednostek. Należy się do niej nie zupełną osobowością, ale tylko jedną jej stroną, jednym zainteresowaniem. Grupy, obejmujące pełnię osobowości, nazywamy zrzeszeniami. (Por. Znaniecki. Wstęp do socjologii. str. 394).

zwykle największy. Inicjator działa z własnych, najgłębiej ufundowanych i z całokształtu jego przeżyć wyrastających motywów. Inicjatywa wyłania się zawsze z odczucia jakiejś potrzeby i wiary w powodzenie. Tylko jednostki wybitniejsze, o większej dynamice, są do niej zdolne. Uczucie ojcostwa czy współojcostwa w stosunku do jakiejś organizacji wytwarza węzły silnego przywiązania i pobudza do największych wysiłków.

U kontynuatorów ¹⁾ momenty te już nie odgrywają roli i dynamika ich jest normalnie znacznie mniejsza.

Zato działa już rozwinięty mechanizm organizacyjny ²⁾ własną prawidłowością i idzie utartymi drogami, korzystając z zdobytego prestiżu, z przyzwyczajzeń, wytworzonych u członków i w społeczeństwie w odniesieniu do danej organizacji. Ambicję inicjatorów i twórców zastępuje ambicja przewodniczenia grupie o prestiżu ustalonym, a czasem i chęć dorównania poprzednikom. Twórczość ma zawsze pewne pole popisu. Cały ten mechanizm społeczny nie starczy jednak, by zapewnić

¹⁾ Kontynuatorem nazywamy kierownika organizacji, który idzie utartymi przez założycieli albo poprzedników śladami. Czasami jednak i w istniejących już organizacjach pojawiają się wybitni twórcy, którzy wnoszą nowe zupełnie zasady i dążenia.

²⁾ Mechanizm ten wytwarza się oczywiście niezależnie od osób kierujących. Proces ten nazywamy instytucjonalizacją. Już założyciele muszą swą działalność w pewne formy ująć, skoro działają w ramach i zapomocą zorganizowanej grupy. Lecz mechanizm ten z początku jest jeszcze bardziej elastyczny. Im starsza organizacja, tem bardziej sztywne i nienaruszalne są jej formy, przynajmniej te zasadnicze. Twórczość (a nieraz i — chaos —) początkowa zamienia się w rutynę. Nie musi ona jednak być bezduszną. Mechanizacja form oszczędza wysiłku i umożliwia skoncentrowanie energii na samą treść.

rozwój organizacji, jeżeli na jej czoło dostaną się ludzie nieumiejętni lub kierujący się jedynie pobudkami ekonomicznymi. Nie mówiąc już oczywiście o wypadkach nadużyć finansowych lub np. politycznych w sensie podporządkowania organizacji celom sprzecznym z jej zasadami, w takich wypadkach prestiż organizacji powoli zaczyna się chwiać, wytwarza się sceptycyzm, najpierw wobec osób, a powoli wobec instytucji.

Sympatja, którą się organizacja cieszyła w grupie, dla której pracowała, zamienia się w obojętność a nawet niechęć. Najgorszą jest rzeczą, że organizację tem trudniej zlikwidować, a nieraz i zreformować, im jest starsza.

Maszyna działa siłą przyzwyczajenia ludności i członków—ale duch z niej uleciał. Niemniej zajmuje ona pewne „miejsce“ w grupie, jest oficjalną, zinstytucjonalizowaną formą do spełniania pewnych funkcji. Spełniając je źle, zabija ona zainteresowanie do danej dziedziny życia — tem łatwiej, im bardziej oddalone są te funkcje od t. zw. realnych (to znaczy przedewszystkiem ekonomicznych) potrzeb danej grupy. Ta trudność przebudowy i usuwania form zużytych należy do największych hamulców dla rozwoju akcji społecznych, a szczególnie tak idealistycznych, jak oświata.

Inne sprężyny psychiczno-społeczne działają w organizacjach i n n o r z ą d n y c h, gdzie kierownicy działają z mandatu i pod kontrolą grupy nadrzędnej. Tam częściej występuje motyw przypodobania się władzy zwierzchniej, od której oceny zależy uznanie i ew. awans.

Motyw ten traci na skuteczności, 1) gdy niema egzekutywy w formie środków atrakcyjnych ¹⁾ lub kom-

¹⁾ Dosłownie: pociągających, albo zachęcających (przez nagrody i t. p.). Chodzi tu o rzecz, którą dana osoba uważa za pożądaną.

pulsyjnych¹⁾, albo gdy egzekutywa ta nie jest dostateczna; 2) gdy danej jednostce nie zależy na uznaniu zwierzchników (zobojętnienie lub rezygnacja z posunięcia się naprzód, brak perspektyw i t. p.).

Poczucie ścisłej zależności od władz zwierzchnich, nie zawsze kierujących się względami rzeczowemi, a w praktyce przeradzające się w zależność osobistą, działa hamująco na inicjatywę i zapał dla sprawy samej i krępuje konieczną swobodę ruchów. Często wytwarza się tu gonitwa za efektem zewnętrznym, kosztem jakości ²⁾.

Praca na długą metę w tej atmosferze nie łatwo się rozwinie ³⁾. Z drugiej strony jest to jedyna mo-

¹⁾ Dosłownie: przytłumiających, przez zagrożenie albo zrealizowanie rzeczy dla danej osoby niepożądanych. Por. ks. dr. W. Adamski l. c. str. 147.

²⁾ Chodzi tu szczególnie o zależność materialną lub polityczną, jak np. w włoskiem Dopolavore. W hierarchji kościelnej sama zależność od władz jest stosunkowo niewielka, a środki presji, o ile chodzi o działalność fakultatywną, jak praca społeczno-oświatowa, stosunkowo bardzo słabe. Presja jest tu jedynie moralna. Biskup np. prawie że nie ma możliwości zmuszenia jakiegoś proboszcza do tego rodzaju akcji. Ponieważ jednak wymuszona praca w tej dziedzinie mogłaby więcej szkody niż pożytku przynieść, należy ten stan rzeczy uznać za pomyślny.

Karność i solidarność w działaniu duchowieństwa katolickiego jest tem cenniejsza, że nie wymuszona. I dlatego akcja, oparta o tę tak olbrzymią sieć hierarchiczną i ogromne doświadczenie i zasoby idealizmu, w kościele skoncentrowane, musi dawać tak szybkie a jednak trwałe i nie pozorne tylko, na efekt obliczone, wyniki.

³⁾ Od tego rodzaju zależności myślących przedewszystkiem o karierze czy o chlebie wykonawców odróżnić trzeba podporządkowanych hierarchicznie, ale złączonych ze swym wodzem wspólnością idei i osobistym przywiązaniem (lub przy-

zliwość, o ile chodzi o szybkie zorganizowanie akcji masowej — oprzeć ją na istniejącej już hierarchji urzędniczej, kościelnej lub partyjnej. W najlepszym położeniu jest Kościół, którego funkcjonariusze (księża) są ze względu na ich zadania najlepiej do pracy oświatowo-wychowawczej przygotowani. Fachowo równorzędnym jest jedynie nauczyciel, lecz i ten do działania na dorosłych nie jest normalnie przygotowany, przytem — o ile chodzi o kształtowanie psychiki w określonym kierunku — nie posiada on normalnie w tym stopniu rzeczy do tego najważniejszej, jednolitości poglądu na świat, wewnątrznie przerobionej i skoordynowanej z całym systemem oddziaływania, nawet gdy posiada zdecydowaną orientację religijno-filozoficzną.

Pod względem **zasady odrębności** rozróżniamy takie grupy podmiotowe, które działalność oświatową uważają za cel swego istnienia, i takie, które się opierają na innej zasadzie odrębności (np. terytorjalnej, jak komuna miejska, lub służą celom pokrewnym, np. naukowym, jak uniwersytet), a działalność oświatową uważają za jedną ze swych funkcyj, za pracę poboczną czy pomocniczą. Rodzaj tych grup — patrz wyżej str. 112).

Struktura ¹⁾ grupy podmiotowej może być różnorodna. Musimy wprowadzić kilka terminów korelatyw-

najmniej jednym z tych dwóch czynników) ideowych współpracowników wybitnego działacza. W tym wypadku jednak aktywność, związana z jedną osobą, zamiera lub degeneruje się, gdy tego przywódcy czy przewodnika zabraknie.

¹⁾ Przez strukturę grupy rozumiemy realny stosunek wzajemny poszczególnych sił i ugrupowań w jej ramach w przeciwieństwie do ustroju, który oznacza ca-

nych, które umożliwią nam określenie zasadniczych stosunków wzajemnych różnych organów i części grup podmiotowych.

Gdzie mocodawcą danej organizacji jest jakaś nadrzędna grupa czy osoba — mówić będziemy o podmiocie zlecającym (np. biskup w stosunku do organizacji diecezjalnej), oraz wykonawczym (który prowadzi akcję z polecenia zlecającego podmiotu).

Gdy ośrodek aktywności (np. lokalne towarzystwo) jest podporządkowany ośrodkom centralnym (może kilku stopni, jak okręg, związek, zjednoczenie — mówimy o podmiotach podporządkowanych i nadrzędnych pierwszego, drugiego stopnia, naczelnych).

Rozłożenie punktu ciężkości akcji na poszczególne rodzaje podmiotów może być różne, tak samo jak i rodzaj wzajemnego ich stosunku. Stosunek ten zawiera normalnie czynniki: kontroli, koordynacji, współdziałania i pobudzania (zarówno od góry ku dołowi, jak i odwrotnie).

Łokształt norm, regulujących powstawanie i stosunek wzajemny oraz zakres funkcji poszczególnych organów. Pojęcie struktury ma charakter dynamiczny, pojęcie ustroju statyczno-prawny. Ten sam stosunek możemy analizować ze strony strukturalnej lub ustrojowej. Ponieważ stosunek faktyczny sił zwykle ubiera się w odpowiednie formy prawne (statutowe), więc najczęściej ustrój odpowiada mniej więcej strukturze, choć zdarzają się wyjątki. Są np. stowarzyszenia ze strukturą akcji opiekuńczej, a ustrojem samorządnego ruchu, gdy akcję prowadzi faktycznie grono ludzi o nastawieniu podmiotowym, a organizacja dopuszcza do równouprawnienia członków grupy przedmiotowej, którzy jednak tylko formalnie z tego korzystają, aprobując zgóry wszystko, co ci kierownicy-wychowawcy jej przedłożą. Forma ruchu jest tu pozorem, a opieka istotą. Naturalnie ten strukturalny stosunek jest o wiele bardziej płynny, niż ustrojowy, który jednak również ulega ewolucji.

Gdy punkt ciężkości akcji (inicjatywy i kierownictwa) spoczywa na centrali, mówimy o systemie centralistycznym, gdy na oddziałach—o decentralizacji, która przechodzi w system federacyjny, gdy centrala nie posiada charakteru władzy zwierzchniej, lecz jedynie wspólnego organu dla określonych celów.

Ustrój grup podmiotowych może być samorządny, innorządny lub patronacki. Samorządną jest grupa podmiotowa, w której władza zwierzchnia i ustawodawcza należy do zebrania walnego członków albo też ich według norm statutowych wybranych przedstawicieli. Innorządną jest grupa, której władza pochodzi z zewnątrz, jak z nominacji rządu lub stronnictwa, albo też opiera się na innych podstawach, niż wola członków (np. właściciel w przedsiębiorstwie)¹⁾.

Patronacką nazywamy taką organizację, w której ponad organami samorządnymi stoi, jako czynnik nadrzędny, grupa opiekuńcza czy też jej przedstawiciel (np. patron w stowarzyszeniach katolickich), z różnie szeroko zakrojonemi kompetencjami. Opieka ta może strukturalnie mieć charakter bardziej zbliżony do podmiotowości akcji (inicjatywa i kierownictwo) lub tylko kontrolujący. Może ona dążyć do stopniowego usamodzielniania i aktywizacji podmiotu i przetworzenia opieki na ruch, albo też (rzadko!) do zwiększania kontroli celem narzucenia pożądanego kierunku.

Formy oddziaływania podmiotów grupowych²⁾ na grupy przedmiotowe w ramach ośrodków oświatowych

¹⁾ Strukturalnie będzie więc grupa innorządna jedynie podmiotem wykonawczym w stosunku do swej władzy.

²⁾ Formami temi może się częściowo posługiwać zarówno podmiot jednostkowy, jak i fundacja. Normalnym ich podmiotem jest jednak, jak już zaznaczyliśmy, podmiot grupowy

dziela się na dwie główne kategorie: oddziaływanie na jednostki i oddziaływanie na grupy ¹⁾. Oddziaływanie na jednostki mamy tam, gdzie akcja podmiotu stara się bezpośrednio kształtować psychikę indywidualną przez wykład, pracę zespołową, dostarczanie książek, publikacje periodyczne i t. p. Jest to zwracanie się do wielu jednostek równocześnie, niezależnie od tego, czy i jakie więzy ideowe i organizacyjne łączą je ze sobą. Selekcja grupy przedmiotowej jest tu albo samorzutna, oparta na zainteresowaniach ²⁾ oraz na posiadaniu dostatecznych środków (na opłacenie zapisu), albo też na ocenie indywidualnych kwalifikacyj.

Oddziaływanie na grupę polega na tem, że tworzy się albo też rozwija ugrupowania, posiadające pewne wspólne treści psychiczne (ideologję). Jednostka, wstępująca do grupy ideowej, musi się pozytywnie do jej ideologii ustosunkować. Jedynie wtedy, gdy ktoś wstępuje do grupy w zamiarach ubocznych (dla korzyści) lub nawet wrogich, oczywiście zamaskowanych (wallenrodizm), nie przyswaja sobie dążeń grupy, aczkolwiek i w tym wypadku pewne, dla danej jednostki nie wrogie dążenia i zasady mogą zostać przyjęte. Bywa to jednak wypadek rzadszy. Normalnym jest zato ten, że jednostka, która stała się członkiem grupy, jeszcze tem samem nie przejęła wszystkich jej dążeń, ani nawet — często —

¹⁾ To jest nie jedynie indywidualnie, na ludzi w jej skład wchodzących, lecz na ten zespół czynności i pojęć, który stanowi daną grupę (patrz przypisek str. 128).

²⁾ Oczywiście więc nie można zupełnie wyłączyć doboru na podstawie motywów i przyczyn ubocznych. Nieraz jednak tak „wciągnięty” słuchacz później wyrobi sobie zainteresowanie bezpośrednie (patrz niżej str. 152).

jeszcze ich sobie nie uświadomiła ¹⁾). Uświadomienie sobie zadań i kierunku nie prowadzi jeszcze od razu do zupełnego zrealizowania ideałów grupy, chyba że grupa ta dąży tylko do jakiegoś jednorazowo osiągalnego wyniku (np. zorganizowania jakiegoś kongresu). Grupy ideowe, mające na celu kształtowanie psychiki w myśl określonego (mniej lub więcej dokładnie) wzoru idealnego, mają cel zasadniczo nigdy nie dający się w pełni osiągnąć. To też praca ich ma przed sobą cele nieskończone. Organizacja spełnia swe zadania tem lepiej, im bardziej potrafi przepoić członków swą ideologją i pobudzić do wprowadzenia jej w życie. Jeżeli ci w pełni idee te sobie przyswoili i świadomie pracują nad ich realizacją, mamy już do czynienia z ruchem. Lecz i opieka może się posługiwać formą pracy grupowej, dążąc świadomie do wytworzenia grupy ze wspólną treścią ideową. Lecz stosunek tej grupy do owej treści będzie tu bardziej receptywny, niż samorzutnie twórczy, z siebie czerpiący. Lojalność będzie tu przeważać nad samodzielnością. Ustrój będzie in norządny lub patronacki.

Z czynników kształtujących działają tu przede wszystkim następujące: afirmacja danej dążności ideowej, kontrola wzajemna członków i nad-

¹⁾ Na ten temat przeprowadził ciekawe badania p. Jędrzychowski, który metodą wypytywania zbadał m. in. stan uświadomienia ideowego członków Zarządów w poznańskich Stow. Młodz. Polskiej (S. M. P.). Badania te wykazały, że nawet członkowie Zarządów nie mieli często pełnej świadomości ideologicznej celów swego Stowarzyszenia. Wprawdzie chodzi tu raczej o ruch, niż o opiekę i to ruch młodzieży, niemniej i w organizacjach typu podmiotowego spotyka się to samo zjawisko.

zór kierownictwa, wspólna, zbiorowa ocena pewnych faktów i zasad. Siła kształtująca tych czynników wzrasta naogół równolegle z wzrostem zainteresowania i aktywności. Aktywność ta jest jednak możliwa i w inncorządnej organizacji ¹⁾.

Grupy wychowawcze tego typu nie są celem dla siebie, lecz środkiem do oddziaływania na jednostki.

Bezpośrednie oddziaływanie na jednostki ma charakter bardziej intelektualny i łatwiej tu o indywidualizację (choćby w formie doboru zespołów według zainteresowań i poziomów). Oddziaływanie na jednostkę pośrednio przez grupę ideową ma przede wszystkim na celu przetworzenie emocjonalności i woli, a intelektualnie jedynie wpojenie pewnych bardzo prostych pojęć i wartości. Jest to praca bardziej masowa, ekstensywna ²⁾.

Oddziaływanie (bezpośrednio) na jednostki odbywa się w następujących głównych systemach pracy oświatowej, które wymieniamy w kolejności zwiększającej się intensywności oddziaływania ³⁾:

- 1) akcja imprez jednorazowych;
- 2) cykle;
- 3) kursy;
- 4) uniwersytet powszechny.

¹⁾ Przykłady tej formy: włoskie Dopolavore i niektóre organizacje katolickie (patrz niżej).

²⁾ Intensywną staje się praca ta jedynie tam, gdzie wciąż się jednostki do aktywnej współpracy.

³⁾ Z czym się częściowo łączy równoległy wzrost złożoności organizacyjnej i bogactwa środków technicznych.

Akcja imprez jednorazowych to systematyczne organizowanie wykładów albo odczytów ¹⁾, koncertów, wieczornic, pokazów, filmów oświatowych t. t. p., nie powiązanych w większą całość. Zwykle chodzi tu o akcję ekstensywną w dosłownem znaczeniu, to jest rozciągającą się ²⁾ na szeroki obszar — na przedmieścia lub na prowincję. Zadanie tej formy jest przede wszystkim pionierskie (rozbudzenie zainteresowań) albo agitacyjne ³⁾.

Cykl to szereg wykładów (rzadziej innych imprez), powiązany jakąś wspólną myślą przewodnią. Może on być mniej lub więcej rozciągly. Prelegent może być jeden lub kilku. W tym wypadku większa atrakcyjność (zainteresowanie nową osobą) oraz fachowość ujęcia jest okupiona mniejszą jednolitością, temat może być w różnym stopniu zwarty i skonkretyzowany. Cykl publicznych wykładów przypuszcza istnienie pewnego większego zainteresowania, w przeciwnym razie krzywa frekwencji spada szybko, zwłaszcza jeżeli pierwsi prelegenci czy prelegent na początku nie potrafili od razu rozbudzić mocnego zainteresowania.

Cykl wygłoszony dla członków jakiejś organizacji ma lepiej zapewnioną frekwencję (o ile się opiera na stałych zebraniach, które niestety są

¹⁾ Patrz rozprawy autora: „O wykładzie i słuchaczach“ i „O przygotowaniu wykładu“. Przewodnik Społeczny, 1930, Nr. 4, 5 i 7, oraz „Jak przygotowywać i wygłaszać wykłady“. Poznań 1927 (popularne). Bardzo cenną jest oparta na dużem doświadczeniu praca M. B. Godeckiego „Odczyty popularne dla dorosłych“. Warszawa 1923.

²⁾ Po łac. *extendere* — rozciągać się.

³⁾ Możliwe są i imprezy dochodowe tego rodzaju. Te mają jednak przeważnie charakter rozrywkowy albo popisowy

zwykle za rzadkie). Ważniejszą jeszcze zaletą jest jednolity poziom i nastrój myślowy.

Wykłady w cyklu mogą być połączone z dyskusją, albo nie. Zasadniczo dąży się dziś do dyskusji, jako walnego środka do aktywizacji przedmiotu i nawiązania kontaktu. W zamkniętych zespołach dyskusja jest zasadą, na publicznych wykładach przeważnie się jej unika, ze względu na niejednolity zespół i poziom.

Kurs jest czasowo bardziej zwarty i jednolity pod względem tematu, zwykle praktycznie ujętego z zadaniem aktywizacji słuchaczy (uzdolnienie ich w określonym kierunku). Zespół słuchaczy normalnie jest zamknięty i zwykle podlega mniej lub więcej ścisłej selekcji (np. fachowej: kurs dla nauczycieli). Współpraca aktywna słuchaczy jest ich obowiązkiem, przynajmniej w formie biernej (przyswojenie sobie treści wykładów), bądź też czynnej: pytania, dyskusja, referaty uczestników. System zespołowo seminarjalny obowiązuje na kursach z poważniejszymi zadaniami. Jeżeli kurs ma dać określone kwalifikacje, wydaje się dyplomy, co z konieczności wymaga klasyfikacji i egzaminów. Tego rodzaju kurs już wchodzi w zakres szkolnictwa zawodowego.

(turné artystyczne lub objazdy sławnego działacza czy podróżnika). Rzadko uda się połączyć cel oświatowy z dochodowym, jak to potrafił np. głośny propagator gór polskich Stefan Jarosz, który objechał w Polsce przeszło 50 miast, a następnie całą Północną Amerykę i zdołał się utrzymać z tej akcji. Warunkiem było tu dołączenie pewnych czynników rozrywkowych (śpiew, taniec, strój góralski, przeźrocza), zwykle jednak kończy się tego rodzaju działalność zwycięstwem względów finansowych i nabiera charakteru sensacyjności.

Uniwersytet powszechny. Jest to najwyższy typ ośrodka oświatowego dla przychodzących. Łączy on w sobie formy poprzednie w ramach zorganizowanej całości. Dobór różnego rodzaju cyklów i kursów czy też wykładów o charakterze akademickim, imprez artystycznych, pokazów, bibliotek i t. p. dąży do tego, by zaspokajać potrzeby jak najszerszych mas o różnych poziomach i kierunkach zainteresowań (dla tego: powszechny).

Często zakład taki wydaje własny organ jako łącznik. Kierunkowe oddziaływanie jest tu bardzo utrudnione. Uniwersytet powszechny kształci i rozwija intelekt, cele wychowawcze muszą ustąpić na plan dalszy.

Formę pośrednią na pograniczu oświaty i szkolnictwa stanowią Szkoły dla dorosłych, niedzielne lub wieczorne. Z oświatą łączy je charakter dobrowolny, oraz brak zapewnienia specjalnych praw, ze szkolnictwem ustrój, dyscyplina i metody pracy.

Oddziaływanie przez grupy (patrz wyżej str. 135) odbywa się drogą organizowania towarzystw z określoną, pożądaną przez organizatorów ideologią. Już samo jej sformułowanie — program czy deklaracja — stwarza pewną treść, którą członkowie przez sam fakt swego należenia aprobuja. Dalsze jej pogłębianie odbywa się przez różne imprezy, dla członków przeznaczone, lecz normalnie z dopuszczeniem i obcych, których się uważa za możliwych kandydatów.

Rozróżniać trzeba kształtowanie intelektualno-uczuciowe, przez rozwijanie wspólnej treści ideowej towarzystwa, i emocjonalno-wolicjonalne. Środkami pierwszego są: wykłady pojedyncze i w cyklach,

wspólny organ i inne wydawnictwa, biblioteki. Drugiemu służą wieczornice (nastrój celowo wytworzony), wycieczki i zabawy (zespolecie grupy przez powiązanie członków więzami stosunków osobistych oraz wytworzenie pozytywnego stosunku do niej przez związanie z nią przyjemnych wspomnień).

Najskuteczniejszym środkiem pobudzenia członków do realizowania zasad organizacji jest dobry przykład (szczególnie przywódców) i wytworzenie się uznanych przez członków za obowiązujące (a nie tylko narzucanych zgóry) norm życiowych. Z tych dwóch czynników składa się głównie to, co nazywamy atmosferą. Atmosfera ta jest miarą wartości organizacji. Gdzie niema harmonji między ideologją a atmosferą, organizacja jest raczej czynnikiem rozkładu, niż postępu, przyzwyczajają bowiem do niezgodności między oficjalnym programem a rzeczywistością. Umiejętność tworzenia tej atmosfery jest największą sztuką pracy ideowo-wychowawczej. Swoją atmosferę ma każde towarzystwo, mają ją i całe wielkie związki.

Formy te mogliśmy o tyle zaliczyć do ośrodków dla przychodzących, że kontakt członków tych towarzystw ¹⁾ między sobą i z organizacją jest naogół bardzo luźny.

Przejdziemy teraz do omówienia wybranych przykładów organizacyj różnych rodzajów ośrodków (patrz podział str. 112).

¹⁾ Chodzić tu będzie przedewszystkiem o towarzystwa luźne, o charakterze opieki, z pozornym tylko, a przynajmniej bardzo ograniczonym samorządem, a czasem i zupełnie inno-rządne. W innych towarzystwach, zaliczonych do ruchu, kontakt członków między sobą może być bardzo bliski.

b) Podmioty stowarzyszeniowe.

Chodzi tu o zorganizowaną w formie stowarzyszenia akcję jednostek z podmiotowym nastawieniem (patrz wyżej str. 128), samorzutną i niezależną, z celami określonymi (z akcentem na wartościach humanitarnych, kulturalnych, społecznych, religijnych lub politycznych czy też specjalnych). Forma ta należy do najdawniejszych i najbardziej rozpowszechnionych.

Chcieć pokusić się o ogólny przegląd tych form znaczyłoby prawie napisać dzieje oświaty wogóle. Musimy się tu ograniczyć do jednego środowiska z kilku jedynie porównawczemi rzutami oka na inne. Uogólnienia nasze opierają się oczywiście na znacznie szerszych podstawach. Dla ilustracji starczy nam jeden przykład. Środowiskiem dziś w tych formach na naszym kontynencie przodującym jest **Wiedeń**.

Narazie interesować nas będą jedynie neutralne organizacje oświatowe: Wiener Volksverein, Volksheim i Urania. O kierunkowych (katolickich i socjalistycznych) jest nowa w innym związku.

Ideologia tej akcji oświatowej, którą określamy jako neutralno-liberalną, sięga czasów Metternicha, gdy rządy obawiały się wszelkiej oświaty ludowej, wychodząc ze słusznego zresztą założenia, że wyzwolenie duchowe musi za sobą pociągnąć wyzwolenia polityczne.¹⁾ Klęski wojenne z lat 1859 i 1866 wykazały ujemne następstwa tych zasad i dały przymus szkolny, a nawet szkoły dokształcające dla terminatorów — lecz

¹⁾ Austrija nie była odosobniona. Inne kraje szły jeszcze dalej. W Sardynji prawo do uczenia się pisania i czytania było uzależnione od pewnego stanu majątkowego (prawo z r. 1825), a w Prusach minister oświaty v. Raumer zakazał uczniom seminarjów zajmować się klasykami niemieckimi. Lud miał tylko to poznać, czego nieodzownie potrzebował do swej pracy.

nie dały jeszcze oświaty dorosłych. Lud tymczasem tonął w ciemnocie — analfabetyzm powrotny u rekrutów wynosił 15%. Potrzeby umysłowe mas zaspokajali kolporterzy pornograficzno-kryminalnych powieści zeszytowych, za które wyludzano beczelnie duże sumy, do 10 guldenów za jedną powieść.¹⁾

Zaczątki akcji oświatowej sięgają początków XIX wieku.²⁾ Wkrótce po swem założeniu (w latach 1815-18) rozpoczął Instytut Politechniczny urządzać wykłady publiczne, które trwały aż do nieudanej rewolucji 1848 r. Nowy ruch rozpoczyna się około r. 1860. Powstają nowe towarzystwa, mające na celu szerzenie oświaty (aktywność wyłącznie grupy podmiotowej). Lecz brakło tu jednolitości i planowości akcji, a aktywność wyczerpywała się równolegle z zanikiem zapału inicjatorów. Był to okres pionierski. Ruch, z którego wyłonić się miał „Wiener Volksbildungsverein“, powstał na prowincji pod nazwą „Der Allgemeine Niederösterreichische Volksbildungs-Verein“, z siedzibą w Krems i z inicjatywy liberalnego nauczycielstwa (7 kwietnia 1885). Już w lecie 1886 powstała zorganizowana przez Leischinga filja wiedeńska, która się wkrótce usamodzielniała, ze względu na odmienne zupełnie warunki pracy. Tak powstał „Wiener Volksbildungsverein“. Jest to typowa organi-

¹⁾ E. Leisching: „40 Jahre Wiener Volksbildungsverein“. Wiedeń 1927, str. 17.

²⁾ Znacznie wcześniej zabrała się do oświaty demokratyczna Szwajcarja. Już założony w r. 1760. „Helvetischer Verein“ miał na celu szerzenie oświaty w duchu patriotycznym, w imię idei zjednoczenia Szwajcarji (co ze stanowiska panującego separatyzmu kantonálního było „zdradą państwa“). Towarzystwo to wciągało chłopów do aktywnej współpracy i zdarzały się tam wypadki tak niesłychane dla pojęć ówczesnych, że ksiązę wūrtemberski spacerował pod rękę z prostym chłopem.

zacja podmiotowa, t. j. łącząca jednostki, poczuwające się do obowiązku pracy oświatowej. Od początku panował tu nastrój dużego idealizmu, współdziałania i życzliwości wzajemnej licznych i wybitnych działaczy, którzy się w ciągu czterdziestu przeszło lat przez szeregi organizacji przewinęli. Przeżył wielu z nich założyciel i obecny prezes, radca dr. E. Leisching.

Aparat organizacyjny rozwinął się stosunkowo wolno. Dopiero po 6 latach dorobiono się lokalu, a po dwudziestu stałego sekretarza. Teren pracy ograniczał się prawie wyłącznie do Wiednia, z decentralizacją akcji po dzielnicach.

Formy działalności akcentują przedewszystkiem biblioteki oraz czytelnie (później stopniowo redukowane), od początku starano się o dobór książek pod kątem widzenia wartości literackiej i moralnej (ale bez kierunku światopoglądowego), dążąc do jakości czytelnictwa (katalogi rozumowane i porady indywidualne). Mimo to rozwój liczebny wypożyczeń książek był imponujący. ¹⁾

Jeżeli Wiedeń wybił się na czoło miast całego świata pod względem ilości książek przeczytanych na

¹⁾ Świadczą o nim powyższe cyfry wypożyczeń:

1887 — rocznie	4099 tomów
----------------	------------

1899 — rocznie	722.182 tomy
----------------	--------------

Ogółem wypożyczeń było w ciągu lat 40 — 47.250.000 dla 350.000 grup czytelniczych (rodzin).

Pod względem społecznym byli czytelnicy:

Funkcjonariusze (Angestellte) —	34,8%
---------------------------------	-------

Robotnicy	— 28%
-----------	-------

Rzemieślnicy i kupcy	— 11,7%
----------------------	---------

Młodzież ucząca się	— 5,7%
---------------------	--------

Uczniowie	— 3,4%
-----------	--------

Nauczyciele	— 2,6%
-------------	--------

głowę mieszkańca, to Wiener Volksverein ma w tem poważną część zasługi ¹⁾).

Drugą formą pracy były wykłady niedzielne, z których już w pierwszym okresie poczęto tworzyć całe cykle. Wkrótce dołączono imprezy artystyczne ²⁾). Forma ta, o charakterze pionierskim, przeżyła się z chwilą, gdy rozwinęły się inne, bardziej intensywne. Jeżeli się mimo to myśli o wskrzeszeniu wykładów, to jedynie jako o przygotowaniu do pracy intensywniejszej i dla celów propagandy.

Wiener Volksverein sam przeszedł do tych form wyższych i posiada dziś dwa własne uniwersytety powszechne. Lecz początki tego ruchu, aczkolwiek wyszły z towarzystwa, stworzyły sobie samodzielną formę organizacyjną.

Wiener Volksheim. Nowe idee wolą nowe formy, niż przetwarzanie dawnych. A dawne potem muszą się przystosowywać. Organizacja matka ³⁾)

¹⁾ Nie jest to jednak bynajmniej najważniejsza organizacja biblioteczna. Obok wzorowej „Zentralbibliothek”, o której będzie mowa w trzeciej części naszej pracy, istnieje katolicka „Volkslesehalle” i gęsta sieć bibliotek socjalistycznych oraz pomniejszych.

²⁾ Rozpoczęto w r. 1887 28 wykładami, ogłoszonymi w 7 częściach miasta. W 1896/7 liczba ośrodków wynosiła już 22, a ogłoszonych wykładów 255. Drugie dziesięciolecie już nie wykazuje dalszej ekspansji (pierwsze — 1999 imprez, drugie 1800, ogółem dotąd 3791 imprez, z czego 2648 wykładów naukowych, 582 koncerty, 561 wzorowych czytań. Ogółem było 950.000 słuchaczy). Do r. 1920 doprowadzono do 5892 imprez — czyli że ilość ich roczna spadła znacznie.

³⁾ Analogicznym do Wiener Volksverein typem organizacji są na naszym gruncie: Tow. Czyteln Ludowych,

poszła za przykładem swej córki. Obecnie zaś na starość ma zupełnie przejść na jej utrzymanie ¹⁾).

Inicjatywa wyszła tym razem już z dołu. Wśród słuchaczy szczególnie obdarzonego umiejętnością popularyzowania trudnych zagadnień profesora filozofji Stöhra znalazło się w r. 1900 siedmiu, którzy się

Polska Macierz Szkolna i Tow. Szkoły Ludowej Są to również organizacje zbudowane na aktywności grupy podmiotowej, lecz oparte na wyraźnie sformułowanej ideologii (chrześcijańsko-narodowej) i dostosowane więcej do ekstensywnej akcji na terenie wiejskim, która jest konieczną fazą wstępną do pracy intensywnej. Pod względem rozmiarów akcji i metod (szczególnie w P. M. S.) polski ruch oświatowy naogół nie pozostał w tyle za przodującymi organizacjami zagranicy; niestety, poziom kulturalny społeczeństwa (mierzony miarą zainteresowań oświatowych) jest jeszcze bardzo niewysoki — i po nieuniknionem osłabnięciu pędu do samokształcenia, który się zaznaczył w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości — naogół intensywniejsze formy pracy w miastach nie zdołały się jeszcze ostatecznie ugruntować. Uniwersytet powszechny Tow. Szkół Ludowych w Poznaniu upadł nawet w r. 1929. Najwyższy poziom i największe natężenie zainteresowań i potrzeb oświatowych szerokich mas wykazuje niewątpliwie Małopolska.

Podkreślić trzeba zato bardzo wysoki stopień wyrobienia obywatelskiego tych warstw, na których się opiera nasza akcja oświatowa. Świadczą o tem szczególnie niezwykle wysokie w stosunku do zamożności kraju budżety Tow. Szkoły Ludowej i Polskiej Macierzy Szkolnej i bezinteresowna praca niezliczonych działaczy oświatowych.

¹⁾ Sprawozdanie Tow. Volksheim za rok 1928/9 (Wiedeń 1930) mówi o projekcie połączenia Volksheimu i Wiener Volksverein, na co się obie strony godzą. Jedynie trudności finansowe Volksheimu, uniemożliwiające konieczną modernizację bibliotek tow. Wiener Volksverein, zmusiły obie strony do odłożenia fuzji na pewien czas.

zapalili do studjów filozoficznych ¹⁾. Odczuli oni potrzebę instytucji, któraby dawała dłuższe i bardziej systematyczne kursa, niż trzymiesięczne cykle, które Volksverein z inicjatywy Ludo Hartmanna już od r. 1890 prowadził ²⁾. Zebrali oni 38 podpisów i zwrócili się do uniwersytetu ³⁾. Jest to głównie zasługa Hartmanna, że inicjatywy tej nie zmarnowano — i znaleziono formę dla zaspokojenia tej potrzeby, a mianowicie stwarzając nową instytucję — uniwersytet powszechny, najwyższą formę bezpośredniego oddziaływania oświatowego warstwy intelektualnej na szeroki ogół ⁴⁾.

Hartmann potrafił pogodzić ściśle odgródkowanie instytucji od wałk partyjnych z dopuszczeniem najżywotniejszych tematów społecznych i ogólnie politycznych, a nastroj lewicowy, odpowiadający przeważającym nastrojom mas wiedeńskich, z bezstronnością, która i osobom z odmiennymi przekonaniami pozwala z instytucji

¹⁾ Zapał ich był tak wielki, że po wykładzie chodzili za prelegentem do mieszkania, podobnie jak swego czasu niektórzy robotnicy śląscy i westfalscy za prof. Wincentym Lutosławskim.

²⁾ Były to cykle po 6 — 24 wykładów półgodzinnych z również półgodzienną dyskusją. Była to pierwsza tego rodzaju impreza na niemieckim obszarze językowym.

³⁾ Z tych siedmiu inicjatorów niektórzy w r. 1930, a więc po 30 latach jeszcze uczęszczali na wykłady Volksheimu. Kształcenie się może też stać się namiętnością i przyzwyczajeniem.

⁴⁾ Poprzednikiem wiedeńskiego Volksheimu, jednak już wyraźnie o charakterze ruchu z dołu idącego, była podobna instytucja francuska, założona w r. 1890 przez robotnika Deherme pod nazwą „La coopération des idées“. Z tej organizacji wyłoniła się „La Société Générale des Universités Populaires“, Wolert l. c. 18 n. Angielskie University Extension należą do innych form (akcja instytucyj naukowych).

korzystać. Daje się tu samą wiedzę, nie pragnąc wpływać na wolę. Popularność dała się pogodzić z wysokim poziomem naukowym. Przy możliwie dokładnem dostosowaniu programu do zainteresowań. (kryterjum: frekwencja i wytrwałość słuchaczy) umiano tu oprzeć się pokusie pójścia na drogę schlebiania hedonistycznym zainteresowaniom i żądzy sensacji, nie połączonej z dążeniem do rzeczywistego rozszerzenia horyzontów. Wyłączono też perspektywy na bezpośrednie korzyści praktyczne, prócz zainteresowań do języków obcych, albo niemieckiego dla innojęzycznych. Wytworzył się tu zupełnie swoisty idealizm naukowy, który ogarnął szerokie masy ludzi dotąd od nauki odciętych.

Niewierząc zasadniczo w możliwość samowystarczalności finansowej oświaty — w przeciwieństwie do kierunku, reprezentowanego przez Uranję, i skazany wskutek tego głównie na pomoc ludzi zamożnych ¹⁾, mimo to potrafił uniknąć nadania instytucji

¹⁾ Dary były bardzo znaczne. Rothschild dał 50.000 koron, dwóch anonimowych fundatorów razem 76.000, inni po kilka tysięcy — ogółem zebrano na budowę Volksheimu 200.000 koron. Państwo nie dało nic, a magistrat robił nawet trudności. Tak np. nie chciało w r. 1905 pozwolić na otwarcie gospody bezalkoholowej z powodu... braku zapotrzebowania, a jeszcze w r. 1909 zakazywano gremjum kupiectwa wpłacenie subwencji na dom, jako przekroczenie swego „zakresu działalności”. Ostatecznie jednak i państwo i miasto zmieniły swój stosunek do instytucji — a ministerstwo oświaty już w roku 1909 dało subwencję 10.000 koron. (E. Reich: 25 Jahre Volksheim, Wiedeń 926. str. 10). Obecnie miasto daje 30.000 szyl. rocznej subwencji, państwo 7.500 szyl., izba robotnicza 8000, izba handlowo-przemysłowa 1000, okręgowa komisja przemysłowa 3000. (Patrz sprawozdanie 1928/9, str. 76.)

charakteru filantropijnego. Zorganizowanie udziału w formie członkostwa stowarzyszenia „Volkshochschule Wien Volksheim“¹⁾ stworzyło pozory samowystarczalności i zmontowało mechanizm, przekształcający powoli opiekę na ruch. Przedewszystkiem wciągnięto do współpracy przedstawicieli różnych kursów (osoby zaufania), z czym zrobiono najpomyślniejsze doświadczenia. Stanowią oni łącznik zarządu ze słuchaczami, a zarazem jest to droga do wytworzenia żywego ich zainteresowania i poczucia odpowiedzialności za losy instytucji²⁾

„Volksheim“ rozpoczął swą pracę w pięciopokojowym lokalu. Już po dwóch tygodniach trzeba było kilka dalszych pokoi wynająć. Dzięki ofiarności publicznej (patrz wyżej), zdołano do r. 1905 wykończyć własny gmach z dwoma dużymi salami (na 600 i na 200 osób) i dużą ilością mniejszych pracowni, czytelni i t. p. Gmach kosztował 500.000 koron. W r. 1909 otwarto pierwszą filję, obecnie istnieją cztery, choć w lokalach wynajętych, bo inflacja uniemożliwiła budowę drugiego gmachu.³⁾

¹⁾ Nazwa „Volksheim“ pochodzi z okresu, gdy władze polityczne nie chciały zatwierdzić nazwy „Volkshochschule“, jako zawierającej zbyt „wygórowane pretensje ludu“.

²⁾ Sprawozdanie 1926/7, str. 5.

³⁾ Ilość kursów wynosiła w 5 zakładach Volksheimu:

1901/2	zwyczajnych	56,	uniwersyteckich	14,	słuchaczy	1 023
1913/14	„	153,	„	13,	„	2.100
1919/20	„	227,	„	6,	„	7.013
1924/5	„	593,	„	11,	„	11.733
1928/9	(lato i zima)	808,	„	—	„	30.037

Ostatnia cyfra rozkłada się na dwa półroczia (zimą 16.614 w publicznych wykładach, a 1063 w zamkniętych zespołach; latem 11.717 i 643).

Ilość członków wynosiła w r. 1928/9 — 10, 217 zwyczajnych, 191 wspierających, 267 profesorów.

Statut z 1926 r. rozróżnia wyraźnie członków grupy podmiotowej (Förderer) i przedmiotowej (członkowie zwyczajni). Do pierwszej należą nauczyciele, „proponenci“, oraz członkowie wspierający (osoby fizyczne i prawne), którzy płacą dziesięciokrotną składkę lub dali jednorazowo sumę trzystokrotną. W prawach członkowie grupy przedmiotowej są zrównani z podmiotową. Do wydziału, składającego się z 45 osób (plus kooptowani w liczbie najwyżej 15), wybiera 20 członków walne zebranie, złożone ze wszystkich członków, 15 wybiera zebranie członków protegujących (Förderer — patrz wyżej) — i to na 3 lata, a 10 na rok zebranie osób zaufania. Grupa przedmiotowa jest tu więc podwójnie reprezentowana przez bezpośrednio na walnym zebraniu wybranych delegatów oraz przez przedstawicieli osób zaufania oddzielnych kursów. Ci selekcyonowani ściślej przedstawiciele słuchaczy decydują przy głosowaniu w zarządzie. Istnieje więc niewątpliwie teoretyczna możliwość zmajoryzowania grupy podmiotowej przez przedmiotową. W praktyce nie zachodzi jednak taka obawa, ze względu na nastrój współpracy i potrzebę autorytetu i pomocy inteligentów. Faktycznym kierownikiem instytucji jest zawodowy sekretarz generalny; jego pomocnikami, oprócz sił biurowych, są porządkowi, którzy pełnią swe funkcje honorowo z wielką gorliwością.

Dla wytworzenia bliższego kontaktu między uczącymi a uczniami, wprowadzono w r. 1912 tygodniowe dobrowolne zebrania wspólne. W roku 1926 wskrzeszono tę instytucję. Pozatem odbywają się miesięcznie zebrania nauczycieli z referatami na tematy z metodyki.

O płaty wynoszą 8 szyl. rocznie, w razie potrzeby płatne w ratach. Bezrobotni, których w jesieni 1930 r. było około 20%.

są zwolnieni od opłat. Dodatkowo, choć drobne taksy opłaca się za przedmioty, mające znaczenie praktyczne, jak języki, stenografia albo specjalne, jak gimnastyka rytmiczna.

Program obejmuje wszystkie możliwe gałęzie wiedzy; najwyższą frekwencją cieszą się kursy językowe, a z teoretycznych grupa filozofji i psychologii wraz z pedagogiką, następnie przyroda, literatura, nauki prawno-społeczne, sztuka astronomja, ćwiczenia artystyczne i t. p. Bardzo poważne miejsce zajmują kursy elementarne. Nowością są dwuletnie programy studjów. Obok zwykłych kursów są t. zw. kursy uniwersyteckie, organizowane przez uniwersytet.

Współpraca z uniwersytetem idzie tak daleko, że studenci korzystają z urządzeń instytucji, a pierwsza pracownia psychologii eksperymentalnej powstała nie w uniwersytecie¹⁾ lecz w salach Volksheimu.

Poziom umysłowy słuchaczy bardzo różnorodny i sięga od elementarnych kursów, uzupełniających wiedzę wyniesioną ze szkoły powszechnej, aż do poziomu zupełnie akademickiego (lektura „Krytyki czystego rozumu“ i t. p.).

Metoda opiera się w miarę możliwości na zespołach samokształcenia²⁾ albo kompletach różnego rodzaju, lecz zaznacza się już reakcja przeciwko przecenianiu tej formy kosztem nadmiernego ograniczenia wykładów³⁾, które zawsze są konieczne do rozbudzenia umysłów i podania materiałów. Nie każdy zresztą da się dopro-

¹⁾ Sprawozdanie 1928/9. Wiedeń 1930 str. 16.

²⁾ Przez zespół samokształcenia rozumiemy grono samouków pod kierownictwem nauczyciela (w odróżnieniu od samodzielnego kółka). Gdzie niema jeszcze samokształcenia, lecz jedynie bierna receptywność w stosunku do nauczyciela, mówimy o komplecie. (Por. Przewodnik Oświaty Dorosłych, str. 69). Niemcy mają na zespół samokształcenia może nieco ścisłejszy wyraz Arbeitsgemeinschaft, Francuzi nazywają to cercle d'études, Anglicy — tutorial class. Wszystkie te terminy obejmują obie powyżej wymienione formy.

³⁾ Mówiono tam już o „Arbeitsgemeinschaftsrummel“ (manja zespołów samokształcenia).

wadzić do aktywnej współpracy. Naogół jednak słuchacze pracują rzeczywiście i z całym natężeniem. Ludzie zapisują się, nieraz idąc za instynktem naśladownictwa albo i nieokreślonem pragnieniem pogłębienia¹⁾ lub też dla przedmiotów praktycznych, jak języki, a później wytwarzają się w nich zainteresowania bezpośrednie do innych przedmiotów, zupełnie pozbawionych wartości praktycznej²⁾.

Zakres działania towarzystwa jest znacznie szerszy, niż prowadzenie uniwersytetów powszechnych. Obejmuje on i zakładanie bibliotek, czytelni, księgarni, wycieczek, uniwersytetów ludowych. Z tego istnieje już biblioteka i własna księgarnia. W r. 1912 nabyto letnisko w Semmering.

„Volksheim“, nie służący celom określonych ściśle grup, lecz indywidualnemu rozwojowi jednostek, jest jednym z najżywotniejszych i najwyżej naukowo i metodycznie postawionych uniwersytetów powszechnych na kontynencie europejskim.

Potężniejszą jeszcze, niż Volksheim, instytucją oświatową jest wiedeńska **Urania**.

¹⁾ Autor był świadkiem, jak pewna nowozapisana słuchaczka nie wiedziała, na jaki wykład pójść, i nie umiała zupełnie swych zainteresowań określić. Chciała się kształcić — i nie więcej jeszcze. Zakład nie narzuca nikomu układu studjów (oprócz zakazu jednoczesnego studjum dwóch języków), lecz daje każdemu odpowiednie wskazówki i porady.

²⁾ Informacje z odpowiedzi na ankietę dla kierowników instytucji oświatowych. — Patrz też: „25 Jahre Volksheim“, str. 12. Tak np. jeden drukarz, który dla celów zawodowych chciał poznać alfabet grecki, tak zagustował w tym przedmiocie, że po roku już czytał i tłumaczył z zapalem Ksenofonta. Ta zmiana zainteresowań jest szczególnem znamieniem skuteczności pracy wychowawczej i umiejętności aktywizowania umysłów.

Gdy Volksheim wyrósł z dążeń łaknącej oświaty ludności, a zorganizowany został przez sfery intelektualne, Urania została stworzona przez grupę fabrykantów, skupionych w „Klubie reform“ (Reformklub), zajmującym się nowoczesnymi zagadnieniami gospodarczymi. Bodźcem była berlińska Urania. Inicjatorzy zapalili się do myśli, by i w Wiedniu podobną instytucję założyć. Miała ona mieć charakter dochodowy, a równocześnie użyteczności publicznej. Lecz okazało się wkrótce, że akcja oświatowa nie jest terenem dla normalnej działalności ekonomicznej, a szczególnie nie w pierwszym okresie. Założony w lutym 1897 „Syndykat Urania“, który rozpoczął swą działalność na dosyć dużą skalę w budynku powystawowym, zakończył pierwszy rok grubym deficytem, a 2 grudnia 1898 musiano zwolnić bardzo liczny personel i zamknąć przedsiębiorstwo¹⁾. Lecz inicjatorzy nie dali się zniechęcić. Wybrano wtedy prezesem — na miejsce fabrykanta Hetzera — prof. dr. Antoniego Lampe, który jest nim do dziś. Lampe odebrał towarzystwu charakter dochodowej imprezy i zamienił na czysto społeczną placówkę; a działalność rozpoczął w rozmiarach skromniejszych. Mimo pomocy z różnych stron w r. 1904 położenie było beznadziejne; wtedy udało się pozyskać nadburmistrza dr. Luegera, który zgodził się — za jednomyślną aprobatą rady miejskiej, na wydzierżawienie placu na budowę domu Uranji przy Aspernplatz. To rozbudziło nowy zapal, i ostatecznie — mimo różnych konfliktów z miastem, którego stosunek do oświaty aż do rewolucji wogóle pozostawał w dużej dysproporcji do zainteresowania obywateli, zdołano gmach wybudować. Otwarto go 6 czerwca 1910 r. Był on na wyrost zbudowany — i nie od razu przyciągnął masę. Nie obyło się jeszcze bez pewnych ostrych walk osobistych w r. 1913. Żywiołowy rozwój rozpoczął się dopiero po rewolucji.

Towarzystwa Uranji powstały i w innych miastach, a gmach główny okazał się za ciasny i projektuje się budowę drugiego, znacznie większych rozmiarów (Mariahilferstrasse). Obecnie istnieje już 5 oddziałów dzielnicowych w lokalach wynajętych.

¹⁾ Neue Wege und Ausblicke. Wien 1922, str. 7.

Uranja, podobnie jak Volksheim, nie służy żadnej grupie ani ideologii, lecz rozwojowi indywidualnemu jednostki i popularyzacji nauki, kładąc mniejszy nacisk na cele wychowawcze. Jej członkowie rekrutują się przedewszystkiem z warstwy średniej i wyższej. Wykłady i imprezy Uranji stoją częściowo na tak wysokim poziomie, że korzysta z nich i inteligencja. Jest to jedyny przykład systematycznej pracy oświatowej na wielką skalę wśród warstwy intelektualnej, z którym autor zdołał się zetknąć. Uranja ma jednak i poważną klientelę wśród robotników, a nawet wśród młodzieży szkolnej, dla której się specjalne imprezy organizuje. Instytucja jest wyznaniowo i politycznie neutralna, lecz nastrój ogólny bardziej pravicowo-mieszczański.

Formą ustrojową jest towarzystwo z członkami zwyczajnymi, dożywotnimi (30 szyl. składki) i założycielami (za 300 szylingów). W zarządzie zasiadają osobistości wybitniejsze, z nastrojem wyraźnie podmiotowym. W organizacji takiej, gdzie ten sam osobnik może wyklądać a równocześnie sam korzystać z innych wykładów, rozróżnienie to jest zresztą mocno zatarte. Pozatem zasiadają przedstawiciele różnych władz, organizacyj społecznych oraz instytucyj. Dużą rolę odgrywa przyboczna rada (Beirat) naukowa. Kierownictwo faktycznie spoczywa w ręku fachowców, w pełni zatrudnionych.

Składka roczna członka wynosi 2,50 szyl., członka jego rodziny 1,30 (Anschlussheft).

Członkostwo zwalnia od wpisowego i daje 25% zniżki oraz prawo pierwokupu. Zresztą wszystkie imprezy są płatne, i to dosyć drogo. Wstęp na pojedynczy wykład kosztuje 0,80 — 2 szyl. Jak autora informowano w dyrekcji, opłaty nie wpłynęły hamująco na frekwencję, a nawet przeciw-

nie, kto zapłacił — chce już korzystać. Wprawdzie dla proletariatu¹⁾ właściwego imprezy te stały się niedostępne, lecz proletariatu tego nigdy nie można dla akcji kulturalnej pozyskać. Nie pomagają tu wiele nawet bezpłatne karty wstępu czy członkostwa dla bezrobotnych. Ludzie ci nie mają poprostu nastroju i zainteresowania dla spraw, nie dotyczących bezpośrednio ich sytuacji ekonomicznej. Przełamanie tego stosunku jest rzeczą bardzo trudną, choć w pewnych granicach osiągalną, jak różne próby wykazały.

Rozwój liczebny Uranji był niezwykle. 30 czerwca 1928 ilość członków wynosiła 54.905, a w r. 1930 (kryzys ekonomiczny) około 50.000.

Na zimę 1930/31 ogłoszono około 350 kursów.

W r. 1927/8 odbyło się 614 kursów 3 — 4 miesięcznych z 14.735 uczestników (ogółem 10.096 wykładów z 239.703 uczestnikami), 108 kursów krótszych (564 wykłady i 26.703 uczestników), 29 seryj wykładowych (215 wykładów i 19.635 słuchaczy), 491 wykładów pojedynczych (51.467 słuchaczy). Wyświetlono 63 filmy naukowe w ciągu 529 wieczorów albo popołudni przy udziale 187.121 widzów wygłoszono 28 wykładów z muzyką itp. Ogółem 78,9% publiczności uczestniczyło w kursach oświatowych, 10,4% w wykładach popularnych, a 2,4% w uczniowskich.

Program pracy Uranji należy do najciekawszych i najszerzej rozwiniętych. Zasadniczo tu nie wyklucza się przedmiotów ze znaczeniem wyłącznie praktycznem, a nawet nauki rzemiosła do domowego użytku, traktując to jednak przede wszystkim ze stanowiska wychowawczego. Chodzi tu o tę radość tworzenia, którą zabrał nam współczesny zmechanizowany podział pracy, a która dodawała ochoty

¹⁾ Do proletariatu zaliczamy tutaj ludzi, żyjących w ekonomicznej nędzy, a nie normalnie zarabiających robotników, z których np. w połowie mniej więcej rekrutują się członkowie Volksheimu. Uranja opiera się głównie na warstwach średnich.

i zamięłowania do zawodu. Dalszy czynnik to wytworzenie zaradności i związanego z nią samopoczucia siły. I wreszcie strona społeczna — wytworzenia szacunku dla pracy ręcznej u pracowników umysłowych¹⁾.

Podział na kursy semestralne, kursy krótsze, serie wykładów, wykłady pojedyncze (monograficzne lub syntetyczne), zwłaszcza wybitnych pozamiejscowych i zagranicznych uczonych — umożliwia przystosowanie imprez do zainteresowań i poziomów najróżniejszych rodzajów publiczności.

Tematy obejmują wszystkie możliwe dziedziny — jest kurs o Nietzschem, jest i kurs domowego zelowania trzewików. Przewagę ma jednak kierunek przyrodniczy. Instytucja powstała w okresie przytłaczającej przewagi zainteresowań przyrodniczych — z niemi łączy się i jej nazwa. Specjalnością Uranji jest obserwatorium astronomiczne, przeznaczone wyłącznie dla laików.

Przedmiotom praktycznym poświęca się dużo uwagi. Są i tematy bardzo wyspecjalizowane, np. o budowie okrętów. Sztuka zajmuje poważne miejsce w programie.

Przeźrocza odgrywają już nieco mniejszą rolę. Istnieje w Uranji osobna centrala. Ważniejszą znacznie jest działalność Uranji na polu filmu. Zakład posiada jedyny w Europie stały kinematograf do filmów wyłącznie naukowych, z wyłączeniem rozrywkowych²⁾. Filmy te opracowuje się ze stanowiska naukowo-pedagogicznego i wypożycza kinematografom w całej Austrii (cyfry patrz wyżej).

Osobną grupę stanowią tak zwane „Urania Vorträge“ — wykłady z wkładkami muzykalno-wokalnymi, tanecznymi lub filmowymi.

¹⁾ Ważne to jest szczególnie dla stosunków niemieckich, gdzie snobizm i pyszałkowatość kastowa inteligencji (Akademikerdünkel) wytworzyły wielką przepaść. Odkąd około 10.000 akademików niemieckich latem pracuje fizycznie dla zarobku, zapowiada się zmniejszenie tej przepaści.

²⁾ Oprócz takich literackich tematów, jak Nibelungi.

Uranja łączy w sposób jedyny w swoim rodzaju pracę intensywną, dążącą do niewielkich zespołów samokształcenia (najwyżej 25 uczestników), z pracą ekstensywną charakteru popularyzacyjnego.

Razem z Volksheimem obie te instytucje liczą 60.000 członków, czyli ok. 3,3% ludności. Dochodzi Volksverein, z którym łącznie ilość uniwersytetów powszechnych w Wiedniu wynosi 13, oraz organizacje katolickie, socjalistyczne i pomniejsze. Dla porównania zaznaczyć warto, że Berlin ma tylko jeden wielki uniwersytet powszechny. Ze stolic na kontynencie żadna z Wiedniem w dziedzinie oświaty równać się nie może.

Niebywały ten rozkwit życia umysłowego po upadku potęgi politycznej i gospodarczej jest zjawiskiem uderzającym. Okresy wielkich przemian, wymagających przystosowania się do nowych warunków — a zatem i refleksji, są szczególnie korzystne dla rozkwitu oświaty. Głęboko w dziedzinę kulturalną wdzierające się walki polityczne są naogół również czynnikiem, pobudzającym do pracy nad sobą. Demokracja, a z nią perspektywa na karierę polityczną dla każdego robotnika — to dalszy bodziec. Gdzie warunki te natrafiają na ludność niezwykle rozbudzoną, grunt już przeorany; a przytem gdzie wyjątkowo liczna elita umysłowa poczuwa się już zwyczajowo do obowiązku udzielania swych skarbów duchowych szerokim masom — tam rozwój tego rodzaju stał się zjawiskiem zrozumiałem.

c. Akcja poboczna.

Podmiot. Podmiotem (zlecającym) akcji oświatowej może być też instytucja czy stowarzyszenie ¹⁾

¹⁾ Osobno traktujemy działalność władz lokalnych czy państwowych, która posiada odmienny charakter.

z odmiennymi celach zasadniczymi, co prowadzi oświatę jako działalność uboczną, mniej lub więcej z głównymi zadaniami związaną¹⁾. Forma ta ma swoją własną strukturę.

Podmiot zlecający, nieoświatowy²⁾, wyłania tu podmiot właściwy akcji, podmiot wykonawczy, kolegialny lub jednostkowy. Ma on zwykle pewną swobodę działania z zastrzeżeniem warowania interesów (zadań, środków, prestiżu) grupy mocodawczej. Przedmiot akcji zwykle bliżej określonym nie jest. Chodzi tu najczęściej o akcję ekstensywną

Powszechne wykłady uniwersyteckie. Najbardziej typowym przykładem akcji pobocznej są wykłady publiczne, organizowane przez niektóre uniwersytety.

Ruch ten wyszedł z Anglii. Powszechne wykłady uniwersyteckie rozpoczął jako pierwszy uniwersytet w Cambridge już w r. 1873, z inicjatywy działacza spółdzielczego prof. Stuarta. Lecz akcja ta stała się tam w ostatnich czasach instytucją samodzielną. Przy uniwersytetach powstały w okresie powojennym osobne gmachy dla wykładów powszechnych (university extension³⁾). Od początku już prawie wprowadzono w tym „rozszerzonym uniwersytecie” metody intensywne, w formie t. zw. „tutorial class”. Są to kursy złożone z 6 — 24 zebrań, na których słuchacze muszą referować i składać prace pisemne i poddawać je dyskusji. Akcja ta obejmuje i miasta prowincjonalne, nieuniwersyteckie.

Analogiczną akcję prowadzą niektóre uniwersytety zagraniczne, np. w Bazylei pod nazwą Volkshochschulkurse. Kursy obejmują wszystkie możliwe dziedziny i są rozrzucone w różnych częściach miasta. Odbývają się ćwiczenia z chemii, geo-

¹⁾ np. praca oświatowa uniwersytetu, Związku Obrony Kresów, zawodowej organizacji nauczycielskiej.

²⁾ t. j. nie uważający oświaty za swe główne zadanie

³⁾ International Handbook, str. 83.

grafji oraz wycieczki górskie. Języki wykładane są aż trzy — niemiecki, francuski i angielski. Kierownictwo jest kolegialne (prezes i delegaci wydziałów), program podlega zatwierdzeniu przez władze (Regenz).

W Polsce akcję tę prowadzą uniwersytety: lwowski wraz z politechniką — już od r. 1899, poznański (od początku istnienia, tj. od r. 1919), i warszawski (w bardzo szczupłych rozmiarach) oraz Wolna Wszechnica¹⁾. Akcja ta nie wyszła poza krótkie cykle i nie weszła jeszcze w stadium form intensywnych.

Akcja organizacji zawodowej nauczycielstwa.

Inne formy pobocznej akcji oświatowej, których przykłady weźmiemy z Polski, to działalność oświatowa Z. N. S. P. (Związek Nauczycielstwa Szkół Powszechnych „Ognisko“) oraz Z. O. K. Z. (Związek Obrony Kresów Zachodnich). Akcja Z. N. S. P. o tyle jest podobna do Powsz. Wykł. Uniw., że i tu chodzi o grupę, złożoną z osób pracujących na polu pokrewnem (oświata szkolna), a więc do akcji oświatowej dysponowanych. Praca ta została tu uznana za obowiązek obywatelski i organizacyjny, organizacja wywiera w tej sprawie pewien nacisk moralny na członków. W ramach Związku są dwie specjalne centrale (wydział oświaty pozaszkolnej i sekcja powszechnych uniwersytetów regionalnych).²⁾

Na odmiennem stanowisku stało Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, które uchwałą Zjazdu Delegatów z 25.IV.1924 r. wezwało swych członków do pracy w ramach (ideowo pokrewnych) orga-

¹⁾ Na temat zakresu pracy i organizacji patrz Przewodnik Oświaty Dorosłych str. 149.

²⁾ Patrz Przewodnik Oświaty Dorosłych, str. 175 oraz roczniki Polskiej Oświaty Pozaszkolnej.

nizacyj oświatowych, odrzucając prowadzenie specjalnej akcji przez organizację zawodową. Dla współpracy tej ostatnio stworzono osobny wydział.

Z. O. K. Z. W przeciwieństwie do uniwersytetów lub zawodowych organizacji nauczycielskich, Związek Obrony Kresów Zachodnich jest organizacją szeroką, nie składającą się z członków specjalnie do pracy oświatowej dysponowanych i musi sobie specjalistów dobierać. Jest to jednak o tyle lepsze, że istnieje tu dzięki temu możliwość racjonalnego doboru działaczy, gdy u grup, które pracę oświatową uważają za poboczne prawo (o ile daje korzyści materialne) czy też obowiązek (moralny) wszystkich swych członków, doboru celowego być nie może. Jest tylko dobór samorzutny, naturalny, który jednak nie zawsze jest dostateczny, często bowiem garną się do pracy oświatowej, ze względów ubocznych lub dla braku krytycznej oceny własnych uzdolnień, jednostki zupełnie nieodpowiednie. Ten akcent, położony na pracownika, a nie na temat, uniemożliwia w pełni racjonalny, do poziomu i zainteresowań przedmiotu dostosowany dobór tematów i ich systematyczne ujęcie.

Oświata prowadzona przez **Z. O. K. Z.** ma na celu uświadomienie narodowe ludności Kresów oraz inne cele specjalne (praca nad dziećmi z za kordonu przebywającymi na kolonjach letnich i t. p.). Kierunkowość ta nie zmniejsza wartości pracy, a raczej przeciwnie, podnosi ją przez konkretyzację zadań — lecz zarazem stanowi ona granicę jej zakresu.

Zalety i wady akcji pobocznej. Stroną dodatnią akcji pobocznej jest to, że zaprzęga się do pracy oświatowej instytucję czy związek, dysponujące zwykle wielkim prestiżem, poważnymi siłami ludzkimi i pewne-

mi zasobami ¹⁾. Czynnikiem ujemnym jest przedewszystkiem sam fakt, że akcja ta zawsze — o ile się w pełni nie usamodzielnia — opiera się na podmiocie z innem „nastawieniem” i innymi zainteresowaniami. Od-
bija się to na jej przystosowaniu do potrzeb i zainteresowań przedmiotu, a przedewszystkiem na jego wyraźnem wyodrębnieniu. Akcja, która ma tak ogólne zadania, jak „szerzenie oświaty i wiadomości naukowych w tych warstwach społeczeństwa, dla których wykształcenie akademickie było dotychczas (!) niedostępne” ²⁾, nie łatwo wyrobi sobie określoną pod względem poziomu i zainteresowań grupę słuchaczy. Owo charakterystyczne „dotychczas” przypuszcza, że wiedza akademicka winna być jaknajszerszym warstwom udostępniona ³⁾. To też daje się wszystkim wszystko, czego tylko zapragną. A raczej w naszych warunkach, co dany prelegent uzna za odpowiednie. Wynikiem — nawet przy największych wysiłkach koordynacyjnych kierownictwa — może być jedynie rzucanie w przestrzeń różnych okrucich wiedzy bez wyboru i planu i bez żadnego echa. Nieraz prelegenci pragną dać wykłady na prawdę popularne. Lecz odpowiednie ich ujęcie rozбивa się o nieokreślony i trudny do przewidzenia skład

¹⁾ W czasach obecnych uniwersytety muszą opierać swą akcję głównie na subwencjach państwowych.

²⁾ Cele powsz. wykł. lwowskich (Przew. Ośw. Dor. str. 149).

³⁾ Zagranicą, szczególnie w Niemczech, stosunek wiedzy akademickiej do oświaty jest jednym z głównych tematów dyskusji. Por. Picht und E. Ronstock. Im Kampfe um die Erwerbsenbildung. Lipsk 1926, passim, oraz L. v. Wiese. Soziologie des Volksbildungswesens (Praca zbiorowa). Monachjum i Lipsk 1921, szczególnie artykuł M. Schelera. Universität und Volkshochschule (za bliższą współpracą).

słuchaczy. Wygłasza się często te same wykłady w mieście uniwersyteckiem i w małej mieścinie na zapadłej prowincji. Skład słuchaczy bywa oczywiście zupełnie różny. Pogodzić zainteresowanie i rzeczywiste pouczenie jednych ze zrozumiałością dla drugich jest niejednokrotnie kwadraturą koła (w jakim stopniu, to zależy od tematu).

Praca oświatowa prowadzona przez uniwersytet natrafia na niepokonalne prawie trudności w dostosowaniu się do potrzeb rzeczywistej akcji oświatowej. Jest to jedynie możliwe przy pełnem usamodzielnieniu się — przedewszystkiem pod względem sposobów myślenia. Uniwersytet to instytucja, strzegąca obiektywnej wiedzy, dążąca do prawd abstrakcyjnych, do nowych zdobyczy w istniejącym już dorobku naukowym, służąca prawdzie, a nie duchowemu rozwojowi człowieka. Oświata, o ile nie ma być działalnością w najlepszym razie bezkrotną, jeśli nie szkodliwą (przez wytwarzanie niedouczonej i zarożumiałych pseudo-samouków) — powinna służyć rozwojowi człowieka i jego potrzebom i powinna do tego celu dostosować swą akcję. Nie można komunikować najnowszych wyników badań tym, którzy nie znają elementarnych faktów z danej dziedziny.

Powszechne wykłady uniwersyteckie winny sobie jaśniej niż dotąd sprecyzować swe zadania. Czy chodzi tu o to, by przez instruktywną rozrywkę odciągać nieokreśloną bliżej publiczność od mniej pożytecznych rozrywek, czy też mają te wykłady popularyzować znajomość pewnych faktów ważnych, zawsze trzeba określić, z jakiego punktu widzenia lub rozbudzić poważniejsze zainteresowania intelektualne i utorować drogę pracy rzeczywistej, z metodami bardziej intensywn-

nemi. Jest wreszcie inna jeszcze możliwość — przypisanie im roli łącznika między uniwersytem a inteligencją przez organizowanie wykładów fachowych i specjalnych, przeznaczonych dla słuchaczy z tematem już obznajomionych. Tego rodzaju funkcję spełnia częściowo wiedeńska Urania, a w Düsseldorfie t. zw. kursy akademickie. Z charakterem akcji pobocznej możnaby te zadania najłatwiej pogodzić. W tym wypadku uniwersytet może pozostać sobą — a uczony może przemawiać własnym swym językiem. Dla podtrzymania i podnoszenia poziomu umysłowego naszej inteligencji, która, nauczwszy się w szkole i w uniwersytecie pracować przedewszystkiem dla egzaminu, rzadko później kontynuuje pracę naukową (choćby receptywną, tj. studia) — byłoby to zadaniem niezmiernie doniosłym a zupełnie prawie zaniedbanem ¹⁾. Częściowo jedynie czynią to organizacje zawodowe. Dzisiejsze Powszechne Wykłady Uniwersyteckie mogłyby, oprócz urządzania własnych cyklów, obliczonych dla określonego audytorjum i w miarę możliwości połączone z pracą zespołową, dostarczać organizacjom zawodowym swoich prelegentów, a nawet służyć im poradą i pomocą.

d) Akcja oświatowa samorządów miejskich ²⁾.

a) Zasady ogólne.

Podmiot. Akcja oświatowa samorządów jest akcją

¹⁾ Pow. Wykl. Uniw. poznańskie i warszawskie w swych założeniach są przeznaczone dla inteligencji, ale w praktyce chcą one niejednokrotnie być popularną akcją oświatową.

²⁾ Pokrewną co do istoty ustroju, odmienną jedynie w formach organizacyjnych, akcją samorządów terytorjalnych zajmować się już nie będziemy.

poboczną podmiotu z innemi zadaniami, niż oświata.

Samorząd, jako władza, pracę tę traktuje jako jeden z aktów swej działalności opiekuńczej w stosunku do mieszkańców danego terenu. Stosunek ten określa już przedmiot akcji. Zasadniczo i potencjalnie są nim wszyscy mieszkańcy (obywatele) obszaru danego samorządu, w praktyce przedewszystkiem warstwy bardziej potrzebujące podniesienia kulturalnego. Oczywiście chodzi tu o udział fakultatywny. Akcja opiekuńcza nie jest akcją filantropijną, czerpie bowiem z funduszy publicznych, na które się wszyscy składają. To bezpośrednie oparcie na funduszach publicznych jest najpoważniejszą zaletą tej formy oświaty. Przy tak bardzo w ostatnich czasach się rozrastających¹⁾ budżetach nie tylko państwa, ale i samorządu, szczególnie miejskiego, można łatwo, przy dobrej woli, jakąś poważniejszą nawet sumę na oświatę przeznaczyć. Przynajmniej w warunkach pomyślnych. W okresach kryzysu i redukcji ta właśnie pozycja, jako odnosząca się do akcji nie zaliczanej jeszcze do najpilniejszych potrzeb, przedewszystkiem zwykle pada ofiarą. W jakich rozmiarach, to zależy od stopnia zrozumienia ważności oświaty i przedewszystkiem od tego, jak daleko posunęła się organizacja akcji.

W stosunku do akcji państwa, czy też wielkich krajowych organizacyj, akcja samorządowa ma tę zaletę, że nie jest schematycznie narzucona i kierowana

¹⁾ Proces ten został wprowadzie w ostatnim czasie zatrzymany przez kryzys gospodarczy i rozpoczął się okres zmniejszania budżetów. Trudno jednak dziś przewidzieć, czy ten wsteczny rozwój będzie zjawiskiem bardziej długotrwałem

przez jakąś odległą centralę, lecz wyrasta z potrzeb miejscowych i dlatego jest bardziej do warunków lokalnych dostosowana. Pobudką zewnętrzną jest tu przede wszystkim przykład innych samorządów — aczkolwiek emulacja w tej dziedzinie naogół nie jest silna. To też akcja ta zwykle nie rusza z miejsca, o ile nie znajdzie się jakiś inicjator, umiejący sobie zdobyć wpływ na odpowiednie władze czy ciała reprezentacyjne. I tu tkwi zasadnicza trudność. Podmiot (zlecający) tej akcji, jako władza terytorjalna musi stać ponad kierunkami. Jeżeli nawet jeden z kierunków polityczno-światopoglądowych zdobył sobie pełnię władzy, nie wolno mu — w myśl pojęć, przyjętych w państwach z cywilizacją zachodnią¹⁾ — pomijać innych kierunków. W praktyce z tą ponadpartyjnością bywa różnie, jednakowoż zawsze w tym wypadku strona pominięta ma prawo domagać się — w myśl tych norm — uwzględnienia jej postulatów. Co do ich zakresu, decyduje normalnie przede wszystkim liczebna siła danego ugrupowania, mniej jego siła podatkowa. W stosunku do obcych grup narodowych zasady te nigdy prawie nie bywają przestrzegane przez panującą większość. Poza prawem do udziału w imprezach miejskich stoją ugrupowania z ideologią uznaną za wywrotową.

Nie wszystkie ugrupowania interesują się w równym stopniu oświatą. Naogół lewicowe więcej, niż mieszczańskie zachowawcze, oprócz katolickich,

¹⁾ nie dotyczy to więc Rosji sowieckiej, a także Włochy faszystowskie, gdzie zalegalizowanym podmiotem władzy jest jedno tylko stronnictwo, zerwały z tak pojętym obowiązkiem obiektywności władz.

które dziś nie mniejszy nacisk kładą na akcję oświatową, niż ruch marksowski. Oczywiście jednym i drugim chodzi o oświatę kierunkową, gdy liberali są przeważnie zwolennikami neutralnej. Kierownik miejskich instytucyj oświatowych musi zwykle z ręcznie la wirować. Z jednej strony będzie on — z natury rzeczy — dążył do zapewnienia jak największego wpływu kierunkowi, z którym sympatyzuje i o którego poparcie dbać musi, nawet gdy jest osobiście zabezpieczony — ze względu na poparcie swych budżetowych życzeń. Z drugiej nie można zbyt widocznie naruszać zasady obiektywnego uwzględnienia różnych kierunków, w miarę ich wpływów. Na tem tle powstały różne próby instytucjonalizacji tej obiektywności. Próba taką jest system esseński, o którym mowa będzie poniżej.

Ustrój. Pod względem ustrojowym rozróżniamy trzy główne typy akcji samorządowej: administracyjnej, subwencyjnej i instytucyjnej.

Typ administracyjny mamy tam, gdzie władza samorządowa prowadzi akcję oświatową we własnej, bezpośrednio sobie podporządkowanej administracji. Przykładem może być **Warszawa**, gdzie autonomiczną pierwotnie instytucję oświatową, t. zw. Kursy dla Dorosłych, w r. 1925 włączono w ramy hierarchji biurokratycznej¹⁾. Jest to forma najgorzej dostosowana do naturalnych warunków pracy oświatowej. Tam, gdzie przedmiot akcji powstaje przez dobrowolny udział, wią-

¹⁾ Hierarchja ta obejmuje nie mniej niż osiem szczebli, od kierownika Sekcji w górę aż do Rady Miejskiej. Wynikiem tej biurokratyzacji jest przytłumienie wszelkiej inicjatywy i zużycie większej, części energii na bezpłodne „kawałki biurokra-

zania tej grupy są za słabe, by wytrzymać nacisk ciężkiej maszyny biurokratycznej. Tylko instytucja, obdarzona dużą swobodą ruchów może się przystosować do płynnych wciąż warunków i potrzeb tej pracy, która jeszcze nie stała się tak zmechanizowaną funkcją społeczną, jak np. oświata szkolna.

System subwencyjny jest znacznie lepszy, przypuszczając, że władze mają odpowiednie sprawdziany dla oceny poszczególnych instytucyj, oraz obiektywne nastawienie w stosunku do nich. Subwencja winna być zachętą i premją dla żyjących organizacyj, a zarazem środkiem pewnego nacisku w razie potrzeb. Właściwa aktywność w tym wypadku spoczywa jednak na organizacji.

Najnormalniejszą formą akcji oświatowej samorządu (przedewszystkiem miejskiego) jest typ instytucyjny: władza stwarza autonomiczną instytucję i zatwierdza jej program, budżet i kierownictwo. Forma ta łączy nadzór z koniecznością swobody ruchów. Przykładów najlepszego rozwinięcia tych form dostarczają nam Niemcy Zachodnie.

B) Miejskie uniwersytety powszechne.

Uniwersytet powszechny w Düsseldorfie.

Jedną z najnowocześniejszych i najwszechstronniej rozwiniętych instytucyj oświatowych jest założony w r. 1919 miejski uniwersytet powszechny w Düsseldorfie (Volkshochschule Düsseldorf).

tyczne". Tak oceniają stan rzeczy kierownicy akcji. Patrz, A. Konewka, w pracy „Oświata Pozaszkolna samorządu miasta stoł. Warszawy". Praca zbiorowa pod redakcją J. Baranowskiej. Warszawa 1930, strona 29.

Düsseldorf, miasto nadreńskie, liczące około 500.000 ludności, jest siedzibą zarządów wielkich przedsiębiorstw zagłębia Ruhry i Nadrenji i dzięki temu miastem bardzo zamożnem i kulturalnem. W tych warunkach miasto to mogło stać się przodującym środowiskiem oświatowem Rzeszy Niemieckiej.

Podmiotem zlecającym i władzą nadzorczą zakładu jest rada miejska, która wybiera jego Radę Zarządzającą. W jej skład wchodzi po jednym przedstawicielu grona nauczycielskiego oraz słuchaczy. Z każdego kursu wybierają uczestnicy męża zaufania. Mężowie zaufania wszystkich kursów zbierają się dwa razy w każdym trymestrze i wybierają zarząd, który wysyła delegata do Rady Zarządzającej. Selekcja tego kandydata jest więc bardzo staranna. Ci przedstawiciele słuchaczy wnoszą zawsze bardzo dużo inicjatywy i stanowią precyzyjny łącznik między grupą podmiotową a grupą przedmiotową. Umożliwia to dokładne przystosowanie pracy instytucji do zainteresowań i potrzeb słuchaczy i rychłe usuwanie nieuniknionych błędów. Z drugiej strony ten udział w kierownictwie zmusza słuchaczy do interesowania się instytucją. A zainteresowanie wytwarza przywiązanie i aktywność. W ten sposób rodzi się z akcji opiekuńczej powoli ruch samowychowawczo-samokształceniowy.

Zespoły samokształcenia stają się wspólnotami ludzi osobiście żytych, gdzie nauczyciel jest starszym przyjacielem. Płaszczyzna ich styczności rozszerza się w ten sposób, a przez to oddziaływanie wzajemne przenika liczniejsze kompleksy psychiczne. Powstaje typ człowieka, żyjącego większą pełnią życia kulturalnego.

Wyrazem tych dążeń jest „gmina uniwersytetu powszechnego” (Volkshochschulgemein-

de). Łączy ona — w formie towarzystwa — obecnych i byłych uczniów oraz sympatyków instytucji.

Faktycznym (wykonawczym i kierowniczym) podmiotem całej akcji jest dyrektor szkoły, dr. Heinricha.

Potrafił on instytucję rozwinąć od wewnątrz przez wyzyskanie rozbudzonych zainteresowań słuchaczy, a zarazem pozyskać stałe poparcie swej władzy zwierzchniej, Rady Miejskiej. Uniwersytet powszechny zyskał sobie uznanie ogółu i nienaruszalne prawo obywatelstwa.

Cel i program. Uniwersytet powszechny w Düsseldorfie chce być „miejscem zastanowienia, rozluźnienia (zesztywniałyh pojęć), pogłębienia dla ludzi duchowo i psychicznie rozbudzonych“.

Zachowując neutralność wobec poglądów na świat, nie unika on tematów filozoficzno-religijnych, lecz przeciwnie, kładzie na nie — zgodnie zresztą z potrzebą słuchaczy — najsilniejszy nacisk, dając każdemu wyznaniu otwarte pole do pracy. Jedyną wspólną tendencją tych poczynañ jest odwrócenie się od dogmatycznego materjalizmu ¹⁾ Wyznania poszczególne (mozaizmu nie wyłączając) uważają pracę tę za teren do pogłębienia dla swych wyznawców, a nie do zyskiwania wyznawców i nawracania.

Ważnym przedmiotem jest ekonomja. Jej zadaniem jest pogłębić wyniesione z życia praktycznego pojęcia i nauczyć rozumienia związku między poszczególnemi faktami i dziedzinami życia gospodarczego. Zarazem poznaje się przez zwiedzanie i film metody i organizację produkcji. Dalsze działy to nauka o państwie i kwestje społeczne, geografia, historia kultury, historia (w szczupłym zakresie), języki, literatura, sztuka (ze zwiedzaniami i w oparciu o specjalny miejski zbiór reprodukcji) i doroczne wystawy, muzyka, matematyka i nauki przyrodnicze.

Bardzo ciekawe są imprezy specjalne Uniw. Powsz.:

¹⁾ Studienrat Oscar Hoesch — w pracy zbiorowej. „Aus Theorie und Praxis des Volkshochschule Düsseldorf“. Düsseldorf 1926, str. 28.

I. Dla słuchaczy.

- 1) Wieczory dyskusyjne na temat sensu i zadań oświaty dorosłych.
- 2) Spotkania weekendowe (Wochentreffen)¹⁾ dla głębszego omówienia specjalnych tematów — np. „Muzyka jako wartość życiowa“ albo „Nasz stosunek do krajobrazu“. „Spotkania“ te odbywają się w letniskach (Freizeitheim).
- 3) Tydzień w uniwersytecie ludowym ze specjalnym tematem obrad. Sierpień 1930: „Kształtowanie życia w czasach dzisiejszych“.
- 4) „Święta wspólnoty Uniw. Powsz.“ (Gemeinschaftsfeiern der Volkshochschule) — różne imprezy dla wzajemnego zbliżenia.
- 5) Zjazd uniwersytetów powszechnych, na który się i słuchaczy zaprasza (1930 we Wrocławiu).

II. Imprezy dostępne dla szerszych kół.

Ażeby szerszym kołom udostępnić wyniki pracy uniwersytetu, stworzono bezpłatne poradnie dla różnych ważnych dziedzin życia, dotąd nie zrealizowanych.

1. Poradnie dobrego wyboru obrazów i wychowania artystycznego.
2. Poradnia urządzenia wewnętrznego mieszkania.
3. Poradnia muzyczna (z badaniem uzdolnień).
4. Poradnia turystyczna²⁾.

Obok uniwersytetu powszechnego istnieją w Düsseldorfie t. zw. **Kursy akademickie**. Powstały one wcześniej (w r. 1911). Ich celem jest przede wszystkim uzupełnienie i pogłębienie wykształcenia zawodowego i ogólnego. Poziom jest wyższy, forma pracy bardziej akademicka (wykłady i seminarja). Uwzględnia się tu w znacznie większym stopniu przedmioty praktyczne.

¹⁾ Na słowo weekend — koniec tygodnia, t. j. sobota popołudniu i niedziela, brak nam jeszcze polskiego wyrazu.

²⁾ Według programu na lato 1930.

Działy są następujące ¹⁾ (w nawiasach ilość kursów).

I). **Ogólnokształcące** (w kolejności rozmiarów).

Filozofja, pedagogja, psychologja (12 tematów), ekonomja (11), przyroda (11), historia sztuki i literatury (9), historia (5), religja (5), prawo (4), muzykologja (4).

II). **Kursy fachowe.** Nauki handlowe (28), akademja administracyjna (wyodrębniona), matematyczno-przyrodnicze nauki fachowe (włączone do działu ogólnego), języki (44), technika mówienia (2), sprawność (9).

Obie instytucje urządzają pewne **wspólne imprezy publiczne** pod nazwą „Allgemeine Kulturveranstaltungen der Stadt Düsseldorf”.

Są one dostępne dla wszystkich, lecz słuchacze Uniwersytetu Powszechnego i Kursów Akademickich mają pewne ulgi.

- 1) Pojedyncze wykłady znanych osobistości na temat współczesnej kultury. Wykłady te mają dać wgląd w prace wybitnych uczonych, krajowych i zagranicznych. Drugi cykl obejmował wykłady na jeden określony temat (Związki zawodowe a gospodarka miejska).
- 2) **Imprezy muzyczne** — z cyklami wieczorów (np. Mozart, jako wychowawca — w ośmiu językach). Ogółem dwie instytucje — Collegium musicum i lekcje gry na organach.
- 3) **Sztuka** (Wystawy zmienne i stała wystawa kopij albo odlewów).
- 4) **Zwiedzania, wędrowki i wycieczki naukowe.** Obejmują one zwiedzanie zakładów przemysłowych i innych, lokalne i z krótkimi wyjazdami (na sobotę i niedzielę). Dalej urzadza się wycieczki turystyczne i kulturalne, półdniowe i dzienne, z omówieniami, oraz zwiedzania muzeów. Organizuje się też cały cykl wycieczek dalszych, od krótkich krajowych do zamorskich.

¹⁾ Patrz program na rok 1930.

- 5) Ćwiczenia gimnastyczne i sportowe.
(Najróżniejsze kursy i komplety).
- 6) Różne imprezy stałe (miejskie kino kulturalne, planetarium, szkoła gimnastyki i higieny).

Celem wytworzenia aktywnej grupy uczestników tych wszystkich imprez oraz obu szkół — stworzono „**Wolny związek uniwersytecki**” (Freihochschulbund), który daje liczne ulgi i wciąga uczestników do aktywnego współdziałania. Każdy tu winien sam określić rodzaj i zakres swej współpracy. Związek taki wytwarza poczucie związania z imprezami miejskimi; jego członkowie uważają te imprezy, których podmiotem organizacyjnym jest miasto — za swoje. Stają się oni pewnego rodzaju współpodmiotem. Świadomość posiadania zniżek wytwarza przytem zawsze skłonność do ich wykorzystania, a przynależność do organizacji robi z popierania jej imprez pewnego rodzaju obowiązek. W ten sposób zdobywają sobie one stałą klientelę.

Ze Związkiem są związane różne organizacje specjalne, oddziały krajowych związków i czysto lokalne towarzystwa, jak np. Tow. św. Tomasza z Akwinu, Stowarzyszenie nauki prawa i nauki o państwie, Towarzystwo Kantowskie i liczne inne.

Nim przejdziemy do innych form pracy, musimy jeszcze omówić pokrótce — ze względu na pewne ważne problematy — drugi, podobnie zorganizowany ośrodek oświatowy tego typu, a mianowicie Uniwersytet Powszechny i Kursy Akademickie w **Essen**.

Essen stanowi główny ośrodek zagłębia Ruhry — jest to kompleks zrośniętych ze sobą miast i wsi, tworzących dziś mocno rozrzuconą całość o charakterze miejskim, liczący ok. 650.000 mieszkańców. Przed stu laty liczyła miejscowość ta około 9 tysięcy. Jest to więc miasto bez dawniejszej tradycji, z ludnością napływową, ruchliwą i żadną postępu społeczne-

go. Z potrzeb tej warstwy—szczególnie jej stanu średniego—urzędników prywatnych i innych funkcjonariuszy, ale także i robotników — wyrosły już przed wojną Kursy Akademickie. Ich celem jest przede wszystkim pogłębienie wiedzy fachowej — ale i ogólna oświata.

Kursy te powstały w r. 1907, i od tego czasu — stale — nie wyłączając okresu wojennego, ich frekwencja wzrasta. Gdy w r. 1919 powstał uniwersytet powszechny, powstało zagadnienie rozgraniczenia terenów pracy. Sprawa została rozwiązana w ten sposób, że kierownictwo obu instytucji zostało (w przeciwieństwie do Düsseldorfu) w jednym ręku skoncentrowane. Spółzawodnictwo zamieniło się w stały podział pracy. Uniwersytet powszechny ma odtąd silniej akcentować zadanie wychowawcze ogólnej aktywizacji i pogłębienia obywatelskiego w ramach zespołów samokształcenia¹⁾, gdy Kursy trzymają się bardziej akademickich metod wykładów i seminarjów. Tam akcentuje się silniej rozbudzenie, tu podanie konkretnego materiału, z możliwością składania dobrowolnych egzaminów. Uniwersytetowi powszechnemu chodzi przede wszystkim o człowieka, Kursom o wiedzę. Uniwersytet ma za przedmiot swej akcji warstwy jeszcze kulturalnie nie rozbudzone, żyjące jedynie w bezpośredniej styczności z rzeczywistością; Kursy zwracają się do warstw już w wyższym stopniu przeszkolonych w myśleniu abstrakcyjnym i posiadających już pewną styczność z niektórymi systematami kulturalnymi (przede wszystkim z dziedziny własnego zawodu). Selekcja

¹⁾ Dr. W. Däbritz. Essener Akademische Kurse. Berlin 1929. Chodzi o wychowanie „zu rechtem Volkstum, freudigem Gemeinsinn und edlem Menschentum“ str. 9.

jest zupełnie naturalna i opiera się na zainteresowaniu do tematów, zrozumiałości wykładów i naśladownictwie (w ramach poszczególnych ugrupowań stanowych).

Specjalnością uniwersytetu powszechnego w Essen jest podział na grupy wyznaniowe, t. zw. system esseński. System ten, dzieło dr. Luthra, powstał w r. 1919 jako próba zapobieżenia nieuniknionemu rozłamowi w instytucji. Pierwotnie, jak głosi statut (§ 15) — chodziło jedynie o dopuszczenie tworzenia ugrupowań nauczycieli i uczniów według „pedagogicznych (unterrichtlich) lub innych punktów widzenia“. Umożliwiając podział wewnętrzny, uniknięto rozłamu i umożliwiono stopniowy rozwój i utrwalenie dążeń wspólnych. Powstały cztery grupy: katolicka, protestancka, „wolna“, czyli socjalistyczna, i neutralna. Jest rzeczą charakterystyczną, że grupa katolicka stale się rozrasta. Z 35—40% ilości wykładów wzrosła ona w ciągu dziesięciu lat (1919 — 1929) — do 56%. Neutralna wzrosła również — z 15—20% na 26% — lecz jedynie pozornie — ze względu na kursy gimnastyczne i t. p. Zato kurczy się stale socjalistyczna (z 26—34 % na 16—21 %) i protestancka, wykazując silne wahania (4 — 22%). Tłumaczy się to tem, że znaczna część prelegentów protestanckich zalicza się do grupy neutralnej ¹⁾.

Każdy z prelegentów sam określa swą przynależność. Zresztą spis kursów nie liczy się z grupami, i jedynie ze spisu docentów można się dowiedzieć o ich przynależności grupowej. Zaznacza się tu więc — obok

¹⁾ Dr. Däbritz. Die 10 Jahrfeier der Volkshochschule. (Essen am 23 November 1929). Schriftenreihe der Volkshochschule Essen, str. 15 n.

koncesji dla dążności grup wyznaniowych do odcinania się — i pewna dążność do zacierania tych różnic.

Systemowi esseńskiemu zarzuca się, że nie stwarza duchowej wspólnoty pracy przedstawicieli różnych obozów¹⁾. Lecz kierownicy zakładu uważają, że ich system stwarza właśnie pożądany ferment²⁾. Ze stanowiska socjologicznego koncepcja esseńska, która zresztą nie jest tworem sztucznym, lecz wynikiem samorzutnego rozwoju, jest przykładem udatnego pogodzenia sprzecznych dążeń do dyferencjacji (grup światopoglądowych) i do współdziałania dla szerszego, wspólnego celu, i to w dziedzinie tak delikatnej, jak oświata. W tem rozróżnieniu dążeń wspólnych i odmiennych, w wyraźnem przyznawaniu się do swego poglądu na świat, leży dopiero możność prawdziwej „duchowej wspólnoty“. Dyferencja obozów według założeń podstawowych jest objawem postępującej naprzód racjonalizacji i jako taka czynnikiem postępu, zwłaszcza że łączy się z tem proces integracji (łączenie na innej, wspólnej platformie). System esseński, uwzględniając ten fakt i godząc go z praktycznie i ideowo uzasadnionym postulatem koncentracji pracy oświatowej, oznacza instytucjonalne rozwiązanie tego samego problemu, który w Düsseldorfie rozwiązuje jedynie takt osobisty kierownika.

Ciekawym jest też esseński system doboru prelegentów. Panuje tu wolność nauczania. Każdy nauczyciel ma prawo zgłosić wykłady, pod warunkiem zgody kierownika rady administracyjnej oraz przyłączenia się do jednej z grup. O wartości roz-

¹⁾ Patrz Wolert I. c. str. 671.

²⁾ Dr. Däbritz I. c. 6 str. 21.

strzyga frekwencja. Jest to więc zasada naturalnej selekcji. Lecz kierownik zakładu dr. Däbritz widzi niebezpieczeństwo rozproszenia i uznaje za obowiązek kierownictwa pracę nad uzupełnieniem braków, rozszerzeniem i pogłębieniem całokształtu programu. A grupy same muszą starać się o dobór prelegentów. Ich współzawodnictwo może być bardzo cennym bodźcem. Zakład dąży do zdobycia sobie stałych sił i organizowania pracy ciągłej, na lata obliczonej. Od rozorania gleby duchowej przechodzi się do jej planowej uprawy.

*Działalność oświatowa władz politycznych
(państwowych)*

W dążności swej do wciągania coraz to nowych dziedzin życia w zakres swej działalności państwo nowożytnie zainteresowało się i oświatą pozaszkolną. Naogół jednak w stopniu znacznie mniejszym, niż innemi dziedzinami. Przeważnie ogranicza się ono do ogólnego nadzoru, rejestracji, subwencjonowania i organizowania pewnych dziedzin, w których inicjatywa społeczna wystarczyć nie może, jak kursy instruktorskie, zjazdy działaczy, badania metod i t. p. Pozatem też państwo powołuje do życia różne formy pracy oświatowej, służące celom utrwalenia rządu lub ogólnopolitycznym interesom państwa. Zapędy te hamuje w państwach demokratycznych zmienność rządów i wzajemna kontrola stronnictw w myśl normy ponadpartyjności imprez, opartych na funduszach pochodzących z podatków. Pozatem, ze względu na różnorodność warunków i lepsze przystosowanie do nich akcji

władz samorządowych, wyrastających z danego środowiska, pozostawia się przeważnie tym ostatnim tę akcję pod kontrolą władz państwowych. Praca oświatowa znajduje się jeszcze w zbyt pierwotnem stadium rozwojowem i organizacyjnem, by ją można było oprzeć na dążącej stale do jednostajności form i szablonu akcji państwowej¹⁾.

Inaczej układają się stosunki w państwach, w których zalegalizowanym podmiotem rządzącym jest jednostronnictwo, dążące do przetworzenia w możliwie szybkim tempie całego społeczeństwa w myśl określonej ideologii. Takimi państwami są przede wszystkim Rosja i Włochy. Tam chodzi o masowe i szybkie wychowanie całego społeczeństwa. To da się osiągnąć jedynie przez użycie całego aparatu państwowego i przy zastosowaniu wszelkich środków atrakcyjnych, ale też nie odrzucając i środków nacisku na organa administracyjne albo partyjne, z których drogą nakazu czyni się podmioty wykonawcze tej akcji. W obu wypadkach — w Rosji i Włoszech — pracę tę przeprowadza się pod bezpośredniem kierownictwem rządzącej partji, ze względu na kontrolę polityczną.

Przyjrzymy się bliżej nieco pracy oświatowej, zorganizowanej przez faszyzm pod nazwą **Opera Na-**

¹⁾ Na temat działalności państwa w dziedzinie oświaty pozaszkolnej w Polsce patrz Przewodnik Oświaty Dorosłych str. 123 n. Dalszą literaturę i trafne naogół w tej sprawie uwagi podaje Poliszewski: Społeczna akcja oświatowo-wychowawcza. Kraków (1931) str. 47. O oświacie w Czechosłowacji, gdzie ingerencja państwa w formie ustawodawczej i aktywno organizującej najbardziej została rozwinięta, pisze Wolert l. c. 513 n.

zionale Dopolavoro (Dzieło narodowe dla zużycia wczasów).

Cel i środki. Celem, który sobie postawiło Dopolavoro jest podniesienie kulturalne, zdrowotne i materialne narodu włoskiego i wychowanie go w duchu ideologii faszystowskiej. Właściwa oświata nie jest tu ani jedynym, ani najważniejszym zadaniem, lecz jedną z dziedzin pracy. Akcja obejmuje cztery główne działy: wychowanie fizyczne (sport i wycieczki), wychowanie artystyczne (muzyka, chóry, kinematograf, radjofonia i inne, oraz teatr amatorski), oświatę (folklor, kultura ludowa, kursy zawodowe) oraz opiekę społeczną (ubezpieczenia). Program jest oparty na zainteresowaniach robotnika włoskiego, lecz liczy on się również z potrzebami życia gospodarczego. Tak np. kształcenie artystyczne dla narodu, żyjącego w dużej mierze ze sztuki (rzeźba, malarstwo, mozaiki, teatr i t. p.), ma bardzo poważne znaczenie ekonomiczne. Zarazem jest to jednak zaspokojenie wrodzonych narodowi włoskiemu popędów i zainteresowań estetycznych. Uwzględnia się też — w ramach ogólnopolskiego schematu organizacyjnego — warunki lokalne poszczególnego środowiska. Do aktywizacji przedmiotu przyczyniają się różne konkursy, turnieje poetyckie i t. p. Wychowanie partyjno-polityczne odbywa się — w przeciwieństwie do systemu bolszewickiego — w sposób pośredni, przez stworzenie „klimatu idealnego”¹⁾; bezpośredniej propagandy się nie uprawia. Umożliwia to wstępowanie do Dopolavoro i niefaszystom. Ażeby

¹⁾ Odpowiedź na ankietę autora, podpisana przez sekretarza urzędu centralnego Dopolavoro G. M. Garatti.

pociągnąć najszerze masy, użyto tu całego szeregu środków atrakcyjnych. Przynależność do tej organizacji daje zupełnie realne korzyści. A więc liczne tanie kursy języków, gry na różnych instrumentach, pisanie na maszynie, elektrotechniki czy prowadzenia samochodu i t. p. Najbardziej ciągną niewątpliwie boiska sportowe i domy klubowe, które się buduje w ogromnej ilości. Dalej: teatr amatorski, tani kinematograf, sporty i gimnastyka, tanie wycieczki, ubezpieczenia. Nie koniec na tem: jako organizacja państwowa, Dopolavoro daje różne korzyści materialne, jak możliwość kupowania na raty z dużym opustem (5 — 20%). Hotele muszą członkom oddawać pokoje po kosztach własnych. A te wszystkie przywileje można uzyskać za opłatą roczną 5 lirów (2,25 zł.) i bez żadnych wyraźnych zobowiązań politycznych.

Podmiotem zlecającym całej akcji jest partja faszystowska, którą jednak, jak zaznaczyliśmy, należy we Włoszech uważać — podobnie jak partję komunistyczną w Rosji, za konstytucyjny, oficjalny organ państwa, za jego podmiot rządzący.

Kierownikiem organizacji jest komisarz nadzwyczajny Turati, z tytułem ekscelencji. Jemu podlega dyrektor generalny Beretta. Centrala mieści się we własnym gmachu w Rzymie. W stosunku do liczebności organizacji jej aparat jest bardzo skromny. Na prowincji na czele Dopolavoro stoi sekretarz federalny partji, mający do pomocy dyrektora technicznego. Również i kierownik grupy lokalnej jest mianowany.

Mamy tu więc do czynienia z czystym typem organizacji inno rządnej. Ta zasada, negująca formy samorządowe, jest wynikiem doktryny faszyzmu, którego istotą jest właśnie odrzucenie ideologii liberalnej.

Faszyzm uważa naród za organizm, mający cele wyższe, niż dobro (a zatem i wola) jednostki. Z tego założenia wynika odrzucenie zasady samorządu, którego istotą jest właśnie oparcie władzy na poszanowaniu woli (większości) jednostek. „Prawda narodowa” faszyzmu jest jedna i jedno dobro najwyższe — wobec tego grzechem wobec tej woli i tej prawdy byłaby tolerancja dla innych poglądów i dążeń. Czysto innowładny ustrój — władza z góry (od wodza narodu) idąca — jest logiczną konsekwencją tej zasady. Dążność do koncentrowania wszystkich organów życia duchowego narodu i podporządkowania ich pod jedną formę organizacyjną jest drugim, niemniej prawidłowym wnioskiem z tych założeń.

Realizacją tej zasady było przyłączenie i podporządkowanie wszystkich prawie bez wyjątku dawnych organizacji oświatowych, jak uniwersytety powszechne (Università popolare), szkoły dla dorosłych i t. p. Stanowią one obecnie — mniej lub więcej dobrowolnie — instytucje przyłączone. W ten sposób zunifikowano całą pracę kulturalno-oświatową i poddano ją pod kierownictwo partyjne. Jedynie organizacje katolicko-kościelne nie chciały się tej centralizacji poddać, z czego z konieczności musiał powstać konflikt państwa z Kościołem, zakończony ostatecznie rozgraniczeniem zadań i pewną (zamierzoną) współpracą.

W Dopolavoro, jako w organizacji pozbawionej samorządu, wyjątkowo wyraźnie odróżnia się grupa podmiotowa organizatorów i wychowawców i przedmiotowa wychowywanych. Do pierwszej należą, pod kierownictwem mianowanych funkcjonariuszy, tylko członkowie partji. Ponieważ każdy członek partji ma obowiązek czynnej pracy — a przynależność daje duże prawa — więc praca w Dopolavoro stała się jednym z takich terenów, może nawet najwdzięczniejszych i najmniej niebezpiecznych. Z drugiej strony stwierdzić trzeba, że inteligencja włoska oddawna miała szczególnie silnie wyrobione poczucie obowiązku

pracy społecznej¹⁾. Jedyną nagrodą za tę działalność, nieraz wyteżoną (np. udzielanie lekcji bezpłatnych w niedziele) — jest medal, który się otrzymuje po latach pracy. Idealizm ten jest w każdym razie dawniejszą cechą, niż obecne stosunki, w których presja władz mogłaby stać się sprężyną najistotniejszą aktywności.

Przedmiotem pracy jest zasadniczo każdy robotnik, także rolny, i funkcjonariusz, nie należący do warstwy intelektualnej, od piętnastego roku życia. Wyklucza się jedynie osoby, które uprawiały propagandę przeciw faszystowską. Koedukacji się nie uznaje. Dopolavoro żeńskie powstało dopiero niedawno.

Więzy organizacyjne są niezwykle luźne. Jest to instytucja, a raczej kompleks złączonych pod jednym kierownictwem instytucyj, a nie stowarzyszenie.

W tych warunkach, dzięki sile atrakcyjnej licznych udogodnień i możliwości zaspokojenia najżywotniejszych potrzeb kulturalnych, a zarazem dzięki sprężystości aparatu partyjnego (czyli współdziałających korporacyj faszystowskich) — Dopolavoro mogło się rozwijać w tempie aż niepokojąco szybkim.

¹⁾ Wolert (l. c. str. 333 n., 388 n.) uważa aktywność inteligencji, jako „siły motorycznej oświaty i wychowania“, za cechę charakterystyczną dla oświaty włoskiej. Autor miał sposobność przekonać się w rozmowach z nauczycielami szkoły niedzielnej w Turynie, że istotnie pracę oświatową uważa się tam za obowiązek i nie bierze za nią pieniędzy. W odwrotnym stosunku do tego idealizmu grupy podmiotowej pozostaje zupełny brak ofiarności ze strony przedmiotu. Lud włoski, nie tylko że grosza nie daje za oświatę, lecz uważa za pewnego rodzaju łaskę, że z niej korzysta. Szkoła niedzielna w Turynie daje nawet uczniom nagrody pieniężne (2 — 5 lirów) za rok pilnego uczęszczania.

Zakończenie pierwszego roku rozwoju, 1926, dało 280.384 członków, w roku 1927 było ich 538.339, w 1928 — 882.489 a w 1929 — 1.445.226¹⁾; obecnie jest ich około dwóch milionów. Ilość oddziałów rozwijała się jak następuje: 1.064, 1.254, 3.033, 11.084. Ilość „manifestacyj“, czyli poszczególnych imprez, wykazuje jeszcze szybszy rozwój: 16.337, 23.364, 52.896, 154.139.

Co do charakteru, dzielą się te imprezy (cyfry z 1929 r.) jak następuje:

Sport	53.438
sztuka (łącznie z kinem)	132.708
wycieczki	28.124
kultura ludowa i folklor	18.489
przedstawienia amatorskie	9.980
opieka społeczna i higiena	6.821
nauczanie zawodowe	4.537
ogółem	154.137

Nauczanie zawodowe organizowały tylko 382 koła. Jest to jednak o tyle zrozumiałe, że odpadają tu drobne koła wiejskiego Dopolavoro. Ilość bibliotek wynosiła 31 grudnia 1929 — 1943.

Przy takim tempie rozwoju można zdążyć do niezbyt już odległej chwili, gdy wszystkie miejscowości będą miały swoje Dopolavoro — i wszyscy pracujący będą jego członkami.

Organizacyjnie rozróżnia się: 1) Dopolavoro komunalne, 2) Dopolavoro poszczególnych przedsiębiorstw (włącznie z państwowymi, jak kolej, monopole i t. p.): 3) Stowarzyszenia przyłączone i 4) Dopolavoro żeńskie.

Dopolavoro stanowi wyjątkowo czysty typ organizacji ekstensywnej. Charakterystyczną jest tendencja do liczenia ilości „manifestacyj“ — co jest niewątpliwą miarą aktywności grupy podmiotowej, ale nie

¹⁾ Activité de l'Opera Nazionale Dopolavoro. Rome 1930, tablice.

istotnych wyników wychowawczych. O stworzeniu tu środowiska wychowawczego „klimatu idealnego“, w tak szerokiej organizacji, przyjmującej każdego, kto się zgłosi, trudno na serjo myśleć. W najlepszym razie można tu wywrzeć pewien wpływ na ogólny stosunek mas do faszyzmu. Korzystanie z tych urządzeń wytwarza powoli przyzwyczajenie i pozytywny stosunek do tej instytucji. Należy jednak wątpić, czy sympatja do jednego organu rozszerzać się musi na uznanie całego systemu. Tu będą decydować inne czynniki. Grupa tak luźna, nie kształcąca żadnej elity organizacyjnej¹⁾, nie zespolona żadną wspólnością idei, w której życie się osobiste członków opierać się będzie jedynie na wspólnych przeżyciach i wspólności dążeń sportowych i t. p., a w najmniejszym dopiero stopniu ideowych, nie może stwarzać prawdziwego „klimatu idealnego“. „Klimat“ ten, wobec braku wszelkiej swobody wypowiedzania odmiennych przekonań, może się stać aż nazbyt łatwo „klimatem“ obłudy, a w najlepszym razie obojętności ideowej, przy zupełnem odwróceniu zainteresowań na inne tory. W takich warunkach nawet rzeczywiście, przekonani wyznawcy systemu politycznego prędkiej zarażą się od innych obojętnością, niż udzielą obojętnym swego zapалу.

Polityczne zadania wychowawcze należy więc uznać za błędnie ujęte. Wychowanie takie jest tylko tam możliwe, gdzie selekcja członków opiera się na ideologii, a nie na masowem ich ściąganiu przez udzielanie realnych korzyści

¹⁾ Jak stwierdza a utorytatywnie odpowiedź na ankietę

lub poprostu przez nacisk. Jest to metodapracy powierzchowna, w której znać brak przemyślenia socjologicznego. W każdym razie nie wywołuje jednak akcja ta odruchów reakcji, jaką dać musi system bolszewicki narzucania bezpośredniego oświaty partyjnej. Wprawdzie i ten system może mieć pewne sukcesy, oparte na pozyskaniu (części) klasy robotniczej przez pochlebianie jej i karmienie dalekimi obietnicami oraz ciągle podburzanie. Ostrość reakcji na narzucanie poglądów zależy też niewątpliwie od temperamentu przedmiotu i stopnia jego uległości, uwarunkowanej rozwojem, klimatem i t. d. Ten sam system dałby niewątpliwie inne wyniki u skłonnych do anarchji, gorąco krwistych Włochów, inne u Rosjan, przyzwyczajonych od stuleci do służalczości. Oprócz reakcji lub aprobaty, zachodzi tu i trzecia możliwość — może najczęściej zachodząca — zobojętnienie.

Dopolavoro ma jednak niewątpliwą zasługę o tyle, że rozruszało ono lud włoski, wyzyskując jego zainteresowania i dając możność ich zaspokojenia. Grubym błędem jest zato zabicie wszelkiej spontaniczności organizacyjnej, wolności myśli oraz przyzwyczajenie do opieki i milczenia. Na przejściowy okres taka szkoła dyscypliny może się przydać skłonnemu do anarchji, wybujałego indywidualizmu i lenistwa¹⁾ narodowi — ale na dłuższą metę musi ona zabić wszelkie życie duchowe. Dojrzałego, wielkiego narodu z tak starą kulturą nie można na stałe ubezwłasnowolnić i uczynić małoletnim przedmiotem opieki.

¹⁾ szczególnie na południu kraju.

f) Akcja oświatowa Kościoła.

Z pośród grup wyznaniowych zainteresuje nas tu jedynie działalność oświatowa **Kościoła Katolickiego**, z którą praca żadnej z innych organizacyj kościelnych równać się nie może, co jest rzeczą zupełnie zrozumiałą ze względu na siłę organizacyjną Kościoła i jego tradycje jako tej instytucji, która wychowywała narody zachodnio-europejskie nie tylko w dziedzinie religijnej, ale i oświatowej.

Cała prawie działalność nauczająca Kościoła jest w gruncie rzeczy oświatą. Co do treści wychodzi ona daleko poza zakres nauczania religijnego. Po okresie odsuwania się Kościoła od oświaty świeckiej, która niegdyś wyłącznie w jego rękach spoczywała, zaznacza się w ostatnim okresie w Kościele tendencja do rozszerzania swych wpływów w oświatowych. Pozostaje to w związku z rozszerzaniem się platformy walki o religijne podstawy i zasady naszej cywilizacji i kontrofensywą katolicyzmu przeciwko t. zw. laicyzmowi, tj. dążności do wyparcia wpływów i zasad religijnych z pozakościelnej sfery życia.

Kościół jako organizacja podmiotowa góruje nad wszystkimi innymi podmiotami głównie dzięki następującym czynnikom:

1) jednolitość i konsekwencja ideologii z najwyższą możliwą rękojmnią (autorytet Chrystusa), niezmiennej w czasie i przestrzeni, a jednak przystosowującej się do każdorazowych okoliczności;

2) najlepiej dyscyplinowana armja wykonawców, z najwyższą stosunkowo kulturą duchową i najlepszym, na doświadczeniach stuleci opartym, wyszkoleniem w oddziaływaniu na dorosłych;

3) autorytet sakralny, tj. oparty na uznanym przez grupy wiernych związku osób duchownych z Bóstwem;

4) najbardziej przestrzennie rozwinięta, świat cały obejmująca organizacja.

Przy całym autorytatywnym systemie Kościół jednak idzie z czasem i dąży do coraz większej aktywizacji przedmiotu i jego usamodzielnienia pod dyrektywami i nadzorem władz duchownych. Opieka duchowna przekształca się coraz bardziej w ruch katolicki. Na tem polega właśnie w istocie swej Akcja Katolicka.

Organizacje katolickie należą w swej większości do typu pośredniego między opieką a ruchem, mianowicie do towarzystw patronackich. Ponieważ tu jednak — aczkolwiek inicjatywa przeważnie z góry wychodzi — punkt ciężkości akcji przesuwają się stale na sam przedmiot, który w ten sposób staje się podmiotem, zamieniając wychowanie w ruch samowychowawczy — zaliczyliśmy formy te już do ruchu. Decydującym kryterjum jest tu dla nas istnienie zarządu, chociażby nie w pełni samodzielnego, lecz wybieranego przez członków z pośród własnego grona.

Ruchem katolickim zajmujemy się osobno. Tu omówimy — jedynie przykładowo — pewne formy pracy z ustrojem w pełni in norządny m i typu czysto opiekuńczego.

W całej działalności oświatowej Kościoła mamy przeważnie do czynienia z formą stowarzyszeniową, a nie z instytucjami, których oczywiście również nie braknie. Jest to o tyle zrozumiałe, że zawsze

prawie przeważa tu cel wychowawczy nad intelektualnym, a forma stowarzyszeniowa — niezależnie od tego, czy chodzi o stowarzyszenie samo, czy inno-rządne — daje większe wyniki wychowawcze, dzięki współdziałaniu szeregu czynników, jak: atmosfera, przy-kład wzajemny i kontrola grupy nad jednostką, aktyw-ność członków, zastąpienie nauczania przez przodow-nictwo. Najstarszą, ale wciąż jeszcze żywotną formą organizacyjną akcji kościelnej są **bractwa**. Mają one zadania religijne, przeważnie jednak dołącza się tu pewna praca oświatowa, prowadzona jednak naogół w for-mie czysto dogmatycznego wykładu, bez dyskusji i współpracy przedmiotu — najczęściej z charakterem nauki z ambony lub w formie wykładu. Są to zwykłe organizacje masowe, dbające jednak o pewien dobór, oczywiście nie pod kątem widzenia intelektualnym, lecz moralnym.

Ustrój ich jest inno-rządny. Zwykle pełnia władzy spoczywa w ręku księdza. Ostatnio jednak wpro-wadza się zarządy i przekształca powoli bractwa na stowarzyszenia patronackie (tj. podlegające opiece patro-na, ale zresztą samodzielne i samorządne). Bractwa są ściśle związane z parafją, w czym się zresztą nie różnią od wszystkich prawie innych organizacyj katolickich.

Starszą też — po okresie pewnego upadku z po-wodu konkurencji organizacyj stanowych na nowo się odradzającą formą akcji opiekunczej są niemieckie i austriackie **Katolickie Towarzystwa Ludowe**¹⁾ (Ka-tholischer Volksverein). Forma ta powstała w r. 1890

¹⁾ Spotykamy luźne towarzystwa tego typu i w Polsce, np. na Pomorzu.

w München Gladbach w Nadrenji. Są to organizacje masowe, mieszane (mężczyźni, kobiety, młodzież). Ich celem jest przede wszystkim oddziaływanie oświatowo-wychowawcze w duchu ideologii katolicko-społecznej, z głównym frontem przeciwko socjalizmowi, ale i kapitalistycznemu indywidualizmowi. Organizacja bezpośrednio w polityce udziału nie bierze, ale przygotowuje do życia politycznego. Twórcami organizacji są ks. Hitze i przemysłowiec Brandts. W r. 1880 Brandts założył towarzystwo opieki nad robotnikami „Arbeiterwohl“, którego sekretarzem generalnym został ks. Hitze. 10 lat pracy przekonało obu działaczy, że trzeba budować od dołu do góry — a nie odwrotnie — i stworzyć społeczny ruch ludowy. Toć chodzi nie tylko o zmianę stosunków, ale przede wszystkim o odnowienie wspólnoty duchowej (See-lisches Gemeinschaftsleben). Tak powstał w r. 1890 Volksverein¹⁾. Analogiczna organizacja powstała w Austrii pod nazwą „Volksbund der Katholiken Österreichs“ w r. 1909. Ustrój i zadania obu organizacji są mniej więcej identyczne. Niemiecki związek liczy dziś ok. 400.000 członków (niegdyś 800.000), austriacki ok. 200.000 (2500 towarzystw).

Struktura. Organizacje te stanowią socjologicznie bardzo ciekawą formę akcji z góry. Są to towarzystwa czysto innowładne, bez wybieranego zarządu. Motorem pracy jest mianowany kierownik (Geschäftsführer), który dobiera sobie sam do pomocy zastępcę, sekretarza i skarbnika. Kierownikiem

¹⁾ Dr. A. Pieper, Sinn und Aufgabe des Volksvereins für das Katholische Deutschland. II wyd. M. Gladbach 1916, str. 3.

jest ksiądz, albo też świecki. Wtedy dodaje się asystenta (Beirat) duchownego. Cała praca opiera się na osobach zaufania. Dobiera ich sobie kierownik, według zasady terytorjalnego podziału terenu, by każdy otrzymał do opracowania nie więcej niż kilkanaście rodzin. Inicjatywa może wyjść i od człowieka, który się dobrowolnie zgłasza. Działa tu już niewątpliwie przykład (naśladownictwo). Funkcja osoby zaufania podnosi ją w oczach otoczenia i własnych. W ten sposób wyławia się wszystkie aktywne elementy, nie ograniczając się do wybranej (jako zarząd) grupki, cieszącej się zaufaniem ogółu. Ocenę zbiorową kwalifikacyj przez walne zebranie, zależną nieraz od czynników dosyć irracjonalnych, a często też od wysuwania się ambitnej jednostki, zastępuje tu ocena przez kierownika, stojącego na wyższym poziomie umysłowym i zwykle znającego swój teren pracy. Przez powoływanie osób zaufania i nakładanie im konkretnych obowiązków (werbunek członków, rozdawanie druków, inkasowanie składek) wytwarza się elitę w ramach organizacji masowej, idącej tylko wszcz. bez żadnego doboru, oprócz naturalnego. Zadania tej elity nie ograniczają się do funkcyj technicznych i agitacji. Wymaga się tu „społecznych czynów życia codziennego”, przez czynną pomoc bliźnim w ich trudach codziennych. Na tej drodze zyskuje się najwięcej zaufania¹⁾.

W organizacji tej, nie znającej walki o władzę, cała energia zużywa się na zewnątrz. Jest rzeczą

¹⁾ Brief an einen Geschäftsführer über die nächsten Aufgaben des Volksvereins. (12 Brief) M. Gladbach. Mai 1927 str. 5.

ciekawą, że członkowie¹⁾ uważają tę formę za lepszą w stosunku do towarzystw samorządnych, „uciskanych“ przez zarząd, którego się pozbyć nie można. Tu zaś każdy ma możliwość pracy, kto tylko zechce. Ilość osób zaufania jest duża, zdarza się, że w jednej parafii jest ich do 170. Ważną jest też rzeczą, że młodzi mają te same szanse, co starsi.

Centralne władze powstają z wyboru delegatów (w Volksbund 1 na 100 członków). Kierownika wybiera się z reguły. Tu mamy więc już samorządny ustrój; ze względu na przewagę grupy podmiotowej i przytłaczający autorytet duchownych kierowników samorządność ta jest formą bez głębszej treści. Ustrój taki jest możliwy tylko dzięki zaufaniu do osób duchownych jako instytucjonalnych wychowawców i duszpasterzy. Osobista sympatja ludności dla księdza czy też świeckiego kierownika zwiększa siłę atrakcyjną organizacji, nie jest ona jednak warunkiem koniecznym. Wystarczyć może prestiż instytucjonalny. Metoda oddziaływania opiera się przede wszystkim na słowie drukowanym. Zebrania plenarne są bardzo rzadkie, głównie ze względu na konkurencję innych stanowych i zawodowych stowarzyszeń, gdzie praca bezpośrednia, z powodu większej jednolitości poziomu i zainteresowań, jest łatwiejsza.

Treścią ideową są tu tylko wspólne dla obojga płci sprawy społeczne, religijne i obywatelskie. Organizacja ta stanowi ważną podporę i podstawę pracy politycznej. Jest ona w tej formie jedynie tam możliwa, gdzie katolicy mają tylko jedno stronnictwo. Volksbund potrafił tu już swój wpływ zaznaczyć i przeszkodził rozłamaniu się stronnictwa

¹⁾ jak informował autora dyrektor generalny X. Fried w Wiedniu.

chrześcijańsko-społecznego w Austrii. W stosunku do innych organizacyj Volksbund jak również Volksverein chcą być tą najszerszą wspólną platformą.

W Niemczech Volksverein był matką organizacyj stanowych. Później nastąpiło rozdwojenie. Ostatnio rozbieżności zostały uzgodnione. Do zarządu głównego wchodzi prezesi generalni zawodowych i stanowych organizacyj. Volksverein stał się organizacją naczelną, koordynującą pracę stanowych i innych związków. Ażeby im nie psuć pracy, kładzie słaby nacisk na składki i zebrania, zadawalając się częściowo tylko abonamentem czasopism. Zato urządza konferencje osób zaufania, lokalne i powiatowe¹⁾. Główną pracę wykonywają centrale, dostarczające materiału w formie czasopism, wykładów, instrukcyj i t. p.

IV

OŚWIATA WEWNĘTRZNA

1. Cechy ogólne.

Istota oświaty wewnętrznej daje się ująć w następujących cechach zasadniczych:

1) Podmiotem zlecającym akcji jest tu grupa celowa²⁾ z zadaniami nieoświatowymi (np. stronnictwo, związek zawodowy, przedsiębiorstwo przemysłowe).

2) Przedmiotem są wyłącznie członkowie grupy własnej (w przeciwieństwie do akcji pobocznej,

¹⁾ Handweiser für die praktische Arbeit im Volksverein. M. Gladbach 1926. Str. 131.

²⁾ tj. taka, której więzią jest wspólność zamiarów, a nie np. pochodzenie (grupa genetyczna).

por. wyżej) mniej lub więcej ściśle z nią związani. Węzeł łączący grupę przedmiotową ma więc charakter heterogeniczny, nie oświatowy.

3) Cel akcji oświatowej jest wyraźnie podporządkowany interesom specjalnym grupy, różnie szeroko pojętym. Dobro jednostki lub interesy grup szerszych czy też wartości kulturalne¹⁾ odgrywają tu rolę mniej lub więcej podporządkowaną, a czasami nawet służą one do zamaskowania celów istotnych. Ponieważ egoizm grupy podmiotowej występuje tu silniej niż w akcji, traktującej oświatę jako cel dla siebie lub podporządkującej ją wartościom wyższym (dobro narodu, pogłębienie religijności i t. p.), więc trudniej tu naogół o uzgodnienie celów własnych z celami innych grup lub z interesami osobistymi jednostek.

Potrzebę kształtowania członków, narzucania im pewnego ideału²⁾ odczuwa każda grupa, posiadająca jakieś własne dążenia. To też oświatę wewnętrzną winna uprawiać każda organizacja jakiegokolwiek typu (armja, fabryka, partja i t. p.), której rozwój zależy od wytworzenia się pewnych właściwości u jej członków. Naogół jednak wystarcza dotąd oddziaływanie niesystematyczne i kształtujący wpływ współżycia i współdziałania w realizacji celów grupy — praktyka³⁾. Systematyczną i zorganizowaną

¹⁾ Na ten temat patrz: Kerschensteiner: *Das Grundaction des Bildungsprozesses*. II wyd. Berlin 1924. Str. 13; n.

²⁾ Patrz Znaniński. Wstęp do socjologii. Str. 399.

³⁾ Zaznaczyć tu trzeba, dla uniknięcia nieporozumień, że do oświaty nie zaliczamy ściśle fachowego przygotowania członków do spełniania funkcji, z przynależnością do grupy związanych, np. ćwiczeń w wojsku lub przyuczania uczniów w fabryce.

waną akcję tego rodzaju obserwujemy dopiero na wysokim stosunkowo stopniu rozwoju¹⁾ i w bardzo silnych grupach. Bodźcem do jej rozpoczęcia są: albo konieczność zasadniczej przebudowy psychiki jej członków, albo ambicje rozwojowe grupy. W tym wypadku chodzi tu przede wszystkim o dążenia, a więc o emocjonalno-wolicjonalne nastawienie. Intelpekt odgrywa tu przede wszystkim rolę narzędzia i drogi do uchwycenia woli — zresztą drogi bardzo dalekiej i niekoniecznie do celu wiodącej. Dotyczy to i walk o pogląd na świat, który sam wprawdzie jest kompleksem myślowym, lecz którego przejęcie i uznanie jest przede wszystkim wynikiem procesów woluntarystyczno-emocjonalnych.

OŚWIATA WEWNĘTRZNA

1. Cechy ogólne.

W oświacie wewnętrznej wyodrębniają się wyraźnie dwa typy pod kątem widzenia stosunku wzajemnego grupy podmiotowej i przedmiotowej,

Pierwszy typ to oświata organizacyjna. np. w ruchu politycznym lub zawodowym. Dążenia grupy podmiotowej i przedmiotowej są tu zasadniczo uzgodnione, a celem akcji jest jedynie pogłębianie uświadomienia (może z bojowymi akcentami przeciw wpływom innych grup i kierunków), aktywizacja, wychowania elity organizacyjnej (przywódców różnego poziomu i typu i funkcjonariuszy). Tu cele akcji mogą być zupełnie otwarcie proklamowane.

¹⁾ Wszystkie nasze przykłady czerpiemy z państw zachodnich. Nasze polskie związki zawodowe i stronnictwa polityczne nie zorganizowały sobie jeszcze poważniejszej oświaty wewnętrznej.

Drugi typ to akcja, mająca na celu zmianę pewnego nastawienia grupy przedmiotowej w interesie grupy podmiotowej. Grupa podmiotowa wykorzystuje tu w tym celu istnienie innego rodzaju stosunku (np. służbowego lub najemnictwa) do przedmiotu i związaną z tem jego zależność i stara się — oczywiście zawsze pod pretekstem (albo i ze szczerym zamiarem ubocznym) zaspokojenia jakiejś potrzeby istotnej grupy przedmiotowej — narzucić jej na drodze pracy oświatowej pewne pożądane dla niej właściwości. Podmiot może uważać, że cele ostateczne tej akcji są zgodne z dobrem istotnem (w jego pojęciu) grupy przedmiotowej. W stosunku do grup z innemi dążeniami, do których członkowie grupy przedmiotowej należą, jest to jednak forma walki.

Ze względu na istnienie stosunku zależności rodzi się tu łatwo obłuda (pozorna akomodacja przy wewnętrznym buncie). Istnieje jednak i możliwość pozyskania sobie sympatji — a zatem i aprobaty ze strony grupy przedmiotowej. Będzie to jednak zawsze pozostawało w stosunku prostym do bezinteresowności danej akcji i nieprzeciwstawiania się dążeniom grupy przedmiotowej. A bezinteresowność oznaczałaby rezygnację z istotnego celu (przynajmniej odsunięcie go na daleką metę). I tu leży główna antynomja wewnętrzna tej formy pracy. Jej rozwiązanie polega na wygrywaniu jednych interesów przedmiotu przeciw drugim.

Narzucanie wartości i pojęć sprzecznych z istniejącem nastawieniem wytwarza konflikt, którego rozstrzygnięcie nigdy nie da się bez reszty wydedukować ze siły działających zzewnątrz czynników. Zależy

ono bowiem przedewszystkiem od woli¹⁾ i dyspozycji wewnętrznych. Szanse pomyslnego dla podmiotu rozstrzygnięcia tego przez jego akcję wywołanego konfliktu zależą przedewszystkiem od: 1) jego umiejętności liczenia się z dążeniami przedmiotu i utrzymywania z niemi z związku, 2) od działania środkami atrakcyjnemi²⁾ i wytwarzającemi sympatję i 3) od daru wywierania sugestji (która jednak trwałych wyników nie daje). Chodzi przedewszystkiem o sztukę zastępowania pewnych wartości i form przez inne.

Z punktu widzenia ogóln-oświatowych ideałów oświata wewnętrzna, ze względu na jej ciasne, podporządkowane nieoświatowym celom zadania — ma znaczenie mniejsze, niż akcja bezinteresowna. Nie dotyczy to jednak tych form, które wszechstronną pracę wychowawczą potrafią włączyć w swe zadania, opartej ją na podstawach zawodowych—jak D. H. V. (patrz niżej). W tym wypadku—granicznym—zatracają się już jednak niektóre ważne cechy oświaty wewnętrznej.

Formy pracy w oświacie wewnętrznej podobne są do stosowanych w ramach ośrodków. Odmienną jest tylko wewnętrzna struktura. Ponieważ oświata wewnętrzna jest mniej rozbudowana i z punktu widzenia oświatowego mniej doniosła,

¹⁾ Czy wola jest wypadkową antecedensów (tj. faktów, wybór wyprzedzających), czy też akt wyboru między pobudkami nie jest niczem z koniecznością prawa przyczynowości zdeterminowany, to jest tematem filozoficznym odwiecznego sporu indeterminizmu z determinizmem.

²⁾ t. j. przyciągającemi wolę. Patrz. Adamski. Zarys socjologii stosowanej. Str. 149.

będziemy mogli zadowolić się kilku przykładami tego typu pracy¹⁾.

Nasuwa się kwestja, czy niektórych form oświaty wewnętrznej nie należałoby zaliczyć do ruchu, ze względu na to, że organizacje, w których się ją uprawia, niewątpliwie do ruchu społecznego należą, nieraz w najbardziej czystej formie. Zaznaczyć tu jednak trzeba, że choć spontanicznym jest rozwój samej organizacji, np. partji lub związku zawodowego, to jego akcja oświatowa prawie zawsze jest akcją, której inicjatywa wychodzi z góry, od kierownictwa, które tu staje się grupą podmiotową. Specyficzną cechą, na której się właśnie odrębność tej formy opiera, jest fakt, że istnieje tu po-zatem innego rodzaju więź organizacyjna między podmiotem a przedmiotem.

2. Oświata partyjna.

Oświatę partyjną rozbudowali najwcześniej i najlepiej socjaliści, jako ruch rewolucyjny, dążący do przekształcenia nie tylko warunków zewnętrznych, ale i całej kultury, zwyczajów, pojęć i wierzeń. Praca ta poszła w wielu kierunkach. Socjalizm w pewnych krajach poszedł po linii zakładania niezależnych (formalnie, lecz nie faktycznie) od partji, samodzielnych organizacji, przeważnie z charakterem ruchu: tak w Polsce (T. U. R.) i Szwecji (Arbetarnes Bildningsförbund). Gdzie indziej ruch socjalistyczny prowadzi odrębną akcję oświatową w związkach i odrębną w partji, przy

¹⁾ Nie uwzględnimy tu oświaty prowadzonej przez wojsko; aczkolwiek ma ona pewne cechy wspólne z oświatą wewnętrzną, to jednak cele jej są naogół podporządkowane interesom szerszej grupy (państwo).

równoczesnej tendencji do wykorzystania dla celów oświaty partyjnej publicznych imprez oświatowych (Niemcy). Najczęściej spotykaną i najciekawszą formą są jednak wspólne wydziały, utworzone przez partję, związki zawodowe, ew. jeszcze spółdzielnie, ubezpieczenia, ruch kobiecy i młodzież, t. zw. **centrale oświaty partyjnej**. Centrale takie stanowią formy pracy, z którą się bliżej zaznajomić warto. Zapoznamy się pokrótce z centralami w Wiedniu, Brukseli, Kopenhadze i Bernie.

Najlepiej zmontowany jest mechanizm centrali socjalistycznej w **Wiedniu** (Österreichische Arbeiter Bildungszentrale—Rechte Wienzeile 97). Organizacyjnie jest to instytucja, której mandatarjuszem są trzy komisje administracyjne: partji, związków zawodowych i spółdzielni.

Centrala stanowi pewnego rodzaju łącznik. Głębsze konflikty są o tyle wykluczone, że podstawa ideowa jest wspólna, a partja ma stanowczą przewagę i nadaje kierunek. Pewne sprzeczności dążeń, stąd interesów materialnych i personalnych, są jednak nieuniknione przy takich współrzędach, więc tylko przy właściwym organizacjom bojowym „braterstwie broni“ i dużem żyzciu się „towarzyszy“ mechanizm tego rodzaju może bez większych tarć funkcjonować. Przedmiotem działalności są jedynie członkowie z trzech organizacji. Oddziaływanie na zewnątrz, pozyskiwanie nowych zwolenników, należy do osobnego aparatu werbunkowego.

Celem jest pogłębienie światopoglądowe i kulturalne w duchu ideologii marksowskiej, jako partyjne uzupełnienie pracy ogólnokształcącej Volksheimu i innych organizacji oświatowych, oraz szkolenie dzia-

łączy, oprócz pracowników związków zawodowych, bo te już to we własnym zakresie załatwiają.

Metoda opiera się na bardzo szczęśliwym połączeniu form pracy intensywnej (trzystopniowych kursów, ukoronowanych internatową szkołą organizacyjną, z bardzo staranną selekcją, i akcją ekstensywną. W przeciwieństwie do intensywnych form, dążących do kształcenia elity organizacyjnej, akcja wszczepia się przedewszystkiem na organizowaniu środków pomocniczych samokształcenia. Chodzi tu o świadome samokształcenie — jak i o mimowolne uleganie wpływom akcji i poddawanie się sugerowanym przez nią nastrojom. Narzędziami temi są przedewszystkiem biblioteki partyjne, których w samym Wiedniu jest 56. Dają one każdemu członkowi jednej z organizacyj socjalistycznych prawo bezpłatnego wypożyczenia. Ilość czytelników wynosi 40.000.

Drugi środek—to dostarczanie filmów i organizowanie przedstawień kinematograficznych¹⁾.

Trzeci środek—to różne wydawnictwa, szczególnie co miesiąc wydawane broszury.

Czwarty — to organizowanie wycieczek, nawet zamorskich, które dają możliwość pokazywania rzeczy pożądaných i oddziaływania przez styczność osobistą.

Piąty środek — to płyty gramofonowe, zapomocą których można różne pieśni i myśli popularyzować.

Niewiele ustępuje centrali wiedeńskiej, a nawet przewyższa ją przez uwzględnienie w większym stopniu

¹⁾ Filmy te bierze się przedewszystkiem ze sowieckich wytwórni. Wiedeńscy socjaliści, jak oświadczył jeden z działaczy centrali, uważają, że różnica w stosunku do komunizmu czy jedynie w metodach, a cele (i założenia) są te same.

zespołów samokształcenia, belgijska socjalistyczna **Centrale d'éducation ouvrière** (C. O. E.) z siedzibą w Brukseli. Jest to również wspólna instytucja wszystkich form ruchu socjalistycznego. Jej podstawy są nawet szersze jeszcze. Oprócz partji, związków zawodowych¹⁾ i kooperatyw, należą tam jeszcze objęte wspólnem z temi ostatniemi mianem mutualité (wzajemność) ubezpieczenia społeczne²⁾, oraz organizacje kobiet i młodzieży. Każda z tych organizacyj płaci na oświatę 5 centów rocznie od członka³⁾. Akcję prowadzi się równolegle w sekretarjacie walońskim i flamandzkim. System jest mniej sztywny i zmechanizowany niż w Wiedniu i akcja przystosowuje się bardziej do okoliczności. Dzieli się ją na wychowanie ogólne, wychowanie partyjne i wyszkolenie agitatorów i bojowników (militantes).

Metoda opiera się na kursach lokalnych, z których wybiera się lepszych słuchaczy i bierze się ich na tydzień do szkoły organizacyjnej w Uccle, gdzie znów dokonywa się druga selekcja kandydatów na kurs dziesięciomiesięczny. Pozatem organizuje się zespoły samokształcenia. Te — rzecz charakterystyczna — rozwijają się jednak jedynie na wsi. W miastach zbyt wiele jest dystrakcji.

Domy ludowe istnieją w większych miastach, bibliotek jest 500 — 600. Są one nie tylko bezpłatne, ale też — w przeciwieństwie do wiedeńskich — dostępne

¹⁾ Liczą one w Belgji 600.000 członków, wobec 200.000 zorganizowanych w związkach chrześcijańskich.

²⁾ Które w Belgji nie są przymusowe ani upaństwowione.

³⁾ Znany przemysłowiec Solvay dał miljon franków na oświatę robotniczą, lecz fundusz ten został przeznaczony na utrzymanie czasopism.

i dla nieczłonków, co jest wyłomem z systemu oświaty wewnętrznej na rzecz zadań agitacyjnych.

Gdy w Austrii i Belgii ruch socjalistyczny ma groźnego przeciwnika na własnym terenie robotniczym w ruchu katolicko społecznym, duńscy socjaliści mają prawie zupełny monopol na reprezentację interesów stanu robotniczego.

Protestantyzm nie potrafił im bowiem przeciwstawić żadnej żywotnej organizacji. Walka polityczna jest tam prawie jedynie walką o rządy i ustrój państwa, a głównym przeciwnikiem¹⁾ są wychowani na ideologii uniwersytetów ludowych włościanie. W tych warunkach, nie mając konkurencji, mogli socjaliści w swych związkach zawodowych skupić największy na świecie procent zorganizowanych robotników²⁾. Nie mniejsze jest zainteresowanie dla spraw politycznych³⁾.

W takich warunkach duńska centrala oświatowa robotników **Arbejdernes Oplysnings Forbund** może główny akcent kłaść na pogłębienie kulturalno-ideologiczne (powolne wykorzenianie religii). Instytucja jest wspólnym wydziałem partji, związków zawodowych, spółdzielni i ruchu młodzieży socjalistycznej.

Metoda pracy jest tu bardziej zdecentralizowana. Te same organizacje tworzą na terenach lokalnych miejscowe centrale, które zajmują się organizowaniem imprez oświatowych. Wydziałów takich

¹⁾ Konkurencję czynią socjalistom komuniści, ale są oni w Danji bardzo słabi (ok. 1000 zorganizowanych w r. 1930).

²⁾ Ogółem związki te liczą ok. 380.000 członków. W kraju z 3,3 miliona ludności jest to cyfra olbrzymia. Niektóre zawody, np. metalowcy, są zorganizowani w 95 — 100%. Najslabiej organizują się robotnicy rolni, co jest zrozumiałe ze względu na ich osobisty stosunek do pracodawcy — często małorolnego gospodarza.

³⁾ Stronnictwo liczy 150.000 członków.

jest 130. Organizują one przedewszystkiem zimowe cykle (5 — 7) wykładów z jednej dziedziny. Wstęp jest przeważnie bezpłatny.

Ciekawą jest rzeczą, że frekwencja jest tu słaba (przeciętnie nie przekracza ona 30 słuchaczy i to jeszcze specjalnie wydelegowanych). Inni naogół nie chodzą. Być może, że książka, gazeta i kino odciągają od wykładów, a może zaznacza się tu już pewien charakterystyczny dla okresów „nasycenia” organizacyjnego zastój. Pewną rolę odgrywa też niewątpliwie niechęć do czysto retyktywnej oświaty. Świadczy o tem duży stosunkowo rozwój zespołów w samokształcenia (studiekretsele). Prowadzi się je według zmodyfikowanego nieco systemu szwedzkiego. Zespół składa się z 8 — 15 osób z kierownikiem, przeważnie z ich łona wybranym. Rozdaje się tematy, które uczestnicy opracować muszą (na podstawie podręcznika). Po referacie jest dyskusja. Kierownik winien pobudzać, a sam jak najmniej od siebie dawać. Ilość tych zespołów przy partji, związkach i kołach młodzieży wzrasta¹⁾. Rozdzielają się one w równych częściach na Kopenhagę, miasteczka prowincjonalne i wieś.

Pozatem są dwie szkoły organizacyjne (patrz str. 83 n.) kształcące działaczy. Istnieje też centrala filmów i przeźroczy. Bibliotek własnych się nie organizuje, lecz wpływa się na dobór książek w bibliotekach publicznych.

Socjalistyczna centrala szwajcarska, **Schweizerische Arbeiter-Bildungs-Centrale** w Bernie, opiera się również, w przystosowaniu do indywidualizmu regionalnego

¹⁾ W r. 1925 było ich 256, w 1926/7 317, w 1927/8—309 (patrz: Arbejdernes Oplysnings Forbund. Det femte aar. 1928/9 str. 81) W r. 1929/30 było ich 381.

Szwajcarii, na systemie decentralistycznym. Jest ona wspólnym wydziałem tylko partji i związków,¹⁾ które zresztą jeszcze i własną akcję oświatową prowadzą²⁾. Związki mają tu przewagę w wydziale (8 członków — partja 5). Oczywiście jest to przewaga pozorna, formalna, bo reprezentanci związków są też partyjnie związani.

Punkt ciężkości pracy spoczywa tu na analogicznych jak w Danji, wspólnych wydziałach lokalnych partji i związków. Są one jednak organizacyjnie od centrali niezależne i podlegają jedynie władzom lokalnym, współpracując jedynie dobrowolnie z centralą³⁾ Specjalny nacisk kładzie się na starannie opracowaną listę prelegentów z podaniem dni, tematów, opłat (wielu nie bierze nawet za podróż, ale są i płatni według umowy). Wydziały lokalne zwracają się do prelegentów wprost.

Pozatem urządza się doroczne konferencje i wydaje pismo. W dziedzinie bibliotekarstwa współpracuje się z organizacją „Schweizerische Volksbibliothek“.

Uwaga. Analogiczne centrale w obozie katolickim tworzy obecnie **Akcja Katolicka**, której forma krystalizuje się,⁴⁾ jako centrala koordynująca istniejące już organizacje⁵⁾ i prowadząca pewne akcje wspólne.

¹⁾ Partja liczy w Szwajcarii 43—45.000, a klasowe związki zawodowe 186.000 członków.

²⁾ Patrz: Arbeiterunion Bern. Jahresbericht für das Jahr 1928. Bern 1929, str. 66 — 73.

³⁾ Związków takich jest 130 (100 w niemieckiej, 30 w francuskiej Szwajcarii).

⁴⁾ Polska, zdaniem naszym, najkonsekwentniej rozwiązała problemat organizacyjny Akcji Katolickiej.

⁵⁾ Tam tylko tworzy się nowe formy organizacyjne, bezpośrednio A. K. podporządkowane, gdzie jeszcze nie było stanowych towarzystw.

Ponieważ chodzi tu o nadbudowę istniejącego już ruchu, opartą wprowadzić na zasadach światopoglądowych i podporządkowaną hierarchji kościelnej, lecz działającej na szerszą, niespecjalną grupę przedmiotową (wyznaniową) — nie zaliczamy Akcji Katolickiej do oświaty wewnętrznej, lecz jest to początek formy nowej, **centrali koordynującej**. Forma ta wymaga osobnego omówienia.

3. Oświata w związkach zawodowych.

Związki zawodowe, których celem jest obrona interesów i podnoszenie kultury (przedewszystkiem, ale nie wyłącznie materialnej) członków, okazują naogół więcej troski o dobro członków, niż zajęte walką o władzę i opanowane przez ambicje przywódców stronnictwa. Na polityce ciąży — w mniejszym lub większym stopniu, zależnie od warunków — pewne odium. To też oświaty partyjnej nigdy prawie nie prowadzi wyłącznie samo stronnictwo, i nie wywiesza się tu naogół partyjnego sztandaru. Związki zawodowe, broniące interesów swych członków, cieszą się większem zaufaniem i mogą akcję oświatową pod własną firmą prowadzić. Rozróżnić tu trzeba oświatę wewnętrzną w ciśniejszem i w szerszem znaczeniu. Pierwsza dotyczy wyszkolenia działaczy i uświadomienia członków w sprawach, w których organizacja jest bezpośrednio zainteresowana, oraz oświaty zawodowej, należącej do funkcji związku. Druga—to wszelka akcja oświatowa, prowadzona przez związek w interesie rozwoju kulturalnego członków, który oczywiście pośrednio również na dobro wychodzi organizacji.

Ponieważ organizacja zawodowa i sama się tworzy i dobiera swych członków pod kątem widzenia

innych celów, niż oświata (o charakterze materialnym) — zainteresowanie i zrozumienie dla potrzeby oświaty nie jest jeszcze z początku duże. Musi się dopiero stworzyć podgrupa, która pojmie wartość oświaty wogóle i specjalnie dla dobra organizacji. I podgrupa ta — podmiotowa — musi sobie dopiero zyskać aprobatę dla tej pracy i stworzyć przedmiot, którym de jure będą wszyscy członkowie, ale de facto tylko ich część, odczuwająca potrzebę tę w dostatecznym stopniu. Jest tu więc już pewna selekcja.

Prowadzenie i rozmiary akcji oświatowej, szczególnie oświaty wewnętrznej w znaczeniu szerszym (patrz wyżej) — jest miarą poziomu organizacji zawodowej i jej członków.

Jako przykład wzorowej akcji oświatowej w ramach związku zawodowego, opiszemy pokrótce pracę niemieckiej organizacji zawodowej pomocników handlowych (w kierunku nacjonalistyczno-chrześcijańskim), **Deutschnationaler-Handelsgehilfen Verband (D. H. V.)**, z centralą w Hamburgu.

D. H. V. jest dziś największą na świecie organizacją zawodową kupiectwa. Liczy on w 14 okręgach 1850 kół i ok. 400.000 członków. Ponieważ dotychczasowy dom administracyjny centrali — gmach o 6 piętrach — nie wystarczał, zbudowano sobie ostatnio dom biurowy o 14 piętrach. Związek posiada własną drukarnię, pracującą na jego potrzeby, która zatrudnia 400 pracowników. Niektóre oddziały lokalne mają do 50 płatnych funkcjonariuszy. Ilość członków zarządów wynosi kilkanaście tysięcy.

Związek powstał w r. 1893. Wyłonił się on z opiekuńczego towarzystwa „dla młodzieży kupieckiej”, założonego i prowadzonego przez pracowników (Verein für Handlungscommis von 1858). Towarzystwo to zwalczało wszelkie reformy, a postulaty wprowadzenia przymusowej nauki

wieczornej uważało za rewolucyjne żądanie. D. H. V. równocześnie walczyć musiał ze starszą organizacją socjalistyczną „Vorwärts”. Jego ideologia była narodowa, co najlepiej odpowiadało usposobieniu tej warstwy. D. H. V. chciał z początku współpracować z owym opiekuńczym związkiem, lecz ten odrzucił współpracę. Ruch powstał zupełnie samorzutnie z inicjatywy kilku młodych pomocników ku, pieckich, którym nie marzył się tak wspinały rozwój małego towarzystwa, co zaczęło pracę swą z długiem 200 marek które pożyczający pieniądze dyrektor banku zapisał na konto pretensyj niepewnych... Jest to typowy przykład żywiołowego w swym rozpędzie ruchu od dołu ¹⁾.

D. H. V. wyrósł na ostrej walce z pracodawcami. Szczególnie kupcy Żydzi nie chcieli przyjmować jego członków rewanżując się za nieprzyjmowanie przez niego Żydów. D. H. V. odpowiadał założeniem własnego wywiadu, który oceniał firmy i źle zakwalifikowanym nie dostarczał pracowników—co w okresie dobrych konjunktur mogło być skuteczną bronią. Ta walka zyskała związkowi popularność, a połączenie hasła patriotycznych ze zdrowymi reformami społecznymi i ubezpieczeniami pociągnęło tłumy.

Organizacja daje obronę prawną, pośrednictwo pracy, zasiłek na wypadek bezrobocia, cały kompleks różnych ubezpieczeń i ogólny dwutygodnik (nakł. 300.000), pozatem porady fachowe. Związek dzieli się na 40 scentralizowanych grup fachowych. Składka jest bardzo wysoka (4.50 — 5 mk. miesięcznie, ze zniżkami do 2.50 mk.).

Akcja oświatowa D. H. V. dzieli się na zawodową i ogólnokształcącą-obywatelską. Jej formy organizacyjne jeszcze nie są ustalone. Wciąż szuka się nowych metod. To jednak, co się robi, ma rozmiary akcji na bardzo wielką skalę.

¹⁾ Pocztaki ruchu opisuje w niezwykle dowcipnej formie „członek Nr. 1”, H. Irwahn: Bilder aus der Urgeschichte des D. H. V. Hamburg. (bez daty) str. 92.

Organizacja oświaty opiera się na pracy fachowców w centrali, a w kołach na specjalnych referentach (Obmann) od oświaty ogólnej i od życia towarzyskiego. Pierwszych jest na 1850 kół 1300, drugich 850.

Formy pracy. *Oświata zawodowa*: 1) Kursy (1928 r. — 1874 kursów fachowych) i wykłady (1928 r. — 1540). 2) Zespoły samokształcenia fachowego (232), którym się z centrali dostarcza materiału i wskazówek (jest i specjalny miesięczny organ). 3) Porada w samokształceniu i sprawach zawodowych (indywidualnych). 4) Z wiedzanie (1928 — 397 zwiedzeń przedsiębiorstw kupieckich i przemysłowych; 5) Kursy internatowe, wakacyjne w „seminarium zawodowym” — oraz sobotnio-niedzielne w okręgach. 6) Wycieczki naukowe. Ogółem w r. 1928 ilość uczestników imprez oświaty zawodowej wynosiła 133.500, 7) Wydawnictwa fachowe na olbrzymią skalę. 8) Szkoły (kupiecka w Hamburgu, języków w Londynie, Paryżu i Barcelonie).

II. Oświata ogólna. D. H. V. dąży do tego, by członkowie Związku byli jeszcze czemś więcej, niż kupcami. Chodzi tu o wychowanie obywatelskie i ludzkie (atakuje nacjonalistyczne). Praca ta, szczególnie po wojnie, rozrosła się ogromnie, zarówno wszerz jaki wgłąb. Jej formy są następujące:

1. Akcja odczytowa (1928 — 14.000 imprez z udziałem 525.000 osób). Zainteresowanie do ogólnych tematów jest więc większe, niż do fachowych.
2. Periodyczne wydawnictwo materiałów (broszur monograficznych).
3. Zespoły samokształcenia (180 — 200).
4. Centrala przeżycy i filmów (12.000 metrów własnej produkcji, pozatem zakup i wypożyczanie). Koła organizują własne kinematografy.
5. Zjazdy weekendowe.
6. Rozrywki kulturalne: teatr, wieczory recytacyjne, muzyka, popisy kompozytorskie, kobiece i t. p. (w oparciu o specjalne wydawnictwa i formy organizacyjne, jak związek chórów męskich) w 150 oddziałach i t. p.

7) Własne ogniska, świetlice i 72 własne domy. Tu pielęgnuje się życie towarzyskie, które przy odpowiednim ujęciu (specjalna literatura) stanowi ważny czynnik wychowania i scementowania spistości organizacyjnej.

8. Wychowanie fizyczne i sport. Są oczywiście liczne kluby i towarzystwa.

Specjalny nacisk kładzie D. H. V. na przygotowanie przyszłych członków, na wychowanie obywatelskie, zawodowe i organizacyjne młodzieży kupieckiej. Jest jej około 65.000, czyli mniej więcej połowa młodzieży kupieckiej Rzeszy. Nad jej wychowaniem pracuje 50 zawodowych specjalistów i 100 honorowych współpracowników. Do wyników tej akcji należy z pewnością specjalny odłam „fachowej grupy idealistów” z przekonaniami etycznymi (potępienie alkoholu i nikotyny, wyższy ton moralny). Formą tego ruchu są przede wszystkim wędrowki z charakterem harcerskim.

Inna specjalna akcja wychowawcza to kształcenie i dokształcanie przewodców społecznych. Około 1.500 członków D. H. V. zajmuje różne mniej lub więcej wybitne stanowiska w ruchu politycznym, społecznym i kulturalnym. Wydaje się dla nich specjalne okólniki: Führer D. (ienst)¹⁾.

D. H. V. rozciąga swą działalność daleko poza granice kraju, nie ma jednak charakteru międzynarodowego, lecz — niestety — zabarwienie bardzo szowinistyczne, szczególnie w stosunku do Polski; i dlatego wspinała ta akcja wychowawcza przyczynia się do wytwarzania psychozy, przygotowującej nową katastrofę wojenną²⁾.

4. Oświata przemysłowa.

Inne zupełnie są problematy akcji oświatowej, organizowanej przez pracodawców dla swych

¹⁾ Patrz: A. Zimmermann. Der D. H. V., sein Werden, Wirken und Wollen. Hamburg, bez daty, str. 160. Strona 5—25.

²⁾ Patrz przemówienia na Zjeździe Kolońskim z 27 marca 1930. Deutsche Handels-Wacht. Rocznik XXXVII (1930). Nr. 13. Str. 253, albo nienawistne wynurzenia pod adresem Polski w N-rze 12 z r. 1930, str. 228.

pracowników. Tu między podmiotem a przedmiotem istnieje — szczególnie w Niemczech, przesiąkniętych ideologią walki klas — stosunek zasadniczej nieufności, a zwykle jawnego lub ukrytego antagonizmu.

Pracodawca, dysponujący środkami atrakcyjnymi, łatwo może sobie stworzyć przedmiot dla swej akcji. Lecz znacznie trudniej jest przełamać w tym przedmiocie jego nieufność i niechęć, bez czego przetworzenie stosunku społecznego nie jest możliwe.

Ciekawą próbą rozwiązania tych problemów jest niemiecka **Dinta** (Deutsches Institut für technische Arbeitsschulung), z siedzibą centralną w Düsseldorfie. Instytut powstał w r. 1925 i obejmuje swą akcją Rzeszę i Austrię. Celem szkoły jest szkolenie robotników fachowych z młodzieży w ramach samych przedsiębiorstw. Z tym zawodowo-szkolnym celem łączą się jednak zadania o wiele głębsze i dalej sięgające, dzięki którym akcja ta ma poważne znaczenie oświatowe i społeczne.

Punktem wyjścia ideologii Dinty jest fakt, że dzisiejsza, oparta na tayloryzacji produkcja działa swą monotonią zabójczo na ducha. Szkolnictwo techniczne ma dać pewną odtrutkę. Chce ono przez zapoznanie głębsze z zasadami produkcji, jej prawami przyrodniczymi i matematycznymi zasadami, oraz z organizacją życia gospodarczego, stworzyć typ robotnika świadomego, który dzięki temu będzie pracował nie tylko lepiej, ale i z pewną radością. Społecznie Dinta pragnie przetworzyć psychologję najemnika, buntującego się przeciw swej niewoli i niedoli, na świadomego współtwórcę życia gospodarczego, z dużym poczuciem godności swego stanu, a zarazem i niepozbowionego ambicji wybicia się na lepsze stanowisko.

Specjalny nacisk kładzie się na wykształcenie w logicznem myśleniu, nie bez ukrytego zamiaru wyzwolenia w ten sposób robotników z pęt demagogji, oraz na rozwój samodzielnego i silnego charakteru.

Akcja ta zdąży więc ostatecznie¹⁾, do wytworzenia elity robotniczej, zróżnicowania tej szarej, bezimiennej masy. Ten arystokrata robotniczy, mający szanse wybicia się, będzie prędzej skłonny do współpracy z dyрекcją i odporniejszy na hasła demagogiczne. Jeżeli byli tacy, co spodziewali się, że robotnik taki nie będzie się już organizował zawodowo — Dinta wypiera się takich intencji — to spotkał ich zupełny zawód. Robotnik taki tem lepiej rozumie znaczenie organizacji, lecz unika związków zbyt radykalnych. To też jest rzeczą zrozumiałą, że związki klasowe zwalczają ostro Dintę, a chrześcijańskie nie odnoszą się do niej wrogo.

Podmiotem zlecającym akcji jest szerokie grono przemysłowców, wykonawczym i kierowniczym instytut, który szkoli własnych i nadesłanych z przedsiębiorstw inżynierów — wychowawców. Instytut szkoli inżynierów za zwrotem kosztów własnych, wymaga wzamian jedynie zobowiązania do stałej współpracy. Pozatem szkoli się też majstrów i przodowników.

Przedmiotem akcji jest robotnik młodociany w wieku pozaszkolnym. Nauka trwa dwa lata, z tego jednak tylko początkowy okres w szkole, a reszta w warsztacie pracy. Uczniowie otrzymują zapłatę.

Metoda jest szkolno-warsztatowa. Dla zachęty stosuje się różne środki atrakcyjne, wycieczki, naukę pływania, sporty. Dinta wynajmuje corocznie okręt, na którym się urządza dalsze wycieczki dla najlepszych uczniów.

¹⁾ O czem się otwarcie nie pisze, ale co jeden z kierowników w rozmowie przyznał.

Bardzo ważnym środkiem urabiania opinii są gazety zakładowe (może wydawane wspólnie przez kilka mniejszych zakładów). Fabryka ma swego redaktora, który zbiera materiał. Pisma te poruszają ogólne zagadnienia społeczno-gospodarcze z punktu widzenia wspólnych interesów — ulepszenia i powiększenia produkcji, unikając tematów drażliwych, szczególnie wyraźnie politycznych. Pism takich wychodzi obecnie 50, z nakładem 400.000 egzemplarzy.

Do Dinty należało w 1930 r. 150 zakładów przemysłowych w Niemczech i 10 w Austrii ¹⁾. Ilość uczniów wynosi ok. 10.000.

Instytucja jest jeszcze za młoda, by można było wydać sąd o wynikach jej pracy. Wyniki te można oczywiście z różnych punktów widzenia oceniać. Osobno rezultaty szkolenia technicznego i umysłowego, a osobno plony wychowania moralnego i społeczno-obywatelskiego. Dla uczniów wyniki osobiste są pomyślne, gdyż uczniowie ci mają wielkie powodzenie i zapewnioną pracę — co dziś jest rzeczą najważniejszą — a nawet szybką karierę. Majstrami zostają przeważnie już wkrótce po ukończeniu szkoły. W ten sposób wytwarza się istotnie zróżnicowanie społeczne wśród robotników i podnosi się poziom ich rozumowania. Czy te wyzwolone przez szkolenie przemysłowe siły skierują się na tory współpracy i pokojowego załatwiania sporów z pracodawcą, czy też będzie to wychowanie dzielniejszych przywódców przeciwnego obozu — to dziś jeszcze powiedzieć się nie da; prawdopodobnie wyniki będą różne, zależnie od naj-

¹⁾ „Anschluss“ został już w pełni przeprowadzony przez organizacje społeczne, jak Dinta, D. H. V. i inne.

rozmaitszych okoliczności. W każdym razie Dinta, jako forma oświaty przemysłowej, jest pomysłem społecznie dodatnim, który wrogie dla robotniczych mas oblicze kapitalizmu ukazuje im z bardziej ludzkiej strony ¹⁾.

¹⁾ Na temat Dinty patrz prospekt: Deutsches Institut für technische Arbeitsschulung. Düsseldorf, bez daty. Tamże literatura oraz miesięcznik Arbeitsschulung. I rocznik 1930. Nakład Dinty i Sociale Zukunft. Halbmonatschrift. Berlin. März 1930. Sondernummer. Mitteilungen der Deutschen Landwirtschaftsgesellschaft 1929. Stück 17. Berlin. Der Arbeitgeber. Berlin, 15 marca 1928. Dr. P. Osthold, „Sie suchen die Seele“ Odbitka. Kampf gegen Vermassung, Deutsche Bergwerkzeitung Nr. 33, 1930 odbitka. Oberingenieur Arnhold. Grundlagen und Aufgaben der Anlernung (Wykład) w Zentralblatt für Gewerbehygiene und Unfallverhütung. Odbitka z dodatku 9. Pozatem informacje w różnych artykułach prasy perjodycznej oraz osobiste autora.

CZEŚĆ DRUGA.

RUCH OŚWIATOWO-SAMOWYCHOWAWCZY.

I.

Zasady ogólne.

Określenie. O ruchu mówimy wtedy, gdy podmiot i przedmiot akcji zlewają się w jedno. Opieką¹⁾, oświatowo-wychowawczą

¹⁾ Termin „opieka” (właściwie: pielęgnowanie), zastosowany najpierw przez Niemców i to jedynie w odniesieniu do młodzieży (Jugendpflege w przeciwieństwie do Jugendbewegung — ruchu młodzieży) — spotkał się z krytyką (patrz: Przewodnik Społeczny. Rok XI (1930) nr. 8/9 str. 338 art. redakcyjny). W naszej pracy staraliśmy się dotąd wykazać, że chodzi tu jednak bynajmniej nie tylko o formalny podział, ale o odrębność struktury społecznej, a zacieranie się różnicy polega na stopniowej przemianie form opiekuńczych na ruch. Pojęciu opieki, używanemu w potocznej mowie przedewszystkiem w sensie negatywnym (obrona kogoś słabszego lub jakiegoś przedmiotu przed czymś niepożądanym), nadajemy tu znaczenie bardziej aktywne udzielania czegoś. Tego rodzaju przesuwanie znaczenia pojęć jest, w braku gotowych terminów, rzeczą nieuniknioną. Terminu opieka używamy jako korelatywnego w stosunku do „ruchu”, a jako nadrzędnego dla pojęć: akcja wychowawcza i akcja oświatowa (kształcenie intelektu).

roztaczana przez odrębną (mniej lub więcej wyraźnie) grupę podmiotową czy też jednostkę)—zamienia się tu (w różnym stopniu) w samorzutną i samodzielnią pracę samokształtowania¹⁾.

Dla uwypuklenia istoty ruchu i uzyskania miary dla konkretnych jego form, uprzytomnimy sobie jego **abstrakcyjną strukturę**. Określają ją następujące właściwości:

1. Wszyscy uczestnicy pracują świadomie i samorzutnie nad swoim własnym rozwojem intelektualnym lub moralnym²⁾, w myśl uznanych przez siebie zasad.

2. Współpraca organizacyjna ma jedynie na celu pomoc wzajemną, ale nie narzucanie sobie dążeń i obowiązków.

3. Kierownicy są jedynie przodownikami (pierwsi między równymi) i wykonawcami woli zbiorowej członków. Ich każda praca wychowawcza i t. p. nad przysposobieniem kandydatów jest jedynie wypełnieniem zlecenia grupy i w tych jedynie granicach dopuszczalna. Mamy tu więc samowychowanie pośrednie (zapomocą funkcjonariuszy).

4. Wszystkie dążenia, na podstawie których powstała organizacja (nazwiemy to platformą organizacyjną), są znane każdemu z członków i przez niego za swoje uważane.

¹⁾ Terminem tym jako nadrzędnym obejmujemy samokształcenie i samowychowanie.

²⁾ Istnieje oczywiście i innego rodzaju ruch, np. zawodowy, polityczny, sportowy i t. p. Lecz nie wchodzi to w zakres naszych zainteresowań.

5. Inicjatywa wyszła od uczestników ruchu i nie została im ani narzucona, ani podsunęta.

6. Ustrój organizacyjny jest w pełni samorządny.

Trudności ruchu. Tego rodzaju czysty ruch nie istnieje jednak nigdzie. Przedewszystkiem stopień świadomości i samodzielności uczestników ruchu wykazuje normalnie dużą rozpiętość, tem większą, im bardziej masowym jest ruch i im większe są różnice wieku i poziomu.

Istnieją typy z zasadniczą postawą biernie-receptywną.¹⁾ Jaki jest procent tych typów w poszczególnych społeczeństwach — tego jeszcze nie zbadano. W każdym razie należy się spodziewać, że typ ten przytłaczająco przeważa, choć nie można do niego każdej jednostki nie z ponadprzeciętnymi zdolnościami zaliczać, gdyż postawa nie jest bezpośrednio związana z uzdolnieniem, aczkolwiek zwykle istnieje pewna równoległość. Jednostki z postawą bierną nie stronią, bynajmniej od udziału w różnych ruchach, do których wciągają je różne mniej lub więcej uświadomione tęsknoty, naśladownictwo i moda, rozmaite motywy uboczne albo i bierne upodobanie do ja-

¹⁾ tj. nie wykazujących dyspozycji do inicjatywy i kierowania się uświadomionymi zasadami i nie posiadających w dziedzinie duchowej własnych dążeń, lecz ulegających jedynie wpływom zewnętrznym (przykład, presja, sugestja). Typologia ta, leżąca na pograniczu socjologii i psychologii, nie została jeszcze opracowana. Nie uwzględnia jej żaden ze znanych nam schematów typologicznych. (Patrz W. Stern: *Differentielle Psychologie*. III Aufl. Leipzig 1921 str. 481 n., C. G. Jung: *Psychologische Typen*. Zürich 1921, E. Spranger: *Lebensformen*. IV wyd. Halle 1924, oraz Kerschensteiner: *Theorie der Bildung*. II wyd. Leipzig u. Berlin 1928

kiegoś hasła. Żaden ruch nie może się zupełnie ustrzec od napływu takich typów i żaden nie może się oprzeć na zbyt wysokich wymaganiach intelektualnych. To też jednostki z pełną świadomością (oczywiście nie stale uprzytomnioną) wszystkich celów ruchu nie tylko że nie stanowią normy, ale raczej wyjątek, nieliczną elitę. Pełnej świadomości celów nie wykazują normalnie nawet sami założyciele. Program jest zawsze syntezą dążeń i ich wykrystalizowaniem, które ulega pewnej stałej ewolucji, przynajmniej dopóty, dopóki sam ruch jest żywotny. Niezmienne pozostają tylko ogólne cele i założenia, stanowiące zasadniczą platformę organizacyjną.

Współpraca organizacyjna także nie ogranicza się nigdy prawie do pomocy wzajemnej, lecz pewne narzucanie dążności jest z punktu widzenia celów grupy konieczne, skoro członkowie sami tych celów ani w pełni nie rozumieją, ani nie poświęcają maximum energii na ich realizację. Konieczna wobec tego jest akcja wychowawczo uświadamiająca i aktywizująca, a szczególnie wychowanie kandydatów grupy.

Wobec tego nie mogą też kierownicy ograniczać się do roli przodowników i wykonawców, lecz, jako najbardziej świadomi, muszą wychowywać członków i narzucać im pewne cele, których ci jeszcze nie zrozumieli. Jest to tem bardziej konieczne, im większy jest dystans między poziomem przeciętnego członka a poziomem przodujących funkcjonariuszy, którzy w wielkich organizacjach są fachowcami i poświęcając pełnię swych sił danej pracy, muszą w tej dziedzinie osiągnąć poziom niewspółmierny do poziomowi przeciętnego członka, należącego do organizacji tylko nielicznymi czynnościami. Dystans ten

będzie największy w organizacjach młodzieży lub ludowych, mniejszy w inteligenckich.

Mowy niema też naogół o tem, by przeciętny członek, biorący udział w jakimś ruchu, znał i uznawał za swoje wszystkie jego cele programowe. Znajomość pisanego statutu i programu nie znaczy jeszcze, by cała jego zawartość została włączona w kompleks (w pełni lub częściowo) świadomych dążeń. Nie raz wstępuje się do organizacji, jak zaznaczyliśmy, z motywów ubocznych, jeśli się zaś kto przejmie jej celami, to rzadko ich całokształtem, a zwykle tylko jedną stroną, która najbardziej odpowiada jego strukturze psychicznej.

Inicjatywa może wyjść od przyszłych uczestników ruchu, ale może ją też narzucić im jakaś jednostka czy grupa, należąca do innej, społecznie i intelektualnie wyżej stojącej warstwy, a mimo to mówimy wtedy o ruchu, o ile się ta podsunięta czy narzucona myśl przyjmie i zostanie jako własne dążenie przez daną grupę zasymilowana. Nazwiemy to „ruchem z góry“, w przeciwieństwie do „ruchu z dołu“.

Zupełna samorządność byłaby jedyną dopuszczalną formą, gdyby istniała pewność, że ruch żaden nigdy nie zmieni swego charakteru, że dążenia, uznane za pozytywne przez grupę szerszą albo nadrzędną, zainteresowaną w rozwoju ruchu, nie ustąpią przed samorzutnym naporem innych, negatywnie ocenianych. Tej pewności oczywiście nigdy niema. Poziom ideowy obniża się pod wpływem różnych czynników. Zdarza się opanowywanie różnych ruchów przez wysłanników innych, tajnych lub jawnych organizacji. Czasem psuje atmosferę demagogja niedojrzałych lub myślących jedynie o zaspokojeniu własnej ambicji przy-

wódców. To też pewne zabezpieczenia są konieczne, tem więcej, im bardziej nieobliczalne i mniej ustalone są dążenia członków¹⁾. Zabezpieczenie to może się odbyć w formie utrwalenia wpływów jakiejś podgrupy rządzącej, np. opartej na różnicy wieku lub poziomowi przy zachowaniu form samorządu²⁾, w rzeczywistości zredukowanego do pozorów, albo też funkcja nadzoru może ulec instytucjonalizacji w formie jakiegoś patronatu. Patronat jako instytucja podlegająca kontroli społecznej, jest lepszym i pewniejszym systemem nadzoru, niż samorzutnie wytworzona i jedynie z dołu (zwykle fikcyjnie) kontrolowana podgrupa elity rządzącej, łatwo zamieniająca się w klikę

¹⁾ Na temat konieczności (i granic) nadzoru toczyła się swego czasu ciekawa dyskusja w *Przewodniku Społecznym* z udziałem praktyków i teoretyków pracy społeczno-oświatowej (dr. Wachowski, K. Jędrzychowski, ks. dr. Kozłowski (R), J. Gołębiowski). Patrz *Przew. Społ.* 1930. Numery 5, 7, 8, 9, 10. Wszyscy autorzy doszli do wniosku, że nadzór (w formie patronatu) jest konieczny w ruchu młodzieży. Przedmiotem sporu był jedynie jego zakres i ujęcie statutowe w ustawach Zjednoczenia Młodzieży Polskiej. Nasze badania upoważniają nas do częściowego rozszerzenia tych zasad i na ruch dorosłych.

²⁾ Tak jest np. w rzekomo czystym ruchu polskich Stowarzyszeń Młodzieży Wiejskiej, gdzie niema wprawdzie patronów, ale zato, dzięki nieoznaczeniu górnej granicy wieku, w ruchu tym biorą udział ludzie zupełnie dorośli, należący do innej warstwy społecznej (np. nauczyciele). Patrz. J. Gołębiowski: *Współdziałanie starszych w samourabianiu się młodzieży*. *Przew. Społ.* 1930. Nr. 10 str. 399. Ci „koledzy“ z innej warstwy zyskują w ten sposób może i głębiej sięgający wpływ, niż opiekun, o ile potrafią stać się nie tylko pozornie członkami grupy, ale zato zabijają oni swym autorytetem wszelką samodzielność. Ruch staje się — przy zachowaniu pozorów formalnych — w gruncie rzeczy opieką.

(tj. podgrupę, monopolizującą wpływy w myśl solidarności osobistej i dla osobistych korzyści czy ambicji). Klika taka ma zwykle jakieś cele ukryte. Jedynie tam, gdzie ruch łączy ludzi dojrzałych¹⁾, może on się skutecznie we własnym zakresie zabezpieczyć przed niepożądanymi tendencjami i tam jedynie jest możliwą zupełna samodzielność.

Realizacja ruchu. Z tych tak daleko idących zastrzeżeń nie można jednak wysnuwać wniosku, że wszelki „ruch” jest wogóle fikcją i tylko formą dla upozorowania nieistniejącej samodzielności jego uczestników.

Tak daleko idący wniosek nie byłby uzasadniony. Niemożliwość pełnego zrealizowania jakiegś formy nie oznacza, by forma ta jako ideał i system miała być pozbawiona znaczenia.

Forma, którą nazwaliśmy opieką, o tyle łatwiej może w czystej postaci zostać zrealizowaną, że nie wymaga ona od przedmiotu, a więc tych, o których kształtowanie właśnie idzie, niczego więcej, jak czynnej (tj. współdziałającej) receptywności. Jest to wymaganie bez porównania mniejsze, niż spontaniczna aktywność w samokształtowaniu, której wymaga pełna realizacja ruchu. Konieczna jest tam zato wprowadzenie aktywności grupy czy jednostki podmiotowej. Lecz o to już zawsze łatwiej.

To, co określiliśmy jako ruch, jest pewną logiczną strukturą, która ma tendencję do realizowania się w miarę postępów aktywizacji i uświadomienia przedmiotów akcji oświatowo-wychowawczej. Choć

¹⁾ A więc nie tylko dorosłych, ale i posiadających pewien poziom umysłowy i moralny.

pełne jej urzeczywistnienie pozostaje ideałem nieosiągalnym — ze względu na zasadnicze właściwości natury ludzkiej — niemniej rozwój ogólny form pracy oświatowej idzie w tym kierunku.

Opieka zamienia się stopniowo na ruch. Ewolucja ta ma jednak swój naturalny kres, zależny od poziomu przedmiotu czyli uczestników. Młodzież np. nigdy nie będzie w pełni dojrzała do zupełnie samodzielnego ruchu—(chyba fikcyjnego—patrz wyżej.) To też organizacje młodzieży, nawet akademickiej, mają zawsze nad sobą jakąś formę patronatu. Jest to zresztą przeważnie i ustawodawczo uregulowane i wynika już z samego braku zdolności do działania prawnego u niepełnoletnich.

Obok rozwoju, zdążającego do realizacji struktury ruchu, zaznaczają się czasami i tendencje do cofnięcia tej ewolucji, jeżeli odbyła się zbyt szybko ¹⁾.

Inicjatorzy i przodownicy ruchu w stosunku do biernych członków oraz wobec trudnego do poruszenia i pozyskania „materjału ludzkiego“ zajmują łatwo postawę opiekuńczą. W starym ruchu młodzieży wytwarza się w naturalny sposób grupa dojrzałych senjorów, którzy w stosunku do jego uczestników mają nastawienie opiekuńczo wychowawcze. Współ-

¹⁾ Tak np. Zjednoczenie Młodzieży Polskiej zmieniło swój pierwotnie liberalniejszy statut w kierunku rozszerzenia prawa kontroli ze strony patrona. Patrz Przew. Społ. 1930. Nr. 8-9 str. 341.

Ewolucja form pracy oświatowej od opieki do ruchu — wraz z okresami „reakcji“, ma dużo analogji z rozwojem ustroju politycznego od form rządów autokratycznych ku demokratycznym, przerywanym okresami reakcji antydemokratycznej.

praca tych senjorów może zostać zainstytucjonalizowana¹⁾. W ten sposób wytwarzają się różne kombinacje ruchu i opieki. Przy ogólnym wzroście ruchu w ramach poszczególnych jego form organizacyjnych tętno samodzielnej aktywności członków w szukaniu nowych dróg słabnie i ustępuje rutynie i tradycji, a przewaga senjorów wzmacnia czynnik opieki. Żadne przemiany nie dokonywają się naogół w formie ostrych przewrotów, lecz w wyniku sumowania się drobnych impulsów²⁾. Formą, która najlepiej zabezpiecza stopniowe, a nie przedwczesne, przesuwanie z opieki na ruch, jest ruch patronacki.

System ten ma duże wartości społeczno-wychowawcze ze względu na połączenie samorządnej aktywności z koniecznością podporządkowania się i włączenia w istniejący ustrój społeczny³⁾. Najlepiej rozbudował go Kościół katolicki.

¹⁾ Tak stworzyło Zjednoczenie Młodzieży Polskiej obok patronów (zwykle duchownych) instytucję patronatu (Regulamin art. 16), do którego wciąga się ostatnio byłych członków, którzy przekroczyli granicę wieku. Patronat rozszerza się na Koło Przyjaciół Młodzieży. Istnieje też centralne Zrzeszenie Patronatów Młodzieży.

²⁾ Patrz teorię różniczek dziejowych dr. Garskiego (Dr. St. Garski: Uwagi nad zagadnieniem dziejów powszechnych i polskich. Warszawa 1924, str. 60 nast.).

³⁾ Ze stanowiska interesów ugrupowań przewrotowych będzie to oczywiście wadą. To też jest zupełnie zrozumiałe, że np. komunizm popiera wszelkie najbardziej wolnościowe koncepcje na różnych polach życia zbiorowego społeczeństw burżuazyjnych, choć sam wolność najbardziej odrzuca i opiera się na systemie -- przy zachowaniu pewnych pozorów -- najbardziej

II.

Ruch samokształcenia.

Określenie. Zasadniczą formą samokształcenia (w przeciwieństwie do samowychowywania) zbiorowego są zespoły albo kółka.¹⁾ Zespołem samokształcenia²⁾ nazywamy grupę samouków, normalnie nie przekraczającą ilości kilkunastu członków, pracujących nad własnem pogłębieniem intelektualnem w określonym kierunku pod kierownictwem nauczyciela. Kółka³⁾ mamy tam, gdzie na miejscu nauczyciela występuje przodownik, z łona własnej grupy wybrany. Są i formy pośrednie, gdy nauczycielem jest członek tej samej grupy, lecz posiadający jakieś, chociażby krótkie, specjalne wyszkolenie.

Kółka z natury rzeczy zjawiają się dopiero na wyż-

autokratycznym. Pośrednie stanowisko zajmują tu organizacje socjalistyczne. Ich akcja oświatowa najmniej opiera się na ruchu — oprócz czysto intelektualnych kółek samokształcenia i częściowo ruchu kobiecego. Do zastosowania systemu patronackiego braknie tu instytucji o tak wielkim prestiżu społecznym, jaką jest Kościół. Nie ma jej i mieć nie może partja — i musi się ona zadowolić opieką w formie oświaty partyjnej (patrz wyżej), albo przodownictwem starszych w ramach ruchu — co nie jest idealnem rozwiązaniem (patrz wyżej).

¹⁾ Termin „zespół“ podkreśla zespolenie członków między sobą oraz z kierownikiem w jedną grupę — w przeciwieństwie do szkoły, gdzie nauczyciel jest przedstawicielem grupy innej, nadrzędnej.

²⁾ Są i inne zespoły: muzyczne, artystyczne i t. p.

³⁾ Termin „kółko“ podkreśla równość członków.

szym poziomie, szczególnie wśród młodzieży szkół średnich. Najważniejszą formą pozostają zespoły.

Geneza i rozwój. Ruch zespołów pozostaje normalnie w ramach jakiegoś ruchu ideowego lub opieki, jako intensyfikacja pracy i forma szkolenia elity umysłowej. Wyjątkowo tylko nabiera on charakter ruchu masowego, jak w Szwecji.

Zespoły wprowadzają czynnik współdziałania do samouctwa i chronią je od spaczenia, poddając kontroli nauczyciela ¹⁾.

System zespołowy narodził się w Szwecji w r. 1902 w ramach Międzynarodowego Związku Dobrych Templarjuszy (I. O. G. T.), organizacji abstynenckiej. Ten związek między wyzwoleniem z alkoholizmu a rozpoczęciem pracy nad własnem pogłębieniem umysłowem nie jest przypadkowy.

Idea zespołów trafiła w Szwecji na grunt podatny i przygotowany i zatoczyła rychło szerokie koła, ogarniając i inne organizacje abstynenckie, jak Narodowy Związek Templarjuszy (N. T. O.), Związek Niebieskiej Wstęgi (B. B. F.), Związek Młodych Farmerów (J. U. F.) i nadewszystko najmłodszy, Robotniczy Związek Oświatowy (Arbetarnes Bildnings Förbund—A. B. F.), który się wysunął na czoło, doprowadzając w r. 1929 do 2912 zespołów z 38.695 członków ²⁾. Ogółem było w Szwecji (cyfra za rok 1927-8) 5.440 zespołów z 68.165

¹⁾ Współdziałł pomocniczy nauczycieli i wychowawców w ruchu nie oznacza załamania jego struktury. Zgadza się to z poglądem Wachowskiego, że i w samokształceniu wpływ nauczyciela jest możliwy" (Z badań nad samokształceniem młodzieży, str. 9 Dopisek).

²⁾ A. B. F. Tidning för Arbetarnes Bildnings Förbund. Stockholm 1929, str. 142.

uczestników¹⁾. Rozwój ruchu tego jest ciągle pomyślny. Zespoły stały się potrzebą szerokich warstw a ruch ten ogarnął i wyższe klasy społeczne, włącznie z inteligencją. Są więc zespoły o najróżniejszych poziomach i ideologiach. Zasadniczo łączą się jednostki z możliwie najbardziej zbliżonymi poziomami i zainteresowaniami życiowymi i zawodowymi. Wytwarza się między nimi stosunek osobistej przyjaźni, oparty na wspólności zainteresowań i dążeń kulturalno-samowychowawczych i społecznych. Wszystkie zespoły łączyć poczyną wytwarzające się powoli poczucie ponadorganizacyjnej solidarności. Jest ono niezależne od poziomu i kierunku. Tworzy się osobny, wyodrębniający się „świat ludzi z zespołów samokształcenia“²⁾, jakby społeczność wyższego rzędu.

Świat ten ma swoją własną ideologję. Samokształceniomuszą przyświecać pewne przynajmniej ogólne ideały, nie może ono być postępem naoslep. Szwedzki ruch zespołów stawia sobie jako swe cele: rozwój osobowości, kult prawdy, radość piękna, namiętne pożądanie sprawiedliwości i dążność do wyrobienia poczucia odpowiedzialności i solidarności³⁾.

Ustrój. Szwedzki ruch samokształceniowy jest obecnie niewątpliwie ruchem z dołu. Każdy taki ruch wytwarza sobie jednak z czasem organy centralne, które starają się o przyspieszanie rozwoju. W ten sposób inicjatywa z dołu spotyka się z pobudzającą inicjatywą z góry w formie propagandy.

A. B. F. jest organizacyjnie najlepiej rozwinięty.

¹⁾ International Handbook, str. 418. W samym Stockholmie jest około 400 zespołów.

²⁾ Tamże str. 414.

³⁾ International Handbook str. 412.

Opiera się on na 21 organizacjach politycznych, zawodowych i społecznych, które w r. 1929 liczyły 1.160.000 członków¹⁾.

Na czele stoi rada przedstawicieli afiliowanych organizacyj, która wybiera wydział wykonawczy, złożony z 6 członków, oraz stałych funkcjonariuszy, kierownika pracy oświatowej i skarbnika. Lokalne wykłady tworzą przedstawiciele miejscowych organizacyj, należących do ruchu. Jest to forma władzy z góry (inno-rządna), istniejąca jeszcze w niektórych okręgach (na-ogół pokrywających się z prowincjami). Zato w innych istnieje już samorząd w formie systemu reprezentacyjnego (jeden delegat na każde koło). Tę formę uważa się za właściwą, a patronacką tworzy się tylko na pierwszy okres²⁾ Każdy okrąg ma swego instruktora, zwykle w zawodzie pobocznym. Funkcje te są słabo płatne. Przeważa tu honorowe ich traktowanie. W większych okręgach są jednak już zawodowi instruktorzy.

Inne organizacje, jak I. O. G. T., nie mając entralnego biura, ale kładą zato duży nacisk na sekretarzy okręgowych.

Metody pracy zespołowej mogą być różne, zależnie od poziomu umysłowego i rozbudzenia członków, a także i od tematu studjów. Ogółem na wszystkich zbadanych terenach pracy zespołowej spotykamy następujące systemy:

¹⁾ Są to ci sami członkowie liczeni częściowo podwójnie lub potrójnie — jako członkowie A. B. F., związków zawodowych i partji. W każdym razie jest to jednak c. 500.000 osób (International. Handbook str. 397). Na 6 milionów ludności jest to cyfra olbrzymia.

²⁾ Informacje osobiste autora z centrali.

1. Metoda aktywizacji. Kierownik prowadzi pogadankę, naprowadzającą w formie pytań w stopniowanej powoli skali trudności (zaczawszy od prostych alternatyw a skończywszy na pytaniach, wymagających rzeczowego uzasadnienia odpowiedzi).
2. Metoda szkolna. Kierownik podaje pewien materiał i zadaje ćwiczenia do przerobienia w domu. Nadaje się ona specjalnie do zespołów, uzupełniających wykształcenie szkolne, celem zapewnienia minimum koniecznych wiadomości i umiejętności. Na wyższym poziomie system ten nabiera charakteru kursów specjalnych.
3. Metoda ankietowa¹⁾. W odpowiedzi na postawione pytania spisują uczestnicy zaobserwowane przez siebie fakty. Po zapoznaniu się z faktami następuje ich uporządkowanie i wysnucie wniosków, może nawet praktycznych. Metoda ta nadaje się szczególnie do studjum praktycznych zagadnień życiowych i do celów wychowania moralnego.
4. Metoda czytania dyskusyjnego. Czyta się wspólnie odpowiednią książkę, zasadniczo kolejno. Można z czytaniem łączyć przygotowanie objaśnień i dyskusji, albo jedynie przez kierownika, albo kolejno przez członków. System ten wymaga stosunkowo najmniejszego nakładu energii.

¹⁾ Rozpowszechniona szczególnie we francuskich i belgijskich stowarzyszeniach katolickiej młodzieży robotniczej *Jeu-nesse ouvrière chrétienne* — (J. O. C.) Anł'ety forsuje u nas specjalnie Zjednoczenie Młodzieży Polskiej. Patrz: F. Żurowska. Metoda pogadek ankietowych. Poznań 1932.

5. Metoda dyskusyjna. Krótki referat jednego z członków dostarcza materiału do dyskusji, do której się wszyscy przygotowują. Na niższym poziomie dopuszcza się dygresję, celem zaspokojenia potrzeby wypowiedzenia się członków na wysuwające się im akurat zagadnienia¹⁾. Na wyższym poziomie dyskusję ujmuje się w ścisłe karby tematu.
6. Metoda krótkich odpowiedzi. Kierownik podaje pewne myśli zasadnicze w formie pytań. Członkowie muszą opracować krótkie pisemne odpowiedzi. Odczytywanie rozpoczyna się od najmniej zdolnych. W ten sposób temat rozwija się i pogłębia stopniowo. Zadaniem kierownika jest jedynie pokierować dyskusją i ująć syntetycznie jej wyniki (najlepiej na piśmie)²⁾.
7. Metoda losowanych referatów. Kierownik zespołu układa program kolejny zebrani i poleca literaturę do poszczególnych tematów. Wszyscy muszą się przygotować, a los rozstrzyga, kto referuje. Wymaga to oczywiście bardzo intensywnej pracy, lecz wyniki są też odpowiednie. Krytyka ze strony tak przygotowanego audytorjum jest bardzo ostra i pobudza do wielkiego wysiłku. Dyskusja taka daje duże pogłębienie. System ten jest możliwy jedynie w wyrobionych zespołach, o dużej dynamice pracy i dużym stopniu samodzielności.

¹⁾ Forma ta jest szczególnie popularna w Szwecji.

²⁾ Metoda używana w École Normale Sociale w Paryżu. (Patrz J. Strawińska: Społeczne urabianie młodzieży. Kuźniczanka. Łuty 1931.

8. Zespoły korespondencyjne pracują na podstawie listów nadsyłanych z centrali (centrala taka istnieje i w Polsce pod nazwą Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny w Warszawie). Chodzi tu przede wszystkim o tematy praktyczne, związane ze spółdzielczością, jak buchalterja i t. p.¹⁾. Korespondencję ułatwia kierownik.

Ilość uczestników w każdym zespole wynosi 10—25 osób. Składek stałych nie płaci się, najwyżej dorywczo na książki. Zespoły mają (może pewna ich ilość wspólnie) swoje biblioteki. W Szwecji państwo dopłaca drugie tyle do sumy, uzbieranej na ten cel. W razie rozwiązania zespołu książki przechodzą do bibliotek publicznych. Z bibliotek tych mogą korzystać i osoby, nie należące do zespołu²⁾.

Zespoły samokształcenia nauczyły szerokie masy Szwecji czytać książki i zrobiły z czytania i posiadania książek potrzebę codzienną. Jest przytem rzeczą charakterystyczną, że w Szwecji nie kupuje nikt książki tandetnej, drukowanej na lichym papierze. Wymaga się też ładnej i dobrej oprawy. Świadczy to w każdym razie o dużem zamiłowaniu dla książki.

III.

STOWARZYSZENIA IDEOWO WYCHOWAWCZE.

a) *Zasady ogólne.*

Towarzystwo ideowo wychowawcze jest normalną formą samokształcenia ekstensywnego. **Intelekt-**

¹⁾ Wolert I, c. 325. Przewodnik Oświaty Dorosłych 188.

²⁾ Wszystkie zespoły szwedzkie miały ogółem w r. 1927/8 890.329 książek. Ilość wypożyczeń wynosiła w ciągu roku 1.200.000 czyli 17,6 książki na jednego członka rocznie. Brali jednak i nieczłonkowie.

tualne kształtowanie ogranicza się tu naogół — o ile się nie wprowadza dodatkowej pracy społecznej — do luźnych referatów z dyskusją. Lecz udział bierze w niej jedynie drobna zwykle część członków, i ci jedynie aktywizują się i wyrabiają. Najwięcej korzyści wynosi sam prelegent, o ile się go bierze z pośród członków, co jednak jest normalnie okupione mniejszą wartością referatu — chyba, że chodzi o wygłoszenie wykładu, przez kierownictwo organizacji dostarczonego.

Większość członków — tem większa, im bardziej masową jest organizacja, intelektualnie pozostaje bierną. Oddziaływanie pracy w stowarzyszeniach ideowych na rozwój umysłu nie jest głębokie. Może ono jednak wytworzyć dyspozycję do pracy głębszej, szczególnie zespołowej.

Istotny wpływ stowarzyszeń leży w dziedzinie wytwarzania pewnej ilości wspólnych poglądów i dążeń, t. zw. ideologii, którą każdy, wstępując do grupy, uznaje za swoją. Poglądy te i dążenia odnoszą się przede wszystkim do spraw, związanych z życiem praktycznym oraz rozwojem duchowym. To też w stowarzyszeniach przeważa **cel wychowawczy** nad czysto intelektualnym.

Wychowawcze znaczenie mają też inne środki oddziaływania, któremi dysponują stowarzyszenia ideowe.

Najważniejszym z nich jest udział w zarządzie, albo innej funkcji (mąż zaufania, członek komisji rewizyjnej). Jest to szkoła poczucia odpowiedzialności, inicjatywy, zaradczości i poczucia obowiązku. Im mniejsze są towarzystwa, tem większy procent członków przechodzi tę szkołę, lecz zato tem słabsze jest napięcie pracy i tem niższe sprawdziany.

Drugim czynnikiem wychowującym jest koleżeństwo, oparte na wspólności dążeń i przeżyć. Wyrazem istnienia normy koleżeństwa, tj. bliskości osobistej, związanej ze wspólną pracą, są organizacyjnie utrwalone tytuły, jak druh, towarzysz, kolega, brat. Koleżeństwo jest szkołą altruizmu i solidarności. Przy współżyciu koleżeńskim wpływ wzajemny jest silniejszy, niż przy luźnych stycznościach. Chodzi o to, by nie wpuścić do organizacji jednostek, obniżających ton. Z drugiej strony jednak właśnie tym elementom, moralnie słabszym, najbardziej potrzebne jest oparcie. Tkwi tu jeden z większych problemów, którego w tych ramach rozwiązać nie możemy. Rozwiązanie idzie po linii pierwszeństwa interesu całości i staranniejszej selekcji, przeważnie jedynie negatywnej (tj. wykluczenie typów ujemnych, a nie szczególne wyszukiwanie dodatnich). Trzeci podstawowy czynnik wychowawczy to dążność do racjonalizacji postępowania, czyli do kierowania się uświadomionymi i dobrowolnie uznanymi zasadami. Niestety, naogół mało tu spotyka się norm, wybiegających ponad obowiązujące powszechnie w danym społeczeństwie nakazy, a przytem łatwo uchwytnych i podlegających kontroli. Takim szczególnie konkretnem hasłem i obowiązkiem organizacyjnym jest np. abstynencja.

Są jeszcze liczne specjalne środki wychowawcze, kształtujące wrażliwość estetyczną (np. teatr amatorski, zdobienie lokalu) oraz sprawność fizyczną i duchową (wycieczki, sport, sprawności i t. p.) Bardzo ważnym środkiem urabiania emocjonalnego (a równocześnie kształcenia estetycznego) jest śpiew oraz muzyka. Poczucie ładu i zmysł piękna kształci dobrze urządzone lokal własny.

Stowarzyszenia ideowe często wprowadzają **uboczne tereny pracy**, jak wychowanie fizyczne, różne rodzaje przygotowania zawodowego itp. Te uboczne dziedziny mogą mieć charakter środków atrakcyjnych lub wynikają z dążności do zaspokojenia wszystkich zasadniczych dążeń, ażeby członkowie nie szukali tego w innych organizacjach, które swym wpływem mogłyby ujemnie oddziaływać. Te tereny uboczne stają się wtedy zwykle celami dla siebie, i funkcje te dążą do rozrostu kosztem innych. Zadaniem kierownictwa jest zachowanie odpowiedniej hierarchji celów.

Ta dążność do wszechstronności zaznacza się szczególnie w stowarzyszeniach młodzieży.

b) Klasyfikacja stowarzyszeń ideowych.

Nie mogąc tu wyczerpująco omówić bardzo licznych odmian tej najbardziej rozpowszechnionej — ale zarazem i najlepiej znanej — formy samowychowania zbiorowego, którą są stowarzyszenia ideowe, musimy się zadowolić stwierdzeniem zasad klasyfikacji.

Dla określenia **struktury** socjologicznej zasadniczą jest kwestja, czy stowarzyszenie jest autonomiczne, tj. rządzące się samodzielnie i niezależne w ustanawianiu celów i formułowaniu ideologii oraz administracji, czy też jest ono podporządkowane jakiejś grupie większej, zainteresowanej w jego istnieniu i kierunku działalności. Ten ostatni rodzaj, do którego zaliczają się wszystkie towarzystwa oficjalnie uznane za katolickie ¹⁾, nazywamy **patronackim**.

¹⁾ Ta zależność jest naturalnym wynikiem (por. zasady ogólne tegoż rozdziału) obowiązku prawowierności w stosunku

Z kwestją autonomji czy patronatu łączy się sprawa **genezy**: jeśli inicjatywa wyszła z łona grupy (jak Kościół, stronnictwo), mówimy o ruchu z góry, jeśli stowarzyszenie powstało samorzutnie — o ruchu z dołu. (Patrz wyżej). Ruch z dołu może być w poszczególnych ośrodkach wtórny, jeśli inicjatywę dała istniejąca już, lecz przez samorzutny ruch wyłoniąca centrala. Mamy i formę pośrednią, n. p. gdy jeden z członków pierwotnego stowarzyszenia, zmieniwszy miejsce pobytu, daje inicjatywę do powstania grupy miejscowej¹⁾. Często inicjatywa z góry spotka się świadomymi już, ale nie skrystalizowanymi dążeniami z dołu. Ruch z góry może się przetrwać na ruch z dołu, gdy poszczególne oddziały tworzyć się poczną spontanicznie. Rozróżnić trzeba inicjatywę i nową, tj. stwarza-

do dogmatów, uznawanego przez każdą grupę z określonym poglądem na świat (w znacznie ostrzejszej jeszcze formie zaznacza się to w organizacjach komunistycznych). Stopień samodzielności może być bardzo różny — od zupełnej prawie autonomji, jak w belgijskiej (i francuskiej) *Jeunesse Ouvrière Chrétienne* (J. O. C.), w której cała aktywność opiera się na członkach, a zarząd główny nie przyjmuje sprawozdań, opracowanych przez asystenta (patrona) duchownego, gdzie i pracownicy centrali rekrutują się z łona członków, aż do tych dawnego typu towarzystw ludowych, w których zarząd jest dekoracją, a patron sam całą pracę spełnia. Ten ostatni typ zamiera jednak, a J. O. C. uchodzi dziś za wzór katolickiego ruchu młodzieży z największą spontanicznością (por. Manuel de la J. O. C. II éd. Belge. Paris-Bruxelles 1930).

Ujęcie wszystkich pozakościelnych towarzystw katolickich w jednolite ramy organizacyjne Akcji Katolickiej wprowadza pewien czynnik koordynujący w ich pracę.

¹⁾ Typowy taki wypadek opisuje Irwahn w książce: *Bilder aus der Urgeschichte des D. H. V.* (por. str. 205).

jącą nową organizację i reprodukcyjną, tj. stwarzającą oddziały istniejącej już organizacji w innych środowiskach.

Praktycznie może najważniejszym jest podział według **rodzaju członków**.

Towarzystwa, dążące do poważniejszej pracy samowychowawczej muszą sobie same zakreszyć swój teren działalności. Im bardziej jednolity pod względem płci i wieku (tu odróżnia się: młodzież poszkolną, młodzież dorosłą i dorosłych), poziomu umysłowego, stanu a nawet zawodu jest skład członków, tem skuteczniejszą będzie praca stowarzyszenia, ze względu na lepsze dostosowanie do zainteresowań, pojętności i przygotowania umysłowego¹⁾, i większe zrozumienie wzajemne członków, a zatem i spójność.

Podział wewnętrzny na podgrupy ze ściślejszym doborem przeprowadza się coraz dalej. W niemieckich katolickich stowarzyszeniach młodzieży żeńskiej powstają ostatnio t. zw. grupy życiowe (Lebensgruppen), które skupiają młodzież tego samego rocznika (co się też niewątpliwie łączy z koleżeństwem szkolnem).

¹⁾ Z tego też głównie powodu odrzuca się naogół koedukację w stowarzyszeniach ideowo wychowawczych, nawet gdzie nie grozi niebezpieczeństwo wykroczeń z dziedziny seksualnej. (Patrz na ten temat rozprawę dr. Wachowskiego: W sprawie sporu o koedukację. Przewodnik Społeczny 8-9. 1931); nawet na terenie akademickim zaznacza się silnie dążność do odrębnego skupienia, a przynajmniej do tworzenia osobnych podgrup (sekcji) kobiecych. Z mody wychodzą też dawne mieszane towarzystwa ideowe, albo też znaleziono dla nich, jak w Niemczech i Austrii, nowe zadanie (patrz wyżej), jako luźnej organizacji, łączącej inne stowarzyszenia stanowe. Koedukację naogół popiera ruch socjalistyczny. Patrz. Jugendführung 1930, Zeszyt 7. Strona 32.

Największą żywotność okazują z natury rzeczy **organizacje młodzieży**. Ich liczebność jest największa w stosunku do ilości młodzieży¹⁾. Związki kobiece

¹⁾ W Polsce i absolutnie młodzież katolicka, skupiona w Zjednoczeniu Młodzieży Polskiej, jest najsilniejszą katolicką organizacją samowychowawczą i liczyła w r. 1930 — 158.795 czł. Niemiecki Katholischer Jungmännerverband liczył w r. 1929 4.360 tow. i 381.000 członków, nie licząc 1.000 grup młodzieży szkolnej. Znacznie silniejszy jest Zentralverband der Jungfrauenvereine Deutschlands, liczący 767000 członków. Ogółem katolickie związki młodzieży w Niemczech, łącznie ze sportowcami, liczyły w r. 1927 1418.100 członków (Patrz: Die Katholische Jugend Deutschlands. Düsseldorf 1927 str. 6). Organizacje te mają przeważnie charakter masowy, w przeciwieństwie do naszych S. M. P., które stosują ściślejszy dobór. Tak ocenił znający stosunki polskie O. Rostman, jeden z kierowników centrali niemieckiej Młodzieży męskiej. Że kierownictwo tego ruchu dąży do nadania S. M. P. charakteru organizacji elity młodzieży pracującej, o tem świadczy uchwała Rady Naczelnej Zjednoczenia Młodzieży Polskiej z lipca 1928, wyzywająca do podniesienia wymagań i obniżenia liczby członków (Sprawozdanie za rok 1928. str. 9).

Pod względem nowoczesności metod, zwłaszcza ankiet, konkursów i t. p. Zjednoczenie Młodzieży Polskiej wyprzedziło organizacje niemieckie. Szczególnie też podkreślić trzeba większą autonomję w S. M. P., a więc przewagę ruchu nad opieką.

Austria liczy 1500 towarzystw młodzieży męskiej i 45.000 członków. Belgia ma obok spontanicznej, bardzo silnej J. O. C. (por. wyżej) i inne organizacje młodzieży, z większą przewagą patronatu. Te właśnie tworzą tam Akcję Katolicką. Masowy, ekstensywny charakter mają włoskie organizacje młodzieży katolickiej. Są one bardzo liczne (500.000 męskiej, 400.000 żeńskiej młodzieży), ale aparat organizacyjny jest bardzo mały. Katolickie organizacje młodzieży mają swój związek międzynarodowy, Juventus Catholica, który powstał w r. 1921. Poważnie rozwinięty ruch młodzieży mają też socjaliści, komuniści i różne nacjonalistyczne kierunki z faszyzmem na czele (por. Dopolavoro).

w ostatnich latach poczęły nie tylko doganiać męskie, ale często przerastać¹⁾. Łączy się to niewątpliwie z ogólną emancypacją kobiet i ich usamodzielnieniem ekonomicznym, a także z silniejszym poczuciem solidarności i większą wrażliwością na sugestje zbiorowe.

Jednym z podstawowych zagadnień doboru członków jest kwestja **uzgodnienia dążeń starszego i młodszego pokolenia**. We wszystkich starych organizacjach istnieć musi napięcie między pokoleniem ojców i młodymi, którzy wychowali się w bardziej ruchliwych organizacjach młodzieży i kształtowali swą psychikę i swe pojęcia już w nowej epoce. Skłonność starszych do tradycjonalizmu, właściwa tym organizacjom ocena kwalifikacyj do pełnienia funkcji pod kątem widzenia czasu przynależności lub jej pełnienia²⁾— uniemożliwia awans młodych, którzy już w towarzystwie młodzieży należeli do wysłużonych, starych działaczy. Inny, nienowoczesny nastrój odpycha młode

¹⁾ Tak np. w Niemczech, gdzie ilość członków żeńskich stowarzyszeń młodzieży katolickiej prawie o 100% przerasta stowarzyszenia męskie (patrz wyżej). We Włoszech centrale kobiece (Unione Femminile Cattolica Italiana) oraz Unione fra le donne Cattoliche d'Italia) są lepiej zorganizowane, niż męska Akcja katolicka. W Belgji ruch kobiecy stoi na niezwykle wysokim poziomie sprawności organizacyjnej. Sama Ligue Ouvrière Féminine Chrétienne liczyła 15 czerwca 1930—69.268 członków. Przyrost jest bardzo szybki (1928 było 49.160 członków). (Rapport général de l'activité des oeuvres sociales féminines chrétiennes de Belgique — juin 1928 — juillet 1930. Bruxelles 1930, str. 20)

²⁾ Zdarzały się wypadki, że sekretarz piastował swój urząd przez 25 lat. Pozbawienie go tego urzędu uważanoby za niewdzięczność.

pokolenie¹⁾. Wyjście z tej trudności znaleziono w tworzeniu sekcij młodych w ramach towarzystw dla starszych.

Cel. Pod względem celu rozróżniamy organizacje ogólnowychowawcze i specjalne. Ogólnowychowawcze dążą do kształtowania poglądu na świat, etyki, religii (albo też jej surogatu w formie jakiejś filozofji, np. materialistycznej), do wychowania kulturalnego, aktywizacji umysłowej; często obejmuje się i pogłębianie fachowe oraz wychowanie fizyczne, a nawet przygotowanie wojskowe.

Organizacje specjalne zajmują się wychowaniem pod jednym tylko kątem widzenia, np. religijnym, społecznym, abstynenckim i t. p.

Ideologia. Rozróżniamy stowarzyszenia ideowowychowawcze: kierunkowe, tj. wyznające sprecyzowaną ideologję, i neutralne, zdążające do ogólnej aktywizacji, pogłębiania i t. p. bez wpływania w określonym kierunku (por. neutralne uniw. ludowe). W porównaniu z potęgą ruchu kierunkowego (katolickiego, socjalistycznego, nacjonalistycznego, komunistycznego) ruch neutralny jest nikły. Są oczywiście organizacje o mniej

¹⁾ W niemieckich Towarzystwach Katolickich Robotników, zjednoczonych w „Reichsverband der Katholischen Arbeiter und Arbeiterinnenvereine Deutschlands“ z siedzibą w Berlinie, walczą wciąż jeszcze dwa kierunki: młodszy, społecznie radykalniejszy i uznający wspólne z protestantami związki zawodowe, i starszy, dewocyjny t. zw. złośliwie „cierpiści“, którzy odrzucają współdziałanie z protestantami i próbują — wbrew umowie — tworzyć osobne katolickie związki zawodowe (bez znaczenia, ok. 500 członków). Mimo sympatji części starszego duchowieństwa „cierpiści“ znajdują się w povolnej likwidacji.

silnym akcencie światopoglądowym, zwłaszcza religijnym, jak np. harcerstwo które jednak coraz bardziej ulega zabarwieniu ¹⁾).

Rozwój ku uwyrażeniu kierunkowości jest nie tylko nieunikniony, ale i pożądanym ²⁾). Chcąc kierować, trzeba mieć jakiś ideał. Neutralność wobec zasadniczych zagadnień, jak religja—o ile jest szczerą—oznacza rezygnację z kształtowania. Ponieważ zaś to właśnie jest celem organizacji ideowo wychowawczej, więc mamy tu do czynienia ze sprzecznością, normalnie jednak tylko pozorną, gdyż i owe „neutralne” organizacje mają zawsze prawie swoje określone, choć zamaskowane cele ideologiczne. I racjonalizm liberalny jest orientacją.

Organizacje internatowe i luźne. Pod względem charakteru współżycia członków i styczności z kierownictwem rozróżnić trzeba dwie formy: internatową i luźną. Internatowa forma organizuje dla członków

¹⁾ We Francji i Belgji istnieje harcerstwo katolickie, w Niemczech są różne odmiany kierunkowe. W Austrii należy harcerstwo katolickie do centrali młodzieży męskiej. W Polsce ma ono oficjalnie charakter chrześcijański, współdziała jednak ściśle z Kościołem. Specjalnością polskiego harcerstwa, jest podwójna abstynencja, która szczególnie przyczyniła się do podniesienia poziomu etycznego tej żywotnej organizacji, tak świetnie dostosowanej do psychologii młodzieży (szczególnie gimnazjalnej). Za przykładem Polski przyjęły abstynencję i niektóre inne harcerstwa.

²⁾ Oczywiście chodzi tu o zasady, a nie o walczące organizacje, szczególnie polityczne. W stosunku do tych konieczny jest pewien dystans, gdyż wciągnięcie w wir walk politycznych uniemożliwia wymagającą spokoju pracę nad ugruntowaniem zasad i wytworzeniem stałego nastawienia psychiki.

wspólne domy mieszkalne i poddaje zwykle ich życie mniej lub więcej ścisłemu nadzorowi, rozszerzając w ten sposób płaszczyznę oddziaływania i kontroli. Życie się członków ze sobą i z kierownikami jest tu oczywiście o wiele głębsze, a wpływ atmosfery środowiska bez porównania intensywniejszy. Formę tę rozwinęła najlepiej patronacka organizacja katolicka towarzystw Kolpinga¹⁾, wykorzystując tradycję wędrowni rzemieślników.

W przeciwieństwie do tego kierunku działalność zwykłych towarzystw, posiadających najwyżej jako ośrodek skupienia wspólny lokal lub dom, idzie bardziej wszecz i dociera wszędzie, oczywiście kosztem intensywności oddziaływania.

¹⁾ Program pracy towarzystw tych powstawał w toku dyskusyj między ich późniejszym założycielem, podówczas studentem teologii Adolfem Kolpingiem, a późniejszym twórcą ruchu chrześcijańsko-społecznego i biskupem Emanuelem Kettelerem. Program ten, sformułowany ostatecznie przed laty 80, jest niezwykle nowoczesny i wyprzedza ogłoszone dopiero przez Piusa XI w encyklice „*Quadragesimo anno*” postulaty ustroju korporacyjnego.

Towarzystwa Kolpinga okazują i dziś wielką żywotność, szczególnie też na polu wydawniczym. Jej dowodem jest nowowykończony, pięciopiętrowy gmach biurowy centrali w Kolonii.

Ogółem istniało w r. 1930 — 2109 towarzystw Kolpingowskich, z tego 1709 w Niemczech z 275 własnymi domami. Poza tem istnieją towarzystwa w 14 państwach. Członków czynnych jest w całości 125.000, a seniorów i nieaktywnych 143.000. (Das Haus des Gesellenvereins. Kolonja, 1930, str. 29).

W Polsce istnieje 23 towarzystw z 7 domami. Na europejską skalę rozwinął w Krakowie analogiczny zakład i związek O. Kuznowicz T. J. Krakowski gmach młodzieży rzemieślniczej pod względem rozmiarów i nowoczesności przewyższa największe zakłady niemieckie.

Ilość, czy jakość. Podstawowem zagadnieniem każdego ruchu jest kwestja selekcji. W organizacjach ideowo wychowawczych selekcja opiera się na stosunku do ideologii i cechach charakteru, trudniejszych do uchwycenia, niż poziom umysłowy.

Maskowanie się jest tu łatwiejsze, a naturalna selekcja działa o wiele słabiej. Lecz właśnie tu dobór jest rzeczą rozstrzygającą. Wpływ wzajemny jest tu przecież podstawowym czynnikiem kształtującym. Można wprowadzić stworzyć ruch masowy o niskim poziomie, wywieszając hasła demagogiczne i posługując się silnemi środkami atrakcyjnemi¹⁾, lecz siła kształtująca takiego ruchu będzie fikcją. Ruch nie może dążyć do ogarnięcia wszystkich, lecz jedynie dodatnich z punktu widzenia jego ideologii typów. Jego dostosowanie do poziomu i zainteresowań, synteza celów wiecznych i zasadniczych z aktualnemi dążeniami i hasłami danego pokolenia i środowiska musi się stale na nowo dokonywać. Tylko takie ciągle dostosowywanie, którego jednak bynajmniej nie należy mieszać z niezdrowymi kompromisami, może, w połączeniu ze sprężystością kierownictwa wszystkich szczebli, stworzyć wielką dynamikę ruchu. Objawia się ona w silnym napływie członków i intensywności pracy organizacyjnej. Dynamika wytwarza prestiż organizacji, a zatem wzmacnia się siła atrakcyjna i napływ. A to umożliwia podnoszenie wymagań. Jest to więc pewnego rodzaju indukcja. Naogół, nie-

¹⁾ Np. tworzeniem placów sportowych i klubów oraz udzielaniem rabatów w zakupie, w podróży i t. p., jak to czyni włoskie Dopolavoro.

stety, organizacje ideowo-wychowawcze zadawalniaja się bardzo powierzchowną selekcją ¹⁾.

Nie mniej ważną jest selekcja wewnętrzna, to jest przesuwanie członków do wyższej grupy, albo też powierzanie im funkcji. Większość stowarzyszeń nie wyszła tu jeszcze poza prymitywną technikę oceny zbiorowej na podstawie zupełnie zewnętrznych obserwacji.

Technika organizacji jest przedmiotem, którego dotychczasowe opracowanie teoretyczne jest zupełnie niewspółmierne z wielkiem jego znaczeniem.

¹⁾ Do wyjątków należą takie stowarzyszenia, jak Filarecki Związek Elsów, który mimo bardzo silnej selekcji naturalnej (potrójna abstynencja) wymaga jeszcze przed przyjęciem na członka próbnego rocznej kandydatury.

ZAKOŃCZENIE.

Stojąc u kresu naszych rozważań, wypadnie nam rzucić okiem na osiągnięte wyniki i przy tej sposobności jeszcze niejedno wyjaśnić.

Podział, przez nas przyjęty, na opiekę kształtującą i ruch, mógłby wywołać zastrzeżenia. Są niewątpliwie i różne inne możliwości¹⁾, lecz pozostają one bardziej na powierzchni i nie odnoszą się do istotnej struktury socjologicznej. Podział nasz umożliwił nam stworzenie zarysu morfologii (tj. nauki o kształcie) form pracy oświatowej, a przez to naprowadził nas na pewne prawidłowości tych poszczególnych struktur i uwypuklił ich zależność od ogólnych warunków. Staraliśmy się zilustrować ogólne zasady przykładami konkretnych form i ich genezy oraz uwarunkowania społecznego, geograficznego i politycznego, nie zapominając o piętnie indywidualności założycieli. Zadaniem naszym było utorować drogę myśli socjologicznej w tę dotąd tak mało teoretycznie przeoraną dziedzinę, nigdy jednak nie tracąc z oczu zadań praktycznych.

¹⁾ Tak np. Poliszewski (l. c.) wprowadza prosty podział na formy oddziaływania doraźnego, systematycznego i pracy zespołowej. Inni, np. Pleszczyńska (Formy pracy kulturalno oświatowej w Polsce — w pracy zbiorowej: Przewodnik Oświaty Dorosłych), zadowolają się wyliczeniem istniejących rodzajów i instytucyj. Wielu gubi się w poszczególnych problematach i nie daje wogóle przeglądu socjologicznego form.

Temi względami kierowaliśmy się, podając nieraz i materiał informacyjny, który nie był nieodzowny dla uzasadnienia lub zilustrowania uogólnień. Nie pisząc jedynie dla nielicznej jeszcze garstki teoretyków, nie mogliśmy ograniczyć się do czysto abstrakcyjnego traktowania tematu. Staraliśmy się jednak naprowadzić czytelnika, nie posiadającego znajomości socjologii, na myślenie abstrakcyjne, a zatem i naukowe ujmowanie przedmiotu.

Spróbujmy pokrótce streścić osiągnięte wyniki. Przekonaliśmy się, że w kształceniu intelektualnem dorosłych przewagę stanowczą mają formy pracy, nazwane przez nas opieką, w których aktywność i kierownictwo należy do mniej lub więcej wyraźnie wyodrębnionego podmiotu. Z tą aktywnością „z góry” musi się jednak zbiegać aktywność przedmiotu, którego czynne współdziałanie (w różnym stopniu intensywności) stało się czynnikiem, odróżniającym nową oświatę od dawnych imprez odczytowych, które tem mianem określano ¹⁾.

Podmioty opieki kształtującej były różne. Zawsze inicjatywę dawały jednostki, próbujące danym grupom narzucić nowe wartości i nowe normy i dążenia. Czasami inicjatywa trafiała na zrozumienie pewnych jednostek z grupy przedmiotowej lub nawet wychodziła stamtąd — a władze danej grupy (terytorjalnej) inicjatywę oceniały z początku negatywnie i hamowały jej realizację (patrz dzieje wiedeńskie-

¹⁾ Stosunek nowoczesnego oświatowca do tych imprez, do których się dziś znowu częściowo powraca (szczególnie w małych i średnich miastach), określa świetnie Edward Weitsch w swej książce „Ceterum censeo” Frankfurt 1928 — str. 236 n.

go „Volksheimu“). Poczynania oświatowe bynajmniej nie zawsze mają na oku dobro grupy jakiejś jako całości. Indywiduum jako takie w odezwaniu od grupy stanowi również wartość i przedmiot działalności. Niewątpliwym jest jednak faktem, że każda działalność, chociażby kierująca się indywidualistycznie humanitarnymi lub religijnymi celami, dostaje się rychło pod wpływ jakiejś grupy, albo pod krzyżujące się wpływy różnych ugrupowań (por. system esseński).

Gdzie wychowanie przeważa nad kształceniem umysłu, tam wytwarza się normalnie ruch. Oświata pozaszkolna różni się między innymi od szkolnej tem, że niema w niej presji (z wyjątkami w formach granicznych, jak szkoły społeczne, napół zawodowe). W wychowaniu dorosłych jeszcze bardziej czynnik autonomji wysuwa się na plan pierwszy. Dorosły pozwoli się pouczać, ale nie wychowywać. Odnosi się to i do młodzieży zarobkującej. Lecz właśnie dlatego, że nie znoszą oni oddziaływania wychowawczego, tem chętniej zaspokajają istniejącą jeszcze potrzebę urabiania swej psychiki przez samokształtowanie zbiorowe, w ramach jakiegoś ruchu ideowego albo i zespołu samokształcenia. Łączy się to niewątpliwie z procesem wrastania proletariatu w kulturę mieszczańską, z czem idzie w parze — proces tworzenia się nowej, odrębnej kultury życiowej¹⁾, związanej z przystosowaniem do nowych warunków²⁾.

¹⁾ Patrz E. Rosenstock. Das Dreigestirn der Bildung. W książce cytowanej str. 30 u.

²⁾ np. wychowanie do odpoczynku, jako następstwo ośmiogodzinnego dnia pracy, o czem mówi S. Hessen. Podstawy pedagogiki. tłum. dr. Zieleńczyka. Warszawa 1931. str. 240.

Samokształtowanie to nie jest tylko dobrowolnem staraniem się, by upodobnić swą osobę do pewnego wzoru, jak je określa prof. Znaniecki¹⁾, lecz działają w niem różne samorzutne, niesformułowane tęsknoty do postępu ku nowej przyszłości, żadnemi wzorami nie określonej, aczkolwiek często grupy formułują sobie swoje ideały²⁾. Powszechnie uznanym stał się postulat rozwijania tkwiących w jednostce sił i dyspozycji. Jest kwestją otwartą, na ile można i nowe, a przynajmniej niezupełnie ujawnione dążenia w duszy ludzkiej wyzwalać (np. przez potęgę przykładu). W każdym razie dążąca do realnych wyników działalność oświatowa musi budować przede wszystkim na rozbudzaniu i wyzyskaniu istniejących już dążeń i tęsknot.

Nie przeszkadza to wcale temu, a raczej łączy się ściśle z tem zjawiskiem, że kształtowanie i samokształtowanie narówni organizuje się coraz bardziej, jak opilki żelazne pod działaniem magnesu — dookoła wielkich obozów światopoglądowych. Po okresie rozstrzępionego indywidualizmu wracamy znowu do bardziej organicznej epoki. Oświata pozaszkolna jest dziś już — a stanie się z pewnością jeszcze bardziej — jednym z decydujących, może i decydującym czynnikiem w tym wielkim procesie dziejowym.

¹⁾ Socjologia wychowania. t. II. str. 128.

²⁾ Np. prawo harcerskie lub „Ideał Filarecki” Elsów.

BIBLIOGRAFJA.

Podajemy tylko dzieła i materiały, które zostały cytowane, a nie wszystko, na czym wyniki się opierają. Do literatury zaliczyliśmy także opracowania, nie mające pretensyj do wartości naukowej, posiadające jednak pewną wartość informacyjną. Autorów w pracach zbiorowych nie wymieniamy. Za materiały uważamy sprawozdania, instrukcje, artykuły tendencyjne, polemiczne i t. p. Literaturę podajemy w porządku alfabetycznym, materiały według instytucji, do których się odnoszą, w kolejności, w której instytucje te zostały opisane.

I. Literatura.

Adamski W. ks. dr. Zarys socjologii stosowanej, t. I. Poznań 1928.

Chałasiński J. dr. Wychowanie w domu obcym jako instytucja społeczna. Poznań 1928.

Tenże. Drogi awansu społecznego robotnika. Poznań 1931.

Däbritz W. dr. Essener Akademische Kurse.

Tenże. Die 10 Jahrfeier der Volkshochschule Essen. (Essen am 23 November 1929, Schriftenreihe der Volkshochschule Essen.

Le Danemark (praca zbiorowa). Copenhagen 1929.

Dahlgaard Bertel. Dänemark, das Land des Zeitungslens. Dansk Reklame 1930 Nr. 5.

L'école supérieure populaire en Danemark (praca zbiorowa). Copenhagen 1918.

Filipkowska-Szemplińska. Biblioteki publiczne w Czechosłowacji. Warszawa 1930.

Garski St. dr. Uwagi nad zagadnieniem dziejów powszechnych i polskich. Warszawa 1924.

Gebhardt O. Fordernde Volksbildung. Berlin 1923.

Godecki M. B. Odczyty popularne dla dorosłych. Warszawa 1923.

Gołębiowski J. O reformę klasyfikacji członków S. M. P. Przewodnik Społeczny 1930.

Tenże. Współdziałanie starszych w samourobianiu się młodzieży. Przewodnik Społeczny. Poznań 1930. Nr. 10.

Gruber Fr. dr. Volkshochschule Leohaus (Heimschule Sechof in Kochel. Sonderdruck aus der Zeitschrift: Volkstum und Volksbildung. Heft 3. Köln (bez daty).

Tenże. Zehn Jahre sozialer Volkshochschule. Sonderdruck „Sociale Revue“ 1930. Nr. 6.

Tenże. Die Volkshochschule Leohaus im ersten Jahre ihres Bestehens. München 1920.

Hertel H. Kurze Übersicht über die dänische Landwirtschaft. Kopenhagen 1929.

Hessen Sergjusz. Podstawy pedagogiki. Tłum. dr. A. Zieleniżyk. Warszawa 1931.

Hollmann A. H.. Uniwersytet Ludowy a duchowe podstawy demokracji. (tłum. z niemieckiego). Warszawa 1924.

International Handbook of adult education. Praca zbiorowa. London 1929.

Irwan H. Bilderaus der Urgeschichte des D. H. V.

Jędrychowski K. Kilka słów o samorządzie w S. M. P. Przew. Społ. 1930.

Jung C. G. Psychologische Typen. Zürich 1921.

Kerschensteiner G. Das Grundaxiom des Bildungsprozesses. Berlin 1924.

Tenże. Theorie der Bildung. II Aufl. Leipzig und Berlin 1928.

Kozłowski E. ks. dr. (R) Samorząd Stowarzyszeń Młodzieży Polskiej a kompetencje patrona. Przew. Społ. 1930.

Lampa A. Kritisches zur Volksbildung. Berlin 1927.

Leisching E. 40 Jahre Wiener Volksbildungsverein. Wien 1927.

Lembke Fr. Ländliche Volkshochschulbildung. Langensalza 1920.

Lochner. Deskriptive Pädagogik. Umriss einer Darstellung der Tatsachen und Gesetze der Erziehung vom soziologischen Standpunkt. Reichenberg 1927.

Ludwiczak A. ks. Uniwersytety ludowe w Polsce. Poznań 1927.

Mirek Fr. ks. dr. Elementy społeczne parafji rzymsko-katolickiej. Poznań 1928.

Niesiołowski A. dr. Z badań nad psychologią starszej młodzieży. Przewodnik Społeczny 1931. Nr. 1 — 3.

Tenże. Jak przygotować i wygłaszać wykłady? Poznań 1927.

Tenże. O wykładzie i słuchaczach. Przew. Społ. 1930. Nr. 4 — 5.

Tenże. O przygotowaniu wykładu. Przew. Społ. 1930. Nr. 7.

Orsini Rosenberg St. dr. inż. Program badań socjologicznych w zakresie społecznego podłoża życia gospodarczego. Poznań 1929.

Oświata Pozaszkolna samorządu miasta stołecznego Warszawy. Praca zbiorowa pod redakcją J. Baranowskiej. Warszawa, 1930.

Picht und Rosenstock. Im Kampfe um die Erwachsenenbildung. Leipzig 1926.

Pieper A. Dr. A. Sinn und Aufgabe des Volksvereins für das katholische Deutschland. II wydanie. M. Gladbach 1916.

Poliszewski M. Społeczna akcja oświatowo-wychowawcza. Kraków. (1931).

Polska Oświata Pozaszkolna. Dwumiesięcznik Warszawa.

Praca Oświatowa, jej zadania, metody, organizacja. Dzieło zbiorowe. Kraków 1913.

Przewodnik Oświaty Dorosłych. — Praca zbiorowa pod redakcją A. Konewki i K. Kornilowicza. Warszawa 1929.

Reich E. 25 Jahre Volksheim. Eine Wiener Volkshochschulchronik. Wien 1926.

Reich E. Die Katholischen Volkshochschulheime. Volkstum und Volksbildung. Neue Folge der Volkskunst. Katholische Zeitschrift für die gesamte Erwachsenenbildung. Heft 2. Köln 1930.

Gebhardt O. Fordernde Volksbildung. Berlin 1923.

Skarżyńska J. Bibliografja oświaty pozaszkolnej. (1900 — 1928). Pod redakcją J. Muszkowskiego i H. Radlińskiej. Warszawa 1929.

Spranger E. Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Halle 1924. IV Aufl.

Stern W. Differentielle Psychologie. III Aufl. Leipzig 1921.

Strawińska J. Społeczne urabianie młodzieży. Kuźniczanka 1931. Nr. 2.

Świeżyński R. Uniwersytety ludowe w Danji. Oświata Polska 1924. Nr. 3.

Aus Theorie und Praxis der Volkshochschule Düsseldorf. (Praca zbiorowa). Düsseldorf 1926.

Wachowski M. dr. Z badań nad samokształceniem młodzieży. Lwów 1930.

Tenże. Istota oświaty pozaszkolnej. Odbitka z Przew. Społ. Poznań 1931.

Tenże. Prawo odpowiedniości w wychowaniu szkolnem i oświacie pozaszkolnej. Poznań 1930.

Tenże. W sprawie sporu o koedukację. Przew. Społ. 1931. Nr. 8 — 9.

(Wartenweiler F. dr.) Aus Kold's Werkstatt Erinnerungen von Schülern an die erste Volkshochschule. (Nachtrag zur ersten Auflage des Lebensbildes von Christian Kold (Bez miejsca i daty wydania).

Tenże. Ein Sokrates in dänischen Kleidern. Sonderabdruck aus Das werdende Zeitalter 1929. H. 8.

Tenże. Nussbaum. Volksbildungsheim für junge Männer. Freunde Schweizerischer Volksbildungsheime. (Bez daty i miejsca).

Weitsch E. Ceterum censeo. Zwanzig Fragen. zur Volkshochschulpolitik. Frankfurt a/M. 1928.

Tenze. Was soll eine deutsche Volkshochschule sein und leisten. Jena 1919.

V. Wiese L. Soziologie des Volksbildungswesens. (praca zbiorowa). München u. Leipzig 1921.

Wolert Wł. Demokracja i Kultura. Praca oświatowa zagranicą. Warszawa 1930.

Wybrane zagadnienia oświatowe. (Praca zbiorowa). Warszawa 1930.

Zimmermann A. Der D. H. V., sein Werden, Wirken und Wollen. Hamburg (bez daty).

Znaniecki F. Prof. dr. Socjologja wychowania. 2 tomy. Poznań 1928 — 1930.

Tenze. Über die Sammlung und Verwertung des soziologischen Materials. Odbitka z „Zeitschrift für Volkpsychologie und Soziologie“. Leipzig 1927.

Tenze. Wstęp do socjologii. Poznań 1922.

Żurowska F. Metoda pogadanek ankietowych. Poznań 1932.

II. Materjały.

1. Uniwersytety Ludowe.

Borup E. J. Grundtvigs Højskole ved Lyngby. København (bez daty). (Prospekt).

Die Internationale Hochschule. Kopenhaga 1928.

Plan zu einer Heim-Volkshochschule auf dem Johannisberg bei Leichlingen. Denkschrift des Verbandes Rheinischer Volkshochschulen. Düsseldorf. (bez daty — koniec 1929 lub 1930).

Didi Blumer. Heim. (Prospekt).

Casoja. Volkshochschulheim für Mädchen. Valbella ob Chur. (Prospekt).

Ankiety, przeprowadzone w Dalkach, Odolanowie i Neukirch.

Ankieta dla kierowników — odpowiedzi dr. Warthenweilera i p. Blumer.

Vereinigung von Freunden Schweizerischer Volksbildungsheime. (Statut).

2. Szkoły organizacyjne.

Staatliche Fachschule für Wirtschaft und Verwaltung in Düsseldorf. Prospekt 1930.

Richtlinien und Themen für den Fernunterricht
der Staatlichen Wirtschaftsschule in Düsseldorf.

Wirtschaftsschulblätter. Jahrgang 1926 I. Heft.
1, 2, 6, 7. Jahrgang 2. (1927).

École Centrale Supérieure pour ouvriers
chrétiens. Louvain (bez daty).

3. Działalność jednostek.

Neue Wege. Zürich. Rocznik 1928.

Prospekty i afisze wykładów w Saanen.

4. Stowarzyszenia Oświatowe.

Volkshochschule Wien Volksheim. Sprawozdania 1925/6, 1926/7, 1927/8, 1928/9.

Neue Wege und Ausblicke. Wien 1922.

5. Miejskie uniwersytety powszechne.

Volkshochschule Düsseldorf. Program na lato 1930.

Allgemeine Kulturveranstaltungen der Stadt Düsseldorf. 1930.

6. Dopolavoro.

(E. Beretta) L'activité de l'Opera Nazionale Dopolavoro. Rome 1930.

Odpowiedź na ankietę z podpisem G. M. Garratti, sekretarza centrali.

7. Katolickie organizacje typu opieki.

Brief an einen Geschäftsführer über die nächsten Aufgaben des Volksvereins. (12 Brief) M. Gladbach. Mai 1927.

Handweiser für die praktische Arbeit im Volksverein. M. Gladbach 1926.

8. Socjalistyczna oświata partyjna.

Arbejdernes Oplysnings Forbund. Det femte aar. 1928/9 (Kopenhaga).

Arbeiterunion Bern. Jahresbericht für das Jahr 1928. Bern 1929.

9. D. H. V.

Deutsche Handelswacht 1930. Nr. 12 i 13.

10. Dinta.

Deutsches Institut für technische Arbeitsschulung. (Prospekt) Düsseldorf (bez daty) (z literaturą).

Arbeitsschulung. I Jahrgang. Dinta-Verlag. Düsseldorf 1930. Drittes Heft.

Obering C. Arnhold. Industrielle Berufserziehung. Soziale Zukunft. Halbmonatsschrift. Berlin. März 1930. Sondernummer.

Tenze. Die Bewirtschaftung menschlicher Arbeitskräfte in Industrie und Landwirtschaft. Mitteilungen der deutschen Landwirtschaftsgesellschaft. Berlin 1929. Stück 17.

Tenze. Deutsche Nationalerziehung. Gelsenkirchener Allgemeine Zeitung. 4. I. 1929. Odbitka.

Tenze. Grundlagen und Aufgaben der Anlernung. Sonderdruck aus Beiheft 9 zum Zentralblatt für Gewerbehygiene und Unfallverhütung.

Dr. P. Osthold. Sie suchen die Seele. Der Arbeitgeber. 19. III. 1928. Sondernummer. Berlin. 15. III. 1928. Odbitka.

Spitama. Kampf gegen Vermassung. Sonderabdr. aus Nr. 33. d. Deutschen Bergwerks — Zeitung 8. II. 1930

Tenze. Der Kampf um die Jugend dto Nr. 82. 6. IV. 1930.

Dawid Gathen. Das Dinta. Odbitka z „Westdeutsche Arbeiter-Zeitung“.

11. Ruch samokształcenia.

A. B. F. Tidning för Arbetarnes Bildnings Förbund. Stockholm 1929.

12. Stowarzyszenia ideowo-wychowawcze.

Manuel de la J. O. C. II-ed. belge. Paris — Bruxelles 1930.

Jugendführung 1930. Zeszyt 17.

Sprawozdania Zjednoczenia Młodzieży Polskiej. 1928, 1930.

Die Katholische Jugend Deutschlands. Düsseldorf 1929.

Rapport Général de l'activité des Oeuvres sociales féminines chrétiennes de Belgique, Juin 1928. Juillet 1930. Bruxelles 1930.

Das Haus des Gesellenvereins. Köln 1930.
Pozatem we wszystkich działach odpowiedzi na ankietę, obserwacje i zapiski osobiste na podstawie wywiadów z kierownikami i liczne materiały drukowane, uwzględnione, lecz nie cytowane. Poważniejsze opracowania materiałów zaliczyliśmy do literatury.

SKOROWIDZ NAZWISK.

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| Adamski W. Ks. Dr. 10, 131, 195 | Grundtvig, N. S. F. 4, 22, 29, |
| Alund, N. 53 | 32, 36, 41, 51, 53, 54, 62, |
| Arnhold Obering. 211 | 67, 84, 106 |
| Baranowska G. 167 | Hartmann, Ludo 147 |
| Beretta 179 | Heinrichs, dr. 169 |
| Blumer, Didi 68, 69 | Hermes, Gertruda 109 |
| Borup (Kopenhaga) 109 | Hertel, H. 30 |
| Brandt 41 | Hessen, S. 242 |
| Brandts 188 | Hetzer 153 |
| Bruecker V., 36, 37 | Hitze, ks. 188 |
| Brzostowscy 4 | Hoesch Oskar, Studienrat 169 |
| Bukh 36 | Holberg 23, 41 |
| Chałasiński J. dr. 16, 19 | Hollmann, A. H., 30 |
| Chrystus 185 | Irwahn J. 205, 231 |
| Däbritz W. dr. 173, 174, 175, 176 | Jarosz Stefan 139 |
| Dahlgaard, Bertel 29 | Jędrychowski K. 217 |
| Dante 121 | Jung, C. G. 214 |
| Deherme 147 | Kant, I. 172 |
| Erdberg 9 | Kerschensteiner G. 192, 214 |
| Filipkowska Szemplińska, G. | Ketteler E., biskup, 237 |
| 177 | Koch 57 |
| Flitner W. dr. 111 | Kold, Krystjan Mikkelsen, 23, |
| Flor, Prof. 23, 53 | 33, 36, 38, 40, 41, 43, 46, 47 |
| Fried, ks. 190 | Kolping, ks. 237 |
| Garatti, G. M. 178 | Konewka A. 167 |
| Garski St. dr. 220 | Kozłowski, E., ks. dr. (R).. |
| Gebhardt O. 111 | Kuznowicz, M. O. T. J. 237 |
| Godecki, M. B... | La Cour, Prof. 33, 40 |
| Goethe 121 | Lampa, A. Prof. 9, 153 |
| Gołębiowski, J. 217 | Lauterburg, Otto, pastor 122 |
| Gräf, poseł 87 | Leisching, E. 143 |
| Gruber, Fr. ks. dr. 16, 17, 60, | Lejeune, pastor 119 |
| 62, 64, 76 | |

Lochner, Rudolf 4, 108
Loria 127
Ludwiczak, A. ks. 29
Lueger, dr. 153
Luther, dr. 174
Lutosławski, W. Prof. 147
Lüdemann, poseł 87
de Man, Hendrik 121
Manniche, Piotr 49, 50
Marks, Karol 97
Metternich, 142
Milton 121
Mirek, ks. dr. 8
Mozart 171
Nachtegall 36
Nietzsche 156
Nobel 127
Norwid, C., K., 65
Oersted, H. C. 34
Orsini Rosenberg, dr. inż. 7
Orsza, H. 4
Osthold, P. 211
Pestalozzi 117, 124
Picht 161
Pieper A. dr. 188
Pius XI 237
Pleszczyńska 240
Poliszewski 177, 240
Ragaz, Leonhard 118, 123
v. Raumer 142
Reich, E. 148
Rostmaun, O. T. J. 233
Rosenstock, E. 161, 242
Rochschild 148

Rousseau 117
Sakson 123
Scheler, M. 161
Slepecewicz 31
Sokrates 124
Solvay 199
Spranger, E. 16, 42, 214
Stegewald Adam, dr. h. i. 85
Stern W. 214
Strawińska J. 226
Stiöhr, Prof. 158
Stuart, Prof. 158
Świeżyński, R. 77
Tomasz z Akwinu, św. 172
Turati 179
Wachowski M. dr. 5, 12, 17,
27, 32, 217, 222, 232
Wartenweler, Erich. dr. 25,
46, 67, 68, 69, 70, 117,
120, 123
Weitsch Edmund, prof. 4, 64,
76, 241
Wiese, L. v. Prof. 2, 161
Wolert Wł. Docent, 8, 31, 37,
56, 64, 147, 175, 177, 181,
226
Zamoyscy 127
Zieleńczyk, dr. 242
Zimmermann, dr. 207
Znaniecki, Florjan, prof. dr.
6, 7, 8, 32, 128, 192, 243
Żurowska F. 225

Skorowidz rzeczowy¹⁾

(Nazwy, organizacje i zagadnienia)

- A**bstynencja 59, 29, 222, 229, 235, 236
Abstrakcja 73, 97, 101, 118, 162, 173
Administracyjny typ oświaty 166
Akademische Kurse (Düsseldorf) 164, 170-172
Akademja Polityczna 2
Akademja Pracy 87
Akcja Katolicka 90, 186, 202-203, 231, 232, 233, 234
Akcja imprez jednorazowych 137 n.
Akcja organizacji zawodowej nauczycielstwa 159
Akomodacja 52, 94, 194
Aktualność 123
Akty oświatowe 116
Aktywizacja 13, 18, 29, 39, 53, 64, 77, 78, 106, 110, 118, 123, 178, 186, 193, 225, 228, 235
Aktywność 13, 17, 18, 40, 72, 101, 103, 109, 128, 132, 133, 137, 139, 146, 151, 168, 181, 187, 218, 220
Allgemeine Niederösterreichische Volksbildungsverein, der 143
Andragogika 4
Anglja 158
Arbeit und Bildung 120
Arbeiterbildungszentrale Wien 102, 197 n.
Arbeiterwohl 188
Arbejdernes Oplysings Forbund 200 n.
Arbetarnes Bildningsförbund (A. B. F.) 196, 222 n.
Artystyczne imprezy 145
Asel (Haus) 163
Askov 23, 38, 40, 48, 51
Asymilacja 72
Atmosfera 39, 40, 62, 141, 181, 187
Atrakcyjna siła 17, 181, 238
Atrakcyjne środki 107, 130, 138, 177, 179, 195, 208, 209, 230
Austria 72-74, 102-103, 119, 200, 232, 233, 236
Awans społeczny 7, 16
Barcelona 206
Bazyleja 158

¹⁾ n — znaczy — i strony następne (tylko tam, gdzie chodzi o ciąg dalszy). Druk tłusty oznacza zasadnicze rozważanie na dany temat.

B. B. F. (Związek Niebieskiej Wstęgi) 222

Belgia 28, 96-102, 199, 200, 233 n. 236

Berlin 157, 235

Berno 197

Biblijoteki 9, 12, 96, 125, 140, 144, 152, 182, 198, 199, 201

Bierny typ 18

Borups Hojskole 109

Bractwa 187

Bruksela 197

Brunnsvik (p. Ludvika) 82-83

Bund von Heimatfreunden 124

Cambridge 25, 158

Casoja-Lenzerheide 67

Centralizm 134, 180

Charlottenburg 87, 95

Chrześcijańskie Zjednoczenie Zawodowe 101

Chrześcijańskie Związki Zawodowe 86, 91, 104

Chrześcijaństwo 29, 36 n, 73 91, 121

C. O. E. (Centrale d'éducation ouvrière) 199

Cooperatién des idées, la 147

Cykle wykładów 123, 138, 140, 145, 159, 163

Czechosłowacja 28, 177

Czytelnictwo 12, 125

Dalki 16, 26, 74-77

Daltoński system 14

Danja 21-51, 53, 54, 83-89, 200, 202

Decentralizacja 134, 144, 200, 202

Demokracja 2, 30, 53, 57, 157, 176

D. H. V. (Deutschnationaler Handelsgehilfen Verband.) 195, 204-207, 231

Dinta (Deutsches Institut für technische Arbeitsschulung 208-211

Dopolavoro 137, 177-184, 233, 238 Dortmund 2

Dreissigacker 2, 4, 64

Düsseldorf 87, 88, 101, 163, 167-176, 208

Dydaktyka 61, 93

Dyferencjacja 175

Dynamika 16, 103, 122, 129, 133 238

Dyscyplina 93, 99

Dyskusja 72, 139, 170, 187, 225, 228

École Centrale Supérieure pour ouvriers chrétiens 98-102

École Normale Sociale 226

École Supérieure Ouvrière Uccle 96-98

Egzaminy 79, 99, 101, 139

Ejsberg 83

Ekonomia środków 10

Ekstenzywne oddziaływanie 11, 51, 112, 137, 138, 146, 157, 158, 182, 227, 233

Elita 31, 58, 84, 157, 188, 189, 193 215, 222, 233

Emocjonalność 39, 63, 106 n. 124, 140, 229

Emulacja 50, 165

Essen 172

Essener Akademische Kurse 172-176

Esseński system 166, 174 n.

Etatyżacja oświaty 96

Fachowcy 4

- Federacyjny system 134
Filantropja 11, 149, 164
Filarecki Związek Elsów 239
Film 156, 169, 198, 201, 206
Finansowa organizacja 46-48,
98
Finlandja 54-55
Formalizacja 116, 120
Francja 28, 147, 231, 236
Frankfurt 87
Frantz Hitze Haus 59
Freihochschulbund 172
Fundacja 41, 55, 112, 126 n.
Fundacja Zamoyskich (Zakład
Kórnicki) 127
Funkcjonariusz (oświatowy)
7, 11, 109, 117, 193, 215, 224

Gemeinnütziger Frauenver-
ein v. Saanen 123

- Gimnastyka 36, 43 172, 179
Grenzlandvolkshochschule
Heimgarten 59
Grenzlandvolkshochschule
Marienbuchen 60
Gstaad 123

Hamburg 204 n.

- Harcerstwo 236
Heim 68-72
Helsingoer 49-50
Helvetischer Verein 143
Hesja 63
Higjena 36, 172
Historyczna metoda 33, 40
Historyzm 33, 40
Hiszpanja 28
Hodegetyka 40
Hoheneck (Haus) 59
Hola (Szwecja) 83

Idealizacja 46

- Idealizm 44, 45, 57, 144, 148
Ideowe Stowarzyszenia 11,
135, 227-239
Indywidualizacja 10, 39, 49, 57,
82, 117, 135
Inicjatywa 129, 131, 143, 165,
166, 176, 186, 189, 216,
219, 231, 241
Innorrządność 10, 130, 136, 137,
179, 186 n.
Instytucja (definicja) — str. 6
Instytucjonalizacja 85, 121, 129,
130, 166, 175
Institut der Methodik des
Volkshochschulunterrichts 65
Institut für neuzeitliche Volks-
bildungsarbeit 2
Instykt podporządkowania
17
Instytucyjny typ 169
Instytut Oświaty Dorosłych
105
Instytut Politechniczny 143
Integracja 175
Intelektualizm 58, 62, 64
Intenzywne oddziaływanie 10,
21, 78, 105, 112, 145, 146,
157, 159, 198, 232
Internaty 11, 18, 19-109, 236
Internaty miejskie 109
I. O. G. T. (Międzynarodowy
Związek Dobrych Tem-
plarjuszy) 83, 222, 224

**J. O. C. (Jeunesse ouvrière
chrétienne)**
Johannisberg b. Leichlingen
65
Jugendhilfsbund 124

J. U. F. (Związek Młodych
Farmerów) 222
Juventus Catholica 233

Kaligrafja 54
Katholisch soziale Volkshoch-
schule (Kochel) 60-63
Katholischer Gungmänner-
verband 233
Katholischer Volksverein 187
Katolicka Szkoła Społeczna
w Poznaniu 103
Katolicyzm 59, 62, 91, 96 n.
98 n. 114, 174, 180, 230
Kierunkowe organizacje 142,
167, 235 n.
Klasyfikacja 16, 79, 139
Kobiece instytucje oświatowe
67 n. 96, 181, 233 n.
Koedukacja 53, 54, 55, 181, 232
Kolonja 237
Kompleksy systemów po-
jęciowych 26
Komplety 151
Kompulsyjne środki 130 n.
Komuna 113
Komunizm 82 n. 198, 233
Kontakt 141
Kontynuacja samodzielna 28
Kontynuatorzy 129
Koordynacja 133, 161, 202
Kopenhaga 109, 197
Korespondencyjne Kursy 88 n.
101
Kościół 114, 131, 132, 180, 185-191
220, 236
Kółka studjów (samokształce-
nia) 102, 221
Königswinter 86, 88
Kraków 237

Krems 143
Książka 39, 135, 144, 227
Kształcenie 3, 38 n.
Kursy 2, 103, 104, 139, 149, 151,
155 n. 163, 166 170 n. 172 n.
198, 199, 206
Kursy dla dorosłych 166
Landvolkshochschule Harte
p. Osnabrück 59
Leohaus 17, 60 n.
Ligue Ouvrière Féminine
Chrétienne 234
Lipsk 2, 109
Londyn 206
Lowanjum (Louvain) 98
Lyngby (Danja) 47
Lwów 104

Medjolan 127
Metoda naukowa 4 n.
Metoda nauczania 1, 9, 26, 58 n.
62, 64, 65, 70, 73, 83 n.
84, 86, 93, 97, 102, 151,
162, 190, 198, 199, 200, 209
Międzynarodowy Uniwersy-
tet Ludowy 49 n.
Moralność 90, 93 n.
Muzea 9, 12, 171
Muzyka 38, 123, 170 n. 206
München Gladbach 85, 188

Nadrenja 65, 85, 188
Nadzór 19, 167, 176, 217
N. T. O. (Narodowy Związek
Templarjusz) 222
Nastrój 35, 122, 125, 198, 234
Naśladownictwo 32, 52, 152,
174, 189,
Neukirch a/Thur 16, 17, 36, 76,
91, 94 n. 118

Neutralna oświata 12, 64, 96,
154, 167, 169, 174, 177
Niemcy 28, 55-65, 119, 233 n. 237
Norma 133
Norwegja 22, 28, 52
Nussbaum zum 67
Obrazowość 40
Odolanów 16, 74-77
Odpowiedniość 5, 12, 27, 32,
101, 105
Opieka 15,
Organizacja środków pomoc-
niczych 9, 12
Osobistystosunek (styczność)
10, 39, 51, 62, 108, 183,
229, 236 n.
Ośrodki Oświatowe 10, 107-191
Oświata przemysłowa 207 n.
Oświata wewnętrzna 13, 191-211
Państwowa działalność 41,
113, 176-184
Partyjna oświata 11, 196-203, 222
Paryż 206, 226
Patronacki ruch 15, 134, 136, 187,
217, 230
Podmiot 7, 17, 40, 41-43, 109,
111 n. 116, 127 n. 133, 150,
157, 163 n. 168 n. 177, 180,
188, 190, 193, 194 n. 209, 241
Pogadanka 39
Polska 29, 74-78, 103, 187, 196,
202, 239 n. 236, 237
Polska Macierz Szkolna 104 n.
127
Pomorze 187
Popularność 18
Poradnie 170, 206
Pośrednie zainteresowanie
27, 94, 101

Powszechne Wykłady Uni-
wersyteckie 158
Poznań 2, 103
Praca oświatowa (definicja) 6
Pragmatyzm 33
Praktyczne przedmioty 27,
53, 55, 72, 73, 106, 148, 152
Presja 18, 19, 40, 98, 99, 106
Prestiż 129 n.
Program (i poszczególne
przedmioty nauki)
32-38, 61, 64, 68, 83, 86,
92, 97, 100, 140, 151, 156 n.
160, 169 n. 178, 205 n.
Propaganda 2
Prywatna przedsiębiorczość
na polu oświaty 41
Prusy 142
Przedmiot 8, 9, 13-16 17, 44-46,
109, 114 n. 127 n. 135, 150,
158, 164, 166, 178, 180, 184,
186, 190, 193, 194 n. 197,
204, 208, 209
Przeźrocza 12, 56, 201, 206
Przodownictwo 74
Przymus 17 n.
Psychiczne nastawienie 16
Psychologia 4
Racjonalizacja 95, 175
Radjo 12, 72, 82, 178
Reakcja 46, 184
Recepcja 52
Receptywność 13 n. 40, 136,
151, 201, 214, 218
Reichsverband der Katholi-
schen Arbeiter und
Arbeiterinnenvereine
Deutschlands 235
Regulamin domowy 63

- Reformklub 153
Represja (środki represyjne)
17, 18, 40, 107
Rosja 114, 165, 177
Roskilde 84
Rozszerzony uniwersytet ludowy 48
Rödning 23 n.
Ruch samokształtowania
811 n. 186, 212-239
Rzeczowy kontakt 105
Saanen 122-126
Samodzielność 19
Samokształcenie 9, 85, 88, 94,
146, 198
Samorząd 11, 13, 84, 134, 190,
216, 230
Samowychowanie 8, 18, 19,
168, 186
Sankcje 7, 17, 18, 45
Sardynja 142
Schweizerische Arbeiter Bildungs-
zentrale 201 n.
Schweizerische Volksbibliothek 202
Selekcja 15 n. 42, 44-46, 49, 63,
68, 69, 71, 75, 76, 77, 82,
84, 86, 88, 89 n. 97, 99
103, 104, 105, 114, 135, 139,
168, 173, 176, 183, 199, 204,
229, 236, 239
S. M. P. (Stowarzyszenie Młodzieży Polskiej) 136, 233
Smyrna 23
Société Générale des Universités Populaires 147
Socjalizm 30, 81, 82, 96 n. 102 n.
119, 184, 196 n. 238
Socjologia 4, 7
Solidaryzm 40
Sörr (Soroe) 23, 46
Staatliche Fachschule für
Wirtschaft und Verwaltung in Düsseldorf
87-96
Stany Zjednoczone Ameryki
Północnej 29, 139
Statut 150
Stockholm 223
Stowarzyszenia (Związek)
Młodzieży Wiejskiej 217
Stowarzyszenie Chrześcijańsko
Narodowe Nauczycielstwa Szkół
Pow szechnych 159
Studjum Pracy Społeczno
Oświatowej przy Wolnej
Wsztechnicy Polskiej 104
Stypendja 47, 82
Subwencje 46-48, 53, 54, 55, 82,
98, 167, 176
Sugestia 195, 198
Szkolnictwo 1, 22, 95
Szkoła twórcza 14, 40, 93
Szkoly okręgowe (norweskie)
52
Szkoly organizacyjne 10, 78-107
Szkoly partyjne 103
Sztuka 37, 71, 178
Szwajcaria 28, 66-72, 103, 114,
121, 143, 202
Szwecja 28, 53, 55, 81-83, 196
222, 227
Śpiew 9, 35, 36, 59, 64
Środowisko 19
Świetlice 12, 207
T. C. L. (Tow. Czytelni Ludowych 37, 74, 145

Teorja oświaty 1 n.
Tinz (Volkshochschule) 63
Tolerancja 91, 94
Tow.Przyjaciół Uniwersytetu
Ludowego 67
T. S. L. (Tow. Szkół Ludo-
wych) 146
T. U. R. (Tow. Uniwersytetu
Robotniczego) 196
Turyń 181

Uccle 96-98, 199
Umanitaria 127
Unione Femminile Cattolica
Italiana 234
Unione fra le Donne Catto-
liche D'Italia 234
Universita Popolare 180
University Extension 147, 158
Uniwersytet 1 n. 55, 147, 151,
157, 158 n. 161 n.
Uniwersytet ludowy 2, 10, 17,
18, 20, 21-78, 152
Uniwersytet Powszechny 10,
21, 140, 145, 147, 167-176, 180
Urania 142, 152-157
Ustrój 134, 154, 166, 172 n.
187, 188, 190
Utrwalanie wpływu 50, 123,
125, 174
Utylitarne cele 17, 75

Volksbund der Katholiken
Österreichs 181, 188
Volksfeierabende 122
Volksheim 142, 145-152, 154, 155
Volkshochschule Düsseldorf
167-170
Volkshochschulgemeinde 168
Volkshochschulkurse 158

Volkslesehalle 145
Vorstander 42-43

Warszawa 2, 104, 166
Wartość 195
Westfalia 85
Wegry 28
Wiece oświatowe 51
Wieczornice 122 n. 141
Wiedeń 103, 142 157, 197-198
Wiener Volksbildungsverein
143
Wiener Volksverein 142, 145,
149, 157
Włochy 28, 103, 110, 114, 165,
177, 233 n.
Wolna Wszelchnica 2, 159
Wychowanie 8 n. 11, 38 n. 62 n.
Wychowanie przemysłowe
10, 208
Wycieczki 9, 93, 97, 152, 171,
178 n. 206, 229
Wykład 57, 138, 145, 151, 154,
170 n. 174, 191, 198
Wystawy 39, 169
Wywczasy 12, 59
Wzór Psychiczny 15, 43

Zabawy 141
Zainteresowanie 27, 45, 72, 77,
78, 121, 137, 140, 146, 148,
149, 161, 168 n. 174, 184,
200
Zależność 18
Zasada odrębności 132
Zentralbibliothek (Wien) 145
Zentralverband der Jung-
frauenvereine Deutsch-
lands 233

Zespoły samokształcenia 9,
11, 108, 115, 120, 131, 139,
151, 168, 173, 199, 201, 206,
221 n.

Zjazdy Koleżeńskie 40

Zjednoczenie Młodzieży
Polskiej 217, 219, 220,
225, 233

Z. O. K. Z. (Związek Obrony
Kresów Zachodnich) 159,
160

Zrzeszenie Patronatów Mło-
dzieży 221

Związek Katolickich Towa-
rzystw Robotników Pol-
skich 104

Związek Pracy Obywatel-
skiej we Lwowie 104

Związek Uniwersytetów Lu-
dowych 33

Związki Zawodowe 11, 31, 59 n
82, 88, 98, 197 n. 203-207,
209, 224

Życiorysy 124

Żywe słowo 23

Związek Nauczycielstwa Szkół
Powszechnych („Ogni-
sko“) 159

Dr. A. Niesiołowski.

Les formes et les méthodes de l'instruction postscolaire.

R E S U M É.

Le livre est un essai analytique et synthétique de la structure sociologique des formes et des méthodes les plus importantes de l'instruction postscolaire. L'auteur nous illustre ses thèses générales par des exemples descriptifs choisis parmi quatrevingt-dix institutions visitées durant son voyage scientifique en Suède, Danemark, Belgique, Suisse, Italie et Autriche, de même que parmi des institutions polonaises. Il se sert en outre ses propres expérimentations et des recherches exécutées au moyen des enquêtes pour les directeurs des institutions visitées, comme pour les étudiants des universités populaires (en Pologne et en Suisse).

C'est le caractère du sujet de l'action en question qui est pris pour base principale de la classification sociologique. Là où le sujet est constitué par un groupe social — plus ou moins distinct — (ou rarement par un individu isolé) nous l'appelons le patronage formant. Si le sujet est à la fois l'objet de l'action, nous parlons du mouvement d'autoformation.

De plus, il y a encore des formes d'organisation qui n'ont pour but que de fournir des moyens et de créer des conditions extérieures, nécessaires pour l'instruction des adultes. Cette catégorie n'est point discutée par l'auteur.

L'évolution des formes se dirige en principe du patronage vers le mouvement autonome. Elle a pourtant ses limites naturelles, formées par quelques phénomènes psychiques qu'on trouve surtout chez la jeunesse et les gens illettrés, comme le manque d'initiative, la passiveté, la veulerie. L'autonomie n'existe souvent qu'en apparence; elle est fondé alors sur l'imitation et sur les forces attractives de l'organisation. Tel est pour la plupart le caractère du mouvement des masses où l'élite est la seule initiatrice dans chaque action. Il a lieu encore, mais seulement dans les cas exceptionnels, le mouvement d'autoformation en masse dont les formes intensives ne tolèrent guère des membres oisifs. — Jusqu'aujourd'hui, c'est le patronage qui l'emporte sans doute sur l'autonomie. Comme il donne dans la direction et dans l'action même moins d'autonomie (qu'on y introduit toutefois en général, en passant de bon gré à la forme du mouvement), comme il détache l'attention des formes d'organisation, il peut se livrer plus complètement à l'éducation même. Mais dans cette forme aussi l'évolution est visible. Autrefois, une conférence à elle seule sans discussion était considérée comme une action civilisatrice; aujourd'hui, l'instruction ne se base pas sur la simple réception tout à fait passive, mais au contraire la coopération de l'étudiant ou de l'élève s'est déjà tant développée qu'elle a causé une réaction contre la fondation exagérée des cercles d'études.

Un des principaux problèmes, c'est la question de sélection des instructeurs, et des objets et celle des formes intensives et extensives de l'action.

Dans le patronage formant l'auteur fait trois distinctions principales: les internats instruc-

tifs pour les adultes, les centres publics de rayonnement éducatif et l'instruction interne.

Les internats, où l'étude est la plus complète, sont divisés en universités populaires (rurales) et écoles sociales. Les universités populaires, qui venant du Danemark ont conquis les pays du Nord, puis, après la guerre l'Allemagne et même, partiellement, l'Autriche, la Suisse et la Pologne, nous représentent la forme dont la doctrine pédagogique s'est concrétisée le mieux. Son essence, c'est l'activation des esprits vers la civilisation, — son principe, le renoncement à la pression des notes et des examens qui n'inspire de l'intérêt que d'une manière intermédiaire. On ne „termine“ pas ses études à l'université populaire qui réveille chez son étudiant une faim constante de savoir, la faim qui le poussera toute sa vie vers l'idéal de son développement psychique et intellectuel. L'inclination extraordinaire à l'organisation sociale, les facultés économiques — et par conséquent un grand bien-être, quoique dans les conditions locales désavantageuses, furent réalisés par le Nord suivant la grande idée de Grundtvig, qui publia le premier ses thèses révolutionnaires (atteintes aujourd'hui par les moyens différents par Mr. Znaniecki, professeur à l'université de Poznań) que ce sont seulement des individus ayant acquis déjà une quantité d'expériences dans sa propre vie quels on peut élever avec succès.

Les écoles sociales, issues des besoins d'une vie sociale très active, comme des circonstances politiques, et fondées d'abord en Suède (1906), ont la même faculté de réagir immédiatement, individuellement et le même profit de la vie commune aux internats pour les adultes où il n'y a pas d'antagonisme envers le groupe

des éducateurs, si caractéristique aux internats pour les jeunes gens. Néanmoins, elles ne peuvent pas renoncer à la pression des notes et de l'examen, de même que choisir des thèmes selon les inclinations des élèves, parce qu'elles sont gênées des programmes plus ou moins déterminés. Ces écoles ont ordinairement une idéologie définie. L'essai des Allemands d'élever en commun les adeptes des partis opposés semble ne pas avoir réussi.

Les centres de rayonnement éducatif, c'est l'action des groupes (rarement des individus) sur l'objet incohérent, n'ayant aucune liaison interne (contrairement aux membres du groupe homogène ou de l'internat). Quant aux sujets, on peut distinguer:

1) Les associations et les institutions qui s'occupent spécialement de l'instruction postscolaire.

2) Les autres groupes qui ne s'en occupent que secondairement (par exemple: l'université, l'association pour la défense des frontières, l'organisation professionnelle des instituteurs qui agit à l'extérieur etc.)

3) Les municipalités (qui s'occupent d'instruction au moyen de son administration ou des institutions autonomes).

4) Les pouvoirs politiques, particulièrement composés d'un seul parti qui veut élever des citoyens dans une idéologie uniforme.

5) L'église, surtout catholique, qui a des moyens exceptionnellement avantageux pour l'instruction populaire, à cause de son autorité, son organisation puissante, universelle, ses fonctionnaires (le clergé et les ordres) élevés et disposés spécialement pour cette action et en même temps à cause de l'uniformité des principes et la conséquence de son travail. L'action des centres de rayonnement éducatif se passe dans les limites déterminées par des

diverses formes d'organisation. De même on y emploie toutes les méthodes possibles, depuis des cycles isolés de conférences jusqu'à la forme la plus parfaite, c'est à dire les universités populaires extérieures (surtout dans les villes). Il y a encore des formes semblables aux simples associations, mais sans autonomie (le „Volksverein“ autrichien).

L'instruction interne est organisée par de divers groupes non éducatifs dans leur propre intérêt qui se rattache plus ou moins aux autres intérêts de ses membres. L'auteur discute des exemples de l'action pareille des partis, des organisations professionnelles et des établissements industriels.

Le mouvement d'autoformation fut traité d'une façon bien concise. On y distingue deux classes principales: 1) Le mouvement intellectuel d'auto-didaxie qui n'est nombreux qu'en Suède (où 1% de la population appartient aux cercles d'études), mais qui dans les autres pays commence aussi à suivre cet exemple et 2) L'éducation de soi même (générale ou spéciale p. ex. religieuse ou antialcoolique) qui se développe pour la plupart en masse. Dans cette forme c'est le mouvement spontané ou même conscient de l'élite les chefs de la société—qui est l'agent le plus important. Les lois de l'imitation, la solidarité du groupe, l'émulation l'atmosphère du milieu d'éducation et avant tout l'adhésion volontaire de membres à certaines valeurs constituent dans ce cas-ci l'élément essentiel de façonnement.

Les autres divisions se rapportent à l'âge, au sexe, à la direction et l'intensité du contact réciproque. Nous y distinguons des organisations qui possèdent ses propres maisons d'habitation (foyers de Kolping) et des associations ordinaires où le contact est moins fort.

Omyłki druku i poprawki¹⁾.

str.	zamiast	winno być
13 w. 12 od góry	czyli	oraz
17 Dop. 1 w. 2	ukaze się wkrótce w Przewodniku Spo- łecznym	patrz artykuł autora pt. „Z badań nad psycho- logią starszej młodzie- ży“. Przewodnik Spo- łeczny 1931 nr 1 — 3 (Prawo odpowiedniości str. 25 n.)
Dop. 2 w. 1	l. c.	I. Uniwersytety ludowe w Danji
21 w. 1	I. Uniwersytety lu- dowe	demokratycznym
23 w. 16 od góry	demokratycznej	Prawo odpowiedniości
27 dop.	l. i.	
28 dop. w. 6 od dołu	8,76	3,76
32 dop. 2 w. 3	l. c.	Prawo odpowiedniości
39 w. 11 od dołu	sposobność zbioro- wej	sposobność do zbioro- wej
43 w. 14 od góry	nieżywotne	nieżywotne i
56 w. 17 od góry	partyjnych, mord	partyjnych. Mord
59 dop.	Dane powyższe... ks. dr. Grubera	patrz: Volkstum und Volksbildung. Köln. 2 Heft 1930 str. 113 n.
67 w. 6 od góry	„pod kasztanem“	„pod orzechem“
w. 6 od dołu	Thur	Chur
72 w. 12 od góry	nauki jedna	nauki. Jedna
78 nagłówek:	2. Szkoły organiza- cyjne	3. Szkoły organizacyjne

¹⁾ Objasnienia skrótów: dop. = dopisek, w. = wiersz,
pet.=tekst petitowy, tj. drobnym drukiem złożony, str.=strona.

str.	zamiast	winno być
86 w. 1 od góry	tych ostatnich	takich
95 w. 8 od góry		etycznych i
102 w. 9 od góry	Kółka studjów	zespoły samokształce- nia
w. 12 od góry	"	"
103 w. 2 od dołu	szkoły społeczne	szkoły społeczne, lecz o charakterze zawodo- wym
104 w. 8 od góry	odbywa się od lat kilku kurs dwuty- godniowy	— odbywały się kursy dwutygodniowe
107 w. 6 od dołu	(por. str. 300 Oświaty Polskiej Rok VII)	(patrz str. 12)
108 w. 2 od dołu	Gra mniejszy	Im mniejszy
109 dop. 2 w. 1 od góry	z charakterem	o charakterze
111 w. 1 od góry	ideałem	ideałem ¹⁾
w. 4 od góry	podkreśla	podkreśla ²⁾
w. 8 od dołu	oświatowe ²⁾	oświatowe
114 w. 3 od góry	Wychowani —	Wychowanie
w. 7 od góry	pomocnie	pomocni —
w. 11 od dołu	wstępu	opłacenia wstępu
116 dop. w. 1	Dorywcze występy	Dorywcze są takie wy- stępy
117 dop.	Por. Oświata Polska 1930 str. 343	Patrz str. 67 n.
119 w. 9 od góry	odrzuca	rozumie
123 w. 13 od dołu	Getaad	Gstaad
127 w. 4 od góry	jakiem	jakiemś
128 przyp. w. 3 od góry	zupełną	pełną
136 przyp. w. 1 od dołu	podmiotowego	opiekuńczego
142 w. 3 pet. od dołu	wyzwolenia	wyzwolenie
143 w. 5 od dołu	i z inicjatywy	i to z inicjatywy
144 w. 8 od dołu	redukowane), od	redukowane). Od

str.	zamiast	winno być
145 dop. 1	Obok wzorowej „Zentralbibliothek, o której będzie mowa w trzeciej części naszej pracy, istnieje	Obok wzorowej Zentralbibliothek istnieje
145 dop. w. 10 od dołu	Tow. Szkół Ludowych	Tow. Czytelni Ludowych
151 w. 16 od góry	— bardzo różnorodny	jest bardzo różnorodny
155 w. 20 od góry w. 4 od góry	widzów ogłoszono charakteru popularyzacji —	widzów, ogłoszono o charakterze popularyzacyjnym —
w 7 od dołu	przeorany; przytem celach	przeorany, a przytem celami
158 w. 1 od góry		
161 dop. 3 w. 3 od góry	Ronstock	Rosénstock
162 w. 3 i 4 od dołu	faktów ważnych zawsze trzeba określić, z jakiego punktu widzenia lub	faktów ważnych (zawsze trzeba określić, z jakiego punktu widzenia) lub
170 w. 4 od góry	Wochentreffen	Wochenendtreffen
174 w. 8 od dołu	i protestancka, wykazuje	a protestancka wykazuje
175 w. 15 od dołu	dyferencja	dyferencjacja
176 tytuł	Działalność	e) Działalność
177 dop. w. 1 od dołu	513 n.	513 n. oraz Jadwiga Filipkowska — Szemplińska. Biblioteki Publiczne w Czechosłowacji. Warszawa 1930
192 dop. 1 w. 1	Grundaction	Grundaxiom
193	tytuł i podtytuł skreślić	receptywnej o kierunku
201 w. 11 od góry	receptywnej	
204 w. 19 od góry	w kierunku	
205 dop. w 1 od góry	początki	początki
207 nagłówek	Ósuiata	Oświata
210 w. 2 od góry	może	(ew.

Str.

zamiast

winno być

213 w. 2 i 3 od góry	jednostką)	jednostkę
w. 9 od dołu	Ich każda	Każda ich
218 w. 11 od dołu	idzie	chodzi
220 w. 1 od góry	zainstytucjonalizo- wano	zinstytucjonalizowano
w. 8 od góry	dokonywają	dokonywują
pet. w. 7 od dołu	1) ze	3) ze
224 w. 7 od góry	wykłady	władze

T R E Ś Ć.

	Str.
PRZEDMOWA prof. Jaxy Bykowskiego	V
OD AUTORA	VIII
W S T Ę P.	
I. Zadania pracy	1
II. Klasyfikacja form pracy oświatowej	8

CZĘŚĆ PIERWSZA.

OPIEKA KSZTAŁTUJĄCA.

I. Zasady ogólne	13
II. Internatowe zakłady wychowawcze	19
1) Uniwersytety ludowe w Danji	21
a) Definicja (str. 21) b) Geneza uniwersytetów lud. w Danji (str. 21) c) Cele duńskich uniwersytetów ludowych (str. 26) d) Program (str. 32) e) Metody wychowawcze (str. 38) f) Podmiot akcji (str. 41) g) Uczniowie (przedmiot akcji, str. 44) h) Organizacja finansowa (str. 46) i) Zakłady specjalne (str. 48) j) Utrwalanie i rozszerzanie wpływów (str. 50)	
2) Uniwersytety ludowe poza Danją.	52
a) Norwegja (str. 52) b) Szwecja (str. 53) c) Finlandja (str. 54) d) Niemcy (str. 55) e) Szwajcarja (str. 66) f) Austrja (str. 72) g) Polska (str. 74)	
3) Szkoły organizacyjne	78
a) Pojęcia ogólne (str. 78) b) Szwecja (str. 81) c) Danja (str. 83) d) Niemcy (str. 84) e) Belgja (str. 96) f) Austrja (str. 102) g) Inne kraje (str. 103). Wnioski	105
III. Ośrodki oświatowe (publiczne)	107
1) Cechy ogólne	107
Cele (str. 110) Podmiot (str. 111) Przedmiot (str. 114)	
2) Akcja podmiotów jednostkowych	115
a) Zasady ogólne (str. 115) b) Typ działacza spo-	

	Str.
leczno-oświatowego (str. 117) c) Typ działacza instytucjonalnego (str. 121)	
3) Fundacja	126
4) Akcja podmiotów grupowych.	127
a) Cechy ogólne (str. 127) b) Podmioty stowarzyszeniowe (str. 142) c) Akcja poboczna (str. 157) d) Akcja oświatowa samorządów miejskich (str. 163) e) Działalność oświatowa władz politycznych (państwowych) (str. 176) f) Akcja oświatowa Kościoła (str. 185)	
IV. Oświata wewnętrzna.	191
1. Cechy ogólne	191
2. Oświata partyjna	196
3. Oświata w Związkach Zawodowych	203
4. Oświata przemysłowa	207

CZĘŚĆ DRUGA.

RUCH OŚWIATOWO-SAMOWYCHOWAWCZY.

I. Zasady ogólne	212
Określenie (str. 212) Trudności ruchu (str. 214)	
Realizacja ruchu (str. 218)	
II. Ruch samokształcenia	221
Określenie (str. 221) Geneza i rozwój (str. 222) Ustrój (str. 229) Metody pracy zespołowej (str. 224)	
III. Stowarzyszenia ideowo wychowawcze	237
a) Zasady ogólne (str. 237) b) Klasyfikacja stowarzyszeń ideowych (str. 230)	
ZAKOŃCZENIE	240
BIBLIOGRAFJA	244
SKOROWIDZ NAZWISK	252
SKOROWIDZ RZECZOWY	254
RESUMÉ FRANÇAIS	262
OMYŁKI DRUKU I POPRAWKI	268





8082 /
1