
R G B WH GR BL
Grey Scale #13
C M Y K
Part Code ST1316
DANES-PICTA.COM
A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19
Colour Chart #13
Blue
Cyan
Green
Yellow
Red
Magenta
White
3/Color
Black
Inches
Centimetres
DANES-PICTA.COM

Dr ANDRZEJ NIESIOŁOWSKI

4175

KOŁA OŚWIATOWO-WYCHOWAWCZE

ZADANIA – TEORIA
WSKAZANIA PRAKTYCZNE

XII. 4;

KSIĘGARNIA ŚW. WOJCIECHA
POZNAŃ – WARSZAWA – WILNO – LUBLIN
1939

BIBLIOTEKA GŁÓWNA
12956
ASG im. gen. br. K.

Nakładem i czcionkami Drukarni i Księgarni Św. Wojciecha Sp. z o. o. w Poznaniu. Tłoczono na papierze z własnej fabryki „Malta". 1939.

PRZEDMOWA

Książka ta jest próbą usystematyzowania i pogłębienia jednego z systemów wychowawczych, który za granicą dał już częściowo nadzwyczajne wyniki — a u nas w Polsce zyskuje sobie od kilku lat coraz szersze uznanie, mianowicie kół oświatowo-wychowawczych. O kołach tych pisano już dużo — nie najmniej i w Polsce — a za granicą szczególnie Francuzi i Belgowie posiadają już kilka cennych podręczników i mnóstwo wydawnictw pomocniczych. Brakło jednak dotąd syntetycznego podręcznika, opartego na podstawach teoretycznych, a zarazem dostosowanego do potrzeb praktycznego działacza. O ten brak metod — oraz, co się z tym wiąże — i przygotowanych kierowników, zaczął się już załamywać rozpęd tak dobrze zainicjowanego ruchu kół oświatowo-wychowawczych. Toteż stworzenie podręcznika dostosowanego do wszystkich możliwych systemów pracy i zadań, jakich koła te się podjąć mogą, stało się rzeczą palącą.

System kół oświatowo-wychowawczych otwiera rzeczywiście niezwykłe perspektywy: jest to droga do rozbudzenia i pogłębienia inte-

lektualnego i aktywizacji moralno-społecznej; wiedzie ona do koordynacji ideologicznej, a równocześnie do wytworzenia tak rzadkiej dziś sztuki rzeczowego odnoszenia się do inaczej myślących. Koła te to pomost między doktryną a rzeczywistością, między zasadą a jej urzeczywistnieniem — realna zupełnie możliwość wypracowania nowego typu Polaka, dostosowanego do coraz większych wymagań naszych czasów.

Niezmiernie cenną zaletą tego systemu pracy, szczególnie doniosłą w naszych warunkach gospodarczych, jest to, że nie trzeba tu żadnych prawie nakładów pieniężnych. Ponieważ jednak życie niczego za darmo nie daje i nie istnieją formułki magiczne, dające automatycznie wielkie wyniki, więc trzeba tu inną monetą zapłacić: trudem intelektualnym. Książka została napisana dla tych, którzy się nie lękają wysiłku. Ludzi słabego charakteru, skłonnych do płonięcia słomianym ogniem, wolelibyśmy z góry odstraszyć, gdyż niedociągnięte poczynania niewytrwałych muszą zdyskredytować każdą, najzdrowszą nawet koncepcję.

Zdajemy sobie z tego wyśmienicie sprawę, że pierwsza próba podręcznika tego rodzaju, opartego nie jedynie (jak prace francuskie) na samym doświadczeniu — własnym i cudzym — ale i na podstawach teoretycznych, z natury rzeczy musi mieć jeszcze liczne niedociągnięcia — tym bardziej, że trzeba tu było niejedno ogniwo

myślowe dorabiać przy pomocy pewnych hipotez, gdyż w danej dziedzinie brakło jeszcze zarówno sprawdzonych doświadczeń praktycznych, jak i teoretycznego opracowania. W tych warunkach jedynie współpraca Czytelników nad dalszym udoskonaleniem podręcznika może dać wskazania rzeczywiście wszechstronnie wypróbowane. Nie mogą to być sztywne formułki, czy też recepty, nadające się do mechanicznego stosowania. Chodzi tu o to, by Czytelnika wprowadzić w problematykę danych zagadnień i pobudzić go do samodzielnego ich rozwiązywania. Podręcznik ma jedynie pracę tę ułatwić, dając pewien materiał informacyjny i wyniki dotychczasowych doświadczeń oraz pewien zasób zasad ogólnych i pojęć, a w miarę możności i konkretnych wskazań.

Książka ta chce być rzeczywistym „podręcznikiem" — służącym radą w zasadniczych problematach, a nie jedynie przeznaczonym do jednorazowego przeczytania. I dlatego trzeba było nieraz to samo zagadnienie z różnych punktów widzenia oświetlić.

Wdzięczni będziemy ogromnie naszym Czytelnikom za nadsyłanie uwag i doświadczeń pod adresem wydawnictwa „Księgarnia Św. Wojciecha" Poznań, Aleje Marcinkowskiego 22.

Poczuwamy się tu do miłego obowiązku złożenia na tym miejscu serdecznych podziękowań: przede wszystkim Panu Prof. Jaxa-Bykowskiemu za zasadnicze wskazania dotyczące

całości książki, Pani Prof. Helenie Radlińskiej za ważne wskazówki z dziedziny terminologii, Ks. Prałatowi Biłce za przejrzenie pracy i cenne rady, Pannie Felicji Żurowskiej, Panu Prof. St. Sedlaczkowi i Panu Mgr. Chmarze za szereg trafnych uwag.

A. N.

WSTĘP

1. W poszukiwaniu nowych wzorów.

Jedną z cech charakterystycznych człowieka współczesnego jest jego stale wzrastające niezadowolenie ze siebie samego, które powoli zaczyna wypierać i podcinać butne do niedawna dufanie w swą nieograniczoną potęgę, wytworzone głównie przez fantastyczne sukcesy w opanowaniu przyrody. Idzie dziś przez świat potężna fala dążeń odrodzeńczych. Coraz powszechniej zaczynamy rozumieć, że postęp techniczny bez postępu moralnego to jedynie lepsze uzbrojenie do wzajemnego wyniszczenia się — a reformy ustrojowe bez zmiany panującego typu ludzkiego są trudem daremnym, bo psychika nasza nie jest jedynie wypadkową działających sił, lecz mamy zawsze w obrębie danych nam alternatyw możność wyboru dróg, z których zawsze jedna musi być najlepszą. I dlatego o losach świata decydować musi w ostatniej instancji postawa moralna.

Na terenie Polski prawdy te występują szczególnie jaskrawo.

Nie tu jest miejsce do przeprowadzania badań — tak trudnych — o ile się je chce poważnie traktować — nad kwestią **niedomagań typu polskiego.** Napisano na ten temat już bardzo dużo rzeczy ze sobą mniej lub więcej zgodnych. Stano-

wisko w tych sprawach zależy od ideologii oraz osobistych przeżyć i obserwacyj. Mówić o wspólnych cechach jakiegoś narodu można tylko o tyle, o ile chodzi o cechy wytworzone historycznie przez wspólny rozwój, bo właściwości, wynikające z cech rasowych, ze względu na tak powszechne zmieszanie typów mogą najwyżej przeważać w tej lub owej części narodu. W każdym razie istnieją realnie pewne właściwości wspólne — mniej lub więcej — całemu narodowi polskiemu lub przynajmniej przez niego za swoje cechy uznane.

Polacy są niewątpliwie jednym z najbardziej uzdolnionych narodów o wysokim bardzo stopniu wrodzonej inteligencji i dużej pomysłowości; są oni zarazem zdolni do ofiar, mają dużą wrażliwość sumienia, kochają swój kraj miłością może bardziej idealistyczną, niż inne narody, i wierzą w jego szczególne powołanie, nie wiążąc tego jednak z krzywdą innych, lecz przeciwnie ze służbą dla ludzkości — a nade wszystko są oni głęboko religijni, a raczej przywiązani do swej religii; materializm nigdy nie zapuścił u nas głębszych korzeni jako idea, choć przybierał on nieraz groźne rozmiary jako postawa duchowa nie tylko jednostek moralnie niedociągających, ale i całych klas społecznych.

Mimo tylu właściwości dodatnich musimy po 20 latach niepodległości stwierdzić, że nie zdołaliśmy jeszcze wydobyć ze siebie tej prężności, której od nas wymaga nasze położenie geograficzno-polityczne. Większość narodu zrozumiała już na ogół, że nie jest naszą drogą ustrój totalny, oparty na mechanicznym „zrównaniu" i policyjnej kontroli przekonań i sumień — ale nie potrafiliśmy jeszcze wychować narodu naszego do tej dobrowolnej dyscypliny i samorzu-

tnej, ale skoordynowanej inicjatywy, która jest warunkiem pogodzenia wolności z ładem i siłą państwa. Nie wypracowaliśmy jeszcze dotąd tego własnego stylu[1]), do którego jesteśmy zdolni na podstawie oryginalności kultury duchowej i samodzielności dróg, którymi kroczył rozwój naszego narodu.

Jakie są przyczyny tych niedociągnięć?

Nie możemy tu oczywiście zapuszczać się w problematy historiozoficzne ani psychologię narodów. Chcemy tylko stwierdzić tu kilka faktów powszechnie uznanych i rzucających się w oczy. Taką znaną cechą naszej psychiki jest niewątpliwie nasza **silna uczuciowość i nietrwałość woli**[2]). Nazwano nas „narodem kobiecym". Jesteśmy wprawdzie skłonni i zdolni do największego bohaterstwa, ale jedynie w afekcie — dopiero wtedy, gdy nas sytuacja przynagli — albo wtedy, gdy nas porwie fala nastroju; działania nasze są odruchowe; brak nam zdolności do pracy ciągłej, wytrwałej; nie pokochaliśmy jeszcze dosyć szarego trudu dnia i nie nauczyli się poświęcać chwili obecnej dla przyszłych wyników. Skłonność do życia nad stan u potomków dawnej szlachty i tych, którzy jej wpływom ulegli — a zbyt ciasno pojęta oszczędność u chłopa — uniemożliwiają zdrowy rozwój gospodarczy i wiodą do bankructwa jednych a wegetacji drugich. Dało to wszystko łącznie z brakiem poczucia solidarności i zdrowej, prężnej ambicji narodowej jako wynik opanowanie nie tylko naszego życia gospodarczego

[1]) Który H. Keyserling chce przyznać tylko Niemcom i Francuzom (Das Spectrum Europas. IV wyd. Berlin 1928, str. 464).

[2]) Co stwierdza prof. L. Jaxa Bykowski. (Nasz charakter narodowy, Polityka Narodowa nr. 3, maj 1938, str. 238).

przez element obcy, ale i zalew naszej kultury przez narzucaną nam w imię cudzego interesu, opartą na schlebianiu ciemnocie i najniższym instynktom tandetę literacką, albo też przez rzeczywistą, ale tym bardziej niebezpieczną twórczość rozkładową, podcinającą mniej lub więcej świadomie fundamenty moralne naszej cywilizacji.

Ta nasza bierność w życiu codziennym, wiążąca się niewątpliwie nie tylko z cechami rasowymi, ale przede wszystkim z wciąż jeszcze nieprzezwyciężoną przewagą mentalności rolniczej[1]), przejawia się w **opóźnieniu racjonalizacji**[2]) życia — niezgodności między głoszonymi i wyznawanymi — może nawet i szczerze — zasadami a rzeczywistym postępowaniem. Polak aż nazbyt często z głęboko, ale raczej uczuciowo niż rozumowo ufundowaną wiarą potrafi połączyć życie, godne konsekwentnego ateusza, albo nieświadomego niewolnika zmysłów i zachcianek. Przyzna się on nawet często i chętnie — w przeciwieństwie do niektórych innych narodów[3]) — do swoich win, będzie za nie żałował — ale nie potrafi się z nich na stałe wyleczyć. Będzie on walczył w „obronie" wiary — ale równocześnie dawał przykład niekonsekwencji, która ją najsilniej i najskuteczniej u innych podcina, uzbrajając wrogów religii najpotężniejszym orężem.

---

[1]) Patrz na ten temat rozprawę autora, Zagadnienia „pacyfizmu słowiańskiego". Przegląd Powszechny, maj 1936, str. 204 n.

[2]) Przez racjonalizację rozumiemy wprowadzenie czynnika refleksji do postawy lub działalności, która miała dotąd charakter odruchowy lub nawykowy (teorię racjonalizacji rozwija prof. Znaniecki. The Laws of social psychology. Poznań 1925, str. 235—260).

[3]) Warto tu jako przykład tej postawy przytoczyć znaną książkę prof. Bystronia o „Megalomanii narodowej".

Nasz niedorozwój gospodarczy — a także niewątpliwie z nim związane zacofanie kulturalne mają z pewnością swe przyczyny w dużej mierze w niedociągnięciach rozwoju intelektualnego. Nie nasza postawa religijna, przesuwająca punkt ciężkości dążeń w zaświaty[1]) — bo ta istniała nieraz w jeszcze silniejszym stopniu jako nastawienie przeciętne u niektórych sekt protestanckich — szczególnie angielskich — ale brak skłonności do samodzielnego myślenia przy równoczesnym braku karności intelektualnej i prężności woli, występujący u Polaków silniej może jeszcze niż u innych narodów katolickich, wydaje nam się najistotniejszą przyczyną naszego opóźnienia i słabości[2]).

---

[1]) Jak twierdzą różni neopoganie, pojawiający się i na naszym gruncie (grupa „Zadrugi").

[2]) Na związek między brakiem samodzielnego myślenia u katolików a ich skłonnością do zadowalania się ustalonymi już formami życia gospodarczego, dającymi jednak wprawdzie byt bezpieczny, ale skromny i bez szans zdobycia majątku, zwraca uwagę Max Weber, Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie tom I, II wyd. Tybinga 1922, str. 17 i n.

Odmienne pozornie wnioski zdawałyby się wynikać z gruntownych badań, przeprowadzonych przez J. B. Krausa S. J. (Scholastik, Puritanismus und Kapitalismus. Eine vergleichende, dogmengeschichtliche Uebergangsstudie. Monachium i Lipsk 1930). Autor ten wykazał, że oparta na zasadzie koncepcji organistycznej (str. 66) teocentryczna ekonomia chrześcijańska wieków średnich akcentowała zawsze związanie gospodarcze i była z zasady konserwatywna (str. 88). Wpływy tego historycznie wytworzonego sposobu myślenia niewątpliwie do dziś ciążą na mentalności narodów katolickich. Chodzi tu więc nie o niesamodzielność myślenia, ale o pewne zasady ideologiczne, afirmujące tę postawę gospodarczo bierną, wyrażającą się w ideale spokojnego, uregulowanego bytu w przeciwieństwie do przedsiębiorczości, która ryzykuje po to, by zyskać więcej. Kraus wykazał też w odniesieniu do historycznie najważniejszego z ruchów religijnych Anglii, purytanizmu, że tylko pośrednio przyczynił on się do wytworzenia

Istotnym problematem naszej egzystencji mocarstwowej, a nawet utrzymania naszego bytu niepodległego — bo w tym miejscu Europy nie może istnieć państwo słabe — jest **przełamanie tej bierności intelektualnej i wolicjonalnej** i stworzenie typu aktywnego, świadomego swych zasad ideologicznych i obowiązków z nich wynikających, łączącego karność wobec swego Narodu, Państwa i Kościoła i grup ciaśniejszych z tą inicjatywą i samodzielnością, która nie zawiedzie nawet wtedy, gdy nie dopisze dowództwo[1]).

Polska może się tylko wtedy utrzymać i umocnić swą mocarstwową pozycję, gdy potrafi — jak niegdyś dawna Grecja — wschodniemu niewolnikowi i zmechanizowanemu produktowi hitlerowskiej sztancy partyjnej przeciwstawić nowego typu **obywatela-rycerza,** który nie obudzi się dopiero w chwili mobilizacji, lecz potrafi całe swe życie zamienić na służbę dla Idei i Narodu. Podstawą takiego nastawienia może stać się jedynie **personalizm**[2]), który stawiając duszę nieśmiertelną na pierwszym (po Bogu) miejscu w hie-

---

się racjonalizmu gospodarczego (str. 309). Te sprzeczności wyników są jednak tylko pozorne, a w rzeczywistości Kraus utwierdza tezę Webera, gdyż wyjaśnia on nam częściowo przynajmniej genezę braku samodzielności myślenia katolików w dziedzinie gospodarczej i ich skłonności do biernego konserwatyzmu. Nie obala on też tezy Webera, że jednak ta samodzielność myślenia i przedsiębiorczość gospodarcza da się pogodzić z nastawieniem na cele wieczne.

[1]) Jak to się stało z Niemcami w roku 1918. Porównaj tu trafne uwagi J. K. Kochanowskiego. Polska w świetle psychiki własnej i obcej. Rozważania. Warszawa 1920, str. 430.

[2]) Na temat personalizmu patrz Doc. K. Górski, Wychowanie personalistyczne. Poznań 1936, oraz prace autora „Wychowanie społeczne". Poznań 1936, i „Personalizm a kolektywizm", Kultura i Wychowanie 1937.

rarchii wartości i uzależniając jej postęp — a zatem i szczęście wieczne, a nawet i doczesne — od stopnia ofiarności w służbie dla Boga, Narodu i bliźnich i zwycięstwa nad ciasnotą egoizmu — daje najgłębszą motywację dla rzeczywistego, dobrowolnego uspołecznienia.

Tworzą się powoli pewne wzory moralne, zgodne z naszą tradycją i brzemienne wielką przyszłością naszego powołania: chodzi tylko o to, by znaleźć drogę do ich **realizacji.**

Jest rzeczą oczywistą, że nie dokona tego sama szkoła. Jej tragizm leży w tym, że operując z konieczności przymusem, nie może ona wszczepić żadnego głębszego ukochania; a przynajmniej udaje jej się to tylko wyjątkowo. Dochodzi tu fakt, że ideały życiowe rozwijają i gruntują się dopiero w okresie młodzieńczym, a więc po ukończeniu szkoły powszechnej czy średniej. Współdziałać muszą tu oczywiście wszystkie czynniki, kształtujące mentalność obywatela — a więc przede wszystkim rodzina i Kościół, a w pewnej mierze także sprężysta administracja, przyzwyczajająca do ładu prawnego, i niezależne sądownictwo — instytucjonalizacja obiektywizmu, i szereg innych czynników. Nie starczą tu jednak już środki tradycyjne, jakimi dysponuje rodzina i Kościół. Trzeba nowych metod bezpośredniego, planowego oddziaływania. Toteż rozwiązanie problematu wychowania nowego typu musi przejąć na siebie przede wszystkim oświata pozaszkolna i samopomoc społeczno-wychowawcza — w tych oczywiście granicach, w jakich możliwym jest kształtowanie świadome duszy ludzkiej — własnej czy cudzej. Przyznać jednak trzeba, że choć dokonano w Polsce w tej dziedzinie już bardzo dużo, to jednak niewiele jak dotąd zbliżyliśmy się do osiągnięcia choć

w przybliżeniu tych wzorów intelektualnych i moralnych, które nam dziś mniej lub więcej wyraźnie przyświecają.

2. O nową metodę pracy oświatowo-wychowawczej.

a) Znaczenie organizacji masowej.

Jest dziś już rzeczą oczywistą, że nie mogą przetworzyć konkretnego życia, ani wychować określonego typu człowieka organizacje o charakterze **masowym.** Niewątpliwie są one konieczne jako środek do ujęcia organizacyjnego mas i narzucenia im określonej ideologii. Są to jednak raczej narzędzia propagandy niż wychowania. Wyrabiają się tu do pewnego stopnia kierownicy — jest to jednak samowychowanie o bardzo przypadkowym, a nieraz nawet niepożądanym przebiegu. Obok dzielności, inicjatywy, poświęcenia i postawy społecznej wytwarza się tu również żądza błyszczenia, zawiść i intryganctwo. Organizacje masowe noszą też w sobie tę trudność, że organizuje się je zwykle **od góry** — w myśl schematów narzucanych przez centrale i terytorialnych sprawdzianów — nie licząc się dostatecznie z realnymi warunkami poszczególnych środowisk. Dążność do ogarniania całego terenu zamierzonej ekspansji prowadzi do tego, że nieraz przyspiesza się sztucznie rozwój organizacji przez nacisk z góry i tworzy w rezultacie potemkinowskie konstrukcje. Ilość staje się w organizacjach terytorialnych z konieczności sprawdzianem sił i powodzenia. Jest to naturalną konsekwencją struktury systemu pracy ekstensywnej. Musi to z natury rzeczy prowadzić do

koncesyj jakościowych. W ten sposób skład personalny tych organizacyj staje się przypadkowy i niedociągnięty. Forma organizacyjna zapełnia się inną zupełnie treścią niż ta, dla której była stworzona, albo też pozostaje ona pustą na wewnątrz skorupą.

Nie znaczy to jednak, że należy zaniechać tworzenia organizacyj masowych. W okresie walk o zwycięstwo różnorodnych kierunków ideowych są one nieodzowne jako wyraz dążeń do koordynacji ideologicznej. Trzeba sobie jednak z całym krytycyzmem uświadomić, jakie są granice wpływu tej formy — i zrozumieć, że bez wbudowania w te konstrukcje poziome silnych pionów **pracy elitarnej,** kształcącej przywódców i przodowników, każda akcja wszerz musi się prędzej czy później skompromitować i załamać.

Lecz jakie są możliwości tej pracy w głąb? Przyjrzyjmy im się po kolei.

b) Rola uniwersytetów ludowych i powszechnych.

Obok stowarzyszeń mnożą się dziś i instytucje oświatowe, jak uniwersytet ludowy i powszechny. **Uniwersytet ludowy,** tj. w myśl przyjętej już u nas powszechnie terminologii — internatowy, wiejski[1]) zakład oświatowo wychowawczy

[1]) W Czechach stworzono pod nazwą uniwersytetu ludowego (Svobodne učeni sělske) zakłady wychowawcze, mieszczące się w mieście, których celem jest wychować działaczy dla wsi (patrz Z. Mierzwińska, Svobodne učeni sělskě, „Praca Oświatowa", 1937, nr. 10, s. 604 n.). Zakładów tego rodzaju nie należy nazywać uniwersytetami ludowymi, tym bardziej, że nie mają one na celu rozwoju osobowości, lecz szkolenie działaczy. Używamy tu określenia „szkoły organizacyjne" wzgl. społeczne.

dla dorosłych — jest formą idealną, gdyż działa on siłą żywego słowa i atmosfery środowiska, eliminując przy tym wpływy niepożądane. Nie dając żadnych dyplomów ani dowodów „ukończenia" — uniwersytet ludowy chce człowieka — jak to określił faktyczny realizator tej idei, Krystian Kold — „nakręcić", by przez całe życie samodzielnie się poruszał w dziedzinie kulturalnej i widział w samokształceniu cel, a nie jedynie drogę do kariery czy korzyści doraźnych[1]). Uniwersytet ludowy odnosi wszystko do życia osobistego i uczy rozumieć jego sens[2]). Oczywiście spotykamy też zakłady tego rodzaju, których cele są podporządkowane interesom politycznym i socjalnym.

Trudność tego systemu leży przede wszystkim w tym, że jest on bardzo kosztowny, a przy tym wymaga on kierowników, którzy potrafią być czymś więcej niż nauczycielami. Jeśli Dania mogła osiągnąć ten stan rzeczy, że mniej więcej co dziesiąty[3]) Duńczyk jest absolwentem uniwersytetu ludowego, to dla krajów wielkich a ubogich jak Polska jest to jeszcze muzyka dalekiej przyszłości[4]).

Nie może również posunąć naprzód kwestii przebudowy typu eksternatowy **uniwersytet niedzielny** (wiejski) oraz **uniwersytet powszechny** (miejski). Formy te zbliżone już bardziej do szko-

---

[1]) Patrz pracę autora „Formy i metody pracy oświatowej", Warszawa 1932, str. 21 n.

[2]) G. Koch, Der Volkshochschulgedanke. Kassel 1928, str. 106 n.

[3]) Powtarzane przez różnych autorów twierdzenie, że co trzeci Duńczyk jest absolwentem uniwersytetu ludowego, jest przesadą. Patrz: Formy i metody, str. 31.

[4]) W chwili obecnej mamy w Polsce 10 uniwersytetów ludowych różnych kierunków.

ły i akcentujące w przeciwieństwie do ideałów Grundtviga raczej nauczanie niż wychowanie — mogą dokonać ogromnych przeobrażeń w dziedzinie intelektualnej, rozbudzić zainteresowania, podnieść poziom umysłowy i dać konkretną wiedzę w różnych dziedzinach. Fachowi wykładowcy zapewniają tu minimum poziomu, a z góry ułożony plan umożliwia koordynację tematów.

Mają jednak i te dwie formy, które dziś się u nas tak świetnie i szybko rozwijają, swoje określone, trudne do przekroczenia granice. Kontakt rzeczowy ucznia dorosłego z nauczycielem nie stwarza podłoża dla stosunku wychowawczego. Nauczyciel sam zresztą czuje się tu moralnie jedynie fachowcem i instruktorem, a nie wychowawcą. Słuchacze nie są też nastawieni na przekształcanie swej psychiki, lecz jedynie na „zdobycie" określonej wiedzy czy umiejętności. Gorzej, że system jest tu zwykle z natury rzeczy szkolny, przede wszystkim ze względu na słabą na ogół znajomość metod wychowania dorosłych u wykładowców. Nie rozwija on też w stopniu dostatecznym spontaniczności zainteresowań i nastawia raczej na „zaokrąglanie" i „kończenie" jakiegoś pensum — niż na wytwarzanie trwałego głodu wiedzy.

Forma ta ma również i swoje zewnętrzne trudności. Jej uruchomienie wymaga już dosyć dużego aparatu, który nie zawsze i nie wszędzie da się zmontować. Utrzymanie takich instytucyj wymaga też poważniejszych nakładów — nawet tam, gdzie się korzysta z bezpłatnej pracy fachowców — co na dłuższą metę musi przynosić fatalne owoce i da się chyba usprawiedliwić jako przejściowa „twarda konieczność".

Sztywność aparatu utrudnia też przystosowanie się do sytuacji — choć ułatwia ona do pewnego stopnia przetrzymanie okresów kryzysu.

Uniwersytet niedzielny i powszechny — choć są to niezmiernie ważne instytucje, które mają niewątpliwie ogromną przyszłość — nie przetworzą jednak typu dominującego w Polsce dzisiejszej.

Nie trzeba chyba dodawać, że nie przetworzy go też samo tworzenie **ram zewnętrznych** pracy w formie tak popularnych dziś świetlic i domów ludowych.

c) Kwestia możliwości zasadniczych.

Czy jest jednak w ogóle rzeczą **możliwą przebudować mentalność** narodu, tak jak się przetwarza np. strukturę ekonomiczną przy pomocy polityki podatkowo-kredytowej?

Jest rzeczą wiadomą, że dusza ludzka nie da się formować jak figurka woskowa. Ma ona swoje własne konstrukcje wewnętrzne, dążenia i treści stanowiące wynik długiego rozwoju i wpływów otoczenia, a w pewnej mierze i obciążeń dziedzicznych. A jednak udawało się duszę całego narodu przekształcić. Takiego dzieła dokonał np. Grundtvig, odkrywca sztuki „trafiania do duszy"[1]). Warunkiem jest tu zawsze, by przekształcanie to szło po linii istniejących już, choć może nieuświadomionych jeszcze dążeń. Możliwości wychowania są niewątpliwie ograniczone — przede wszystkim wolą wychowanka. Lecz dla samowychowania nie ma żadnych granic. Skoro już krocie ludzi osiągały

[1]) Patrz na ten temat A. Hollmann, Uniwersytet Ludowy a duchowe podstawy demokracji. Tłum. polskie E. Nowickiego. Warszawa 1924, str. 26.

poziom świętości, a liczni samoucy wdzierali się na szczyty wiedzy — to czemuż nie można byłoby w to uwierzyć, że kształcenie i samokształcenie łącznie — o ile staną się zorganizowanym prądem — mogą dokonać więcej, niż sobie, pouczeni dotychczasowymi niepowodzeniami, wyobrazić potrafimy?

Istotną będzie tu kwestia koncentracji i ekonomicznego zużycia tych impulsów, które się dotąd marnowały, oraz stworzenia takich środowisk, w których ludzie odpowiednio dobrani będą się wzajemnie do pracy nad sobą pobudzać.

Odrodzenie może nam przynieść jedynie taka forma pracy, która rozbudza i koordynuje samorzutne z własnych założeń, potrzeb i sytuacyj wyrastające dążenia samokształceniowe i która nigdy nie zamieni się w martwą skorupę organizacyjną, wypełniającą pozornie swą funkcję nawet i wtedy jeszcze, gdy już z niej wszelki duch uleciał. Przerost tych form organizacyjnych prowadzi do tego, że jednostka zostaje jakby **rozparcelowana** między różne stowarzyszenia, które wydzierają sobie nawzajem — nie tyle jej duszę, ile jej czas i pieniądze. Wytworzył się już typ organizacji, do której wystarczy „należeć", tj. płacić składkę i raz po raz pokazać się na zebraniu — a która poza tym niewiele więcej od swoich członków wymaga.

Potrzeba nam dziś systemu pracy, którego istotną rzeczą będzie treść a nie forma organizacyjna — która tak długo tylko istnieć będzie, jak trwa samo istotne dążenie. Formą taką jest **koło oświatowo-wychowawcze**[1]).

[1]) Uzasadnienie terminu, patrz Rozdz. I. 1 a.

d) Perspektywy kół oświatowo-wychowawczych.

Koła oświatowo-wychowawcze są formą pracy, wykazującą szereg tak ważnych zalet, że wolno wiązać z nią największe nadzieje na przyszłość.

Koło[1]) to **cieplarnia** dla rozwoju osobowości, który się przyspiesza w pobudzającej atmosferze przyjacielskiej i „klimacie" moralnym i intelektualnym, wytworzonym przez odpowiednie nastawienie zainteresowań i wzajemny przykład. Bierność i lenistwo przetwarza się tu w energię życiową. Równocześnie mamy tu kierownictwo, chroniące te pierwsze (lub i rozwinięte już) pędy rozwojowe przed skrzywieniem, prawie nieuniknionym w samodzielnym, indywidualnym samouctwie. W tych warunkach rozbudza się myśl, tworzy się refleksyjny, zracjonalizowany stosunek do rzeczywistości, rozwija się krytycyzm wobec dawnych zwyczajów i nałogów — i budzi się i utrwala wola walki o przebudowę życia. Równocześnie z rozwojem własnej myśli tworzy się świadomość konieczności jej podporządkowania pod autorytet dobrowolnie uznany. Jest to szkoła najlepsza uobywatelenia, nauka poglądowa obowiązków społecznych i karności — oczywiście, suponując odpowiednie kierownictwo i zdrową, konstruktywną ideologię.

Niemniejsze są **formalne zalety** kół. Przede wszystkim jest to system najbardziej elastyczny, nadający się równie dobrze dla chłopców wiejskich jak dla profesorów, i możliwy zarówno w środowisku wielkomiejskim, jak i na głuchej wsi. Można go używać jako narzędzia wycho-

[1]) W skrócie będziemy tu używać określenia „Koło" jako przeciwstawienia do „Stowarzyszenia" (patrz R. I. 1).

wawczego, służącego kształceniu elity w obrębie jakiegoś stowarzyszenia, albo też niezależnie od innych grup. Niemniej decydującym jest fakt, że nie potrzeba tu na ogół żadnych środków finansowych. Oczywiście nie jest to formuła czarodziejska dająca za darmo wielkie rezultaty. Wkładem jest tu wysiłek intelektualny, i dlatego można się tylko tam wyników spodziewać, gdzie istnieje entuzjazm dla pracy społecznej. Nie można bowiem budować tej formy oświaty na płatnej pracy zawodowej, bo — pomijając już możliwości finansowe — groziłoby to spaczeniem jej charakteru. Praca ta winna się oprzeć jedynie na samorzutnych dążeniach, a nie na rutynie, która może być tylko czynnikiem wtórnym ułatwiającym pracę, ale nie zastępującym entuzjazmu. Z drugiej strony nie może to być partactwo ani amatorska zabawa. Bez przemyślanych dobrze metod nie można tu żadnych trwałych wyników osięgnąć. Chodzi szczególnie o to, by nie przenosić tu dydaktyki szkolnej; praca oświatowa różni się zasadniczo od szkolnictwa przede wszystkim tym, że tu się wszystko opiera na bezpośrednich zainteresowaniach i dobrej woli, gdyż nie dysponuje się tu (może na szczęście!) żadną presją egzaminów czy dyplomów. Ażeby te zainteresowania podtrzymać, nie wystarczy żadna „robota" fachowców, „odrabiających" swoje lekcje. Jest to najbardziej osobiste działanie człowieka na człowieka. Toteż trzeba tu być indywidualnością, by osiągnąć głębsze rezultaty, choć nie wymaga się tu tylu walorów osobistych, ile ich mieć musi kierownik uniwersytetu ludowego, współżyjący stale ze swymi uczniami. Stopień i rodzaje wymagań zależą oczywiście od charak-

teru koła. Nieodzowne jest pewne minimum dojrzałej, rozwiniętej osobowości i charakteru. Próbą decydującą będzie tu zawsze kwestia wytrwałości — szczególnie w okresie niepowodzeń.

Koła mogą się rozwinąć dopiero na pewnym szczeblu dojrzałości duchowej. Zdolność do rozwinięcia tej formy pracy można by nawet uważać za pewne kryterium osiągniętego poziomu kulturalnego.

Nie łudzimy się, by w chwili obecnej rozwój tych kół na terenie Polski mógł od razu ruszyć z miejsca jak lawina. Mimo że wyszliśmy już znacznie poza pierwsze początki, znajdujemy się wciąż jeszcze w okresie pionierskim tej pracy. Śledząc jednak jej rozwój, możemy dojść do wniosków optymistycznych. Ruch ten wszedł już w tę fazę, w której rzeczą decydującą będzie wypracowanie odpowiednich dla różnych poziomów i sytuacyj metod i ich udostępnienie.

e) Konieczność metody.

Praca oświatowa należała do niedawna jeszcze do dziedzin, w których dobre chęci uchodziły za kwalifikację dostateczną. Wydawało się niejednemu, że takich zacnych amatorów-ochotników nie wolno zniechęcać stawianiem wygórowanych wymagań. Należy się cieszyć, że „w ogóle coś robią", i chodzić na palcach dookoła tej „łaskawej" roboty. Było to błędne postawienie sprawy. Tylko poważnie pojęta praca może dać wyniki i tę pełnię zadowolenia, z której dopiero wyrasta rzeczywisty, a nie chwilowy tylko entuzjazm. Tymczasem w myśl tradycyjnego u nas lenistwa większość naszych działaczy nie myśli

się trudzić poznawaniem cudzych doświadczeń, lecz woli nadłożyć drogi na samodzielne odkrywania rzeczy, już dawno znanych.

Na szczęście zmieniło się już niejedno w tej dziedzinie, odkąd powstały u nas ośrodki teorii oświaty i wychowało się już cały szereg fachowców z wyższym wykształceniem. Polska wysunęła się dziś w dziedzinie badań nad zagadnieniami oświatowymi do najpierwszego szeregu. Obecnie chodzi o to, by i działacze amatorzy zrozumieli konieczność studiów metodologicznych.

Książka nasza będzie próbą zaspokojenia tej potrzeby na jednym z niewątpliwie najważniejszych odcinków.

3. Zadania i charakter książki.

a) Przegląd istniejącej literatury.

Pierwsze podręczniki metodyki kół oświatowo-wychowawczych dali nam katolicy belgijscy i francuscy. Jest to w ogóle najbardziej zasadniczy wkład, jaki literatura francuska wniosła do teorii oświaty pozaszkolnej. Podręczniki te — jak wielkie dzieło O. Honnaya, reprezentujące starszy kierunek dedukcyjny i przeznaczone dla szkół średnich[1]), podstawowa praca M. Éblé[2]), świetny przewodnik dla kółek żeńskich Charlotty Jullien[3]), a szczególnie ostatni, wyśmienity

[1]) V. Honnay S. J., Les cercles sociaux de la doctrine catholique. Méthode de formation sociale d'après les Encycliques et les directives de Léon XIII, de Pie X et Pie XI. II. éd. soigneusement revue. Paryż 1926.

[2]) Manuel de cercles d'études. Paryż 1926.

[3]) Les cercles d'études féminins. Paryż 1936.

podręcznik R. Levassor[1]) oraz inne mniejsze publikacje[2]) — są oczywiście zastosowane do warunków katolickiego ruchu francusko-belgijskiego, a przy tym na ogół opierają się one wyłącznie na praktyce, nie uwzględniając zdobyczy nowoczesnej socjologii, psychologii i pedagogiki.

W języku polskim mamy kilka bardzo dobrych, praktycznie ujętych prac Felicji Żurowskiej, która metody te studiowała w Belgii i dostosowała je do warunków pracy w polskich Katolickich Stowarzyszeniach Młodzieży. Prace Żurowskiej, szczególnie jej bardzo cenny podręcznik dla kółek ewangelicznych[3]) i liczne rozprawy o kółkach i metodzie ankietowej[4]), dotyczą jednak tylko

---

[1]) Manuel pour les cercles d'études. Ouvrage couronné par l'Académie d'Éducation et d'Entre'aide sociale. Paryż 1936.

[2]) 1. La formation morale dans les petits cercles d'études d'adolescents. Lyon 1933. 2. Comment débuter dans un cercle d'études Jociste? Paryż (bez daty). 3. Le cercle d'études Jociste. Les Éditions Jocistes, nr. 7. Paryż (bez daty). 4. Le cercle d'études Jociste. Secrétariat Génér. de la J. O. C. F. (wydawnictwo żeńskie). Paryż 1931. 5. L'Abbé Dantinne. Les cercles d'études Paroissiaux. Collection Veritas, Seria V nr 6 Paryż-Leodium (bez daty). 6. A. C. J. F. Pour bâtir la J. M. C. (Jeunesse Maritime Chrétienne — Chrześcijański Związek Młodych Marynarzy). Paryż 1932. Poza tym istnieją liczne wydawnictwa materiałów i schematów dla ankiet.

[3]) F. Żurowska, Ewangelia w pracy społecznej. Poznań 1936. Podręcznik ten zawiera oprócz materiałów praktycznych bardzo ciekawe doświadczenia z terenu, zebrane na podstawie ankiety.

[4]) 1. O pogłębienie pracy („Kierownik Stowarzyszeń Młodzieży" 1929), 2. Cercles d'études w S. M. P. (tamże 1929), 3. Kółka wychowawcze w S. M. P. Przewodnik Społeczny 1932 (i odbitka), 4. Praca w kółku wychowawczym Kier. Stow. Młodz. 1933, 5. Na marginesie pogadanek ankietowych, tamże 1932, 6. Metoda pogadanek ankietowych, Kierownik 1932, i odbitka.

części samego zagadnienia i jednego odcinka wprawdzie najważniejszego, tj. młodzieży. Praktyczne zastosowanie tych metod do terenu K. S. M. dają cztery cenne broszurki ks. Lesiaka[1]).

Dla innych terenów mamy tu ciekawą pracę Gregga, tłumaczoną z angielskiego i przystosowaną do ideologii i zadań Y. M. C. A.[2]), obejmującą wprawdzie tylko jedną część zagadnień, związanych z metodą kół, oraz różne broszury, jak np. rozprawka Banaszkiewicza[3]), odnosząca się do przygotowania spółdzielczego[4]).

Z literatury niemieckiej, w tym dziale stosunkowo ubogiej, warto przytoczyć pracę znanego teoretyka i wychowawcy dorosłych, ks. dr Grubera, Der Unterrichtskurs[5]). *Literaturę angielską*, związaną z pokrewną, tam rozwiniętą formą pracy „uniwersyteckich klas wychowawczych", oraz prace odnoszące się do ruchu szwedzkiego poznamy w innym związku.

---

[1]) Ks. Lesiak: 1. Droga na szczyty, 12 kwadransów ewangelicznych, 2. Młodzież a sprawy społeczne, 16 pogadanek ankietowych, 3. Patrz i czyń, 12 pogadanek ankietowych, 4. Wielkie żniwo, 12 pogadanek ankietowych. Wszystkie w nakładzie „Ostoi". Poznań 1938. Dalsze prace polskie patrz: St. Sedlaczek. Bibliografia przodownictwa i pozaszkolnego kierownictwa wychowawczego. Poznań 1938, str. 149 (odbitka z pracy: Z zagadnień przodownictwa w Akcji Katolickiej młodzieży, Poznań 1938).

[2]) A. J. Gregg, Przodownicy klubów a charakter chłopców. Wydawnictwo Y. M. C. A. Warszawa 1927.

[3]) Piotr Banaszkiewicz, Praca zespołu p. r. w dziedzinie spółdzielczości. Centr. Komitet dla spraw wsi. Warszawa 1937.

[4]) Inne rozprawki i prace poświęcone tylko częściowo kołom oświatowym, poznamy z cytatów w tekście.

[5]) Dr Fr. Gruber, Der Unterrichtskurs. Anleitung zur Abhaltung von Unterrichtskursen in den Vereinen. München 1926. Innych autorów niemieckich poznamy później.

b) Zagadnienie poziomu.

Przystępując do napisania podręcznika metodyki kół oświatowo-wychowawczych, natrafiamy od razu na zasadniczy problemat poziomu, na jakim należy się utrzymać. W żaden sposób nie mogą nas już dzisiaj zadowolić dawnego typu „popularne" podręczniki, ograniczające się do dogmatycznego wykładu danych faktycznych i praktycznie (mniej lub więcej gruntownie), ale zawsze tylko subiektywnie wypróbowanych zasad postępowania. Żyjemy w epoce racjonalizacji. Inteligent czy samouk, prowadzący koło, natrafi rychło na różnorodne problematy, które będą wymagały teoretycznego pogłębienia. Mamy już cały szereg działaczy do tego dostatecznie przygotowanych. Chcielibyśmy żywić tę nadzieję, że dążność do głębszego wniknięcia w te zagadnienia pojawi się u każdego, kto na serio do pracy tej się zabierze. Niewątpliwie jednak znacznie liczniejsi będą ci, którzy nie interesują się stroną teoretyczną zagadnienia albo nie mają przygotowania, by ją zrozumieć i szukać będą jedynie konkretnych, dogmatycznie ujętych wskazań i ogólnej orientacji.

Jak pogodzić te dwie sprzeczne ze sobą potrzeby w jednej książce?

Szukając drogi wyjścia z tej antynomii, postanowiliśmy wypróbować system podręcznika **dwustopniowego**[1]). Dwustopniowość ta polega na tym, że do ujętego raczej w sposób dogmatyczno-praktyczny ogólnego wykładu dajemy wkładki, drukowane **borgisem** (drukiem ciaśniejszym) i za-

[1]) System ten bywał już podobnie stosowany, np. w znanym podręczniku prof. B. Nawroczyńskiego, Zasady nauczania, II. wyd. Warszawa 1931.

wierające teoretyczne omówienie danego zagadnienia, wzgl. polemikę z cudzymi poglądami. Wkładki te można pomijać przy czytaniu — gdy się tylko szuka wskazań praktycznych. Będą one jednak zawsze nęcić każdego, kto ma odpowiednie do tego przygotowanie, by zrozumieć podane tu, zresztą w formie bardzo uproszczonej, problematy socjologiczne i psychologiczne. Będą one zachętą do głębszych studiów a zarazem asekuracją przeciwko tendencji do zbytniego symplifikowania zagadnień, które tylko na pierwsze wejrzenie wydają się bardzo jasne i proste.

Obok wkładek teoretycznych, złożonych borgisem, posługiwać się będziemy **petitem** (drukiem drobnym) dla podania informacyj bibliograficznych czy rzeczowych oraz omówienia przykładów itp. Poświęcając względy estetyczne, zyskujemy przez to na przejrzystości, co jest dla nas rzeczą ważniejszą niż przyjemność, jaką daje widok gładkiego tekstu.

Podkreśleń tłustych używaliśmy do uwypuklenia słowa przewodniego, czyli jakby podtytułu danego ustępu — a **drukiem rozstawnym** uwypukliliśmy słowa i zdania zasadnicze. To urozmaicenie graficzne stanowić będzie duże ułatwienie dla Czytelnika, który chce nie tylko treść łatwo uchwycić, ale i często — miejmy nadzieję — do książki tej zaglądać jako do rzeczywistego „podręcznika", dającego radę przy rozwiązywaniu nasuwających się przy pracy zagadnień.

c) Założenia i zadania podręcznika.

Podręcznik nasz, jako pierwszą próbę syntezy tego zagadnienia w naszej zresztą już bogatej literaturze oświatowej, staraliśmy się tak ująć, by

mógł zaspokoić potrzeby **wszystkich poziomów**[1]) **i kierunków.** Postawiliśmy sobie wprawdzie u wstępu pewne ideały, które są wyrazem naszych przekonań i stanowią wynik pracy wielu lat. Nie mogąc oczywiście udowodnić postulatów, co jest zasadniczo niemożliwe — już pomijając kwestię rozmiarów książki — musieliśmy się zadowolić pewnym krótkim naszkicowaniem ich uzasadnienia. Staraliśmy się ująć te ideały w ten sposób, by ukazać **cel** godny tych wielkich wysiłków, jakich wymaga na serio pojęte prowadzenie koła oświatowo-wychowawczego. Nie mogąc tu uruchamiać dźwigni interesu — mogliśmy jedynie apelować do polskiego idealizmu, w którego żywotność nadal wierzymy, i do ambicji narodowej, dziś tak bardzo żywo odczuwanej. Nie znaczy to jednak, że książka nie może się przysłużyć i tym, którzy kierować się będą innymi motywami i inne mieć będą cele. Jedno jest tylko założenie, które wydaje nam się nieodzowne: wiara w wartość duszy ludzkiej i szacunek dla indywidualności. Nie jest to z pewnością przypadkiem, że na terenie państw, w których panują ideologie kolektywistyczne, koła oświatowe przetwarza się celowo na robotę masową[2]). Tam, gdzie poglądy na świat mają być ustalane autorytatywnie w jakiejś centrali partyjnej, a „towar" kulturalny podlegać ma standaryzacji i „ujednoliceniu" według szablonu ideologicznego — tam nie potrzeba rozwijania

---

[1]) Poziomu członków — ale nie kierowników, od których dużo tu wymagać będziemy — nawet gdy chodzi o prowadzenie kół złożonych z ludzi prostych.

[2]) Tak szczególnie w Sowietach, gdzie powstające samorzutnie kółka literackie i czytelnicze zamienia się na masówki, jak wycieczki, pogadanki i wieczornice (patrz „Praca Oświatowa". 1938 I. Str. 334).

BIBLIOTEKA GŁÓWNA

indywidualności ludzkiej, a nawet przeciwnie, byłoby to sprzeczne z tymi właśnie założeniami. Koło oświatowo-wychowawcze i mundur partyjny — to dwie rzeczy wyraźnie przeciwstawne.

Stanowisko nasze nie jest jednak bynajmniej identyczne z przebrzmiałym już **liberalizmem** minionej epoki, dla którego nie istniała ani hierarchia wartości, ani prawdy obiektywne, ani też autorytet, lecz każde „widzi mi się" jednostki było rzeczą świętą, a zachcianka motywem dostatecznym poczynań. Uznanie hierarchii wartości, prawd obiektywnych i autorytetów jest właśnie podstawą, na której się oprzeć musi praca wszelkich kół, gdyż w przeciwnym wypadku stałyby się one czynnikiem atomizacji i rozkładu społecznego. Chodzi tu tylko o to, by znaleźć drogę do dobrowolnego poznania, przeżycia (o którym się dziś tyle mówi) i przyswojenia sobie tych praw, które w przeciwnym razie trzeba by narzucać od zewnątrz dla ratowania ładu i spoistości społecznej. Rozwój kół oświatowych jest więc asekuracją przed przymusem totalizmu. Dopóki jednak istnieją różne kierunki ideologiczne (a będzie to nieuniknione tak długo, jak istnieć będzie wolność przekonań), koła te będą jednym z tych czynników, który decydować będzie o zwycięstwie danego ruchu.

Nie od nas zależy, kto to zwycięstwo odniesie. Staraliśmy się tu wyostrzyć pewną **broń** — ale nie możemy za to odpowiadać, jak i przez kogo broń ta zostanie zużytą. Wierzymy jednak, że ten system w każdym razie przyczyni się — w miarę swego powodzenia — do podniesienia poziomu intelektualnego, a zatem i urzeczowienia antagonizmów ideologicznych. Wierzymy, że

wychowankowie kół oświatowo-wychowawczych nie będą swych rozrachunków ideologicznych i organizacyjnych załatwiać przy pomocy pałki czy rewolweru — lecz będą walczyć jedynie argumentami. I z tego punktu widzenia nawet uzbrojenie w tę broń takich ruchów, które osobiście uważamy za błądzące — przyczyni się niewątpliwie do postępu kulturalnego, a może i do zmniejszenia zbyt głębokich, przez czynniki emocjonalne, a nie przez względy rzeczowe spowodowanych antagonizmów.

Przewidujemy, że książka ta może się niejednemu wydać trudną. Nie ujęliśmy jej „popularnie"[1]), gdyż uważamy, że kierownictwo kół oświatowych wymaga przynajmniej takiego wyrobienia, jakie jest potrzebne, by podręcznik ten zrozumieć. Być może, że później, gdy forma ta już się lepiej skrystalizuje, będzie można i krótkie, popularne podręczniki wydawać. Na razie chcemy jedynie do tych apelować, którzy się nie lękają wysiłku umysłowego.

---

[1]) „Popularność" podręcznika polega przede wszystkim na operowaniu raczej przykładem, niż abstrakcyjnymi zasadami, i na unikaniu wszelkiej terminologii, która jednak jest warunkiem uściślenia pojęciowego. Idealną rzeczą byłoby ilustrowanie każdej tezy ogólnej konkretnymi przykładami. Doprowadziłoby to jednak do zbytniego rozszerzenia i tak już obszernej książki.

Rozdział I

POGLĄD OGÓLNY NA KOŁA OŚWIATOWO-WYCHOWAWCZE I ICH ROZWÓJ

1. Ustalenie terminów.

a) Pojęcie „koła oświatowo-wychowawczego".

Rozważania nasze musimy z konieczności rozpocząć od porozumienia się z Czytelnikiem na temat pojęć i terminów, które dotąd pozostają w literaturze naszej zupełnie nieuporządkowane[1]). Będzie to już zarazem zapoznanie się z ogólną strukturą socjologiczną kół oświatowych, które musi wyprzedzić omówienie konkretnych problematów; uogólnienia te są wprawdzie oparte na indukcji, lecz odtwarzanie przebytej już drogi myślowej zawiodłoby nas tu za daleko. Toteż musimy niestety rozpocząć od podania pewnych abstrakcyjnych schematów myślowych, które się dopiero przy dalszej lekturze wypełnią konkretną treścią i nabiorą rumieńców życia.

Przede wszystkim wypadnie nam sformułować pojęcie koła oświatowo-wychowawczego.

Przez **„koło oświatowo-wychowawcze"** rozumieć będziemy grupę celową, opartą na

---

[1]) Patrz na ten temat nieco złośliwe, ale zasadniczo trafne uwagi Wachowskiego. W sprawie terminologii oświatowej. Oświata Polska 1936, I, str. 16 n.

styczności osobistej członków, złożoną z osób dobranych indywidualnie według zainteresowań, i pracujących wspólnie nad rozwojem intelektualnym, moralnym czy estetycznym swej osobowości, albo nad zaspokojeniem określonych zainteresowań, lub też przygotowaniem się do jakiegoś zamierzonego działania i wymagającą od każdego członka pełnej aktywności.

Przymiotnik „oświatowo-wychowawcze" można w razie potrzeby rozdzielić i mówić o kołach oświatowych, jeśli cele wychowawcze nie odgrywają tutaj większej roli, albo o wychowawczych, gdy wychowanie wysuwa się bezwzględnie na plan pierwszy, a nauczanie jest wyłącznie środkiem. Określenie „koło oświatowo-wychowawcze" zdecydowaliśmy się po przeprowadzeniu licznych dyskusyj przyjąć jako termin nadrzędny, obejmujący wszystkie rodzaje tej formy pracy, niezależnie od tego, czy ma ono kierownika, należącego do innej warstwy społecznej, i czy przeważa tam aktywność nauczyciela lub też samych członków, a także niezależnie od poziomu[1]).

Określenia *złożonego* „oświatowo-wychowawcze" użyliśmy z konieczności ze względu na to, że termin „oświatowy" rozumie się przeważnie jako określenie pracy nad samym rozwojem umysłowym; ponie-

---

[1]) Określenie „koło samokształcenia" okazało się za ciasne, bo nie obejmuje kół, których członkowie dobrowolnie poddają się kierownictwu, ale nie uprawiają jeszcze świadomego samokształcenia. Określenie „koło studiów" w naszym języku brzmi zbyt pretensjonalnie — w przeciwieństwie do francuskiego „étude", które oznacza wszelkie systematyczne staranie się czy dążenie do poznania, gdy polskie „studia" suponują wyższy, zbliżony już do naukowego poziom intelektualny pracy. Termin tego będziemy używać tylko w pewnych wypadkach, o czym będzie mowa poniżej.

waż słowo „wychowawczy" bywa używane i w szerszym znaczeniu, jako nadrzędny termin dla wychowania moralnego i nauczania, można by się tu zadowolnić przymiotnikiem „wychowawczy". Określenie „koło wychowawcze" nabrało jednak już innego znaczenia — opartego na ciaśniejszym pojęciu wychowania. Nie było więc innego wyjścia, jak przyjęcie określenia złożonego, przy czym przymiotniki „oświatowy" i „wychowawczy" rozumiemy tu w znaczeniu ciaśniejszym, obejmując jednak terminem „koło oświatowo-wychowawcze" również i koła, zajmujące się wychowaniem estetycznym, o ile dokonywa się ono na drodze intelektualnej.

Termin „oświatowy" i „wychowawczy" może razić inteligentów, którzy wciąż jeszcze żyją w mniemaniu, że przedmiotem pracy oświatowej może być jedynie pracownik fizyczny — i nie rozumieją, że nie tylko podrzędny funkcjonariusz, ale i stojący na świeczniku twórca intelektualny potrzebuje stale bodźców do pracy nad sobą, a więc i akcji oświatowo-wychowawczej, do jego poziomu dostosowanej. Ażeby jednak rozróżnić poziomy, możemy takie koła intelektualistów o nastawieniu poznawczym nazywać *kołami studiów*. Będzie to jednak tylko jedna odmiana kół oświatowych.

Niemcy mają tu inny zupełnie termin „Arbeitsgemeinschaft" (spólnota pracy). Określenie ich ma tę stronę ujemną, że nie mówi nic o charakterze oświatowym tej spólnoty. Termin ten bywa jak wiadomo używany i w innych zupełnie znaczeniach. Pojęcie „spólnoty" ma u Niemców pewne, zupełnie specyficzne znaczenie. Stworzyła się tam dookoła niego cała mitologia polityczna[1]). Fakt ten przemawia tym bardziej za tym, by nie przenosić ich terminu na nasz grunt.

[1]) Patrz na ten temat rozprawę autora „Religia spólnoty narodowej". Przegląd Powszechny, lipiec-sierpień 1938, str. 10 n.

Termin „*koło*" w przeciwieństwie od „kółko" nie przesądza wielkości grupy i obejmuje np. również uniwersyteckie klasy wychowawcze (University Tutorial Class), rozpowszechnione w Anglii, liczące i ponad 30 osób. Granicą maksymalną jest możność czynnego udziału wszystkich i utrzymania styczności osobistej, co jest rzeczą bardzo doniosłą. Pod tym względem różni się koło od *stowarzyszenia*, którego liczebność nie jest zasadniczo ograniczona, gdyż nie wymaga się tu normalnie aktywnej, kontrolowanej przez grupę pracy nad własnym rozwojem, ani też osobistej znajomości między wszystkimi członkami. Dolną granicą liczebności koła będzie trzech członków (tres faciunt collegium), choć w pewnej mierze i wspólna praca dwóch osób może bardzo dobrze podobne zadania spełnić.

Koło jest grupą *celową*, tj. opartą na doborze pod kątem widzenia wspólności dążeń i zainteresowań w przeciwieństwie np. do grup naturalnych czy genetycznych, opartych na wspólności pochodzenia.

Koło normalnie jest grupą *zorganizowaną*, tzn. posiada ono unormowany podział pracy i zinstytucjonalizowane (tj. zamienione w stałe urządzenia) organa. Nie jest to jednak absolutnie nieodzowne. Mamy bowiem koła przyjacielskie, nie znające żadnego przewodnictwa, które w grupach małych i przy dużym wyrobieniu członków nie jest konieczne, ani też nie prowadzące żadnych protokołów itp.

Dobór członków jest w kole zasadniczo indywidualny, oparty na wspólności dążeń i zainteresowań. Nie starczy tu zwykłe „zapisanie się", jak we większości stowarzyszeń, lecz trzeba osobistego przyjęcia.

Istotną cechą koła jest to, że nie ma tu biernych członków, choć oczywiście stopień aktywności może być różny.

Dalszą cechą zasadniczą jest to, że istnieje tu *pomoc wzajemna* w pracy nad sobą, wymiana myśli i wartości. Na tej podstawie wytwarza się zawsze pewna spólnota duchowa. Stosunek bliskiej znajomości osobistej jest warunkiem wytworzenia się atmosfery szczerości, bez której nie da się pomyśleć taka pomoc wzajemna ani wymiana myśli niczym nie krępowana. I dlatego zbliżenie osobiste jest cechą istotną i nieodzowną wszystkich kół oświatowych.

Wymiana wartości i przekonań w kole odbywa się zasadniczo w formie dyskusji, która wyjątkowo tylko ogranicza się do zwykłej wymiany zdań.

Cele mogą tu być trojakie: 1) Rozwój własnej osobowości — w płaszczyźnie intelektualnej (poznawczej) lub moralnej (zwykle jedno i drugie) z tym, że akcent przesuwa się w tę lub tamtą stronę — albo i estetycznej, przy czym chodzić tu będzie o kontemplację dzieł sztuki, a nie o czynne jej uprawianie (muzyka, śpiew, teatr), co już należy do innego typu kół, które nazwiemy kołami kulturalnymi. Akcent leży tu na osobowości. 2) Zaspokojenie określonych zainteresowań, które stają się celem dla siebie, niezależnie od ich wpływu na osobowość. Mamy tu postawę bardziej rzeczową, co nie znaczy, że wyższą, gdyż ze stanowiska personalizmu osobowość jest wartością naczelną; normalnie udaje się jednak bardzo dobrze pogodzić rzeczowe zainteresowania i rozwój osobowości. 3) Przygotowanie do jakiegoś zamierzonego działania — a więc kształcenie przodowników, działaczy i apostołów; tu już wysuwa się na plan pierwszy interes grupy. Nie musi on jednak bynajmniej być sprzeczny z dobrem jednostki, gdyż ta rozwija się właśnie najbardziej przez bezinteresowną służbę dla innych.

b) Koła wychowania i koła samokształcenia.

Koła oświatowo-wychowawcze dzielimy ze względu na nastawienie słuchaczy i rolę kierownictwa na dwa zasadnicze rodzaje: koła wychowania i koła samokształcenia.

Kołem wychowania nazwiemy takie koło oświatowo-wychowawcze, którego członkowie są przedmiotem planowego, bezpośredniego oddziaływania wychowawczego ze strony jakiejś osoby, mającej uznany przez członków autorytet, i w których nastawieniu przeważa receptywność (aktywna[1]) odbiorczość) nad samodzielnym samokształceniem.

Termin „Koło wychowania" wprowadzamy jako naszą propozycję — dla oznaczenia cech formalnych — jak stosunek kierownika do członków i ich aktywność — w przeciwieństwie do „Kółka wychowawczego" — jako określenie zadań (patrz wyżej). Forma gramatyczna tego określenia jest analogią do przyjętej formy: koło samokształcenia; formy tej używa się nieraz, ale z przymiotnikiem (koło wychowania religijnego).

Pojęcie „wychowania" rozumiemy tu w szerszym znaczeniu, obejmując nim i nauczanie. Chodzi nam tu o bezpośrednie oddziaływanie na wychowanka przez pouczanie, strofowanie, stosowanie rygorów itp. w przeciwieństwie do działania pośredniego, opartego na przodownictwie.

Postawa receptywna (aktywnie odbiorcza) członków koła jest związana z przewagą umysłową pod-

---

[1]) W przeciwieństwie do biernej odbiorczości, polegającej na uleganiu sugestii lub poddawaniu się naciskowi, chodzi tu o czynne i dobrowolne przyjmowanie podawanych przez wychowawcę prawd i wartości

miotu. W miarę jak członkowie dojrzewają do samodzielnego i świadomego samokształcenia, kierownik musi ograniczać swą aktywność w bezpośrednim narzucaniu autorytatywnym swych wskazówek i przejść do roli doradcy wzgl. przodownika, co zresztą bynajmniej nie potrzebuje oznaczać osłabienia jego autorytetu, który jedynie zmienia swój charakter: wyższość, oparta na cechach zewnętrznych (pozycja społeczna, wiek, funkcja), ustępuje wyższości, opartej na właściwościach osobistych, na przodowaniu w realizacji ideałów grupy.

Koło samokształcenia mamy wtedy, gdy w jakimś kole dążności do samodzielnej pracy nad sobą zdecydowanie przeważają nad receptywnością, niezależnie od tego, czy koło posiada kierownika autorytatywnego, który tu raczej pełni rolę doradcy, czy też opiera się jedynie na przodownictwie.

Przez samokształcenie rozumieć będziemy za Okińskim: „samodzielne, poddane autokontroli urabianie się osobnika w celu osiągnięcia jakiegoś mniej lub więcej uchwytnego (uświadamianego) i mniej lub więcej jasno określonego wzoru (wzgl. ideału) osobowości"[1]).

Samodzielność jest oczywiście tutaj pojęciem bardzo względnym. Ideały i cele ogólne są zawsze już narzucone przez środowisko[2]) i jednostka normalnie wybiera jedynie między danymi jej możliwościami,

[1]) Dr W. Okiński, Procesy samokształceniowe. Poznań, 1935. Str. 34 n.

[2]) Przez środowisko rozumiemy za prof. Znanieckim: „Ogół jednostek, grup społecznych i treści kulturowych, z którymi osobnik styka się bezpośrednio lub pośrednio, przelotnie lub trwale" (Socjologia wychowania. Tom I. Warszawa 1928. Str. 53 n). Środowisko obejmuje więc również wpływy lektury, ideologij organizacyjnych itp.

a wyjątkowo tylko tworzy z danych jej elementów nowe wartości. Również metody przejmuje się najczęściej od innych. Każde koło narzuca tu pewne idee i zasady swym członkom i stosuje nawet pewną kontrolę. Istotną jest tu kwestia autonomii w wyborze tych prawd i wartości, oraz dróg wiodących do ich realizacji, i przewaga samokontroli nad kontrolą grupy czy jej kierownika.

Tak jak w każdym kole wychowania dąży się zawsze do rozbudzenia dążności samokształceniowych, tak i w kole samokształcenia spotykamy zawsze pewną pracę wychowawczą; nieraz nawet członkowie wychowują się wzajemnie. *Granice* są tu więc zawsze płynne — i można jedynie mówić o mniej lub więcej zdecydowanej przewadze jednego z tych czynników.

Sam *termin* „samokształcenie" jako przeciwieństwo wychowania może tu wydać się pozornie nielogiczną antytezą. Niewątpliwie schemat poprawny wymagałby ukucia terminu równoległego: koła samowychowania. Ta logiczna symetria nie byłaby jednak w zgodzie z rzeczywistością. Jest bowiem faktem, że tak jak w postawie kierowników kół zwykle przeważa dążność wychowawcza nad dydaktyczną, tak w pracy nad sobą najczęściej zdobycie wiedzy wysuwa się na plan pierwszy. Stwierdzenie to nie przesądza oczywiście tego, żeby taki stan rzeczy był właściwym, gdyż przynajmniej ze stanowiska personalistycznego rozwój charakteru będzie zawsze miał pierwszeństwo przed rozwojem umysłu, a przy tym praca nad sobą jest nieodzownym warunkiem postępu intelektualnego.

Przy określaniu terminu nie możemy się jednak oprzeć na naszych postulatach, lecz na danej nam rzeczywistości. I dlatego uważamy, że lepiej tu będzie zatrzymać przyjęty już powszechnie i tak popularny termin „koło samokształcenia". Będzie on zresztą odgrywał w naszej klasyfikacji rolę dosyć podrzędną.

Pojęcie „kształcenia" możemy też pojmować w znaczeniu szerszym — obejmując nim i wychowanie. Etymologicznie interpretacja ta będzie zupełnie poprawna. Jeśli za Nawroczyńskim[1]) będziemy wychowaniu w znaczeniu ciaśniejszym przeciwstawiać nie kształcenie, ale nauczanie, wtedy będziemy mieli prawo do takiej właśnie szerszej interpretacji tego terminu.

Kierownictwo w kole samokształcenia nie jest absolutnie nieodzowne, jak w kole wychowawczym. Spotykamy czasami małe kółka samokształceniowe, nie posiadające uznanego i stałego kierownictwa. Zdarza się nawet, że obywają się one bez przewodniczącego. Jest to możliwe w grupach bardzo małych, zżytych i udyscyplinowanych. Do problematu tego wrócimy jeszcze. Są to jednak wyjątki i wypadki graniczne. Normą jest tu przodownictwo, którego zewnętrznym wyrazem jest zwykle pełnienie funkcji przewodniczącego. Pewnego rodzaju choćby nieuświadomione przodownictwo istnieć musi nawet w kołach, nie posiadających przewodniczącego — gdyż z natury rzeczy ktoś musi się wysunąć na czoło w realizowaniu zadań grupy.

c) Koła, kluby i zebrania dyskusyjne.

Trzeba nam tu będzie wprowadzić jedno jeszcze ważne odróżnienie. Spotykamy często pewien typ kół, który nie odpowiada zupełnie ściśle naszej definicji kół oświatowo-wychowawczych, a który jednak stanowi formę bardzo pokrewną. Chodzi nam tu o różne grupy, których celem jest dyskusja. Możemy je podzielić na trzy najważniejsze rodzaje.

[1]) Zasady nauczania, str. 8.

Pierwszy typ to zamknięte koła, które dyskusję traktują jako pewnego rodzaju **sport.** Nie ma tu celu samowykształceniowego, ale jest dążenie do zaspokojenia pewnych zainteresowań, a wynik wychowawczy może być dobry, choć nie był on zamierzony. Rodzaj ten możemy więc zaliczyć do kół oświatowo-wychowawczych. Jeśli dyskusja jest jedynie środkiem wychowania, wtedy mamy już zwykły typ koła.

Druga kategoria to również zamknięte grupy o charakterze **klubów.** Więź jest tu inna. Dyskusja nie jest celem istnienia grupy, lecz jedynie jednym z jego objawów o charakterze podporządkowanym. Typu tego już nie możemy zaliczać do kół oświatowo-wychowawczych, choć może on w wypadkach granicznych taki charakter przybierać, szczególnie, gdy się klub traktuje jako formę pracy oświatowej (jak w Y. M. C. A.).

Trzeci rodzaj to **publiczne zebrania dyskusyjne,** urządzane zwykle przez jakąś organizację w celach kulturalnych, politycznych albo też dla rozrywki. Oczywiście, że braknie tu zasadniczych cech koła oświatowo-wychowawczego.

d) Kółka i zespoły samokształcenia.

Koła samokształcenia wypadnie nam jeszcze z innego punktu widzenia podzielić na dwa typy zasadnicze. Chodzi tu o kwestię **podziału pracy.** Mamy tu dwie możliwości: albo wszyscy członkowie wypełniają zasadniczo te same wzgl. podobne czynności — albo też każdy otrzymuje zadanie odrębne, podporządkowane wspólnemu celowi. W pierwszym wypadku mówić będziemy o **kółkach** samokształcenia, w drugim — o **zespołach** samokształcenia.

W przeciwieństwie do „kół" użyjemy tu określenia „kółka", gdyż samokształcenie zbiorowe możliwe jest tylko w drobnych stosunkowo grupkach — gdy praca wychowawcza może operować ilością członków, zbliżoną do liczebności średniej klasy szkolnej.

„*Kółko*" implikuje pewne wyobrażenie o równości członków i ich bliskości osobistej. Wyraża się to nieraz symbolicznie przez siedzenie dookoła jednego stołu, możliwie okrągłego; okrągłość ta odgrywała symboliczną rolę w różnych słynnych historycznych „kółkach"[1]). Istnienie jakiegoś kierownika nie uchybia tu pojęciu równości członków. Kierownik ten może pomimo swej pozycji nadrzędnej zrównywać się dobrowolnie z członkami, rezygnując z wszelkich przywilejów, nawet i udzielania głosu, które w małych a zżytych grupach nie jest konieczne. Najczęściej jednak kierownik zachowa pewnego rodzaju pozycję „głowy" całego kółka, a pełnia równości istnieć będzie tylko między członkami.

Pojęcie „zespołu samokształcenia" ma swoje analogie w „zespołach" muzycznych, teatralnych i śpiewaczych (o których mówimy wtedy, gdy głosy są podzielone). W innym nieco znaczeniu używa się określenia „zespół p. r." (przysposobienia rolniczego). W tym wypadku chodzi o grono, w którym każdy spełnia samodzielnie pewne, zwykle dla wszystkich równe zadania, a inne, jak lektura książek, wycieczki zawodowe itp., są wspólne. Nie jest więc jeszcze pojęcie „zespołu" zupełnie jednoznacznie ustalone i sformułowanie nasze musimy uważać za konwencjonalne[2]).

---

[1]) Tak np. koło biesiadników króla Artusa albo znana „Tafelrunde" Fryderyka Wilhelma I.

[2]) Znaczenie to ustaliliśmy w wyniku dyskusji za radą p. prof. Radlińskiej.

Granica między kółkiem a zespołem będzie oczywiście dosyć płynna. Kółko może łatwo przemieniać się w zespół i na odwrót; spotykamy i mieszane formy, gdy np. część członków kółka rozbiera między siebie referaty, a inni są jedynie uczestnikami dyskusji. Obu tych pojęć będziemy oddzielnie używać tylko tam, gdzie chodzić będzie o podkreślenie tego właśnie charakteru danego kółka. Jako nadrzędnego będziemy używać terminu „koło samokształcenia".

Analogicznego podziału kół wychowania nie uważamy za potrzebny, gdyż podział pracy jest uwarunkowany pewną samodzielnością, która pozwala dane koło już zaliczyć do kół samokształcenia.

e) Koła innorządne i samorządne.

Wypadnie nam tu wprowadzić inny jeszcze podział, odnoszący się do ustroju. Chodzi o to, że koła mogą mieć **kierownika** narzuconego z góry, albo też mogą one wyłonić ze swego grona **przodownika**[1]), który normalnie pełnić będzie funkcję przewodniczącego. Będziemy tu używać określeń koło innorządne i koło samorządne.

Granica i tu oczywiście jest bardzo płynna. Nieraz kierownik koła należy do tej samej warstwy (np. inteligencji), lecz ma w jej łonie wyższy stopień hie-

---

[1]) Na temat przodownictwa i kierownictwa ob. W. Okiński, Przewodnictwo samokształceniowe. Przegląd Socjologiczny. III. 1935, str. 279 n (z literaturą, także zagraniczną) oraz: Z zagadnień przodownictwa w Akcji Katolickiej Młodzieży, Pamiętnik IV konferencji związkowej Katolickiego Związku Młodzieży Żeńskiej i Kat. Zw. Młodzieży Męskiej, odbytej w Poznaniu 2—3 maja 1937 pod redakcją referatu programowego KZMŻ i KZMM. Poznań 1938 (z bibliografią w układzie prof. Sedlaczka).

rarchiczny lub tytuł naukowy, albo też wyróżnia się znacznie wiekiem. Koła powstają nieraz w ten sposób, że inicjator dobiera sobie pewne osoby i sam nigdy nie bywa „wybieranym", lecz jego przewodnictwo dzięki jego pozycji osobistej czy funkcyjnej jest rzeczą oczywistą, nad którą się nikt nie zastanawia. Kierownictwo łączy się najczęściej z postawą wychowawczą, choć nie jest to konieczne, bo nieraz kierownik dobrowolnie redukuje swą pozycję do roli przodowniczej zwykłego przewodniczącego; mówić wtedy można o przodownictwie pozornym. Różnice są tu nieraz bardzo subtelne; jest jednak rzeczą ważną zdawać sobie sprawę ze struktury ustrojowej danego koła.

2. Koła oświatowo-wychowawcze w przeszłości.

Koła oświatowo-wychowawcze nie są wynalazkiem nowoczesnym. Słusznie zwrócono już na to uwagę, że grona uczniowskie, skupiające się dokoła **starożytnych filozofów** były już w pewnej mierze takimi kołami. Warto szczególnie pod tym kątem widzenia zanalizować szkołę Sokratesa i Akademię Platona a także inne szkoły. Próbowano też grono uczniów Chrystusa porównać z takim kołem.

Koło oświatowo-wychowawcze to **formacja naturalna,** która tam tworzyć się będzie, gdzie powstają jakieś aktywne dążenia kulturalne. Może ono pobierać formy mniej lub więcej zwarte i trwałe, ale samo skupianie się ludzi o podobnych dążeniach i zainteresowaniach dla wymiany myśli jest jedną z potrzeb najpierwotniejszych.

Mimo to dopiero w najnowszych czasach spotykamy się z **masowym** powstawaniem takich kół już określonego typu i opartych o pewne ruchy społeczne. Pisać ich historię — znaczy-

SCHEMAT KLASYFIKACYJNY KÓŁ OŚWIATOWO-WYCHOWAWCZYCH

Koło oświatowo wychowawcze

(grupa ograniczonej ilości osób aktywnie pracujących w dziedzinie oświatowo-wychowawczej oparta na doborze według zainteresowań i na styczności osobistej)

(Odmiany, a nie rodzaje, wypełniające klasę:)

Koła oświatowe
(przewaga nauczania)

Koła wychowawcze
(przewaga wychowania)

Koła studiów
samodzielna praca poznawcza

Koło dyskusyjne
(dyskusja jako cel dla siebie)

Koła wychowania
(przewaga aktywności wychowawczej autorytatywnego kierownika)
(Ustrój zupełnie lub przeważająco samorządny: Kierownictwo lub przodownictwo pozorne)

Koła samokształcenia
(przewaga samodzielnego kształcenia)
(Ustrój zupełnie lub przeważnie samorządny: Przodownictwo rzeczywiste, wyjątkowo pozorne)

Kółka samokształcenia
(bez podziału zadań)

Zespoły samokształcenia
(z podziałem zadań)

łoby przepracować dzieje ruchów kulturalnych wszystkich narodów. Zadanie takie nie może wchodzić w skład naszych o wiele skromniejszych zamierzeń. Chcąc jednak dać pewną orientacją ogólną, zapoznamy się choć pokrótce z rozwojem kół oświatowo-wychowawczych w tych krajach, które wniosły do tej dziedziny najważniejszy i oryginalny dorobek: we Francji i Belgii katolickiej, w Szwecji i w Anglii. Na zakończenie wypadnie nam pokrótce zorientować się w rozwoju tej formy pracy na terenie Polski, która wprawdzie mimo własnych, wspaniałych tradycyj — po wojnie ten system na nowo przejęła — od innych, lecz potrafiła go już poważnie rozwinąć i pogłębić.

3. „Cercles d'études" we Francji i Belgii.

a) Początki i organizacja.

Ojczyzną nowoczesnego ruchu masowego kół jest przede wszystkim katolicka **Francja.** Koła te stały się tam formą specjalną wychowania, przy pomocy której odradzający się katolicyzm próbował znaleźć drogę do odzyskania mas utraconych z winy szkoły laickiej. Początki tego ruchu sięgają daleko wstecz. W roku 1855 założył ks. Maignen takie „kółko młodych robotników", do którego należeli i inteligenci. Z kółka tego mieli później wyjść wielcy twórcy ruchu chrześcijańsko-społecznego we Francji, hr. de Mun i margrabia du Pin. W roku 1884 powstaje pierwsze „Cercle d'aide fraternelle et d'études sociales"[1]). Okres pełnego rozkwitu tego ruchu zaczął się jednak na dobre dopiero w XX w. Rozwój kół wiąże się

[1]) H. Radlińska, Dzieje oświaty pozaszkolnej. Odbitka z Encykl. wychowania Tom I. Warszawa 1933. Str. 13.

nierozerwalnie z narodzinami najbardziej żywiołowego i samorzutnego ruchu młodzieży chrześcijańskiej, jaki dotąd widziano, mianowicie **JOC** (Jeunesse ouvrière chrétienne).

Twórcą tej potężnej organizacji jest wikary parafii Laecken (Bruksela) *ks. Cardyn.* Zaczął on od tego, że począł gromadzić młodocianych a nawet dziecięcych robotników i robotnice w wieku lat 12—13 i tworzyć z nimi pierwsze „kółka wychowawcze". W roku 1916 ks. Cardyn zostaje dyrektorem „Dzieł społecznych" okręgu brukselskiego. Właściwa organizacja powstaje jednak dopiero po długiej pracy przygotowawczej w roku 1924. Jej rozmach i entuzjazm robi niezwykłe wrażenie na kongresie Akcji Katolickiej Młodzieży Belgijskiej. Pojawia się teraz obok formy patronackiej, „odgórnej" opieki — samorzutny, choć dobrowolnie poddający się kierownictwu duchowieństwa, bojowy, społecznie zdecydowany ruch młodzieży. W rok później powstaje analogiczna organizacja młodzieży żeńskiej J. O. C. F. (Jeunesse ouvrière chrétienne féminine). Rychło ruch ten przerzuca się do Francji i ogarnia szybko dziesiątki tysięcy młodzieży, tworząc coraz liczniejsze kadry rzeczywistych apostołów słowa i czynu.

Cercle d'études nie jest odrębną organizacją, lecz **częścią składową** oddziału JOC czy innego stowarzyszenia, jego szkołą przodowników. Z zasady zaczyna się w JOC tworzenie oddziału od kółka jako jego aktywnego, zdolnego do organicznego rozwoju zalążka. Pracę rozpoczyna się nieraz z jednym lub dwoma młodymi ludźmi. Długo trwa nieraz poszukiwanie, aż się znajdzie odpowiedni kandydat. Zdarza się, że inicjator koła pozna jakiegoś chłopca w tramwaju i nawiąże z nim znajomość. Dopiero po dłuższym czasie podsuwa się myśl założenia koła. Przygotowanie indywidualne przyszłych przodowników, którzy dopiero dalszych członków pozyskają, trwa normal-

nie kilka miesięcy. Po ufundowaniu oddziału kółko stanowi nadal jego serce i mózg zarazem. Często pokrywa się ono z zarządem. Pewną koordynację pracy kółek a zarazem bodziec do jej ożywienia dają urządzane okresowo **„dni"** i **„tygodnie studiów"**. Wyniki takich „tygodni" publikuje się w osobnych broszurach.

Obok kółek w obrębie organizacji mamy w Belgii i Francji specjalne **Koła parafialne**[1]).

Terenem właściwej pracy misyjnej kół jest przede wszystkim warsztat pracy. Tworzy się tam specjalne **„jaczejki"**, tzw. blocs d'entreprise, którymi się jeszcze w ciągu naszych rozważań bliżej nieco zajmiemy.

Kierownictwo spoczywa zasadniczo w ręku duchowieństwa.

b) Zasady i przyczyny powodzenia belgijsko-francuskiego systemu indukcyjnego.

Jaką była **tajemnica powodzenia** J. O. C.? Zdaje się, że leży ona przede wszystkim w tym, że tu brano za punkt wyjścia nie abstrakcyjną doktrynę, ani jakiś ponadczasowy, wieczny ideał, lecz konkretną, przeżywaną przez uczestników ruchu rzeczywistość, od której dopiero wznoszono się do poznania zasad. Jest to więc czysty próby system indukcyjny. Równocześnie umiano tu samorzutność ruchu „oddolnego"[2]) pogodzić ze subordynacją wobec Kościoła. Metoda ankie-

[1]) Patrz cytowaną pracę ks. Dantinne.

[2]) tj. wychodzącego „od dołu", z inicjatywy samych uczestników ruchu — w przeciwieństwie do ruchów „odgórnych", których inicjatorem jest jakaś nadrzędna organizacja, jak Kościół, władza państwowa itp.

towa potrafiła nie tylko pobudzić do stawiania pytań, ale i dawać na nie odpowiedzi, oczywiście w granicach, zakreślonych przez istniejące warunki — czasu, jakim się dysponuje, i poziomu umysłowego. Najistotniejszą cechą tej metody jest jednak to, że nie zamyka się ona na płaszczyźnie intelektualnej, lecz prowadzi bezpośrednio do określonego **działania.** Mamy tu zawsze trzy istotne stopnie: poznanie faktów, zrozumienie przyczyn i znalezienie środków zaradczych, bezpośrednich lub pośrednich.

Ilustracją pierwszego wypadku może być założenie kasy posagowej jako wynik bezpośredni badań ankietowych. Drugi wypadek działania pośredniego zachodzi wtedy, gdy aktywność ograniczyć się musi do zorganizowania wieców, mających na celu spopularyzowanie jakiegoś hasła socjalnego czy politycznego i wywarcia nacisku na czynniki polityczne.

c) System dedukcyjny O. Honnaya.

System ankietowy nie może oczywiście stanowić jedynej podstawy pracy kół, gdyż nie można na tej drodze wpoić jakiegoś całokształtu zasad doktrynalnych. Dlatego wprowadzono w kołach francusko-belgijskich, normalnie jako część składową posiedzenia, krótkie **komentowanie ewangelii.** Ta część doktrynalna została jednak stosunkowo ciasno ujęta, gdyż chodzi tam o to, by nie dawać więcej pokarmu duchowego, niż go niewyrobiony jeszcze umysł młodego robotnika czy robotnicy zasymilować może.

Metody J. O. C. przyjęte zostały z niewielkimi zmianami przez całą Akcję Katolicką Młodzieży Belgijskiej i Francuskiej jak J. M. C.

(Jeunesse Maritime chrétienne[1]), JIC (Jeunesse Indépendante Catholique) młodzież „niezależna" — mieszczańska, podzielona według zawodów[2]), młodzież szkół średnich (JEC) i akademicy (JUC).

Powodzenie nowego systemu nie doprowadziło jednak od razu do likwidacji metody dawniejszej, opartej na dedukcji. W samych początkach rozwoju JOC pojawiła się pewna opozycja przeciwko metodzie pogadanek ankietowych. Głównym jej wyrazicielem jest autor znanego nam już podręcznika, O. Honnay. Drugie wydanie jego książki wyszło w r. 1926, a więc równocześnie z książką M. Eblé[3]).

Jest on obrońcą tradycyjnych metod. Opozycja jego jest o tyle względna, że obiektem zainteresowań jest tu **młodzież gimnazjalna,** z natury rzeczy nastawiona na teorię i poznawanie zasad. Niemniej jednak chodzi tu o przeciwstawne zupełnie podejście do kwestii kształcenia elity intelektualno-moralnej ruchu katolickiego. O. Honnay bierze jako punkt wyjścia nie konkretną rzeczywistość, ale **doktryny.** Chodzi mu nie tyle o pobudzenie do samodzielności myślenia i działania, ile o ukształtowanie doktrynalne przyszłego inteligenta, o danie mu możliwie zaokrąglonego systemu pojęć na tematy społeczne — przez gruntowne zapoznanie go przede wszystkim z encyklikami społecznymi. Cel ten nie da się osięgnąć na drodze samorzutnego rozwoju, który dopiero wtedy dochodzi do zrozumienia jakiegoś

[1]) Les dix premières enquêtes. Les Éditions J. M. C. II wyd. Paryż (bez daty) oraz cytowany już podręcznik Pour bâtir...

[2]) Rapport d'activité 1934—1935. Association catholique de la Jeunesse Belge, str. 17.

[3]) Patrz szczególnie akcenty, zawarte w przedmowie.

problematu, gdy ten wyłonił się z poprzednich rozumowań lub został narzucony przez jakąś konkretną sytuację życiową. Metoda dedukcyjna O. Honnaya wymaga wprowadzenia całego systemu szkolnego.

Do bliższej analizy tych systemów wrócimy na właściwym miejscu. Na razie wystarczy nam stwierdzić, że jednak *skuteczność* metod stosowanych przez O. Honnaya o tyle okazała się wątpliwą, że posiadający już tak „zaokrąglone" wykształcenie doktrynalne uczniowie na uniwersytetach najczęściej nie czują potrzeby dalszego zajmowania się tymi sprawami. Jedni z nich pozostają wprawdzie wierni ustabilizowanej w ich umyśle, ale martwej doktrynie, której jednak na ogół nie realizują, uważając ją za kompleks oderwany, jakby „układ zamknięty" nie powiązany z „realnym" życiem. Drudzy wolność uniwersytecką uważają za okres krytycznej rewizji poglądów przyniesionych ze szkoły i narzuconych przez wychowanie. Wynik tej emancypacji może być oczywiście bardzo różny. W każdym razie nie udało się na tej drodze ani w przybliżeniu wykrzesać podobnego entuzjazmu, jaki panuje w szeregach J. O. C.[1]).

d) Wyniki systemu belgijsko-francuskiego.

Fakt, że właśnie katolicy francuscy i belgijscy stworzyli tę nową formę pracy, nie jest z pewnością przypadkowy. Nowe idee rodzą się zawsze z **potrzeb epoki** i środowiska.

We Francji *dechrystianizacja* mas, przeprowadzona przez szkołę laicką i wpływy ruchów marksistowskich i liberalnych, doprowadziła do takiego stanu rzeczy, że religia

[1]) Patrz Honnay, l. c. str. 196 n.

trzymała się jedynie u części *inteligencji* — i od niej musiało wyjść dążenie do ponownego nawracania mas. Takie odzyskiwanie jest rzeczą niesłychanie trudną, bo musi ono przełamać mury nieufności, celowo wznoszone i podtrzymywane, musi zmienić sposoby myślenia, obalić liczne poglądy i dać na ich miejsce przekonania i wartości wręcz przeciwne. Fakt, że we Francji, a także w Belgii, *kapitał* jest w dużej mierze katolickim, a zatem i *odpowiedzialność* za sytuację socjalną nie trudno jest zrzucić na katolików, stanowi niesłychane utrudnienie nawrócenia mas robotniczych. W *Belgii* sytuacja była nieco korzystniejsza, ale działał tam za to jakościowo może jeszcze groźniejszy napór socjalizmu, na tym terenie szczególnie żywotnego dzięki swym odstępstwom od ortodoksji marksowskiej. W takich warunkach trzeba było wyjść poza środki tradycyjne, jak organizacja masowa, ambona czy katecheza. Francuska skłonność do pracy indywidualnej i samorzutnej odegrała tu niewątpliwie również rolę zasadniczą.

Jest rzeczą bardzo ciekawą, że system ten przyjął się słabo na terenie *niemieckim*[1]). Niemiec jest z jednej strony *intelektualistą* typu książkowego, skłonnym do filozofowania i zatapiania się w jednej specjalności, a z drugiej strony ideałem jego jest spólnota *kolektywistyczna*, w której — jak to się dziś głosi w ideologii narodowo-socjalistycznej — świadomość swojego „ja" ma ustąpić przed odczuciem „my".

Wyniki, osiągnięte przez pracę kółek na terenie belgijsko-francuskim nie dadzą się oczywiście

---

[1]) W specjalnym ujęciu jako „metodyczną rozmowę dydaktyczną bez monologów" propagował tę formę b. kierownik uniwersytetu powszechnego we Wrocławiu, Alfred Mann (Denkendes Volk — volkhaftes Denken, Frankfurt a/M. 1928. Str. 30). Dla Manna jest to metoda, która daje równocześnie „tworzenie narodu i znajdywanie prawdy". O kołach mówią też różni inni oświatowcy niemieccy; istnieje też w Niemczech (a przynajmniej istniał do niedawna) poważny ruch *kół biblijnych*; lecz forma ta nie zyskała tam większej popularności.

ująć w ścisłej cyfrze statystycznej[1]). Rozwój liczebny nie może tu być miarą istotną, bo chodzi tu o przeobrażenia, jakie się dokonały w psychice uczestników ruchu. Ruch ten wykazuje rzeczywiście jakieś niezwykłe napięcie młodzieńczego entuzjazmu i idealizmu. Istotą jest tu konsekwencja w realizowaniu zasad ewangelicznych. Tworzy się w naszych oczach nowy typ **robotnika-apostoła**[2]). Właściwy sens Akcji Katolickiej urzeczywistnia się tam po raz pierwszy w całej pełni. Nie są to już bierne tłumy wyznawców, przyzwyczajonych do „wiary przodków", ani masy ludzi, szukających jakiegoś zabezpieczenia swego doczesnego czy przyszłego bytu oraz oparcia moralnego, lecz całe zespoły aktywnych przodowników, świadomych celu i metod, działających planowo, a jednak z pełnią samorzutnego entuzjazmu. Tworzy się jakoby rzecz sprzeczna z prawami natury: prąd w górę płynący. Jest to jakiś wyścig — nie słów, ale czynów i ofiar; jakby stały jakiś konkurs heroizmu apostolskiego. Jednostki z szarego

---

[1]) Pewną ilustrację może dać fakt, że jedna tylko organizacja J. I. C. F. w Belgii odbyła w latach 1930—1935 — 20.500 zebrań kółek parafialnych (5-ème Semaine d'étude nationale de la J. I. C. F. du 26 au 29 août 1935 Bruxelles, str. 2). Na ogół ilość kół odpowiada ilości oddziałów. W roku 1937 sama belgijska Akcja Katolicka liczyła we wszystkich swych formach organizacyjnych 2834 kół żeńskich a 94 304 członkiń. W dwudziestu odbytych tam w poszczególnych organizacjach „tygodniach" brało udział 8101 „bojowniczek" (militantes), wyszkolonych przez kółka. (Rapport d'activité de l'Association Catholique de la Jeunesse Belge Féminine. Bruxelles 1937.)

Poza Akcją Katolicką istnieją tam też kółka w innych organizacjach.

[2]) Patrz Manuel de la J. O. C. Bruxelles. Paris 1930, str. 33.

tłumu, przykute do zabójczych dla myśli i ducha maszyn, znalazły jakąś nową treść życia, która przyniosła im radość i entuzjazm. Co najciekawsze jednak: ci „militantes" — ochotnicy Chrystusowi — przy całej spontaniczności swego ruchu potrafili idealnie pogodzić ład i karność z wolnością, tworząc szeregi udyscyplinowane, solidarne i prężne.

4. Szwedzkie „studiecirklar".

a) Charakter kół szwedzkich.

Niezależnie od ruchu francusko - belgijskiego rozwinął się w **Szwecji** podobny system pracy o innym nastawieniu ideologicznym, lecz nie bez licznych analogii w dążeniach i metodach.

Koła szwedzkie należą do różnych kierunków i organizacyj społecznych[1]). Są jednak pewne **wspólne cechy** i cele ogólne tego ruchu i pewna demokratyczna solidarność, wiążąca koła różnych poziomów intelektualnych i socjalnych. Wyraża się to w używaniu dla wszystkich jednego wspólnego określenia studiecirklar[2]). Nastawienie jest tu bardziej intelektualistyczne niż we francuskim J. O. C. Są to w przeciwieństwie do tamtych raczej koła oświatowe niż wychowawcze. Chodzi tu jednak zawsze nie tylko o uświadomienie i aktywizację samowychowawczą,

[1]) Najważniejsze z tych organizacyj są: Arbetarnes Bildnigsförbund (A. B. F.) — Robotniczy Związek Oświatowy — o zabarwieniu socjalistycznym (najliczniejszy), Zakon Dobrych Templariuszy (I. O. G. T.), Związek Narodowych Templariuszy (N. T. O.) i Stowarzyszenie Młodzieży Rolniczej (Jordbrukarnesungdomsförbundet).

[2]) Oskar Olsson Study Circles. International Handbook of Adult Education. London 1929. Str. 414.

ale i o rozwój osobowości i wyższych aspiracyj duchowych — o pożądanie Prawdy, namiętność prawości, radość piękna, poczucie odpowiedzialności i solidarności[1]). Nie słyszy się jednak nic o celach religijnych. Z tymi celami ogólnymi wiążą się i zadania praktyczne: przygotowanie do współpracy w organizacjach i instytucjach społecznych — a także i politycznych, oraz wychowanie obywatelskie. Chodzi tu zarazem o zabezpieczenie zarówno przed sekciarstwem, jak i przed myśleniem dogmatycznym — zgodnie z ideałami liberalizmu i indywidualizmu protestanckiego. Ruch ten jest zorientowany na cele i zainteresowania kulturalne o charakterze stosunkowo abstrakcyjnym.

W przeciwieństwie do ruchu francuskiego nie ma tu nastawienia na wychowywanie elity. Uznaje się tu, że **każdy** może i powinien brać udział w pracy samokształceniowej[2]). Postulat ten wiąże się w Szwecji z zasadami demokracji.

Członków kółek dobiera się zasadniczo z ludzi mających te same interesy. Wiążą się oni w grona przyjacielskie. Są to jakby „kluby wspólnej strawy duchowej". Na tej drodze następuje tu przezwyciężenie jednostronności indywidualnego samouctwa.

b) Systemy pracy.

Systemy pracy, stosowane w Szwecji, są bardzo różnorodne. W przeciwieństwie do kół francuskich pozostawia się tu maximum **autonomii.** Tylko część kół posiada nauczycieli, wzgl. kwali-

[1]) Ib. 412.
[2]) Tamże.

fikowanych kierowników, większość opiera się jedynie na przodownictwie.

Koła innorządne posługują się zwykle metodą **szkolną.** Przypominają one system O. Honnaya i angielskie klasy wychowawcze, o których będzie niżej mowa. Są to po prostu kursy, nieraz kilkoletnie. Chodzi tu o opanowanie ściśle określonego przedmiotu, a więc o pewne pensum. Poziom oczywiście może być bardzo różny — od popularnego aż do uniwersyteckiego.

Koła samorządne posługują się na ogół dwoma systemami pracy stanowiącymi dwa odrębne szczeble poziomu.

Pierwszy system — to **kółka wspólnej lektury** (Lesecirkeln). Jest to pierwszy szczebel. Ilość uczestników może być stosunkowo znaczna (15 do 20). Drugi system — to **zespoły**[1]) **referatowe** (Referatcirkeln). Może tu chodzić o referowanie z książek lub przerabianie jakiegoś systematycznego kursu.

Mamy tu jeszcze pewne **systemy specjalne.** Spotykamy więc typ zespołów, które Wolert nazwał „kółkami objaśniającymi[2]) (Utredningscirkeln). Ich zasadą jest, że tu grono ludzi pracuje wspólnie nad jakimś zagadnieniem, wzgl. przygotowaniem jakiegoś referatu. Zwykle chodzi o praktyczne zagadnienia administracji państwowej czy samorządu. Zasadą jest tu podział pracy między uczestników. Jest to więc typowy zespół.

---

[1]) Mówimy tu już o zespole, zgodnie z przyjętą przez nas terminologią, gdyż zachodzi tu zjawisko podziału pracy między członków.

[2]) Władysław Wolert, Demokracja i kultura. Praca oświatowa za granicą. Warszawa 1930. Str. 324.

Ostatni wreszcie system szwedzki, to wspólne abonowanie i przerabianie kursów korespondencyjnych (buchalterii, spółdzielczości, administracji samorządowej itp.). Nieraz łączy się tu kilka kółek dla wspólnego abonowania jednego kompletu listów. System ten pochodzi z krajów anglosaskich. Ponieważ chodzi tu o wykształcenie zawodowe i instytucja dana wydaje po złożeniu pewnych egzaminów świadectwa, więc stoimy tu już na pograniczu oświaty i szkolnictwa zawodowego.

c) Rozwój kół oświatowych w Szwecji.

Koła oświatowe stały się w Szwecji prawdziwą ideą narodową. Ich rozwój, choć zrazu powolny, nabrał z czasem szybkiego tempa. Pierwsze kółko powstało w sierpniu 1902 w Lund — w obrębie Zakonu Dobrych Templariuszy, który już od roku 1895 prowadzi kursy wieczorne. Nie jest to z pewnością przypadkiem, że potrzeba takiej pracy w głąb powstała właśnie w łonie organizacji abstynenckiej. Tam gdzie usunięto ten najpotężniejszy czynnik dezintelektualizacji, wyzwalający wszystkie prawie najniższe i najpierwotniejsze instynkty, jakim jest **alkohol**, powstać musiała z natury rzeczy potrzeba jakiejś nowej, głębszej treści życia. Z drugiej strony oświata jako taka jest niewątpliwie także asekuracją przed ponownym wpadnięciem w szpony nałogu. Niezmiernie doniosłą jest tu kwestia doboru przyjaciół. Wciągając robotnika do grona, opartego na spólnocie dążeń kulturalnych, zabezpiecza go się najlepiej przed poszukiwaniem towarzystwa w szynku.

Jak widzimy, działały tu inne motywy niż we Francji i Belgii[1]) — wspólną była jednak mimo różnicy światopoglądów troska o duszę ludzką, z tym, że w Szwecji chodziło przede wszystkim o doczesne losy jednostki.

Rozwój kół szwedzkich był z początku powolny. W roku 1912/13 mamy ich dopiero 57 z 785 członkami. Po przełamaniu pierwszych lodów forma ta staje się powoli popularną i zaczynają działać prawa naśladownictwa. Tempo rozwoju staje się coraz szybsze. W roku 1919/20 mamy już 811 kół i 11 252 członków. Następne lata przynoszą już gwałtowny skok naprzód. W roku 1921/22 liczymy 3 320 kółek i ok. 50 000 członków[2]). W roku 1927/28 jest ich 5540 z 68 165 członkami[3]), a w roku 1936/37 ilość kółek dochodzi do 10 000 — 11 000, co znaczy, że około 2% ludności całej Szwecji bierze aktualnie udział w pracy samokształcenia zbiorowego[4]).

Koła szwedzkie mają bardzo często własne lokale. Otrzymują one też wcale pokaźne subwencje państwowe i inne. Normą jest posiadanie **własnych bibliotek.** W roku 1912/13 było ich już 51 na 57 kółek[5]). Później zmniejsza się procent kół, posiadających własne biblioteki. Niewątpliwie tworzą one nieraz wspólne księgozbiory lub korzystają z istniejących. Zasadniczo pod-

[1]) gdzie się zresztą w pracy kół również kwestię alkoholizmu uwzględnia, choć nie odgrywa ona tam tak dalece roli centralnej, jak na Północy, gdzie problemat ten przybiera z natury rzeczy oblicze o wiele groźniejsze.

[2]) Wolert, l. c. 328.

[3]) Olsson, l. c. 415.

[4]) Olsson. Sprawozdanie. Eighteenth Report and Statement of Account 1936/37 The World Association for Adult Education. London. Str. 18.

[5]) Wolert, l. c. 328.

trzymuje się jednak tę dążność do tworzenia własnych bibliotek przy kółkach, gdyż prowadzi to do ogromnego rozszerzenia pojemności rynku księgarskiego. Przy niezwykle wysokiej stopie życia robotnika szwedzkiego może on sobie nie tylko pozwolić na kupowanie książek, ale i na stawianie wysokich wymagań estetycznych pod adresem wydawcy.

O ile chodzi o **przedmioty**, to przewagę ma literatura piękna i historia literatury (48,7%); następną pozycję stanowi nauka o państwie i samorządzie, a więc zagadnienia już bardziej praktyczne (21,34%), oraz teoria i historia socjalizmu (11,14%). Inne zagadnienia dzielą między siebie pozostałą resztę procentu[1]).

Poziom intelektualny, na jaki wzniosły się szerokie masy Szwecji w wyniku rozwoju kół oświatowych, jest zupełnie niezwykły i chyba przez żaden inny kraj ani w przybliżeniu nie doścignięty. Udało się tu osiągnąć rzeczy wprost nieprawdopodobne: zwykli robotnicy czytują takich autorów jak Boutroux, J. St. Mill, Windelband, Kant i Spencer[2]).

Niewątpliwie wysoki poziom życia gospodarczego jest w dużej mierze przyczyną tego rozwoju kulturalnego — ale kto wie, czy nie w większym jeszcze stopniu jest on skutkiem tej intelektualizacji mas, jaka się tam dokonała. Współdziałały tu oczywiście przyczyny różne, których tu analizować, ani nawet wyliczać nie możemy — ale w każdym razie uważa się owe studiecirklar za czynnik, który zadecydował o tym, że robotnik szwedzki przoduje dziś pod względem kultury umysłowej, a także moralnej,

[1]) Ib. 327.
[2]) Ib. 326.

podobnie jak na terenie wiejskim niedoścignionym wzorem jest wciąż jeszcze wychowany przez uniwersytety ludowe chłop duński.

Studiecirklar przyjęły się oczywiście i w innych państwach skandynawskich, lecz tego procesu recepcji tu już śledzić nie będziemy.

5. Uniwersyteckie klasy wychowawcze w Anglii.

a) Zasady.

Trzeci typ kół oświatowo-wychowawczych stworzyli Anglicy. Są to tzw. „uniwersyteckie klasy wychowawcze" (University Tutorial Class). Rozwój tych „klas", zresztą liczebnie nie dorównujący kołom szwedzkim — uchodzi w Anglii za najważniejsze wydarzenie oświatowe w pierwszym dwudziestoleciu XX wieku.

Jest to w gruncie rzeczy system szkolny, a raczej **seminaryjny.** Przeważa tu nastawienie intelektualistyczno-praktyczne[1]). Celem jest przerobienie określonego materiału — zasadniczo w okresie trzyletnim (rocznie 26 tygodni po dwie godziny tygodniowo) pod kierownictwem fachowego nauczyciela (tutor). Wykład wygłasza sam nauczyciel; po wykładzie odbywa się dyskusja. Od członków „klasy" wymaga się intensywnej pracy domowej. Książki wypożycza im się w tym celu na ogół bezpłatnie. Zainteresowania idą przeważnie w kierunku zagadnień gospodarczych, politycznych i literackich. Ilość

[1]) w przeciwieństwie do dawniejszego ruchu (University Extension), zainicjonowanego przez prof. Stuarta z Cambridge w roku 1867, który kładł silniejszy akcent na rozwój osobowości (Küssner. Englische Volksbildungsarbeit, Stuttgart 1927. Str. 25)

członków jednej klasy może dochodzić do 32. Jest to więc norma znacznie wyższa niż w kołach innego typu.

W okresie powojennym nastąpił rozrost liczebny, ale równocześnie zaznaczyła się tendencja do tworzenia krótszych kursów, a ich charakter stał się bardziej informacyjny. Równocześnie obok wzrostu zainteresowania zagadnieniami abstrakcyjnymi, zrodził się pęd ku przedmiotom czysto-praktycznym, ku umiejętnościom, nawet i rzemieślniczym. Także sztuka wyrażania swych myśli zyskała na znaczeniu. Na ogół powiedzieć można, że nastąpiło nie tyle obniżenie wymagań, ile zwiększenie rozpiętości w różnicach poziomów[1]).

b) Rozwój.

Ruch uniwersyteckich klas wychowawczych wyłonił się w roku 1905 ze **Związku Oświatowego Robotników** (Workers Educational Association — W. E. A.) jako wyraz dążenia mas robotniczych do emancypacji oświatowej. Były to dążenia związane z ruchem socjalistycznym.

Rozwój był dosyć powolny. W roku 1927/8 osiągnął on 1917 klas 1—3-letnich i 35 730 studiujących[2]). Związek posiada 16 okręgów. Każdy z nich ma zawodowego sekretarza[3]). Ścisła jest współpraca ze związkami zawodowymi.

W Anglii istnieją oczywiście i **inne formy** kół oświatowych. Koła dyskusyjne powstały tam

---

[1]) The tutor in Adult education. A report of a Joint Committee appointed by the British Institute of Adult Education and the Tutor Association. Dunfermline 1928. Str. 5.

[2]) J. W. Muir. England. Inter. Handb. of Ad. Ed. Str. 87.

[3]) Ib. str. 88.

nawet wcześniej niż we Francji i to w łonie założonej w roku 1844 YMCA[1]). Charakter kółek dyskusyjnych przybrały też z czasem niektóre z tak popularnych w Anglii klubów. Powstał tam specjalny system „plotek poobiednich" — półgodzinnych „dyskusyj przy kominku". Pogadankę zagaja tu kierownik. Temat zapowiada się już na poprzednim zebraniu. Chodzi tu zwykle o zagadnienia religijno-etyczne[2]).

Pracę angielską, jak stwierdza prof. H. Radlińska[3]), cechuje systematyczność, powaga i rozległość. Nie głosi się tu również zasad kształcenia elity, lecz dąży do objęcia intensywną akcją oświatową **wszystkich.** Wiąże się to niewątpliwie z intelektualistycznym z jednej a praktycznym i religijnym z drugiej strony kierunkiem oświaty angielskiej. Przodownictwo elity tam tylko jest decydujące, gdzie chodzi o wprowadzenie nowych wzorów moralnych do życia codziennego. Wiedzę i umiejętność musi sobie każdy zdobywać bezpośrednio.

6. Koła oświatowo-wychowawcze w Polsce.

a) Okres przedwojenny.

Koła oświatowo-wychowawcze mają w Polsce swą najdawniejszą prehistorię w konspiracyjnym ruchu wileńskim **Filomatów, Filaretów i Promienistych,** a więc w latach 1817—1823. Znano

[1]) A nawet już w roku 1820 istnieć miały pierwsze robotnicze kółka oświatowe (patrz B. Pleśniarski. Rozwój oświaty robotniczej w Anglii. Oświata Polska 1938, I, str. 24).

[2]) Küssner, l. c. 79.

[3]) Dzieje oświaty pozaszkolnej. Str. 14.

tam już zasadę dzielenia stowarzyszeń na drobne zespoły samokształcenia. Katastrofa tego ruchu przerwała jego dalszy, tak obiecujący i pełen rozmachu rozwój. Jego odrodzenie w nowej formie zaczyna się na przełomie bieżącego stulecia. Pierwsze próby wiążą się z ruchem **odrodzenia moralnego,** które miało być drogą do niepodległości. Zwiastunem tych haseł był Stanisław Szczepanowski. Twórcą opartego na nich ruchu i związanej z tym ideologii był prof. Wincenty Lutosławski.

W łonie zorganizowanego przez Lutosławskiego ruchu Elsów dokonano niezwykle ciekawych prób z kształceniem intensywnym robotników, pragnących zostać „misjonarzami sprawy narodowej". Praca ta odbywała się na zasadach systemu seminaryjnego, ale w zupełnie drobnych grupkach, złożonych z 2—3 osób, związanych ścisłą regułą życia i konkretnymi zobowiązaniami moralnymi (poczwórna abstynencja)[1]). System ten był innorządny, oparty na bezwzględnym posłuszeństwie dla „ojca".

Najlepiej rozwinęły się koła oświatowe w łonie **tajnej organizacji młodzieży** gimnazjalnej zaboru pruskiego — pn. Towarzystwo Tomasza Zana. Opierały się one na własnej hierarchii ustalonej na podstawie sprawdzianu egzaminów, które tu jednak miały inne zupełnie znaczenie, ze względu na to, że egzaminatorami byli członkowie grupy własnej. Hierarchia ta nie pokrywała się koniecznie z klasą i zdarzyć się mogło, że uczeń z niższej klasy uczył kolegę z klasy wyższej. Sprężystość organizacji konspiracyjnej, urok tajnej pracy niepodległościowej, pełnia samorządności — przy bardzo dyskretnym, ale gorącym poparciu „star-

[1]) Eleusis. Czasopismo Elsów. Tom I. Kraków 1903. Str. 323.

szego społeczeństwa" — to wszystko było przyczyną niezwykłej wprost skuteczności stosowanych tu metod.

Sam system był wzorowany na szkole. Chodziło nie tyle o aktywizację, ile o przerobienie określonego pensum, zakończone egzaminem. Mimo to osiągano tu nadzwyczajne wprost uaktywnienie i przedmioty, uczone w organizacji konspiracyjnej, opanowano na ogół w stopniu bez porównania wyższym, niż przedmioty szkolne narzucane przez znienawidzoną szkołę zaborczą. Pozytywny stosunek do tych „własnych" przedmiotów, których się samemu uczyło, wynikał przede wszystkim właśnie z tej aktywności ucznia jako nauczyciela i związanej z tym ambicji wypełnienia uznanych przez siebie norm kontrolowanych przez grupę koleżeńską[1]). Rzeczą decydującą był oczywiście nastrój entuzjazmu i wielkość celu, jakim była niepodległość.

b) Koła oświatowe w powojennym ruchu młodzieżowym.

W okresie **powojennej** rozbudowy akcji oświatowej w Polsce na czoło wysunęły się na razie formy inne: oparte już na bogatej tradycji i wielkim dorobku organizacyjnym bibliotekarstwo, potężnie i szybko rozkwitający ruch stowarzy-

[1]) Patrz na ten temat wspomnienia autora, przedrukowane z felietonów „Nowego Kuriera" w czasopiśmie młodzieży gimnazjalnej „Promień", wydawanym przez Towarzystwo Tomasza Zana przy gimnazjum ostrowskim. (Rocznik III, 1937, nr 6. Str. 5 n.).

Kółka podobne jak w Ostrowie Wlkp. istniały w całym zaborze pruskim. W innych zaborach młodzież również tworzyła różnorodne formy tajnej pracy oświatowej, których tu już śledzić nie możemy.

szeń masowych najróżniejszych kierunków, a ostatnio tak bardzo dziś modna świetlica; nadzwyczajny był też rozwój teatru amatorskiego. Znaczną bardzo część energii pochłonęła walka z analfabetyzmem. W tej dziedzinie stworzono nawet u nas oryginalną formę kółek, tzw. „czwórki oświatowe" Polskiej Macierzy Szkolnej, które później zostały zastąpione przez hasło jednostkowego nauczania analfabetów, rzucone przez dyr. P. M. S. Józefa Stemlera. Panującą formą pozostały nadal zwykłe kursy i szkoły wieczorne.

Pierwsze dążenia do pójścia **w głąb** doprowadziły do recepcji duńskiej idei uniwersytetów ludowych. Dokonała się ona zarówno na terenie katolickim, jak i w obrębie ruchu ludowego. Ostatnie lata przyniosły niezwykle szybki rozwój uniwersytetów powszechnych i niedzielnych[1]).

Koła oświatowo-wychowawcze zaczęły się w Polsce tworzyć na różnych podstawach i niezależnie od kierunku danego ruchu. Dążenie do przejścia od zasady „jałmużny duchowej" do wspólnoty pracy samokształceniowej zaznacza się już około roku 1921[2]). Tendencja ta miała jednak dopiero później skrystalizować się w formie kół oświatowych. Początek dały tu, o ile nam wiadomo, Katolickie Stowarzyszenia Młodzieży (K. S. M. dawniej S. M. P.). Przyjęto tam system pogadanek ankietowych, dostosowany już do naszych warunków.

---

[1]) Ilość uniwersytetów powszechnych w Polsce wynosiła w roku 1936/7 — 132 z 250 kursami wzgl. zespołami oraz 10211 słuchaczami, a uniwersytetów niedzielnych 599 (Mały Roczn. Stat. 1938. Str. 330).

[2]) H. Radlińska, Kierunek rozwoju oświaty pozaszkolnej. Rocznik pedagogiczny 1921. Str. 463.

W KSM rozróżnia się obecnie kółka wychowawcze, których specjalnością są pogadanki ankietowe, kółka oświatowe, abstynenckie, religijne itp., oraz zastępy. Według sprawozdania z sierpnia 1938 było 31. XII. 1937 w męskich KSM na 4853 oddziały (z ogólną ilością 127.746 członków) 300 kółek wychowawczych i 4.049 członków, które odbyły 2.779 pogadanek ankietowych, oraz 367 kółek oświatowych i 5.220 członków, a 3.739 zastępów i 47.614 członków. W KSM żeńskich analogiczne cyfry wynosiły: na 5.762 oddziałów (167.556 członkiń) 365 kółek wychowawczych i 7.964 członkiń. Koła wychowawcze w KSMŻ odbyły w r. 1937 2.157 pogadanek ankietowych. Ponieważ system pracy zastępów zbliża się w pewnej mierze do systemu, stosowanego w kołach[1]), więc mamy tu niewątpliwie już ruch masowy, oparty na intensywnych metodach pracy.

Bardzo silny, choć cyfrowo dla nas nieuchwytny był rozwój kół oświatowo-wychowawczych w ruchu **młodowiejskim** wszystkich odłamów. W przeciwieństwie do K. S. M. przyjmowano tam na ogół formę przodowniczą.

c) Świetlica i uniwersytet powszechny a koła oświatowo-wychowawcze.

Ogromne, przełomowe wprost znaczenie ma dla rozwoju kół oświatowo-wychowawczych **ruch świetlicowy,** który ogarnął w ostatnich latach całą Polskę[2]). Wprawdzie świetlica — to dopiero for-

---

[1]) O różnicy między kołem wychowawczym a zastępem będzie mowa na właściwym miejscu. (Rozdz. III, 1 b.).

[2]) Już w roku 1935/36 mieliśmy w Polsce bez Warszawy 19.700 świetlic. W roku 1936/7 zaznaczył się niespodziewanie znaczny spadek ilości świetlic, mianowicie do liczby ogólnej 18.331 (bez Warszawy, która liczy 62 świetlice). (Mały Roczn. Stat. 1938. Str. 330).

ma, którą może różna bardzo treść wypełnić. I najczęściej kończy się tu na zabawach, a najwyżej na jakiejś luźnej pogawędce. Kierownicy mają jednak z natury rzeczy tę zdrową ambicję, by wprowadzić do swej świetlicy pracę poważniejszą. Jedną z najpopularniejszych form stają się dziś konkursy dobrego czytania, wypróbowane najpierw na Wołyniu. Dużo robi tu też budząca się ambicja świetlicowa. Istniejące już ramy proszą się same o nadanie im głębszej treści.

W łonie **uniwersytetów powszechnych i niedzielnych** tworzą koła oświatowe jedno z zasadniczych ogniw systemu. Nie zawsze jednak ogniwo to jest włączone. Większość uniwersytetów niedzielnych i powszechnych ogranicza się obecnie jeszcze do systemu szkolnych kursów i luźnych wykładów publicznych. Lepiej rozbudowane instytucje wprowadzają jednak zawsze system seminaryjny, który stanowi przejście do systemu kół. Praca ta ma charakter czysto intelektualny. Spotykamy tu nieraz grupy o bardzo już skonkretyzowanych zainteresowaniach[1]).

Obok uniwersytetów powszechnych, ogólnokształcących, pozbawionych normalnie wyraźnego zabarwienia światopoglądowego, mamy też analogiczne instytucje ideologicznie związane, jak np. Chrześcijański Uniwersytet Robotniczy (Ch. U. R.) i Towarzystwo Uniwersytetów Robotniczych (T. U. R.). Na terenie Ch. U. R. w Poznaniu poczyniono po roku 1930 szereg ciekawych doświadczeń z kółkami opartymi na wzorach szwedzkich.

---

[1]) Tak np. w Poznańskim Uniwersytecie Powszechnym im. Kasprowicza spotkaliśmy grono, które przez trzy lata pracowało nad zdobyciem podstaw wiedzy matematycznej i opanowaniem logarytmów, choć wiedza ta nie miała tu żadnego praktycznego zastosowania.

Koła oświatowo-wychowawcze istnieją również w różnych organizacjach społecznych, jak np. Związek Pań Domu lub Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet[1]).

d) Koła dla starszych.

Bardzo doniosłe są doświadczenia poczynione z kołami oświatowo-wychowawczymi dla **starszych robotników** w Katolickim Związku Robotników Polskich w Poznaniu. Koła wprowadzono do tej wiekowej i już nieco skostniałej organizacji celem ożywienia i zmodernizowania jej pracy. Akcja poszła równocześnie wszerz i w głąb: akcję wszerz stanowią „tygodnie społeczne", mające na celu propagandę ideologii i cieszące się niezwykłym powodzeniem, a pracą w głąb są koła oświatowo-wychowawcze, których powstało kilkanaście. Dalszy rozrost został na razie wstrzymany aż do wyszkolenia odpowiedniej ilości kierowników. Pośrednią formą są tu „wieczory dyskusyjne", urządzane w określonym dniu tygodnia przez dłuższy okres zimowy.

Najciekawsze są wyniki, osiągnięte ostatnio przez kierownika tej akcji, mgr Józefa *Chmarę* w samej Centrali. Prowadził on tu przez 4 lata koło złożone pierwotnie z 20 robotników, z czego 12 wytrwało. Byli to ludzie w wieku lat 30—55. W ciągu 4 lat metodycznych dyskusyj i systematycznej lektury encyklik społecznych osiągnięto tam tak wysoki poziom wyrobienia w dziedzinie ideologii chrześcijańsko-społecznej i związanych z nią zagadnień, że jeden z nich odważył się na zebraniu ekonomistów z uniwersyteckim wykształceniem z wielkim sukcesem zabierać głos w dyskusji.

---

[1]) Patrz „Praca Oświatowa", 1937, nr 2. Str. 38.

Koła te pracują obecnie nad zbadaniem przyczyn zastoju organizacji. Są widoki, że przy ich pomocy ruch ten wejdzie w okres nowego rozkwitu[1]).

e) Koła inteligenckie.

Nie brak w Polsce również i „kół studiów", przeznaczonych dla inteligencji. Tworzą się one w łonie organizacyj większych, albo i niezależnie. Nieraz stowarzyszenia, nastawione na robotę elitarną, jak np. **Filarecki Związek Elsów,** rozdzielają się na tego rodzaju „koła studiów", zajmujące się określonymi zagadnieniami, najczęściej wspólną lekturą Pisma św. Praca na tym odcinku jest trudna ze względu na to, że inteligenci są na ogół przekarmieni strawą umysłową, którą potrafią sobie sami mniej lub więcej szczęśliwie dobrać, a przy tym przemęczenie mózgu wywołuje u nich często chęć innego rodzaju rozrywek i ucieczki od wszelkiego wysiłku. Inteligent jest też bardzo wymagający, a nieraz zblazowany. Mimo to zaznacza się i u nas tutaj pewien ruch intelektualny, na razie jeszcze bardzo nieskoordynowany i nieskrystalizowany. Odczucie potrzeby zorganizowanej wymiany wartości duchowych i tworzenia pewnej wspólnoty, stwarzającej atmosferę pomyślną dla rozwoju duchowego, jest jednak coraz wyraźniejsze, szczególnie u młodzieży akademickiej. Zaznacza się ona coraz silniej wobec zaniku roli kulturalnej dawnych salonów i niesłychanego obniżenia ambicji kulturalnych tej warstwy, która wprawdzie z natury rzeczy w społeczeństwie, w którym obowiązuje system sprawdzania kwalifikacyj na podstawie dyplomu, musi

[1]) J. Chmara. Z życia pewnego kółka dyskusyjnego. Przewodnik Społeczny, maj 1938. Str. 157 n.

być warstwą rządzącą, ale która traci coraz szybciej pozycję przodowniczą w dziedzinie kultury, zadowalając się konsumcją narzucanej tandety pseudokulturalnej[1]).

---

[1]) Dr Chałasiński stwierdza, że robotnik wydaje przy równym budżecie na cele kulturalno-wychowawcze więcej niż urzędnik. Autor ten uważa inteligencję za twór przejściowy, który zniknie jako klasa, skoro tylko robotnik nauczy się myśleć. (Tło socjologiczne pracy oświatowej. Warszawa 1935. Str. 97). Wniosek ten nie wydaje nam się wprawdzie dostatecznie uzasadnionym, ale możliwość, że robotnik wyprzedzi inteligenta w dziedzinie kulturalnej, jest zupełnie realna, a może nawet niezbyt odległa, jeśli nie nastąpi wielkie przebudzenie inteligencji jako warstwy społecznej.

Rozdział II

MOŻLIWOŚCI WYCHOWAWCZE

1. Zasada realizmu.

Każda nowa forma pracy budzi zrazu najbardziej wygórowane nadzieje. Kto jakiś nowy system do życia wprowadza, z natury rzeczy będzie skłonny do jego przeceniania. Jest to naturalny optymizm w stosunku do każdej „swojej", szczególnie ukochanej idei. Gdy jednak później okaże się, że nowy system pracy nie był żadną receptą uniwersalną, ani formułą magiczną, która bez trudu cuda tworzyć potrafi, wtedy następuje rychło reakcja — zniechęcenie i zwątpienie. Jest to pewien mechanizm psychologiczny, który u nas Polaków, znanych już z przysłowiowego „słomianego ognia", może silniej jeszcze niż u innych się zaznacza. Chcąc uniknąć rozczarowań, musimy sobie z góry, trzeźwo i obiektywnie określić, jakie możliwości dają nam koła oświatowo-wychowawcze jako takie oraz poszczególne ich rodzaje. Dopiero z określenia możliwości będziemy mogli wysnuć pewne zadania ogólne, ważne dla wszystkich, jak i te, które wyrastają z sytuacyj i dążeń poszczególnych grup ideologicznych. Programy pracy nie mogą być czystymi abstrakcjami, wysnutymi z jakichś oderwanych ideałów, gdyż wtedy pozostaną one zawsze na papierze.

Jesteśmy o tym przekonani, że i to, co jest realnie osiągalne, otwiera przed pracą wychowawczą perspektywy zupełnie nieoczekiwane.

2. Istota wpływu wychowawczego.

Chcąc określić konkretne możliwości wychowawcze[1]), jakie nam daje system kół, trzeba z góry wyłączyć ogólnikowe pojęcia, jak „rozwój, wychowanie, pogłębianie" itp. i zanalizować choćby w zarysie procesy, które się dokonywają w łonie takiego koła.

a) Racjonalizacja stosunków towarzyskich.

Pierwszym zasadniczym momentem, wspólnym wszystkim kołom, jest fakt, że skupiając grono osób o możliwie podobnych dążeniach, stojących na podobnym poziomie, w celu wspólnego zaspokajania potrzeb duchowych, czyni się zadość naturalnej skłonności do **współżycia towarzyskiego**, nadając przy tym temu życiu głębszy sens przez wyzwolenie go z jałowizny plotek, pustej bezcelowej konwersacji czy flirtu.

Perspektywy te zrozumieć można, zestawiając koła te z różnymi innymi grupami, jak np. *grupa krewnych*, których łączy wspólność pochodzenia, a zwykle i pewnych interesów albo i ambicyj grupowych (szczególnie u rodzin arystokratycznych), a często może równocześnie wszystko tych ludzi dzielić — szczególnie różnice przekonań, kultury duchowej, zamiłowań, dążeń polityczno-socjalnych itp. Gorzej jeszcze wyjdzie na porównaniu z kołem oświatowym

[1]) Termin „wychowawcze" bierzemy tu w znaczeniu szerszym, obejmując nim i nauczanie.

jakaś grupa *czysto towarzyska* czy hedonistyczna, tj. oparta na wspólnych dążeniach do przyjemności, jak gra w karty, pijaństwo, czy nawet wyprawy na przygody erotyczne. Również grupy takie jak *związki zawodowe* pracowników nie mają na ogół głębszych więzów, niż zwykłe koleżeństwo i wspólność doli. Głębszych powiązań nie stwarza i zwykłe *stowarzyszenie* kulturalne typu masowego, do którego przystępuje się nieraz z motywów zewnętrznych i ubocznych. Bliższe zżycie się następuje w takich grupach jedynie między poszczególnymi osobami, które łączą jakieś istotniejsze więzy wspólności dążeń.

Sam fakt, że w tego rodzaju szkole członkowie stykają się tą — można by powiedzieć — **„wyższą stroną"** swego „ja", tj. w płaszczyźnie wspólności dążeń do rozwoju intelektu czy charakteru lub wspólności zainteresowań społecznych — jest niesłychanie doniosły. Nie znaczy to oczywiście, że inne dążenia przez to zostają zniesione. Zachodzi tu jedynie pewne ich zepchnięcie na plan dalszy, w tych granicach, w jakich członek koła uczestniczy w jego pracy.

Wspólność dążeń i współżycie towarzyskie w kole może — ale nie musi — nabrać charakteru rzeczywistej *spólnoty*[1]), czyli takiej grupy, do której się przynależy nie tylko pewnymi zainteresowaniami i czynnościami, ale pełnią swej osobowości i swych dążeń — czyli „osobiście". Spólnota taka powstaje wtedy, gdy członkowie koła stają się przyjaciółmi i uznają swą przynależność do danej grupy za rzecz szczególnie ważną. Wpływ wzajemny staje się przez to przejście na płaszczyznę stosunków osobistych o wiele głębszym i trwalszym. Przyjaźń — stanowiąca wyraz

[1]) Por. H. Freyer, Gemeinschaft und Volk, w pracy zbiorowej „Philosophie der Gemeinschaft" wyd. F. Kreugera. Berlin 1929. Str. 9. Idea spólnoty jest jednym z fundamentów ideologii narodowo-socjalistycznej.

naturalny potrzeby zbliżenia do osoby, pociągającej ze względu na duchowe pokrewieństwo, wspólność przeżyć czy dążeń — staje się tu czynnikiem aktywizacji kulturalnej.

To wprowadzenie do doboru stosunków towarzyskich czy przyjaciół pewnych zasad, mianowicie wspólności dążeń samokształceniowych — to objaw procesu **racjonalizacji życia,** związanej z każdym postępem.

b) Koordynacja postaw, powiązanie ideału z życiem i koncentracja zainteresowań.

Ze skupianiem jednostek o podobnych dążeniach i postawach intelektualnych wiąże się pogłębianie tej wspólności, dokonywające się dzięki samej pracy koła. Prowadzi ona zawsze do tego, że narasta powoli pewien **wspólny dorobek** pojęć, wyobrażeń, przekonań, przeżyć, postaw intelektualnych i dążeń. Im dłużej i intensywniej pracuje dane koło, tym bogatsze będą te zasoby wspólnych treści. Po kilku latach pracy będzie to już rzeczywista **wspólność nastawiania** — oczywiście jedynie w sprawach, do których odnosiły się zainteresowania danego koła. Różnice indywidualne nie muszą się przez to zacierać. Nie chodzi tu o żadne mechaniczne „wyrównanie" („Gleichschaltung", jak to nazwano w Trzeciej Rzeszy), ani o sztuczne tuszowanie realnych różnic w przekonaniach, lecz o zwiększenie się ilości wspólnych przeżyć, przekonań i dążeń.

Najistotniejsze jest tu jednak to, by między tymi wspólnymi już ideałami a życiem wytworzyło się ścisłe **powiązanie.** Chodzi tu o urealnienie ideałów, czyli o przezwyciężenie tego tak zwykłego stanu rzeczy, że ideały tworzą system ode-

rwany, który nie kojarzy się z konkretnymi zagadnieniami życiowymi. Stanowi on jakby krainę marzeń, do której się ucieka dla odpoczynku[1]), ale która nie wiąże się z realną rzeczywistością. Koordynacja ideału i życia przez wytworzenie tych realnych powiązań — to jedno z najistotniejszych zadań kół, oczywiście tych tylko, które się zajmują zagadnieniami, związanymi z życiem społecznym i etyką w przeciwieństwie do kół czysto intelektualistycznych, które wprawdzie również rozbudowują jakąś wspólną płaszczyznę zainteresowań (choćby dla logarytmów) — ale nie wiążą poznanych prawd z konkretną rzeczywistością; typ ten jest jednak stosunkowo rzadki.

Koordynacja ta umożliwia przezwyciężenie jednej z najniebezpieczniejszych cech człowieka nowoczesnego, jaką jest ciągłe **rozproszenie uwagi.** Praca w kole sprowadza rozstrzelone i rozbieżne dążenia do jednego ośrodka, świadomie i celowo skonstruowanego. Dzięki temu, że mamy tu do czynienia z zagadnieniami wybranymi jako najważniejsze, będą to oczywiście problematy społeczne o wiele bardziej doniosłe niż te, dookoła których skupia się samorzutnie nieraz bardzo przypadkowe zainteresowanie jednostki, czy nawet całej grupy, ulegającej sugestiom pochodzącym z zewnątrz.

c) Aktywizacja intelektualna.

Kołom oświatowo - wychowawczym przypisuje się zawsze jako jedno z zadań centralnych aktywizację umysłową. W jakich granicach mogą one to zadanie wypełnić?

---

[1]) Jak to radził Schiller w znanym wierszu „Die Ideale und das Leben".

Przede wszystkim mamy tu **pobudzenie do myślenia,** opierające się na dostarczaniu dobranych materiałów myślowych i podsycaniu uczucia napięcia i niepokoju[1]), mamy dalej ożywiającą dyskusję, mamy porywający przykład rówieśników i atmosferę, która wtedy tylko jest zdrową, gdy pobudza do wyścigu pracy. Spotykamy oczywiście i kółka senne, znudzone, które schodzą się z przyzwyczajenia lub dla względów towarzyskich czy podobnych. W takim wypadku oczywiście działanie pobudzające ustanie. Istotną będzie tu rzeczą nie tyle sama umiejętność kierownictwa, ile to, czy znajdą się aktywne jednostki, które potrafią swą postawę całemu kołu narzucić.

W pewnych granicach można tu stwierdzić działanie jakoby jakiegoś **mechanizmu.** Polega on na tym, że przystąpienie do koła zmusza do udziału w dyskusjach, a zatem i do formułowania własnego sądu o danej kwestii. Oczywiście to zajęcie „stanowiska" może ograniczać się do przejęcia sądu innych, ew. z pewną modyfikacją. Ale i to „przejmowanie" cudzego zdania, choćby w formie najbardziej uproszczonej, wymaga zawsze pewnego wysiłku umysłowego.

Możemy więc stwierdzić, że nawet słabo prowadzone koło zawsze pobudzać musi do pewnego wysiłku intelektualnego. Od umiejętności pedagogicznej kierownika i doboru choćby kilku aktywnych przodowników intelektualnych, zależy możność doprowadzenia tej aktywizacji aż do entuzjazmu intelektualnego.

---

[1]) Por Doc. Dr K. Sośnicki. Wychowanie intelektualne. Warszawa 1936. (Odbitka z Encyklopedii wychowania). Str. 9.

d) Aktywizacja społeczno-organizacyjna i moralna.

Praca intelektualna ma zawsze o tyle swoje pozytywne znaczenie moralne, że uczy poważniejszego patrzenia na życie i odciąga od zapędów hedonistycznych. Zwykle chodzi tu jednak kołom o znacznie więcej. Najczęściej stanowią one organa oświatowe większych stowarzyszeń masowych, mających swoją ideologię i swoje **cele moralno-społeczne** i zajmujących się z tego względu zagadnieniami związanymi mniej lub więcej bezpośrednio z życiem społecznym i etyką. Samo zwrócenie uwagi na te problematy wytwarza na ogół już pewną dążność do aktywności społecznej i moralnej. Są to bowiem idee, które same ze siebie prowadzą do aktywności. Może to być jednak na razie tylko intelektualna aktywizacja, tj. rozbudzenie czysto teoretycznych zainteresowań dla danego problemu, które dopiero w związku z jakimś przeżyciem zamieni się w postawę aktywną. Aktywizacja społeczna i moralna jest w pewnym typie kół (kierunek belgijsko-francuski) celem głównym. Chodzi tu o uświadomienie i skupianie ludzi o podobnych dążeniach, dających sobie wzajemnie dobry **przykład** postępowania moralnego, pobudzający do pracy nad sobą. Ważną rzeczą jest również ustalenie wspólnego ideału, wzgl. wzoru postępowania. Do jakich granic ta aktywizacja moralna dojść może, to zależy już od doboru członków i nastawienia danego koła oraz — oczywiście — od walorów kierownictwa. Możliwości, które się tu otwierają, są ogromne. Chodzi tylko o to, by wytworzyć nastrój entuzjazmu moralnego. Koła stojące na gruncie religijnym, dysponują

tu innymi jeszcze metodami: wspólnością modlitwy i praktyk.

e) Rozwój umysłu.

Od samej aktywizacji intelektualnej odróżnić trzeba **rozwój umysłowy,** przez który rozumiemy: przyrost wiedzy i umiejętności, rozszerzenie uzdolnień do asymilowania nowych myśli oraz ich formułowania, wyrabianie samodzielności i bystrości sądu i oceny, orientacji w całokształcie zagadnień i wreszcie zdolności twórczych. Oczywiście rozwój tych wszystkich stron psychiki wyjątkowo chyba będzie równomierny i harmonijny. Możliwości, zakreślone tu przez różne systemy kół oświatowych, są też bardzo różnorodne.

Najskromniejszym stosunkowo będzie na ogół bezpośredni *przyrost wiedzy.* Zebranie, odbywane raz na tydzień, czy dwa tygodnie, nie może dać w żadnej dziedzinie gruntownych wiadomości, chyba że koło ograniczy się do bardzo ciasnego zakresu zagadnień i potrafi nad nimi systematycznie popracować przez kilka lat. Inna rzecz, jeśli zdoła ono nakłonić do pracy samodzielnej, ułatwić lekturę i nią pokierować. Konieczność przygotowywania się do dyskusji w dobrze prosperującym kole może być tu bardzo silnym bodźcem. Ważną jest też rzeczą porada, zwracanie uwagi na odpowiednią literaturę, jej dostarczenie i ewentl. omawianie.

Lepsze jeszcze są perspektywy w dziedzinie wyrobienia umiejętności *zużywania* zdobytej wiedzy. Dyskusja rozwija tu usłużność pamięci i zmusza do posiadania „pod ręką" pewnych faktów i argumentów. Jest to wyśmienita szkoła posługiwania się bronią intelektualną, jakby szermierka umysłowa w ciasnym

kółku przyjacielskim, gdzie nie działają tak silnie hamulce nieśmiałości.

Nie dając zbyt licznych materiałów, koło umożliwia za to gruntowną ich *asymilację* i pod tym względem system kół różni się korzystnie od zwykłej lektury prywatnej i od szkolnego „wkuwania", które wprowadza pod naciskiem moralnym więcej nowych treści, niż umysł może zasymilować i włączyć do systemu własnych przekonań i orientacyj. Asymilacji ulegają tu nie tylko nowe prawdy, ale i nowe wartości. To, co zostało w kółku wspólnie przeżyte, jak np. zrozumienie roli morza, staje się już elementem trwałej postawy psychicznej.

Bardzo dużo daje koło pod względem wyrobienia umiejętności samodzielnego formułowania i wyrażania swych *sądów*. Decydującym jest tu fakt, że w przeciwieństwie do zwykłych stowarzyszeń, zasadniczo każdy członek musi tu swoje zdanie wypowiedzieć. Ma to tym większe znaczenie, im niższy jest poziom umysłowy. Dla ludzi niewyrobionych i dlatego zwykle (choć nie zawsze) nieśmiałych, możność ćwiczenia się w formułowaniu swych myśli w atmosferze życzliwej ale krytycznej jest niesłychanie doniosła. Możemy powiedzieć, że nie znamy lepszych warunków dla pierwszych kroków samodzielnych intelektu, niż takie właśnie koło. Lecz i dla ludzi zaawansowanych w rozwoju umysłowym lub w pełni rozwiniętych, częsta zorganizowana wymiana myśli odgrywać może poważną rolę jako czynnik postępu i zaostrzenia bystrości sądu. Chodzi tu przy tym nie tylko o pobudzenie aktywności umysłowej, ale i o jej nastawienie w określonym kierunku. Ważną jest przy tym rzeczą możność lepszego nawet niż w szkole, skazanej na trzymanie się narzuconego pensum, *stopniowania samodzielności*, stanowiącego ważny postulat dydaktyki[1]).

[1]) Sośnicki, l. c. 22.

Niewątpliwe jest też ćwiczenie w analizowaniu faktów. Przynajmniej w pewnym typie kół. Kryteria, używane bezrefleksyjnie — stają się powoli świadomie używaną i określoną miarą. Wyrabia się też z czasem lepsza orientacja w danych zagadnieniach, rozwija się sztuka opisu oraz rozczłonkowania i uporządkowania materiałów.

Zdolności twórcze mogą się w ramach pracy zbiorowej o tyle tylko rozwinąć, że tutaj jednostka zdolna zyskuje rezonans i pewne bodźce do pracy indywidualnej. Nieraz zdrowy, ale nie zabijający złośliwością krytycyzm może odegrać wielką rolę w rozwoju twórczości.

f) Bezstronność a pogłębienie ideologiczne.

Musimy tu wreszcie stwierdzić ciekawe zjawisko: w kole dokonywają się dwa procesy, pozornie ze sobą sprzeczne. Z jednej strony ścieranie się poglądów w przyjacielskiej atmosferze jest wyśmienitą **szkołą bezstronności.** Członkowie koła przyzwyczajają się do spokojnego reagowania na sprzeciwy, do szanowania cudzych przekonań i rozumienia różnicy założeń i stanowisk; wyzbywają się oni tutaj skłonności do insynuowania inaczej myślącym niskich pobudek, czy przypisywania im braku rozumu. W myśl postulatu Norwida uczą się oni „pięknie się różnić". Równocześnie jednak coraz głębsze wrastanie w grupę o charakterze spólnoty przekonań, górującej nad podrzędnymi jedynie różnicami (gdyż dobór oparł się na istnieniu tej spólności dążeń) — połączone z wzrostem nastroju bojowego wobec innych grup, może wytwarzać nietolerancję wobec tych obcych, którzy nie uznają wspólnej ideologii koła. Analizowanie

i ocenianie zjawisk ze stanowiska sprawdzianów własnej ideologii, to ideologizacja rzeczywistości[1]), która wytwarza zawsze skłonność do nastawienia **stronniczego.** Jak pogodzić te sprzeczne tendencje?

Sprzeczności te są tylko pozorne. Bezstronność nie jest bynajmniej sprzeczna z ideologizacją własnej postawy. Można rozumieć i szanować stanowisko odrębne, a równocześnie porządkować własne swoje wartości pod kątem widzenia przyjętych raz zasad ideologicznych. Koło oświatowe w żaden sposób nie może być hodowlą rozfanatyzowanych agitatorów. Byłoby to zupełnym spaczeniem idei. I nie jest to nawet pożądane ze stanowiska dobrze zrozumianego interesu danej grupy ideologicznej, bo fanatyzm i nietolerancja wywołują zawsze sprzeciwy, które w rezultacie wzmagają reakcję przeciwko danej grupie i jej ideologii.

Siła przekonania własnego a nietolerancyjny, skłonny do insynuacji i znieważania inaczej myślących fanatyzm — to rzeczy bardzo odmienne. Pogłębianie i umacnianie własnych przekonań nie musi bynajmniej iść w parze z wytwarzaniem fanatyzmu — podobnie jak rozwój nastawienia krytycznego nie musi być i nie jest równoznaczny z agnostycznym sceptycyzmem, który w nic nie wierzy i niczego nie szanuje. Krytycyzm prowadzi jedynie do tego, że jasno zarysować się musi granica między pewnością naukową a wiarą, bez której żaden, chociażby i materialistyczny, światopogląd nie jest możliwy[2]). Rozróżnienie to

[1]) Patrz rozprawkę autora „Ideologizacja kultury", „Kultura i Wychowanie", 1937. Str. 218 n.

[2]) Negatywna dogmatyka materialistyczna jest bowiem również oparta na aktach wiary, a nie na empirii, na którą się czasem mylnie powołuje.

nie potrzebuje w niczym podcinać zapału dla własnej ideologii. Tylko bowiem połowiczne poznanie wiedzie do chwiejności.

g) Zbliżenie międzystanowe.

Dalszy ważny moment w pracy kół — **to zbliżenie się** inteligencji z proletariatem i stanem średnim. Jak niebezpieczne dla kultury jest zatracenie się związku między warstwą intelektualną a masami, o tym świadczy nam przebieg dotychczasowy rewolucji narodowo-socjalistycznej w Niemczech, która nabrała charakteru zdecydowanie antyintelektualistycznego głównie przez reakcję na ekskluzywizm i zarozumiałość dawnej inteligencji niemieckiej. Z drugiej strony kto wie, czy Anglia — w dużej mierze — nie zawdzięcza setlementom[1]), że zdołała uniknąć rewolucji, do której materiałów palnych tam nie brakło, i osięgnąć dzięki temu tak wysoki poziom gospodarczy i kulturalny szerokich mas.

Koło oświatowo-wychowawcze może w poważnym stopniu zastąpić setlementy o tyle, że tu normalnie z innej warstwy społecznej pochodzący kierownik koła zżyje się osobiście z jego członkami.

Nie można natomiast ze względu na konieczność **jednolitości poziomu** i nastawienia łączyć w jednym kole członków z różnych warstw społecznych. Jest to możliwe tylko w wyjątkowych warunkach wielkiego entuzjazmu, ale w stałym współżyciu grozi tu zawsze wytworzenie się tarć, spowodowanych różnicami mentalności.

---

[1]) Przez setlement rozumiemy osiedlanie się inteligentów wśród proletariatu celem poznania warunków jego życia i pomocy osobistej — gospodarczej i kulturalno-oświatowej. (Dr W. Picht, Toynbee Hall und die englische Settlement-Bewegung, Tybinga 1913. Str. 3).

Jedynie wtedy, gdyby inteligenci, pragnący bliżej zżyć się i zbratać z proletariatem, umieli się świadomie do niego dostosować, współżycie takie mogłoby dać wyniki dodatnie, oparte na wymianie doświadczeń życiowych i wiedzy.

h) Postęp gospodarczy i awans społeczny.

Cechą zasadniczą pracy oświatowej jest **idealizm celów.** Chce ona służyć rozwojowi duchowemu człowieka i postępowi kultury, oraz interesom wielkich grup społecznych, jak Naród, Państwo, Kościół — a nie ambicjom jednostek ani interesom materialnym. Mniej lub więcej świadomym założeniem tej tendencji jest pewne prawo życia, którego wyrazem są słowa Ewangelii: „Szukajcie tedy naprzód Królestwa Bożego i sprawiedliwości jego: a to wszystko będzie wam przydane"[1]).

Prawo to zaznacza się z wyjątkową wyrazistością w dziedzinie stosunku oświaty do życia gospodarczego. Znane jest powiedzenie, że chłop duński dlatego może tyle masła wyprodukować, że czyta poetów. Jest to o tyle zrozumiałe, że praca oświatowa rozbudziła w ociężałym Duńczyku prężność i samodzielność myślenia i zdolność do szukania nowych dróg, oraz rozwinęła uczciwość i solidarność umożliwiającą wspaniały rozwój spółdzielczości.

Również Niemcy wiążą postęp gospodarczy z wyrobieniem umysłowym[2]). Rozwój więc intelektualny daje normalnie i polepszenie doli materialnej, chyba że ktoś ma inne wady (np. rozrzutność), które temu przeszkodzą, lub też świadomie z tego rezygnuje.

---

[1]) Mat. VI, 33.

[2]) Ernst Schultze. Kulturfragen der Gegenwart, Berlin 1913. Str. 191.

Rzeczą niewątpliwą jest ogólne zwiększenie **szans życiowych** u człowieka duchowo rozwiniętego. I dlatego awans społeczny będzie zwykle, o ile tylko warunki będą sprzyjały, naturalnym wynikiem pracy samokształceniowej. Awans ten będzie wtedy najzdrowszy i najcenniejszy, gdy nie był zamierzony. Nie chcemy jednak potępiać tych, którzy założą koła z zamiarem, by przygotować się do zdobycia lepszej pozycji. Każdy ma prawo, a nawet poniekąd (szczególnie o ile ma rodzinę) obowiązek myśleć o zdobyciu sobie odpowiedniej dla niego pozycji. Niewątpliwie stanowi to silny bodziec do wysiłku. Idealizm celów jest jednak zawsze drogą wyższą i te „przydane" korzyści osobiste mają jakoby pewien wyższy walor moralny niż te, o które się bezpośrednio walczyło w imię egoizmu czy ambicji i nieraz kosztem wyższych wartości duchowych.

Dochodzi tu jednak inny jeszcze punkt widzenia. Pewnego rodzaju negatywem dążeń do awansu społecznego jest samoobrona, zadowalająca się utrzymaniem swej egzystencji.

Pewne kierunki utylitarne, których wyrazicielem jest m. i. Emil Blum, głoszący zasadę „oświaty egzystencjalnej", opierają się na założeniu, że życie ludzkie jest stale zagrożone; temu zagrożeniu ma przeciwdziałać oświata robotnicza[1]). Wiedza, nie odnosząca się do sytuacji życiowej, wydaje się autorowi temu bezużyteczną, a nawet szkodliwą[2]). „Egzystencjalność" oświaty przejawia się jako jej włączenie w rzeczywistość, której główne składniki Blum sprowadza do cielesności, odpowiedzialności i historycz-

[1]) E. Blum. Arbeiterbildung als Existenzielle Bildung. Berlin i Lipsk 1935. Str. 7.
[2]) Ib. 25.

ności, która się rozwija jako tłumaczenie i kształtowanie świata empirycznego[1]). Słuszne w takim postawieniu sprawy wydaje nam się to, że oświata winna dawać ułatwiającą walkę o byt *orientację* w rzeczywistości. Tylko, że nie można do tego zadania jej celów ograniczać, gdyż byłoby to zabiciem wszystkich wyższych dążeń człowieka i przeoczeniem tej zasady, że korzyści materialne są wtedy najprawdziwsze, gdy zostały przydane.

3. Forma podająca.

Przejdźmy teraz do omówienia możliwości **dydaktycznych.**

Wszystkie systemy pracy, z którymi się zapoznamy w czwartym rozdziale, muszą się posługiwać jedną z dwóch zasadniczych form nauczania[2]) — podającą i poszukującą[3]).

Forma podająca czyli „podawanie" w kole oświatowo-wychowawczym polega na tym, że podaje się jakieś dane już fakty (historyczne, geograficzne itp.) zasady wzgl. prawa lub też sformułowania czy utwory (publikacje, encykliki,

---

[1]) Ib. 65.

[2]) Forma nauczania różni się tym od *metody* w znaczeniu ciaśniejszym (patrz rozdz. IV. 1 a), że nie jest związana z żadnym przedmiotem nauczania i stanowi *ruchomą część* systemu pedagogicznego, którą się wprowadza zależnie od potrzeby; stosowanie pewnych form może się jednak stać tradycją i szablonem, nad którego celowością w danym wypadku nikt się nie zastanawia (patrz Dr A. Danysz, O kształceniu. Lwów 1918. Str. 268). Formy nauczania należy odróżniać od form *ustrojowych* danego koła.

[3]) Patrz Nawroczyński, Zasady nauczania, str. 257. Danysz rozróżnia 4 formy zasadnicze: 1) wykład, 2) pokaz, 3) heureza, 4) dialog (l. c. 268). Te cztery formy dadzą się jednak dobrze sprowadzić do dwóch: podawania i poszukiwania. Pokaz w kole odgrywa niewielką rolę; — poszukiwanie podzielimy za to nieco inaczej.

dzieła teoretyczne, beletrystyka itp.) i wysnuwa z nich w formie wniosków pewne zastosowania do danej już rzeczywistości. Ze stanowiska logiki jest to więc zasadniczo system dedukcyjny, choć równoległość obu pojęć nie jest zupełna, bo podawanie może się ograniczać do zapoznania z danym materiałem, ale nie wysnuwać z niego żadnych wniosków (szczególnie przy podawaniu faktów historycznych). Dedukować można też jedynie z faktów bardzo ogólnych i doniosłych (jak np. zmartwychwstanie Chrystusa), które przeciwstawić należy faktom typowym, na których opiera się wnioski uogólniające indukcji.

Z podawaniem łączy się najczęściej analiza tekstów, a nieraz i dążność do pamięciowego opanowania zasad, a nawet i samych sformułowań.

Podawanie jest niewątpliwie systemem łatwiejszym, niż poszukiwanie. O gotowe materiały jest zawsze łatwiej, niż o systematyczne zebranie i opracowanie konkretnych, surowych faktów. Analiza tekstów czy faktów ogólnych, powszechnie znanych, nie wymaga tak wielkiego nakładu wysiłku. Jest to normalna droga do przyswajania sobie gotowych wartości kulturalnych. Stanowi ona jedną z zasadniczych konieczności, zarówno dla rozwoju jednostki, jak i dla ruchów społecznych, które muszą swoim wyznawcom wpajać określone zasady i zapoznawać ich z ważnymi faktami. Również studium dzieł literackich może się tylko na tej drodze odbywać. Nie można więc formy podającej eliminować. Trzeba sobie tylko dobrze zdać z tego sprawę, jakie są *granice* możliwych na tej drodze osiągnięć. W zestawieniu z formą poszukującą, o której poniżej będzie mowa, jest podawanie drogą do zbogacenia intelektu, ale nie prowadzi ono na ogół do wydatniejszej aktywizacji woli, gdyż oderwane, abstrakcyjne sy-

stemy i ogólne fakty nie wiążą się bezpośrednio z kształtującymi postawę emocjonalną własnymi przeżyciami; braknie tu zwykle bezpośredniego przejścia od pojęć do rzeczywistości i systemy te pozostają oderwane od życia, jakby leibnizowskie „monady bez okien". Praca oparta na podawaniu i dedukcji może jednak — jak uczy doświadczenie[1]), jeśli się do niej podejdzie z trafnymi metodami — dawać nawet duże zadowolenie, wypływające z jasnego zrozumienia pewnych rzeczy („Clara et distincta perceptio"), z którego zrodzi się entuzjazm i chęć propagandy oraz dalszego pogłębiania. Na pewnym poziomie rozwoju intelektualnego pojawia się typ, kierujący się w życiu oderwanymi zasadami. Zaczątki tej racjonalizacji w formie konkretnych zasad i przysłów spotykamy już u ludzi, tkwiących jeszcze zupełnie w myśleniu konkretnym, obrazowym. — Punktem wyjścia będzie tu zwykle jakieś osobiste, konkretne przeżycie znaczenia danej zasady. Gdy tego przeżycia brak, wtedy samo wpajanie oderwanych, abstrakcyjnych norm — z konieczności rodzić musi albo obłudnych frazeologów, których czyny zadają kłam głoszonym zasadom, albo też ludzi rozdwojonych, u których brak powiązania między abstrakcyjnymi normami a konkretnym nawyknieniem czy obyczajem. Wyjątkowe są jedynie typy ludzi, którzy dedukują swoje postępowanie z zasad nie przeżytych głębiej. Są to doktrynerzy, których poznać można właśnie po ich nieżyciowym stosunku do rzeczywistości — a więc również typy ujemne.

I tu leży *wskazanie zasadnicze* dla formy podającej. Istotną jest tu rzeczą nie tylko poznanie i przyswojenie faktów ogólnych i zasad, ani nawet samo ich zrozumienie, oparte na uchwyceniu składników i przyczyn i włączeniu w system własnych pojęć

[1]) Patrz Honnay, l. c. 210 n.

i norm — lecz przede wszystkim nauczenie stosowania tych faktów i zasad do konkretnej rzeczywistości, co nawet w bardziej poznawczo nastawionych kołach oświatowo-wychowawczych jest rzeczą najważniejszą — od tego bowiem zależy rzeczywiste wzbogacenie osobowości.

Wyobraźmy sobie np. członka koła, który zapoznał się gruntownie z zasadą samopomocy. Zetknąwszy się niespodziewanie z taką np. sytuacją, że ma założyć ognisko domowe, a brak mu na to środków — nie potrafi on jednak z tej ogólnej zasady wydedukować żadnego konkretnego rozwiązania tego problematu. Braknie tu przejścia od zasady do szczegółowej, konkretnej sytuacji. Sama norma zawiera tylko elementy ogólne jak „trudność", „inicjatywa" itp., ale nie składniki konkretnego problematu, jakim jest brak środków do urządzenia domu. I nawet gdyby drogą dedukcji było możliwe znaleźć i tu jakieś rozwiązanie, to normalnie droga ta będzie za daleka i za trudna dla jednostki, a przy tym będzie to zwykle rozwiązanie abstrakcyjne, oderwane od konkretnej sytuacji. I tu właśnie leży zadanie koła, które winno nauczyć stosowania praktycznego poznanych i uznanych zasad. Inna rzecz, jaka droga będzie najłatwiej do tego celu prowadzić. Z kwestią tą zapoznamy się później.

4. Forma poszukująca i jej granice.

a) Ankieta wychowawcza.

Przeciwieństwem podawania jest forma **poszukująca,** czyli poszukiwanie materiałów i uogólnień mniej lub więcej samodzielne przez samego ucznia. Jej podstawą jest zasadniczo indukcja, biorąca za punkt wyjścia konkretne fakty i wznosząca się od nich poprzez ich analizę i przyczynową interpretację (posługującą się zresztą z ko-

nieczności również i metodami dedukcyjnymi) do samej zasady i wniosków praktycznych.

Nie chodzi nam tu oczywiście o indukcję w znaczeniu metody *naukowej*, lecz o indukcję, dającą się zastosować w pracy kół, normalnie dostosowanej do niskiego poziomu intelektualnego młodych najczęściej członków.

Na wyższych poziomach może i powinna stosowana tu metoda indukcyjna zbliżać się do wymagań, stawianych na terenie naukowym.

Indukcja zyskała sobie szczególnie na terenie belgijsko-francuskich cercles d'études ogromną popularność jako **metoda ankietowa.** Jej pierwszą, zasadniczą zaletą jest to, że pozwala ona zdobyć rzeczywistą znajomość sytuacji.

Nawet ludzie krytyczni uważają zwykle, że „znają się" na jakiejś kwestii, gdy zdobyli sobie nieco ogólnych wyobrażeń i wiadomości, które przy bliższej analizie okazują się zbiorem zupełnie nieścisłych, chaotycznych, „połapanych" informacyj, nie wytrzymujących zetknięcia z pobieżną chociażby analizą badawczą. Warto pod tym kątem widzenia zbadać swoje własne informacje np. na temat stanu bezrobocia w Polsce albo w sytuacji mieszkaniowej. Ciekawsze będzie jeszcze stwierdzenie, jak dalece nie potrafilibyśmy sobie dokładnie określić dążeń i postaw duchowych osób z najbliższego otoczenia..., a często może i własnych.

Ankieta — to metodyczne badanie faktów dostępnych obserwacji własnej członków koła, oparte na używaniu pewnego dostosowanego do problematu systemu pytań. Chodzi tu oczywiście o badanie, nie wymagające znajomości metod i terminów ściśle naukowych lub posiadania jakichś trudnych do zdobycia środków pomocniczych. Celem nie jest tu zdobycie materiału o wartości naukowej — bo to wymaga metodycznego wyszkolenia

na innym zupełnie poziomie — i nie należy sobie stawiać ideałów nieosiągalnych lub też nadużywać słowa „nauka", lecz chodzi o możliwie dokładną orientację w terenie pracy oraz nawiązanie styczności myślowej i uczuciowej ze środowiskiem. W grę wchodzą tu normalnie zjawiska bardzo konkretne z dziedziny socjalnej, etycznej czy kulturalnej albo i gospodarczej, jak np. mieszkanie proletariackie, przestępczość, sposób spędzania dnia, współżycie w domu rodzinnym, stosunek do książki itp. Właśnie dzięki swej konkretności działają fakty te na ogół bardzo silnie na wyobraźnię i uczucia i prowadzą do silnej **reakcji wolicjonalnej.** Ten typ ankiety nazwiemy w przeciwieństwie do ankiet, których główne zadania leżą w dziedzinie poznawczej, **ankietami wychowawczymi.**

Z abstrakcyjnych statystyk mieszkaniowych wynikają normalnie tylko abstrakcyjne wnioski, mające swą wymowę jedynie dla ludzi działających już w płaszczyźnie ogólnej i obdarzonych pewną wyobraźnią, umożliwiającą im pełne zrozumienie tych suchych cyfr. Na ogół jednak nawet u ludzi umysłowo bardziej rozwiniętych dopiero bezpośrednie zetknięcie się z obrazami nędzy wywoła głębszy wstrząs moralny. Do ludzi prymitywnych przemawiają *jedynie* konkretne fakty. Toteż fakt ma zawsze pewną specjalną wartość jako ten czynnik konkretny, na którym można wszystko inne *oprzeć.*

Istotną jest tu rzeczą, by reakcja, którą fakty te wywołują, została od razu skierowana we właściwe koryto i zużyta jako siła motoryczna planowego **działania,** gdyż w przeciwnym razie wyładuje się ona w formie bezpłodnego oburzenia, które się najwyżej przejawi w słowach i nastrojach. Jest rzeczą ciekawą, że dopiero uporządkowane w jakiś sposób fakty

stają się podstawą dla powstania tendencji do konkretnego i planowego działania.

Omówiony powyżej przykład dedukcyjnego zastosowania zasady samopomocy do konkretnej sytuacji braku środków na urządzenie domu młodego małżeństwa — przy podejściu indukcyjnym da konkretne elementy danej rzeczywistości i przedstawiać się będzie zupełnie inaczej: teraz nie trudno będzie już o wykrycie przyczyny braku tych środków w niedostatecznej oszczędności jednostek i w braku pomocy wzajemnej. Na tej podstawie oprzeć już można praktyczny wniosek, że należy założyć kasę posagową[1]).

b) Heureza i granice formy poszukującej.

Ankieta wychowawcza nie jest jedyną metodą formy poszukującej, stosowaną w kołach. Tak popularna w szkolnictwie **heureza**[2]) występuje tu prawie równorzędnie. Przybiera ona różny charakter, zależnie od materiału i zadań koła i poziomu intelektualnego jego członków. Mamy więc „system pytań naprowadzających" wzgl.

---

[1]) Kasę taką istotnie założono w belgijskim J. O. C. F. w wyniku dyskusyj ankietowych.

[2]) Heurezę rozumiemy tu w znaczeniu nieco ciaśniejszym, niż zwykle, przeciwstawiając ją ankiecie wychowawczej. Różnica będzie polegała przede wszystkim na tym, że tu nie chodzi tyle o fakty, ile o uogólnienia (choć nie wyklucza się ustalania i faktów na tej drodze), a następnie, że nie stosuje się tu schematów (kwestionariuszy), lecz posługuje się zindywidualizowanymi pytaniami. Por. odrębne określenie u Nawroczyńskiego (l. c. 259), który termin ten odrzuca, traktując go jednak jako równorzędny do „poszukiwania", gdy dla nas jest to pojęcie podporządkowane. Takie ograniczenie terminu „heureza" jest i o tyle usprawiedliwione, że ankieta wychowawcza nie wchodzi w skład metod stosowanych na terenie szkół.

dialog dydaktyczny, szukanie źródeł i literatury, obserwację zjawisk społecznych i przyrodniczych, analizę tekstów czy konkretnych wypadków lub życiorysów — albo samodzielne sformułowania, w formie krótkich odpowiedzi ustnych lub pisemnych, szerszych opracowań (referatów). Możliwości te poznamy bliżej przy omawianiu poszczególnych systemów pracy.

Heureza jest systemem o wiele łatwiejszym do zastosowania, niż ankieta wychowawcza — lecz jej wartość pedagogiczna jest też odpowiednio mniejsza. Wprawdzie mamy i tu to dla nas tak ważne przeżycie „odkrycia" jakiejś prawdy i uznanie jej dzięki temu za „swoją" — lecz odpada tak doniosłe ćwiczenie w obserwowaniu, zbieraniu, ocenie krytycznej, porządkowaniu i analizie faktów konkretnych i bezcenne wprost jako czynnik rozbudzenia uczuć społecznych i aktywizacji woli zetknięcie z rzeczywistością.

Forma poszukująca nie może być nigdy jedyną, gdyż ma ona swoje naturalne granice. Są fakty i prawdy, których uczący się albo sam stwierdzić czy rozumieć nie może, albo jedynie za cenę zbyt wielkiego wysiłku. Istotną jest rzeczą nie samodzielne zdobywanie wszystkiego, lecz wytworzenie samodzielności jako postawy duchowej.

Wyniki nauk muszą być podawane w formie dogmatycznego wykładu — co naturalnie nie znaczy, że nie należy tych zdobyczy dostosować do umysłowości słuchaczy, nawiązać do ich wiadomości i przeżyć, a nawet posługiwać się w miarę możności pytaniami naprowadzającymi, byleby to nie były pytania pozorne.

Ujemne strony formy poszukującej leżą przede wszystkim w tym, że trudno na tej drodze dojść do syntetycznych pojęć i poglądów na całość. Cen-

niejszą dla rozwoju osobowości jest jednak orientacja cząstkowa, ograniczona, ale związana z głębszymi przeżyciami i gruntowną asymilacją, niż ogólnikowe, syntetyczne poglądy na całość, oderwane od rzeczywistości i głębszych przeżyć. Oczywiście, że nie można się tej orientacji ogólnej wyrzec. Toteż forma podająca i poszukująca, dedukcja i indukcja *uzupełniają* się nawzajem. Dedukcja daje syntetyczną orientację, poznanie i zrozumienie zasad — indukcja wiąże się z rzeczywistością i prowadzi do aktywizacji intelektualnej i moralno społecznej.

Podział na formę podającą i poszukującą zaznacza się wyraźnie jedynie w tych systemach pracy kół, które się opierają na zasadzie kierownictwa wychowawczego (koła wychowania). W *kołach samokształcenia* podawanie opiera się na własnym poszukiwaniu i na zasadzie wzajemności. Nie ma tu już nadrzędnego kierownika, pełniącego rolę nauczyciela, lecz członkowie koła sami zdobywają sobie materiały i wypracowują swe wnioski. Nadzór wychowawczy jest tu zbiorowy, względnie pełni go przodownik obdarzony funkcją organizacyjną przewodniczącego.

Rozdział III

ZADANIA KULTURALNO-OŚWIATOWE

1. Koło a stowarzyszenie.

a) Granice systemu ekstensywnego.

Koła oświatowo-wychowawcze można traktować jako samodzielną formę pracy albo też — co jest wypadkiem najczęstszym — jako **organ pomocniczy** stowarzyszeń masowych, służących do pogłębienia ich pracy i wytworzenia elity, przede wszystkim moralnej i intelektualnej, gdyż elita organizacyjna wyrabia się nie tyle przez studia teoretyczne ile przez praktyczną działalność[1]).

Koła są obok uniwersytetów ludowych i powszechnych najistotniejszą formą pracy w głąb idącej czyli intensywnej[2]). Forma ta nie ma jednak bynajmniej wyprzeć pracy wszerz (ekstensywnej), która stanowi konieczne jej przygotowanie.

Walka, która toczyła się swego czasu, szczególnie na terenie niemieckim, między kierunkami oświaty intensywnej, poświęcającej szerokość zasięgu na rzecz pogłębienia wyników, a kierunkiem ekstensywnym, który akcentował konieczność docierania

---

[1]) Patrz na ten temat artykuł dyskusyjny autora: Kółka wychowawcze czy filareckie? Przewodnik Społeczny 1932. Str. 299—305.

[2]) Por. Wstęp 2 a—d (str. 8 nast.).

do najszerszych mas[1]) — dziś już może uchodzić za skończoną. Zrozumiano bowiem na ogół, że oba te kierunki są równie nieodzowne i chodzi tu nie o alternatywy przeciwstawne, lecz o różne odcinki pracy. Organizowanie i pobudzanie woli zbiorowej mas i wychowanie ich ideologiczne przez narzucanie im pewnych przekonań, wartości i wzorów moralnych — to funkcja naturalna i konieczna stowarzyszeń masowych, jak np. Akcja Katolicka[2]), Związek Rezerwistów, różne zrzeszenia kombatantów, Organizacja Młodzieży Pracującej, „Siew" czy „Wici", Związek Pań Domu i inne.

W oddziaływaniu organizacyj masowych cechą dominującą jest statyczne **wiązanie** jednostek. Przez wstąpienie do stowarzyszenia kulturalno-oświatowego wybiera się pewne zasady i zyskuje oparcie moralne i społeczne — a nieraz i materialne — o grupę, która wyznaje daną ideologię. W zamian jednostka poddaje się kontroli ze strony grupy — zresztą na ogół bardzo mało skutecznej, gdyż ogranicza się ona do negatywnych reakcji wobec czynów „niegodnych" czy jaskrawo sprzecznych z zasadami organizacji lub uchodzących za jawne działanie na jej szkodę — nie obejmuje ona jednak na ogół kwestii zgodności całokształtu postępowania z wyznawaną ideologią, ani nawet nie potrafi do-

[1]) Patrz N. Perzyński, Ekstensywność i intensywność w niemieckiej oświacie pozaszkolnej. *Zagadnienia oświatowe dorosłych*, Dwie konferencje. Warszawa 1930. Str. 46. Reprezentantem dawnego kierunku ekstensywnego był przede wszystkim Tews i „Gesellschaft für Volksbildung". Głównymi przywódcami zwolenników pracy w głąb byli Erdberg i Hoffmann, ten drugi szczególnie w dziedzinie bibliotekarstwa.

[2]) O stosunku Akcji Katolickiej do systemu kół patrz rozprawkę autora „Nowy etap". Ruch Katolicki, czerwiec 1938.

pilnować, by członkowie doszli do głębszego uświadomienia sobie wyznawanych zasad[1]). Człowiek, raz pozyskany, przywiązuje się do grupy i jej ideałów, i pozostaje w niej często i wtedy, gdy jego dążenia uległy poważnej ewolucji, a zainteresowania istotne zanikły.

Każda grupa ideologiczna wytwarza sobie w miarę rozwoju pewne trwałe powiązania wewnętrzne, które nazywamy *więzią statyczno-konkretną*[2]). Składa się ona z 4 zasadniczych czynników: sformułowań ideologii i formuł czy haseł, nabierających znaczenia pewnej świętości organizacyjnej, symboli różnego rodzaju (nazwa, oznaki, mundury, sztandary itp.), osobistości przodowniczych, które zostały uznane za wyrazicieli czy twórców ideologii — i wreszcie pewnej wspólności przeżyć, wyrażającej się w kulcie rocznic i wydarzeń, ważnych w dziejach danego ruchu.

Więź statyczno-konkretna jest czynnikiem utrwalenia grupy i powiązań ideologicznych, skupiających jej członków, nie tylko w prawdzie, ale również i — czasem w niemniej trwałej choć niebezpiecznej wspólności błędu, ciasnoty i stronniczości, wytwarzającej się w każdej organizacji[3]). Dochodzi tu i moment osobi-

---

[1]) Przeprowadzone swego czasu badania nad członkami zarządów jednej z organizacyj wykazały, że nawet członkowie zarządu mieli na ogół bardzo minimalną świadomość celów ruchu, do którego należeli. Członkowie jednej z organizacyj masowych, przeważnie nie znali nawet nazwy swego związku, i nie mieli pojęcia o jego terytorialnej organizacji.

[2]) Szerokie uzasadnienie i rozwinięcie tej koncepcji dajemy w przygotowującej się do druku pracy pt. „Ideologia — jej struktura wewnętrzna — funkcje społeczne i kształty historyczne". Statyczną nazywamy tę więź, dlatego, że jest ona czynnikiem stabilizacji. Konkretną jest ona w przeciwieństwie do oderwanych idei i ideałów.

[3]) Dr Fr. Klein. Das Organisationswesen der Gegenwart. Berlin 1913. Str. 214.

stego zżycia się członków organizacji między sobą, przyzwyczajania się do nazwy, lokalu i formy.

Przewaga czynnika statycznego decyduje o trwałości stowarzyszeń, lecz ogranicza przez to samo ich dynamikę. Wprawdzie zaznacza się w organizacjach masowych również pewien pęd do dynamizacji metod, przez rozbicie organizacji na małe grupki, tzw. **zastępy** — lecz jest to już zdecydowana koncesja dla zasad, na których się opiera istnienie i działanie kół.

b) Koło a zastęp.

Dla uniknięcia nieporozumień trzeba koło dokładnie odróżnić od **zastępu.** Zastęp stanowi najmniejszą jednostkę organizacyjną stowarzyszenia masowego, do której się członków zwykle z góry przydziela; jego zadaniem jest umożliwić bardziej zindywidualizowane[1]) kierownictwo wychowawcze, co zresztą nie przeszkadza dążeniom do uspołecznienia, które w zastępie się najlepiej realizują. Dąży się tu do aktywności wszystkich członków, ale nie można tego z góry zakładać jako warunku przynależności — w przeciwieństwie do koła, w którym nawet w razie zupełnej przewagi wychowania nad samokształceniem jednak obowiązuje uznany wzór aktywności

[1]) W skautingu, który pierwszy rozwinął ten system, głosi się zasadę, że zajmuje się on jedynie — *jednostką, a nie gromadą* — (St. Sedlaczek, Wskazówki dla skautmistrzów Baden-Powella. Teoria skautingu dla drużynowych. Przekład i uwagi St. Sedlaczka. Warszawa 1930, str. 8) Chodzi tu nie o postulat indywidualizmu jako zasady, gdyż akcentuje się tam również bardzo silnie znaczenie zastępu dla wychowania społecznego i podkreśla zawsze znaczenie solidarności, lecz chodzi o przeciwstawienie się zabójczemu dla rozwoju duchowego jednostki systemowi drylu wojskowego, stosowanego w wychowaniu kadetów.

wszystkich, a dobór odbywa się według zainteresowań, gdy przydział do zastępu jest normalnie rzeczą kierownictwa i opiera się zwykle na zasadzie przynależności terytorialnej lub różnicy wieku. Przynależność do zastępu jest obowiązkowa dla każdego członka organizacji w przeciwieństwie do koła, do którego się dobrowolnie wstępuje. Ilość członków wynosi nie wyżej 11; ideałem jest cyfra 8. Pod względem ograniczania ilości członków idzie się tu więc dalej jeszcze, niż to zwykle czynią koła oświatowo-wychowawcze.

Środki oddziaływania, jakimi zastęp dysponuje (oprócz tych, które daje całe stowarzyszenie), to: 1) zbiórka tygodniowa, 2) wycieczki, 3) wzajemne odwiedziny członków i całych zastępów, 4) zdobycie pewnej specjalności zastępu, ewtl. wyrażające się w nazwie, która nieraz ma charakter żartobliwy (np. „wielkie gęby"), 5) wspólne hasło (np. „głowy do góry"), 6) wspólne działanie (np. naprawa mostku, czy opieka nad jakąś rodziną). Istotną rzeczą jest tu wytworzenie zwartej spólnoty.

Tematy, którymi się zajmuje zastęp, są też mniej wyspecjalizowane, a akcent leży raczej na sprawności i wyrobieniu organizacyjnym[1]).

Mimo tych różnic w praktyce zastęp może się zupełnie upodobnić do koła, o ile potrafi zaktywizować chociażby większość członków i pozostawia im swobodę w doborze tematów bardziej wyspecjalizowanych (co wiąże się z tendencją do stworzenia „specjalności" danego zastępu); ważną jest też rzeczą, by zastęp miał pewne minimum samorządności. Jest to więc konieczna, jakby się zdawało, forma przejściowa, pośrednia, o ol-

[1]) Dane zaczerpnięte z przygotowującego się podręcznika prof. St. Sedlaczka: Zastępy w K. S. M.

brzymiej doniosłości praktycznej — naturalny etap w dążeniu do pogłębienia pracy stowarzyszeń masowych.

c) Elastyczność kół a sztywność stowarzyszeń.

Zasadniczą zaletą kół jest pewna cecha, która pozornie wyglądać może na ich słabość. Polega ona na tym, że koło normalnie nie tworzy żadnych form organizacyjnych, nie wybiera wielkich zarządów, nie uchwala statutu, ani nie pisze uroczystych deklaracyj ideowych i nie funduje też oznak ani sztandarów; nie posiada ono też normalnie żadnych szczególnie czczonych przywódców, ani też wielkiej tradycji, stanowiącej przedmiot kultu i samouwielbienia — czyli że nie wytwarza się tu żadna **więź statyczno-konkretna** decydująca o stabilizacji stowarzyszenia, która często przechodzić może w stan petryfikacji (skamienienia).

Im starsze stowarzyszenie, tym więcej tego przywiązania i samouwielbienia. Najczęściej równolegle do petryfikacji form następuje osłabienie samej treści dążeń. Stara organizacja zwykle trudno przystosowuje się do nowych warunków. Opiera się ona na założeniach z okresu już minionego. Ze starością stowarzyszenia łączy się też nieodzownie przewaga starych członków w kierownictwie, co normalnie hamować musi rozmach organizacji[1]). Jedynie wtedy, gdy rozwój swą elementarną siłą porywa i starszych — lub gdy organizacja potrafi sobie pozyskać w porę młodszych pracowników, może rozwój w głąb trwać

[1]) Znamy wypadki, że w takim stowarzyszeniu „statycznym" sekretarz pełnił swe obowiązki przez 25 lat, co zresztą nie było wyjątkiem.

i w okresie stabilizacji[1]). Działa tu inny jeszcze mechanizm socjologiczny. Rozrost organizacji na jakimś większym obszarze prowadzi, jak już stwierdziliśmy[2]), do tego, że oddziały tworzą się i tam, gdzie jeszcze nie ma warunków odpowiednich i gdzie nie odczuwa się jeszcze wyraźnej potrzeby takiej akcji lub też braknie odpowiednich ludzi. Działa tu jedynie prawo naśladownictwa, a czasem i nacisk czynników nadrzędnych. W tych warunkach organizacja masowa, posiadająca standaryzowane systemy pracy, stwarza aż nazbyt często puste formy nie zawierające żadnej głębszej treści. Są członkowie, jest zarząd — funduje się sztandar, opierając kalkulację na snobizmie i ambicyjkach różnych ad hoc powołanych „chrzestnych" — odbywają się zebrania (mniejsza już o frekwencję, którą się nieraz sztucznie podtrzymuje przy pomocy środków atrakcyjnych, jak różne popisy itp.) — i organizatorzy są zadowoleni — z „rozwoju" stowarzyszenia, które w rzeczywistości jedynie zajmuje pewne miejsce społeczne, markując wypełnianie pewnej doniosłej funkcji i oszukując siebie i innych.

Niebezpieczeństwa te odpadają przy kołach oświatowo-wychowawczych a przynajmniej redukują się do minimum. Właśnie dlatego, że koła te nie tworzą sztywnych form organizacyjnych — ani nie wytwarzają więzi statyczno-konkretnej, nie żyją one dłużej, niż samo zainteresowanie. Wy-

[1]) Wyśmienitym przykładem organizacji, która mimo starzenia się kierujących nadal jego pracą założycieli w niczym nie traciła na rozmachu, może być niemiecki związek młodzieży kupieckiej D. H. V. (Deutschnationaler Handelsgehilfen-Verband) z siedzibą w Hamburgu. Organizacja ta zachowała swą żywotność dzięki temu, że stworzyła aparat organizacyjny coraz bardziej się rozbudowujący. Patrz A. Zimmermann, Der D. H. V. Sein Werden, Wirken und Wollen. Hamburg (bez daty), passim.

[2]) Porównaj Wstęp 2 a.

twarza się jedynie pewne osobiste zżycie się członków, które zresztą jest rzeczą bardzo pożądaną, ze względu na atmosferę zaufania i przyjaźni. Więzią jest sama **„treść"** — zainteresowanie i dążenie. Gdy więzi tej zabraknie, koło się rozpada. I nie należy go nigdy sztucznie podtrzymywać.

Jest to właśnie najistotniejszą zaletą strukturalną koła tego typu, że żyje ono samą treścią, a nie formą stowarzyszeniową i dzięki temu cała prawie energia może się tu obracać na samą pracę a nie zużywać się w robocie organizacyjnej. Rola przyjaźni jako więzi jest tu o tyle doniosła, że tworzy ona powoli to minimum elementu statycznego, które jest jednak nieodzowne dla przetrwania fluktuacyj zainteresowania.

d) Podporządkowanie czy niezależność?

Wyłania się pytanie, czy jest rzeczą wskazaną, by koła oświatowo-wychowawcze stanowiły **część składową** większej organizacji masowej, czy też należałoby sobie jako ideał postawić ich pewną niezależność?

Podporządkowanie może się wydawać o tyle niebezpieczne, że organizacja zawsze narzuca swą ideologię[1]), a często i kierunek

[1]) Do przeciwników kierunkowości należy m. i. M. Poliszewski (Społeczna akcja oświatowo-wychowawcza. Kraków, bez daty. Str. 23). Argument, że opieranie się na zasadach ideologicznych prowadzi do pogłębienia podziału społeczeństwa jest błędny, gdyż człowiek nie może zrezygnować ze zdobywania własnego poglądu na świat, ani „pozostawiać w garderobie" swych przekonań. Kto ma przeświadczenie, że pewne prawdy są dla społeczeństwa ważne, ma nie tylko prawo, ale obowiązek je propagować. Chodzi tylko o to, by zawsze szanować cudze przekonania i akcentować przede wszystkim to, co łączy, a nie to, co dzieli.

pracy oraz kierownictwo. Argumenty te nie są jednak miarodajne. Doświadczenie pokazało, że koła samodzielne właśnie rozbijają się o **brak idei przewodniej.** Ideologia jest jednak potrzebna, gdyż daje ona pewne najogólniejsze zasady wyboru między krzyżującymi się przekonaniami i dążnościami, z których kłębowiska bez jakiejś busoli nie łatwo jest wybrnąć. I dlatego jest nawet wskazane, żeby szukające dopiero dróg koło otrzymywało z centrali organizacyjnej lub stowarzyszenia pewne ogólne wskazania na temat kierunku i metod pracy. Chodzi tylko o to, by tych wskazań nie przejmowano mechanicznie i na ślepo, lecz dostosowywano je zawsze do warunków[1]).

Jeśli trudności takiej samodzielnej orientacji ideologicznej i wyboru tematu studiów są bardzo duże już dla jednostki i tylko przy wyjątkowej niezależności umysłu i dużym wysiłku pokonać się dadzą — to dla grupy stają się one wprost niepokonalne, gdyż dochodzi tu konieczność uzgodnienia sprzecznych dążeń. Toteż grupom samodzielnym braknie najczęściej jakiegoś kośćca. Gdy rozpadnie się jakieś kółko, stanowiące część stowarzyszenia, to nie jest to jeszcze zupełnym rozproszeniem się członków i zerwaniem więzi moralnych. Może ono się łatwo odrodzić w innym składzie lub z nowym programem. Rozkład koła samodzielnego jest już normalnie jego śmiercią ostateczną.

Ważnym bardzo momentem dla koła oświatowego jest świadomość, że ma ono w nadrzędnej organizacji swoje **oparcie moralne,** a często także i pomoc rzeczową w formie subwencyj (o ile

[1]) Zasadę tę podkreśla się zawsze w wydawnictwach materiałów czy schematów ankietowych dla kół (tak w wydawnictwach francuskich jak i u ks. Lesiaka).

są potrzebne), bibliotek, lokalu, czasopism, a przede wszystkim dostarczanych przez centralę organizacyjną materiałów. Bardzo ważnym jest też fakt, że duże organizacje zwykle dysponują pracownikami, nadającymi się na kierowników kół. Chodzi tylko o to, by to nie było jakieś „odkomenderowanie", lecz by pracę tę powierzano jedynie ludziom, mającym ku temu zapał i przygotowanie. To ostatnie może dać tylko wielka organizacja, która może sobie pozwolić na urządzanie kursów. W każdym razie świadomość, że bierze się udział w jakimś wielkim ruchu, jest momentem doniosłym, gdyż wzmaga to samopoczucie i stanowi silny bodziec do wysiłku.

e) Funkcje koła w stowarzyszeniu.

Wyłania się teraz pytanie, jaką ma być **funkcja** koła w obrębie nadrzędnej organizacji?

Rysują się tu następujące możliwe zadania:

1) szkolenie działaczy organizacyjnych,
2) szkolenie bojowników wzgl. apostołów,
3) wytwarzanie przodowników moralnych,
4) pogłębianie pracy intelektualnej przodowników jak i zwykłych członków.

Zadanie pierwsze, jak już stwierdziliśmy, nie da się wypełnić przez sztuczne wyodrębnienie elity organizacyjnej, która jedynie w wyniku swej działalności na terenie stowarzyszenia wyrosnąć może. Jest natomiast możliwe, a nawet konieczne **pogłębianie** kandydatów do tej elity organizacyjnej jak i samych przywódców wzgl. funkcjonariuszy, którzy bez ciągłych bodźców, zmuszających do samokontroli i refleksji, rychło zatrzymać się

muszą w rozwoju i duchowo wyjałowieć — co jest nie tylko niedopuszczalnym nawet dla najbardziej wzniosłych celów zatraceniem własnej osobowości, ale i szkodą dla samej organizacji.

Szkolenie **bojowników**[1]) wzgl. apostołów jest już zadaniem specjalnym kół. Nadają się do tego celu najlepiej systemy, posługujące się francusko-belgijską metodą ankietową.

Od bojowników - apostołów odróżnić trzeba **elitę moralną.** Wprawdzie każdy apostoł i bojownik winien do elity tej należeć, ale nie każdy członek elity moralnej będzie się nadawał na apostoła. Często ludzie, organizacyjnie mało aktywni i przedsiębiorczy, zwróceni na wewnątrz[2]), będą należeć do elity moralnej, ale nie nadawać się na działaczy. Są zresztą i typy cichych apostołów przykładu, którzy działają nieraz najskuteczniej, nie zdając sobie z tego sprawy. Aktywność zewnętrzna wiąże się bardzo często z brakiem skłonności do pracy nad sobą. Są to typy ekstrawersyjne czyli na zewnątrz zwrócone, (z którymi się jeszcze bliżej zapoznamy), skłonne do działalności organizacyjnej, do apostołowania i rzucania wielkich haseł, ale zapominające łatwo o potrzebie samokontroli i porównywania głoszonych słów z własnymi czynami oraz badania własnej postawy duchowej. Ludzie tacy często bardzo kompromitują ruchy etyczne przez zamienianie ich haseł na tanie, do niczego nie obowiązujące frazesy obiegowe. Niezależnie od ko-

[1]) Francuzi używają tu wyśmienitego terminu „militantes", który niezupełnie dokładnie da się oddać przez słowo „bojownik". W terminie francuskim zawarte jest pojęcie pewnej stałości i ofensywności działania, jednak bez tego akcentu pretensjonalności, jaki zawiera termin polski.

[2]) Patrz na ten temat analizę typów psychologicznych rozdział V, 4 c.

niecznych dążności do pogodzenia pracy nad sobą z aktywnością, zadaniem koła będzie rozwijać i „formować" przodowników moralnych przez ciągłe pogłębianie ich świadomości etycznej i pobudzanie się wzajemne członków do pracy nad sobą przez odpowiedni przykład. Nazwiemy to dynamizacją moralną ruchu.

Koło oświatowo-wychowawcze zawsze winno być **mózgiem organizacji.** Tu jest miejsce na omawianie problematów ogólnych czy teoretycznych, którymi nie może się zająć na swych posiedzeniach zarząd, zmuszony z natury rzeczy do koncentrowania swych zainteresowań na kwestie praktyczne. Idealnym jest taki schemat, że każdy zarząd tworzy równocześnie koło teoretyków, z tym, że skład nie musi jednak być w pełni identyczny — bo z jednej strony nie można nikogo przymuszać — i niejeden czysto praktycznie nastawiony działacz nie będzie chciał zajmować się teorią, albo też nie będzie miał na to czasu, a z drugiej strony będzie można tu zawsze wciągnąć i nie należących do zarządu członków, którzy mają zainteresowania teoretyczne lub którzy w przyszłości do zarządu wejść powinni. System ten zaczyna się już utrwalać we Francji i Belgii. Tworzy się tam takie koła studiów teoretycznych na różnych poziomach — równolegle do zarządów różnych stopni. Mamy też już próby tworzenia **międzynarodowych kół studiów,** a raczej zespołów badawczych, stojących na poziomie naukowym. Koło takie powstało swego czasu w Malines z inicjatywy śp. kardynała Merciera. Owocem jego studiów był znany „Code social"[1]).

[1]) Wydany i po polsku (Kodeks społeczny. Tłum. ks. Szymański i L. Liszke. II. wyd. Lublin 1934).

Wprowadzenie takich zebrań teoretycznych wiązać się będzie z natury rzeczy z podnoszeniem poziomu umysłowego całej organizacji. Bezpośrednio dotyczyć to będzie członków koła. Ideałem byłoby oczywiście, gdyby każdy członek organizacji mógł się w jakimś dla niego odpowiednim kole znaleźć. Pośrednio działać będzie praca intelektualna elity na poziom umysłowy całości organizacji choćby przez to, że pogłębi się dyskusja na zebraniach plenarnych, a dobór referatów będzie bardziej przemyślany, same zaś referaty, o ile je członkowie koła wygłaszać będą, również stanowić będą wynik jego pracy.

Nadejdzie już może w okresie niezbyt odległym chwila, gdy organizacje masowe, nie posiadające swych kół oświatowo-wychowawczych, będą uchodzić za przeżytek.

2. Koło oświatowo-wychowawcze a związek zawodowy.

Wyłania się tu problemat praktycznie doniosły: jakim winien być stosunek kół oświatowo-wychowawczych do organizacyj o celach nie oświatowych, jak przede wszystkim **związki zawodowe**? Zagadnienie leży w pierwszej linii w tym, że tu mamy dobór ludzi pod kątem widzenia interesów, nie ma więc tej więzi ideowej, którą uznaliśmy za warunek wstępny prosperowania koła. Wprawdzie związki zawodowe mają najczęściej — a nawet w naszych warunkach zawsze — jakąś mniej lub więcej określoną ideologię, ale jest to tylko wtedy zasadą selekcji ideologicznej, gdy istnieją przynajmniej dwie organizacje zawodowe danej branży. A i tu nieraz

możność wyboru często jest pozorna, skoro np. jedna z tych organizacyj tak dalece opanowała teren, że nawet pracy dostać bez jej woli nie można, albo gdy drugi związek nie daje żadnych prawie korzyści czy oparcia. W tych warunkach jest to zjawiskiem normalnym, że ludzie należą do związku tylko dla interesu, a przekonania mają odmienne.

Rzecz oczywista, że zorganizowanie kół oświatowo-wychowawczych **bezpośrednio** przez sam związek pociągnie tylko tych, którzy szczerze wyznają ideologię swej organizacji zawodowej. Toteż zasadniczo lepiej jest, jeśli związki tworzą swoje osobne organizacje oświatowe, do których wejdą już tylko rzeczywiści zwolennicy.

Z drugiej strony właśnie ze względu na często tak słabe wyrobienie ideologiczne członków leży w interesie organizacji zawodowej tworzyć koła, które jej dadzą element ideowo wyrobionych przodowników. Szczególnie w stosunku do młodzieży, którą zawsze najłatwiej urobić, jest to rzecz, która po prostu musi zadecydować o przyszłości danej organizacji zawodowej, bo ci, którzy tylko dla interesu przyszli, odejdą niechybnie, gdy im ktoś inny da lepsze warunki. To wyrobienie ideowe jednak najlepiej zostawić współpracującej organizacji kulturalno-oświatowej.

Inna rzecz, gdy chodzi o **wyrobienie intelektualne,** albo o zagadnienia **techniki** organizacyjnej czy kwestie polityki społecznej, znajomości ustaw itp. Tu urządzanie własnych, bezpośrednio pod firmą związku prowadzonych kół czy kursów jest rzeczą wskazaną. **System kół,** dający o wiele gruntowniejsze, choć dłużej trwające wyszkolenie, winien w miarę możności zastąpić zwykłe

kursy, które normalnie zadowalają się bardzo powierzchownym przerobieniem materiałów i nie uczą praktycznie zastosować zdobytej wiedzy, tak, iż w wyniku mamy tu osiągnięcia pozorne; kurs taki to najczęściej wygłoszenie pewnej ilości mniej lub więcej do potrzeb terenu dostosowanych referatów przez fachowych prelegentów, którzy wprawdzie znają zagadnienie, ale nie orientują się w mentalności członków i potrzebach danego terenu, a nawet, jeśli tę orientację sobie zdołali zdobyć, to nie jest rzeczą możliwą przerobienie praktyczne jakiegoś zagadnienia w ciągu kilku godzin i to metodą ekstensywną, przy której najwyżej niektóre śmielsze jednostki dojdą do głosu, — o ile w ogóle przewidziano w programie jakieś godziny pracy seminaryjnej (co jest raczej wyjątkiem niż regułą). Najczęściej ogranicza się tu całą „aktywizację" do jakichś końcowych zapytań lub jednego, końcowego konserwatorium. W porównaniu z tą formą pracy wprowadzenie systemu kół byłoby ogromnym krokiem naprzód.

3. Koło a świetlica.

Specjalnego omówienia wymaga stosunek wzajemny między kołem a świetlicą. Szybki niezwykle rozrost tej instytucji na terenie Polski otwiera tu niewątpliwie wielkie perspektywy dla kół oświatowo-wychowawczych.

Świetlica — to **naturalne środowisko** dla tego rodzaju pracy. Skupia się tu pewna ilość osób o mniej więcej jednolitym poziomie i to w atmosferze oświatowej. Świetlica jako taka ma normalnie kierownictwo posiadające dążenia, a przynajmniej ambicje oświatowe. Lokal jest już dany, zwykle istnieje i łatwość dostępu do jakiejś

biblioteki. Zdawałoby się więc, że w tych warunkach w każdej świetlicy powstać powinno przynajmniej już jedno koło a możliwie i więcej. Rzeczywistość nie wygląda jednak tak różowo. Wprawdzie prowadzi się z reguły w każdej świetlicy jakieś „zajęcia świetlicowe" (popisy, przedstawienia, pogadanki dyskusyjne, roboty ręczne, gazety ścienne[1]) itp.), ale to wszystko bynajmniej nie musi jeszcze prowadzić do powstania rzeczywistego koła. Nie można jeszcze mówić o jego istnieniu, jeśli wszyscy świetliczanie pod mniej lub więcej stanowczym naciskiem schodzą się choćby raz na tydzień na jakąś pogadankę. Nie ma tu bowiem momentu zasadniczego: pełnej dobrowolności, ani doboru członków pod kątem widzenia zainteresowania — nie ma też ogólnej aktywności wszystkich. Jest to jeszcze zwykła forma pracy stowarzyszeniowej, polegająca na tym, że niektórzy członkowie spontanicznie biorą udział w dyskusji, ale większość zadowalnia się biernym wysłuchaniem referatu.

Chcąc **stworzyć** koło oświatowe w świetlicy, trzeba znaleźć choćby nawet tylko 2 lub 3 osoby zdecydowane na poważną pracę nad jakimś zagadnieniem, a nie zaczynać czasem od jakiegoś ogólnego zebrania wszystkich, bo to kończy się zwykle na bardzo szybkim załamaniu akcji. Zawiązanie koła, które ma się rozwinąć, a nie zwiędnąć przewcześnie, nie jest rzeczą tak łatwą, jak się wydaje początkującym pracownikom. Wprawdzie, jakby się zdawało, nigdy nie jest trudno znaleźć chętnych dla jakiejkolwiek nowej imprezy. Wystarczy zwykle ogłosić: „zakładamy koło"

[1]) Wskazówki daje mgr Tekla Bagińska, Gazeta ścienna, Przewodnik świetlicowy. Tom IV. Str. 79 n. Warszawa 1936.

BIBLIOTEKA GŁÓWNA

i zrobić tej imprezie nieco reklamy, a chętni zgłoszą się z pewnością. Inna jednak rzecz, jak długo oni wytrwają, gdy się zacznie wymagać rzeczywistego wysiłku, chociażby tylko na samym zebraniu. I tu leży zwykle pierwszy błąd: przecenia się wartość entuzjazmu początkowego, mieszając ciekawość z żądzą wiedzy. Gdy się zaś zacznie odpływ członków, wtedy często koło załamuje się od razu — i teraz już na długo nowa inicjatywa ma drogę zatarasowaną wspomnieniem rozczarowania.

Świetlica — to dopiero ramy zewnętrzne. Trzeba w formę tę dopiero włożyć istotną treść. Nie jest to zadaniem tak łatwym, lecz właśnie dlatego winno ono stać się rzeczywistym sprawdzianem wartości pracy kierownictwa świetlicy i celem, pobudzającym zdrową ambicję i szczery idealizm, bez którego pracownik oświatowy nie da się pomyśleć. Porządne koło jest może najistotniejszym z osiągniętych przez świetlicę wyników.

4. Zadania wobec biblioteki i widowisk.

a) Potrzeba racjonalizacji czytelnictwa.

Zupełnie niezwykłe możliwości otwiera system kół oświatowo-wychowawczych dla **racjonalizacji czytelnictwa.** Jest faktem niezaprzeczalnym, potwierdzanym stale na nowo przez obserwację, że tzw. inteligencja kieruje się w doborze lektury najczęściej względami przypadkowymi, a nie jakąś przemyślaną zasadą, czy określonym jasno zainteresowaniem.

Nawet skądinąd krytyczni czytelnicy wybierają nieraz dzieła beletrystyczne, pod kątem widzenia... okładki, albo też idą za modą poczytności autorów. Słowo „nowość" ma

jakąś dziwną siłę sugestywną. Do najpoważniejszych jeszcze należy argument, że coś „wypada" znać. Często jednak obserwuje się w wypożyczalniach, że ludzie biorą książki dlatego, że akurat leżały jeszcze na stole. Znany jest też system dobierania lektury pod kątem widzenia... pytania o zakończenie (mianowicie, czy jest „happy end").

Sprawa doboru lektury nie jest tak prostą, jakby się wydawało. Jest faktem, że ludzie pracujący naukowo albo i praktycy stojący na najwyższym szczeblu rozwoju kulturalnego często[1]) szukają w beletrystyce wyłącznie *odprężenia* umysłu i biorą w tym celu świadomie powieści detektywistyczne, najbardziej bezsensowne. Ma to swoje głębsze uzasadnienie psychologiczne: tego rodzaju pozbawiona treści powieść nie potrąca o żadne kompleksy problematów i nie zmusza do myślenia nad nimi, lecz pochłania jedynie samą uwagę i odwraca ją od tych tematów, którymi się dany uczony czy też praktyk zajmuje i przed którymi jego przemęczony umysł się instynktownie broni.

Jak ma oświatowiec na to zjawisko reagować?

Pierwszą zasadą jest zawsze liczyć się z realnymi potrzebami. Byłoby zbyt wielką pretensją chcieć moralizować ludzi, stojących na wysokim szczeblu rozwoju, a przy tym byłoby to bezcelowe. Można jedynie dążyć do tego, by dla zaspokojenia tego rodzaju potrzeb wyszukiwać literaturę, posiadającą choćby pewne estetyczne walory, a możliwie i etyczne, bo nawet dla człowieka wysoko stojącego nie jest obojętnym klimat duchowy, w którym jego umysł wypoczywa.

O ile sobie uprzytomnimy fakt, że beletrystyka stanowi główną strawę duchową większości ludzi, żyjących w ogóle jakimś życiem kulturalnym, i że

[1]) Znamy cały szereg takich wypadków.

kształtuje ona najsilniej postawy społeczne i moralne, narzuca nowe wzory postępowania i ideały, pogłębia lub podcina istniejące systemy myślowe i aksjologiczne — wtedy zrozumiemy, że racjonalizacja czytelnictwa, tj. wprowadzenie pewnych zasad do doboru lektury i jej wykorzystania — jest rzeczą niesłychanie doniosłą, może nawet decydującą dla kierunku rozwoju duchowego narodu.

Niemniej zasadniczą jest kwestia **oceny i wykorzystania** lektury i tu panuje dziś powszechnie wielka jeszcze powierzchowność asymilacji, brak skłonności do przemyślenia i przetrawienia poszczególnych książek. Sądy, które się wydaje, są najczęściej bardzo niefrasobliwymi, nieodpowiedzialnymi impresjami.

b) Stosunek do teatru i filmu.

Inne zadania kół wiążą się z **teatrem.** Zorganizowanie opinii staje się tu rzeczą palącą — wobec tego, że teatr aż nazbyt często spełnia dziś rolę czynnika destrukcji moralnej i społecznej. Podkopuje on wszystkie normy etyczne i instytucje społeczne (z małżeństwem na czele), propaguje mentalność i etykę lupanarów — i jeszcze ma pretensje, by mu na ten cel dawano subwencje publiczne. Coraz głośniej mówi się o tym, że doborem sztuk, szczególnie importem zagranicznym, rządzą jakieś agentury obce, które nie kierują się może nawet tylko wyliczeniem komercjalnym, lecz mają i inne cele. Trudną do zrozumienia jest dziwna bezsilność krytyki, nawet tej, która stoi na stanowisku określonej jasno ideologii. Co gorzej, krytyka ta aż nazbyt często skłonna jest do pobłażliwości, nie podyktowanej bynaj-

mniej względami rzeczowymi. Ma to swoje głębsze przyczyny w różnych ukrytych niciach, które aż nazbyt często nawiązują się między recenzentami a światem kulis.

Dziwną bierność wykazują na ogół w tej sprawie stowarzyszenia masowe i partie polityczne, nawet te, które najwięcej mówią o odrodzeniu i oczyszczeniu kultury narodowej od wpływów obcych. Jest to o tyle zrozumiałe, że kierownicy tych organizacyj mają zwykle zainteresowania w inną stronę zwrócone — a zwykli członkowie zadowalają się bezpłodnym „oburzeniem".

Dla kół oświatowo-wychowawczych otwiera się tu szerokie pole pracy. **Koło teatralne,** którego więzią może być np. jakieś zdobywanie zniżkowych biletów, winno każdą sztukę omawiać poważnie, ale bez względów kurtuazyjnych, i urabiać opinię za pomocą szerszych organizacyj i prasy, do której na ogół nie trudno będzie zdobyć dostęp[1]).

Podobną bardzo rolę mogłyby odegrać **koła filmowe,** które wykorzystując nie dającą się wykorzenić popularność filmu, mogłyby przynajmniej w ten sposób przeciwdziałać jego roli jako czynnika dezintelektualizującego. Omawianie krytyczne filmu, obejmujące nie tylko stronę artystyczną (co musi ogromnie pogłębić zmysł i krytycyzm estetyczny), ale i społeczno-moralną — byłoby ćwiczeniem umysłu, stanowiącym odtrutkę na oduczające od myślenia działanie obrazków, zastępujących pojęcia wyobrażeniami.

---

[1]) Koło takie o tyle będzie jeszcze należeć do kół oświatowo-wychowawczych, o ile na plan pierwszy wysunie się studiowanie zagadnień, związanych z teatrem, a nie jedynie w zdobywaniu zniżek.

c) Zadania bibliotekarzy i organizacja kół bibliotecznych, teatralnych i filmowych.

Wyłania się pytanie, **na kim** powinien się oprzeć obowiązek organizowania kół bibliotecznych, teatralnych i filmowych?

Fakt, że mamy już dziś, głównie dzięki postawieniu na poziomie uniwersyteckim studium fachowego dla bibliotekarzy przy Wolnej Wszechnicy Polskiej, pracowników dyplomowanych — otwiera tu duże możliwości. Istnienie specjalnej Poradni Bibliotecznej (w Warszawie), urządzanie kursów przez najpoważniejsze organizacje, jak Polska Macierz Szkolna, T. C. L., T. S. L. i inne, jest dowodem, że czyni się już dużo na tym odcinku.

Wszystkie te poczynania ograniczają się jednak do samego kształcenia bibliotekarzy, a nie ujmują bezpośrednio aktywności samego czytelnika. Koło jest tu jedyną realną możliwością rozwiązania tego problematu. Może ono być bezpośrednio podporządkowane samej bibliotece wzgl. czytelni, albo też istnieć w innych ramach organizacyjnych, utrzymując ścisły kontakt z biblioteką.

Koło biblioteczne, jak ten typ nazwiemy, może mieć różny bardzo charakter. Przy bibliotekach wiejskich lub miejskich popularnych, które obsługują czytelników, stojących na najniższym poziomie, pożądane są kółka wspólnej (głośnej) lektury dla początkujących[1]). Kółko takie zapozna czytelnika z książką i wytwarza dzięki do-

[1]) Cenne wskazówki podaje Janina Skarżyńska. Jak czytać książki i gazety. Instrukcje dla samouków i Kółek Samokształcenia. Wydawnictwo Instytutu Oświaty Dorosłych. Str. 94. Warszawa 1934.

brej intonacji czytania głębsze przeżycie wzruszeniowe, niżby je mógł otrzymać niewyrobiony, sylabizujący powoli czytelnik. Rozwija się tu pewne upodobania i tworzy zaczątki krytycyzmu, oswajając początkującego z książką.

Dla wyższych poziomów należy wprowadzić **koła dyskusyjne**[1]). Mogą one mieć dwojaki charakter: albo omawiać wspólnie przeczytane przez wszystkich książki — chodzi tu o wyrobienie krytycyzmu[2]) i własnej opinii — albo też koła te stają się zespołami, rozdzielającymi między swych członków zreferowanie różnych książek, szczególnie nowości. Wydawnictwa recenzyjne są tu wielką pomocą, choć nie powinny one własnego sądu zastąpić, lecz jedynie przyczynić się do jego pogłębienia.

Koła, pracujące w **ramach organizacyj,** mogą te same zadania podejmować — ew. ubocznie. Współpraca z biblioteką umożliwia im wysuwanie swoich postulatów.

Dyskusje literackie mogą się również odbywać w szerszym gronie, ew. jako część zebrań stowarzyszeniowych. Jest jednak wskazane, by je uprzednio przygotowano w gronie ciaśniejszym zespołu, złożonego z osób o pewnym wyrobieniu krytycznym.

---

[1]) Na ich znaczenie zwraca uwagę prof. H. Radlińska w znanej pracy „Książka wśród ludzi" (II. wyd. Warszawa 1934. Str. 56. III wyd. tej książki jest w druku). O systemach pracy tych kół będzie mowa w rozdziale IV.

[2]) Warto w tym celu nieraz celowo omawiać i kicz literacki, tj. tandetę sensacyjną, by ją ośmieszyć i wyrobić kryteria, dla jej odróżnienia od literatury rzeczywistej. Natomiast nie można stosować tej metody wobec książek pornograficznych, które należy zabijać milczeniem. Na ten temat patrz artykuł autora pt. Problemat „sacharyny literackiej". Oświata Polska 1936. II. Str. 27 nast.

Ważną formą kół będą też kółka **młodych literatów**, urządzające wieczory autorskie.

Wyłania się teraz kwestia, kto ma organizować **koła teatralne i filmowe**, o których powyżej była mowa. Trudno koło takie oprzeć o dany teatr czy o ... kino, tak, jak koło biblioteczne opiera się o bibliotekę. Koła takie mogą powstać w obrębie większych organizacyj. Zdaje nam się jednak, że oparcie się o bibliotekę i fachowego bibliotekarza, który może wciągnąć do współpracy znawców teatru i filmu (oczywiście ideologicznie bliskich), byłoby najpraktyczniejsze, gdyż jest to teren najbardziej neutralny, co w tym wypadku jest konieczne, bo ocena, choć musi się ona zawsze oprzeć na jakichś założeniach ideologicznych, nie powinna jednak, o ile chce wpływ wywrzeć na opinię, zbyt silnie zaznaczać swego ideologicznego związania. Z drugiej strony współpraca z biblioteką umożliwia pogłębienie tematu przez dobór odpowiedniej literatury.

Nie możemy tu nawet w przybliżeniu omówić wszystkich możliwości, związanych z współpracą kół z bibliotekami. Jest to niewątpliwie droga — może jedynie realna — do stworzenia opinii literackiej, do przełamania bezkrytycyzmu i pogoni za sensacyjnym kiczem, a zarazem do rozbudzenia pogłębionych już, uporządkowanych zainteresowań, stanowiących podstawę rozwoju osobowości[1]).

---

[1]) O pewnym rozkwicie kółek literackich donoszą i ze Sowietów (patrz „Praca Oświatowa" 1938, nr III. Str. 44). Ciekawą jest jednak rzeczą, że tam ten indywidualizm zainteresowań został widocznie uznany za niezgodny z ideologią kolektywistyczną, gdyż obecnie zaznacza się odwrót od kółek do ruchów masowych.

5. Koło oświatowo-wychowawcze a szkoła.

a) Perspektywy szkolnego koła studiów.

Koło jest formą pracy pozaszkolną. Nie znaczy to jednak, że **szkoła** jako taka — chodzi nam tu oczywiście głównie o szkołę **średnią** ogólnokształcącą i zawodową — nie potrzebuje się nim interesować. Jeśli niegdyś tajne koła młodzieży, zorganizowane przeciwko szkole zaborczej, mogły odegrać tak decydującą rolę w rozwoju umysłowym młodzieży, to należałoby szukać dróg, by ten doniosły środek wychowania skoordynować z poczynaniami naszej szkoły. Koordynację taką propaguje podręcznik O. Honnaya. Popełnia on jednak ten błąd, że daje za mało miejsca dla samodzielności młodzieży i rozwoju spontanicznych jej zainteresowań i zanadto akcentuje „przerabianie" i wyczerpywanie przedmiotu, co prowadzi do poczucia sytości intelektualnej i zabicia wszelkich spontanicznych zainteresowań, a także do zatracenia się kontaktu między oderwaną doktryną a konkretną rzeczywistością.

Istota stosunku wzajemnego między szkołą a kółkiem leży w tym, że koło daje to właśnie, czego z natury rzeczy szkoła sama albo wcale dać nie może, albo w wymiarach zbyt szczupłych: ujście dla samorzutnych dążności samokształceniowych.

Zasadnicza trudność strukturalna szkoły polega przede wszystkim na tym, że musi ona dawać pewne *całokształty* zaokrąglone, oparte na z góry ułożonych programach. Prowadzi to z natury rzeczy do konieczności stosowania całego systemu presji, która

znowu rodzi przerost zainteresowań pośrednich (uczenie się dla egzaminu, czy dla stopnia, lub też z obawy przed karą, a nie dla samego przedmiotu). Wiąże się też to oczywiście i z tym, że układ schematyczny klas i ich programów uniemożliwia dostosowywanie się do faz rozwoju indywidualnego i osobistych zainteresowań. „Wkuwane" przedmioty nie łatwo mogą wzbudzić bezpośrednie zainteresowanie. Uczeń jest rad, gdy „odwali" tę „robotę" i może folgować własnym, osobistym zainteresowaniom. Szkoła może się z nimi oczywiście tylko w pewnych granicach liczyć i musi stosować presję dla wyegzekwowania tych prac, do których uczeń skłonności nie odczuwa. Jesteśmy dalecy od przesadnego liberalizmu i uznajemy, że dążenie do zamiany nauki w zabawę, czy chociażby przyjemność, jest o tyle niezdrowe i przesadne, że w życiu również znaczna część działań ludzkich musi być oparta o zainteresowania pośrednie. I dlatego konieczne jest zawczasu młodzież przyzwyczaić do przezwyciężania swoich niechęci i przymuszania się również do niemiłych zajęć. System daltoński nie da się nigdy w całej pełni zrealizować. Trzeba jednak sobie zdać z tego sprawę, że postawy samodzielnej i twórczej i rzeczywistego zainteresowania dla jakichkolwiek wartości kulturalnej nie można na tej drodze wytworzyć.

Koła szkolne, które tu możemy nazwać **kołami studiów,** otwierają ogromne możliwości. Uczeń może w nich folgować własnym zainteresowaniom. Brak nacisku lub najwyżej łagodny nacisk moralny ze strony kolegów, nie budzący reakcji, bo aprobowany przez samego ucznia, który ma możność wzajemności w kontrolowaniu — to wszystko wytwarza warunki dla samorzutnego rozwoju intelektualnego. Otwierają się tu coraz to nowe horyzonty — gdyż nie „kończy"

się żadnego „przedmiotu", lecz rozbudza zainteresowania, rozszerza widnokręgi, formuje problematy.

W kole studiów realizuje się najlepiej postulat dostosowania dóbr kulturalnych, na których się kształcenie opiera, do struktury duchowej wychowanka, opierający się na znanym aksjomacie Kerschensteinera, z którym się później bliżej zetkniemy.

W tych jedynie warunkach pracy samodzielnej, choć nie pozbawionej kierownictwa, może się rozwinąć u ucznia chęć szukania własnych dróg intelektualnego samourabiania. Tu jedynie rozwijać się może w całej pełni osobiste zainteresowanie, przechodzące łatwo w zapał dla określonego przedmiotu. Koło studiów w szkole średniej to przedszkole przyszłych uczonych. Tu bowiem rozbudzi się najłatwiej ta „iskra boża", która „raz tylko w młodocianym zapala się wieku", jak mówi Mickiewicz. Chodzi tu o to najgłębsze, osobiste zainteresowanie, które — jeśli go życie przedwcześnie nie stłumi — staje się z czasem osią krystalizacyjną intelektu.

b) Nauczyciel a szkolne koło studiów.

Ważnym problematem jest tu kwestia **udziału nauczyciela.** Czy jest on pożądanym? Niewątpliwie fachowe kierownictwo ułatwia ogromnie rozwój umysłowy, chroni przed zejściem na bezdroża, pogłębia wartość pracy. Udział nauczyciela jest też zwykle dużą atrakcją — bo jest to droga do pożytecznych zawsze dla powodzenia szkolnego „stosunków ubocznych". Lecz tu właśnie leży główne niebezpieczeństwo. Koło może łatwo spaczyć się przez szukanie łaski nauczyciela.

Może się tu rozwinąć fatalne zjawisko „lizusostwa". Sam nauczyciel aż nazbyt łatwo ulegnie też pokusie faworyzowania członków prowadzonego przez siebie koła. Z drugiej strony jest to jednak dla nauczyciela wyśmienita sposobność do głębszego poznania uczniów i pokierowania indywidualnego ich rozwojem. Moment ten winien przeważyć na rzecz udziału nauczyciela. Toć możliwość spaczenia istnieje w każdym systemie. A jak wiadomo nadużycia nie znosi prawo do normalnego używania. Trudności będą najczęściej leżały w tym, że nauczyciele są w obecnych warunkach aż nazbyt przeciążeni, a w szkole tak nie trudno o stworzenie nowego zajęcia, które będzie niby dobrowolne, ale w rzeczywistości będzie się wywierało tu pewien mniej lub więcej zdecydowany nacisk. Dochodzi tu i inny jeszcze moment. Uczniowie wprawdzie z jednej strony szukają styczności z nauczycielem — nawet niekoniecznie tylko dla zyskania jego sympatii, bo na szczęście nie braknie i takich nauczycieli, do których uczniowie się garną chętnie i przywiązują osobiście, ale z drugiej strony uczeń nieraz chce być sam i woli niekrępowaną współpracę z kolegami, chociażby praca ta nie dawała tak szybkich wyników.

Z tych rozumowań wynika taki wniosek, że kwestii udziału nauczyciela w szkolnym kole studiów nie można z góry schematycznie przesądzać. Trzeba tu dużo pozostawić indywidualnym rozstrzygnięciom, zależnym od aktualnej sytuacji. Każda z obu alternatyw ma swoje strony dodatnie i ujemne. Zasadniczo nie powinno się jednak nigdy kierownictwa w sposób autorytatywny narzucać, lecz winno ono być wynikiem porozumienia. Szkoła oczywiście nie może zgłaszać

swego désintéressement i ustawy szkolne wymagają, by każde koło miało swego opiekuna. Ponieważ również typy organizacyj wymagają zatwierdzenia władz szkolnych, więc koła takie powinny się o jedną z uznanych legalnych organizacyj oprzeć, stając się jej organami wewnętrznymi. W praktyce chodzić będzie jedynie o pytanie, czy opiekun koła ma nim stale i bezpośrednio kierować, czy też jedynie z daleka dyskretnie doglądać, pozostawiając kołu maksimum możliwej w ramach systemu szkolnego swobody. Jedno jest w każdym razie oczywiste: w żaden sposób nie wolno nauczycielowi narzucać kołu swoich osobistych upodobań czy przekonań. Nawet jeśli uznamy, że nauczyciel ma prawo, a nawet obowiązek wychowania ideologicznego, to wychowanie to będzie zawsze tym skuteczniejsze, im bardziej potrafi się tu uniknąć narzucania gotowych poglądów i formułek. Ambicją nauczyciela winno być nie to, by uczniowie „przysięgali na jego słowa", lecz by zrozumieli założenia i zasady i dobrowolnie, z przekonania i w oparciu o własne przeżycia wybrali ten system prawd i wartości, który odpowiada przekonaniom wychowawców.

c) Zespoły rodzicielskie.

Istnieje jedna jeszcze bardzo doniosła możliwość tworzenia kół, opartych o szkołę. Chodzi o zespoły rodzicielskie[1]). Szerzący się ruch tzw. „Kół rodzicielskich" otwiera tu bardzo

---

[1]) Używamy tu określenia „zespół", bo zawsze będzie tu wchodzić w grę podział pracy (referatów), a z drugiej strony utarło się tu już pojęcie „koła rodzicielskiego" dla określenia organizacji masowej rodziców.

wielkie możliwości. Zainteresowanie własnym dzieckiem jest niewątpliwie jednym z najgłębszych zainteresowań, jakie człowiek w swym życiu przeżywa.

Żyjemy w okresie stopniowej **racjonalizacji** metod wychowania domowego. Szczególnie w wielkim mieście wychowanie staje się coraz trudniejsze ze względu na różne wpływy destrukcyjne, wzrastającą nerwowość dzieci a często i zepsucie, a z drugiej i przeciążenie pracą szkolną i często tragiczne wprost warunki domowe. Trudności te zmuszają do refleksji, do szukania nowych dróg. Tradycyjne metody wychowania są dziś anachronizmem, ale i nowe prądy, zrodzone „w stuleciu dziecka", nie przybliżyły nas do takiego wychowania młodego pokolenia, które by mu dało lepsze przystosowanie do potrzeb dzisiejszego życia i dostateczne uzbrojenie do walki z jego pokusami i trudnościami.

W takich warunkach staje się potrzebą dnia założenie w łonie organizacji masowej kół rodzicielskich specjalnych zespołów, zajmujących się poważnym studiowaniem zagadnień wychowawczych przez przerabianie literatury — ale przede wszystkim przez analizowanie w gronie dobranym konkretnych zagadnień wychowawczych, nasuwających się każdego prawie dnia. Koła takie winny się zająć psychologią dziecka, problematami współpracy ze szkołą, systemami wychowawczymi i różnymi szczegółowymi problematami, a także bardzo doniosłą kwestią doboru lektury dla dzieci; idealną rzeczą byłyby badania ankietowe nad życiem dzieci i warunkami ich rozwoju. Bogactwo tematów i zadań jest wprost przytłaczające. Ich

osią wspólną jest dziecko. I dlatego można liczyć na powodzenie takich kół szczególnie wśród matek.

Zespół z natury rzeczy skupiać będzie elitę intelektualną i moralną rodziców. **Udział nauczycielstwa** jest bardzo pożądany, ale nie można go uważać za warunek, gdyż nauczycielstwo jest często przeciążone. I dlatego nie należy całej pracy na nie zrzucać. Inicjatywa i kierownictwo powinno możliwie pozostać w ręku rodziców, a udział nauczycielstwa winien być możliwie jak najszerszy, ale w granicach istniejących możliwości.

W stosunku do całego **stowarzyszenia** rodziców zespół winien być jego duszą, dostarczać prelegentów, ożywiać zebrania plenarne. Nie znaczy to jednak, że ma on się pokrywać z zarządem, bo ten zwykle ma inne, czysto praktyczne zadania, jak organizowanie zabaw, kolonii itp. Pożądane jest jednak, by możliwie wciągnąć członków zarządu.

6. Możliwości na terenie Armii, K. O. P. i policji.

a) Pośrednia praca kół dla obronności Państwa.

W naszych warunkach polskich każdą nową akcję mierzyć się musi nie na ostatnim miejscu jej znaczeniem dla obronności kraju i dla **wychowania wojskowego.**

Pośrednio niewątpliwie każde pogłębienie świadomości kultury narodowej i każde wzmożenie sił duchowych zwiększa potencjał obronności Narodu i jego siłę ekspansywną. Tylko niedorozwinięty duchowo obywatel jest tym

naturalnym przedmiotem oddziaływania obcych agentur, tym, o którego się obawiać trzeba, by się nie „obraził" na swój własny naród i nie obrócił swych uczuć rozczarowania osobistego — o które dziś tak łatwo — przeciwko Państwu jako takiemu. Prawdziwą podwaliną potęgi narodowej jest to wyrobienie obywatelskie, które nawet w obliczu najostrzejszych rozgrywek wewnętrznych pamięta o obowiązku wobec wspólnego i niewątpliwego dobra, jakim jest własne i niepodległe Państwo. Niestety w tej chwili nie braknie u nas, szczególnie na kresach (bynajmniej nie jedynie wschodnich) takiego elementu, któremu się wydaje, że z Państwem zawarł kontrakt, który można wypowiedzieć w razie niezadowolenia. Są to przeważnie zdecydowani materialiści lub też zaślepieni w swej nienawiści klasowcy, jedni i drudzy w prostej linii potomkowie duchowi targowiczan, zdolni do bratania się z każdym najeźdźcą i pogodzenia się z każdym obcym rządem, byleby rząd ten dawał pełen żłób lub nadzieję nasycenia swej nienawiści. Są to ludzie, którzy potrafią w chwili rozgoryczenia mówić: „co mi tam z taką Polską", nie rozumiejąc, że Polska to nie żaden nowy okupant, ale oni sami...

Nastroje tego rodzaju w pewnej mierze przełamuje już i **zwykłe stowarzyszenie,** stwarzające nastrój patriotyczny. Lecz są to wpływy chwilowe i powierzchowne. Dopiero praca intensywna kół może tu dać głębsze i trwalsze, na samodzielnym wysiłku oparte przeobrażenia. I o tyle każde koło oświatowo-wychowawcze, które pogłębia świadomość moralną i obywatelsko-narodową, pracuje dla obronności Państwa; a na-

wet te koła, które nie zajmują się tymi zagadnieniami, lecz rozwijają umysł w innych dziedzinach, choć pośrednio zwiększają siłę Narodu.

b) Perspektywy kół wojskowych i policyjnych.

Wyłania się teraz pytanie, czy nie należałoby zakładać kół oświatowo-wychowawczych bezpośrednio w samej Armii, w K. O. P. (Korpus Ochrony Pogranicza) i wreszcie w policji? Można by tu wysunąć wątpliwość, czy jest pożądane uczyć jakiegoś „rezonerstwa" tych, którzy winni być przede wszystkim wychowani do ślepego posłuszeństwa? Byłoby to jednak rozumowanie niesłychanie płytkie. Ślepa tresura nie wykrzesze nigdy tego prawdziwego bohaterstwa, co nie zawiedzie nie tylko w boju, ale i wobec pokus życia, których przezwyciężenie jest nieraz nie tylko kwestią osobistego rozwoju duchowego, ale i bezpieczeństwa państwa. Ideałem naszym jest nie żołdak na modłę wschodnią, lecz żołnierz-obywatel, a raczej rycerz, świadomy najwyższych ideałów, dla których ma swą krew przelać.

Niemniej ważne jest **pogłębienie** duchowe **policjanta,** który jest stale na froncie walki z przestępstwem, każdej chwili narażony na śmierć za swój twardy obowiązek. Od jego wyrobienia duchowego zależy zarazem niezmiernie dużo. Nieraz chodzi tu o możność rozwiązania pokojowego trudnych życiowych i społecznych czy politycznych konfliktów.

Specjalne zadania ma **K. O. P.** Jest to nie tylko straż graniczna, ale awangarda kultury polskiej, już dziś poważnie zasłużona w tej dzie-

dzinie. Wyrzuceni na dalekie, odległe od świata cywilizowanego posterunki, ale świadomi swej misji, a przy tym i zmuszeni do myślenia o własnej przyszłości po zwolnieniu ze służby, szczególnie podoficerowie naszego korpusu pogranicznego są elementem niezwykle spragnionym oświaty[1]).

Zarówno wojsko, szczególnie korpus podoficerów i oficerów zawodowych, jak i K. O. P. i policja, to grupy niezwykle **zwarte** o dużej stosunkowo jednolitości ideologicznej, prężne, o skonkretyzowanych zainteresowaniach. Jednolitość postawy duchowej jest tu o wiele większa, niż w najbardziej ścisłej organizacji kulturalno-oświatowej. Nastawienie jest tu wprawdzie zupełnie odmienne, ale tym bardziej budzi się nieraz potrzeba kompensaty, ucieczki w inny świat po twardej, monotonnej służbie, zabijającej spontaniczność dążeń duchowych. Z drugiej strony metody pracy kół dają tu się wyśmienicie zastosować do pogłębienia zawodowego lub do studiowania tematów, z punktu widzenia zawodowego ważnych, choć tylko pośrednio ze służbą związanych.

O ile chodzi o żołnierzy **poborowych,** to praca w kołach mogłaby skupić najinteligentniejszy element, nie tylko dla pogłębienia znajomości rzeczy, związanych mniej lub więcej blisko z Armią, ale i dla rozbudzenia zainteresowań kulturalnych, które odezwą się i w życiu

---

[1]) Ciekawe bardzo materiały na temat aktywności oświatowej podoficerów K. O. P. daje na podstawie przeprowadzonej przez Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny ankiety książka Dr. A. Hertza i Łucji Kipowej: W poszukiwaniu nowych form pracy oświatowej. Wychowanie obywatelskie przez korespondencję. Warszawa 1932. Str. 22 n.

cywilnym. Gdyby nasz tak już zasłużony „Biały Krzyż" zajął się prowadzeniem kół wojskowych, mógłby przez to walnie przyczynić się do ich rozwoju w życiu cywilnym, a równocześnie odciągnąć żołnierzy od zużywania wolnego czasu na płytkie rozrywki. Służba wojskowa może dać aktywizację oświatową bynajmniej nie tylko samym analfabetom.

Rozdział IV

SYSTEMY PRACY

1. Zagadnienie systemu i zasady podziału.

a) Istota, potrzeba i granice systemu.

Spotykamy się nieraz z tezą, że wszelki system jest zawsze martwym schematem, krępującym prawdziwą twórczość i inicjatywę. I niewątpliwie zarzut ten nie zrodził się bez powodów. Często istotnie w działalności społecznej czy wychowawczej schematy ustalonych systemów zastępują i zabijają inicjatywę, uniemożliwiając lub chociażby utrudniając przystosowanie się do zmieniających się warunków i okoliczności. Niezaprzeczalnie straszną rzeczą jest szablon. A jednak nie jest możliwa jakakolwiek działalność długodystansowa, nie oparta na jakimś schemacie działania. Entuzjazm twórczy musi się zawsze po pewnym czasie wyczerpać. Szukanie dróg musi dać jakiś wynik i sposoby działania muszą ulec w końcu stabilizacji; działa tu naturalna siła nawyknienia. Ilość istniejących możliwości w realizowaniu określonych celów, jak w naszym wypadku: wychowanie i samokształcenie zbiorowe — jest zwykle dosyć ograniczona. Te same elementy, jak wykład, pogadanka, dyskusja, ankieta itp. będą powracać w różnych kombinacjach. Toteż jest rzeczą naturalną, że tworzą się pewne powtarzające się kombinacje tych ele-

mentów. Kombinacje takie, polegające na tym, że pewne określone składniki występują tu stale w określonym, podyktowanym pewną celowością układzie, nazywamy systemami[1]).

Przykładem takiego systemu będzie np. pogadanka ankietowa. Mamy tu stałe elementy: zbieranie materiałów według pewnego kwestionariusza, porządkowanie, uogólnianie — badanie przyczyn i wyciąganie wniosków praktycznych. Są to więc pewne powtarzające się czynności, które wszystkie razem służą jednemu celowi i wiążą się pod kątem widzenia jego osiągnięcia. Zebranie materiału jest warunkiem wstępnym jego opracowania — opracowanie jest konsekwencją zebrania, a szukanie przyczyn wiąże się znowu logicznie z dążeniem do zaradzenia złu.

System nie potrzebuje bynajmniej zamieniać się w martwy, bezmyślnie stosowany szablon. Jest to forma, której treść może być bardzo różna. Rozpiętość tych możliwości jest znaczna. System ułatwia pracę, zmusza do trzymania się pewnego porządku, a przez to zapobiega on dorywczości i przypadkowości działania. Narzucona tu konieczność planowego postępowania jest w każdym razie najszczęśliwszym rodzajem przymusu, z którym się każdy chętnie pogodzi. Chodzi tylko o to, by formy te nie pozostały puste, lecz zawsze były wypełniane treścią — nie

[1]) Chodzi nam oczywiście o systemy społeczne, tj. odnoszące się do postępowania ludzi względem ludzi, a jeszcze ściślej o systemy wychowawcze. W systemach tych w przeciwieństwie do systemu w znaczeniu poznawczym (naukowym czy filozoficznym) nie akcentuje się tak silnie strony logicznej, ani też prawidłowości całej konstrukcji (por. definicję u Eislera: Wörterbuch der Philosophischen Begriffe. III wyd. III tom. Berlin 1919. Str. 148). Samo słowo „system" pochodzi od greckiego σύστημα — zestawienie.

tylko pozorną. A to wymaga stałego wysiłku i twórczości. System jest tu ułatwieniem, dzięki zmechanizowaniu pewnych ram działania, ale nie może on zastąpić stałego wysiłku.

Warto tu będzie sprecyzować stosunek między systemem a *metodą* (w znaczeniu ciaśniejszym). Otóż jeśli przez system rozumieć będziemy *stałą i celową kombinację określonych elementów*, to metodą nazwiemy *zasadę postępowania, odnoszącą się do określonych zadań, aprobowaną przez jakieś środowisko i dobrowolnie przyjętą przez dany podmiot*[1]) (jak np. stosowanie indukcji czy dedukcji, analizy czy syntezy, dialogu czy wykładu) i *zmierzającą do osiągnięcia zakreślonego celu przy pomocy możliwie najmniejszego nakładu energii*[2]). Metoda może być jednym z elementów systemu. Ale może też ona być w jego ramach czynnikiem zmiennym[3]).

---

[1]) Moment aprobaty przez innych i dobrowolności stosowania przez podmiot podkreśla Danysz (l. c. 266). Kwestia, czy aprobata innych jest cechą istotną metody, może być przedmiotem dyskusji. Wydaje nam się jednak, że teza Danysza jest o tyle słuszna, że rzeczywiście, mówiąc o metodzie, mamy normalnie na myśli jakieś sposoby już znane i uznane. Jest to tym bardziej zrozumiałe, że ilość zasadniczych metod jest ograniczona. Tam, gdzie chodzi o jakieś nowe, własne, czasem nawet jako sekret traktowane zasady postępowania, używamy zwykle innych określeń (np. „mój sposób", „moja tajemnica") — albo też dodajemy przymiotnik „własny" — („moja własna metoda").

[2]) W przeciwieństwie do metody naukowej, metoda pracy oświatowej bynajmniej nie musi być w pełni świadoma swych założeń, lecz może się ona opierać na samym doświadczeniu. Takimi były właśnie stosowane dotąd w pracy kół metody. Dążeniem naszym będzie możliwie tkwiące w nich założenia wykryć i zanalizować, choć będzie to możliwe tylko w bardzo skromnych wymiarach, gdyż na ogół chodzi tu o procesy bardzo jeszcze mało zbadane.

[3]) Por. też pojęcie „formy nauczania". Str. 78. Przyp. 2.

Oprócz tego ciasnego znaczenia mamy i szersze pojęcie metody oznaczające każde planowe postępowanie[1]).

System winien być możliwie **elastyczny** i dostosowywać się stale do zmieniającej się sytuacji, a szczególnie do osiągniętych postępów. Ewolucja systemu pracy jest wprost logiczną konsekwencją faktu, że w miarę sumowania się wyników poziom musi się podnosić i zdolność do samodzielnego wysiłku zwiększać.

b) Zasady podziału.

Ilość systemów, którymi się posługiwać mogą koła oświatowo-wychowawcze, jest znaczna. Przeprowadzenie ich logicznie poprawnej, jednolitej *klasyfikacji* wydaje się rzeczą o tyle niemożliwą, że w różnych realnie istniejących systemach wysuwają się na czoło bardzo różne czynniki. Sprowadzać wszystko do jednego mianownika znaczyłoby oprzeć klasyfikacje niektórych typów na cechach w danym wypadku drugorzędnych.

Tak np. koła radiowe należało by zaliczyć do zwykłego „systemu referatów aktywizujących" ew. z tą zmianą, że referat zamienił się na dialog. Tymczasem najważniejszą cechą jest tu posługiwanie się środkiem technicznym, jakim jest radio, i równoczesne przemawianie prelegenta do licznych, nieznanych mu i niewidzialnych dla niego kół; stwarza to inną zupełnie strukturę socjologiczną i psychologiczną całej sytuacji.

Chcąc wprowadzić jakiś ład myślowy w gęstwinę różnorodnych systemów, których wyliczyliśmy 16 (nie licząc wariantów), musimy wprowadzić aż czterostopniowy system podziału, który się następnie jednak — na szczęście — da uprościć przez sprowadzenie do czterech głównych rodzai.

---

[1]) To ogólne pojęcie odrzuca Danysz (l. c. 266) lecz — zdaniem naszym — bez dostatecznych powodów.

Pierwsza zasada klasyfikacji stała się aktualną w związku z powstaniem nowego typu systemów pracy, przy którym kierownictwo wychowawcze jest pośrednie i zbiorowe (tj. odnosi się do wielu kół równocześnie). Pewnego rodzaju działanie zbiorowe i pośrednie stanowi już do niejakiego stopnia dostarczanie gotowych materiałów (szczególnie schematów ankietowych) przez centrale organizacyjne, lecz chodzi tu jednak jedynie o pomoc dla pracy indywidualnego bezpośredniego kierownictwa, które tu zachowuje pełną swą samodzielność i ma nawet obowiązek dostosowywania otrzymanych materiałów do potrzeb swego koła, gdy w systemach *oddziaływania pośredniego*, jak ten typ kół nazwiemy, kierownictwo wychowawcze oddziaływa wprawdzie osobiście na przedmiot, ale za pośrednictwem jakiegoś środka, który może mieć bardzo różnorodny charakter (np. zadania, nagrody i sądy konkursowe, listy, nauki korespondencyjne lub radio). Systemy te stanowią nową zupełnie grupę, którą musimy przeciwstawić wszystkim innym, gdzie kierownictwo jest indywidualne i bezpośrednie[1]), tj. oparte na osobistej styczności z członkami koła, lub też na miejsce kierownictwa wychowawczego pojawia się samokształcenie. Nazwiemy je systemami oddziaływania bezpośredniego.

Systemy *oddziaływania bezpośredniego*, które stanowią oczywiście, jak dotąd, typ pracy najważniejszy i najpospolitszy — podzielimy pod kątem widzenia nastawienia członków koła i roli kierownictwa na *koła wychowania i koła samokształcenia*[2]). Te pierwsze będą znowu wymagały dalszego zasadniczego podziału pod kątem widzenia formy nauczania na koła, w których przeważa *podawanie*, i takie, których

[1]) Obie te cechy, indywidualność kierownictwa i bezpośredniość występują tu zawsze łącznie, co nas zwalnia od dalszego podziału.

[2]) Patrz str. 30 i nast.

TABLICA PODZIAŁU SYSTEMÓW PRACY KÓŁ OŚWIATOWO-WYCHOWAWCZYCH

Koła oświatowo-wychowawcze

I. Systemy oddziaływania bezpośredniego
(Koła indywidualnie i bezpośrednio kierowane)

1. Koła wychowania
(Przewaga aktywności autorytatywnego kierownika i receptywności członków)

A. Koła wychowania bezpośredniego, opartego na podawaniu
(grupa pierwsza)

a) System referatów aktywizujących
b) Lektura komentowana
c) System lekcyjny

B. Koła wychowania bezpośredniego, opartego na poszukiwaniu
(grupa druga)

a) System pytań naprowadzających
b) Pogadanka ankietowa
c) Analiza konkretnego wypadku lub biografii
d) System krótkich odpowiedzi
e) System tez dyskusyjnych
f) Koło badań przyrodniczych lub humanistycznych

2. Koła samokształcenia
(Przewaga samodzielnych dążności do pracy nad sobą)
(grupa trzecia)

a) Koła lektury domowej i konkursy dobrego czytania
b) Zespół referatów kolejnych
c) System referatów losowanych

II. Systemy oddziaływania pośredniego
(Koła kierowane zbiorowo i pośrednio)
(grupa czwarta)

a) System zespołów konkursowych
b) System nauki korespondencyjnej
c) Radiowe koła dyskusyjne

praca opiera się głównie na *poszukiwaniu*[1]). W kołach „działania pośredniego" jak i w kołach samokształcenia podział ten nie odgrywa już większej roli i nie da się łatwo przeprowadzić, i dlatego możemy tam z niego zrezygnować. Umożliwi nam to koordynację całego systemu do *czterech grup* zasadniczych, które dla uproszczenia potraktujemy równolegle. Sam system podziału uwypukli tablica. W obrębie tego podziału będziemy starali się tak ułożyć poszczególne systemy, by zacząć od tych, które wymagają najmniejszej aktywności i samodzielności członków i posuwać się po linii zwiększających się w tej dziedzinie wymagań, co oczywiście tylko w przybliżeniu da się przeprowadzić, z wyłączeniem ostatniej grupy systemów oddziaływania pośredniego.

Zdajemy sobie dobrze sprawę, że powyższy podział nie odpowiada ideałom logicznym klasyfikacji. Niemożliwość osiągnięcia takiego ideału wynika już choćby z faktu, że przejścia są tu na ogół płynne, a punkt ciężkości przesuwa się raz na ustrój raz na metody czy formy nauczania. W tych warunkach musieliśmy się zadowolnić tym, co było osiągalne bez wpadnięcia w oderwany schematyzm, nie liczący się ze znaczeniem rzeczywistym poszczególnych czynników.

2. Systemy wychowania bezpośredniego, oparte na podawaniu.

a) System referatów aktywizujących.

α) *Charakter i zadania systemu.*

Jako pierwszy i najprostszy wypadnie nam omówić **system referatów aktywizujących**[2]), pole-

[1]) Patrz str. 81 i nast.

[2]) Francuzi nazywają ten system conversation dirigée, kładąc akcent nie na referat, ale na dyskusję. Nie przejmujemy tego określenia dlatego, że „kierowana dyskusja" jest częścią składową różnych systemów.

gający na tym, że kierownik koła sam wygłasza krótkie referaty, oczywiście mówione, a nie czytane. Ich zadaniem jest ogólne pouczenie i pobudzenie do samodzielnego myślenia i dyskusji. Punkt ciężkości wysiłku spoczywa tu jeszcze zupełnie na samym kierowniku. Od członków nie wymaga się niczego więcej, jak czynnego ustosunkowania się do referatu i udziału w dyskusji.

Referaty powinny być krótkie (15—25 minut), gdyż inaczej zmęczeni słuchacze już nie są zdolni do reakcji. Ujęcie referatu winno być takie, by pobudzało do dyskusji. Nie należy więc dawać rzeczy zaokrąglonych, wyczerpujących, lecz celowo zostawiać pewne niedomówienia, by wywołać pytania czy sprzeciwy. Pożądane jest też przeplatanie wykładu pytaniami. Prelegent musi się wyśmienicie przygotować do **dyskusji**. Przygotowanie to jest ważniejsze, niż opracowanie samego wykładu. Kierownik koła winien mieć w zapasie odpowiedzi na wszystkie możliwe, logicznie uzasadnione zarzuty, które do pewnego stopnia dadzą się z góry przewidzieć. „Ostatnie słowo" prelegenta daje mu okazję do odparowania zarzutów i wyjaśnienia wątpliwości. Nie powinna to jednak być ani polemika, ani autorytatywne „pouczanie", lecz oparte na wniknięciu w każdy cudzy punkt widzenia, spokojne i rzeczowe wyjaśnienie. Chodzi o to, by nie blamować nikogo i nie podcinać jego pewności siebie, chyba że jest ona zbyt wybujałą. Przewodniczyć może tu sam kierownik, albo też można wybrać osobnego przewodniczącego z łona członków.

β) *Zalety i wady.*

System referatów aktywizujących ma przede wszystkim następujące **zalety**:

1) daje on możność nawiązania kontaktu i wywołania pierwszych zainteresowań,
2) nie zraża początkujących członków wielkimi wymaganiami,
3) jest łatwy do zastosowania.

Główną wadą tego systemu jest właśnie ta zaleta łatwości. Niebezpieczeństwo leży w tym, że członkowie tu przyzwyczajają się do brania od kierownika i uczą się raczej reagować, niż wysilać się systematycznie. Na początek trzeba się jednak najczęściej tym systemem zadowolić, by nie zrażać przedwczesnymi wymaganiami, z którymi dopiero wtedy wystąpić można, gdy członkowie koła sami zapragną pracy intensywniejszej. Sprawdzianem wyników będzie właśnie to, czy i kiedy takie pragnienie się rozbudzi.

Ważną jest rzeczą, by **wszyscy** brali udział w dyskusji. Nie można tu jednak stosować zbyt silnej, bezpośredniej presji, lecz należy raczej bardzo ostrożnie „ciągnąć za język", zachęcać, a nawet pytać się bezpośrednio, jeśli się ma dane, że owa osoba potrafi na pytanie odpowiedzieć, lecz ma jedynie pewne zahamowania.

Spaczeniem tego systemu byłoby „gadulstwo" kierownika, uważającego koło za teren popisu własnego krasomówstwa, albo też za miejsce zbytu swojej produkcji myślowej. Istotną rzeczą jest tu stałe nastawienie na potrzeby i zainteresowania członków. Nie jest tu rzeczą najważniejszą samo pouczenie ani zaspokojenie ciekawości. Cel taki byłby na miejscu na zebraniu stowarzyszenia. Tam chodzi o to, by słuchacze „wynieśli" z zebrania jak najwięcej gotowych materiałów i poszli zadowoleni z tym nabytkiem do domu. Nie liczy się tu tyle na pobudzenie do dalszej pracy, ile na bezpośrednie wy-

niki referatu, który ma dać pouczenie i pożądane bodźce. Przeciwnie, w kole chodzi przede wszystkim o rozoranie gleby duchowej i przygotowanie samodzielnego, choć kierowanego rozwoju, o wytworzenie niepokoju sumienia i głodu wiedzy.

γ) *Wskazania.*

System referatów aktywizujących nadaje się na **początek** pracy, ale nie należy przy nim pozostać, lecz stopniowo przejść do form, wymagających większej aktywności.

Oczywiście nie znaczy to, że musi się od niego zaczynać. Decydować winna tu ogólna sytuacja i istniejące zamierzenia. Na ogół jest to system *intelektualistyczny,* oparty na metodzie dedukcyjnej. Nadaje on się szczególnie dla tematów życiowych, filozoficznych, religijnych, moralnych, społecznych, gospodarczych, historycznych, przyrodniczych, literackich i politycznych. System ten można stosować na wszystkich poziomach. Wykład winien zawsze zawierać czynniki słuchaczom życiowo bliskie. Przy takich tematach, do których członkowie koła sami nic dorzucić nie mogą (np. tematy historyczne, przyrodnicze itp.), można jedynie pobudzić do stawiania *pytań* — ale i to jest już aktywizacją umysłu. *Zakres* winien być nie za ciasny, bo nie można zaczynać od specjalizacji — ale też nie za szeroki, by dyskusja się nie rozprzęgła. Pożądane jest stawianie konkretnych pytań — dla początkujących najlepiej w formie alternatyw. Powinny to jednak być pytania rzeczywiste, a nie pozorne, retoryczne.

δ) *Ciągłość tematu czy przeplatanie?*

Zasadniczym problematem tego systemu jest pytanie, czy należy dawać pewną **ciągłość tematu,** a więc zrobić z koła jakiś kurs określonego zagadnienia, czy też zmieniać tematy.

Pierwsza alternatywa daje pożądaną zawsze koncentrację zainteresowań i narastanie wyników. Grozi tu za to łatwo oderwanie się od rzeczywistości, do czego prowadzić musi branie za punkt wyjścia nie aktualnych wydarzeń i przeżyć, ale układu logicznego danego kompleksu problematów. Wiąże się z tym narzucanie zagadnień, dla członków mniej ważnych i mniej interesujących, i wynikające z tego niebezpieczeństwo rychłego znużenia.

Zmiana tematów pozwala wprowadzić zasadę aktualności i ogarnąć znacznie szerszy krąg zagadnień — a przez to i łatwiej natrafić na tematy, które każdego z członków koła „wezmą". Można ten system traktować jako orientację wstępną, mającą na celu wynalezienie tematu najbardziej pociągającego, przy którym się już uwaga koła zatrzyma. Na dłuższą metę bowiem ciągłe przeskakiwanie z tematu na temat zaczyna nużyć i wtedy wytwarza się pragnienie koncentracji.

Pojęcia „zmiana" i „ciągłość" tematu są oczywiście względne. Każde ogólne zagadnienie rozbija się na tematy szczegółowe, wprowadza więc pewną odmianę, a zmienność tematu nie może iść tak daleko, by np. przeskakiwać od astronomii do kwestii socjalnej — lecz musi mieć zawsze jakieś granice.

W praktyce będzie tu chodziło głównie o pytanie, czy należy się trzymać dedukcji z jednej ogólnej zasady (np. kolejne omawianie praw życia gospodarczego), co jest korzystniejsze dla rozwoju umysłu, lecz dopiero na poziomie myślenia abstrakcyjnego — czy też folgować aktualnie powstającym zainteresowaniom, i np. cykl socjalny przerwać aktualną pogadanką o Hiszpanii lub o jakiejś rocznicy, co zebranie

ogromnie ożywi i zaktualizuje, dając za cenę zwartości systemu myślowego ważniejsze jeszcze dla nas powiązanie teorii z życiem.

Éblé doradza tu pewien **kompromis**; radzi on mianowicie na przemian brać temat z ustalonego cyklu i zagadnienie aktualne[1]), wzgl. też wplatać pogadanki takie w miarę powstania potrzeby.

b) Lektura komentowana

α) *Charakter i zadanie systemu.*

System **lektury komentowanej** różni się tym od systemu referatów aktywizujących, że przemawia tu nie sam kierownik, ale jakiś mniej lub więcej autorytatywny autor, a rola kierownika ogranicza się do komentowania tekstu. System ten ma w wyższym jeszcze stopniu niż poprzedni charakter dedukcyjny, gdyż teksty są już dane i można z nich jedynie pewne aktualne zastosowania wysnuwać (chyba że czyta się teksty zawierające fakty, służące do analizy i uogólnień; lecz to zasadniczo należy już do innego systemu).

Cel jest tu potrójny: 1) poznanie danego tekstu, posiadającego szczególne znaczenie (np. Pismo św.), 2) ćwiczenie umysłu w zrozumieniu i analizie — oraz 3) pobudzenie do samodzielnej refleksji i dyskusji, 4) wspólne przeżycie o charakterze estetycznym. Akcent może się tu przesuwać w tę lub w tamtą stronę, ale nigdy nie wolno zapomnieć, że celem istotnym jest rozbudzenie zainteresowań i zdolności rozumienia i przeżycia utworów literackich[2]). I dlatego nie

---

[1]) l. c. 60.

[2]) Przeżywać można nie tylko dzieła beletrystyczne, szczególnie poezje, ale i innego rodzaju teksty mają swoją stronę estetyczną (tak szczególnie Pismo św.).

wolno wpadać w ambicję „przerabiania" jak największej ilości tekstu. Jeśli się mało zdąży przeczytać, to nie jest to kompromitacją koła, lecz dowodem jego żywotności.

Znamy wypadek, że pewne koło, złożone z inteligentów, dało się opanować ambicji przeczytania w całości jakiegoś bardzo długiego tekstu. Upór wysunął się tu na pierwsze miejsce i wyparł wszelkie realne zainteresowania. Koło to wprawdzie dzięki istnieniu innego rodzaju najgłębszych więzów ideowych i towarzyskich przetrwało przez szereg lat. Czytanie zeszło jednak do roli nudnego przynajmniej dla niektórych członków obowiązku. W najlepszym razie zainteresowanie wyrażało się w formie jakiejś okazyjnej oceny pięknego ustępu, ale nie rozwijała się już w końcu żadna dyskusja, a nawet zanikło stawianie pytań pod adresem obecnych na zebraniu znawców tematu.

Sztuka prowadzenia tego systemu kół polega przede wszystkim na tym, by

1) podtrzymać i rozwinąć zainteresowanie dla tekstu,
2) pobudzić do dyskusji pogłębiającej, która włączy poznane teksty w całokształt własnych wiadomości i przekonań,
3) wprowadzić w głębsze zrozumienie autora, ułatwić estetyczne przeżycie danego utworu i nauczyć metodycznej analizy,
4) zachować miarę między dopuszczalnymi dygresjami, które są ustępstwem dla aktualnych samorzutnie powstających myśli i zainteresowań, a koniecznością trzymania się wyznaczonego tematu.

Czytanie powierzyć można samym członkom, jeśli tylko potrafią gładko i inteligentnie czytać. Koło nie może się jednak zamienić na lekcję syla-

bizowania i wymowy[1]). Ideałem będzie dojście do takiego poziomu, by nawet i przygotowanie komentarza można było powierzyć jednemu z członków koła. W kołach przodowniczych będzie to rzeczą normalną.

Lektura komentowana nie powinna być szkolną analizą tekstów, opartą na systematycznym rozbiorze i wypytywaniu, które wprawdzie rozwija logicznie, ale zabija zainteresowania i obrzydza daną lekturę. Ćwiczenie w logicznej analizie tekstów winno raczej być samorzutne, a nie wymuszone. Lepiej pofolgować zainteresowaniom, niż doprowadzić do tego, że członkowie się zniechęcą. Trzeba pamiętać, że nie jest to szkoła, do której uczeń uczęszcza przymusowo i która dysponuje środkami nacisku — karą, cenzurą i świadectwem.

β) *Rodzaje lektury i jej udostępnienie.*

Istotną rzeczą przy systemie tym jest **dobór lektury.** Winna ona być interesującą i pouczającą. Ważną jest rzeczą, by tekst nadawał się do rozdrabniania go na małe ustępy.

Idealną lekturą jest z tego punktu widzenia **Pismo św.** Lektura ta nasuwa jednak z drugiej strony poważne trudności, których jednak nie należy przeceniać. Nowy Testament ma tę przedziwną właściwość, że może go zrozumieć nawet umysł zupełnie prymitywny, a nie wyczerpie jego problematyki żaden najgłębszy filozof czy teolog.

---

[1]) Przy beletrystyce, szczególnie liryce czy dramacie, trzeba wymagać odpowiedniej dykcji. Nie często znajdzie się członków, którzy potrafią dobrze czytać; słabych należy taktownie powstrzymywać. Trafne uwagi na ten temat daje P. Baginsky, Zur Methodik der literarischen Arbeitsgemeinschaft. Blätter der Volkshoch-Schule. Breslau. 1929/30. Zesz. 1—2. Str. 22.

Rodzaje lektury mogą być bardzo różne: utwory literackie, biografie, encykliki, manifesty, broszury, rozprawy, a nawet i biuletyny organizacyjne. Nieraz gruntowna i głęboka analiza artykułu dziennikarskiego może dać więcej niż poważne dzieło, powierzchownie przeczytane. Chodzi tylko o to, by rozbudzić g ł ó d w i e d z y, ale równocześnie i k r y t y c y z m. W tym celu warto czasem przeczytać ustęp z jakiegoś t a n d e t n e g o romansu czy sensacyjnego pisma, by wykazać zawarte w nim płycizny, a nawet i nonsensy, i rozbudzić krytycyzm w doborze lektury. Oczywiście trzeba tu już dużego wyrobienia u kierownika, bo inaczej wynik może być zupełnie niepożądany.

Z drugiej strony nie można się też ograniczać do „klasycznych" arcydzieł, choć winny one mieć pierwszeństwo, lecz i utworów o wartości przeciętnej nie można wykluczyć, o ile za ich wyborem przemawiają poważne argumenty, jak przede wszystkim aktualność.

Wyłania się tu trudny problemat **tekstów.** Przy lekturze Pisma św.[1]) lub istniejących i w tanich wydaniach encyklik, należy dążyć do tego, by każdy członek posiadał swój własny e g z e m p l a r z[2]). W praktyce nie zawsze da się to przeprowadzić. W niektórych kołach belgijskich i francuskich stosuje się dwa sposoby zaradcze: o d b i t k i h e k t o g r a f i c z n e (przy małym kółku starczy odbitka maszynowa, której można na bibułce aż do 8 egz. otrzymać) lub przepisanie tekstu na t a b l i c y. Ten ostatni system jest możliwy jedynie tam, gdzie się wybiera teksty

[1]) Istnieją obecnie już tanie wydania, dające cztery Ewangelie wraz z komentarzem za 1 zł.

[2]) Wyjątkowe są niestety dotąd takie biblioteki jak wrocławska, gdzie na życzenie kół sprawiano większą ilość egzemplarzy danej książki (Baginsky l. c. 24).

bardzo krótkie, licząc na gruntowną analizę i szeroką dyskusję. Najprostsze oczywiście jest takie rozwiązanie, że tekst jest tylko jeden. Jest to jednak nie wskazane, bo są jednostki o pamięci wzrokowej, które od razu zapominają treść, jeśli jej nie czytają osobiście. Dochodzi tu konieczność nawracania do przeczytanego tekstu. System jednego tekstu jest niewątpliwym testimonium paupertatis.

γ) *Kwadranse i pogadanki ewangeliczne.*

System lektury komentowanej ma cały szereg wariantów, praktycznie bardzo doniosłych. Wypadnie nam się z nimi kolejno zapoznać.

Do najpopularniejszych systemów należą przejęte z J. O. C. **„Kwadranse ewangeliczne".** Kwadrans taki stanowi krótką, 10—15 minutową część wstępną posiedzenia, które poza tym posługuje się innym systemem[1]). Wchodzi ono w skład „systemów kombinowanych", o których jeszcze będzie mowa.

W ciągu kwadransa (który oczywiście może się nieco przeciągnąć) nie można zagłębić się w poważną dyskusję. Chodzi tu raczej o rozbudzenie zainteresowań dla Ewangelii, o wprowadzanie na „smak" tej lektury — a zarazem o zbliżenie osobiste do Chrystusa — jako Przyjaciela i Brata[2]), a w rezultacie o poruszenie sumień, pobudzenie do pracy wewnętrznej i wywołanie jakiegoś postanowienia. Będą to pewne hasła, czy wskazania (mots d'ordre) dla pracy wewnętrznej na pewien niedługi okres. Chodzi tu o zwrócenie uwagi na określone zagadnienie. Oczywi-

[1]) Patrz niżej — 6.
[2]) Le cercle d'etudes Jociste. Str. 38 n.

ście tak zupełnie wszelkiej, nawet moralnej, egzekutywy pozbawione nakazy będą skuteczne jedynie w atmosferze entuzjazmu.

Od „kwadransów" odróżnić trzeba **„pogadanki ewangeliczne"**; różnica leży przede wszystkim w tym, że tu całe zebranie (1—1½ godz.) poświęca się komentowaniu Ewangelii. Tu już można rozwinąć pełnię systemu lektury komentowanej. Punkt ciężkości przesuwa się na aktywizację, w tym wypadku raczej wolicjonalną niż intelektualną. Ewangelia nie może być przedmiotem czysto poznawczych studiów — przynajmniej nie na poziomie popularnym. Poznanie jej nakazów obowiązuje do ich zastosowania. Stąd mamy w tym typie lektury komentowanej najbardziej zdecydowany zwrot ku realizacji. Ogniwem pośrednim może być ocena danej rzeczywistości. O ile się ją prowadzi metodycznie, wtedy wchodzimy już na teren metody ankietowej.

Gruntowne opracowanie tych metod daje wyśmienity, znany nam już podręcznik Felicji Żurowskiej[1]).

Pogadanki ewangeliczne mają swoją specjalną metodę, którą autorka ta przejęła od ks. Belpaira z JOC'u, zresztą z pewnymi modyfikacjami.

Ks. Belpair trzymał się w swych pogadankach następujących zasad: po wyborze *odpowiedniego tekstu* Ewangelii starał się na drodze rozmyślań znaleźć *myśl przewodnią* ustępu — a następnie uświadomić sobie *cel* danego zebrania i odpowiedzieć sobie na pytanie: Co mam *wpoić* moim słuchaczom? Uświadomiwszy sobie to zadanie, wyszukiwał słowa, do których można *nawiązać* rozmowę. Słowa te *akcentował* specjalnie przy czytaniu — co oczywiście szło

[1]) Ewangelia w pracy społecznej. Dostosowane do potrzeb młodzieży opracowanie daje ks. Lesiak: Droga na szczyty i Wielkie żniwo.

kosztem estetyki dykcji — i wiązał z aktualnymi problematami życia.

Przy analizie tekstów prowadził ks. Belpair podział na *trzy dziedziny:* świat zewnętrzny, zmysłowy — dziedzina umysłowa, pojęcie — i dziedzina nadprzyrodzona. Jest to naturalna pod względem psychologicznym droga od konkretnych obrazów do abstrakcji. Metoda ta jest oczywiście dostosowana do poziomu ludzi niewykształconych[1]).

δ) System rozmyślań indywidualnych.

Ciekawy system lektury Ewangelii lub podobnych tekstów, stworzył inż. Seweryn Leszczyc-Grabianka (Lwów): po odczytaniu krótkiego ustępu, przy czym obowiązkowo każdy musi mieć swój tekst, zarządza się 10 minut milczenia. W tym czasie każdy spisuje na karteczce swoje myśli — po czym odczytują wzgl. referują wszyscy po kolei, a następnie odbywa się okrężna dyskusja prowadząca możliwie do sformułowania tez.

Metoda ta wprowadza pewne nowe, doniosłe czynniki: przede wszystkim **rozmyślanie indywidualne,** odbywające się w pełnym skupieniu. Rozmyślanie to staje się z czasem stałą potrzebą. Stanowi ono wyśmienitą zaprawę do samodzielnej i metodycznej pracy naukowej. Spisywanie swych uwag przyzwyczaja do samokontroli i wytwarza poczucie odpowiedzialności za wygłaszane zdania. Jest ono również ćwiczeniem w poprawnym wyrażaniu

---

[1]) Żurowska: O pogłębienie. Str. 109 i nast.

[2]) System ten, demonstrowany na kolonii Filareckiego Związku Elsów w Elsowie pod Tuchowem w r. 1936, realizuje się w kole sztarszoharcerskim „Stokroć" we Lwowie, gdzie jako zasadniczą nowość wprowadzono rozmyślanie domowe nad zadanym przez kierownika (według opracowanego planu) tekstem; skupienie w czasie zebrania zużywa się na przejrzenie, syntezę i ewtl. uzupełnienie tygodniowych zapisków.

swych myśli. System ten ze względu na wymaganą aktywność i krytycyzm należy zasadniczo już do wyższej kategorii.

c) System lekcyjny.

Jest trzeci jeszcze podstawowy system pracy kół, w którym zasadniczo przeważa podawanie materiału nad poszukiwaniem, choć częściowo występuje tu i ta druga forma — i o tyle system ten stoi na pograniczu i można go w tę lub tamtą stronę przesuwać, zależnie od stosowanych metod. Polega on na zastosowaniu zwykłej metodyki lekcji szkolnej — z nawiązaniem, podaniem materiału, ew. heurezą, powtórką, utrwaleniem i zastosowaniem. Nazwiemy go ze względu na to przejęcie metod **systemem lekcyjnym.**

Zaletą systemu tego jest ciągłość i systematyczność nauczania, przyswojenie największej ilości materiału w najkrótszym czasie, a więc pewna ekonomia wysiłku, syntetyczne ujmowanie zagadnień i pewne poczucie pewności, jakie daje oparcie o autorytet nauczyciela. Dla rozwoju naszego intelektu jest to niewątpliwie droga najlepsza, również dla wyrobienia uświadomionych wyznawców jakiejś określonej doktryny, posiadających uporządkowane dobrze pojęcia i hierarchię wartości. Wytwarza ona też dyscyplinę umysłu i woli, jaką zawsze nakłada poważna, na wysiłku oparta praca.

Strona ujemna wiąże się z dodatnią: Syntetyczne, dedukcyjne ujęcie stwarza systemy myślowe, żyjące własnym życiem, zwarte i logiczne, ale oderwane od rzeczywistości. Aktywizacja i tu jest możliwą, ale ma ona charakter jakiegoś abstrakcyjnego, nie powiązanego z rzeczywistością doktrynerskiego zapału, któremu nie łatwo nawiązać kontakt z życiem.

Zarzuca się też nieraz temu systemowi, że jest suchy i nudny. Oczywiście umiejętny kierownik potrafi go ożywić wkładami odpowiednio dobranych przykładów i anegdotek i wykrzesać ze słuchaczy inteligentne pytania, oraz wywołać wśród nich pewną emulację. Nie rozwinie się tu jednak normalnie spontaniczność zainteresowań, lecz górować będzie raczej uwaga dowolna nad mimowolną. Członek takiego koła czuje się uczniem, którego się „uczy". Jest to zepchnięcie do wzorów szkolnych, i związanych z nimi wspomnień, co dorośli na ogół odczuwają jako pewnego rodzaju degradację, która się potęguje, jeśli ze wspomnieniem szkoły łączą się jakieś silniejsze urazy psychiczne. Młodzież pozaszkolna jest tu często jeszcze bardziej wrażliwa. Poczucie „poniżenia" potęguje się, jeśli się zebrania odbywają w lokalu szkolnym. Wytwarza się tu łatwo pewien kompleks poniżenia socjalnego, który musi zahamować zainteresowanie i zapał. Ojcowie nie lubią siadać tam, gdzie siadają ich synowie.

Najdoskonalszą realizacją tego systemu są znane nam już angielskie *„uniwersyteckie klasy wychowawcze"*. Oparcie klas tych o uniwersytet odbiera im to upokarzające dla dorosłych piętno szkoły. Poważne ujęcie, wymagające wytrwałości i wysiłku, odpowiada też, jak się zdaje, bardzo dobrze strukturze psychiki angielskiej. Do systemu tego należą też koła propagowane przez O. Honnay'a.

3. Koła wychowania bezpośredniego, opartego na poszukiwaniu.

a) System pytań naprowadzających.

Przechodzimy teraz do systemów, w których członkowie koła sami dostarczają zasadniczego materiału. Oczywiście jest to możliwe

tylko w odniesieniu do takich zagadnień, w których można sobie samodzielnie zdanie wyrobić na podstawie danych bezpośrednio faktów i przy pomocy pojęć w danym kręgu przyjętych (tak np. o zagadnieniach społecznych, etycznych, filozoficznych, gospodarczych, politycznych itp.), lub na podstawie obserwacji (zjawiska przyrodnicze).

Na pierwszym miejscu wymienimy tu wypracowany przez Francuzów system **pytań naprowadzających**"[1]). Odpowiedzi właściwe tutaj kierownik wydobywa przez odpowiednie sformułowanie pytań, naprowadzających już na daną odpowiedź. Jest to metoda, stosowana z takim powodzeniem przez Sokratesa[2]) i zwana przez niego sztuką położniczą. Można ją z powodzeniem stosować i na poziomie najniższym, nawet z dziećmi[3]). Samodzielność odpowiadającego jest tu bardzo ograniczona przez narzucone z góry ramy myślowe alternatyw.

---

[1]) Termin „Question circulante" („pytanie krążące") przetłumaczyliśmy w ten sposób, gdyż naprowadzenie, zawarte w pytaniach, wydaje nam się cechą istotniejszą tego systemu, niż samo krążenie pytań, tj. wypytywanie wszystkich kolejno lub na wyrywkę, co jest rzeczą naturalną przy każdym systemie pytań.

[2]) Lecz bez sokratesowskiej ironii, która nie byłaby tu na miejscu. Ironię tę nowsi badacze próbują wprawdzie tłumaczyć tym, że owo udawanie niewiary było rzeczywistą, choć świadomą, i dumną z tej świadomości pokorą, a nie drwinami z rozmówcy (A. Gercke und E. Hoffmann. Geschichte der Philosophie. Einleitung in die Altertumswissenschaft. Her. v. A. Gercke und E. Norden. II. Bd. II. Teil. IV. Aufl. Leipzig und Berlin 1933 s. 630). Prowadziło to jednak zawsze do zupełnego podcięcia samopoczucia intelektualnego, co mogło być na miejscu w stosunku do zbyt pewnych siebie, przez sofistów, zdemoralizowanych półmędrków, najczęściej młodocianych, lecz w stosunku do ludzi, którzy dopiero stawiają pierwsze kroki na drodze rozwoju intelektualnego, takie podcinanie byłoby zabójcze.

[3]) Wzór podaje Éblé l. c. 65 n.

System ten nie wymaga wielkiego **nakładu** wysiłku od samych członków koła. Można go też stosować w grupach większych. Szczególnie nadaje się on do pracy z dziećmi, ze względu na ich wrodzoną żywość. Jest to może jedyna metoda, którą można sięgnąć w dół granicy wieku aż do lat 12-tu, czy nawet i mniej. Trudnym jest system ten za to dla samego kierownika.

Konkretnym celem, do którego się tu zmierza, jest wspólne (przynajmniej pozornie) zdobycie jakiejś definicji, czy ocena jakiegoś zjawiska albo też określenie jakiegoś wynikającego z niej zadania, czy wniosku praktycznego. Kierownik musi sobie dokładnie opracować przewidziane określenie i elementy, z których je będzie mógł zbudować, a zwłaszcza przykłady konkretne. Dopiero po tej pracy wstępnej można zagadnienie rozbić na cały system pytań i podpytań naprowadzających, tak skonstruowanych, by każde pytanie rodziło dalsze pytania.

Umiejętność przeprowadzenia tego systemu wiąże się z przytomnością umysłu, dającą możność szybkiego znalezienia wyjścia z każdego bezdroża, na które takie dyskusje okrężne wejść mogą, — a dalej z wyczuciem poziomu i uzdolnień członków — a także z żywością myślenia i wyrażania się. Nieodzowne jest też orientowanie się w tym, co członkowie koła myślą i czym się interesują. Mamy wrażenie, że bynajmniej nie przypadkowo system ten stworzyli właśnie Francuzi, obdarzeni szczególną lotnością umysłu i temperamentem.

Ważną jest tu kwestia **wciągnięcia wszystkich** do udziału w dyskusji. Z tego względu jest niepożądany lokal szkolny, z którym wiąże się zwykle tradycyjny system „wyrywania" i „zgłaszania

się". Członkowie powinni siedzieć naokoło stołu, a latem — ew. na trawie (szczególnie, gdy chodzi o dzieci). Wtedy w naturalny sposób wytwarza się skłonność do kolejnego odpowiadania. Nacisk bezpośredni nie jest wskazany. Lepiej nawet tolerować przez pewien czas bierność niektórych członków, niż ich przedwcześnie spłoszyć i zniechęcić, naturalnie, o ile są widoki, że przestaną oni być tylko biernymi słuchaczami, których się tu zasadniczo nie dopuszcza. Zwykle jednak przy pewnej cierpliwości doczekamy się rychło, że najbardziej nieśmiali poczną się wstydzić swego milczenia i zaczną powoli brać udział w dyskusjach. Przy grupach dziecięcych stosuje się tu z powodzeniem odpowiedzi chóralne. Dochodzi do nich sposób naturalny dzięki wrodzonej żywości dzieci. Nie należy jej hamować, bo wyrasta z tego normalnie pewien entuzjazm zbiorowy. Dla zachowania ciągłości należy zacząć od powtórzenia osiągniętych wyników. Może się to odbyć tak, że ktoś referuje z pamięci, a inni powtarzają. Temat następny najlepiej z góry zapowiedzieć, by umożliwić gorliwszym przynajmniej członkom jakieś wstępne przemyślenia.

b) Pogadanka ankietowa.

α) *Zadania, wartości i granice.*

Pogadanka ankietowa jest dziś niewątpliwie najpopularniejszym systemem pracy, jaki się w kołach oświatowo-wychowawczych stosuje. Istotą systemu jest systematyczne, posługujące się kwestionariuszem zbieranie materiałów przez członków samych celem oparcia na nim wspólnych „badań" indukcyjnych i wysnucia wniosków praktycznych. Powodzenie tego systemu tłumaczy się pobudzającą emocjonalność siłą bez-

pośredniego wrażenia i poznania konkretnych faktów[1]).

Nowość jest tu oczywiście subiektywna. Chodzi o to, by członkowie koła doszli możliwie samodzielnie do zrozumienia pewnych prawd i wysnucia z nich wniosków, które wprawdzie nie są absolutnie nowe, lecz dopiero zdobyte własnym trudem, włączają się w emocjonalne kompleksy psychiczne, stając się żywymi ideałami i zasadami postępowania. Równocześnie dochodzi tu jednak moment rzeczywistego odkrycia — mianowicie bliższe poznanie konkretnych faktów, co do których się normalnie tylko bardzo ogólnikowe, nieścisłe i zamazane a często wprost błędne wyobrażenia wytwarzają.

Poznanie bezpośrednie i naoczne pewnych faktów społecznych, z których dotąd nie zdawaliśmy sobie sprawy, lub które stanowiły jedynie treść bezbarwnych, abstrakcyjnych pojęć (jak np. pojęcie „nędzy mieszkaniowej" w przeciwieństwie do osobistego oglądu kilku rodzin mieszkających w jednej, wspólnej, wilgotnej, ciemnej, dusznej i brudnej norze), wytwarza silne *afekty*, czyli zaburzenia gwałtowne strumienia psychicznego, które wyrażają się w tendencji do wykonywania pewnych ruchów (afekty steniczne), lub wpadania w bezruch (afekty asteniczne)[2]). Taki afekt *obezwładniający*, który się przejawiać będzie, nawiasem mówiąc, przez załamanie rąk, byłby tu oczywiście reakcją niepożądaną. Chodzić będzie o to, by wywołać afekty steniczne, które się wyreagują w skłonności do działania, o ile się potrafi ukazać przemawiający do przekonania cel, który wydawać się będzie osięgalnym i wytworzy pewne wyobrażenia nowego stanu rzeczy. Wiąże się z tym i ocena moralna, która

[1]) Por. Rozdz. I. 3 (str. 38 i nast.).

[2]) Witwicki. Psychologia, II. wyd. Warszawa 1933, tom II, s. 14.

polega w istocie swej pod względem psychologicznym na odnoszeniu postaw i uwarunkowanych przez nie działań do naszych uczuć[1]). To uczuciowe podłoże oceny tłumaczy nam siłę reakcji emocjonalnej na fakty, naruszające nasze pojęcia moralne. Poznanie systematyczne takich właśnie faktów na drodze ankiety prowadzi więc do aktywizacji woli i o tyle jest ankieta istotnie tym mostem, wiodącym od myśli i słów do czynu.

Ankieta to **powiązanie teorii z rzeczywistością,** to oparcie działania na bezpośrednim, ale metodycznym i krytycznym kontakcie z życiem, to szkoła obserwacji i krytycyzmu, a przy tym i rzeczowości myślenia i planowości działania.

Istotne jest tu to, że ślepe i bezpłodne odruchy uczuciowe przeciwko różnym rodzajom zła i niedoli ludzkiej zamieniają się tu w racjonalną, systematyczną ocenę. Jest to proces *intelektualizacji* tych odruchów. Prowadzi on równocześnie do przetworzenia nieuporządkowanych odruchów emocjonalnych na twardą *postawę wolicjonalną.* Urazy psychiczne mogą się tu wyreagować w formie sił twórczych, miast stanowić przyczynę stanów chorobowych, jak różne nerwice i psychozy. Jest to więc zarazem *system psychoterapeutyczny.*

System pogadanki ankietowej nadaje się na **wszystkie poziomy.** Najczęściej stosuje się go u młodzieży pracującej, ale może się nim posługiwać np. i koło inżynierów, które swoje plany działania pragnie oprzeć na dobrze przemyślanych i gruntownie przeprowadzonych badaniach środowiska, wydajności i warunków pracy, płac itp. I tutaj, choć wyniki będą ujęte w czysto pojęcio-

[1]) H. Ebbinghaus. Grundzüge der Psychologie, erg. v. E. Dürr, II tom. Lipsk 1938, s. 419.

wej formie, ludzie do abstrakcyjnego myślenia przywykli, potrafią z nich wyciągać wnioski praktyczne, a nawet te dla nich już bogate w treść pojęcia będą miały wpływ na wolę. W wielkich organizacjach tworzy się i koła wyższe, zajmujące się np. ankietowym badaniem metod pracy lub przyczyn niedomagań kół zwykłych[1]).

Ma jednak system ten i swoje nieprzekraczalne granice[2]). Przede wszystkim zakreśla je fakt, że tylko nieliczne stosunkowo zjawiska, specjalnie społeczne, gospodarcze i moralne, i to zachodzące w bezpośrednim otoczeniu, dadzą się na tej drodze uchwycić. Ograniczenie się do poznania swego bezpośredniego środowiska oznaczałoby rezygnację z jakichkolwiek ogólniejszych punktów widzenia i wyników rozwoju ludzkości, oraz z jej dorobku kulturalnego. Toteż system ten nie może być jedyny. Jego miejsce jest tam, gdzie chodzi o pobudzenie do działania i zdobycie potrzebnej dla niego orientacji w terenie.

Można wprawdzie na tej drodze i niejedną zasadę moralną najlepiej, bo obrazowo ilustrować — nie można jednak ankietą zastąpić wszelkiego zapoznawania się z zasadami i faktami, bezpośrednio nie dającymi się obserwować, jak szczególnie fakty historyczne, dzieła literatury i sztuki, itp.

W J. O. C.[3]) a także w J. M. C. (Jeunesse Maritime Chrétienne)[4]) wprowadzono ten system, że zakłada się najpierw koło oświatowe, a potem dopiero opiera się na nim

---

[1]) Badania takie przeprowadził np. mgr J. Chmara, Przewodnik Społeczny, maj 1938.
[2]) Por. R. II, 4b (str. 84 i nast.).
[3]) Manuel de la J. O. C., s. 229.
[4]) Pour bâtir..., s. 24.

organizację stowarzyszenia (oddziału). System ten zaleca i F. Żurowska[1]). Ankieta stanowi tu pewnego rodzaju *wstępny wywiad* w terenie, a jej przeprowadzenie jest sposobnością do wyrobienia pierwszych członków. Oczywiście po spełnieniu tej roli wstępnej koło pozostaje nadal *centralnym organem* stowarzyszenia, a zarazem szkołą przodowników, „formującą" „działaczy". Praca w oddziale daje im sposobność wypróbowania tego, co im dano w kole, a różne „tygodnie", czy wieczory dyskusyjne podtrzymują ich zapał bojowy i wskazują nowe cele[2]). System ten okazał się jednak w praktyce *trudnym* do urzeczywistnienia. Błąd jego leży w tym, że przodowników i inicjatorów trudno jest znaleźć, jeśli się nie dysponuje większym materiałem ludzkim, wśród którego można sobie najlepszych wyszukać. Oczywiście może się udać znaleźć od razu ludzi odpowiednich; szczególnie na terenie wsi lub miasteczka, gdzie się wszyscy znają od dzieciństwa, jest dosyć łatwo dowiedzieć się o najlepszych kandydatów; trudność wiąże się głównie z ich pozyskaniem; ci naturalni przodownicy zwykle już znajdą sobie sami swój teren pracy, i na ogół będzie rzeczą bardzo trudną, a zwykle i niewskazaną, wyrywać ich z tej własnej gleby społecznej. W większym środowisku tylko chyba przypadkowo uda się z góry odpowiednich kandydatów na inicjatorów i przodowników wynaleźć.

System ankietowy kryje w sobie i pewne **niebezpieczeństwa.** Tak może się np. u członków koła wytworzyć zbyt wygórowane wyobrażenie o wartości przeprowadzonych „badań". Mogą oni dojść do wniosku, że są to rzeczywiste, „naukowe" badania, dające nowe odkrycia, i ustalające nieznane fakty[3]), przez co zyskają sobie w swym mniemaniu prawo do uważania się za inteligentów, czy nawet badaczy.

---

[1]) Kółka wychowawcze w S. M. P. Poznań 1932, s. 2.
[2]) Le cercle d'étude Jociste, s. 8.
[3]) Przed czym słusznie przestrzega Levassor, s. 115.

β) *Ankieta ustna i pisemna.*

System ankietowy ma dwie główne odmiany: ankietę ustną i ankietę pisemną.

Ankieta ustna polega na tym, że członkowie odpowiadają bezpośrednio na pytania, zadawane im według opracowanego przez kierownika albo (zwykle) nadesłanego przez centralę czy zawartego w jakimś przewodniku kwestionariusza (odpowiednio dostosowanego do konkretnej sytuacji). Odpowiedzi dotyczą obserwacyj jak i wyniku lektury. Pytania można zadawać ustnie, albo też rozdawać je w odbitkach, możliwie już na poprzednim zebraniu. Ten drugi system, wymagający pewnego nakładu środków i pracy, opłaci się tylko wtedy, gdy można się spodziewać, że członkowie są do pracy w domu skłonni i mają ku temu możność. Tymczasem system odpowiedzi ustnej stosuje się właśnie głównie tam, gdzie nie można liczyć na pracę domową[1]). Oczywiście i przy odpowiedziach bezpośrednich jest lepiej, gdy członkowie mają pytania w ręku.

Zadaniem tego typu ankiety będzie zwykle zebranie jakichś ściśle określonych informacyj na temat stosunków w środowisku, lub obyczajów, albo też stwierdzenie stanu wiedzy, lektury, postaw duchowych itp. u samych członków[2]). Jeśli chodzi o początkujących, którzy nie umieją się wyrażać, można zrazu zacząć od pytań dysjunktywnych (na które się odpowiada „tak" lub „nie"), wplecionych w pogadankę przeprowadzoną przez kierownika. Na najniższym poziomie można

[1]) Jullien s. 69 n.
[2]) Patrz niżej 8 (str. 149).

też zaczynać od omówienia przyniesionego obrazka[1]).

Ankieta pisemna opiera się na pracy domowej, samodzielnej, wymagającej już nieco wyższego poziomu umysłowego. Jest ona tylko tam możliwą, gdzie członkowie już potrafią jako tako swoje myśli pisemnie sformułować i mają czas, warunki i zapał do takiego wysiłku. Najłatwiej będzie o to zawsze u młodzieży.

Tematy są tu na ogół nieco odmienne. Nie chodzi już tyle o stwierdzenie samych faktów, ile o pewien ich bliższy opis, a nawet analizę. W obu wypadkach mamy tu już wybitną aktywność członków, i to wszystkich, bo system ten zupełnie wyklucza biernych uczestników.

γ) *Wywiad osobisty.*

Jest jeden jeszcze specjalny system wychowawczych ankiet, stosowany w Y. M. C. A.[2]). Chodzi tu o bliższe **poznanie poszczególnych członków** koła, ich charakteru i warunków, w których żyją. Robi się to za pośrednictwem rozmowy, którą przeprowadza sam kierownik koła, zrazu indywidualnie z poszczególnymi członkami, w formie umiejętnie ujętych pytań, opartych o specjalny wykres rozwoju, stosowany w Y. M. C. A.[3]). Odpowiedzi może badany dawać w trzeciej osobie, tj. mówiąc ogólnie, jakby o innych[4]).

---

[1]) Żurowska, O pogłębienie pracy, Kier. Stow. Młodz. 1929 s. 234.

[2]) Gregg, Przodownicy klubów, ... s. 193 n. Mówimy tu o ankiecie, bo jest to badanie według pewnego schematu.

[3]) Ib. 24. Wykres ten sprowadza się do 4 zasadniczych pytań o rozwój umysłowy, duchowy, fizyczny i społeczny.

[4]) Ib. 106. Kierownik musi oczywiście się domyślić, kiedy chłopiec rzeczywiście opowiada o kimś trzecim, a kiedy ma na myśli siebie samego. Na ogół będzie to nie trudno odróżnić.

Jest to forma mniej krępująca. Po przeprowadzeniu tej poufnej rozmowy uświadamia się chłopca o jej celu i daje mu się wykres, ażeby go sam pomógł wypełnić[1]). Wiadomości uzupełniające ten wywiad indywidualny zbiera się przez wypytanie rodziców, nauczycieli itp.[2])

Oprócz tych rozmów indywidualnych wprowadza się tu **pogadankę zbiorową**[3]) z całym kołem. Na uzyskanych w ten sposób materiałach można już oprzeć zwykłe pogadanki wychowawcze. Do szczególnie ważnych zadań tego wywiadu będzie należało zbadanie stanu lektury prywatnej i jej kierunku, z czym wiązać się będzie okazja do odpowiedniego uświadamiania i uodpornienia.

Wyłania się tu jeden jeszcze ważny i drażliwy problemat. Zbieranie materiału z odpowiedniej obserwacji i otoczenia wprowadzić może z jednej strony do **plotkarstwa,** a z drugiej znowu do krępowania się względem na swoich najbliższych. Szczególnie na wsi, czy w małym miasteczku, gdzie wszyscy się znają od dzieciństwa, jest to niewątpliwie trudność poważna. Jej przezwyciężenie jest możliwe tylko przez wyrobienie taktu, dyskrecji i poważnego ujmowania zagadnień życiowych.

δ) *System koreferatowy.*

Wariant systemu ankietowego opisuje F. Żurowska[4]). Jest to tzw. system **koreferatowy:** Polega on na tym, że nie wszyscy opracowują ankietę, ale najwyżej dwóch do trzech członków.

---

[1]) Ib. 108.
[2]) Ib. 104.
[3]) Ib. 111.
[4]) O pogłębienie ... s. 161 n. i 235.

Zbierają oni pilnie przez cały tydzień obserwacje na określony temat, np. co się dzieje między 7 a 8 rano, i referują kolejno. Mamy tu więc jakby referat i jeden wzgl. dwa koreferaty. Kierownik wyciąga z swych referatów materiał do dyskusji. Opracowania kwestionariusza można też po prostu podzielić między członków[1]).

System ten ma tę zaletę, że wciąga wszystkich do aktywnej pracy nad zbieraniem materiałów, ale kolejno i dzięki temu bez przeciążenia; równocześnie wytwarza on współzawodnictwo indywidualne i grupowe, którego nie ma przy zwykłym systemie zbierania materiałów przez wszystkich.

Tematy mogą tu być pozornie błahe, jak np. kwestia, co się dzieje rano między 7—8, a jednak można z nich wysnuć wiele bardzo spraw pouczających. Słusznie stwierdzono, że nie ma błahego tematu, są jedynie błahe rozmowy.

ε) *Przeprowadzenie pogadanki ankietowej.*

System pogadanek ankietowych został już dziś tak rozbudowany, że posiada on swoją dobrze opracowaną dydaktykę[2]) i tradycyjne już metody.

Pogadanka ankietowa zawiera zawsze **trzy stadia zasadnicze:** zobaczenie, osądzenie i działanie (voir, juger, agir). Przy przeprowadzaniu po-

---

[1]) M. Niesiołowska, Wejść w życie. Kier. Stow. Młodz. 1935 s. 200.

[2]) Do ogólnych zasad dydaktyki koła oświatowego wrócimy w rozdziale IX. Tu omawiamy jedynie praktyczne metody pogadanki ankietowej bez głębszego ich uzasadniania.

gadanki rozbija się te trzy stadia na **pięć punktów** metodycznych[1]):

1) **Zebranie materiału** bezpośrednio w formie odpowiedzi, albo przed zebraniem na podstawie otrzymanego czy podyktowanego kwestionariusza; materiał swój podają członkowie kolejno. Ankieta winna być znana przynajmniej na dwa tygodnie przed zebraniem, gdyż w ten jedynie sposób członkowie mogą zebrać materiał, korzystając z różnych okazji bez specjalnego metodycznego szukania. Kierownik winien oczywiście również zawczasu i gruntownie daną sprawę przemyśleć i zorientować się w stanie rzeczy, ażeby mieć swój własny sąd o sytuacji. Materiał trzeba na zebraniu logicznie uporządkować i opracować tak, by można było z niego wysnuwać pewne wnioski. Winno to się odbyć jednak nie w formie jakiejś suchej klasyfikacji, lecz możliwie jako naturalny wynik dyskusji.

2) Zebrani wspólnie zastanawiają się nad **przyczynami** danego zjawiska. W razie potrzeby kierownik dopomaga tu przez stawianie odpowiednich pytań. Oczywiście dla wytłumaczenia zjawiska operuje się pojęciami, wynikającymi z ideologii danej grupy. Tak np. grupa katolicka będzie szukać przyczyn zła przede wszystkim w błędach ludzkich, w złym użyciu wolności woli i wzajemnym pociąganiu się ludzi przez zły przykład. Grupy nastawione na ideologię deterministyczną będą starały się zło traktować raczej jako skutek zewnętrznych warunków życia.

3) Po wytłumaczeniu przyczyn analizuje się **skutki** danego zjawiska, przy czym jest pożądane, by je powiązać zarówno z losem jednostki, co

[1]) F. Żurowska, Metoda pogadanek, s. 5; tamże szczegółowe z werwą i humorem ujęte wskazówki praktyczne.

wzbudza osobiste zainteresowanie, jak i z losem grupy, co prowadzi do wytworzenia poczucia odpowiedzialności zbiorowej i uspołecznienia.

4) Po zbadaniu przyczyn i skutków szuka się **środków zaradczych.** Środki te winny być możliwie realnie ujęte, niezależnie od tego, czy ich zastosowanie będzie leżało w zakresie bezpośrednich możliwości członków, czy też będą oni mogli tylko pośrednio (np. przez poparcie jakiegoś ruchu ideologicznego) przyczynić się do zmiany danego stanu rzeczy.

5) Piątym aktem, stanowiącym wynik praktyczny i przejście na płaszczyznę działania, będzie podjęcie konkretnego **postanowienia,** albo jeśli to jest możliwe, jakiejś decyzji, natychmiast wykonalnej (jak np. wyrzeczenie się alkoholu lub zaopiekowanie się jakąś biedną rodziną, albo też zmiana postępowania, lub poparcie jakiegoś ruchu czy jakiejś akcji społecznej). Mogą to więc być postanowienia osobiste albo i zbiorowe, dotyczące całej grupy jako takiej, natychmiast wykonalne albo i długodystansowe[1]).

Możliwe byłyby oczywiście i pogadanki ankietowe, nie doprowadzające do tej ostatniej fazy, lecz zakończone oceną poznanego faktu, albo nawet i jedynie jego suchym stwierdzeniem. Byłaby to **intelektualistyczna odmiana** tego systemu, stanowiąca jednak zarazem jego wielkie bardzo, zasadnicze zubożenie przez pozbawienie tego, co właśnie stanowi najistotniejszą wartość pogadanki ankietowej: przejścia od myśli do czynu, od teorii do praktyki i od podstaw czysto uczuciowo-odruchowych czy też refleksyjnych do świadomej postawy wolicjonalnej.

---

[1]) Bliższą analizę tei metody daje Eblé l. c. 91.

ξ) *Rozłożenie materiału.*

Opisane tu metody pogadanek ankietowych wymagają jakby się zdawało dłuższego posiedzenia. Wyłania się tu problemat, czy jest lepiej skracać i obcinać dyskusje, ażeby materiał i program wyczerpać, czy też rozdzielić go na dwa lub więcej posiedzeń.

Nie można tu ustalać abstrakcyjnych reguł. Na decyzję muszą wpłynąć różne okoliczności. Kierownik winien sam wyczuć, czy przyczyną przeciągania się posiedzenia jest nadmierna przewlekłość przemówień i brak precyzji w ujmowaniu spraw, oraz zbyt słaba ręka przewodniczącego, który tego nie umie ukrócić, czy też rzeczywiste bogactwo cennego materiału i tematów. W pierwszym wypadku trzeba dyskusję skondensować, byle z tego nie wynikł nastrój nerwowego pośpiechu i związana z tym powierzchowność. W drugim trzeba materiał podzielić na dwa lub nawet trzy posiedzenia.

c) Analiza konkretnego wypadku lub biografii.

α) *Wypadek konkretny.*

Pokrewnym systemowi ankietowemu jest również francuski pomysł **„analizy konkretnego wypadku"**. Materiał jest tu dany w formie opisu jakiegoś wydarzenia wziętego z życia lub i skonstruowanego, byle w formie prawdopodobnej. „Poszukiwanie" odnosi się do godnych wyodrębnienia faktów i uogólnień. Wydarzenie to powinno być proste, jednoplanowe (tj. bez zazębiających się dalszych problematów), ujęte żywo, ze szczegółami ilustrującymi, ale bez nadmiaru zaciemniających detali. Istotną jest rzeczą, by za-

wierało ono elementy jakiejś zasadniczej, powtarzalnej sytuacji, życiowo bliskiej członkom danego koła. Opis wydarzenia można podyktować, albo też rozdać odbitki — zasadniczo już na poprzednim posiedzeniu, by członkowie mogli w domu sprawę przemyśleć.

Zadanie polega na tym, że członkowie winni ów wypadek zanalizować i osądzić wzgl. rozwiązać zawarty w nim problemat.

Korzyści tego systemu są poważne. Wysiłek umysłowy jest tu znacznie większy, niż przy samym zbieraniu materiałów, do których klasyfikacji dopomaga mniej lub więcej sam kierownik koła. Mamy tu niesłychanie ważny proces abstrahowania praw ogólnych z materiału konkretnego. Uogólnienie takie kryje w sobie jednak zawsze pewne **niebezpieczeństwo,** że będzie to wyciąganiem wniosków przedwczesnych i zbyt daleko idących. W walce z tym niebezpieczeństwem wyrabia się jednak wyśmienicie krytycyzm; oczywiście, o ile kierownik stanie tutaj na odpowiednim poziomie.

Niebezpieczeństwo leży tu ponadto szczególnie w tym, że przypadki mogą być sztuczne, szablonowe, i wtedy też analiza nie wyjdzie poza ogólniki. Nie można tu jednak stosować szkolnych metod analizy tekstów, które są wprawdzie korzystne dla wyrobienia logicznego, ale zbyt łatwo nużą i zniechęcają.

Warunkiem powodzenia systemu jest jednolitość założeń światopoglądowych u członków koła — gdyż bez tego nie mogą oni znaleźć wspólnych kryteriów dla analizy i oceny, a tym bardziej dla wniosków praktycznych.

---

[1]) Opis tego systemu daje Levassor l. c. 116 n.; przykłady tamże na str. 148 n.

β) *Biografia.*

Pokrewnym ze względu na charakter materiału jest system pracy, oparty na studium jakiejś **biografii.** Najczęściej będzie tu chodziło o życiorysy budujące, a więc o bohaterów i świętych[1]).

Materiał winien tu sam kierownik podawać w krótkich wyciągach, nadających się do wspólnej analizy. O ile referować będą członkowie sami — system należy już do innej grupy (referatów kolejnych). Przedmiotem „poszukiwania" i tu są fakty ważne i uogólnienia z nich wynikające.

Zaletą tego systemu[2]) jest przede wszystkim to, że tu podaje się wydarzenia rzeczywiste, najbardziej interesujące, o najwyższej wartości wychowawczej — realne przykłady, grające na uczuciach i pobudzające do naśladownictwa. Można tu wybierać postacie z tych lub innych względów aktualne. Jest to możliwie najzręczniejszy sposób poruszania zagadnień moralnych mianowicie w formie pośredniej, bez moralizowania, które prawie zawsze budzi niechęć, albo i znudzenie — nawet wtedy, gdy jest wyrazem szczerych przekonań i poparte własnym przykładem.

d) System krótkich odpowiedzi.

System krótkich odpowiedzi polega na tym, że kierownik wzgl. przewodniczący rozwija krótko jakieś zagadnienia i stawia kilka pytań, wy-

[1]) Wyśmienity materiał podają tu krótkie, ale poważnie i krytycznie ujęte i wnikające w istotę życia duchowego życiorysy świętych, wydawane przez Księgarnię św. Wojciecha jako seria „Postacie świętych" (po 30 gr) oraz bardzo cenne wydawnictwo Katowickiej Księgarni Katolickiej „Życiorysy bohaterów czynu" (po 50 groszy).

[2]) Doświadczenia podaje Levassor l. c. 140 n.

magających szerzej rozwiniętych, rozumowanych odpowiedzi. Członkowie odpowiadają pisemnie, w domu[1]), albo też natychmiast. Po odczytaniu odpowiedzi kierownik reasumuje, uzgadnia i pogłębia wyniki.

System ten wciąga wszystkich członków do równomiernej pracy już nie tylko w zbieraniu materiałów lub analizie, lecz w formowaniu własnego sądu. Oczywiście nie stawia się tu zbyt daleko idących wymagań, chyba że chodzi o koło inteligenckie.

Tematy mogą tu być jedynie takie, przy których heureza jest możliwą. Zagadnienie rozwija kierownik kółka w formie skonkretyzowanych pytań. Winny one być tak ujęte, by odpowiedź była możliwa w kilku lub najwyżej kilkunastu zdaniach.

Najłatwiej zastosować system ten do zagadnień etycznych, społecznych i gospodarczych. Tak np. można postawić pytanie: „do czego prowadzi mściwość?" albo „kiedy wolno zabić człowieka?" „jakie są korzyści z abstynencji" itp.

Pytania winny stanowić cały zazębiający się system **edukacji.** W oderwaniu nie dadzą one poważniejszych wyników.

Wartość systemu jest podwójna: ze względu na treść pytań (wynik wychowawczy) i ze

[1]) Jak radzi Éblé l. c. 72. Autor ten uważa system ten za odmianę systemu „pytań naprowadzających" (question circulante). Jest to jednak system odmienny, wymagający o wiele większej samodzielności członków, których tu się już nie naprowadza na odpowiedzi. Przy tym sformułowanie pisemne jest zawsze zadaniem, wymagającym większej aktywności i większego wyrobienia.

względu na formalne wyrobienie umysłu (konieczność formowania swych zdań, sztuka zwięzłego i poprawnego wyrażania się, poprawność logiczna myślenia). Metoda ta pod względem intelektualnym daje więc przede wszystkim wyrobienie formalne. Dla ideologicznego wychowania jest to skuteczny sposób utrwalania i pogłębiania pewnych przekonań.

Przeznaczonym jest system ten przede wszystkim dla młodzieży pracującej, ale można go również zastosować do wyższych poziomów, nawet i dla inteligencji.

Ważną jest tu kwestia, czy członkowie winni sami czytać swe **odpowiedzi,** czy też winien to czynić kierownik, co umożliwia wprowadzenie zasady anonimowości. Zwykle nie chodzi tu o sprawy drażliwe, osobiste, lecz o sądy ogólne — i o tyle anonimowość nie jest konieczną. Jej wprowadzenie wyłącza przy tym zupełnie ważny czynnik ambicji i współzawodnictwa. Z drugiej strony, jeśli członkowie są niewyrobieni i zbytnio się krępują, będzie lepiej wprowadzić czytanie anonimowe.

O ile członkowie sami czytają swe odpowiedzi, należy możliwie tak kolejność ułożyć, by najpierw czytali słabsi, a później dopiero zdolniejsi i bardziej rozwinięci, gdyż w przeciwnym razie ci mniej zdolni mogą się łatwo zniechęcić. Jeśli odpowiedzi są tak obszerne, że nabierają charakteru wypracowań, kierownik winien je zabrać do domu i przeczytać na przyszłym posiedzeniu tylko część wybraną, zarówno najlepsze, jak i niektóre gorsze — ze względu na przykład, jak nie należy ujmować. W tym wypadku oczywiście anonimowość jest konieczna.

e) System tez dyskusyjnych.

System „tez dyskusyjnych"[1]) jest również pomysłem francuskim i to już dosyć dawnym (z roku 1907), choć mało dotąd używanym. Jest to jednak koncepcja bardzo ciekawa. Stanowi ona dalsze ogniwo postępu po linii rozwojowej zwiększania się aktywności wzgl. jakości intelektualnego wysiłku członków. System ten stoi już na pograniczu wychowania i samokształcenia — ze względu na inicjatywę grupy nadrzędnej, wyznaczającej temat, zaliczamy go jednak jeszcze do wychowania. Wiąże on ściśle pracę koła ze stowarzyszeniem, które pragnie zaktywizować. Doświadczenia przeprowadzone w roku 1907 przez grupę z Mans, później niestety nie były — o ile nam wiadomo — powtarzane. System polegał na tym, że władze diecezjalne wyznaczały temat i kółko, które ma wziąć inicjatywę w swe ręce i wyznaczyć referenta, który przestudiuje zagadnienie i przedłoży swemu kołu krótkie **tezy dyskusyjne,** logicznie uporządkowane i opatrzone tytułami — coś w rodzaju projektu ustawy czy deklaracji ideowej. Koło przeprowadza dyskusję kolejno nad każdą tezą. Trwa to normalnie przez szereg posiedzeń.

Czynnikiem pobudzającym do aktywnego współudziału jest tu świadomość, że chodzi tu o ustalenie **programu** dla szerszej grupy, o pracę zbiorową, mającą poważne znaczenie. Gdy tezy zostały w łonie koła uzgodnione, rozdaje się je w odbitkach wszystkim członkom całego stowarzyszenia w danym mieście (chodzić tu może

---

[1]) Éblé nazwał system ten „la conférence par articles" l. c. 97. Określenie to nie wydaje się szczęśliwym, a w razie przetłumaczenia nasuwałoby ono możliwość różnych nieporozumień.

o więcej oddziałów dzielnicowych), i zwołuje zebranie **ogólne,** na którym tezy te raz jeszcze zostają przedyskutowane i uchwalone.

Dyskusje tego rodzaju mogą doprowadzić do poważnego zaognienia, lecz to już jest zadaniem przewodniczącego, by je w karbach utrzymać.

Wyniki powinny tu być bardzo poważne. Sam referent musiał tu już dokonać pracy bardzo poważnej — ale i całe koło zostało do niej wciągnięte, a w końcu poruszyło się umysły całej masy szeregowych członków stowarzyszenia.

Niebezpieczeństwo pewne leży tu w tym, że przy ujmowaniu tez myśli się nieraz więcej o szansach ich powodzenia, niż o ich słuszności. Grozi tu więc wytworzenie się skłonności do demagogicznego ujmowania zagadnień, albo też do poświęcania zasad dla osiągnięcia „miłej zgody"[1]). O niebezpieczeństwie tym winien pamiętać kierownik takiego koła. Uzgadnianie stanowisk, najpierw w ciaśniejszym a później w szerszym gronie, ma jednak bardzo wielką wartość wychowawczą, o ile się odbywa na drodze selekcji hierarchicznej wartości i interesów. Dochodzi tu jednak inny jeszcze warunek, od którego zależy wynik tego systemu: chodzi o to, by uzgodnienie polegało nie na „zgniłym kompromisie", tj. na ustępstwie z zasad, ale na znalezieniu wspólnej płaszczyzny kosztem zepchnięcia na plan dalszy drugorzędnych interesów i mniej istotnych osobistych, czy grupowych wartości — przy czym nienaruszone winny zostać zasady fundamentalne ideo-

[1]) Zdarzyło się tu raz, że koło nie doszło do porozumienia ze sobą i nie aprobowało stanowiska referenta, który zgłosił swoje *votum separatum* i uzyskał aprobatę plenum.

logii. Szczególnie dla naszego polskiego indywidualizmu, przechodzącego tak łatwo w pieniactwo, system ten jako szkoła uspołecznienia mógłby mieć wielkie bardzo znaczenie.

f) Koło badań przyrodniczych lub humanistycznych.

Dla wyczerpania zasadniczych możliwości musimy tu jeszcze przytoczyć koncepcję, której realizacja jest możliwą na różnych poziomach, najłatwiej jednak na terenie szkolnym. Chodzi tu o koła, prowadzące pod kierownictwem fachowym **badania przyrodnicze lub humanistyczne,** szczególnie społeczne. Podstawą będzie tu zbieranie materiału i obserwacyj w myśl wskazówek kierownika — szczególnie w czasie wycieczek, celem opracowania ich na posiedzeniu kółka. Stopień przygotowania, jakiego się tu wymaga, na ogół będzie dosyć wysoki, o ile koło ma ambicje naukowe. Można jednak prowadzić tego rodzaju pracę również i z młodzieżą pracującą a nawet i z dziećmi. Jej wielka wartość kształcąca leży w bezpośrednim stosunku do faktów empirycznych.

4. Koła samokształcenia.

a) Zasady ogólne.

Przechodzimy teraz do systemów pracy, opartych na **samokształceniu**[1]), a więc na przewadze dążności do samodzielnej pracy nad sobą nad postawą receptywną. Ta aktywność w samo-

[1]) Patrz rozdz. I. 1 b i d., str. 31 n. i 34 n.

kształtowaniu da się wprawdzie pogodzić z autorytatywnym kierownictwem, które w tym wypadku schodzi do roli doradczo-opiekuńczej, normalnie jednak łączy się z tym przejście do zasady przodownictwa[1]).

O **formie nauczania** można tu już tylko o tyle mówić, że mamy tu nauczanie wzajemne; poszukiwanie stało się tu czynnością, pełnioną samodzielnie, najwyżej pod ogólnym kierownictwem przodownika albo i kierownika (o ile taki istnieje) lub ew. asystenta, z tym, że jest to raczej rada czy pomoc, niż wyznaczanie zadań, pedagogicznie przemyślanych. Z drugiej strony członek koła, który w danym momencie referuje czy objaśnia lekturę lub kieruje dyskusją, może nabierać świadomości pedagogicznej, przybierać aktualnie postawę nauczyciela i mniej lub więcej świadomie stosować formę podającą. **Poziom** może tu być bardzo różny. W pewnych wypadkach można stosować system samouctwa już u chłopaków wiejskich.

b) Koła lektury domowej i konkursy dobrego czytania.

α) Koła lektury domowej.

Najprostszym systemem samouctwa będzie koło lektury domowej.

Lektura domowa może w różnej formie być główną podstawą pracy koła. Pierwsza możliwość polega na tym, że wszyscy przeczytali jakieś dzieło, a jedna osoba zagaja dyskusję, przygotowując konkretne problematy i pytania. Szczególnie dobrze nadają się na ten

[1]) Obszerniej na ten temat w rozdziale VI.

cel biografie wybitnych osobistości, albo jakieś aktualne publikacje, nasuwające materiał do analizy porównawczej. Kierownik wzgl. przewodniczący stawia tu, możliwie ujęte w systematyczny kwestionariusz, pytania, których celem jest uchwycenie znaczenia danej osobistości, jej struktury duchowej, jej dokonań i związanych z jej życiem problematów, albo też przy publikacjach wykrycie istoty poruszanego zagadnienia, jego analiza i zastosowanie wysnutych wniosków do aktualnej sytuacji. Przy dziełach beletrystycznych wchodzi tu poza tym w grę ocena literacka. Istotną rzeczą jest tu wyrobienie dziś — wobec gwałtownego zalewu rynku księgarskiego przez kicz i pornografię — tak bardzo potrzebnego **krytycyzmu.** System ten nadaje się specjalnie dla omówionych już[1]) kół bibliotecznych, które muszą dziś zastąpić salony, stanowiące do niedawna ośrodki kształtowania się opinii literackiej.

Poziom, na którym się zaczyna możliwość stosowania tego systemu, jest już względnie wysoki. Nadaje się on przede wszystkim dla stanu średniego i inteligencji; trzeba tu bowiem nie tylko aktywności, ale własnych przekonań i umiejętności wyrażania i formułowania swych myśli i przeżyć.

β) *Zespoły ocen krytycznych.*

Drugą formą kół opartych na lekturze domowej są zespoły **ocen krytycznych,** w których każdy ocenia jakieś określone dzieło. System ten przechodzi normalnie w system referatowy i dlatego nie będziemy go tu obszerniej omawiać. Jest

[1]) Patrz rozdz. III, str. 103 n.

to forma pracy nadająca się specjalnie dla **komisyj oceniających** przy bibliotekach.

Poziom, jakiego się tu wymaga, jest jeszcze znacznie wyższy; nakład pracy nie jest jednak zbyt wielki, bo każdy tylko co pewien czas musi przygotować jedną ocenę, przy czym można nieraz wykorzystać tę lekturę, która danej osobie odpowiada lub którą z innych względów i tak przerobić musi. Dzięki podziałowi pracy koło zyskuje możność objęcia szerokiego zakresu literatury. Za to traci się bezpośredniość jej poznania przez wszystkich uczestników i musi się zadowolić ogólnymi streszczeniami i oceną. Ponieważ oceny i streszczenia takie są z natury rzeczy abstrakcyjne, więc nadają się one jedynie dla kół inteligencji. System ten jest popularny szczególnie wśród studentów wzgl. starszych uczniów szkół średnich, gdyż ci wykazują największą prężność w dążeniu do rozszerzenia swych widnokręgów. W komisjach oceniających metoda o tyle się zmienia, że tu jednak winno jedną książkę poznać przynajmniej kilka osób, które przygotują koreferaty — gdyż w ten sposób można uniknąć tak niestety częstego subiektywizmu i jednostronności — a nawet i stronniczości oceny.

γ) *Konkursy dobrego czytania.*

Do najpopularniejszych w tej chwili na naszym terenie form pracy oświatowej należą konkursy **dobrego czytania.** Jest to system bardzo złożony i trudny do przeprowadzenia — ale dostosowany do najniższego poziomu. Nowym momentem jest tu wprowadzenie zorganizowanego współzawodnictwa. Konkursy te są przeznaczone dla ludzi jeszcze z książką nieobytych. Chodzi tu o to,

by pracowników fizycznych nauczyć właściwego stosunku do książki, przezwyciężyć ich inercję, nieporadność i nieśmiałość i dać im zakosztować smaku strawy duchowej — a równocześnie z góry ich uodpornić na różnego rodzaju trucizny duchowe, na demagogię, kicz i pornografię. Na dalszym planie otwiera się możność wyrobienia pewnych zaczątków krytycyzmu, umiejętności odtwarzania przeczytanych ustępów i analizy składników, perspektywa rozwoju własnego sądu i pogłębienia własnych przekonań — a wreszcie najczęściej również istnieje tu możność nastawienia woli w pożądanym kierunku.

Wyśmienitym środkiem pomocniczym jest urządzenie przez koło, możliwie dla szerszego audytorium (plenum stowarzyszenia lub i obca publiczność) tak dziś popularnych **sądów inscenizowanych**[1]). Ich przygotowanie i przeprowadzenie jest świetnym ćwiczeniem krytycyzmu i dialektyki.

Punkt ciężkości pracy przenosi się tu zupełnie na lekturę domową, i o tyle jest to na tym poziomie duży krok naprzód po linii zwiększającej się samodzielności. Koło jest tu już tylko jakby ogniskiem, skupiającym wyniki tych osobistych wysiłków, i z tego względu zaliczamy ten system do samokształcenia.

Praca uczestnika konkursu polega na tym, że musi on: 1) *przeczytać* książkę, 2) odpowiedzieć na ustalone *pytania*, 3) sformułować i wypowiedzieć swe *wnioski* (pisemnie), 4) samemu znaleźć sobie — w razie potrzeby — jakiegoś doradcę.

---

[1]) Budzyńska, Konkurs dobrego czytania na wsi, Oświata Pozaszkolna 1938, nr. 2, s. 88.

Organizacja konkursów dobrego czytania spoczywa normalnie w ręku stowarzyszeń[1]) lub ich instytucyj centralnych, albo i władz szkolnych. Pracuje się tu w skali powiatu lub najwyżej województwa, bo opanowanie większego terenu byłoby technicznie niemożliwe.

Organizatorzy konkursu ogłaszają warunki, terminy, listę książek do wyboru, dostarczają egzemplarzy, wysyłają instruktorów i wyznaczają nagrody oraz sąd konkursowy. Spis książek zawierać może do 50 tytułów, przy czym konieczne jest uwzględnienie znacznej skali różnic w stopniach trudności. Każde koło winno mieć przynajmniej 5 uczestników, którzy wytrwali do końca.

Pytania będą normalnie mniej więcej następujące:

1) bliższe *określenie* książki (autor, tytuł, rok i miejsce wydania, nakładca, ilość stron, wydanie),

2) *jak długo* odpowiadający czytał książkę?

3) co mu się najbardziej *podobało*?

4) co autor *chciał powiedzieć*?

5) czy odpowiadający czytał już *podobną książkę*? i jaką? na czym polegało to podobieństwo?

6) czy i gdzie spotkał *podobne* charaktery, wydarzenia itp.,

7) co było dla niego *niezrozumiałe*?

Można tu jeszcze oczywiście różne inne pytania dodawać, np. jak należy ocenić wartość moralną książki, jaki jest pogląd autora na świat, komu można tę książkę polecić itp. Pytania te będą oczywiście zależały od nastawienia ideologicznego organizatorów i danego koła, oraz poziomu członków.

Nagrody, składające się normalnie z książek, mają tu także i to znaczenie, że przyzwyczajają

---

[1]) Na wielką skalę organizuje obecnie takie konkursy T. C. L. oraz KSM (w r. 1937 łącznie 769 zespołów).

do bliższego obcowania z książką, do jej posiadania na własność. Nieraz może to być pchnięcie na drogę, wiodącą do tworzenia własnej biblioteczki.

c) Zespół referatów kolejnych.

Najbardziej typową formą zbiorowego samokształcenia, w której już zupełnie wystarczyć może przodownictwo jednego z członków koła — może, choć nie musi, gdyż systemy te dadzą się pogodzić również i z autorytatywnym kierownictwem — jest **zespół**[1]) **referatów kolejnych,** oparty na kolejnym wygłaszaniu samodzielnie przez członków opracowanych referatów.

Rozdanie referatów między członków jest możliwe również i w „kole wychowania", posiadającym swojego nadrzędnego i autorytatywnego kierownika. Udział takiego kierownika autorytatywnego nie jest tu jednak konieczny. Akcja wychowawcza zamienia się tutaj już w świadome samowychowanie wzgl. samokształcenie. Aktywność jest tu już bardziej samorzutna, a czynnikiem jej stabilizacji jest poczucie raz przyjętego i uznanego obowiązku. Jest to szczebel, na którym członkowie pracują samodzielnie i sami sobie dobierają tematy a najwyżej szukają okazyjnie pomocy czy porady ze strony kierownika, asystenta kościelnego lub bardziej zaawansowanego kolegi.

Istotną rzeczą jest tu **samodzielność opracowania,** która rzeczywiście może być różna; w każdym razie nie powinny to być jednak tylko streszczenia cudzych myśli, gdyż system ten zaliczylibyśmy do kół lektury domowej. Jest to oczywiście ściśle teoretyczne rozróżnienie, gdyż w prak-

[1]) O zespole mówimy tu ze względu na zasadę podziału zadań.

tyce nieraz zreferowanie książki może być wiele cenniejsze, a nawet pracowitsze, niż jakiś niby samodzielny, ale z ogólników złożony „referat". Ludzie bardziej krytyczni i szanujący swój autorytet — dla których opracowanie rzeczywistego referatu jest zawsze pewną twórczością, wymagającą poważnego nakładu pracy — na ogół będą woleli posługiwać się streszczeniami, które umożliwiają im przez współpracę z innymi rozszerzyć znacznie swą orientację w literaturze, zwłaszcza bieżącej.

Tematy referatów mogą stanowić jedną całość jako pewnego rodzaju cykl logicznie powiązany, albo też przeplatankę mniej lub więcej luźnie związanych, aktualnie się wyłaniających zagadnień[1]).

Referaty nie powinny nigdy trwać dłużej niż 30 minut, gdyż inaczej nie starczy czasu na gruntowną dyskusję. Bardzo pożądaną jest instytucja koreferenta, który winien referat już uprzednio otrzymać do przejrzenia. Zasadniczo należy wymagać opracowań **pisemnych.** Są one koniecznym ćwiczeniem. Zyskuje się na tym zawsze na ścisłości i zwięzłości ujęcia. Jedynie bardzo już wyrobieni prelegenci mogą się zadowolić konceptem o charakterze dyspozycji lub skrótu, naturalnie tylko wtedy, o ile temat dobrze znają.

Wygłoszenie winno być zasadniczo swobodne. Czytanie zawsze nuży, a przy tym pozbawia ono prelegenta cennego bardzo ćwiczenia. Mówić można na podstawie manuskryptu, w którym należy sobie porobić podkreślenia, najlepiej za pomocą kolorowego ołówka; można się też posługiwać niezależnie od pisemnego opracowania,

[1]) Patrz rozdział IV 2a δ, str. 130.

które było tylko ćwiczeniem — jakoby „wyżłobieniem koryta" dla strumienia myślowego — konceptem ze skrótami lub dokładną dyspozycją.

Punkt ciężkości przesuwa się w tym systemie na **dyskusję.** W razie konieczności kierownik lub przewodniczący winien ją „nakręcić" przez rzucenie kilku myśli — lub lepiej jeszcze pytań. Chodzi o to, by możliwie wszyscy brali udział — bo inaczej koło upodobni się do zwykłego stowarzyszenia. Możliwa też jest taka koncepcja, że wygłoszone, omówione i ocenione w zespole referaty z kolei wygłasza się na plenum. Zasadniczo jednak zebrania koła winny być celem dla siebie.

Wartość dyskusji w zespole referatów kolejnych zależy głównie od tego, czy odbywała się ona w atmosferze równości i nieskrępowania. Z drugiej strony brak czynnika autorytatywnego często powoduje przypadkowość i chaotyczność przebiegu zebrania. Spontaniczność zyskuje tu kosztem planowości. Toteż największy zysk daje ten system samym prelegentom, od których wymaga się tu poważnej i samodzielnej pracy, opierającej się na umiejętności logicznego porządkowania swych myśli i poddawania ich ocenie krytycznej. Ponieważ zasadniczo referują tu kolejno wszyscy, więc system ten kształci bardzo poważnie — pod tym jednak tylko warunkiem, że referaty te traktuje się jako pracę pojętą na serio — a ocena staje na należytym poziomie krytycyzmu.

System ten stanowi **ukoronowanie** pracy każdego koła oświatowego, i jest normalnie ostatnim etapem jego rozwoju. Można oczywiście stopniowo do systemu tego przechodzić, nakłaniając

zrazu tylko najzdolniejszych członków do opracowywania referatów.

Niebezpieczeństwo tego systemu leży przede wszystkim w tym, że z jednej strony niedojrzali jeszcze prelegenci wpaść mogą łatwo w przerost samopoczucia, wynikający z braku samokrytycyzmu, i wykształcić się w rezultacie na płytkich demagogów i pseudooświatowców — a z drugiej strony, na wyższym poziomie, często zawodzi słowność i sumienność członków, którzy się „łaskawie" zdecydowali na przyjęcie referatu a potem albo nie dotrzymują obietnicy, albo wygłaszają referaty nie przygotowane porządnie. Nacisk moralny grupy może jednak z powodzeniem brak autorytatywnego kierownictwa zastąpić i wyegzekwować wywiązanie się prelegentów z przyjętych zobowiązań.

d) System referatów losowanych.

Najwyższy szczebel osiągalny dla koła pod względem aktywności członków — to trudny bardzo do zrealizowania **system referatów losowanych.** Polega on na tym, że na każde posiedzenie (nie może ono się odbywać zbyt często) — wszyscy członkowie przygotowują referat na ten sam temat — a los rozstrzyga, kto ma referować. Oczywiście przy takim przygotowaniu wszystkich dyskusja powinna stanąć na bardzo wysokim poziomie. Członkowie, licząc się z krytyką tak dobrze przygotowaną, normalnie będą starali się włożyć w opracowanie referatu maksimum wysiłku. Los może paść ponownie na tego samego członka; wygłoszenie referatu nie zwalnia więc z dalszej pracy i nie daje prawa do wypoczynku. Napięcie nie będzie tu

więc mogło opadać — gdyż nikt nie może wypoczywać na laurach.

System ten nasuwa jednak również poważne **wątpliwości.** Przede wszystkim wymaga on bardzo wielkiego wysiłku i nie jest rzeczą pewną, czy wynik pozostanie w prostym stosunku do włożonego nakładu. Możliwości zastosowania tego systemu istnieją jedynie w wyjątkowo pomyślnych warunkach, bo trzeba tu zarówno bardzo wysokiego poziomu uczestników, jak i wielkiego nakładu pracy[1]). Doświadczenia z tym systemem poczynione są jeszcze bardzo szczupłe[2]) i dlatego byłoby pożądane, by go nieco gruntowniej wypróbować. Obawy mogą tu być różne, a więc: dyskusja łatwo może stać się bezbrzeżną, gdyż każdy będzie chciał wygłosić koreferat, albo jakoś „umieścić" swoją wiedzę. Pamiętać trzeba i o tym, że znajomość danego tematu nie musi jeszcze oznaczać wyrobienia krytycznego, które jest warunkiem trafnej oceny. W jego braku znajomość zagadnienia doprowadzi jedynie do tego, że każdy będzie oceniał cudze poglądy pod tym kątem widzenia, czy są zgodne z własnymi i starał się swoje przeforsować lub chociażby „umieścić". Są tu dwie równie ujemne możliwości: albo uleganie cudzym sugestiom — albo upieranie się przy swoim bez dostatecznych powodów. Jedynie duże **wyrobienie krytyczne** może wyrwać z objęcia tych alternatyw. W tym wypadku jednak wyniki mogą być istotnie nadzwyczajne, gdyż nic bardziej nie uczy jak porównywanie własnej pracy z cudzą.

---

[1]) Opis tego systemu podaje J. Strawińska, Społeczne urabianie młodzieży, Kuźniczanka, cz. II, luty 1931. Str. 36.

[2]) Wypróbowano go na wyższych kursach katechetycznych w Paryżu.

5. Systemy oddziaływania pośredniego.

a) Zasady ogólne.

Przechodzimy teraz do grupy systemów, w myśl naszego schematu klasyfikacyjnego równorzędnej grupie dotąd omawianych, choć pod względem znaczenia zupełnie niewspółmiernych. Chodzi tu o te koła, w których punkt ciężkości inicjatywy i kierownictwa wychowawczego spoczywa na akcji jakiegoś podmiotu, stojącego poza poszczególnym kołem i obejmującego swym zasięgiem większą ilość kół, przy czym oddziaływanie odbywa się za pośrednictwem jakiegoś czynnika, który może mieć bardzo różny charakter. Podział tych kół oprze się na charakterze tego środka oddziaływania. Mamy tu trzy takie środki: wyznaczenie zadań konkursowych, listy uniwersytetu korespondencyjnego i radio.

b) Zespół konkursowy.

α) *Sposób przeprowadzenia konkursu.*

Na pierwszym miejscu omówimy najbardziej do poprzednio omawianych, zwykłych form podobny system **zespołów konkursowych** stworzony — na razie w formie próby — na terenie polskim, mianowicie w okręgu szkolnym lubelskim. Chodzi tu o zorganizowane współzawodnictwo zespołów samokształceniowych, o „wyścig pracy" w samokształceniu. Na plan pierwszy wysuwają się tu jako cechy konstytutywne inne niż dotąd składniki. Chodzi tu nie o układ części, ale o ich podporządkowanie pod cel z zewnątrz narzucony[1]).

[1]) Dlatego zaliczamy tę akcję do systemów oddziaływania pośredniego (tutaj: za pośrednictwem drukowanych dyrektyw).

„Wyścig" odbywa się w ten sposób, że **komisja** ocenia osiągnięte wyniki i oblicza je w punktach; ponieważ mamy tu pewien podział pracy (np. referaty, tablice dla konkursu itp.), możemy mówić o „zespole". Termin ten podkreśla też silniej moment wspólnoty działania. Nagrody otrzymują nie członkowie, ale całe zespoły, wzgl. stowarzyszenia, których część stanowią. Organizowanie takich konkursów jest akcją bardzo kosztowną. Trzeba dysponować jakąś znaczniejszą kwotą pieniężną na nagrody, ew. pewną ilością książek na nagrody mniejsze. Nieodzowne komisje i jej rozjazdy w teren stanowią zwykle główną pozycję budżetu.

W konkursie, opisanym przez *Annę Moraczewską*[1]) brało udział 113 zespołów młodzieży (na 140 zgłoszonych). Według przynależności organizacyjnej dzieliły się zgłoszone koła następująco: „Siew" 50, „Strzelec" 33, Straże Pożarne 11, Organizacja Młodzieży Pracującej, Związek Demokratyczny Młodzieży Polskiej i „Tarbut" oraz luźne przy szkołach po 9, Harcerstwo 5 i koła byłych wychowanków szkół rolniczych 2. Zespoły liczyły po kilkanaście osób, nie niżej 5. Do opracowania otrzymały one po 6—8 zagadnień. Jako środek pomocniczy doręczono po egzemplarzu kursu nauki obywatelskiej Polskiego Uniwersytetu Korespondencyjnego, oraz tablice statystyczne „Ilustracji Szkolnej".

Kierownictwo wzięli normalnie w swe ręce nauczyciele. Komisja oceniająca składała się z trzech osób: delegata wydziału oświaty pozaszkolnej w Kuratorium, członka Powiatowej Komisji Oświatowej lub Z. N. P. i przedstawiciela zainteresowanej organizacji.

Ocenę dokonywano w czterech grupach sprawdzianów, które obliczano po 1—15 punktów: 1) *wystawa* samodzielnych prac (referaty, tablice, mapy, wykresy, wzory itp.),

[1]) Z oświaty pozaszkolnej w Okręgu Szkolnym Lubelskim w roku 1933/34. Str. 21 n. Lublin 1934.

2) przeprowadzenie *zebrania dyskusyjnego* koła wobec komisji, 3) *konferencja* na zadany temat, związany z treścią pracy zespołu, i 4) frekwencja na zebraniach.

β) *Perspektywy wychowawcze.*

Czy wartość wyniku może odpowiadać tak znacznym nakładom? Niewątpliwie konkurs taki musi wywołać poważne poruszenie i pobudzić ambicje nie tylko jednostek, ale i organizacyj.

Dla przełamania bierności jest to rzeczą niezmiernie ważną. Z drugiej strony wytwarza się tu bardzo niepożądana postawa — praca samokształceniowa **dla nagrody i popisu.**

Rozstrzygnięcie pytania, czy konkursy takie są wskazane, wymaga zajęcia stanowiska wobec zasadniczego problematu: czy istnieje przejście od *zainteresowań pośrednich* (w tym wypadku ambicja organizacyjna wzgl. osobista i chęć zdobycia nagrody) do bezpośrednich (samokształcenie obywatelskie jako cel wzgl. zainteresowanie dla jego obiektu).

Wbrew dawnym tezom Herbarta, który wymagał oparcia wszelkiej pracy wychowawczej na bezpośrednich zainteresowaniach, współczesna pedagogika doszła do przekonania, że chcieć budować jedynie na zainteresowaniach bezpośrednich, znaczyłoby budować na życzeniu, a nie na rzeczywistości. Ten typ zainteresowań to dopiero cel wychowania, ale nie jego punkt wyjścia. Naturalny proces rozwojowy wychodzi bowiem od zainteresowań, opartych na instynktach, wzgl. odnoszących się do rzeczy konkretnych, praktycznych i posuwa się do zagadnień bardziej ogólnych. Zainteresowanie dla przedmiotu naukowego zaczyna się nieraz od sympatii dla nauczyciela. Promieniuje ono od celu na środki. Dążenie do celu daje zwykle i niezamierzone wyniki, które wpływają na zmianę dążeń i zainteresowań pierwotnych. Dochodzi tu inny ważny

moment: dla Herbarta zainteresowanie tkwi w mimowolnej uwadze. Dla pedagogów współczesnych zainteresowanie jest subiektywnym warunkiem uwagi dowolnej. Ta rehabilitacja uwagi dowolnej jest wydarzeniem bardzo ważnym, oznacza ona nawrót z drogi, wiodącej do zamiany nauki na zabawę[1]).

W zastosowaniu do naszego problematu oznacza to, że pobudzanie zainteresowań pośrednich przez włączenie tu ogniwa zainteresowania bezpośredniego — nagrody — jest pedagogicznie dopuszczalne, mimo związanych z tym niebezpieczeństw.

Chcąc zapobiec niepożądanym skutkom pracy na „pokaz" i dla „nagrody", trzeba punkt ciężkości wysiłku położyć na to, by uczestników konkursu **pozyskać dla dalszej pracy.** Można tu wykorzystać pewne momenty napięcia i uroczystego nastroju u nagrodzonych, a uczucia zawodu i upokorzenia u tych, którzy nie otrzymali nagrody, by jednym wykazać, że trzeba dłuższej pracy, drugich pocieszyć, że „na drugi raz wy będziecie pierwsi". Chodzi teraz o to, by w miarę tej dalszej pracy wytworzyć stopniowo zainteresowania bezpośrednie, albo przynajmniej pośrednie wyższego stopnia.

Można np. dążyć do tego, że młodzież wiejska, która uprzednio wysilała się dla zyskania nagrody dla swego zespołu czy stowarzyszenia, teraz rozbudziła w sobie szersze ambicje „młodej wsi" i chciała pokazać, że nie jest „gorszą" od młodzieży miejskiej wzgl. od tych, którzy się zrzeszyli w innym stowarzyszeniu. Stopniowo dopiero można osiągnąć ten stan, że zagadnienia takie, jak rozwój i potęga państwa czy narodu, odrodzenie moralne czy rozwój kultury, staną się przedmiotem zainteresowań bezpośrednich.

[1]) Nawroczyński, Zasady nauczania, str. 155—173.

c) Nauka zbiorowa systemem korespondencyjnym.

Za wzorem amerykańskim i szwedzkim przyjął się i u nas system **nauczania korespondencyjnego.** Zasadniczo jest on obliczony na pracę indywidualną. Ponieważ nauka ta jest jednak dosyć kosztowna — a przy tym pomoc wzajemna ułatwia rozwiązywania zadań, więc nic naturalniejszego, jak powstanie kół, opartych na wspólnym abonowaniu i przerabianiu listów uniwersytetu korespondencyjnego.

Przedmioty tej nauki są zwykle czysto praktyczne (księgowość, prowadzenie spółdzielni, rachunki, język polski), lecz uwzględnia się i zagadnienia społeczne i kulturalne[1]). Ze względu na praktyczne tematy i możność składania egzaminów i uzyskiwania świadectw stajemy tu już na pograniczu oświaty i szkolnictwa zawodowego.

Ustrój takiego koła jest prosty. Nie trzeba tu kierownika — a nawet dalej zaawansowany przodownik nie jest absolutnie nieodzowny, choć jest on bardzo pożyteczny. Przewodnictwo może być w danym razie kolejne, o ile w drobnym gronie w ogóle się bez niego nie obejdzie. Ważne są za to funkcje sekretarza, który odbiera listy, pilnuje kolejności ich doręczenia i przeprowadza korespondencję z uniwersytetem korespondencyjnym, oraz ewtl. osobnego skarbnika, który ściąga w tym wypadku nieodzowne opłaty.

Istotną rzeczą jest tu zebranie się grona osób, mających te same zainteresowania i stojących na podobnym poziomie rozwoju umy-

---

[1]) Ostatnio z wielkim powodzeniem prowadzono tym systemem naukę obywatelską. Patrz książkę Hertza i Kipowej „W poszukiwaniu nowych metod pracy oświatowej". Warszawa 1932.

słowego. Jest to swego rodzaju pomoc oświatowa, która nie jest pozbawiona i pewnych walorów wychowawczych. Wyrabia się tu obowiązkowość, punktualność, pracowitość i słowność. Zainteresowani zwykle sami rychło przekonywają się naocznie o potrzebie wyrobienia sobie tych właściwości.

Zastrzeżenie może tu budzić ze stanowiska dydaktycznego jedynie ta pomoc wzajemna w rozwiązywaniu zadań, co oznacza bardzo niepożądane zredukowanie własnego wysiłku, a nawet oszukiwanie instytucji i w rezultacie zmarnowanie całej pracy. Następstwo to jest nieodzowne, jeśli członkowie zaczną sobie nawzajem użyczać gotowych rozwiązań, ażeby w ten sposób zredukować konieczny wysiłek, oszukując siebie i innych. Na ogół można się jednak spodziewać, że ludzie, którzy zdobyli się na tyle samdzielności, by koło takie założyć, zrozumieją również, że w ten sposób celu swego nie osięgną.

d) Radiowe kółka dyskusyjne.

α) *Przeprowadzenie dyskusji radiowej.*

Fenomenalny rozwój radia przyniósł i w naszej dziedzinie nowe, nie przeczuwane dotąd możliwości. Zaczęło się obecnie i w Polsce tworzyć radiowe **kółka dyskusyjne**[1]). Słuchacze gromadzą się dokoła głośnika, by wysłuchać wygłoszonego przez radio zagajenia dyskusji. Zagajenie to zawiera krótkie sformułowanie jakiegoś problematu w formie alternatywy z podaniem argumentów pro i contra w formie dialogu. Po zakoń-

[1]) Patrz broszurki periodyczne, wydawane przez Polskie Radio pt. „Dyskutujmy" (pierwsza za okres luty-maj 1937 i druga za luty-maj 1938).

czeniu pogadanki zamyka się głośnik i przewodniczący zebrania rekapituluje postawione pytania, po czym rozpoczyna się dyskusja. Jej przebieg notuje się możliwie dokładnie i wysyła do dyrekcji Radia Polskiego. Wyniki dyskusji w różnych kołach ogłasza się w nowej pogadance, co może się wiązać z następnymi tematami.

β) *Możliwości wychowawcze i stosunek do ideologii.*

Radiowe kółka dyskusyjne otwierają rzeczywiście niespodziewane **perspektywy.** Nadzwyczajnym jest przede wszystkim zasięg radia, nie znający żadnych granic oprócz języka. Wiąże ono nićmi niewidzialnymi spólnotę duchową narodu; mieszając między lekką muzykę poważne zagadnienia, prowadzi fala radiowa dyskretną i ostrożną propagandę oświatową i kulturalną. Dysponując dużymi środkami może radio łatwo zdobyć sobie najlepszych prelegentów i dawać wartości najwyższe w każdej dziedzinie wykładów dyskusyjnych. **Niewidzialność** prelegenta czyni go jakoby mniej konkretnym, zamienia go w mgliste wyobrażenie, ale dodaje przez to uroku, jaki zawsze otacza tego, który jest daleki i nieznany (a raczej w tym wypadku niewidzialny).

Prowadzenie dyskusyj radiowych otwiera duże możliwości wychowawcze. Dla pogłębienia poczucia jedności narodowej ma duże znaczenie ten fakt, że w różnych częściach i dzielnicach kraju, i wśród dalekiej, rozproszonej emigracji w tej samej chwili asymiluje się te same wartości, albo i dyskutuje nad tym samym zagadnieniem. Prowadzi to również do przyrostu nowych treści kulturalnych, wspólnych całemu narodowi, niezależnie od rozbicia na kierunki i rozproszenia po świecie.

Możliwości, jakie otwiera radiowe kółko dyskusyjne, zostały dopiero w nieznacznej mierze wyzyskane. Możemy tu w tej dziedzinie wysunąć z naszej strony pewne postulaty.

Najtrudniejszym jest może problemat **treści ideowej** tych pogadanek. Dotąd próbowano dawać raczej tematy tzw. neutralne, tj. dające się ująć bez wyraźnego zabarwienia ideologicznego. Jak uczą dzieje neutralnej „oświaty", należącej dziś już na ogół do historii, tego rodzaju odcięcie się od najbardziej doniosłych i aktualnych problematów nie jest jednak na dłuższą metę możliwe. Z drugiej strony Radio jako instytucja państwowa w ustroju nietotalnym musi zachować pewną neutralność wobec zagadnień spornych. Najlepsze byłoby może takie wyjście, by oddać te imprezy wielkim organizacjom ideologicznym (były już pewne próby w tym kierunku), które by je urządzały pod swoją firmą. Oczywiście „ideologiczność" winna tu być zawsze o tyle stonowana, by nie było akcentów agresywnych w stosunku do innych grup, a argumenty winny być rzeczowe i spokojne, ale wyraźne, szczere i zdecydowane. W ten sposób można by poruszać i te zagadnienia, które mają właśnie dzięki związaniu z różnicami ideologicznymi najgłębsze, najsilniejsze rumieńce życia[1]). Fale eteru mogłyby uzyskać nowy rodzaj głębiej do duszy ludzkiej trafiających wibracyj.

Nie znaczy to oczywiście, że należy zaniechać dyskusji światopoglądowo neutralnych, które radio może najlepiej pod własną oficjalną firmą

[1]) Oczywiście nie mamy tu na myśli ideologii partyjno-politycznej, lecz szersze zagadnienia światopoglądowe, związane przede wszystkim ze stosunkiem do religii i różnych problematów społecznych.

przeprowadzić. W każdym razie istnieje tu olbrzymi zakres możliwości **bezpośredniego oddziaływania wychowawczego** przez zwrócenie uwagi na najróżniejsze problematy i zmuszenie ludzi do refleksji nad zagadnieniami, które dotąd pozostawały poza obrębem racjonalizacji.

γ) *Metody aktywizacji.*

Z tego, że radio ma tak fantastyczny zasięg dla swej akcji, nie wynika jednak bynajmniej, że wszystko, co wyjdzie z głośnika, musi wywołać jakieś głębsze poruszenie. Inna to kwestia wysłuchać pogadankę, a inna np. zorganizować i przeprowadzić systematyczną dyskusję, czy wreszcie opracować jej wyniki i przesłać do dyrekcji. A przecież właśnie dopiero wtedy, gdy słuchacz się **aktywizuje,** idee te stają się jego ideami i zaczynają odgrywać rolę jako czynny składnik jego psychiki. Toteż pobudzenie do dyskusji radiowej oznacza przejście radia z płaszczyzny akcji ekstensywnej do oddziaływania intensywnego, przy czym sytuacja jest tu o tyle zupełnie wyjątkowa, że to pójście w głąb nie musi równocześnie oznaczać rezygnacji z akcji w szerz. Jest to nowy, przełomowy moment w rozwoju tej instytucji jako placówki kulturalnej, moment, którego perspektyw jeszcze w całej pełni ogarnąć nie możemy.

Decydującą jest tu jednak kwestia znalezienia takiej **dźwigni**, która poruszy ociężałe umysły i rozleniwioną wolę i skłoni przyzwyczajonych do postawy czysto-konsumcyjnej[1]) radiosłuchaczy do przejścia na płaszczyznę aktywności, której prze-

[1]) I to z przewagą skłonności do konsumowania lekkiej strawy duchowej, szczególnie muzyki.

jawem będzie na razie chociażby samo zorganizowanie dyskusji radiowej i opracowanie jej protokółu.

Dźwignie takie można, dysponując tak potężnymi środkami, niezbyt trudno skonstruować. Przede wszystkim podziałałaby silnie jako bodziec dla ambicji zapowiedź, że najlepiej przeprowadzone dyskusje zostaną nadane przez mikrofon. Ponieważ środek ten da się stosować tylko w bardzo szczupłych wymiarach, należałoby wyznaczyć premie, niekoniecznie od razu wielkiej wartości; mogą to być jakieś aparaty odbiorcze, jakieś nieduże sumy pieniężne, a przede wszystkim dobre książki, których rozpowszechnienie zawsze jest czynem kulturalnym i pozytywnym. Byłby to jakiś rodzaj permanentnego konkursu, gdyż nie powinno to wyglądać na jakieś „opłacanie".

Apelować można tu nie tyle i nie tylko do jednostek bezpośrednio, ale przede wszystkim do organizacyj, które dysponują świetlicami.

δ) *Kwestia zasięgu, poziomu i tematów.*

Wyłania się teraz problemat, jakim powinien być **zasięg** tych dyskusyjnych pogadanek? Czy winny one być nadawane centralnie przez wszystkie rozgłośnie, czy też należałoby je zostawić poszczególnym rozgłośniom dzielnicowym? Zdaje się, że trzeba obie alternatywy uwzględnić — zależnie od tego, czy chodzi o temat interesujący wszystkich, czy też jedynie daną dzielnicę. Zagadnienia regionalne, dziś tak popularne, winny i tutaj znaleźć swoje odbicie. Organizacja premiowania jest też łatwiejsza przy mniejszym zasięgu terytorialnym.

O ile chodzi o zagadnienie pogadanek ideologicznie zabarwionych, które należałoby oddać poszczególnym organizacjom, to te winny wziąć na siebie i zorganizowanie samego konkursu ew. — o ile możliwe — przy pomocy technicznej i finansowej radia.

Dochodzi tu trudna kwestia **poziomu.** W każdym razie należałoby podzielić dyskusje na różne gatunki jak miejskie, wiejskie, fachowe i ogólne, przeznaczone dla inteligencji oraz popularne. Poziom należy w programach określić. Jest rzeczą zasadniczo prawie niemożliwą tak rzecz ująć, by w dyskusji mógł wziąć udział i chłop, a inteligent miejski miał z niej głębszy pożytek — choć oczywiście przy pewnych tematach możliwość ta istnieje i wtedy do tego samego zagajenia można nawiązać dyskusję, utrzymaną na różnym bardzo poziomie. Udaje się to jednak tylko wyjątkowo. Zasadniczo trzeba sobie jasno określić, dla kogo dana pogadanka dyskusyjna jest przeznaczona.

Rozróżnić trzeba tu poziom formalny, a więc przede wszystkim zdolność do myślenia abstrakcyjnego — i poziom materialny, tj. znajomość danego materiału. Mogą być dyskusje ogólne, utrzymane na poziomie inteligenckim, ale nie suponujące wiedzy fachowej — i fachowe, przeznaczone dla specjalistów, ale popularne w ujęciu.

Pozostaje wreszcie kwestia **tematu.** Nie podobna tu wskazać na wszystkie możliwości. Dla pogadanek dyskusyjnych nadaje się każdy temat, przy którym istnieje jakaś problematyka, a zatem i możliwość podziału na obozy. Nie znaczy to jednak, że chodzi tu o wytwarzanie jakiegoś rozdwojenia, czy niezdecydowania sądu, które czasem uchodzi za dowód wyższości intelektualnej. Są oczywiście i problematy, których nie można

rozstrzygnąć na podstawie logicznego rozumowania, lecz jedynie trzeba tu zdecydować się aktem woli. Normalnie będzie tu jednak chodziło o takie zagadnienia, przy których twórca pogadanki będzie jasno widzieć, po której stronie leży słuszność i mieć swoje zdecydowane stanowisko. Podanie tematu w formie alternatywy jest jedynie chwytem metodycznym, mającym na celu pobudzenie do własnego wysiłku. Toteż powinno się tak zagadnienie to ująć, by jednak delikatnie właściwe rozwiązanie podsunąć.

Może tu chodzić o zagadnienia czysto teoretyczne lub praktyczne, o charakterze społecznym, religijnym, gospodarczym, kulturalnym, naukowym, higienicznym itp., ale przede wszystkim **etycznym.** Ta właśnie dziedzina w radio dotąd najbardziej leżała odłogiem — co jest o tyle zrozumiałe, że nie znaleziono dotąd drogi do tego, by ludziom te rzeczy w formie przyjemnej podać, gdyż wiadomo że kazania wysłuchuje się chętnie najwyżej z ust księdza i to w niedzielę. Niestety nie starczy to, by głębiej dusze ludzkie przeorać i wytworzyć pęd do pracy nad sobą. Dyskusja radiowa, dająca pewne emocjonalne nastawienie, może tu rzeczywiście zdziałać rzeczy niezwykłe. Na radio zwracają się dziś oczy tych, którzy wierzą w możność ruszenia z posad martwej bryły naszej gnuśności moralnej i umysłowej.

6. Kombinowanie systemów.

Wszystkie omówione dotąd systemy pracy mają charakter jednolity: całe zebranie wypełniał jeden sposób pracy. Narzuca się z góry możność **podziału zebrania** na dwie lub więcej części, z których każda będzie należeć do innego

systemu pracy. Tak np. można kombinować lekturę komentowaną z zespołem referatów kolejnych albo też ze zwykłymi referatami aktywizującymi kierownika, a nawet dyskusja radiowa da się skombinować z innym systemem.

Korzyści kombinowania są następujące: 1) unika się jednostronności i umożliwia łączenie podawania w jednej części zebrania (np. lektura ewangelii) z poszukiwaniem w drugiej (ankieta), 2) dla nużących się łatwo, niewygimnastykowanych umysłów jest to pewne urozmaicenie, 3) większą jest elastyczność systemu, umożliwiająca dostosowanie się do zmieniających się sytuacyj i utrzymanie kontaktu z życiem.

Stroną **ujemną** jest niebezpieczeństwo rozproszenia i powierzchowności, związanej z pośpiechem, ze względu na chęć „wyczerpania" programu[1]). Zapobiec można temu, jeśli się wprowadzi zasadę, że niewyczerpanie programu nie jest dowodem nieumiejętności kierownictwa, lecz przeciwnie świadczy ono o żywotności koła — mianowicie o intensywności zainteresowań i aktywności członków, którą oczywiście odróżnić trzeba od zwykłego gadulstwa.

Kombinacje systemów mógą być różne. Zasadniczo jest wskazane dążenie do uzupełnienia podawania i poszukiwania. Poza tym można wprowadzić jako część trzecią omówienie spraw aktualnych i zagadnień organizacyjnych, o ile koło istnieje w obrębie stowarzyszenia. Nie na-

[1]) Wit. Jagodziński w odpowiedzi na naszą ankietę o prowadzeniu kół opisuje, jak kierownik, trzymający się schematu i obcinający dla wyczerpania programu w najciekawszym miejscu dyskusję, „za jednym zamachem niszczy nieraz zapał i entuzjazm, optymizm czy pesymizm i antagonizm (czy słuszny, wykazałaby niechybnie dyskusja)".

leży jednak dopuszczać do przeładowania porządku dziennego całym szeregiem punktów, które się zamieniają w czcze formalności, albo też powodują przewlekłość zebrań.

F. Żurowska proponuje podział zebrania na *trzy części:* półgodzinne komentowanie Ewangelii, pół godziny na zasadniczy temat i pół godziny na omówienie jakiejś sprawy aktualnej. Zasadniczym tematem będzie w kołach wychowawczych, kształcących przedowników, najczęściej pogadanka ankietowa. W tym wypadku autorka radzi taki układ: 15 minut Ewangelii („Kwadrans ewangeliczny") i 1—1½ godziny pogadanka ankietowa — albo też 1—1½ godziny Ewangelii (pogadanka ewangeliczna) i 15 minut omawianie spraw aktualnych. System ten radzi autorka stosować elastycznie, bez ambicji „wypełniania" programu[1]).

Przykład programu, który uznać musimy za *przeładowany*, daje nam Dantinne[2]).

Porządek zebrania ma być według tego autora następujący:

1) modlitwa (Ojcze nasz i Zdrowaś),
2) Ewangelia,
3) omówienie Ewangelii przez księdza,
4) protokół,
5) pierwsza lekcja na jakiś temat z planu *ogólnego* (wytłumaczenia, dyskusja, konwersacja),
6) druga lekcja na temat *aktualny*,
7) omówienie wydarzeń tygodnia (ew. przeczytanie artykułów),
8) wspólna recytacja „Credo".

Przy pewnej mechanizacji jest ostatecznie możliwe wyczerpanie nawet bardzo obszernego porządku dziennego. Lecz właśnie w tej mechanizacji tkwi zabójcze niebezpieczeństwo dla rozwoju osobowości. System

[1]) O pogłębienie s. 87 n.
[2]) l. c. 36 n.

taki może do pewnego stopnia „formować", o tyle, że wytwarza on pewne ustabilizowane sposoby myślenia i nawyki, ale nigdy nie rozbudzi się na tej drodze aktywności umysłowej. Wątpić należy również, czy taka zmechanizowana „ekipa" potrafi zdobyć się na ten rozmach realizacyjny, płynący jedynie z głębi psychiki, z przeżyć zapału, którego mechanicznie wytworzyć nie można.

Rozdział V

CZŁONKOWIE

1. Zasady doboru i oceny członków.

a) Nastawienie na przedmiot.

Wyniki pracy koła oświatowo-wychowawczego jakiegokolwiek typu zależeć będą zawsze od dwóch czynników podstawowych: od doboru członków[1]) i umiejętności przewodnictwa[2]).

Dobór w tych granicach, w jakich go dokonać możemy świadomie i planowo, musi się oprzeć na gruntownej znajomości przedmiotu[3]) na-

---

[1]) Mówimy tu o „członkach", a nie słuchaczach czy uczestnikach, bo koło, nawet gdy je zawiązano na okres przejściowy lub gdy nie posiada ustalonego kierownictwa, stanowi zawsze mimo to *grupę*, która posiada swą więź i w której zachodzą pewne procesy społeczne.

[2]) Pojęcia „przewodnictwa" używamy tu jako terminu nadrzędnego, obejmującego zarówno kierownictwo jak i przodownictwo.

[3]) Terminów „przedmiot" (społeczny) i „podmiot" dziś już powszechnie przyjętych, używamy do oznaczenia osoby lub grupy, na którą się oddziaływa (przedmiot), i osoby wzgl. grupy oddziałującej (podmiot). Przymiotnika „społeczny", odróżniającego „przedmiot" w znaczeniu socjologicznym od innych znaczeń tego terminu, szczególnie odnoszącego się do „przedmiotu" nauczania, używać będziemy tylko tam, gdzie zachodzi możliwość nieporozumień. Pojęcia i teorie „podmiotu" i „przedmiotu" społecznego rozwija szerzej Ks. Dr W. Adamski, Zarys socjologii stosowanej. I. Poznań 1928, str. 49 n. i 104 n.

szej pracy wychowawczej. Ta znajomość jest zarazem warunkiem każdego racjonalnego oddziaływania, a więc podstawą umiejętności kierownictwa. Wynika z tego owo **nastawienie na przedmiot** stanowiące fundamentalną zasadę nowoczesnej pedagogiki. Jej istotą jest żądanie, by za punkt wyjścia brać nie własne zamierzenia, które tak chętnie przypisujemy przedmiotowi — zgodnie z naturalną tendencją do dostrzegania tego, co się widzieć pragnie, ale realną postawę przedmiotu, jego skłonności i uzdolnienia. Nie znaczy to, że wychowanie ma być folgowaniem tym istniejącym już dążeniom. Niektóre z nich będzie można wykorzystać, a nawet rozwijać, ale będą i takie, które trzeba będzie zwalczać — byle tylko nie w ten sposób, że w rezultacie nastąpi ich wzmożenie. Chcąc kogoś w swoją stronę pociągnąć, trzeba najpierw za nim pójść... Trzeba jednak w tym celu znać kierunek jego drogi. Zmusza nas to do stworzenia dla naszych celów pewnego aparatu pojęciowego, który ułatwi nam przezwyciężenie subiektywizmu oceny intuicyjnej i jej pogłębienie.

b) Cele ogólne koła a kryteria doboru.

Dobór członków musi się dokonywać pod kątem widzenia charakteru zamierzonego koła. Toteż wymagania, jakie stawiać będziemy kandydatom, zależeć będą od kierunku, jaki naszej pracy nadać pragniemy.

Pierwszym pytaniem, które tu rozstrzygnąć trzeba, jest, czy chcemy tworzyć ugrupowanie **elitarne,** szkołę działaczy i przodowników społecznych, jak to się czyni w Belgii i Francji — czy też wybieramy typ szwedzko-angielski, oparty na zasadzie, że koła są dla **wszystkich** i wystarczy nam,

jeśli ich członkowie jakiekolwiek osobiste korzyści wyniosą ze swej pracy. Rzecz oczywista, że dobór w pierwszym wypadku musi być zupełnie odmienny, niż w drugim.

Drugi zasadniczy punkt widzenia to pytanie, jaki koło sobie stawia **program**, gdyż od tego zależy również, jakie struktury psychiczne będą się do niego najlepiej nadawać. Są bowiem, jak się przekonamy, typy, którym odpowiadają badania czysto teoretyczne, a są i tacy, dla których najodpowiedniejszym dla rozwoju ich osobowości dobrem kulturalnym[1]) będą właśnie problematy czysto praktyczne. Z drugiej strony najczęściej proces doboru będzie odwrotny: nie będziemy szukać kandydatów dla określonego zagadnienia, ale program dostosowywać będziemy do członków. Z tego względu poznanie ich nastawienia staje się zagadnieniem fundamentalnym.

Jako trzecie pytanie dochodzi tu kwestia **poziomu** — przede wszystkim umysłowego, ale również i moralnego, na którym pragniemy utrzymać projektowane koło.

Pod kątem widzenia tych trzech zasadniczych pytań trzeba analizować typy kandydatów i członków naszych kół.

Opieramy się tu na założeniu, że dobór członków koła musi być *możliwie jednolity* pod względem dążeń, poziomu, struktury duchowej, stanu, wieku, płci, znajomości danego przedmiotu oraz ideologii.

---

[1]) Na temat stosunku dóbr kulturalnych do możliwości rozwoju duchowego wychowanków patrz G. Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprocesses, II wyd. Berlin 1924, str. 43, oraz krytykę i rozszerzenie tych teorii u Wachowskiego (Prawo odpowiedniości w wychowaniu szkolnym i oświacie pozaszkolnej. Poznań 1921, str. 12 n.). Do sprawy tej wrócimy w innym związku (R. VII 2a i b) — i — zasadniczo — VIII 2a).

Założenie to o tyle jeszcze może uchodzić za sporne, że na terenie Niemiec wprowadzono obecnie zakaz wiązania się organizacyjnego jednostek jednego stanu i poziomu, narzucając inteligencji niemieckiej obowiązek łączenia się ze stanem średnim i proletariatem we wspólnych stowarzyszeniach. Być może, że taki nakaz, mający na celu przełamanie tradycyjnego ekskluzywizmu i przesadnej specjalizacji inteligencji niemieckiej był w Niemczech potrzebny. Stanowił on tam wyraz dążenia do spólnoty narodowej, która stała się dominującą ideą obecnego reżimu. W każdym razie jest to jednak *poświęcenie poziomu* intelektualnego pracy dla celów innych, nieoświatowych, i dlatego nie będziemy skłonni do naśladowania tych dążeń, co zresztą nie znaczy, że nie jest pożądanym tworzenie pewnych płaszczyzn koleżeńskiej styczności i wspólnoty inteligentów i pracowników fizycznych. Lecz jest to już problemat odrębny, który nie da się rozwiązać w ramach kół oświatowo-wychowawczych. Do pewnego stopnia wytwarza się zresztą to współżycie przez obcowanie kierownika-inteligenta z członkami Koła.

c) Klasyfikacja ogólna i indywidualizująca.

Klasyfikacja[1]) członków czy kandydatów ma dwie zasadnicze fazy: ogólną i indywidualną.

Klasyfikacja ogólna — to określenie kategorii zasadniczej, która dla danego typu koła wchodzi w rachubę, i analiza jej ogólnych właściwości, stanowiąca podstawę całej metodyki wychowawczej. Będziemy odróżniać koła dla młodzieży (ewtl. i dzieci) i dorosłych (kryterium wieku), męskie,

[1]) Pojęcie klasyfikacji traktujemy tu jako nadrzędne dla podziału na typy, analizy indywidualnej i oceny.

żeńskie i mieszane (kryterium płci), koła popularne, średnie i inteligenckie (kryterium poziomu formalnego), koła dla laików i znawców lub fachowców (kryterium przygotowania), koła wiejskie i miejskie (kryterium środowiska), koła związane (dla członków określonej organizacji) i wolne, nie związane z przynależnością koła do określonego stowarzyszenia lub grupy ideologicznej (kryterium przynależności lub przekonań). Klasyfikacja ogólna da się przeprowadzić bez żadnych trudności. Trzeba sobie tylko pod tym kątem widzenia określić charakter koła. Problematy, jakie nam te typy ogólne nasuną, omówimy poniżej.

Bez porównania trudniejszym zadaniem jest klasyfikacja **indywidualna,** czyli analiza cech osobistych, skłonności i uzdolnień danej jednostki. Tu już trzeba sięgnąć do zdobyczy psychologii, które oczywiście będziemy musieli możliwie uprościć i dostosować do zadań praktycznych.

d) Przypadkowość a planowość doboru.

Narzuca się tu z góry pewien zasadniczy zarzut: dobór jest najczęściej **przypadkowy** i inicjator koła musi brać tych, którzy się akurat nawiną i łaskawie zechcą do koła przystąpić — nie pomogą tu więc w tej dziedzinie żadne studia nad typami.

Niewątpliwie taka przypadkowość doboru jest niestety dziś jeszcze raczej regułą niż wyjątkiem. Pocieszamy się tu wprawdzie tym, że **naturalna selekcja** ratuje w dużej mierze sytuację[1]). Nie-

[1]) I o tyle dobór przypadkowy mógłby być celowym; z tego względu używamy tu pojęcia „planowy", implikującego świadomą zadań i kryteriów działalność dobierającego jako przeciwstawienie do przypadkowości.

wątpliwie jej perspektywy są tu na ogół korzystne. Koło oświatowo-wychowawcze w naszych warunkach nie jest jeszcze instytucją, do której koniecznie „wypada" należeć, i nie daje ono też na ogół żadnych korzyści ubocznych, a nacisk, wywierany czasami przez organizacje, nie może być tak bezwzględnym, by napędzał do kół ludzi, nie mających ku temu żadnej skłonności. Toteż zdawać by się mogło, że przychodzą tu tylko ludzie, którzy mają przynajmniej szczere i poważne zamiary pracy nad sobą. Gdy się jednak przyjrzeć bliżej rzeczywistemu stanowi rzeczy i zrobić chociażby kilka próbek na wyrywkę, to okaże się, że ogromny procent stanowią mimo wszystko ciekawi, szukający nowych wrażeń i nowych styczności towarzyskich albo też sposobności do wypowiedzenia się, a nawet i do zabicia czasu — w braku „lepszego" zajęcia; nieraz chodzi tu o ambicję zdobycia kontaktu z osobami wyżej stojącymi, albo też poszukiwanie przyjaźni czy oparcia moralnego; dużą rolę odgrywa też zwykły pęd do naśladownictwa[1]). Te intencje uboczne mieszają i splatają się nierozerwalnie z zainteresowaniami bezpośrednimi dla samego

[1]) W przeprowadzonej przez nas ankiecie dla kierowników kół spotkaliśmy takie odpowiedzi na pytanie: czego szukali członkowie w kółku: 1) „oświaty, wyrobienia inteligencji, oraz *towarzystwa*" (odpowiedź A. Katarzyńskiego, sekretarza Ch. U. R. w Poznaniu), 2) możności *zastanawiania* się nad palącymi problemami, szczególnie społecznymi, *chęć wypowiedzenia* myśli nabytych przez obserwację różnych niedomagań w życiu społecznym, a z biegiem czasu niektóre członkinie przychodziły po prostu po to, by *przysłuchiwać się* ciekawym dyskusjom. W początkowych fazach powstawania kółka niektóre członkinie przychodziły dlatego, że *znały* kierowniczkę, jednak ten motyw później zamienił się na zainteresowanie sprawami poruszanymi (I. Brauzówna, Koło Kobiet Zjednoczenia Chrześcijań-

tematu, które nieraz schodzą na plan dalszy. Lecz i wśród tych, którym nie braknie zrazu szczerych zamiarów i bezpośrednich zainteresowań, znajdzie się wielu nie mających dosyć wytrwałości. Zwykle będzie to miało swe głębsze podłoże w niedostosowaniu skłonności danej jednostki do dążeń koła. Poznanie bliższe członków koła jest więc konieczne nie tylko dla samego doboru, ile dla poprowadzenia koła, lub ewtl. jego podzielenia na mniejsze grupy, lepiej dobrane. Oczywiście poznać bliżej można członka dopiero po dłuższym okresie współpracy. Im lepiej będzie jednak zmontowany nasz system kryteriów, tym mniejszą będzie ta „beczka soli", którą trzeba zjeść razem, by poznać człowieka. Nieodzowne będą tu jednak i pewne kryteria dla oceny z góry przed przystąpieniem czy przyjęciem członka. Jest to o tyle konieczne, że dopuszczenie elementu nieodpowiedniego może zmarnować całą pracę.

Wyłania się tu trudne, zasadnicze pytanie: czy mniejszym złem jest zbyt wielka, czy zbyt mała ostrożność doboru; czy mamy uznać, że lepiej jednego członka skrzywdzić przez odrzucenie, niż narazić całe koło, czy też nastawić się na

---

sko-Społecznego w Poznaniu). 3) „Pogłębienie wiadomości, a przede wszystkim chęć pracy w terenie (świetlice, prelekcje) oraz atmosfery *przyjaźni*" (koła akademickie T. C. L. — Wit. Jagodziński). 4) „W kółku dziewczęta pragnęły a) zaspokoić zainteresowania umysłowe, b) spędzić czas wolny „bez nudzenia się", c) ponieważ do kółka mogły należeć dziewczęta pracowite i o możliwie nienagannym zachowaniu się, więc też pociągało je, żeby być tą wybraną (a więc dążenie do *wyróżnienia społecznego*), d) chciały też nauczyć się czegoś praktycznego (np. śpiewu, deklamacyj, szycia itp.). Koło żeńskie w Związku Strzeleckim. Kierowniczka nauczycielka Zofia Pawłowska. Odpowiedzi te wykazują wyśmienicie różnorodność motywów przystępowania. (Podkreślenia nasze. Układ zachowaliśmy dosłownie).

optymizm, który nam mówi, że nie wolno nigdy zwątpić o człowieku, bo nieraz z największych nawet nicponiów wyrastają jednostki najcenniejszej[1]). Na pytanie to nie można z góry zasadniczo odpowiedzieć. Trzeba oceniać każdy poszczególny wypadek i obliczać realnie i trzeźwo, ale bez uprzedzeń jego perspektywy. Nieraz okaże się, że u pozornie zdemoralizowanego osobnika są one lepsze, niż u jakiegoś „chodzącego wzoru". Chodzi tylko o to, by zrozumieć strukturę danej psychiki i przyczyny jej niedociągnięć. Będzie to wymagało choć krótkiego zapoznania się z ogólną psychologią ucznia dorosłego i dorastającego i z niektórymi problematami charakterologii. Zadaniem naszym będzie dać w zakreślonych nam tu granicach pewne zwięzłe, zasadnicze aspekty myślowe, które to zadanie ułatwią.

2. Problematy ogólnej klasyfikacji.

Ogólna klasyfikacja członków nasuwa nam szereg problematów zasadniczych, które wypadnie nam najpierw omówić.

a) Zagadnienie wieku członków.

α) *Granica dolna.*

Na pierwsze miejsce wysuwa się pytanie o granice dolne i górne wieku członków, oraz o możliwą rozpiętość jego zróżnicowania w obrębie tego samego koła.

Przede wszystkim chodzi tu o pytanie o **minimum** wieku, od którego zaczyna się możność przynależenia do kół oświatowo-wychowawczych.

[1]) Tak np. potrafił Andrzej Małkowski, przerobić lwowskich uliczników na prawie wzorowych harcerzy. (A. Kamiński. Andrzej Małkowski. Katowice 1934, str. 62 n.).

We Francji poczyniono już pewne próby z *dziećmi* około lat 12. Chodziło tu o kolonie letnie. Przeprowadzono na nich pogadankę systemu pytań naprowadzających ujętą w formie bardzo żywej[1]). Nie można tu jednak jeszcze mówić o właściwym kole oświatowo-wychowawczym, lecz raczej o luźnych pogadankach z grupą, opartą na innych zasadach doboru. Dzieci w tym wieku nie mają jeszcze zdecydowanych dążeń do systematycznej pracy nad sobą. Za silnie nęci je jeszcze swoboda, ruch i zabawa. Szkoła absorbuje z nadwyżką ich skłonności do uczenia się.

Przedmiotem naszych zainteresowań staje się **młodzież** z chwilą opuszczenia szkoły powszechnej, a więc po 14 roku życia. Młodzież ta często tęskni za dalszą nauką, do której przywykła i której pozbawienie uważa często za krzywdę. Jest to dla nas decydujący punkt zaczepny. Zarazem jest to okres pierwszego wejścia w życie, a zatem i zmiany całego nastawienia. Młodzież w tym wieku zaczyna myśleć poważnie o swej przyszłości; i to będzie dalszy ważny punkt wyjścia. O ile chodzi o młodzież **szkół średnich** — to również w tym mniej więcej okresie zaczynają się u niej rozbudzać zainteresowania bezpośrednie, o tyle silne, że można na nich oprzeć pracę samokształceniową, oczywiście dostosowaną do mentalności tego wieku.

β) *Granica górna*

A teraz jaką będzie **granica górna wieku?** Badania przeprowadzone przez amerykańskiego uczonego Willoughby wykazały, że krzywa kształcalności, która idzie dosyć stromo w górę, spada następnie bardzo powoli i osięga w 50 roku życia poziom dzieci 12-letnich (już względ-

[1]) Porównaj rozdział IV. 3 a. Str. 141.

nie wysoki), a dopiero około 80 roku życia dochodzi do poziomu punktu wyjściowego, odpowiadającego 5 rokowi życia[1]). Ponieważ chodzi tu o badania oparte na mechanicznym uczeniu, w którym dziecko zawsze góruje, nie liczące się z przyrostem mas apercepcyjnych[2]), ułatwiającym uczenie się rzeczy o określonej treści, należałoby wyniki te jeszcze znacznie poprawić na korzyść dorosłych.

Istotnie, doświadczenia poczynione na terenie poznańskiego Związku Katol. Robotników Polskich wykazały, że robotnicy w wieku 55-60 lat jako członkowie koła wykazywali jeszcze dużo zapału i byli w pełni zdolni do pewnego rozwoju intelektualnego. Oczywiście, że na ogół ze stanowiska ekonomii, które i tu uznać musimy, należy raczej się zwracać do młodszych, dających lepsze znacznie widoki, że włożony nakład pracy i wysiłku będzie się rentować.

γ) *Optimum i rozpiętość.*

Optimum dla rozwoju intelektualnego jak i dla aktywizacji moralnej i społecznej[3]) przypada niewątpliwie na okres młodości, a więc rok

---

[1]) Prof. St. Błachowski, Wyniki psychologii pedagogicznej, Encyklopedia wychowania I, str. 371.

[2]) Masa apercepcyjna — to zasób pojęć i wyobrażeń, odnoszących się do danego zagadnienia, umożliwiający jego zrozumienie oraz wytwarzający zdolność spostrzegania rzeczy odnoszących się do danego kompleksu; tak np. dentysta zauważy od razu w zębach szczegóły, które nigdy nie zostaną spostrzeżone przez laika, a szofer nie przeoczy znaków drogowych, których ktoś inny często nie zauważy. Stefan Baley, Psychologia wychowawcza w zarysie. Lwów-Warszawa 1938. Str. 101.

[3]) Odkrycie pedagogiczne Grundtviga, głoszące, że życie da się dopiero wtedy wyjaśnić, gdy się je przeżyje (Die Volkshochschule, opracował Tiedje, Jena 1927, str. 65) i wobec tego naprawdę wychowywać można tylko dorosłego, stało się punktem wyjścia rozwoju nie tylko uniwersytetów

18—25[1]), gdy już istnieje pewien zasób wiedzy i przeżyć. Jest to okres naturalnego idealizmu i dążeń do urobienia swej osobowości, czas prawdziwego piękna młodych, rozkwitających dusz ludzkich, okres entuzjazmu i prężności duchowej, nie zahamowanej przerostem krytycyzmu i nie stłumionej rozczarowaniami.

Koła złożone ze starszych będą na ogół bardziej statyczne i celem ich będzie raczej styczność towarzyska i podnieta intelektualna, niż planowy i systematyczny wysiłek, chyba że chodzi tu o grupę członków organizacji, którzy postawili sobie jakiś określony cel, jak np. odrodzenie swego stowarzyszenia. Często wytworzy się tu tradycja i przyzwyczajenie, które zastąpi dawny motyw — postępu duchowego. Niemniej i koła takie, podtrzymujące aktywność umysłową i stwarzające środowiska wysokiej kultury intelektualnej czy moralnej, nie są pozbawione poważnego znaczenia.

Rozpiętość wieku w obrębie jednego koła winna być możliwie jak najmniejsza. Ojców i synów równocześnie kształcić nie można. Członkowie koła winni, pomijając oczywiście kierownika, możliwie należeć do tej samej generacji. Różnice powyżej 10 lat już bardzo utrudniają wzajemne zrozumienie. W kołach dla starszych (powyżej 30 lat) różnice mogą być jednak stosunkowo

---

ludowych, ale i całej oświaty pozaszkolnej. Tezę tę potwierdzili z innych zupełnie punktów widzenia współcześni uczeni, jak szczególnie prof. Znaniecki (referat wygłoszony na konferencji oświatowców w Kazimierzu) i inni, jak Stürmer i W. Hoffmann. (Patrz dr Fr. Gruber, Der Erwachsenen-Unterricht. Monachium 1922, str. 38).

[1]) W Danii zaznaczyły się tendencje do przesunięcia dolnej granicy wieku dla uczniów uniwersytetów ludowych z 18 na 20 lat (Gruber, l. c. 60). Trzeba jednak wziąć pod uwagę, że rozwój Nordyków jest nieco wolniejszy.

znacznie większe[1]). U starszych bowiem rozwój jest powolniejszy i wzajemna wyrozumiałość większa, a przy tym też trudniej zebrać komplet ludzi starszych.

b) Różnice płci.

Kryterium różnicy płci przy doborze ogólnym członków sprowadza się do trudnej i spornej kwestii koedukacji; możemy tu dać jedynie kilka wskazówek, odnoszących się do tego problematu na naszym terenie. Trzy są zasadnicze dla nas punkty widzenia w tej sprawie. Najpierw kwestia zainteresowań. Różnice między mężczyzną a kobietą są tu niewątpliwie bardzo głębokie; fakt, że coraz więcej zawodów męskich zostaje udostępnionych kobietom, nie zmienia tego stanu rzeczy zbyt głęboko; jest wprawdzie dziś więcej niż dawniej kobiet, interesujących się czysto „męskimi" sprawami jak polityka, kwestia socjalna itp., lecz chodzi tu tylko o niektóre bardziej „męskie" typy kobiece, a i te nieraz tylko dlatego szukają tych tematów „niekobiecych", że chcą zagłuszyć inne tęsknoty — albo też ze snobizmu. Prąd ten zresztą dziś raczej słabnie. Odwrotnego zjawiska zwracania się mężczyzn ku zagadnieniom kobiecym dotąd stwierdzić nie możemy. Istnienie różnicy naturalnych kierunków zainteresowań jest rzeczą bezsporną, niezależną od tego, jakie zajmiemy stanowisko w sprawie wrodzonych różnic psychicznych między mężczyzną a kobietą[2]). Te różnice zainteresowań wiążą się przede wszystkim z podziałem pracy

[1]) Znamy Koło, dobrze prosperujące i bardzo zżyte, w którym różnice wieku dochodziły 25 lat; najmłodsi członkowie mieli tu jednak już ukończone 30 lat.

[2]) Patrz Baley. Psychologia wychowawcza, str. 616 n. (tamże i literatura).

między mężczyzną i kobietą. Są one znacznie głębsze tam, gdzie chodzi o mężatki, zwłaszcza będące matkami. Zawsze jednak znajdą się pewne płaszczyzny wspólnych zainteresowań. Z tego punktu widzenia trzeba więc powiedzieć, że celowość wspólnych kół zależeć musi od tematu. Jeśli temat jest dla obu stron interesujący (np. niektóre kwestie społeczne, religijne, etyczne, kulturalne), wtedy z tej strony nie byłoby przeszkody dla tworzenia kół mieszanych. Lecz nie jest to jedyne kryterium.

Druga, głębiej sięgająca przeszkoda leży w różnicach psychiki. Niezależnie od tego, czy uznamy je za wrodzone, czy jedynie za wynik odrębnych warunków życia, niemniej są one faktem. Ogólnie można powiedzieć, że mężczyzna jest nastawiony bardziej intelektualistycznie i wolicjonalnie, jest on bardziej trzeźwy, rzeczowy i wyliczony, a przy tym aktywny, bardzo ambitny i skłonny do akcentowania swej niezależności. Przeciwnie, kobieta jest bardziej uczuciowa, lubująca się w nastrojach cichego „ogniska domowego", bardziej subtelna i wrażliwa; mniejszą prężność obiektywnego myślenia zastępuje w niej głębsza znacznie i pewniejsza intuicja; jest ona bardziej receptywnie niż aktywnie nastawiona i zdolna raczej do cierpliwego znoszenia cierpień niż do aktywnego bohaterstwa[1]). Te pokrótce naszkicowane różnice, do których w innym związku będziemy musieli wrócić[2]), uzasadniają aż nazbyt silnie tezę, że trudno jest dostosować atmosferę koła i metody pracy do dwóch tak diametralnie przeciwstawnych postaw

[1]) Dr Fr. Gebhard Metzler. Die Volksbildung. St. Margrethen 1934, str. 107 n.

[2]) Patrz niżej, 3 b.

psychicznych. Toteż jest rzeczą niewątpliwą, że ten tak niezmiernie cenny wspólny ton (esprit du corps) charakteryzujący każdą prawdziwą spólnotę, wytwarza się o wiele łatwiej w kołach jednorodnych[1]).

Trzeci punkt widzenia to kwestia **erotyzmu.** Sprawa ta nie przedstawia się groźnie tam, gdzie chodzi o inteligencję, moralnie dojrzałą, lub o osoby starsze. Pewien bardzo lekki podkład naturalnego napięcia, które zawsze istnieje — mniej lub więcej wyraźnie — między osobami odmiennej płci, może nawet działać ożywczo. Mamy tu owo naturalne uzupełnianie się psychiki męskiej i kobiecej. Jeśli chodzi o młodzież inteligencką, wyrobioną pod względem towarzyskim i moralnym, to wytworzenie się osobistych więzów uczuciowych można by uważać za rzecz pożądaną. Niewątpliwie dobór małżeński, oparty na wspólności dążeń ideowych czy zainteresowań intelektualnych, rokuje o wiele lepsze widoki szczęśliwości małżeńskiej, niż znajomości bardziej przypadkowe lub zbudowane na podłożu wyliczenia lub czysto fizycznej pożądliwości. Niebezpieczeństwo dla samego rozwoju koła leży tu jednak w tym, że stanie się ono wtedy łatwo jakimś środkiem do innych celów, po prostu miejscem spotkania, a w miarę rozwoju uczuć osobistych uczucia społeczne i zainteresowania ogólne ulegną wyparciu. I dlatego wolelibyśmy zrezygnować z tego wytwarzania przyjemnych wspomnień, związanych z kołem; w ramach szerszych stowarzyszeń, które np. na terenie akademickim (mimo wzrastającej tendencji do odrębnego organizowania się), są z reguły koedukacyjne, ta potrzeba doboru małżeńskiego na podstawie

[1]) Baley, l. c. 619.

wspólności ideologicznej może zostać zaspokojona bez niebezpieczeństwa dla jakości wyników pracy.

O wiele silniej trzeba się przeciwstawić koedukacji tam, gdzie chodzi o młodzież pracującą, na ogół moralnie słabo wyrobioną; tu normy moralne środowiska, przynajmniej w mieście, a także w niektórych „zepsutych" wsiach są bardzo liberalne — i współżycie bliskie w jednym kole musi nasuwać poważne niebezpieczeństwo. Może, a nawet musi się tu zakraść erotyzm, który tutaj często prowadzi do pozamałżeńskich stosunków seksualnych[1]).

c) Poziom formalny i przygotowanie.

Rozróżniamy dwa zasadnicze rodzaje poziomów: poziom formalny i poziom przygotowania (materialny), tj. znajomość danej dziedziny zagadnień.

Poziom formalny odróżnić trzeba od wrodzonych cech umysłu, jak bystrość, spostrzegawczość, zdolność do koncentracji, uwagi, pamięć itp. Oczywiście wszystkie te zdolności rozwijają się w miarę ćwiczenia, a słabną, o ile się ich nie używa. Istotną dla nas miarą osiągniętego poziomu formalnego będzie stopień zdolności myślenia abstrakcyjnego (pojęciowego) w przeciwieństwie do wyobrażeniowo-konkretnego, które jest cechą charakterystyczną umysłów pierwotnych i występuje zarówno u dziecka jak i dorosłego. Różnica między dzieckiem a dorosłym leży tu przede wszystkim w tym, że

[1]) Patrz też rozprawkę autora: Zagadnienie koedukacji w oświacie. Oświata Polska. 1936 nr V, str. 13 (tamże i dalsza literatura).

u dziecka z niskim poziomem formalnym łączy się normalnie i niski poziom przygotowania, gdy dorosły może, pozostając na poziomie myślenia konkretnego, jednak w granicach zakreślonych temu stopniowi myślenia — wyśmienicie się orientować w danym kompleksie problematów i wykazywać dużą dojrzałość sądu[1]). Chodzi tu szczególnie o zagadnienia życiowe i społeczne oraz fachowe. Z drugiej strony często z wysokim poziomem formalnym łączy się niski poziom przygotowania, np. na jakimś kursie rzemiosła amatorskiego dla inteligentów.

Te dwie kategorie poziomów stanowić muszą jedno z fundamentalnych kryteriów doboru; poziom intelektualny powinien być możliwie jednolity, gdyż inaczej jedni nie podążą a inni będą się nudzić; słabsi nie odważą się też zabierać głosu przy bardziej wyrobionych — w rezultacie jedni albo drudzy muszą odpaść.

Zasadniczo granica poziomów formalnych wiąże się z kwestią ukończenia *szkół średnich.* Nie jest to jednak kryterium wystarczające, bo często samoucy wzbijają się na poziom rozwoju umysłowego znacznie wyższy, niż go dać może samo ukończenie szkoły; najczęściej jest to jednak rozwój jednostronny i nierównomierny. Często bardzo samokształcenie nie kierowane prowadzi do wytworzenia typów intelektualnie, a nie-

---

[1]) Brak rozróżnienia tych dwóch poziomów wywołał swego czasu w Niemczech wielki spór o szczebel rozwoju dorosłych, nie posiadających średniego wykształcenia. Jedni (jak Erdberg) twierdzili, że są to umysły dziecięce, a inni, jak dr Dieck, uważali, że poziom rzemieślnika po ukończeniu wyszkolenia zawodowego jest współrzędny, jeśli nie wyższy niż u maturzysty. Erdberg miał tu na myśli poziom formalny, a Dieck wyrobienie życiowe, i obaj mieli do pewnego stopnia rację (Gruber, l. c. 47).

raz i moralnie skrzywionych. Są to bardzo często ludzie zarozumiali, skłonni do demagogii — albo też, o ile chodzi o typy intelektualistyczne (o czym niżej) — zamknięte w jakimś ciasnym kręgu specjalności, lub też skłonne do dziwacznych, niedociągniętych kombinacyj filozoficznych. Koła mają przed sobą jedno z zasadniczych zadań: pokierować właściwie tymi dążnościami do samokształcenia. Z drugiej strony inteligent dyplomowany, który się zamyka w swym fachu i nie pogłębia, rychło spada na poziom coraz niższy i przechodzi do klasy średniego poziomu umysłowego.

Granice poziomu **przygotowania** wiążą się z fachem i zainteresowaniami amatorskimi, które na terenie oświaty lepiej mogą się wyżyć. Do zainteresowań tych należy nawiązywać; szczególnie ten „drugi zawód"[1]) amatorski, wybrany dobrowolnie, na podstawie bezpośrednich zainteresowań, stanowi wyśmienitą podstawę dla pracy kół.

Z kwestią poziomu formalnego i przygotowania wiąże się też podział na koła **miejskie i wiejskie**[2]). Ze względu na zasadniczą różnicę mentalności, o której będzie mowa niżej, nie należy tych typów mieszać; na szczęście będzie to na ogół rzeczą technicznie niemożliwą.

d) Kryterium przynależności organizacyjnej i przekonań.

Są dziedziny pracy, dla których przynależność organizacyjna i pogląd na świat mogą się wydawać rzeczą zupełnie obojętną (tak np. dla jakiegoś kółka matematycznego). Są to

---

[1]) O którym mówi W. Flitner. (Patrz S. Hessen, Podstawy pedagogiki. Warszawa 1931 r. Str. 237).

[2]) Dodamy tu jeszcze pośredni typ „kół miasteczkowych". Patrz niżej, str. 226.

jednak sytuacje wyjątkowe, możliwe tylko w niektórych kołach o czysto poznawczym lub technicznym nastawieniu. Na ogół jednak musi każde koło zahaczać o zagadnienia związane z poglądem na świat. Można wprawdzie stanąć na stanowisku **neutralności** i zadowolić się dążeniem do tego, by każdy zachował i pogłębił własne przekonania oraz nauczył się „pięknie się różnić"[1]). Celom takim mogą służyć pożyteczne bardzo jako szkoła dialektyki i wyrobienia parlamentarnego koła dyskusyjne. Zwykły typ kół oświatowo-wychowawczych opiera się jednak na podstawie **jednolitości dążeń,** bez której trudno jest o znalezienie wspólnego języka[2]). W wyższym stopniu dotyczy to oczywiście kół o nastawieniu wolicjonalnym, szczególnie elitarnych. Oparcie się o większą organizację jest drogą najlepszą i najpewniejszą[3]).

3. Cechy ogólne przedmiotu.

Po przeprowadzeniu podziału członków kół na poszczególne zasadnicze kategorie, wypadnie nam teraz przyjrzeć się właściwościom psychologicznym tych poszczególnych rodzajów przedmiotu naszej pracy wychowawczej (wzgl. podmiotu samowychowania).

---

[1]) Cel taki postawił sobie Edward Weitsch w swym uniwersytecie ludowym w Dreissigacker. Z powodzeniem realizowano podobne idee w żeńskim uniwersytecie ludowym typu grundtvigiańskiego, p. Didi Blumer w Neukirch a/T. w Szwajcarii. (Patrz pracę autora, Formy i metody pracy oświatowej, str. 70).

[2]) Organizowanie kół międzyorganizacyjnych, choć opartych na tych samych założeniach ideologicznych, propaguje znany nam już podręcznik Ch. Jullien.

[3]) Patrz R. III. 1, d (str. 94 n).

a) Młodzież i dorośli.

Psychologia młodzieży i dorosłych — to szeroki kompleks zagadnień. Możemy tu oczywiście podać jedynie pewne wytyczne o charakterze orientacyjnym.

α) *Młodzież.*

Młodzieżą w przeciwieństwie do dzieci nazwiemy dziewczęta i chłopców, którzy przeszli okres p o k w i t a n i a[1]), stanowiący najgłębszy przełom, jakby drugie narodziny[2]). Podzielimy młodzież na d o r a s t a j ą c ą (od 14 do 18 roku życia) i d o r o s ł ą (po 18-tym roku życia aż do wejścia w związek małżeński lub objęcia samodzielnego stanowiska, tj. przeciętnie do 25 roku życia, a czasami aż do trzydziestego).

Jest to okres szczególnie intensywnego rozwoju m ó z g u, który ustala w tym okresie swą zasadniczą konstrukcję. Wyobrażenia uwalniają się teraz od wrażeń i tworzy się zdolność m y ś l e n i a p o j ę c i o w e g o. Wiąże się z tym silny wzrost ż ą d z y p o z n a n i a, budzi się myśl o p r z y s z ł o ś c i[3]) i zrozumienie podstawowych p r o b l e m a t ó w ż y c i a, związanych z pierwszymi doświadczeniami i wyjściem z kręgu domu i szkoły[4]). Pod koniec okresu *dorastania,* a więc około 18 roku życia (u dziewcząt nieco wcześniej) zasoby tych życiowych przeżyć są już o tyle rozbudowane, że mo-

---

[1]) Okres ten kończy się różnie, zależnie od rasy i klimatu, u nas normalnie między 14 a 15 rokiem życia u dziewcząt, a u chłopców nieco później. Zbiega się to mniej więcej z ukończeniem szkoły powszechnej.

[2]) Jak to za Roussem określa P. Mendousse, L'âme de l'adolescent, III wyd. Paryż 1924, str. 15.

[3]) Dr J. Hoffmann, Handbuch der Jugendkunde und Jugenderziehung, II i III wyd. Fryburg n/Br. 1922, str. 84.

[4]) Gruber, l. c. 56.

żna do nich nawiązać pracę wychowawczą. I dlatego właśnie Grundtvig upierał się przy tym, by nie przyjmować młodzieży poniżej lat 18 do uniwersytetu ludowego — i życie przyznało mu w pełni rację. Nie znaczy to jednak, że nie można metod oświaty intensywnej stosować i do młodzieży dorastającej. Koła takiej młodzieży mogą się wyśmienicie rozwinąć — o ile się dostosuje metodę ich prowadzenia do cech tego wieku. Przede wszystkim trzeba tu uwzględnić *właściwości emocjonalne* tego okresu, jego naturalną żywość, niepokój, rozproszenie uwagi, często już silny napór nieznanych dotąd pokus zmysłowych, wybujałość fantazji, a także osłabienie pamięci, zresztą przejściowe, spowodowane tym, że pamięć zamienia się w tym okresie z mechanicznej pamięci dziecięcej na pamięć pojęciowo-logiczną dorosłych[1]). Dalsze cechy zasadnicze tego okresu, dla nas niezmiernie doniosłe, to *idealizm* młodzieńczy, stanowiący naturalną fazę rozwoju[2]), w pierwszym okresie zasadniczo oderwany od życia, marzeniowy i iluzyjny[3]) oraz silny bardzo kult zresztą powierzchownie pojmowanej wolności i przewrażliwione poczucie własnego „honoru"[4]).

Młodzież, zarówno dojrzewająca jak i dojrzała, odczuwa mimo swej skłonności do buntu i kultu niezależności — na ogół jeszcze — mniej lub więcej świadomie — pewną **potrzebę kierownictwa.**

---

[1]) Hoffmann, l. c. 72 n.

[2]) Nie należy go mieszać z idealizmem dojrzałym, opartym na przemyśleniu zasadniczych problematów filozoficznych lub przynajmniej na świadomym wyborze pewnych koncepcyj światopoglądowych.

[3]) St. Szuman, Psychologia młodzieńczego idealizmu. W pracy zbiorowej: Szuman, Pieter i Weryński, Psychologia światopoglądu młodzieży, Warszawa 1933, str. 15.

[4]) Ks. W. Adamski, Zarys psychologii młodzieży. Poznań 1929, str. 41 n.

Przyjmie je ona jednak tylko wtedy, jeśli wychowawca potrafi zyskać jej zaufanie i przywiązanie, schodząc z wyżyn katedry do pozycji doradcy, a nawet przodownika[1]), oraz znajdzie właściwy ton i wspólny język. Na ogół młodzi wychowawcy z natury rzeczy łatwiej rozwiązują to trudne zadanie.

Zainteresowania młodzieży są na ogół jeszcze chwiejne, zmienne i mało skrystalizowane; toteż łatwiej nimi pokierować niż zainteresowaniami dorosłych, którzy mają już bardziej skrzepnięte kompleksy psychiczne i mniejszą pobudliwość i żywość umysłu.

β) *Dorośli.*

Okres dojrzałości zaczyna się normalnie przeciętnie około 25 roku życia, u kobiet raczej wcześniej. Momentem przełomowym jest zawarcie związku małżeńskiego lub objęcie samodzielnego stanowiska. Na wsi dojrzałość zaczyna się stosunkowo wcześniej niż w mieście. U ludzi pracujących fizycznie wcześniej, niż u pracowników umysłowych, którzy uzyskują stanowiska dopiero około 30 roku życia. Decydującym czynnikiem dojrzałości wydaje nam się przede wszystkim ten moment, że pojawia się tu **odpowiedzialność,** czy to za rodzinę, czy za pełnioną funkcję społeczną. Wiąże się z tym zawsze pewne zacieśnienie horyzontów, stanowiące naturalne następstwo konkretyzacji zadań życiowych i wejścia w pełny wir walki o byt, o pozycję społeczną czy gospodarczą. Z przełomem tym kończy się okres idealizmu młodzieńczego i zaczyna pełnia dojrzałego życia. Nie znaczy to jednak, że lu-

[1]) Sprawę tę omówiamy w następnym rozdziale.

dzie w tym okresie już są „gotowi" i nie ulegają dalszej ewolucji duchowej. Sam fakt, że jest to początek nowego okresu, wskazuje na konieczność rozwinięcia się stopniowego i nowych postaw, pojawiających się zrazu w zaczątkach — w miarę jak narastać będą doświadczenia. Będzie to jednak — najczęściej przynajmniej[1]) — raczej już pogłębianie niż przebudowa struktury duchowej i poglądu na świat, który w tym okresie normalnie już uległ stabilizacji[2]).

Skonkretyzowanie *zainteresowań*, przejawiające się w tej fazie życia, jest dla wychowawcy raczej rzeczą korzystną, gdyż umożliwia to nawiązywanie do dążeń już zdecydowanych. Odnoszą się one głównie do zagadnień praktycznych i światopoglądowych, albo też do pewnych osobistych specjalności, związanych najczęściej z „drugim zawodem", czyli zainteresowaniem amatorskim, którym się kompensuje brak zainteresowania dla mechanicznej czy monotonnej pracy zawodowej, często nie odpowiadającej właściwemu powołaniu. Idealizm ustąpił tu realizmowi albo też stał się dojrzałym poglądem na świat.

Dorośli są elementem spokojnym, zrównoważonym i zharmonizowanym. Dzięki swej dojrzałości duchowej biorą oni swą pracę bardziej na serio niż młodzież i łatwiej tu o wytrwałość i uwagę dowolną i systematyczny, świadomie podjęty wysiłek. Ich zmysł obserwacyjny jest już bardziej wyrobiony, a życie zaostrzyło na ogół krytycyzm — choć nie zawsze, bo są ludzie, którzy go nigdy nie nabędą. Mniejszy jest za to polot wyobraźni, zahamo-

[1]) Zachodzą oczywiście wyjątkowe wypadki późniejszych przełomów życiowych i zupełnej zmiany struktury nawet już w pobliżu 40 roku życia.

[2]) Gruber, l. c. 59 n.

wany przez realizm; zmniejsza się też powoli trwałość pamięci[1]). U inteligentów rozwija się zamiast zmysłu obserwacji wyrobienie bardziej teoretyczne, ale i tu dojrzałość duchowa tworzy się niezależnie od tego odrywania się od rzeczy konkretnych, jakoby na drugim torze. Przeciwko kierownictwu fachowemu dorośli nie buntują się tak łatwo jak dufna w swą wyższość młodzież. Zarówno typ realistyczny jak idealistyczny da się zawsze prowadzić, choć powoli, na drodze pogłębienia duchowego, o ile kierownik zdobędzie sobie zaufanie.

b) Mężczyźni i kobiety.

Wobec tak żywych dziś tendencyj do zacierania odmienności psychicznych mężczyzn i kobiet, młodzieży męskiej i żeńskiej, wypadnie nam tu, bez wchodzenia głębiej w te zawiłe i szerokie zagadnienia, stwierdzić choć kilka zasadniczych **różnic,** ważnych dla nas ze względu na metodykę wychowania i nie dających się poważnie zakwestionować[2]).

W przeciwieństwie do dawnych poglądów nie uważa się dziś na ogół kobiety za jakościowo intelektualnie niżej stojącą; różnice uzdolnień w niektórych dziedzinach równoważą się prawie zupełnie w ostatecznym bilansie; najwyżej nieznaczną przewagę można przyznać rodzajowi męskiemu[3]). U mężczyzn rozpiętość poziomów jest większa; kobiety pozostają na ogół bliżej średniej, co tłumaczy się w dużej mierze tym,

[1]) Ib. 83 n.
[2]) Istniejących niewątpliwie typów pośrednich nie będziemy tu brali pod uwagę.
[3]) Hofmann, l. c. 94.

że nawet mniej zdolne nadrabiają pilnością i nie opuszczają się tak zupełnie, jak to się zdarza u mężczyzn.

Na czym polegają istotne różnice?

Leżą one przede wszystkim w kierunku zainteresowań i postawie emocjonalnej.

Psychika męska odznacza się skłonnością do spontaniczności i rzeczowych zainteresowań, do krytycyzmu i stawiania problematów oderwanych i zasadniczych; jest ona bardziej zaborcza i samodzielna. **Dusza kobieca** jest bardziej receptywna, tj. skłonna do przyjmowania gotowych treści i wrażliwsza na cudze życie duchowe; większą jest jej skłonność do subiektywizmu. Nie ma ona tego pędu do twórczości i jej samodzielność jest znacznie mniejsza; chętniej uczy się na pamięć, przyswajając sobie materiały gotowe i przejmując też cudze sądy. Woli ona rzeczy konkretne niż abstrakcyjne teorie. Wybitne są jej zainteresowania estetyczne, szczególnie dekoratywne. Często jednak kobieta gubi się w szczegółach, nie ogarniając całości. Z tym wszystkim jednak wykazują dziewczęta więcej zamiłowania do pracy umysłowej niż chłopcy[1]), którzy częściej dają się pochłonąć zainteresowaniom sportowym i hedonistycznym, a w najlepszym razie społecznym i politycznym. Umiejętność wyrażania swych myśli i uzdolnienia językowe są u dziewcząt na ogół większe, niż u chłopców, choć być może, że w późniejszym okresie następuje przesunięcie na korzyść mężczyzn — o tyle, że ci mają więcej spo-

[1]) Ib. 96 n. W znacznie mniejszym stopniu dotyczy to dojrzałych kobiet.

sobności do czynnego udziału w życiu zbiorowym i kulturalnym.

W **wyborze** swych **dróg** dziewczęta są mniej samodzielne. Ich decyzja zależy najczęściej od osobistego wpływu rodziców, znajomych, czy nauczycieli[1]). Rozszerza to ogromnie możliwości wychowawcze kierowników kół i ułatwia uzgodnienie programu, ale zwiększa też odpowiedzialność za nadany kierunek.

Druga dla nas ważna różnica leży w dziedzinie **emocjonalności.** Jest rzeczą wiadomą, że kobiety w przeciwieństwie do mężczyzn kierują się raczej uczuciem niż motywami racjonalnymi — a w każdym razie ich wrażliwość uczuciowa jest bez porównania większa[2]). Ważnym dla nas momentem jest łatwość zżywania się dziewcząt — a także w mniejszym nieco stopniu kobiet oraz ich przywiązywanie się do kierowniczki, której nastawienie winno zawsze zawierać dominujące momenty postawy macierzyńskiej, w przeciwieństwie do kierownictwa kół męskich, które winno silniej akcentować momenty rzeczowe i dyscyplinę. Przyjaźń między mężczyznami trudniej jest wykrzesać, lecz będzie ona na ogół trwalsza. Więź jest tu bardziej rzeczowa, oparta o wspólność celów, (oczywiście również i przeżyć), gdy spólnota dziewcząt opiera się o momenty uczuciowe[3]).

---

[1]) P. Mendousse L'âme de l'adolescente. Paryż 1928, str. 161.

[2]) Porównaj niżej analizę typów Junga. Oczywiście mówimy tu o wypadkach przeciętnych, gdyż nie braknie kobiet zupełnie nieuczuciowych, a są też mężczyźni uczuciowo przewrażliwieni.

[3]) Patrz też wyżej, 2 b. Str. 198 oraz Rozdz. VI. 5.

c) Poziomy formalne.

α) *Klasyfikacja społeczna.*

Rozróżniliśmy dwa rodzaje poziomów: formalny i przygotowania (poziom materialny[1]). Ten pierwszy jest w naszej epoce fundamentalnym czynnikiem **klasyfikacji społecznej.** Kryterium zewnętrzne **dyplomów** dzieli dziś ludzi na klasy, tak jak niegdyś dzieliło ich urodzenie. Nie jest to oczywiście sprawdzian jedyny, ale w każdym razie dominujący. Organizacja kół oświatowo-wychowawczych nie może ignorować faktu różnic socjalnych, związanych z cenzusem. Mimo przeważającej dziś i socjalnie bardzo zdrowej tendencji do przełamywania tych barier, nieraz istotnie sztucznych i niezgodnych z rzeczywistym poziomem, trzeba jednak, o ile się pragnie zebrać zespół jednolity i zharmonizowany, liczyć się z mentalnością i ambicjami stanowymi. Trudność współżycia w płaszczyźnie równości wychodzi tu nie najmniej i od samych pracowników fizycznych, którzy w obcowaniu bliższym z inteligentami zwykle czują się skrępowani. Jedynie w wyjątkowej atmosferze entuzjazmu i wspólności dążeń może się to przełamać — ale i tu warunkiem będzie wysoki poziom osiągnięć po stronie samouków[2]).

---

[1]) Terminu tego, przyjętego w pedagogice, wolimy unikać ze względu na możliwe nieporozumienie.

[2]) Wyjątkowe takie współżycie braterskie robotników z inteligentami na stopie towarzyskiej równości istniało w dawnym Eleusis. Po reorganizacji powojennej tego stowarzyszenia spólnota ta poczęła jednak słabnąć, w dużej mierze wskutek tego, że osłabło napięcie mistycyzmu, który tkwił w tych dążeniach, a przy tym dawni ci robotnicy przeważnie weszli już do kategorii pracowników umysłowych.

Teoretycy, jak Gruber, wprowadzają tu podział na dwie grupy, które w uproszczeniu określają jako „robotników" i „studentów" (inteligencję[3]). Wydaje nam się, że wyodrębnienie *klasy pośredniej* jest jednak konieczne ze względu na jej wielką liczebność i fakt, że stanowi ona w wyższym stopniu przedmiot pracy oświatowej niż robotnik, szczególnie niewykwalifikowany[2]), i wykazuje szereg właściwości swoistych stanowiących podstawę dostateczną dla wydzielenia. Umożliwi nam to również ściślejsze odgrodzenie właściwej inteligencji. Będziemy więc mówić o poziomie elementarnym, średnim i wyższym.

β) *Poziom elementarny.*

Poziom elementarny mamy tam, gdzie rozwój zatrzymał się na wynikach szkoły powszechnej, przy czym rozróżnić tu trzeba jeszcze pełną szkołę 6 czy 7 klasową i szkółki wiejskie niższego typu. Do stopnia tego należeć będzie w większości lud wiejski i robotnik niewykwalifikowany, służba domowa itd. Cechą dominującą tego typu jest jego myślenie konkretne, dające jedynie możność chwytania szczegółów i faktów bez objęcia szerszych horyzontów i bez zrozumienia zasad i praw.

Myślenie konkretne posługuje się pojęciami psychicznymi, a nie logicznymi, tzn., że zostały one uczuciowo przeżyte, a nie wymyślone czy skonstruowane na drodze jakiejś abstrakcji indukcyjnej lub dedukcji. Sądy są tu zawsze prawie partykularne i dotyczące pojedynczego obiektu. Wnioski są intuicyjne, nie wynikające z rozumowania, ale z żywego bezpośredniego ujęcia wypadku, *sub hic et nunc*

[1]) L. c. 61. [2]) Jest faktem, że nawet z instytucyj oświatowych, podkreślających swój charakter robotniczy w nazwie (czego zresztą dziś już raczej się unika), korzysta często w przeważającej mierze warstwa średnia.

(tu i teraz). Są one z tym często, jeśli nie zwykle, o wiele trafniejsze niż mozolne a nieraz wątpliwe konstrukcje pojęciowe intelektualistów. Tego rodzaju myśl może dojść do pewnego ogólnego znaczenia na drodze typizacji i symbolizacji[1]). Jest to więc uogólnienie per analogiam. Jego logiczną niedostateczność równoważy w pewnej mierze wielka zaleta bliskości życiowej i prostoty.

Zatrzymanie się w rozwoju formalnym umysłu i zdobywaniu wiedzy ogólnej oznacza powolne cofanie się w późniejszym okresie w dziedzinie abstrakcyjnego myślenia, spowodowane zanikiem wprawy i zapomnieniem. Równocześnie zaczyna się jednak **rozwój** wiedzy praktycznej, życiowej, zdobywanie doświadczeń przez bezpośrednią obserwację; spostrzegawczość rozwija się u tego typu na ogół silniej niż u inteligenta[2]). Jest to moment ważny, szczególnie o ile chodzi o powodzenie metody ankietowej, tak świetnie do tego rodzaju mentalności dostosowanej. Na ogół powiedzieć trzeba, że ten „ludowy" sposób myślenia, choć pierwotniejszy, nie jest jednak bynajmniej jakimś stanem upośledzenia duchowego.

Emocjonalność poziomu elementarnego jest prostolinijna. Uczucia są tu bezpośrednie, nie złożone i nie zamaskowane i nie podcięte refleksją. Wywierają one wpływ bezpośredni i decydujący na myśl i wolę. Ich napięcie jest duże — co z jednej strony utrudnia pracę, gdyż łatwo tu o zadraśnięcie uczuć i silne reakcje, a z drugiej strony ją ułatwia, bo wie się, na czym się oprzeć można. Jest coś radosnego i od-

[1]) Gruber l. c. 87 n.
[2]) Ib. 64. Tamże głębiej sięgające analizy psychologiczne.

świeżającego w tej żywej uczuciowości ludzi niewykształconych, ale też nie zniekształconych — coś, co uzdrawiająco działać może na zblazowanych i przesubtelnionych intelektualistów, którzy niestety niełatwo potrafią z ludźmi prostymi głębszy i szczery kontakt nawiązać. Jeśli to się jednak powiedzie, to sami zyskują na tym, nie mniej niż ci, których mają pouczać, a którzy aż nazbyt często mniej niż oni sami (w stosunku do swych potrzeb) tego pouczenia potrzebują.

Wyłania się tu ciekawy i ważny problemat, czy i o ile na poziomie elementarnym pojawiać się już mogą bezinteresowne, *bezpośrednie zainteresowania poznawcze?* Z jednej strony spotykamy się z tezą, że np. chłop chce wiedzy instynktownie, kierując się jakimś dziecięcym zainteresowaniem, które stale każe mu pytać się „dlaczego?" Jego pytania odnoszą się właśnie do najbardziej oderwanych i pozbawionych praktycznego znaczenia tematów jak astronomia, geografia, mineralogia, zoologia egzotyczna, fizyka[1]). Z drugiej strony tak autorytatywny autor jak Gruber[2]) stwierdza w stosunku do robotnika niemieckiego, po którym należałoby się spodziewać większej chyba intelektualizacji, niż po chłopie polskim, że zawsze prawie jego zainteresowania mają tło praktyczne, nawet gdy chodzi o kwestię światopoglądową.

Wyjaśnienie tej sprzeczności daje nam psychologia strukturalna Sprangera, z którą się niżej zapoznamy. Wykaże nam ona, że bezpośrednie zainteresowania poznawcze charakteryzują jeden z typów strukturalnych, mianowicie typ poznawczy, dla którego wiedza jest wartością samoistną; typ ten pojawia się — w formie jeszcze nierozwiniętej i wśród chłopów; nie będzie to

[1]) Stanisław Pigoń, Do podstaw wychowania narodowego. Wyd. II, rozszerzone. Lwów 1921, str. 21.
[2]) L. c. 68.

jednak z pewnością postawa tam dominująca, i liczniejsi będą ci, którzy są nastawieni utylitarnie.

γ) *Poziom średni.*

Poziom średni mamy tam, gdzie rozwój poszedł dalej ponad osiągnięcia szkoły powszechnej i rozwinął początki myślenia pojęciowego, lecz nie doprowadził do tego stopnia samodzielności i krytycyzmu, na którym się pojawia umiejętność samodzielnego stawiania problematów abstrakcyjnych i zdobywania nowych prawd. Może tu chodzić zarówno o absolwentów szkół średnich, ogólnokształcących i zawodowych, jak i o samouków — szczególnie tych, którzy rozwinęli się przez zawód, wymagający pracy umysłowej, chociażby związanej z fizyczną (jak u samodzielnych rzemieślników, majstrów fabrycznych, zamożniejszych gospodarzy itp.). Z drugiej strony niejeden dyplomowany inteligent z ukończoną szkołą wyższą schodzi na ten poziom, jeśli nie rozwija swego umysłu i zasklepia się w swym fachu. Ten właśnie typ umysłu spotkamy najczęściej w naszej pracy.

Granice między tym stopniem rozwoju a poziomem wyższym są jeszcze bardziej płynne, niż wobec poziomu niższego — na ogół jednak występują one dosyć wyraźnie. Sprawę komplikuje fakt, że pod względem socjalnym i gospodarczym pozycja ludzi tego typu myślenia bardzo często jest wyższa niż pozycja rzeczywistego inteligenta.

Typ ten jest dla wychowawcy stosunkowo **trudny.** Nie wykazuje on tej bezpośredniości konkretnego myślenia i związanej z tym zdolności spostrzegania, charakterystycznej dla poziomu niższego, a nie ma tu jeszcze rozwiniętego i upo-

rządkowanego systemu pojęć abstrakcyjnych, jaki spotykamy już u inteligenta. Typ ten łączy raczej braki niż zalety obu krańcowych poziomów. Pretensjonalność często wyprzedza rzeczywiste osiągnięcia, a głód wiedzy i ambicja wytwarzają się na ogół tylko w najkorzystniejszych warunkach, najczęściej w związku z dążeniem do awansu społecznego lub do dorównania innym. Przeważa tu typ intelektualnie bierny, mało ambitny, nastawiony na konsumcję hedonistyczną wytworów pseudo-kulturalnych jak szczególnie film i powieść sensacyjna. Warstwa ta ze względu na jej dominującą rolę w życiu społecznym a także w konsumcji kulturalnej zasługuje na najbaczniejszą uwagę oświatowca. Jej podniesienie — a raczej uzdrowienie — pod niejednym względem jest zadaniem pilniejszym, niż ta dziś modna praca na odcinku wiejskim i robotniczym, gdzie mimo niskiego poziomu istnieje więcej zdrowia moralnego i równowagi duchowej. Niestety jest to zadanie stosunkowo jeszcze trudniejsze i mniej wdzięczne[1]).

δ) *Poziom wyższy (inteligencja).*

Poziom wyższy czyli tzw. „inteligencja" (jako warstwa społeczna) zaczyna się tam, gdzie istnieje już zdolność samodzielnego stawiania problematów abstrakcyjnych i ich rozwiązywania[2]), choćby niekoniecznie jeszcze przy pomocy metod naukowych, których znajomość może stanowić kryterium pewnego po-

[1]) Ciekawe uwagi o rozwoju i znaczeniu tej warstwy, zresztą niezupełnie pokrywające się z naszymi wnioskami, daje Henryk de Man w swej książce O psychologii socjalizmu. Tłumaczył A. Pragier, Warszawa 1937, str. 181 n, 32 i gdzie indziej.

[2]) Przy egzaminach dyplomowych jest to najistotniejsze kryterium oceny.

działu wewnętrznego tej grupy na inteligentów praktyków i inteligentów teoretyków[1]).

Cechą fundamentalną inteligenta, wynikającą z jego konstrukcji umysłowej, jest oderwanie się od konkretnej, zmysłowej rzeczywistości i oglądanie jej przez pryzmat abstrakcyjnych pojęć i hipotez, którym brak bliskości życiowej, a zwykle i zabarwienia uczuciowego, nadającego zawsze pewien ciepły ton wszelkim konkretnym, zmysłowo uchwytnym spostrze-

[1]) Podział ten w zasadzie powinien się pokrywać z podziałem na wykształcenie średnie i wyższe (akademickie), lecz późniejszy rozwój lub cofanie się przekreśla często pierwotny stan rzeczy. Analogiczne kryteria podziału typów wykształcenia wprowadza Roman Zawiliński (Życie a szkoła, Kraków 1917, str. 58 n). Autor ten dzieli mieszkańców kraju na „światłych lub oświeconych", którzy ukończyli sześcioklasową szkołę powszechną, opartą na nauczaniu poglądowym i dającą pewne minimum umiejętności (czytanie, pisanie i rachunki) i wiedzy (znajomość kraju ojczystego), dalej na wykształconych absolwentów szkoły średniej, ci — co jest stwierdzeniem słusznym — jeszcze przez uzyskanie matury nie stali się rzeczywiście uzdolnionymi do studiów wyższych, które winny dawać nie jedynie wyższe przygotowanie fachowe, ale umiejętność pracy naukowej. Typ ten autor nazywa „uczonym" (l. c. 61).

Klasyfikacja ta opiera się na pojęciach, dziś już w dużej mierze przestarzałych, a termin „oświecony" w połączeniu z tak minimalnym programem wydaje się parodią; niemniej daje autor ten słuszne, jak sądzimy, kryterium, dzielące tzw. „inteligencję" na *dwie grupy*, z których jedną nazwać można by grupą *inteligentów praktyków*, posiadających zdolność myślenia abstrakcyjnego i stosowanie zasad ogólnych do problematów konkretnych, a drugą grupę *teoretyków*, którzy, nawet jeśli posiadać będą zawód praktyczny (co jest normą), mają jednak umiejętność samodzielnej pracy naukowej, stanowiącą cechę wyróżniającą absolwenta szkół wyższych. Od tej „pracy naukowej", polegającej na opracowywaniu różnych zagadnień na podstawie literatury, trzeba odróżnić wyższy szczebel samodzielnego badacza; zewnętrznym wyrazem osiągnięcia tego stopnia jest doktorat.

żeniom i wyobrażeniom, które z nich wyrosły. U typów estetycznych abstrakcję zastąpić może przetworzone w mózgu zintelektualizowane wyobrażenie artystyczne, niemniej, a raczej bardziej jeszcze odległe od rzeczywistości, niż pojęcia abstrakcyjne. Kontakt z tą rzeczywistością staje się w miarę rozwoju intelektualnego na ogół coraz słabszy. Myśl zaostrza się pod względem zdolności do analizy, klasyfikacji, syntezy, rozwija się krytycyzm w dziedzinie pojęć, ale ginie bezpośredniość w stosunku do ludzi, rzeczy i zagadnień, a zwykle i zdolność intuicyjnego ujmowania faktów. Jest to na ogół niewątpliwie jednostronność, na szczęście nie obejmująca wszystkich dziedzin życia, bo każdy prawie zachowuje pewne sfery wrażeń konkretnych, najwyżej nieco zintelektualizowanych, do których podchodzi bardziej bezpośrednio. Zmniejszenie tej jednostronności przez konkretyzację pojęć i wiązanie abstrakcyjnych problematów z konkretną rzeczywistością, jest jednym z fundamentalnych zadań kół inteligencji, które są w każdym razie niemniej potrzebne, niż koła oświatowe dla niższych poziomów.

Zainteresowania intelektualne będą tu na ogół bardziej bezpośrednie, pomimo że system wtłaczania wiedzy dla uzyskania stopni i dyplomów tę naturalną spontaniczność intelektu, pojawiającą się w wyniku tego rozwoju (może nawet automatycznie) — na ogół bardzo przytłumił, a nieraz i zabił, wytwarzając często wprost nienawiść do książki[1]). Odrobienie tych zabójczych

[1]) Znamy taki wypadek, że maturzysta spalił książki... z nienawiści do nich; ten sam po złożeniu doktoratu wolał je sprzedać; w każdym razie nie chciał on zatrzymać książek, które wprawdzie mogły mu nadal być potrzebne, lecz które znienawidził ze względu na konieczność „wykuwania" ich treści.

dla kultury skutków presji szkolnej jest drugim zasadniczym zadaniem kół inteligenckich[1]).

d) Stopień przygotowania i stosunek do zawodu.

Stopień przygotowania czyli **znajomości danego zagadnienia,** którym koło zajmować się będzie, jak wiemy, bynajmniej nie musi się pokrywać z poziomem formalnym. Jaskrawo uwydatnia się to w takich wypadkach, gdy np. jakiś młody student próbuje pouczać starych gospodarzy i ojców rodzin o ich obowiązkach. Tu z wysokim poziomem formalnego wykształcenia łączy się brak znajomości konkretnych zagadnień życiowych (i autorytetu — co się z tym wiąże). Odwrotnie na różnych kursach fachowych spotykamy gruntowną nieraz znajomość tematu przy niskim formalnym poziomie umysłu. **Jednolitość poziomu i przygotowania** jest tak samo ważna, jak równość poziomu formalnego, gdyż w przeciwnym razie jedni będą się nudzić, a drudzy pozostaną w tyle. Można oczywiście wprowadzić pewne jednostki bardziej zaawansowane, lecz ich rola winna być odmienna; jeśli uzna ich się za pewnego rodzaju **doradców fachowych,** czy „speców", wtedy będą oni się czuli społecznie wywyższeni, a udzielanie swej wiedzy da im dużo sposobności do jej rewizji, rozszerzenia i pogłębienia.

Wiąże się z tym kwestia stosunku **zawodu** do zainteresowań oświatowych. Każdy zawód wyciska swoje piętno na całokształcie osobowości, rozwijając pewne uzdolnienia kosztem innych, albo też stwarza on specjalne formy przytłumienia czy spaczenia, wymagające pewnej

[1]) Patrz str. 68 n.

kompensaty i korektury, którą dać powinna praca oświatowa. Można by zaryzykować tezę, że obok dziś tak modnej akcji do wykorzystania wychowawczego i higienicznego **wczasów** — a nawet w jej ramach — koła oświatowo-wychowawcze mogą dać najgłębiej sięgającą kompensatę i korekturę, a z drugiej strony wykorzystać rozwinięte przez zawód zainteresowania. Prowadzi to do postulatu specjalnych kół **w obrębie związków zawodowych**[1]) lub w oparciu o większe przedsiębiorstwa, w tym wypadku możliwie w ramach jakiejś organizacji kulturalno-oświatowej, bez której koło takie nie miałoby pionu ideowego.

Pionierską, choć inaczej nieco zorientowaną pracę wykonały tu znane nam już *„blocs d'entreprises"*, czyli jaczejki, tworzone w ramach J. O. C. Są to grupy „misji wewnętrznej" — po prostu sekcje członków koła, pracujących w obrębie danego przedsiębiorstwa, mające na celu obronę, pomoc i zachętę wzajemną, oraz — przede wszystkim — wspólną *pracę apostolską*, walkę *o poprawę warunków moralnych i materialnych i przekształcenie atmosfery środowisk*. „Bloc" ma swoje kierownictwo — „jądro" — złożone z przodujących jednostek[2]).

Koła, oparte o **grupy zawodowe**, winny przede wszystkim przestudiować warunki życia w danym zawodzie, i jego psychologiczne następstwa dla rozwoju osobowości, a potem ułożyć plan odpowiedniego ich kompensowania, naprawy czy wyzyskania.

Może tu np. chodzić o zawód woźnych uniwersyteckich lub drukarzy, mających styczność zewnętrzną z życiem intelektualnym, dającą się wykorzystać do rozbudzenia pew-

[1]) Patrz III. 2, str. 99 n.
[2]) Manuel de la J. O. C., str. 171 n.

nych bezpośrednich zainteresowań. U drukarzy, którzy nieraz wybijali się na kierowników lub i wydawców — może się to wiązać z perspektywami *awansu społecznego*. Można tu jednak nawiązać i *bezpośrednio* do potrzeb zawodowych — np. organizując koło, zajmujące się dziejami sztuki drukarskiej lub alfabetów.

Są inne zawody, przy których *mechaniczna praca* wymaga kompensaty w formie *samodzielnego wysiłku intelektualnego*, do którego zrazu jednak na ogół nie łatwo będzie się nałamać ludziom, przyzwyczajonym do tępej bezmyślności. Trzeba tu nieraz długo czekać, aż się znajdzie jakąś jednostkę chętną i dostatecznie rozbudzoną.

e) Wieś, miasteczko i miasto

Geograficzno-społeczny charakter środowiska odgrywa niewątpliwie rolę ogromną. Do tradycyjnego odróżnienia miasta i wsi trzeba, jak sądzimy, włączyć ogniwo pośrednie, jakim jest małe miasteczko, gdyż ma ono pewne cechy zupełnie specyficzne.

Nie mogąc się zapuszczać w gąszcza zawiłej problematyki, związanej z różnicami psychicznymi mieszkańców wsi, miasteczek i miasta — możemy tu jedynie wskazać na kilka cech zasadniczych.

α) *Wieś.*

Cechą wspólną **ludzi wiejskich** jest ich związanie z grupą konkretną, opartą na styczności i znajomości osobistej. Więź społeczna ma tu przede wszystkim charakter stosunku sąsiedzkiego, opartego na spólnocie doli i niedoli i treści duchowych. Grupa taka ma charakter bardzo konserwatywny, jest ekskluzywna wobec obcych, do których już zalicza członków

sąsiedniej gromady[1]). Nie łatwo sobie tu zdobyć zaufanie. Skoro się to jednak powiedzie, wtedy ma się już silny fundament dla pracy oświatowej.

Istotną cechą psychiczną chłopa (nie dotyczy to robotników rolnych) jest to, że ma on zawód, który traktuje jako powołanie, zawód niezależny, związany z posiadaną przez niego własnością. Poczucie niezależności socjalnej wiąże się tu z postawą pokorną, nieraz serwilistyczną wobec silniejszych, co niewątpliwie ma swoje przyczyny w tradycjach pańszczyźnianych, zresztą dziś na szczęście szybko zanikających.

Istotną bardzo cechą ludności wiejskiej w Polsce jest jej silne przywiązanie do **religii**, którego dotąd nie zdołały podciąć nawet najdalej na lewo idące ruchy polityczne, rozróżniające zwykle — chociażby ze względów taktycznych (które są jednak przejawem realnej sytuacji) rozgrywki z duchowieństwem i stosunek do samego Kościoła, lub przynajmniej do jego obrządków. Ta religijność daje tu mocny fundament światopoglądowy, chroni przed nieuniknionym w przeciwnym razie materializmem, a przynajmniej daje tu kompensatę idealistyczną, rozbudza życie wewnętrzne[2]), uczy godzić się z losem i przystosowywać zewnętrznie i wewnętrznie do najcięż-

---

[1]) Znamy taki charakterystyczny wypadek, gdy sołtys w pewnej wsi podgórskiej gniewał się na zamieszkałych tam inteligentów, że popierali jakąś biedną, która wprawdzie mieszkała we wsi od 15 lat — ale z niej nie pochodziła i wobec tego była „obcą" (zresztą zgodnie z pojęciem prawnym). Gromada sąsiedzka będzie oczywiście oznaczać „swoich" w stosunku do grupy zewnętrznej jak miasto itp.

[2]) Gruber, l. c. 82. Przy dużej nieraz prymitywności intelektów spotykamy na wsi niejednokrotnie nieprzebrane skarby uczuć religijnych, wrażliwości estetycznej i głębokich przeżyć.

szych warunków bytu. Z drugiej strony wiąże się z tym i pewna bierność, pewien wrogi postępowi tradycjonalizm. Jest rzeczą wprost decydującą dla przyszłego oblicza naszej wsi, czy uda się oderwać religię od tego statyzmu i powiązać ją z postępem społecznym, technicznym, materialnym i moralnym, oraz szczególnie nas zajmującym postępem umysłowym. Rola, jaka się tu otwiera dla kół oświatowo-wychowawczych, jest po prostu historyczna.

Wśród typów wiejskich trzeba rozróżnić jako główne **podtypy** robotników rolnych, gospodarzy drobnych i większych, i większą własność, która już wchodzi do inteligencji, zachowując jednak swoją wybitną odrębność, oraz dyplomowanych pracowników wiejskich. Wśród gospodarzy rozpiętość poziomów jest ogromna — od analfabety-nędzarza, żyjącego a raczej wegetującego na poziomie półzwierzęcym, aż do większych rolników, „bywalców światowych", którzy stoją na poziomie prawie inteligenckim[1]) i mieszkają w willach.

Budzące się **ambicje** polityczno-społeczne młodej wsi, a także wytwarzające zawsze pęd do oświaty zmiany strukturalne, związane z reformą rolną, rokują tu nieogarnione jeszcze możliwości. Do apelu staje tu już coraz liczniej duchowieństwo i nauczycielstwo w pierwszym rzędzie, a stanąć musi również i dwór, mający już zresztą pewną tradycję pracy oświatowej — przynajmniej w niektórych terenach, o ile pragnie się włączyć w nowe formy życia jako pożyteczne, a nawet konieczne ogniwo, — ośrodek kultury i postępu.

---

[1]) Rozpiętość ta zaznacza się szczególnie w Małopolsce, mniej w innych dzielnicach, a najmniej na zachodzie.

Duże, niestety nie zawsze pozytywne znaczenie mają **reemigranci,** którzy obok postępu technicznego niejednokrotnie wnoszą i czynniki rozkładu moralnego i religijnego. I dlatego należałoby się nimi zająć specjalnie. Osobne koła takich „Francuzów" czy „Amerykanów" mogłyby tu dużo zdziałać. Miałyby one silną podstawę w poczuciu łączności wytworzonym przez wspólność przeżyć i w samopoczuciu wyższości tych „bywalców światowych". Bardzo pożądane byłyby też koła **nowych osadników,** z natury rzeczy bardziej praktycznie zorientowane, jako droga do pogłębienia pracy organizacyj ekstensywnych. Ciekawą jest tu kwestia, czy rozproszenie dawnej, zwarcie zabudowanej wsi na luźne, odległe od siebie osady w rezultacie rozwinie tylko indywidualizm w stylu górali, czy też wytworzy prawem reakcji dążenie do większej, głębszej łączności. Pojawianie się takiej potrzeby jest niewątpliwe i należałoby ją w każdym razie wyzyskać.

Oświatowiec wiejski ma dziś do dyspozycji olbrzymią literaturę i mnożące się wyniki badań socjologicznych. Szczególnie polecić należy lekturę licznych życiorysów różnych działaczy[1]) czy zwykłych robotników[2]) lub wydane osobno pamiętniki chłopów[3]) czy „listy"[4]).

---

[1]) Jak Magryś, Słomka i inni.

[2]) Jak znany, wydany przez Polski Instytut Socjologiczny Życiorys własny robotnika, Jakuba Wojciechowskiego (Poznań 1929), dający dzięki fotograficznej pamięci autora i jego czasem za bezwzględnej i naiwnej szczerości głęboki wgląd w psychikę robotnika rolnego w fazie urbanizacji.

[3]) Patrz znane wydawnictwo: Pamiętniki chłopów, nr 1—51. Warszawa 1935.

[4]) Jak szczególnie słynne Listy ze wsi Władysława Orkana (2 tomy, nowe wydanie, Warszawa 1935).

β) *Miasteczko.*

Miasteczko[1]) wytwarza pewną atmosferę, na ogół trudną dla pracy oświatowej. Mamy tu typ ludzi, którzy już stracili to głębsze oparcie o ziemię jako wartość dziedziczną[2]) i podstawę egzystencji i wyszli z postawy tradycyjnej i konserwatywnej, a jeszcze nie przejęli racjonalizacji życia, charakteryzującej pełnego mieszczanina, nie dali się porwać przez tempo postępu — bardzo nieznacznego w sennej atmosferze miasteczka, w którym się „nic nie dzieje". **Kontakty osobiste** ludzi przeradzają się tu w specyficzne zainteresowanie dla losu bliźniego, które się przejawia w znanym zjawisku plotkarstwa. Jest to mały, w sobie zamknięty światek, który przejmuje się swoimi konkretnymi problematami dnia i ma mało zrozumienia dla zagadnień ogólniejszych — a zatracił już pogodę ducha, głębię uczuciową i prostotę wieśniaka. Ludzie małomiejscy są zwykle przywiązani do swego miasta, ale też często skłóceni przez lokalną „polityczkę", w której splatają się wpływy wielkiej polityki — a raczej jej echa — z czysto osobistymi animozjami[3]). Koła oświatowe mogłyby w tych warunkach stać się czynnikiem wielkiego **przełomu.** Nie jest jednak rzeczą łatwą zaszczepić je na tym gruncie. Jedynie na falach jakiejś mody, płynących od większych środowisk, albo też w wyniku pionierskiej inicjatywy rzeczywiście wybitnych jednostek, można przełamać inercję tych śpiących środowisk.

---

[1]) Miasteczkiem nazywamy osadę miejską, nie przekraczają 5.000 mieszkańców, u której przeważa jeszcze styczność osobista o charakterze sąsiedzkim.

[2]) Nawet u tych, co posiadają ziemię, nie odgrywa ona już w ich świadomości tej roli, co u wieśniaka.

[3]) Patrz charakterystykę miasteczka u Metzlera, l. c. str. 128 n.

Organizacje kulturalno-oświatowe są jedynym prawie ogniwem, łączącym te ośrodki z centrami aktywności kulturalnej i społecznej, i na nich też spoczywa cała odpowiedzialność za tę tak ważną pracę nad rozbudzeniem tych miasteczek. Z drugiej strony prowadzenie takiego koła — to jedyny chyba **ratunek przed wyjałowieniem** umysłowym (a zwykle i moralnym), jakie tu zagraża rzuconemu do takiego miasteczka inteligentowi. I na tym instynkcie samoobrony duchowej zagrożonych w swej kulturze duchowej inteligentów opieramy w dużej mierze nasze nadzieje co do ruszenia z miejsca kół na terenie miasteczek[1]).

γ) *Miasto.*

Cechą charakterystyczną miasta z naszego punktu widzenia jest wykorzenienie czyli oderwanie od ziemi i wyrwanie z więzów grupy konkretnej oraz przewaga styczności rzeczowych, opartych nie na sąsiedztwie lub pokrewieństwie, lecz na wspólności zawodu, zainteresowań czy dążeń. Życie miejskie jest w wyższym znacznie stopniu **zracjonalizowane.** Nie tradycja i zwyczaj, lecz moda, hasła aktualne i ideologie wyznaczają główne normy postępowania mieszkańców miast (co oczywiście nie znaczy, że przyniesione ze wsi tradycje muszą od razu zupełnie zaniknąć). Stwarza to typy bardziej umysłowo wyrobione, obrotne, przedsiębiorcze, ale często moralnie wykolejone. **Demoralizowanie się ludzi wsi** w mieście (szczególnie dziewcząt) jest zjawiskiem powszechnym. Wiąże się ono z tym, że zanika tu dawna kontrola grupy konkretnej,

[1]) Postulat ten wysuwa również T. Nowacki, Zagadnienie samokształcenia inteligenta. Przewodnik Oświatowy. 1938. Nr 4, str. 144.

która stała na ogół skutecznie na straży moralności (a raczej: postępowania, zgodnego z pojęciami etycznymi grupy) — a nie wytworzyły się jeszcze własne przemyślane lub chociażby świadomie przejęte (normalnie w formie gotowego systemu) zasady ideologiczne[1]). Pracę tę nad przyspieszeniem tego rozwoju ku autonomii moralnej podejmują różne stowarzyszenia i bractwa — lecz jako formy pracy ekstensywnej nie mogą one zasadniczo tego zadania wypełnić, nie starczy tu bowiem wobec naporu życia usłyszany na zebraniu frazes, trzeba tu głębszej pracy myślowej, wiążącej te ogólniki z rzeczywistością. Toteż element świeżo zurbanizowany stanowi szczególnie ważny teren pracy dla kół.

Nie jest łatwiejsza praca wśród **dawnych mieszkańców miast.** Miasto na ogół daje o tyle warunki trudne, że działa tu stale napór skomercjalizowanej rozrywki (film, powieść sensacyjna itp.). Silną jest też bardzo pokusa alkoholizmu, a denerwujące tempo i napięcie życia często bez pewnego jutra — każe raczej szukać odprężenia i wypoczynku, niż dalszych wysiłków nie podyktowanych bezpośrednią koniecznością. Znienawidzona tak często praca zawodowa, pełniona dla obcych, którzy aż nazbyt skłonni są do tego, by bezwstydnie swą przewagę ekonomiczną i socjalną wykorzystać, tworzy ludzi nerwowo zużytych, pełnych goryczy i zwątpienia — niezdolne do wysiłku „martwe dusze"[2]).

---

[1]) Dużo materiału do tego problematu dostarczają autobiografie robotnicze Polskiego Instytutu Socjologicznego. Szczególnie bogata jest cytowana wyżej książka Jakuba Wojciechowskiego, w której proces ten śledzić można in flagranti.

[2]) Gruber, l. c. 82.

Jeśli miasteczko usypia, to miasto rozprasza i utrudnia skupienie, albo też łamie, znieprawia i zabija głębsze życie duchowe.

Ma jednak życie miejskie i duże **walory pozytywne.** Przede wszystkim dzięki atmosferze bardziej zintelektualizowanej, dzięki mnóstwu okazyj i pobudek do samokształcenia i bogactwu ruchów ideologicznych, oraz naporowi coraz to nowych sytuacyj pobudza i zmusza ono do refleksji i narzuca coraz wyższe wymagania, zmuszając do ciągłego wysiłku. Toteż miasto stanowi na ogół teren, na którym najłatwiej rozwinąć pracę w głąb, o ile się tylko potrafimy do niej odpowiednio zabrać.

f) Związanie ideologiczne i organizacyjne.

Wypowiedzieliśmy się już na innym miejscu[1]) w sprawie alternatywy: koła niezależne czy **podporządkowane** i uznaliśmy, że zasadniczo winny one się tworzyć w łonie większych grup ideologicznych a więc łączyć członków już organizacyjnie związanych.

Związanie organizacyjne może być bardzo różne: są organizacje zwarte, zbliżające się do wzoru spólnoty życiowej — są i inne o charakterze bardzo luźnym, do których się jedynie „należy" przez posiadanie karty członkowskiej i płacenie składek, a najwyżej uczęszczanie na miesięczne zebrania. Nie znaczy to jednak, że koła mogą się rozwijać tylko w organizacjach zwartych. Przeciwnie, potrzeba współżycia jest tam lepiej zaspokojona — i właśnie w luźnej organizacji może się

[1]) Rozdział III, 1. d. (str. 94 n.).

odczuwać silniej potrzebę pogłębienia i tworzenia grup zwartych.

Drugi moment zasadniczy to **różnica** między organizacjami oświatowymi, których celem jest rozwój duchowy członków — i takimi, dla których będzie to jedynie środek do innych celów (np. politycznych, społecznych czy gospodarczych). Ten drugi typ organizacji może się kołami posługiwać jako narzędziem, głównie dla szkolenia elity intelektualnej, czy przodowniczej. Nie będzie to już czystej wody praca oświatowa, ale jej wyniki mogą mimo to ze stanowiska oświatowego stanowić pozycję w bilansie ostatecznym dodatnią, naturalnie, o ile dane cele nie są destruktywne[1]). Cenną rzeczą jest tu w każdym razie to, że innego rodzaju siły społeczne, zwykle bardziej prężne i aktywne od ruchów czysto oświatowych, zabierają się tu do planowego wychowywania człowieka.

4. Poznanie indywidualnych skłonności.

a) Założenie ogólne.

Przechodzimy teraz do klasyfikacji **indywidualnej** ze stanowiska skłonności[2]) i uzdolnień. Te pierwsze będą dla nas miały znaczenie decy-

---

[1]) Ze stanowiska ideałów naszej cywilizacji, opartych na chrześcijaństwie; ze stanowiska ideologii komunistycznej „destruktywnymi" będą na ogół te ideały, które dla nas mają wartość pozytywną (np. chrześcijańska miłość bliźniego, „osłabiająca — w myśl słów Łunaczarskiego — energię rewolucyjną proletariatu").

[2]) Terminu „skłonności" używać tu będziemy jako nadrzędnego dla wszelkiego rodzaju *trwałych* dyspozycyj wolicjonalnych i intelektualnych, jak zainteresowania, dążenia, cechy charakteru, struktura psychiczna, stosunek do siebie samego i różnych wartości społecznych czy kulturalnych.

dujące, gdyż od ich uchwycenia i wyzyskania zależy nie tylko wynik ostateczny pracy koła, ale i jego istnienie. Koła nie mają żadnej prawie więzi statyczno-konkretnej, umożliwiającej im przetrwanie okresu upadku i ustabilizowanie swej formy organizacyjnej. Istnieją one tak długo, jak zaspokajają istniejące potrzeby i dążenia członków. Toteż głębsze zrozumienie tych potrzeb i dążeń jest rzeczą wprost decydującą o możliwości istnienia i rozwoju koła. I dlatego poświęcimy sprawie tej stosunkowo dużo uwagi.

Nauka o typach psychologicznych ma dawną bardzo *przeszłość*. Jej początki to (raczej psychofizjologiczna) koncepcja czterech temperamentów, znana już w starożytności. Pierwsze teorie psychologiczne stworzyli gnostycy; dzielili oni ludzi na typy, w których przeważa myśl (pneumatyk), uczucie (psychik) lub wrażenie (hylik)[1].

Od tych czasów upłynęło już wiele wody. Nie możemy tu śledzić rozwoju psychologii typów. Wykazuje ona dziś duże bardzo bogactwo kierunków i koncepcji, niestety jeszcze nie skoordynowane[2]. Z licznych systemów[3] spróbujemy wybrać to, co w ramach nam zakreślonych da się dla celów naszych wykorzystać.

---

[1]) C. G. Jung, Psychologische Typen. Zurych 1921, str. 21.

[2]) Nie zdołano nawet jeszcze dotąd uzgodnić znaczenia tak podstawowych terminów, jak charakter, temperament, typ itp. (St. Baley, Charakterologia i typologia dzieci i młodzieży. Encyklopedia Wychowania tom I, str. 281 n. i 285 n.).

[3]) Do ważniejszych należą typologie Schleiermachera, Bahnsena, Ribota, Alfreda Fouillée, Sigwarta, Kerschensteinera, Heymansa, Jamesa, Kretschmera, Junga, Sigauda i Sprangera. Ciekawą typologię socjologiczną stworzył prof. Znaniecki w swej głośnej książce „Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości". Lwów-Warszawa (1934). Część druga.

Chodzić nam tu będzie o jedną rzecz zasadniczą: *o skierowanie* uwagi na strukturę i procesy psychiczne. Od stanu psychicznego zależy w wyższym znacznie stopniu niż od okoliczności zewnętrznych nie tylko szczęście człowieka[1]), ale przede wszystkim to, czy potrafi on swoje cierpienia i przeżycia wykorzystać dla postępu duchowego. Chodzi tu o świadomość tych rzeczy, od których zależy bilans życia ludzkiego w perspektywie doczesnej i wiecznej. Nie jest rzeczą możliwą kierować rozwojem innych, jeśli się nie rozumie ich problematyki wewnętrznej. Jej poznanie trzeba jednak zawsze rozpocząć od siebie.

W granicach nam zakreślonych musimy oczywiście zawiłe te problematy możliwie uprościć. Kto w nich raz zakosztuje, ten z pewnością zechce swą wiedzę dalej w tym kierunku pogłębiać, ku czemu podana w odnośnikach literatura będzie mogła służyć walną pomocą.

b) Podział typów skłonnościowych.

Pojęciem **skłonności** objęliśmy wszystkie trwałe dyspozycje do określonego reagowania, czy działania — a więc zainteresowania, dążenia, cechy charakteru[2]), strukturę duchową (trwałe nastawienie na różnego typu wartości) itp. Nie jest to więc bynajmniej postawa woli, lecz również i pewien kierunek nastawień uczucio-

---

[1]) Jak stwierdza Max Simoneit, Die Bedeutung der Lehre von der praktischen Menschenkenntnis als Einleitung für das Gesamtwerk der Wehrmachtpsychologischen Arbeitsgemeinschaft über die Lehre von der praktischen Menschenkenntnis. Berlin 1934, str. 21.

[2]) Przez *charakter* rozumieć będziemy za Wundtem i zgodnie z większością psychologów *całokształt dyspozycyj wolicjonalnych*, a temperament wiązać będziemy z uczuciami (porównaj Baley, Charakterologia, str. 282).

wych i pewna orientacja myśli, związana z treścią zainteresowań i przekonaniami. Chodzić nam tu będzie przy tym o to, by analizując cechy i postawy jakiejś osobowości[1]), nie zatracić obrazu jej niepodzielnego całokształtu.

Za podstawę klasyfikacji musimy tu wziąć nie cechy samego jej obiektu, ale nasze praktyczne zainteresowania ze stanowiska dydaktyki kół oświatowych. Spośród wielu cech dla nas doniosłych jako najważniejsze wybierzemy cztery punkty widzenia: 1) stosunek ogólny do siebie samego i świata, czyli podział na cieszące się powszechnym uznaniem[2]) typy ekstra i intrawersyjne Junga, 2) strukturę duchową w sensie Sprangera, czyli przeważający, stały kierunek zainteresowań i dążeń, 3) cechy charakteru, związane ze współżyciem i współpracą w zwartej grupie, 4) przekonania i powiązania społeczne.

Określenie każdego członka z tych czterech zasadniczych dla nas punktów widzenia da nam możność wyszukania tych **dźwigni,** które umożliwią nam ruszenie z miejsca rozwoju jego osobowości i związanie go z pracą koła.

---

[1]) Przez *osobowość* rozumieć będziemy *świadomy siebie podmiot jednostkowy* wraz z wszystkimi jego skłonnościami i uzdolnieniami, związanymi z właściwością ciała, które jednak tym terminem już nie jest objęte. (Porównaj odmienne ujęcie u K. Górskiego, l. c. str. 13). *Indywidualnością* nazwiemy *konkretnego człowieka wraz z wszystkimi jego właściwościami jako jednorazowe zjawisko,* stanowiące wynik pewnego rozwoju i pewnych wrodzonych właściwości. Por. odmienne, szersze wzgl. ciaśniejsze pojęcia u Sterna i Kerschensteinera. (Zestawienie u Baleya, Charakterologia, str. 275).

[2]) Stwierdza to A. A. Roback, Personality — the crux of social intercourse. Cambridge Massachusetts 1931, str. 41.

c) Typy ekstra i intrawersyjne Junga.

α) Zasady podziału.

Stosunek do siebie samego z jednej a świata zewnętrznego z drugiej strony jest jedną z cech fundamentalnych osobowości i pierwszym kluczem do jej wnętrza. Mamy tu dwa zasadnicze **nastawienia** stanowiące trwałą, choć ulegającą pewnej powolnej ewolucji, niezależną od stopnia rozwoju i poziomu cechę osobowości ludzkiej: zwrócenie na zewnątrz (typ ekstrawersyjny czyli ekstrawertyk) i zwrócenie na wewnątrz (typ intrawersyjny czyli intrawertyk[1]).

Twórcą tej typologii jest cytowany już wyżej psycholog szwajcarski C. G. Jung. Jego poprzednikiem był Anglik Furneaux Jordan[2]).

Ekstrawertyk przejmuje się sprawami świata zewnętrznego i nie interesuje się sobą. Jest on pozytywnie nastawiony wobec obiektów zewnętrznych, do których dostosowuje swoje subiektywne nastawienie. Lubi on oddziaływać i ulega oddziaływaniu innych; jest on na ogół z usposobienia otwarty, raczej wesoły niż smutny[3]).

Intrawertyk to człowiek, który jakby uciekał przed naciskiem zewnętrznej rzeczywistości, do której się odnosi zasadniczo negatywnie; przejmują go jedynie problematy jego życia wewnętrznego; zamyka się on chętnie w sobie; jest to natura płochliwa i nieprzejrzysta.

---

[1]) Terminów tych nie można zastąpić łatwiejszym określeniem „człowiek wewnętrzny" i „człowiek zewnętrzny", bo nie uwypuklają one dostatecznie owego „zwrócenia".

[2]) Jung l. c. 211 n. [3]) Ib. 473 n.

Są to dwa odrębne sposoby przystosowania się do rzeczywistości, oba na swój sposób skuteczne i celowe.

Każde z obu nastawień zasadniczych dzieli Jung na cztery typy pod kątem widzenia psychologicznych funkcyj podstawowych: myśli, uczucia, wrażeń i intuicji. Powstaje w ten sposób 8 **typów zasadniczych**[1]).

Pod wpływem Freuda wprowadza autor jako pojęcie zasadnicze **kompensację**, czyli uzupełnienie, stanowiące przywrócenie zachwianej w życiu świadomym równowagi przez wytworzenie w podświadomości nastawienia przeciwstawnego. Tak np. ekstrawertyk, pochłonięty zupełnie w swym życiu świadomym przez rzeczy zewnętrzne, w podświadomości rozwija silny egocentryzm[2]), a czasem może i zainteresowanie dla własnego rozwoju wewnętrznego w formie jakiejś niezaspokojonej troski i niepokoju sumienia. Pojęcie to jest niezmiernie doniosłe dla zrozumienia pozornej sprzeczności struktury duchowej.

β) *Typy ekstrawersyjne.*

Przyjrzyjmy się najpierw nieco bliżej typom ekstrawersyjnym. Zwrócenie do świata zewnętrznego ułatwia bardzo rozbudzenie konkretnych zainteresowań dla określonego obiektu. Brak głębszych osobistych przekonań czyni je podatnym przedmiotem dla oddziaływania wychowawczego, ale też nie gwarantuje trwałości osiągniętych wyników, bo będzie to raczej przyjęcie jakiejś sugestii, niż głębsze, osobiste ustosunkowanie się do jakiejś prawdy czy wartości. Skłonność do gubienia się w przedmiocie

[1]) Ib. 475 n. [2]) Ib. 484.

czyni typ ten mniej uzdolnionym do samodzielnego samouctwa; potrzebne mu jest dłużej niż intrawertykowi zewnętrzne kierownictwo.

Ekstrawertyk jest wrażliwy na uznanie — a więc można pobudzać jego ambicję i posługiwać się organizowaniem współzawodnictwa. Z drugiej strony trzeba tu przeciwdziałać rozwojowi próżności. Duża skłonność do zwierzeń i otwartość tego typu ułatwia bardzo jego głębsze poznanie. Starczy tu jedynie pod tym kątem widzenia człowieka przez pewien czas obserwować, aby jego strukturę przejrzeć.

Z otwartością łączy się tu pewna powierzchowność w wydawaniu sądów, a często i brak taktu[1]). Miary swoje czerpie ekstrawertyk z zewnątrz. Jego obiektywizm ułatwia mu pracę twórczą przez włączenie się w istniejące systemy myślowe. I dlatego bywa on zwykle uznany i zrozumiany.

Typ intelektualny ekstrawertyka mamy wtedy, gdy w działaniu swym kieruje się myślą, zorientowaną na danych obiektywnych[2]). Będzie to człowiek, dla którego zasada jest motywem istotnym, a nie miłość bliźniego. Nadaje się więc on wyśmienicie do kół, zajmujących się analizą doktryn. Trudno będzie go wciągnąć do rzeczywistej spólnoty, opartej na powiązaniach uczucio-

---

[1]) Ekstrawertykowi Junga odpowiada prawie zupełnie typ *cyklotymiczny* Kretschmera. Jest to człowiek, który stale szuka towarzystwa i kontaktu z życiem, unika zatapiania się w sobie, jest na ogół pogodny, choć ulega nieraz przejściowym depresjom. Cyklotymik wykazuje najczęściej tzw. „pykniczną" (przysadkowatą) budowę ciała. (Prof. Dr E. Kretschmer, Körperbau und Charakter. Untersuchungen zum Konstitutionsproblem und zur Lehre von den Temperamenten. XI i XII wyd. Berlin 1936, str. 173 nast.).

[2]) Jung, l. c. 497.

wych i osobistych. Łatwo bardzo staje się on doktrynerem, zatracającym kontakt z życiem i nie realizującym wyznawanych haseł. Praca koła musi tu wkroczyć jako zabieg leczniczy przez świadome kompensowanie tej jednostronności, polegające na tworzeniu powiązań między doktryną a życiem. Skłonność do fanatyzmu i nietolerancji, występującą często u tego typu, trzeba kompensować przez rozwój obiektywizmu. Zabobonny kult formułek i skłonność do szukania tajemniczych „praw życia" w stylu teozoficznym czy materialistycznym[1]) leczyć trzeba rozwijaniem krytycyzmu.

Typ uczuciowy ekstrawertyka mamy wtedy, gdy przeważa uczucie, polegające na emocjonalnym przejmowaniu się jakimś zewnętrznym obiektem, który może po prostu pochłonąć całą osobowość. W przeciwieństwie do typu intelektualnego jest to typ zasadniczo kobiecy. Roztopienie się zupełne matki w ślepej miłości do dziecka, a czasem i taka miłość żony do męża, albo i córki do rodziców, prowadząca do zaniedbania własnego rozwoju lub nawet krzywdzenia innych, jest typowym objawem tej postawy. W formie spaczonej może się ona przejawić w uwielbianiu piesków czy kotów u kobiet niezamężnych, których potrzeba uczuciowa nie została zaspokojona. Typ dodatni potrafi się w ten sam sposób rozpłynąć w pracy społecznej albo i w dewocyjnej religijności — czasem może i mistycyzm rzeczywisty wiązać się z takim nastawieniem. Uczucie nadaje tu kierunek całemu życiu. Myśl jest tu dodatkiem, podporządkowanym zupełnie tendencjom uczuciowym, po prostu ich narzędziem. Osobowość ta rozkłada się na

[1]) Ib. 508.

różne kompleksy uczuciowe. Uczucia pozytywne często ulegają pewnej kompensacji negatywnej — i miłość przeradza się wtedy w zazdrość, w bezpodstawne posądzenia, a w końcu zamienia się w nienawiść i trwa w stanie rozstrajającego rozdwojenia uczuć (ambiwalencji).

Dla pracy w kole typ ten jest bardzo trudny. Można go jednak wyśmienicie pozyskać dla pogadanek ankietowych. Można tutaj z jednej strony wykorzystać tę uczuciowość dla wywołania silnej reakcji, a z drugiej narzucić jej racjonalne karby i znaleźć dla niej ujście w twórczej pracy.

Wrażeniowy typ ekstrawersyjny mamy tam, gdzie postępowanie kieruje się nie myślą i uczuciem, lecz z zewnątrz pochodzącymi wrażeniami, które tu stanowią miarę wartości i główny bodziec działania. Intuicja zostaje tu zupełnie wyparta. Jest to człowiek najbardziej zewnętrznie ze światem powiązany, najbardziej realistyczny, skłonny do hedonizmu i z natury rzeczy płytki. Dostosowuje on się wyśmienicie do każdej sytuacji — i jest dlatego lubiany i ma powodzenie. Zależnie od wyrobienia estetycznego, może to być typ, w którym przeważa zwierzęca żądza prymitywnego użycia lub wyrafinowany esteta przyjemności życiowych w stylu Petroniusza. Kompensatą wypartej intuicji są tu często pewne magiczne przesądy, zazdrość i lęk[1]).

Typ ten dla wychowawcy będzie niewątpliwie najtrudniejszy, często zupełnie beznadziejny. Nie łatwo tu znaleźć punkt zaczepny dla jakiejś dźwigni moralnej czy intelektualnej. Można tu najwyżej wychowywać przez odpowiedni dobór

[1]) Ib. 524.

wrażeń uszlachetniających i próbować wywołania pewnych wstrząsów duchowych, co nie jest oczywiście rzeczą łatwą. Powodzenie u tych typów często wytwarza przerost samopoczucia. Najłatwiej można do nich trafić w chwili zepsucia się koniunktury życiowej, po klęskach i niepowodzeniach, które zawsze usposabiają do pewnej refleksji.

Ekstrawertyk intuicyjny szuka nie uznanych wartości realnych, ale możliwości; dusi się on w warunkach ustabilizowanych. Jest to typ twórczy; jego organem dominującym jest intuicja, przez którą Jung rozumie[1]) szczególny sposób bezpośredniego oglądu obiektów za pośrednictwem podświadomości.

Twórczość tego typu przejawia się w jego męskiej odmianie w pionierstwie gospodarczym, kulturalnym, czy politycznym wzgl. naukowym. Kobieta tego nastawienia to poszukiwaczka szczęścia. Typ moralny pozytywny będzie się odznaczał wiernością dla zasad, niemoralny przerodzi się łatwo w awanturnika, gracza politycznego, spekulanta lub w znany u nas typ „kombinatora"; u kobiet będzie to „awanturnica" w mniejszym lub większym stylu. Kompensatę stanowi tu rozwój myśli i uczuć podświadomych. Typ intuicyjny nieraz posuwa albo „robi" innych, a sam się załamuje lub wychodzi próżny, bo nie ma wytrwałości, która tu w zmiennych, nieuchwytnych postawach twórczych nie może znaleźć gruntu. Ludzi tego typu nie łatwo jest prowadzić. Zwykle będą oni się wysuwać na czoło, jako naturalni przodownicy, a może więcej

[1]) Opis bliższy tego pojęcia patrz tamże, str. 641 n. Definicję tę tłumaczymy dosyć swobodnie, gdyż w dosłownym ujęciu byłaby trudno zrozumiałą.

jeszcze inicjatorzy, wnoszący nowe myśli i ujęcia. Dążyć należy do pogłębienia ich postawy twórczej przez wprowadzenie czynników racjonalizacji i wyrobienie skłonności do koncentrowania się i wytrwania przy rozpoczętej raz pracy.

γ) *Typy intrawersyjne.*

Intrawertyk ma całą swą świadomość zwróconą na wewnątrz. Jego orientacja w świecie zewnętrznym opiera się na czynnikach wewnętrznych, subiektywnych. Nie jest to bynajmniej koniecznie jakiś egoizm, stawiający siebie samego na czele wartości — choć nieraz ze stanowiska ekstrawertyków rzecz pozornie tak wygląda. Jest to nastawienie duchowe, które może się wiązać z bezinteresownością i altruizmem[1]). Drogą kompensaty odrzucany obiekt czasem rozrasta się w wyobraźni i staje się gorąco pożądanym — na tle obaw przed jego utratą wytwarzają się różne skrzywienia, jak chciwość, zbytnia ostrość w reagowaniu obronnym, podejrzliwość, upajanie się fikcją swej przewagi, albo i załamywanie się samopoczucia. W stosunku do obcych tworzą się tu nieraz urazy lękowe.

Typ intelektualny intrawertyka opiera się na subiektywnej orientacji. Wychodzi on swą

[1]) W klasyfikacji Kretschmera jest to typ *schizotymika*, skłonny do zamykania się w sobie i obcowania ze sobą (tzw. autyzm), unikający większego towarzystwa, oprócz grona dobranych przyjaciół; trudno nawiązuje on stosunki; dostosowanie się do otoczenia sprawia schizotymikowi duże trudności. Jego nastrój waha się między krańcami przeczulenia i obojętności, a zachowanie się jest sztuczne. Nieraz przychodzą mu dziwaczne pomysły. Fizycznie są to zwykle typy asteniczne (szczupłe o ostrych kształtach ciała). (L. c. 178 nast.).

myślą od siebie i kończy na sobie. Jest z natury oryginalny (czego nie należy mieszać z twórczością ekstrawertyka intuicyjnego). Jego dążeniem jest pogłębienie, a nie rozszerzenie swej wiedzy. Jego postawa jest zimna, bezwzględna, dowolna. Chętnie daje on odczuć innym swą przewagę. Z zasady jest niepraktyczny; dzięki brakom obserwacji i przewadze subiektywizmu tworzy dookoła siebie chmury nieporozumień, które go zakrywają. Czasem jednak braki obserwacji uzupełnia typ ten pewną intuicją. Swoje myśli puszcza on w świat nie troszcząc się o dalsze ich losy. Nieraz pozwala się brutalizować, byle by móc swoje idee urzeczywistnić. Jest przy tym uparty. Trudno mu innych zrozumieć i dziwi się, gdy jego nie rozumieją; jako nauczyciel nie ma on wpływu, bo nie rozumie swych uczniów (chyba że ma rozwiniętą intuicję — możemy tu dodać na podstawie obserwacji). Typ ten potrafi jednak wywierać sugestię. Na krytykę nawet słuszną reaguje ostro.

W kole oświatowo-wychowawczym intrawertyk intelektualny będzie stanowił dosyć trudny materiał, bo nie łatwo będzie z nim nawiązać kontakt i trafić do jego wnętrza. Można tu jedynie pomagać do rozwoju samodzielnego, lub bezpośrednio pouczać i kierować.

Typ uczuciowy intrawertyka szuka wewnętrznych przeżyć uczuciowych, odnoszących się do własnej osoby, a nie do obiektów zewnętrznych, które są najwyżej okazją lub pobudką. Jest on z reguły niezrozumiany przez innych. Normalnie jest to postawa kobieca. Są to kobiety głębokie, często z pozorami melancholii. Ich motywy istotne są niedostępne. Wobec innych są one chłodne, odpychające, ale na zewnątrz przeja-

wiają dużo harmonii (tzw. angielski typ). Nie lubią się entuzjazmować, ale czasem zdobywają się na czyny heroiczne. Często wyżywają się w religijności ukrywanej, albo i w poezji. Spaczeniem ich jest zejście na poziom banalnej chęci rządzenia innymi, szczególnie mężczyznami; nieraz typ ten choruje na urojenia, węszy różne intrygi i stara się im zapobiec.

I tu można jedynie pomagać do własnego rozwoju dążąc do kompensaty nadmiaru uczuciowości przez rozwijanie intelektu[1]).

Introwersyjny typ wrażeniowy kieruje się nie zasadą, ani uczuciem, ale wrażeniem, a raczej — w przeciwieństwie do analogicznego typu ekstrawertyka, tymi kompleksami, które przez dane wrażenie zostały wywołane. Cechą specyficzną tego typu jest poruszanie się w świecie mitologicznych wyobrażeń i personifikacyj. Jest on bardzo irracjonalny i nieobliczalny i dlatego dla wychowawcy trudny. Dążyć trzeba tu do kompensaty przez rozwój intelektu i uczuć i logiczne porządkowanie wrażeń.

Intrawertyk intuicyjny — to jasnowidz, artysta lub fantasta. Zawsze mamy tu intuicję na wewnątrz skierowaną. Ponieważ normalnym jest tu jedynie artysta lub jasnowidz — więc trudno nam tym typem bliżej się zajmować. Oświatowiec spotka się z nim jednak nieraz. Mamy np. szczególny rodzaj „proroków ludowych", pełnych fantastycznych urojeń; chcieć ludzi tych sprowadzać na ziemię i zrobić z nich typy przodowników i inicjatorów jest jednak zadaniem, które jeśli w ogóle może być wykonalnym, w każdym razie wymagałoby wielkiej znajomości psychiatrii.

---

[1]) Jung, l. c. 554 n.

δ) *Zastosowanie klasyfikacji Junga.*

Typologia Junga winna nam służyć przede wszystkim jako narzędzie do zrozumienia zasadniczej struktury osobowości — jej podstawowego nastawienia, które daje klucz do wielu zagadnień psychologicznych. Poznać należy najpierw siebie i swych najbliższych, a wtedy dopiero, zdobywszy sobie pewną praktykę, można już łatwo klasyfikować członków swego koła[1]).

Znajomość w stosunku do siebie i świata umożliwia ułożenie **planu oddziaływania indywidualnego,** najpierw celu, do którego tu zmierzać należy, a następnie środków, jakie się tu mogą nasunąć. Przede wszystkim jednak zyska się przez te analizy zrozumienie granic możliwości naszego oddziaływania, które nie potrafi zmienić struktury typu, a może jedynie zrównoważyć pewne jego jednostronności przez rozwijanie cech kompensujących, które oczywiście stają się przez to świadomymi przeciwstawieniami.

Rozumiemy dobrze, że stawiamy tu niemałe wymagania kierownikom kół. Lecz kto je wypełni, zyska tak wielkie korzyści dzięki niespodziewanemu rozszerzeniu horyzontu i znalezieniu klucza do wielu rzeczy dotąd niezrozumiałych — że trud ten opłaci się sowicie.

d) Typy strukturalne Sprangera.

α) *Zasady.*

Znana koncepcja psychologii struktur duchowych („form życia") stworzona przez Eduarda

[1]) Przeprowadzone przez nas analizy wykazały zdumiewającą wprost trafność koncepcji Junga.

Sprangera[1]) ma dla nas o tyle znaczenie jako narzędzie pomocnicze, że umożliwia nam ona zrozumienie stałego stosunku jednostki do **zasadniczych dziedzin życia,** których według Sprangera jest sześć: poznanie, życie gospodarczo-hedonistyczne, piękno, życie społeczne, władza i religia. Zależnie od tego, która z tych dziedzin wartości w postawie danej jednostki dominuje, układa się stosunek wzajemny pozostałych jak w kostce, której jedna ściana musi leżeć na górze, a jedna na dole, a pozostałe muszą się ułożyć pionowo. Być może, że to sugestywne porównanie z kostką podświadomie skłoniło autora do trzymania się liczby sześciu typów, co może budzić poważne wątpliwości, szczególnie, o ile chodzi o człowieka ekonomicznego, który, jak sądzimy, bynajmniej nie musi być zawsze hedonistą[2]).

---

[1]) E. Spranger, Lebensformen (Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit). IV wyd. Halle 1924.

[2]) Spranger uważa, że niedyskutowanym celem czynności gospodarczych jest utrzymanie i uprzyjemnienie życia (l. c. 1930). Tymczasem celem ich może być również ambicja polityczna lub służba bliźniemu, czy nawet tworzenie warunków dla pracy naukowej, co zresztą łączy się z charakterem innych struktur. Czasami jednak twórczość gospodarcza staje się i celem dla siebie, namiętnością, która potrafi tak dalece opętać całą osobowość, że wytwarzają się tego rodzaju zjawiska, logicznie niezrozumiałe, jak chciwiec umierający z głodu na worku złota. Zasadnicze zarzuty wysuwa przeciwko koncepcji Sprangera Jerzy *Kerschensteiner* (Das Grundaxiom, str. 36). Ma on swoją własną koncepcję typologiczną, którą przeciwstawia Sprangerowskiej; chodzi tu o próbę sprowadzenia wszystkich nastawień do trzech zasadniczych kierunków: teoretycznego (autor używa tu bardzo nieszczęśliwie za ciasnego terminu: filozoficzny), estetycznego i religijnego (obejmującego i etykę). Jest to schemat — pomijając terminologię — bardzo lo-

Przyjrzyjmy się poszczególnym typom Sprangera.

β) *Typ teoretyka.*

Typ teoretyka widzi główne swe zadanie w poznaniu prawdy; jest to jego jedyna namiętność, której wszystko inne skłonny jest podporządkować. Lubi on obserwować, analizować, uogólniać i systematyzować. Mamy tu pewne

---

giczny; u jego podstaw tkwią znane trzy najwyższe ideały: prawda, dobro i piękno (autor zmienia ten porządek). Konstrukcja Sprangera nie jest tak logicznie poprawna — bo można by kwestionować równorzędność np. dążeń poznawczych i dążeń ekonomicznych i twierdzić, że pierwsze odnoszą się do rozbudowy osobowości a drugie do ram zewnętrznych życia wzgl. obiektów materialnych. Lecz zarzut ten nie wydaje nam się słusznym, gdyż chodzi tu nie o logiczny charakter danego kompleksu, lecz o jego znaczenie jako osi krystalizacyjnej osobowości. I dlatego nie przekonywa nas zarzut Kerschensteinera, że człowiek o nastawieniu teoretycznym może nie mieć jednolitej struktury duchowej. Nie o jednolitość tu chodzi, lecz o kierunek skłonności. Nie można tu podchodzić z miarą wartościującą (pod kątem widzenia jednolitości) — bo chcemy tu jedynie dać opis a nie miarę. I dlatego nie zgodzimy się z tezą Kerschensteinera, że skoro np. typ władczy posiada jednolitą strukturę, to jego dążenie władcze będzie można sprowadzić do jednego z trzech podstawowych nastawień: filozoficznego, estetycznego czy religijnego. Oczywiście, że w każdym dążeniu można odnaleźć elementy poznawcze, estetyczne czy religijno-etyczne — gdyż są to ostatecznie odpowiedniki trzech funkcyj naszej duszy — intelektu, uczuć i woli. Taka analiza byłaby jednak rozbiciem całokształtu kompleksu treściowego, jakim jest np. życie gospodarcze czy nauka. Byłoby to już inne zupełnie podejście, zatracające to, co w koncepcji Sprangera jest najważniejsze — związek postawy psychicznej z dziedzinami kultury (obiektywnego ducha, jak to Niemcy nazywają). Inna oczywiście kwestia, czy Spranger istotnie trafnie wyodrębnił te najbardziej zasadnicze, o strukturze osobowości decydujące kompleksy dążeń.

podtypy empiryków i racjonalistów[1]). Uczuciowe znaczenie wartości obiektów schodzi tu na plan dalszy i bywa świadomie odrzucane jako „czynnik subiektywny". W etyce będzie on Sokratesowskim typem intelektualisty, któremu się wydaje, że zło można sprowadzić do nieznajomości dobra, z czego wynika logicznie nauczalność cnoty. Potrzeby ekonomiczne są dla tego typu rzeczą najbardziej odległą. Uważa on je jedynie za przykrą konieczność życiową. Może się jednak u niego wytworzyć nawet i chciwość, której podstawą będzie nie ukochanie dóbr materialnych, ale obawa przed hamującym pracę poznawczą niedostatkiem.

Typ ten pojawia się w zaczątku już na poziomie chłopa wiejskiego, który objawia nieraz tak niezrozumiałe zainteresowanie dla nauk najbardziej odległych i nieużytecznych dla niego jak astronomia[2]). W pełni rozwinięty spotkamy go jednak dopiero na poziomie inteligencji, a nawet tam, gdzie się zaczyna twórczość naukowa. W Polsce jest on na ogół — jak się nam zdaje — raczej rzadszy. Dla kół nastawionych intelektualistycznie typ ten stanowi materiał idealny. Jego rozwój jest możliwy tylko przez teoretyczne pogłębienie.

---

[1]) Jest to klasyfikacja, którą William James sprowadza do różnicy temperamentów filozoficznych, rozróżniając umysłowości „twarde" i „miękkie" (W. James, Pragmatyzm, nowa nazwa dla niektórych starych sposobów myślenia. Tłumaczenie W. M. Kozłowskiego. Warszawa 1911, str. 5 n.).

[2]) Z czego wyciągano już przytoczone wnioski uogólniające na temat idealizmu poznawczego chłopów. (Por. wyżej str. 215).

γ) *Typ ekonomiczny.*

Typ ekonomiczny[1]) to ten najpospolitszy człowiek interesu, kierujący się jedynie motywami korzyści materialnej. Jego nastawienie jest czysto praktyczne i celowe. Pieniądz staje się dla niego często jedynym celem życia, albo też środkiem do przyjemnego jego urządzenia, a czasem też do zaspokojenia ambicji społecznej (np. u mieszczanina, marzącego o skoligaceniu się ze szlachtą). Wiedza jest dla tego typu tylko środkiem dla celów utylitarnych; nie można tu więc budować na bezpośrednich zainteresowaniach. Sztuka będzie dla niego jedynie dekoracją, schlebiającą jego próżności. Chętnie będzie on się popisywał ceną zakupionych dzieł sztuki. Jego filantropia będzie również raczej popisem. Wobec innych będzie on skłonny do wyzysku i brutalności, a stosunek do ludzi jest interesowny. Typ ten najbardziej może wymaga wychowania, ale niestety rokuje on najmniejsze widoki jego skuteczności. Trafić można do niego jedynie od strony pożytku, o ile się mu zdoła wykazać, że altruizm i rozwój duchowy jest najlepszym, bo długodystansowym interesem. Na ogół jednak typ ten pozostanie nieuchwytnym dla działacza oświatowego, chyba że pójdzie on na kompromisy i dawać będzie oświatę „życiowo-pożyteczną", co zresztą dawać może duże możliwości ubocznego oddziaływania wychowawczego.

δ) *Typ estetyczny.*

Typem estetycznym[2]) jest ten, kto wszystkim otrzymanym wrażeniom pragnie nadać jakiś wyraz[3]). Mamy tu odmianę, która akcentuje

[1]) Spranger, l. c. 130 n. [2]) Ib. 149 n. [3]) Spranger używa tu określenia „Geformter Eindruck — Ausdruck".

wzruszenie i przeżycie (impresjoniści), i drugą, dla której istotną cechą jest skłonność do wyprzedzania wrażeń i narzucania im pewnego zabarwienia (ekspresjoniści). Sposób myślenia tego typu jest konkretny. Nie lubi on abstrakcyjności, która rozkłada całość wrażenia i wyobrażenia. Jest to jednak konkretność wtórna nie wynikająca z pierwotności umysłu, lecz tylko z nastawienia. Natury te będą szukały innych form pracy kulturalno-oświatowej, a nie kół posługujących się metodami intelektualnymi, nie mogącymi zaspokoić ich potrzeby wrażeń estetycznych[1]). Jedyną więzią mogłoby być poszukiwanie „interesującej" znajomości. Motyw ten zaliczamy oczywiście do motywów ubocznych i niepożądanych. I dlatego nie należy na ogół wciągać do pracy w kołach typów o wyraźnej strukturze estetycznej, chyba że chodzi o koło, do potrzeb tego typu dostosowane.

ε) *Typ społeczny.*

Typ społeczny[2]) to ten, kto widzi najwyższą wartość w bliźnim i żyje przez innych i dla innych. Miłość jest tu motywem najgłębszym. Wiedza dla tego typu jest rzeczą martwą, czy „suchą", i ceni on ją o tyle tylko, o ile może być narzędziem w pracy społecznej; podobnie i dobra ekonomiczne. Wzruszenie estetyczne nie odgrywa tu roli, za to najczęściej splata się ta postawa z silnym zaakcentowaniem dążeń i motywów religijnych.

Jest to typ idealny dla kół typu wolicjonalno-wychowawczego, które chcą kształcić przodowników moralnych i działaczy. Pogadanka an-

[1]) Oprócz kół lektury komentowanej, zajmujących się lekturą utworów beletrystycznych. [2]) Ib. 171 n.

kietowa jest metodą szczególnie do tego typu mentalności dostosowaną, bo daje ona nie martwą abstrakcję, ale nastawienie na żywego człowieka i konkretną jego dolę. Poziom umysłowy może tu być bardzo różny, ale przeważać tu będzie raczej średni stopień rozwoju umysłowego, któremu zwykle tutaj braknie dostatecznie silnych bodźców, popychających do pracy intelektualnej. Zdaje się, że u kobiet nastawienie to będzie częstsze niż u mężczyzn, choć zagadnienie to nie zostało jeszcze zbadane.

ζ) *Typ władzy.*

Typ władczy[1]) mamy wtedy, gdy dana jednostka z natury skłonną jest do narzucania swoich wartości innym — i to nie w imię jakiegoś obiektywnego, racjonalnego celu (który tu może być jedynie wtórną dekoracją ideologiczną osobistych ambicji), ale dla wyładowania swej wrodzonej żądzy znaczenia i energii życiowej. Jest to urodzony, „rasowy" polityk. U kobiet będzie to typ żądny hołdów, uznania i wpływów, działający często za pośrednictwem mężczyzny ujarzmionego przez silniejszą wolę kobiety. Poznanie dla tego typu jest jedynie narzędziem wywierania wpływu. Chodzić tu może bądź o poznanie warunków, środowisk i ludzi i sztuki ich poruszania, bądź też o pewną dekorację intelektualną własnej osobowości, stanowiącą przejaw żądzy błyszczenia i wyróżnienia. Ludzi tego typu na ogół łatwo nakłonić do pracy nad sobą, oczywiście dopóki są w okresie walki o swą pozycję. Lecz celowość uzbrajania tych ludzi ambitnych, przeradzających się aż nazbyt łatwo w karierowiczów, może być przed-

[1]) U Sprangera „Der Machtmensch" (l. c. 188 n.).

miotem zasadniczej dyskusji. Paląco potrzebne jest tu za to pogłębienie etyczne, niestety u typów władczych trudne do osiągnięcia, gdyż mają one zwykle skłonność do tego, by z etyki robić narzędzie do mierzenia postępowania swych przeciwników czy rywali. Uszlachetnić można ten typ, zamieniając jego żądzę władzy na chęć walki o cele idealne i na pragnienie służenia innym w myśl zasady ewangelicznej, że kto chce być pierwszym, ten winien służyć. Praca ta wymaga bardzo dużego nakładu dobrej woli i oprzeć się może jedynie o jakieś głębsze przeżycia, zmuszające do refleksji, szczególnie niepowodzenia. Z drugiej strony można tu próbować rozwijania dążeń kompensujących np. pewnej życzliwości dla ludzi, obiektywizmu itp.

η) *Typ religijny.*

Typem religijnym[1]) jest ten, kto wszystko sprowadza do sensu i wartości całokształtu życia i poszukuje dóbr duchowych, wiecznych i absolutnych. Jest to niewątpliwie typ najwyższy, najbardziej uduchowiony i ogarniający najszersze horyzonty, a przy tym na ogół (o ile się nie spaczy w zewnętrznej dewocji) najbardziej etyczny, bo kierujący się najgłębszymi, najbardziej istotnymi motywami. Są oczywiście różne odmiany: od uciekającego na pustynię, negującego pozytywne wartości kultury pustelnika i ascety aż do typu pozytywnie odnoszącego się do świata i życia, pragnącego ziemię zdobyć dla Boga. Ten ostatni jako bardziej z życiem związany, twórczy, nadający się do pracy społecznej i organizacyjnej (choć na ogół mniej pogłębiony), stanowi idealny materiał dla kół oświa-

[1]) L. c. 211 n.

towo-wychowawczych. Jego zainteresowania intelektualne będą na ogół podporządkowane celom wiecznym albo też dążeniom społecznym; mamy jednak i odmianę bardziej intelektualistyczną tego typu, uważającą poznanie za cel samoistny, którego ostatecznym, najwyższym przedmiotem jest Bóg. Dążenia społeczne wypływają tu z nakazów Bożych, a nie z bezpośredniego ukochania ludzi, które się tu jednak zwykle samo wytworzy, bo kochamy zawsze tych, dla których ponosimy ofiary. Na plan pierwszy będzie się dla tego typu wysuwać troska o duszę. Przy odpowiednim pogłębieniu i uzdolnieniu typ ten nadawać się będzie na apostoła — w myśl haseł Akcji Katolickiej, której postulaty tylko ten typ w całej pełni może zrealizować.

Rozpoznanie typów Sprangerowskich nie jest rzeczą zbyt trudną, o ile chodzi o ludzi w pełni rozwiniętych i życiowo aktywnych (a ci nas tu głównie zajmować będą). Trzeba sobie tylko zawsze odpowiedzieć na pytanie — o co temu człowiekowi głównie chodzi. Zawód będzie tu też dawał pewną orientację; kupiec będzie najczęściej typem ekonomicznym a uczony — teoretycznym, ale zdarza się też, że zawód nie odpowiada strukturze. Oczywiście, że jak wszędzie tak i tu typy zupełnie czyste będą stosunkowo rzadsze niż struktury mieszane albo też nierozwinięte. Znając jednak idealne formy życia, możemy już łatwiej zrozumieć konkretne ich komplikacje. A znajomość struktury pozwoli nam znaleźć dla każdego ten język, którym do niego przemawiać trzeba.

e) Cechy charakteru.

Przynależność do koła wymaga — podobnie jak każda inna funkcja społeczna — pewnego mi-

nimum określonych **cech charakteru,** bez których normalna praca nie da się pomyśleć.

Levassor[1]) stawia cztery zasadnicze, konkretne postulaty: 1) regularność uczęszczania (co się zresztą może łączyć z zupełną biernością), 2) prostota ducha (simplicité), umożliwiająca przezwyciężenie nieśmiałości, której korzeniem jest miłość własna, obawiająca się instynktownie upokorzeń, oraz niejasność myślenia, 3) pewna serdeczność wobec towarzyszy, umożliwiająca zrozumienie wzajemne i przełamanie fałszywego indywidualizmu, 4) sztuka milczenia (obok sztuki mówienia) (czyli po prostu nałożenie pewnych hamulców na gadatliwość).

Dodać tu należy jako może najważniejszy postulat samorzutną aktywność umysłową oraz zdolność i chęć do wysiłku, która jest nieodzowną nawet w tych kołach, gdzie zdecydowanie przeważa aktywność kierownika.

Na pierwszy plan wysuwa się tu pewna wytrwałość, konsekwencja, aktywność i zdolność do wysiłku. Charaktery, żądne nowych wrażeń, ale niezdolne do trwałych, rozwijających się zainteresowań i natężenia uwagi dowolnej, a przy tym jeszcze pozbawione samorzutnej czy choćby świadomej, dowolnej aktywności[2]), są nieszczęściem dla kół, gdyż pojawiają się one zrazu licznie i są pełne zapału — ale rychło stygną i wycofują się, porywając za sobą innych, którzy bez złego przykładu zdobyliby się z pewnością na większą wytrwałość. Na-

[1]) L. c. 68 n.

[2]) Rozróżnić trzeba tu *dwa typy aktywności:* ludzi, którzy stale żyją w napięciu, hamują i przyspieszają, koncentrując swe siły, i innych, których aktywność jest spontaniczna (por. Emil Ulitz, Charakterologie, Charlottenburg 1925, str. 203). Oba te typy są dla nas pozytywne.

leży takich przede wszystkim rozpoznać i możliwie ich się wystrzegać.

Druga ważna cecha — to pewne minimum **uspołecznienia,** przejawiające się w liczeniu się z zainteresowaniami, poglądami i interesami innych. Są pewne typy ludzi „nieznośnych", którzy zawsze narzucają swoje zdanie, sprzeciw uważają za obrazę osobistą, lecz przeważnie lekceważą i deprecjonują cudze poglądy, reagują ostro i osobiście na każde, choćby najlżejsze naruszenie ich przeczulonego poczucia godności własnej. Wiąże się z tym często wygórowana ambicja. Wady te zwykle ujawniają się dopiero w miarę pracy. Jednostki takie trzeba usunąć, choćby to było trudną i bolesną operacją, ale innej rady tu nie ma, bo nie łatwo będzie wymusić pewne ich dostosowanie się do wymagań minimalnego uspołecznienia. W każdym razie możność relegacji jest tu nieraz konieczna jako ostatnia obrona — i dla niektórych typów konieczny „bat na ścianie".

Trzeci ważny postulat to pewne minimum **udyscyplinowania** i panowania nad sobą. Ideałem będzie oczywiście ta serdeczność, o której mówi Levassor; nie można tego jednak traktować jako cechy nieodzownej, bo nieraz ludzie na pozór szorstcy i zimni są jednak dobrymi towarzyszami. Do dyscypliny należy i sztuka opanowywania swego gadulstwa, dla nas szczególnie ważna.

Wybujały indywidualizm, którego przejawem jest m. i. brak panowania nad sobą i nietolerancja, jest niewątpliwie jedną z naszych wad narodowych. Jeśli występuje on w stopniu niezbyt silnym, wtedy bliskie współżycie w środowisku wychowawczym koła oświatowo-wychowawczego może się stać jednym z najskuteczniej-

szych środków do jego przełamania i stopniowej zamiany w moralnie dojrzałą postawę personalistyczną. W formie ostrej i patologicznej stanowi on wadę, uniemożliwiającą przynależność do koła.

Dalszy doniosły postulat to pewna **prostolinijność** duchowa, przejawiająca się w zdecydowaniu i określoności dążeń, oraz jasności i konsekwencji myślenia. Są ludzie, którzy nigdy nie wiedzą, czego chcą, ulegają stale coraz to nowym impulsom i zachciankom — można by powiedzieć: kołują dookoła własnej, nieraz bardzo skrzywionej osi. Wiąże się z tym zwykle mglistość i bałamutność myślenia, z którą bardzo często w parze idzie nieokiełzane, chaotyczne gadulstwo. Ludzie tacy szukają często terenu zbytu dla swych mętnych myśli. Szukając samych siebie, potrzebują przy tym pomocy. O ile to szukanie jasności i linii życiowej jest szczere, wtedy koło może takim ludziom dopomóc. Ale zawsze tego rodzaju psychoterapia pójść musi kosztem innych, zdrowych jednostek. Może powstaną jeszcze kiedyś specjalne koła **terapeutyczne** — choć łączenie samych typów patologicznych wydaje się zasadniczo rzeczą niebezpieczną — i wskazane byłoby raczej indywidualne zajęcie się każdym takim wypadkiem. Koła, pragnące pracować normalnie, winny się wystrzegać patologicznych typów — o ile te spaczenia u nich występują wyraźnie.

f) Przekonania i powiązania społeczne.

Koło oświatowo-wychowawcze jest grupą bardzo zwartą, opierającą się na bezpośrednim, osobistym obcowaniu, zmierzającym do wytworzenia **spólnoty**[1]). Warunkiem jej powstania jest od-

[1]) Por. str. 29 i 66.

powiedni indywidualny (a nie jedynie ogólny) dobór członków pod kątem widzenia dwojakim: wspólności dążeń i wspólności postaw[1]).

Wspólność dążeń jest najważniejsza tam, gdzie chodzi o grupy dynamiczne, o koła wychowawcze, kształcące przodowników i działaczy. Różnica charakteru, zainteresowań i upodobań może tu nie być istotną przeszkodą, skoro więzią jest wspólny cel. Tworzy się coś jakby instrument muzyczny, mający różnie nastrojone struny. To uzupełnianie się jest nawet pożądane, gdyż ułatwia ono podział pracy. Istotne jest to, by cel dążeń był wspólny. Ze wspólności dążeń rodzi się spólnota dynamiczna, coś jakby powiązany węzłami braterstwa broni oddział wojskowy.

Wspólność postawy wysuwa się na plan pierwszy w kołach intelektualistycznych. Nie ma tu więzi „braterstwa broni", jest tylko zżycie się osobiste. Chodzi o to, by członkom koła było ze sobą dobrze. Zależy to od tego, czy będą oni nastrojeni na jeden ton duchowy, czy będzie ich łączyć sympatia osobista i zrozumienie wzajemne. Jedność dążeń schodzi tu na plan dalszy. Jest ona bardzo pożądana, ale przyjaźń osobista może się rozwinąć nawet przy skrajnych przeciwieństwach ideologicznych, co w kole działaczy nie da się przeprowadzić. Inna rzecz, że trudno wtedy o wspólny język jako założenie ideologiczne, na którym jedynie oprzeć się może wspólność sądów i przekonań, tu jednak nie konieczna.

W Niemczech przedhitlerowskich poczyniono ciekawe doświadczenia z tworzeniem szkół dla działaczy społecznych i samorządowych, łącząc w internacie

[1]) Patrz wyżej 3e.

jednostki o przeciwstawnych przekonaniach. Szkołą taką była „*Staatliche Fachschule für Wirtschaft und Verwaltung*" w Düsseldorfie. Współżyli tu ze sobą działacze różnych obozów. Wynik był fatalny. Wytworzyła się jedynie wspólność pewnych ubocznych interesów (walka o większą swobodę osobistą, zresztą mocno nadużywaną, a nieprzemęczanie pracą itp.), a nawet zaczęło się rysować coś w rodzaju poczucia fachowego, które jednak rozwijało się kosztem zamiany działacza ideologicznego na cynicznego karierowicza. Antagonizmy ideologiczne uniemożliwiły tu wytworzenie spólnoty. Grupa utrzymała się tylko dzięki więzom zewnętrznym celu (dążenie do ukończenia szkoły)[1].

Inne zupełnie wyniki dało analogiczne współżycie dziewcząt o najbardziej przeciwstawnych przekonaniach w znanym nam już szwajcarskim uniwersytecie ludowym w *Neukirch an der Thur*. Ponieważ chodziło tu o rozwój osobowości, szczególnie pod względem intelektualnym i moralnym, oraz o praktyczne przygotowanie do pracy domowej i małżeństwa, więc nie było tu tak ostrej kolizji dążeń, by nie mogła się wytworzyć wzajemna tolerancja i umiejętność „pięknego różnienia się". Dodać tu trzeba, że dzięki wspólności wieku i ogólnych pojęć, specyficznych dla Szwajcarii, było tu w postawie dużo cech wspólnych, ułatwiających zbliżenie[2].

Analogiczne, świadomie już podjęte próby robił *Weitsch* w Dreissigacker.

g) Indywidualność a środowisko moralno-społeczne.

Pozostaje nam tu w końcu problemat, którym już zajmowali się autorzy francuscy jak Eblé[3] i Levassor[4]), mianowicie kwestia znaczenia śro-

[1]) Patrz pracę autora, Formy i metody, str. 84 n.
[2]) Tamże, str. 68 n.
[3]) L. c. 33 n. [4]) L. c. 64 n.

dowiska moralno społecznego[1]), dla doboru indywidualnego członków koła. Chodzi tu o pytanie, czy przy doborze trzeba bezwzględnie zważać na wartość moralną środowiska, na „gniazdo", z którego kandydat pochodzi — tak jak to czynią rodzice przy ocenie kandydatów do małżeństwa ich dzieci — czy też należy dopuścić i możliwość, że z najgorszego środowiska wychodzą czasem ludzie najcenniejsi.

U podstaw pytania tego leży fundamentalne zagadnienie, czy człowiek jest zawsze produktem wpływów środowiska — czy też raczej psychika jego rozwija się także lub nawet przede wszystkim pod wpływem wyniku jego samodzielnej pracy.

Wątpliwości ulegać nie może, że materiałów, z których się psychika ludzka buduje, dostarcza zawsze środowisko — bezpośrednie i pośrednie (literatura, ruchy społeczna, prasa, radio itp.)[2]). Nie może się jednak utrzymać zasada materializmu dziejowego, która wszystkie treści kulturowe wywodzi z wpływów zewnętrznych i to niektórych tylko, dla niego jedynie istotnych (szczególnie chodzi o czynniki gospodarcze i społeczno-polityczne). Świadomość w tej koncepcji schodzi do roli jakiegoś biernego ekranu, na którym się odbijają różne filmy; nie uwzględnia ona zupełnie twórczości i wolnej woli, a przy tym nie liczy się dostatecznie z reakcją psychiczną na zło, której jednak nie można czysto automatycznie i me-

---

[1]) Wyłączamy tu omawianą przez tych autorów kwestię środowiska ideologicznego, bo o tym była już mowa w innym związku (patrz wyżej 2 d i 4 f, str. 203 i 254 n.).

[2]) Przez środowisko rozumiemy za Znanieckim (Socjologia wychowania, Warszawa 1928, tom I, str. 53 n.) *„ogół jednostek, grup społecznych i treści kulturowych, z którymi osobnik styka się bezpośrednio lub pośrednio, przelotnie lub trwale"*.

chanicznie pojmować[1]). Istotną dla nas rzeczą jest możność wyboru między istniejącymi alternatywami. Nie możemy tu oczywiście zapuszczać się w zawiłą metafizyczną problematykę wolności woli[2]). Wystarczy jedynie stwierdzić fakt empiryczny, że mamy świadomość istnienia w ważnych chwilach alternatyw, między którymi możemy wybierać. Alternatywy te mają różną jakość moralną. Ponieważ dokonany raz akt wyboru pozostawia za sobą pewne skutki w formie utrwalenia się pewnych dyspozycyj i tendencyj — więc trzeba uznać, że i z bardzo ujemnego środowiska wyrosnąć mogą jednostki o najwyższych walorach moralnych — jeśli reagowały one zawsze negatywnie na ujemne wpływy

[1]) *Krytykę* tego determinizmu prowadzącego w konsekwencji do wiary w automatyzm i negacji świadomego wysiłku i moralności przeprowadził już w obrębie obozu marksistów *Jerzy Sorel* (K. Wyka. Jerzy Sorel, odb. z Przegl. Współczesnego. Warszawa 1935, str. 10). To stanowisko Sorela pogłębił jego wyznawca, *Stanisław Brzozowski*, który odrzuca również automatyzm postępu i akcentuje silnie znaczenie jaźni i kult twórczej pracy. (Legenda młodej Polski, nowe wydanie. Warszawa 1935, str. 10 n.). Najsilniej podważył te zasady *Edward Abramowski*, który mimo swego socjalizmu i ateizmu głosił swoją teorię równoważników psychicznych, uznającą, że istnieje wzajemne oddziaływanie między zjawiskami psychicznymi i jaźnią, której substancjalność silnie podkreślał, oraz światem materii. (Zagadnienia socjalizmu. Pisma tom II, str. 14 n.). Próbą ratowania materializmu dziejowego przez oparcie go na idealizmie epistemologicznym była książka *Maxa Adlera*, Lehrbuch der materialistischen Geschichtsauffassung I Bd. Allgemeine Grundlegung, Berlin 1930. Ta zupełnie nieudana koncepcja (jej krytykę dajemy w rozprawie: Zmierzch materializmu, Przegląd Powszechny. IV. 1938) potwierdza tylko bankructwo tego kierunku. Zupełnie zrywa z nim nowy socjalizm *De Mana* (patrz cytowaną książkę: Z psychologii socjalizmu). Bliższą analizę materializmu dziejowego dajemy w przygotowującej się książce pt. „Ideologia".

[2]) Sprawę tę omawia autor w niewydanej dotąd dysertacji pt. „Zagadnienie wolności woli", Poznań 1926.

i wytworzyły sobie w ten sposób pewną postawę bojową wobec zła moralnego. Można nawet stwierdzić, że ci, którzy musieli największe opory przełamywać, rozwinęli w sobie normalnie największą dynamikę etyczną.

W ocenie wpływu środowiska trzeba odróżnić otoczenie dawniejsze, z którym dany kandydat czy członek już zerwał, i aktualne. Ujemne środowisko w okresie młodości mogło nieraz wydać typ najcenniejszy, który rozwinął się w walce z wpływami ujemnymi otoczenia — co oczywiście nie znaczy, że w pewnych dziedzinach nie mógł on tymi wpływami przesiąknąć, albo też wytworzyć w sobie reakcji jednostronnej i zbyt daleko idącej. Niebezpieczniejszym jeszcze jest jednak **aktualny**, trwający nadal wpływ ujemnego środowiska, który paraliżuje skutki samej pracy wychowawczej czy samowychowawczej. Jeśli jednak istnieje dobra wola walki, wtedy należy tym bardziej takim ludziom zagrożonym podać rękę.

Środowisko dodatnie, czyli tzw. „dobre domy" mają też swoją stronę ujemną. Wychodzi z nich bardzo często element miękki, bezwolny, nie dostosowany do życia i nie zahartowany w walce. Wytwarza się tu też łatwo pewne poczucie, że wszystko jest w porządku, pewne zadowolenie ze siebie i ze świata, powodujące brak dynamiki życiowej. Najcenniejsi są dla nas właśnie tacy, którzy się buntują przeciwko złu swego środowiska i są niezadowoleni ze świata i ze siebie.

Zdarza się często, że nie mamy możności bezpośredniego przerabiania ujemnego środowiska, w którym członkowie naszych kół tkwić muszą. Tak np. nie podobna wymagać zerwania

z domem rodzinnym, albo rozbicia nieszczęśliwego małżeństwa. W takich wypadkach trzeba zadowolić się hartowaniem moralnym i odnosić się z wielkim taktem i umiarem do błędów otoczenia naszych członków, szanując ich naturalną wrażliwość. Szczególnie trudną jest sytuacja, gdy chodzi o alkoholizm ojca lub innych osób bliższych.

5. Uzdolnienia.

a) Minimum uzdolnień intelektualnych a warunki rozwoju.

Z całej ogromnej problematyki uzdolnień możemy tu tylko wziąć pod uwagę pewne najogólniejsze, pod kątem widzenia naszych zainteresowań ujęte aspekty. Umożliwi nam to zwięzłe potraktowanie tego problematu.

Szczególne uzdolnienie do pracy nad sobą, jakby się zdawało, nie powinno być potrzebne. W kołach pracować może i powinien **każdy** — niezależnie od danych mu talentów. Zawsze można (i trzeba) iść naprzód. Chodziłoby tylko o to, jakie dana jednostka ma konkretne możliwości i w jakim kierunku idą jej uzdolnienia, oraz czy pokrywają się one z jej dążnościami. (W przeciwnym bowiem razie jednym z zadań koła powinno być wskazanie właściwej drogi.)

Lecz sprawa nie jest tak prosta. Przyjmijmy nawet to założenie, że każdy człowiek normalnie rozwinięty ma pewne minimum uzdolnień idących w określonym kierunku. Oczywiście wyłączamy tu z góry element zupełnie prymitywny, niezdolny jeszcze do zaczątków chociażby pracy umysłowej. Aktualizacja tych uzdolnień zależy jednak od pewnych **warunków.** W pierwszej

linii są to warunki zewnętrzne: minimum swobody myśli, uwarunkowane pewnym zabezpieczeniem losu i egzystencji materialnej, możność pewnego skupienia, wiara w możliwość postępu i celowość wysiłku oraz warunki materialne i rodzinne, umożliwiające uwolnienie pewnego minimum energii. Wielki talent, o ile jest połączony z charakterem, przebija się często (nie wiemy, czy zawsze) i wbrew największym przeszkodom, które przyczynią się jedynie do umocnienia jego woli. Lecz małe uzdolnienia dadzą się aż nazbyt łatwo przytłumić przez niepomyślne warunki. Koło oświatowo-wychowawcze winno być tą cieplarnią, w której te zmrożone uzdolnienia na nowo poczną kiełkować i rozwijać się. Wymaga to, by kierownik koła wyśmienicie poznał nie tylko charakter każdego ze swych członków, jego zainteresowania i strukturę psychiczną, oraz uzdolnienia, ale przede wszystkim jego realną sytuację życiową, wpływy, którym podlega, i warunki życia, oraz rozumiał tkwiące w nich możliwości. Na tej podstawie dopiero może on znaleźć środki zaradcze.

Dla pracy w kole niewątpliwie nieodzowne jest pewne **minimum uzdolnień intelektualnych,** o ile wysiłek kierownika nie ma być daremnym lub przynajmniej nakład pracy ma się rentować. Chodzi tu więc przede wszystkim o pewne rozbudzenie zainteresowań, pojętność[1]), pamięć i orien-

[1]) Początki nauki dla osób, których przodkowie byli analfabetami, nie są z reguły łatwe. Nauka idzie tu często zrazu bardzo opornie mimo najlepszych chęci, bo braknie tu jeszcze pewnego minimum uzdolnień, które wytwarzają się na ogół dopiero w wyniku pracy umysłowej całych pokoleń. Ilustracją tych trudności, na jakie natrafiają początkujący

tację. Nie trzeba jednak za wiele wymagać. Należy tylko dążyć do tego, by nie łączyć ludzi o zbyt wielkich różnicach uzdolnień, gdyż wtedy jedni będą się nudzić, a drudzy nie będą mogli nadążyć.

b) Uzdolnienia społeczno-przodownicze.

Inną jest kwestia **kwalifikacyj społecznych**, wymaganych od kandydatów na przodowników moralnych czy działaczy. Tu już konieczne są pewne właściwości wrodzone: duża ruchliwość i inicjatywa, pewien urok osobisty, dar wywierania wpływu na innych, znajomość ludzi i wyczucie ich aktualnych potrzeb i dążeń, a nade wszystko wiara w swoją ideę i — rzecz decydująca — entuzjazm. Umysły zbyt krytyczne i analityczne, które wyśmienicie prosperować mogą w kołach intelektualistycznych, tu są skazane na impotencję społeczną, a gorzej jeszcze — podcinają one zapał innych. Trzeba tu odróżnić krytycyzm wobec ludzi związany ze zmysłem wyczucia rzeczywistości, tutaj bardzo pożądany, i krytycyzm wobec idei czy organizacji, zabijający wiarę w słuszność celów lub możliwość ich osiągnięcia i powodujący w rezultacie paraliż woli.

Z powyższego zestawienia cech wynika, że każdy prawie z głównych typów kół wymaga innych uzdolnień i nastawień i innej struktury[1]). Wymagania, jakie się stawia członkom kół elitarno-przodowniczych, są oczywiście bez porównania wyższe niż te, które wystarczą dla zwykłych członków kół intelektualistycznych. Chodzi

---

w nauce, mogą być np. wspomnienia cieśli wiejskiego, wydrukowane w „Pamiętnikach chłopów" nr 1—51, (str. 323).

[1]) Patrz wyżej 4 d. Str. 243 n.

o to, by każdy znalazł się w takim kole, odpowiadającym najlepiej jego naturalnym uzdolnieniom i skłonnościom, które się najczęściej nierozerwalnie wiążą z uzdolnieniami.

6. Metody pozyskiwania członków.

a) Motywy przystąpienia i przeszkody.

Wynikiem praktycznym naszych rozważań nad psychologią członków winna być — obok metodyki wychowawczej i samowychowawczej, którą w innym związku omawiamy — przede wszystkim i decydująca dla powodzenia akcji **technika pozyskiwania członków.**

α) Motywy przystąpienia.

Poznanie struktury wolicjonalnej członków kół — ogólne i indywidualne — umożliwi nam rzecz dla nas praktycznie najdonioślejszą, stanowiącą podstawę techniki werbunku — zrozumienie konkretnych motywów, skłaniających do udziału w kole oświatowo-wychowawczym.

Motywy te, jak już wiemy[1]), mogą być bardzo różne. Pobudek **ubocznych** możemy wyliczyć długi szereg: ucieczka od szarzyzny życia i żądza nowych wrażeń i prymitywna nieraz ciekawość, szukanie towarzystwa, czy wciągnięcie przez kolegów, pragnienie przyjaźni, czy korzystnych stosunków społecznych, szczególnie z osobami wyżej postawionymi, naśladownictwo lub presja organizacji czy zwierzchników, dążenie do zdobycia lepszych szans życiowych w walce o byt, zwiększenie

[1]) Porównaj str. 192 przypisek.

widoków awansu społecznego i rozszerzenie zakresu swych możliwości oddziaływania na innych. Działają tu też pobudzająco ambicje stowarzyszeń lub grup szerszych jako naród, państwo, czy Kościół. Konkretne, bezpośrednie zainteresowania dla obiektu studiów, dążenie do rozwoju własnej osobowości, lub chęć lepszego uzdolnienia się do pracy społecznej, to motywy dla nas najcenniejsze, niestety może nie najczęstsze; przesadą byłoby jednak z pewnością twierdzić, że pojawiają się one rzadko.

Długi ten spis jest niewątpliwie jeszcze nie wyczerpujący, ale wskazuje on na najczęstsze typy motywów. Oczywiście normalnie występują one łącznie jako całe **kombinacje,** niekoniecznie zawsze logicznie skoordynowane. Kierownik lub inicjator koła winien gruntownie rozważyć, które z tych możliwości zachodzą w każdym konkretnym wypadku. Naturalnie będzie on tu skazany na uzupełnienia zasadniczo bardzo trudnych obserwacyj własną intuicją i hipotezami.

β) *Przeszkody.*

Niemniej zasadniczą rzeczą jest zrozumienie, jakie w poszczególnym wypadku i jakie w ogóle działają i działać mogą **przeszkody,** utrudniające przystąpienie do koła.

Jedną z najpierwszych walnych przeszkód jest niewątpliwie bierność i otępienie, zwykle dziedziczne. Druga przeszkoda, niemniej zasadnicza, najgłębiej sięgająca, to przerost dążeń hedonistycznych, z którym się zwykle wiąże brak poważnego poglądu na życie, bezplanowość rozwoju wewnętrznego i ciasnota horyzontów. Przyczyną walną takiego spaczenia jest aż nazbyt często alkohol, ten wróg śmiertelny

wszelkiej akcji kulturalno-oświatowej, którego usunięcie (u członków organizacji abstynenckiej) nie bez powodu zrodziło w Szwecji cały ten wspaniały ruch kół oświatowych. Alkohol to środek systematycznego podcinania lub też paczenia wszystkich wyższych dążności, uniemożliwiający szczególnie u ludzi prostych rozwój głębszych i wyższych aspiracyj[1]).

Dalsze trudności, niemniej zasadnicze i nieraz trudne do pokonania, to brak czasu, przemęczenie, zwłaszcza intelektualne, niechęć do rzeczy nowych, rodząca pewne zahamowania psychiczne, i spowodowana często ujemnymi doświadczeniami z poprzednimi innowacjami[2]). Często również i zewnętrzne warunki, jak brak lokalu czy biblioteki, duże odległości itp. stanowią przeszkody, trudne do przezwyciężenia. Rozpolitykowanie może również podciąć zdolność do spokojnej pracy samokształceniowej. Także i nieporozumienia osobiste między członkami czy kandydatami mogą być trudną do pokonania przeszkodą.

---

[1]) Chodzi tu nie tylko o jego *bezpośrednie* skutki, ale i o obciążenie *dziedziczne*, i o tyle można się posunąć aż do przypuszczenia, że czynnik ten wywiera swój wpływ nawet tam, gdzie jego istnienia zupełnie nie przeczuwamy. Na temat działania alkoholu na życie psychiczne patrz: Dr R. Radziwiłłowicz, Psychologia i psychopatologia alkoholizmu. Alkohologia. Książka podręczna dla walczących z alkoholizmem, Warszawa 1928, str. 95 n. Krótki pogląd na te sprawy daje dr med. i fil. Al. Piotrowski, Wpływ wyskoku na umysł i wolę oraz na życie moralne człowieka. Poznań 1929. Patrz też „popularny szkic społeczno-lekarski" Prof. Dr P. Gantkowskiego, Najważniejsze zagadnienia z dziedziny alkoholizmu w świetle nauki lekarskiej obecnej doby. Poznań 1929 r., str. 18 n.

[2]) Por. Prawo stabilizacji społecznej Znanieckiego (The Laws of social psychology, str. 112).

b) Technika werbunku.

Dochodzimy teraz do problematu technicznego: jakimi metodami **pozyskać** można członków dla projektowanego koła.

Pierwsza trudność zasadnicza werbowania polega przede wszystkim na tym, że każdy jest skłonny do tego, by przypisywać innym własne dążenia. Działacze społeczni popełniają najczęściej ten błąd, że nie zaczynają od zbadania dążeń przedmiotu swej akcji, lecz przypisują mu z góry te nastawienia, które pragnęliby u niego widzieć (o ile się w ogóle nad tą kwestią zastanawiają). Wszelkie objawy zainteresowania bierze taki niedoświadczony działacz za poważne dążenie, gdy w rzeczywistości chodzi nieraz o pospolitą ciekawość lub chęć zrobienia przyjemności inicjatorowi, albo też o tani sposób opędzenia się przed natrętnym wciąganiem czy werbowaniem. Organizator koła winien tu postępować z rozwagą i umiarem, nigdy się nie narzucać i nie chcieć sztucznie „montować" koła, i przyspieszać naturalny rozwój. Idealne są takie sytuacje, gdy zainteresowani sami wystąpią z inicjatywą założenia koła. Taki ruch „od dołu" jest zawsze najzdrowszy, bo ma najgłębsze korzenie, naturalnie, o ile tu nie chodzi o jakieś przelotne zachcianki czy kombinacje. Tego rodzaju inicjatywa słuchaczy kursów wieczornych stworzyła swego czasu słynny wiedeński Volksheim. „Zwerbowani" członkowie tylko wtedy będą rzeczywiście aktywni, jeśli namowa natrafiła na istniejące już mniej lub więcej uświadomione dyspozycje. Nie znaczy to, że nie istnieje możność aktywizacji. Pewne tęsknoty za jakimś wyższym życiem tlą nieraz i pod popiołem największego zmaterializowania. Chodzi tylko o to, by te

iskry odnaleźć i rozdmuchać, a nie brać zachcianek chwilowych za istotne, głębsze i trwalsze dążenia.

Przy stworzeniu grupy **elitarnej** przodowników społecznych dobór jest o wiele trudniejszy niż przy kołach intelektualistycznych, choćby już ze względu na wyższe znacznie wymagania, o których była wyżej mowa. Francuzi radzą tu zaczynać od pozyskania jednego lub dwóch przodowników i tych najpierw powoli i stopniowo uświadomić i wyrobić oraz zaktywizować. Takie pozyskiwanie jednostek upatrzonych odbywa się bardzo powoli i trwa nieraz miesiącami. Dalszych członków jednak winni już ci pierwsi zwerbować. W tym wypadku działa inny mechanizm psychiczny, przede wszystkim naśladownictwa. Wszelki nacisk czy namowa wywołują zasadniczo reakcję negatywną, a przynajmniej już ostrożność, zwykle zaś i niechęć. „Man merkt die Absicht, und man wird verstimmt" (widzi się zamiar i powstaje niechęć — jak mówi Niemiec). Na ogół ludzie nie lubią, by na nich wywierano nacisk. Tylko wtedy, jeśli ktoś w skrytości pragnąłby udziału w jakiejś sprawie, ale ma pewne zahamowania nieśmiałości, albo też przeczuloną ambicję i chce, by go uroczyście poproszono — tylko w takich wypadkach bezpośrednie namawianie jest działaniem celowym. Inna rzecz, gdy namawia kto „z bliskich", „swoich", do których się ma bezwzględne zaufanie — i jeśli do tego z tą namową połączony jest przykład. Jeśli z dwóch dobrych kolegów jeden wstąpi do jakiegoś koła, to drugi będzie normalnie skłonny do naśladowania go. Jest to pęd zupełnie naturalny. Występuje tu też solidarność wspólnoty przyjacielskiej. Mechanizm ten trzeba dobrze znać, aby uniknąć najpospolitszych błędów.

Nie znaczy to jednak, że inicjator koła ma biernie czekać, aż ci zwolennicy sami się znajdą. Przeciwnie, jest wskazanym, by sobie członków **celowo dobierać** — ale tylko wtedy, jeśli się ten dobór oprze na bacznej obserwacji — chociażby pośredniej — poprzez osobę zaufaną, lub lepiej jeszcze przez pryzmat kilku relacyj, które można zestawiać i porównać. To polowanie na „upatrzonego" może jednak dotyczyć tylko pierwszych członków, których pociągnąć może już to, że ich wyróżniono. Dalszych winni pozyskać ci pierwsi. Będzie to zarazem najlepszą miarą wartości pracy. Jeśli członkowie są zadowoleni, to będą się sami rozglądać za nowymi kandydatami. A jeśli koło nie spełnia swych zadań, wtedy wciąganie „za włosy" nowych osób jedynie pogłębi i przyspieszy nieunikniony jego rozkład.

Czasami zdarzy się jednak, że koło wyłoni się już gotowe z jakichś kursów czy wykładów[1]). Wtedy oczywiście trzeba brać materiał ludzki, jaki się nadarzył, i liczyć na naturalną selekcję, która wyeliminuje nieodpowiednich członków.

c) Presja.

Fakt, że nie ma dziś prawie ludzi, którzy by nie byli od kogoś innego mniej lub więcej zależni, stwarza naturalną możliwość wykorzystywania tej zależności dla aktywizacji różnych ruchów kulturalnych, społecznych czy politycznych. Nazywamy to wywieraniem presji[2]). Presja wy-

[1]) Takie wypadki obserwowaliśmy na terenie Katolickiego Uniwersytetu Robotniczego w Łodzi.

[2]) Przez presję rozumieć będziemy pewną formę *nacisku*, polegającą na *grożeniu* mniej lub więcej wyraźnym, że w razie, jeśli przedmiot nie wypełni życzenia podmiotu, ten wyrządzi mu jakąś szkodę (np. wstrzyma jego awans lub spowoduje nawet utratę posady).

wierana w formach mniej lub więcej subtelnych jest — na pozór przynajmniej — środkiem skutecznym. Jakich to ogromnych wysiłków dokonano w ten sposób na różnych polach! O ile się uwzględni ogrom zadań, jakie stają szczególnie przed tak młodym państwem, jak nasze, a z drugiej strony przerażającą bierność naszego społeczeństwa, wtedy nie trudno będzie zrozumieć, że ci, którzy dysponują tak potężnymi dźwigniami jak presja, będą się nawet czuli zobowiązani do użycia tego środka dla przełamania bierności i różnych zahamowań zewnętrznych i wewnętrznych. W państwach totalnych[1]) presja stała się zasadą fundamentalną całego ustroju, którego jednolitość ideologiczna i koordynacja nie dałyby się bez niej pomyśleć.

Czyż nie można by jej użyć i tu dla ruszenia z miejsca masowego ruchu kół oświatowo-wychowawczych? Chodziłoby oczywiście zarówno o nacisk na kierowników-inicjatorów, jak i również — w miarę możności — na zwykłych członków.

Zagadnienia presji nie można rozwiązać kilku tanimi ogólnikami. Natura polska jest niewątpliwie w tej kwestii szczególnie wrażliwa. Nasze społeczeństwo ma w tej dziedzinie szczególnie dużo urazów psychicznych, zwłaszcza od kilku lat; lecz to nie może być rzeczą decydującą. Czasem i przykry środek może być skuteczny. Chodzi jedynie o to, co na tej drodze istotnie osiągnąć można.

Presja na pozór jest bezpośrednio bardzo skuteczna. Jak za dotknięciem różdżki czarodziejskiej stwarza ona nowy ruch i nowe formy pracy.

[1]) Patrz na ten temat prace autora, Totalizm a katolicyzm. Poznań 1938, oraz Ideologizacja kultury, „Kultura i wychowanie", 1937, str. 218 nast.

Chodzi tylko o to, czy to, co się na tej drodze osiągnąć może w dziedzinie życia kulturalnego, nie będzie czasem tylko iluzją, a nie rzeczywistym osiągnięciem. Przypuśćmy nawet, że inicjator, działający pod presją, będzie rzeczywiście chciał osiągnąć jakieś wyniki — chociażby dlatego, by się nimi móc pochwalić. Czy będzie jednak rzeczą możliwą wydobyć ze siebie pod naciskiem zewnętrznym szczery entuzjazm, udzielający się innym, który tu stanowi warunek powodzenia? Czy nie będzie tu zawsze pewnych zahamowań wewnętrznych, które nie pozwolą na wydobycie ze siebie najgłębszych tonów?

Nie znaczy to jednak, że władze czy zwierzchnictwo organizacyjne powinno tu ogłosić zupełne désintéressement. Pozbawiona wszelkiego nacisku **zachęta**[1]) może niejednemu wskazać nieznane dotąd możliwości i pobudzić do szczerego zapału. Pewna domieszka względu na uznanie tych poczynań będzie na ogół nie tylko nieszkodliwa, ale nawet bardzo pożyteczna jako podpora często zbyt słabych zainteresowań bezpośrednich.

d) Środki atrakcyjne.

Pendant do presji stanowią **środki atrakcyjne**[2]). Stosuje się je na wielką skalę w stowarzyszeniach — w formie różnych zabaw tanecznych, udogodnień, wycieczek itp. W kole oświatowo-wychowawczym środki te muszą oczywiście być o wiele subtelniejsze. Wiążą się one z dy-

[1]) Zagadnienia związane z zachętą i przynęcaniem omawia szczegółowo prof. Znaniecki, Social Actions, str. 135-162.

[2]) Czyli nacisk na wolę, wywierany przez stosowanie środków, które przyciągają i nęcą wolę przedmiotu (Ks. Dr W. Adamski, Zarys socjologii stosowanej. Tom I, str. 147, 149). Termin ten przejmujemy tu w oderwaniu od rozwinię-

daktyką, o której będzie mowa w rozdziale IX. Chodzić tu będzie o wkłady humorystyczne i ogólną żywość prowadzenia zebrań, o czar osobisty kierownika, o styczność z osobami, posiadającymi urok społeczny, wzgląd na życzenie zwierzchników czy osób wpływowych, nadzieje na awans społeczny, a także miłą atmosferę środowiska. Nie uchybia też godności koła wycieczka czy herbatka, a nawet wspólne ewtl. zabawy kilku kół (byle z bezwzględnym wykluczeniem alkoholu!). Wszystkie te momenty, których szereg można by jeszcze wydatnie powiększyć, to folgowanie znanym nam już **motywom ubocznym.** Problematem pedagogicznym jest tu omówione już w innym związku[1]) zagadnienie przejścia od zainteresowań pośrednich do bezpośrednich. Wyniki naszej refleksji na ten temat pozwalają nam uznać środki atrakcyjne nie tylko za dopuszczalne, ale nawet za konieczne. Nie będzie ich trzeba tam, gdzie już istnieją silne i zdecydowane dążenia oświatowe, lecz i w tym wypadku nie zaszkodzi jakiś bodziec dodatkowy, stwarzający pozytywne zabarwienia uczuciowe danego kompleksu. Inna jest sytuacja tam, gdzie tych dążeń pozytywnych w ogóle nie ma. Jeśli brak ten jest zupełny, wtedy stosowanie środków atrakcyjnych musiałoby doprowadzić do wyników pozornych. Ponieważ jednak, jak stwierdziliśmy, dążenia oświatowe prawdopodobnie przynajmniej u niektórych typów strukturalnych

tego w tej książce systemu pojęć, który w całości do naszych celów zastosować się nie da. Pojęcie środków atrakcyjnych określamy tu nieco ciaśniej, niż ks. Adamski, który włącza do niego wszystko, co porusza wolę a więc i sam cel (Ib. str. 150), który się właśnie „środkom" przeciwstawia.

[1]) Patrz rozdział IV. 5 b β. Str. 174.

zawsze, choć w stanie ukrytym i przytłumionym istnieją, więc można mieć nadzieję, że skoro się tylko raz praca z miejsca ruszy, obudzą się one same. W każdym jednak razie wystrzegać się trzeba zbyt silnych atrakcyj, które mogłyby i niepożądany, bo pozbawiony szczerych skłonności i uzdolnień do pracy nad sobą element przyciągnąć, co musiałoby w rezultacie dać wyniki fatalne, gdyż tacy członkowie obniżają poziom, psują nastrój, dają zły przykład i najczęściej rozpoczynają swą dezercją proces rozkładu koła.

e) Zagadnienie ilości członków koła.

Początkujący działacze radzi są bardzo, jeśli uda im się koło ruszyć z miejsca od razu z **większą grupą.** Radość ta najczęściej jednak okazuje się przedwczesną, bo duże grupy zwykle zaczynają maleć, a nie rosnąć. Przyczyny tego zjawiska są bardzo zrozumiałe: w dużym kole nie łatwo jest o bliższe zżycie się, a członkowie w tym wypadku też chętnie opuszczają posiedzenie, licząc na to, „że bez jednego się obejdzie". W małym kółku poczucie solidarności jest większe i zżycie o wiele głębsze. Brak dostosowania w pracy koła do potrzeb i poziomu wszystkich — przy większej ilości członków nieunikniony (chyba że dobór jest nadzwyczaj staranny), rodzi rychło rozczarowanie, z którego wypływa skłonność do dezercji. W większej gromadzie zawsze znajdą się niewytrwali, którzy dadzą początek rozkładowi koła, a gdy się już raz zacznie ubytek członków, wtedy załamuje się rychło entuzjazm i zaczyna się rozkład. Jeśli w takim wypadku ostoi się jakieś „jądro" najcenniejszych członków, to jest to już poważny sukces.

Można oczywiście z góry sobie postawić kwestię w ten sposób, żeby wypróbować tych, którzy się nadają i którzy przetrwają okres nieuniknionego kryzysu. System ten może dać wyniki, jest jednak na ogół dosyć ryzykowny.

Inaczej, gdy koło jest **małe.** Tu szybko członkowie zżywają się, a pozytywne wyniki dobrze do ich mentalności dostosowanej, zindywidualizowanej pracy rodzą zapał, który przejawi się w dążności do ekspansji. Ekspansja ta może iść albo na zewnątrz, jeśli koło zamieni się w ośrodek aktywności społecznej, albo też wyładować się w dążeniu do rozbudowy ilościowej koła, która oczywiście rychło osiągnąć musi swoje granice, albo też doprowadzić do podziału koła. Ideałem będzie takie wychowanie członków, by każdy z nich kiedyś mógł sam jakieś koło założyć i poprowadzić[1]). Mała grupka normalnie też wstydzi się swej małości (w myśl powszechnie przyjętych przesądów, mierzących wartość organizacji jej ilością) i dążyć będzie do ekspansji. Podręczniki francuskie radzą nawet zaczynać pracę z jednym osobnikiem, a najwyżej z kilku. W każdym razie ziszcza się tutaj zasada, że zdrowe i zdolne do rozwoju jest to, co z ziarna wyrasta.

Jakie są wskazane **granice rozrostu?** Koło nie jest stowarzyszeniem, któremu normalnie zależy na rozwoju liczebnym. Za maksimum uchodzi normalnie 20 osób, inni mówią — 12. Zbyt małe grona ulegają jednak łatwo zdekompletowaniu ze względu na przypadające w różnych terminach wyjazdy, choroby, przeszkody zewnętrzne itp.

[1]) Oczywiście jest to możliwe na poziomie średnim lub wyższym i suponując odpowiednie uzdolnienia i skłonności.

Toteż należy uznać kilkanaście osób za normę dla koła intelektualnego; koła elitarno-woluntarystyczne, szkolące przodowników i stawiające wyższe wymagania, z natury rzeczy muszą być mniejsze, bo inaczej trudno o kontrolę wzajemną, akcja zaś zewnętrzna daje tu już pełnię zadowolenia ekspansji.

Rozdział VI

KIEROWNICTWO I PRZODOWNICTWO

1. Kierownictwo a przodownictwo oświatowo-wychowawcze w kole.

a) Istota obu funkcyj.

Rozwój koła oświatowo-wychowawczego jako grupy celowej zależy niewątpliwie przede wszystkim od jego kierownictwa. W małych grupkach samouków, jak poucza doświadczenie, może się wprawdzie zupełnie obyć nie tylko bez kierownika autorytatywnego, ale nawet i bez przewodniczącego, bo udzielanie głosu przy pewnym zżyciu się i minimum kultury obejścia nie jest nieodzowne; kierownictwo będzie tu wspólne, zbiorowe — zredukowane do roli naturalnego przodownictwa najwybitniejszych członków. Będą to jednak wypadki wyjątkowe. Tylko grupa mała a zwarta i zżyta, a przy tym złożona z ludzi bardzo wyrobionych, może w ten sposób istnieć — a i wtedy jeszcze odczuwać się będzie najczęściej pewien brak sprężystości i koordynacji. Normalnie taki organizm „bez głowy" nie będzie zdolnym do życia, gdyż zabraknie tu czynnika koordynującego (uzgadniającego dążenia). Czynnik ten może przybrać dwie zasadnicze formy: kierownictwa i przodownictwa.

α) *Kierownictwo.*

Kierownictwo to narzucanie przedmiotowi przez podmiot pewnych wzorów i aktualnych dyrektyw, odnoszących się do jednego zadania, oparte na władztwie[1]) i związane z dążeniami do osiągnięcia jednego wspólnego zamierzenia[2]).

Kierownik należy zasadniczo do innej kategorii społecznej, uznanej przez dane środowisko za wyższą. Wiąże się z tym jego **autorytet**[3]) **funkcyjny,** który odróżnić należy od osobistego uroku i prestiżu, nie zawsze idącego w parze z autorytetem, opartym na pełnionej funkcji, wieku czy godności.

Pozycja kierownika w kole będzie w pewnej mierze — ze względu na stanowisko nadrzędne i autorytatywne — zbliżona do pozycji **nauczyciela** w szkole. Mamy tu jednak i zupełnie zasadnicze różnice. Przede wszystkim kierownik koła nie jest funkcjonariuszem jakiejś instytucji publicznej, lecz najwyżej może on się w pewnej mierze oprzeć o autorytet władz organizacyjnych, a najczęściej musi budować jedynie na autorytecie osobistym wzgl. funkcyjnym, związanym z pozycją społeczną. Druga zasadnicza różnica polega na tym, że kierownik nie dysponuje ża-

---

[1]) Władztwo (niemieckie „Herrschaft") to *stanowisko, dające uprawnienia instytucjonalne do sprawowania rządu nad daną grupą* (termin A. Hertza, Posłannictwo wodza. Przegl. Socj. IV, str. 341).

[2]) Dr W. Okiński, Przodownictwo samokształceniowe. Przegl. Socj. III, 387.

[3]) Na temat autorytetu patrz Znaniecki, Social Actions, str. 188.

dnymi środkami nacisku, jak stopnie, egzamin i świadectwa, lub represje karne, i jest skazany jedynie na dobrą wolę przedmiotu. Stąd bez porównanie większe niż w szkole odgrywa tu znaczenie pytanie, czy zdoła on zdobyć sobie posłuch i szacunek, ale nade wszystko i sympatię.

β) *Przodownictwo.*

Przodownictwo[1]) **wychowawcze** to sposób pobudzania przedmiotu do spełnienia leżącej już w jego zamiarze, lecz zahamowanej czynności, pożądanej ze stanowiska wychowawcy[2]), przez wzięcie w niej czynnego, przykładowego udziału[3]).

Istotną jest tu rzeczą, że: 1) przodownik sam spełnia funkcję, o którą chodzi — a nie kieruje jedynie działaniem innych; 2) że czynność ta musi

---

[1]) Używa się tu także jako synonimu określenia „przewodnictwo" (tak Baley, Psychologia, str. 335 n.). Termin „przodownictwo", zresztą bardziej rozpowszechniony, zawiera pewne nieco inne akcenty, dla nas ważne, mianowicie „przodowania" w pochodzie; przeciwnie „przewodnictwo" zbliża się znaczeniem do „przewodniczenia", które jest *funkcją* organizacyjną. Terminu „przewodnictwo" będziemy używać jako *nadrzędnego*, obejmując nim obok przodownictwa i inne formy wysuwania się jednostki na czoło grupy, jak „*przywództwo*", związane z kierowaniem, *przewodniczenie*, pełnienie funkcji działacza czy „mędrca lokalnego" itp. (por. Wachowski, Praca oświatowa a przodownictwo, str. 6).

[2]) Może to być osoba trzecia, oceniająca ze stanowiska wychowawczego działalność przodownika, nieświadomego pełnionej roli.

[3]) Znaniecki, Social Actions, str. 163. O trudnościach praktycznego ujęcia problematu przodownictwa może przekonać lektura cytowanego już pamiętnika poświęconej tej sprawie Konferencji KZM (Z zagadnień przodownictwa).

już leżeć w zamiarze przedmiotu i chodzi jedynie o usunięcie pewnych zahamowań; 3) że przodownik staje z przedmiotem swej działalności w jednym szeregu. Symbolem może tu być siedzenie naokoło stołu, na równych krzesłach, w przeciwieństwie do fotelu kierownika czy katedry nauczyciela. Nie przeszkadza to, że autorytet przodownika może być większy niż autorytet kierownika. Jego podstawą będzie zawsze prestiż[1]) i urok osobisty, a chociażby poważanie. Pozycja społeczna nie odgrywa tu żadnej prawie roli. Wyrazem tego stosunku są formy obcowania, wyrażające równość: „kolega", „druh". Przodownik z natury rzeczy jest kandydatem do objęcia kierowniczych funkcyj[2]) w grupie, lecz nie musi to bynajmniej nastąpić i nieraz w takim wypadku pominięty przy wyborach naturalny przodownik zyskuje za to tym głębiej sięgający wpływ moralny. Działanie wychowawcze przodownika może być zamierzone lub mimowolne. Mechanizmem społecznym, który tu działa, jest naśladownictwo. Dźwignią tego mechanizmu jest siła przykładu — jedyna, która może bezpośrednio poruszyć cudzą wolę (w przeciwieństwie do słów, które „pouczają, ale nie pociągają"). Przykład ten o tyle normuje postępowanie innych, że stanowi on wzór tego, co osięgnąć można. Nie znaczy to jednak, że wzór ten musi zostać przez grupę uznanym za obowiązujący.

---

[1]) Przez prestiż rozumiemy za Znanieckim szczególny rodzaj pozytywnej doniosłości, przypisywanej jednostce przez środowisko, opierający się na powszechnie tam panującym mniemaniu, że wszyscy uznają ją za istotę wyższą czy „wielką" (tamże, 183).

[2]) M. Wachowski, Praca oświatowa a przodownictwo. Str. 9.

b) Formy pośrednie i zamiana ról.

α) Inspirator i asystent kościelny.

Pojęcia kierownictwa i przodownictwa nie są pojęciami przeciwstawnymi, wypełniającymi swoją klasę pojęciową. Są to dwie formy zasadnicze, ale istnieją też pewne możliwości pośrednie. Francuzi stworzyli tu bardzo ciekawe pojęcie, dla którego niestety braknie nam terminu polskiego, mianowicie animateur[1]). Chodzi tu o osobę, która ożywia i pobudza. Najtrafniej jeszcze można by oddać to pojęcie przez dosyć pokrewny, choć nieidentyczny termin polski **„inspirator"**, proponowany przez F. Popławskiego[2]). Nie jest to ani bezpośrednie kierowanie, bo nie ma żadnego „narzucania wzorów i dyrektyw", ale nie można też mówić o samym przodownictwie, bo mamy tu pewne pobudzanie bezpośrednie, a nie jedynie pośrednio poprzez przykład. Chodzi tu głównie o zachętę, dobre słowo, podawanie przykładów. Rola ta, choć sama dla siebie odrębna, może się jednak łączyć zarówno z kierownictwem jak i przodownictwem. Dlatego nie tworzymy tu trzeciej kategorii typu, lecz wyodrębniamy jedynie samą funkcję.

Druga ważna forma pośrednia to **asystent kościelny**, przewidziany w ustroju Akcji Katolickiej jako reprezentant hierarchii, z zasady ksiądz; rola rzeczywista asystenta może się wahać między faktycznym kierownictwem wychowawczym, wobec którego organa samorządu zostaną ograniczone do czynności administracyjnych,

---

[1]) Levassor l. c. 78, Le Cercle..., str. 7 (wydanie męskie). Tutaj i inne charakterystyczne określenie podobnej treści mianowicie promoteur, entraineur, pionnier.

[2]) Feliks Popławski, Współczesny pracownik oświatowy, Praca Oświatowa Nr 3, 1938, str. 132 n.

a stosunkiem doradczo-opiekuńczym wobec kół, posiadających innego kierownika lub opartych na przodownictwie[1]).

β) *Przemiana funkcji kierownika i przodownika.*

Wyłania się tu problemat **stosunku wzajemnego** między kierownictwem a przodownictwem. Czy istnieje tu bezwzględna przeciwstawność? Niewątpliwie chodzi tu o dwie funkcje społeczne z istoty swej odmienne. Wspólną ich cechą jest cel wychowawczy, choć w przodownictwie może czynnik świadomego zamierzenia redukować się na rzecz mimowolnego przykładu.

W imię istniejących tu wspólności zadań dokonywać się mogą różne **przesunięcia** w strukturze funkcji. Kierownik może świadomie rezygnować ze swej pozycji nadrzędnej oraz narzucania wzorów i dyrektyw — i przechodzić do roli przodownika — ażeby lepiej swój cel wychowawczy osiągnąć. Zyskuje on przez to na sympatii — co tu jest rzeczą decydującą, a jego osobisty prestiż rośnie kosztem funkcyjnego autorytetu.

Z drugiej strony możliwym jest i proces odwrotny: przodownik zaczyna sobie przywłaszczać postawę i sposób zachowania się kierownika. Zamiast przodować zaczyna on pouczać i wychowywać, odcinając się od zwykłych członków koła i zwiększając celowo dystans przez akcentowanie swej wyższości i przypisywanie sobie pozycji nadrzędnej.

Przemiana funkcji kierownika na funkcję przodownika będzie z reguły podyktowana względami **rzeczowymi** na dobro pracy. Wymaga ona ofiary ze swej pozycji i przezwyciężenia naturalnego ego-

[1]) Por. Eblé, l. c. 38 n.

centryzmu. Przeciwnie, jeśli przodownik zamienia się w kierownika, to działa tu normalnie motyw **ambicji** i chęci zdobycia — chociażby w oczach własnych — wyższej pozycji społecznej[1]). Jeśli wynik pierwszej akcji będzie normalnie dodatni — to ta druga wyda z reguły wyniki ujemne, bo członkowie uznają to za wyjście z właściwej roli, za „wywyższanie się" „swojego" i będą na to reagować negatywnie.

c) Żadania i możliwości kierownictwa i przodownictwa.

Dochodzimy teraz do problematu zasadniczego: **jakie są zadania** obu tych funkcyj w kole i związane z nimi możliwości?

Rozwój pedagogiki idzie dziś w kierunku **zwiększania samodzielności** wychowanka. Akcent przesuwa się stale z nauczania na uczenie. Z drugiej strony rozumie się jednak coraz lepiej, że niemetodyczna, spontaniczna aktywność umysłowa sama z siebie nie wydaje jeszcze rezultatów. Stąd postulat „uczenia się pod kierunkiem"[2]). W świetle tych tendencyj rozwojowych będziemy skłonni uznać, że przodownictwo nigdy jednak kierownictwa w pełni nie zastąpi, gdyż samouctwo wymaga kierowania przez osobę do tego przygotowaną. Z drugiej strony przestarzałym wydaje nam się dzisiaj ideał autorytа-

---

[1]) Proces ten nazywa się w socjologii *subiektywizacją*. Polega ona na tym, że do akcji, prowadzonej ze względu na jej cel (obiekt), lub bezrefleksyjnie, zwyczajowo czy odruchowo, wprowadza się wzgląd *na własną osobę działającego*, na jej ocenę przez innych wzgl. jej dobro osobiste. (Por. Znaniecki, The Laws..., str. 261—277).

[2]) Patrz A. Lawrence Hall-Queste, Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej. Lwów — Warszawa 1932.

tywnego kierownika, opartego jedynie na swej pozycji społecznej i prestiżu instytucjonalnym i oddzielonego dystansem społecznym od swych „wychowanków".

Honnay w ten sposób określa pozycję kierownika: jest on głową, duszą płonącą — on to przekonywa, podnieca, zachęca — ale jako dobry kierownik zostawia podwładnym część inicjatywy i odpowiedzialności[1]).

Takie czysto — „odgórne" podejście pedagogiczne do przedmiotu stanowi niewątpliwie przeniesienie **systemu szkolnego** — stosunku nauczyciela do ucznia — do koła oświatowo-wychowawczego. Honnay stworzył zresztą swój system — zgodny z ideologią swego zakonu akcentującego tak silnie zasadę karności intelektualnej — w oparciu o szkołę średnią i dla uczniów. Mówiliśmy już w innym związku o perspektywach i niebezpieczeństwach tego systemu[2]). Zasadnicza trudność leży w tym, że braknie tu tych środków nacisku, którymi dysponuje szkoła. Jest mimo to rzeczą możliwą, że członkowie się znajdą i dla takiego systemu — jeśli będzie wchodziła w grę zależność (np. gdy kółko organizuje nauczyciel w danej szkole) albo jeśli zainteresowania czysto intelektualne będą tak silne, że przemogą wszelkie opory psychiczne. Mogą tu występować jako bodziec żywotne motywy uboczne, jak np. perspektywa awansu społecznego, ambicja intelektualna itd. Może wreszcie i urok osobisty kierownika stanowić tę siłę atrakcyjną. Na ogół jednak wszyscy — nawet przyzwyczajeni do autorytatywnego, narzucającego swe dążenia kierownictwa.

---

[1]) L. c. 104.
[2]) Patrz system lekcyjny, str. 139.

uczniowie szukają w kole raczej pomocy w samokształceniu niż autorytatywnego nauczania. Nie starczy tu jednak na ogół przodownik równorzędnej kategorii. Dopiero w kołach, złożonych z bardzo wyrobionych[1]) członków, można się do czystego przodownictwa ograniczyć. W naszych warunkach długo jeszcze będzie normą wyżej stojący kierownik, świadomy swych zadań i dróg wiodących do ich urzeczywistnienia. Winien on jednak w miarę możności dążyć do tego, by móc jak najprędzej i jak najbardziej ograniczyć swą rolę do przodownictwa. Nawet tam, gdzie pozycja społeczna (szczególnie u duchownego, którego odgradza od zwykłych ludzi sakra kapłańska) utrudnia to zbliżenie, należy jednak dążyć do zmniejszenia przepaści wytworzonej przez autorytatywność pozycji przodownika. Moglibyśmy tu zasadę tę ująć w taką formułę: tyle kierownictwa, ile trzeba, tyle przodownictwa, ile można.

2. Zawód a uzdolnienie do prowadzenia koła.

Oceniając kwalifikacje człowieka do jakiejś funkcji, zaczynamy normalnie od pytania **o zawód.** Jest to o tyle uzasadnione, że zajęcia zawodowe są tym czynnikiem, który najsilniej może wpływa na strukturę wewnętrzną osobowości — a z drugiej strony stanowi o tyle jej wyraz, że ludzie na ogół idą po linii, która im najwięcej odpowiada, i dlatego można z zawodu do pewnego stopnia

[1]) Nie znaczy to bynajmniej, że jedynie inteligenckich; koła inteligenckie będą się na ogół przynajmniej formalnie trzymać zasady przodownictwa, ale faktycznie będą one najczęściej potrzebowały silnej ręki stojącego na odpowiednim poziomie przewodniczącego.

wnioskować o konstrukcji psychicznej[1]). Dla oceny kwalifikacji do prowadzenia koła zawód odgrywa rolę podstawową.

a) Nauczycielstwo.

Na plan pierwszy — o ile chodzi o pełnioną u nas na tym terenie rolę, wysuwa się **nauczycielstwo,** szczególnie szkół powszechnych. Nauczyciela przeznacza do tej pracy naturalne powołanie i nastawienie wychowawcze. Hamulcem jest przede wszystkim przemęczenie zawodowe i odruchowe szukanie kompensaty jednostronności pracy wychowawczej na innym polu. Stosowana z różnych stron presja, idąca niejednokrotnie także z dołu, tj. od samego społeczeństwa (szczególnie na wsi i w małym mieście), równoważy w pewnej mierze te przeszkody, ale wytwarza też najniebezpieczniejszy dla jakości pracy opór wewnętrzny, wynikający z reakcji przeciwko przymusowi, a nieraz i urazy psychiczne, spowodowane niewyreagowanym poczuciem krzywdy.

O nauczycielu jako kierowniku koła można powiedzieć, że w osiągnięciu wyników wychowawczych przeszkadza mu tu najbardziej właśnie jego nastawienie pedagogiczne, przejawiające się w przenoszeniu szkolnych zwyczajów i sposobów postępowania. I to właśnie jest przyczyną największych niepowodzeń. Toteż nieodzowne jest szczególnie dla nauczycieli gruntowne przyswoje-

[1]) Tak np. kupcem zostanie normalnie człowiek o strukturze ekonomicznej, a uczonym jedynie teoretyk; zdarza się jednak oczywiście, że ktoś chybi w wyborze zawodu i ze względów ubocznych wybierze zawód dla siebie nieodpowiedni. Z drugiej strony częstym zjawiskiem jest też *rozdwojenie* struktury psychicznej.

nie sobie metodyki pracy oświatowej. Oczywiście nie jest to rzeczą łatwą przełamywać wyrobione już nawyknienia. Szczególnie starszym nauczycielom sprawi to niewątpliwie poważne trudności. Trzeba tu sobie wytworzyć dwa odrębne systemy działania, w pewnej mierze przeciwstawne. Będzie to jednak poważna korzyść dla obu zakresów działania, o tyle, że dopiero przez porównywanie systemów wytwarza się głębsze zrozumienie istoty tego, co się stało już przedmiotem działalności bezrefleksyjnej, nawyknieniowej. Zwiększy się też przez to prężność umysłu i skłonność do szukania nowych dróg, przełamie się tak bardzo niebezpieczną skłonność do szablonu. Tam gdzie nauczyciel zdobędzie się na ten wysiłek, będzie on niewątpliwie idealnym kierownikiem koła — o ile ma oczywiście ku temu odpowiednie uzdolnienia, jakich wymaga praca wśród starszych.

b) Oświatowiec zawodowy.

W lepszym jeszcze położeniu od nauczyciela będzie **oświatowiec zawodowy,** jakich już dziś nie braknie dzięki istnieniu szkół specjalnych na poziomie akademickim, jak studium oświatowo-społeczne na Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie i Wyższe Katolickie Studium Społeczne w Poznaniu oraz wykłady zlecone z tej dziedziny na Uniwersytecie Poznańskim (od roku 1929), a ostatnio i na Jagiellońskim. Dla tych przygotowanych już metodycznie pracowników prowadzenie kół oświatowo-wychowawczych winno się stać nieodzownym działem pracy, niezależnie od głównego ich zajęcia, gdyż daje im to nie tylko możność wyrobienia sobie **współpracowników,** ale i niemniej nieodzowny kontakt z konkretną rze-

czywistością życia ludzkiego pod kątem widzenia zagadnień oświatowych, oraz stały bodziec do pracy nad sobą[1]), bez której działacz społeczny musi się rychło wyczerpać i stać się urzędnikiem odrabiającym „kawałki" urzędowe, „belfrem" odsiadującym swoje „godziny" lub też płytkim agitatorem wiecowym powtarzającym zużyte komunały.

Ci fachowcy[2]) jako najlepiej przygotowani z natury rzeczy winni się stać pionierami kół oświatowo-wychowawczych.

c) Duchowieństwo.

Obok nauczyciela i oświatowca wysuwa się tu na czoło **duchowny.** We Francji i w Belgii cały ten potężny i wzorowy ruch kół wychowawczych stworzyli prawie wyłącznie księża. Ugruntowało to uznaną tam już powszechnie zasadę, że przynajmniej męskie koła muszą być bezpośrednio kierowane przez księdza, a żeńskie winno też koniecznie mieć swego duchownego asystenta.

Z natury rzeczy ma ksiądz najlepsze przygotowanie do prowadzenia kół, szczególnie wychowawczych, o ile ich praca łączy się z zagadnieniami etyczno-religijnymi, a częściowo i socjalnymi, którymi nasze duchowieństwo obecnie coraz więcej się zajmuje. Konfesjonał daje księdzu niewątpliwie już głęboką, choć oczywiście jednostronną znajomość psychiki ludzkiej, ułatwia-

[1]) Konkretna, na dyskusji oparta praca w kole daje tu ciągłą kontrolę własnej wiedzy i zmusza do jej pogłębienia w wiele wyższym stopniu, niż wykłady publiczne czy organizacyjne, lub lekcje szkolne.

[2]) Chodzi nam tu także o *bibliotekarzy*, o których zadaniach na tym odcinku była mowa w rozdziale III, str. 103.

jącą pracę wychowawczą. **Autorytet** księdza w sprawach wiary zapewnia mu tu bardzo silną pozycję. Tu jednak leży i największe niebezpieczeństwo: autorytet ten może łatwo przytłoczyć wszelką samodzielność i samorzutność. Gorzej, że wytworzyła się na terenie Francji pewna przesadna lękliwość przed herezjami[1]), z której wyrosła jakby jakaś nieufność wobec świeckich. Jest ona na ogół — szczególnie u nas w Polsce — zupełnie nieuzasadniona. Jeśli nawet jaki ustęp z Pisma św. zostanie źle zrozumiany, to z tego faktu do herezji czy odszczepieństwa jest jeszcze droga niezmiernie daleka. Trzeba na to potężnej indywidualności, by z błędu zrobić bunt, który za sobą potrafi pociągnąć zwolenników[2]). O ile chodzi o jakieś niebezpieczeństwo dla samego życia ewtl. błędnych wniosków, to wydaje nam się ono również bardzo wątpliwe.

Obowiązkowy udział księży w kółkach francusko-belgijskich to nie tylko przytłaczanie samodzielności, ale przede wszystkim niebezpieczeństwo dla obu stron: dla duchowieństwa, że zostanie ono odciągnięte od swych najistotniejszych zadań duszpasterskich, a dla samych kół, że możliwości ich rozwoju zostaną uzależnione od tego, czy dziś tak często pracą organizacyjną przemęczony ksiądz znajdzie jeszcze pewną ilość czasu. I wreszcie jest to uzależnienie

---

[1]) Tłumaczą ją niewątpliwie różne odszczepieństwa, które przeżył obóz katolicki Francji w ciągu ostatnich dziesięcioleci (modernizm, Action Française).

[2]) Świetną analizę psychologiczną związanych z odszczepieństwem przeżyć, rzucającą światło na trudności wytworzenia jakiegoś ruchu odszczepieńczego, daje powieść Pawła Bourgeta, Le Démon du midi (2 tomy).

ilości możliwych kół od ilości skłonnych do podjęcia tej pracy kapłanów.

O ile chodzi o **koła żeńskie,** to nie bez podstaw przestrzega tu Ch. Jullien przed naturalnym niebezpieczeństwem takich zbyt częstych styczności. Słusznie zwraca ona też uwagę na to, że obecność księdza, szczególnie swojego dobrze znanego proboszcza, krępuje intymność stosunku wzajemnego członkiń[1]). Nie znaczy to jednak bynajmniej, że bezpośrednie kierowanie kół męskich przez księży nie jest wskazane. Przeciwnie, uważamy, że jest to rzeczą konieczną, po prostu warunkiem zasadniczym rozwoju Akcji Katolickiej, by możliwie **każdy ksiądz** choć jedno takie koło prowadził. Udział duszpasterza jest zawsze atrakcją, bo jest to bliższa, osobista styczność z osobą sakralną o tak dużym prestiżu — dla ludzi prostych stanowiąca wielkie wyróżnienie. Ze względu na swe przygotowanie może dać ksiądz kołu niezmiernie dużo. Sam zyskuje on nie mniej, poznając głębiej i z innej strony niż w konfesjonale dusze ludzkie. Kierownictwo koła będzie i dla niego bodźcem do pracy nad sobą i rozwojem swego umysłu, do czego szczególnie na wsi i w małych miasteczkach aż na zbyt często braknie dostatecznie silnej pobudki. Jest to przy tym jedyna droga do wyrobienia sobie oddanych i aktywnych pomocników świeckich, którzy nie przychodzą dla zaszczytów czy dla innych względów ubocznych, lecz są gotowi do rzeczywistego, całopalnego poświęcenia. Oni to stanowić będą tę rzeczywistą „Akcję Katolicką". Toteż nie należałoby się tym przerazić, gdyby najliczniejszy i jak najpoważniejszy udział duchowieństwa w tej

[1]) L. c. 37 n.

pracy nawet poszedł — choćby czasowo kosztem ich wysiłków dla **ruchów masowych**[1]), bo bez tworzenia elity intelektualnej i moralnej ta skądinąd słuszna i uzasadniona tęsknota do ogarnięcia możliwie wszystkich katolików[2]) — ażeby żadnej z powierzonych sobie dusz nie zgubić — musiałaby rychło doprowadzić do katastrofalnego spłycenia całej Akcji Katolickiej. Jest to oczywiście rezygnacja z szybkich i tanich efektów. Ale właśnie dlatego można ją uważać za próbę wyrobienia duchowego i poczucia odpowiedzialności kierowników. Rzeczywisty rozwój Akcji Katolickiej zależeć będzie od tego, czy wytworzy się tutaj pewien wyścig pracy między parafiami, ale idący nie po linii ambicyj ilościowych, lecz ambicyj poziomu. Z drugiej strony nie można jednak ograniczać ilości kół, gdyż normalnie powinny one powstać w łonie każdej organizacji masowej. I dlatego nie jest rzeczą możliwą, by sam ksiądz wszystkie te koła osobiście poprowadził. Opieka duszpasterska będzie tym skuteczniejsza, im mniej będzie się akcentować jej obowiązkowy charakter.

d) Inteligenci innych zawodów.

Prowadzenie kół jest wprawdzie sztuką, wymagającą poważnego przygotowania, można

---

[1]) Ks. kan. dr W. Adamski w dyskusji na czwartej konferencji związkowej K. Z. M. postawił tezę, że: „czasem lepiej zostawić całą gromadę czterdziestu młodych, którzy tylko dlatego przychodzą na zebranie, by wspólnie przepędzić czas,... a zająć się paru zdolnymi i wychować tak 2—3 pomocników, kazać im potem dalej kształcić 1 lub 2 dalszych i rozbudzać tęsknotę do przodownictwa" (Z zagadnień przodownictwa, str. 104).

[2]) Patrz St. Sprusiński i Wł. Deptuła, Podręcznik organizacyjny oddziału K. S. M. Warszawa 1935, str. 129.

je jednak zdobyć przez gruntowne przerobienie podręcznika i przemyślenie jego wskazań oraz własnych obserwacyj, nawet nie będąc przygotowanym fachowo do pracy wychowawczej. I dlatego możemy też inteligentów różnych zawodów — jak szczególnie lekarze, prawnicy i urzędnicy — a nawet bardziej wyrobionych samouków wciągnąć do pracy kierowniczej w kołach. Kto raz podjął się takiej pracy, ten rychło zrozumie swoje braki nie tylko w dziedzinie techniki prowadzenia, ale i samego przygotowania, nawet jeśli jest fachowcem z danej dziedziny, i dlatego będzie musiał zabrać się rychło do pracy nad rozszerzeniem swych wiadomości. Toteż koło takie do pewnego stopnia jest „pułapką": kto się raz podejmie jego prowadzenia, ten już nie będzie mógł tak łatwo wyrwać się z konieczności pracy nad sobą. Jest to jednak przymus bardzo szczęśliwy, a raczej bodziec, ułatwiający przezwyciężenie naturalnej bierności i lenistwa. Nie będzie to z pewnością wielkim nieszczęściem dla naszej kultury, jeśli z tego powodu tu i tam zacznie... braknąć partnerów do brydża.

Mamy tu dwie zasadnicze możliwości: można każdego wykorzystać w zakresie jego **fachu** albo też oprzeć się na jego prywatnych, amatorskich zainteresowaniach.

Pierwsza alternatywa daje nam pracowników kompetentnych, a konieczność wyjścia w obrębie swego fachu poza aktualne specjalności i zdobycia się na ogólniejsze ujęcie musi być bardzo pożyteczna i dla samej pracy zawodowej, o tyle, że chroni ona przed niebezpieczeństwem jednostronności i zasklepienia

w swej specjalizacji. Zarazem jest to sposobność do powiązania własnych problematów zawodowych z konkretnymi zagadnieniami życia, od których się tak często odrywają. Trudność będzie tu leżała głównie w dziedzinie psychologicznej. Chodzi o to, że fachowiec, obracający się stale w pewnym kręgu pojęć i wyobrażeń, zatraca łatwo świadomość tego faktu, iż to, co dla niego jest rzeczą oczywistą, dla innych może być czymś zupełnie nowym. Oczywiście niebezpieczeństwo to nie istnieje tam, gdzie chodzić będzie o **fachowe koła studiów,** których powstanie jest również, zdaniem naszym, konieczną fazą dalszego postępu cywilizacji.

Druga możliwość — to oparcie się na **amatorskich,** ubocznych zainteresowaniach, w których się kompensuje jednostronność nieraz bez powołania i bez zapału pełnionego, często monotonnego zawodu. Możliwość ta istnieje tylko wtedy, gdy owe uboczne zainteresowania są już dostatecznie skrystalizowane i stanowią obiekt poważnych studiów; ich pogłębienie będzie nieuniknionym skutkiem podjęcia się kierowania koła. Ten zawód amatorski może być bardzo odległym od właściwego zawodu, nawet będzie to regułą ze względu na psychologiczną potrzebę kompensaty. Nie jest to bynajmniej rzeczą dziwną, jeśli technik zajmuje się ubocznie mistyką, a lekarz literaturą. Wprzągnięcie tych „zawodów ubocznych" w służbę pracy oświatowej może tu otworzyć szerokie możliwości. Z drugiej strony, jak już w innym związku zaznaczyliśmy, podjęcie takiej pracy może stać się — szczególnie dla małomiasteczkowego inteligenta — po prostu jedynym ratunkiem przed beznadziejnym wyjałowieniem i otępieniem.

e) Studenci.

Duże bardzo możliwości otwiera tu wciągnięcie do pracy kierowniczej w kołach oświatowo-wychowawczych **studentów szkół wyższych**. Jest to niewyczerpalny rezerwoar idealizmu i aktywności. Nikt chętniej nie szuka nowych dróg, jak człowiek młody, który sam się rozwija. Trudno też o lepszy teren dla rozwinięcia zdolności pedagogicznych i społecznych. Może przesyt płytką robotą wiecową[1]) pociągnie tu elementy głębsze, nastawione bardziej twórczo i mniej pretensjonalnie. Byłoby rzeczą niezmiernej wprost doniosłości dla przyszłego rozwoju kultury narodowej, gdyby praca w kołach oświatowo-wychowawczych stała się zwyczajem wśród słuchaczy szkół wyższych.

Praca ta może być **dwojaka:** w roli członków i w roli kierowników kół. Niewątpliwie konieczne są koła metodycznej pracy samokształceniowej, przeznaczone dla samych studentów i utrzymane na odpowiednim poziomie. Istniejące wszędzie **koła naukowe** są do pewnego stopnia już takimi „kołami studiów", tylko że braknie im często gruntownie przemyślanych metod, a czasami nawet i planu pracy. Niestety zwykłe to zjawisko, że stają się one stowarzyszeniami masowymi. Jest to teren niezmiernie ważny, gdyż tu właśnie rozwijają się w dużej bardzo mierze przyszłe powołania naukowe. I dlatego byłby już czas najwyższy, by koła te pomyślały o pogłębieniu metodologicznym swej pracy.

---

[1]) Wynikiem takiej reakcji było zawiązanie w r. 1924 organizacji „Praca" na Uniwersytecie Poznańskim. Stowarzyszenie to eliminowało świadomie różnice polityczne i organizowało metodyczną pracę oświatową studentów na terenie istniejących już organizacyj kulturalno-oświatowych.

Z drugiej strony tworzą się na uniwersytetach bardzo ruchliwe **koła pracowników oświatowych** (np. w Poznaniu przy T. C. L., w Warszawie przy Macierzy Szkolnej, w Krakowie przy T. S. L., gdzie istnieje dawna już i bogata tradycja pracy akademickiej). Również budzący się ruch **etyczny, a także silne organizacje społeczne i polityczne** różnych kierunków tworzą koła ściślejsze, kształtujące przyszłą elitę danego ruchu lub dające swym członkom pogłębienie intelektualne.

Wyłania się problemat, czy student jako taki może już być *przygotowany* do samodzielnego prowadzenia kół oświatowo-wychowawczych? Nie wolno zadania tego mieszać z innymi formami pracy oświatowej, jak wygłaszanie wykładów, prowadzenie zespołów scenicznych itp. Zadanie jest tu bez porównania trudniejsze. Czy nie za trudne? Niesposób tu stawiać norm ogólnych. Między studentami istnieje bardzo wielka rozpiętość poziomu wyrobienia. W żadnym razie nie należy wysyłać w teren takich, których jedyną kwalifikacją jest zapał i dobra wola. Metodyczne przeszkolenie jest nieodzowne, inaczej ryzykuje się nie tylko zmarnowanie tak cennych kapitałów zapału młodzieży, ale skompromituje się samą ideę kół oświatowo-wychowawczych. Pożądane byłyby tu podwójne obsady — starszego kierownika i młodszego zastępcy, który by zarazem przechodził praktykę i mógł w razie potrzeby zastąpić starszego kolegę.

3. Kwalifikacje kierownika.

Cechy, jakich wymagać trzeba od kierownika i przodownika, nie są bynajmniej identyczne i dlatego wypadnie nam tu obie funkcje osobno omówić.

a) Motywy.

α) *Motywy subiektywne.*

Na pierwszy plan wysuwa się tu problem motywów, jakimi się kierują **inicjatorzy** kół. Chodzi nam o to, by poznać je z całym realizmem — bo tylko trzeźwa ich ocena uchroni nas od złudzeń i umożliwi wykorzystanie istniejących sił psychicznych dla naszego celu. Rozpatrzmy najpierw motywy subiektywne. Organizowanie kół oświatowo-wychowawczych nie jest drogą do zrobienia kariery ani do taniego zadowolenia ambicji; nie znaczy to jednak, że nie daje ono zaspokojenia jakichkolwiek **osobistych dążeń.** Jedną z naturalnych potrzeb każdej osobowości o chociażby nie dominującej, ale jako tako rozwiniętej strukturze władczej jest to, że pragnie ona mieć dookoła siebie grono osób sobie bliskich i oddanych. Również struktura społeczna wytwarza — choć z innej strony — potrzebę przygotowania sobie ofiarnych współpracowników, osobiście oddanych. Typ poznawczy będzie w pewnych warunkach szukał wyznawców, a raczej uczniów. Leży to w istocie jego struktury. Są jednak i typy „cichych szperaczy", zatopionych w swoim materiale i w swoich zagadnieniach i nie troszczących się o to, czy i kto będzie odbiorcą wyników ich pracy. Podobnie i wśród społeczników są tacy, którzy wolą wszystko zrobić sami, niż zdobywać się na większy znacznie trud wychowania sobie sztabu współpracowników. Czysty typ władczy najczęściej nie wychowuje, lecz wykorzystuje ludzi takich, jakimi są. Jest on skłonny do przypisywania im najniższych pobudek i używania tych „realnych" dźwigni do wygrywania ambicyj i dynamiki

interesów. Jedynie wyższy typ działacza politycznego myśli o wychowaniu sobie ludzi, najczęściej będzie to jednak raczej wyrobienie w ogniu pracy i walki niż bezpośrednie, planowe i systematyczne szkolenie. Potrzebę tę odczuwają dopiero dojrzali przywódcy ruchów bardziej rozwiniętych, a i ci zwykle dopiero po niepowodzeniach, spowodowanych brakiem odpowiednich działaczy. Widzimy więc, że tylko w pewnych warunkach powstaje subiektywna potrzeba szkolenia sobie sztabu współpracowników. Także poeci, uczeni i artyści nie zawsze myślą o stworzeniu sobie bezpośrednio **grona wielbicieli** i odbiorców. Tworzenie kół oświatowo-wychowawczych albo też dyskusyjnych może jednak dla nich być zaspokojeniem bardzo silnej potrzeby. Można by tu mówić o pragnieniu uznania i oddźwięku.

Uznania można szukać w formie popularności wśród tłumu, czy szerokich sfer publiczności, albo też w gronie wybranych „swoich" czy znawców. Jest to forma ambicji znacznie subtelniejsza, ale jakościowo nie odmienna.

Inną potrzebą zasadniczą, którą tu zaspokoić można, jest poszukiwanie **oparcia** moralnego czy intelektualnego, przyjaźni czy choćby racjonalniejszych stosunków towarzyskich, nie sprowadzających się do zbiorowego zabijania czasu. Oczywiście nieraz zdarzyć się może, że zacznie tu działać jako pobudka do pracy mechanizm **współzawodnictwa** innych grup.

β) *Motywy rzeczowe.*

Drugim rodzajem motywów są motywy **rzeczowe**; wzgląd na konieczności związane z rozwojem ruchu, na podniesienie poziomu

moralnego i intelektualnego jednostek. Interesy **większych grup** jak naród, państwo, grupa wyznaniowa, czy też konkretna organizacja, są tu bodźcem najczęstszym. Obok nich działają motywy personalistyczne, religijne czy humanitarne.

Motywy rzeczowe mają niewątpliwie najwyższą wartość pod względem społecznym i moralnym. Stawiają one jednak jednostce duże wymagania. O wielkich celach mówi się dużo i łatwo. I nie trudno nawet do nich się szczerze zapalić. Ażeby jednak wytrwać w pracy, wymagającej tak wielkiego zaparcia i ciągłości oraz tak ogromnego wysiłku intelektu, trzeba **bodźców moralnych** o dużej bardzo sile. Ich cechą wyróżniającą jest przede wszystkim obiektywizm postawy, polegający na wyeliminowaniu względu na własną osobę i kierowaniu się wyłącznie dobrem sprawy. Jest to postawa czysto altruistyczna, wymagająca ciągłego przełamywania naturalnych i najpotężniejszych skłonności natury ludzkiej. Żąda ona od nas rezygnacji z taniego poklasku, z szybkich wyników, dających satysfakcję za poniesione trudy, oraz przygotowania się na wiele rozczarowań i przykrości. Tego rodzaju wysoki pion moralny wymaga normalnie świadomości jakiegoś żywego ideału społecznego, który jeden może z człowieka wykrzesać pełnię wiary i zapału[1]).

Cele subiektywne i obiektywne splatają się najczęściej zupełnie nierozerwalnie i tylko sztuczna analiza może je rozdzielić. Splot ten to zarazem wspieranie wzajemne. Bez **podpórki** oso-

[1]) F. Popławski. Współczesny pracownik oświatowy (Rola i zadanie). Praca oświatowa, marzec 1938, str. 130.

bistych zainteresowań, które w tym wypadku, ze względu na związany z kołami zakres możliwości, nie będą mogły chyba nigdy nabrać charakteru pobudek wyraźnie niskich — może się obyć tylko jednostka bardzo wysokiego typu moralnego. Chodzi tu o postawę bohaterską. Dla przeciętnego działacza owe dodatki subiektywne i korzyści, jak przyjaźń, uznanie, pomoc w pracy, będą sprężyną nie mniej silną, niż względy rzeczowe, choć może on sobie z tego sprawy nie zdawać.

b) Charakter.

Kierownik koła musi mieć pewne cechy charakteru, bez których praca jego nie może dać wyników.

Na pierwsze miejsce wysuwa się **stosunek do ludzi.** Słusznie zupełnie wymienia Levassor życzliwość jako pierwszy z wymaganych warunków[1]). Ludzie, którzy w prowadzeniu koła szukają siebie, a raczej zbytu dla swych myśli i sposobności narzucania innym swego „ja" — rychło muszą się w pracy tej rozbić. Po zapoznaniu się z psychologią strukturalną Sprangera każdy łatwo dojdzie do wniosku, że najodpowiedniejszym jest tu typ społeczny[2]) albo też społecznie zorientowany typ religijny, gdyż jedynie te typy są zdolne do przeżycia wartości bezwzględnej bliźniego i duszy ludzkiej.

---

[1]) Levassor wylicza 4 zasadnicze, nieodzowne kwalifikacje kierownika koła: *życzliwość dla ludzi* (bienveillance), *pojętność* (comprehensoin), *pewność sądu* i *entuzjazm* (l. c. 85 n.).

[2]) Por. wyżej Rozdz. V. 4 d ε. Str. 248. Patrz też G. Kerschensteiner, Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli. Tłum. A. Tonn, Biblioteka Dzieł Ped. nr 51. Warszawa 1936, str. 18 n.

Drugi ważny moment to kwestia **usposobienia.** Zamknięty w sobie „mruk" lub jego przeciwieństwo: zbyt wymowny „gaduła" czy blagier, albo też szukający poklasku zarozumialec, czy też skłonny do ostrego reagowania w stylu koszarowym „kapral", nastawiony na musztrę, choćby intelektualną, a nie na rozwijanie duchowe, dalej: usypiający swe otoczenie melancholik lub też porywczy, nieopanowany furiat, „srogi belfer", operujący stale notesem z kwalifikacjami, lub oderwany od życia fantasta — oto kilka portretów z galerii tych typów, jakich nam w pracy tej nie trzeba. Pożądane jest tu zawsze usposobienie radosne, a nawet wesołe, a przy tym jednak poważne, żywe wyczucie dążeń, potrzeb i nastrojów przedmiotu, opanowanie zupełne nerwów i pewność siebie, ale przede wszystkim udzielający się innym entuzjazm, bez którego praca w kole wyników dać nie może.

Dalszą cechą fundamentalną i nieodzowną, dotyczącą już stosunku do siebie samego i do podjętych zadań, jest **obowiązkowość** przejawiająca się również w punktualności. Kierownik, który jest zdolny do zrobienia swemu kołu zawodu przez opuszczenie zebrania, a choćby niedostateczne przygotowanie — niewątpliwie musi całą pracę rychło załamać, a nawet skompromitować i przez to na długo zagwoździć. Żadna niepogoda czy niedyspozycja nie może tu być uniewinnieniem. W razie poważniejszej choroby lub wypadku należy mieć kogoś w rezerwie, co potrafi zastąpić lub przynajmniej zebranie jakoś zapełnić. Punktualność jest nie tylko warunkiem możliwości pracy, ale i ważnym czynnikiem wychowania. Przykład winien tu zawsze iść z góry.

c) Uzdolnienia.

Powstaje teraz pytanie, czy z tych, którzy odpowiadają warunkom moralnym, nie będzie musiał niejeden jeszcze odpaść dla braku uzdolnień i przygotowania?

Nieodzownym jest tu niewątpliwie przede wszystkim dar **zjednywania sobie ludzi.** Wiąże się on z omówionymi już cechami charakteru. Kierownik koła jest w trudniejszym położeniu, niż nauczyciel, którego uczniowie mogą lubić lub nie, ale którego nie mogą porzucić. Bez daru zjednywania sobie sympatii nikt na terenie pracy oświatowej nie może się utrzymać. Jest rzeczą zrozumiałą, że z braku tego daru łatwo wytwarza się chęć „łapania" gdziekolwiek zwolenników lub skłonność do zbyt bojaźliwego zabiegania o ich względy. Leży tu zresztą u podstaw pewien brak dojrzałości duchowej. Trzeba się zdobyć na zrozumienie, że sztucznie tu niczego zrobić nie można; jeśli ktoś nie ma danych do tej pracy, niech się do niej nie zabiera. Poczucie godności własnej winno się tu wiązać z życzliwością. Ludzie wyczują rychło, czy chodzi tu o ambicję posiadania wyznawców lub odbiorców własnych płodów duchowych, czy też o rzeczywistą chęć służenia jakiemuś celowi, jakiejś idei lub też dobru bliźnich.

Dalszy moment, niezmiernie doniosły, to **dar poznawania ludzi.** Nie wymaga się go tutaj w tych wymiarach, w jakich go potrzebuje organizator, który dobiera funkcjonariuszy dla poszczególnych stanowisk. Tutaj jedna omyłka nie jest tak niebezpieczną — aczkolwiek wpuszczenie do koła jednostki złośliwej lub destrukcyjnej może łatwo całą pracę zburzyć, a dobór jednostek biernych czy niedostosowanych musi ją nie-

chybnie zahamować. Przede wszystkim chodzi tu jednak o zdolność zrozumienia innych, ich dążeń, postaw, motywów i zainteresowań[1]). Ludzie, niezdolni do wyjścia ze siebie lub nie rozumiejący potrzeby „nastawienia na przedmiot"[2]), muszą się rychło załamać jako kierownicy kół.

Ważną bardzo jest umiejętność jasnego myślenia i zwięzłego wyrażania się. Gadulstwo jest u kierownika zupełnie nieznośną wadą, która zahamować musi całą robotę. Umiejętność kierowania kołem będzie polegała szczególnie i na tym, by kazać innym mówić, a samemu usuwać się w cień i wkraczać tylko w razie potrzeby. Koła oświatowo-wychowawczego nie można traktować jako terenu do wyładowania swej elokwencji. Ważniejszą jest tu sztuka słuchania, niż sztuka

---

[1]) Ten brak zrozumienia „zadań obserwatorskich" jest, jak stwierdza F. Popławski, wśród pracowników oświatowych wciąż jeszcze cechą dominującą. Przeważa tu nadal jeszcze nastawienie jednostronnie realizacyjne (l. c. 133).

[2]) Bardzo głęboki wgląd w psychikę ludzką dają różne dyscypliny, stojące już mniej lub więcej na pograniczu „nauk tajemnych", jak *grafologia*, szczycąca się zresztą podstawą naukową, *fizjonomika* i *chiromancja*, a także ciesząca się uznaniem nawet wśród wielu naukowców astrologia (syntetyczny podręcznik grafologii, chiromancji i fizjonomiki daje pięknie wydane niemieckie dzieło zbiorowe pod redakcją R. Gesslinga, Praktische Menschenkenntnis, Lipsk 1930). Zapuszczania się w tego rodzaju studia nie uważamy jednak z naszego punktu widzenia za rzecz wskazaną, bo tu już środek stać się może zbyt łatwo celem, a przy tym łatwo bardzo *zgubić się* w tych zawiłych, nie zawsze dających się poddać kontroli racjonalnej problematach i hipotezach. Podane przez nas wskazówki psychologiczne winny w tej uproszczonej formie dla naszych celów wystarczyć, o ile się je umiejętnie zastosuje. Oczywiście stałe ich pogłębianie przez odpowiednią lekturę jest pożądane, a nawet konieczne. Najważniejszą rzeczą jest jednak, by uczyć się od razu zdobyte pojęcia stosować i wypróbowywać w analizach praktycznych, gdyż bez tego będą one jedynie stanowić martwy balast umysłowy.

mówienia. Dobrym kierownikiem jest nie ten, kto wtłacza innym swoje własne treści, lecz ten, kto potrafi rozwinąć w członkach ich własne zainteresowania i dążenia i przyspieszyć rozwój ich osobowości, nadając mu właściwy kierunek i chroniąc przed skrzywieniami.

d) Przygotowanie.

O ile chodzi o **przygotowanie intelektualne,** to na pierwsze miejsce wysuwa się **znajomość metod.** Są wprawdzie tacy działacze, którzy wolą najpierw każdy błąd samemu zrobić, by się z niego nauczyć, niż korzystać z doświadczeń cudzych. Niewątpliwie można na tej drodze dojść do doświadczenia, o ile się jednak prędzej energia i wiara w własne siły nie załamie. W każdym razie jest to jednak postępowanie, sprzeczne z zasadami ciągłości pracy i ekonomii, na których się opiera cały postęp ludzkości. I stąd konieczność studiów metodologicznych.

Nie starczy tu oczywiście przeczytanie podręcznika. Nieodzowne jest tu włączenie poznanych prawd w system własnych kompleksów, ich zasymilowanie, które niewątpliwie będzie zawsze przekształceniem dostosowującym. Metody nie mogą być nigdy sztywnymi szablonami, które się na ślepo przejmuje. To głębsze ich przyswojenie dać może jedynie praktyka połączona z ciągłą, baczną refleksją. Każdy musi w obrębie uznanych i wypróbowanych zasad znaleźć swoje własne, do swojej postawy i warunków terenu dostosowane podejście. Czy znaczy to jednak, że konieczną jest tu znajomość dydaktyki ogólnej? Będzie to zależało od systemu pracy, który obierzemy. Tam gdzie przeważa kierownictwo, znajomość pewnych zasad

dydaktycznych będzie konieczna. Ich nieodzowne minimum podamy w ostatnim rozdziale naszej książki.

Niemniej zasadniczą oczywiście jest kwestia **opanowania materiału.** Pewne minimum encyklopedyczności wykształcenia jest tu nieodzowne. Ważne jest również utrzymywanie się au courant zagadnień bieżących. Nie można jednak za wiele wymagać. Kierownik koła nie potrzebuje być chodzącą encyklopedią. Nie wolno mu mieć rażących braków, ale faktów mniej zasadniczych wolno mu nie znać. Trzeba się tylko umieć do tego otwarcie przyznać, a nie udawać znajomości rzeczy, której się nie posiada.

4. Funkcja przodownika i jej wymagania.

a) Pozycja społeczna przodownika.

Istota pozycji społecznej i wychowawczej przodownika w przeciwieństwie do kierownika leży w tym, jak już wiemy[1]), że jest on członkiem własnej grupy, i jako „swój" zdobywa on łatwiej zaufanie[2]); równocześnie przyznaje mu jego krąg społeczny pewną wyższość przez to, że uznaje jego postępowanie za wzorowe. Uznanie to może być w pełni świadome lub też wyrażające się jedynie w pewnych odruchach skłonności do naśladowania. Na tym uznaniu wzorowości opiera się więc naśladownictwo. Szerzy się ono łatwiej w stosunku do osób równo-

[1]) Por. wyżej Rozdz. I, 1 b, str. 30 n i VI, 1 a β, str. 277 n.

[2]) Baley tłumaczy to zjawisko w odniesieniu do dzieci lub młodzieży tym, że starszy mógłby młodszemu swą wolę przemocą narzucić i dlatego woli on poddać się kierownictwu rówieśnika lub nieco starszego kolegi. (Psychologia..., str. 336).

rzędnych, o ile chodzi o postępowanie i postawy moralne — w przeciwieństwie do form obyczajowych, strojów itp., których przykład idzie raczej z góry[1]). Przyczyna leży tu w tym, że w stosunku do równych nie działa wyobrażenie o niemożliwości spełnienia czynów, które spełnia osoba wyżej stojąca lub uznana za wyjątkową. Warunkiem podstawowym, bez którego wypełnienia mechanizm naśladownictwa działać nie może, jest zaufanie i sympatia wyznawców dla przodownika. Winien on jednak zawsze od innych nieco mniej wymagać, niż sam swoim przykładem pokazać potrafi, bo uczniowie nigdy nie dorównują swemu mistrzowi.

Drugim warunkiem zasadniczym będzie i to, by nie uważano dającego przykład przodownika za jakiegoś dziwaka, czy outsidera, lecz za wzorowego przedstawiciela własnego, uznanego typu. Wreszcie winien przodownik posiadać pewien prestiż jako indywidualność.

Czynność, która ma ulec reprodukcji, musi, jak wiemy, zasadniczo już leżeć w intencji tych, którzy ją mają naśladować.

Zdarzają się wprawdzie wypadki narzucenia przez przodownictwo postępowania irracjonal-

---

[1]) Wykazał to już Gabriel Tarde w znanej książce o prawach naśladownictwa (Les lois de l'imitation). Wiadomo jest, jak np. służąca wzoruje swoją fryzurę czy toaletę na swej pani — a swoje postępowanie moralne (np. pobieranie tzw. „koszykowego") na postępowaniu swych koleżanek. Naśladowanie osób wyżej stojących opiera się na przeświadczeniu o ich wyższości i na przekonaniu, że naśladując dane formy, można się samemu podnieść z swej pozycji społecznej. Naśladowanie postępowania równych opiera się na założeniu identyczności sytuacji i zaufaniu do „swoich", a czasem wchodzi tu w grę i solidarność grupowa.

nego, a nawet bezsensownego (na wzór owiec idących za baranem przewodnim w ogień) i sprzecznego z własnym interesem; lecz to już wiąże się ze zjawiskiem innym, które nazywamy psychozą.

b) Cechy charakteru i umysłu.

Zdobycie sobie właściwej pozycji jako przodownika wymaga pewnych **kwalifikacyj** umysłowych i moralnych. W pewnej mierze powiedzieć można, że ludzie na przodowników muszą się już urodzić[1]). Pod względem umysłowym przodownik winien przewyższać innych członków koła — zarówno inteligencją, jak wiedzą i wyrobieniem.

Przodownictwo zaznacza się zawsze tylko w pewnej dziedzinie. Przodownik w gimnastyce może być najgorszym historykiem i odwrotnie. Ponieważ koło ma tylko jedną płaszczyznę styczności[2]), więc szeregowanie indywidualności według ich walorów i siły duchowej odbywa się w sposób stosunkowo prosty. Słusznie stwierdzono, że wartości przodownicze występują nieraz tylko w pewnym okresie życia i w określonym kręgu społecznym, który daną jednostkę uznał za przodownika.

---

[1]) Jak słusznie stwierdza ks. dr Kaczmarek, Ideał przodownika w ramach Akcji Katolickiej. Z zagadnień przodownictwa, str. 37.

[2]) Czyli że członkowie i kierownik stykają się tu oficjalnie jedynie w związku z pełnieniem swych czynności, odnoszących się do koła, a nie istnieje poza tym styczność w innej płaszczyźnie, jak np. w szkole, gdzie ten sam uczeń uczęszcza na lekcje różnych przedmiotów i może w każdej z tych „styczności" mieć inną zupełnie pozycję, zależnie od zamiłowania i uzdolnienia do danego przedmiotu, a także i osobistych stosunków z danym nauczycielem.

Do cech podstawowych przodownictwa zaliczano również i **wyposażenie fizyczne**[1]), które istotnie wywiera swój wpływ sugestywny nawet tam, gdzie kwalifikacje cielesne nie odgrywają żadnej prawie roli. Tkwi tu u podstaw tego uroku mniej lub więcej świadome, ale zasadniczo błędne założenie, że zawsze „w zdrowym ciele zdrowy duch". Działa tu poza tym niewątpliwie i strona estetyczna; piękność cielesna i zdrowie zawsze pociągają i fascynują.

Najważniejsze są niewątpliwie **kwalifikacje umysłowe i duchowe:** bystra orientacja w rzeczywistości, wyczucie potrzeb i nastrojów, ciepły ton w obcowaniu, zmysł konkretności czyli dar wyrażania oderwanych prawd w obrazach i chwytania danej rzeczywistości. Przodownik posiadać musi choćby w wąskim zakresie pewną oryginalność podejścia. Musi on „myśleć własnym mózgiem", a nie jedynie powtarzać cudze myśli, mniej lub więcej szczęśliwie przeinaczone, często zaś zwulgaryzowane. Równocześnie jednak nie wolno mu odrywać się od środowiska i tracić kontaktu z tymi, którym ma przewodzić. Przodownikiem może być zasadniczo jedynie jednostka o nastawieniu wolicjonalnym. Nie będzie nim nigdy mistyk, esteta, marzyciel lub oderwany teoretyk[2]). Doniosłą cechą przodownika jest też inicjatywa; wytrwałość i konsekwencja — to dalsze warunki wypełnienia zadań związanych z funkcją przodownictwa.

---

[1]) Tak Wachowski (Praca oświatowa a przodownictwo, str. 9); autor ten nie wyjaśnia jednak, czy uważa, że wszystkie przez niego wyszczególnione cechy przodownika muszą występować łącznie.

[2]) Ks. Kaczmarek tamże, str. 37.

Jeśli się w kole zdarzy, że znajdzie się osoba inteligentniejsza i wybitniejsza od pierwotnego przodownika, to może ona z czasem wysunąć się na czoło. Będzie to zawsze poważną próbą moralną dla przodownika. Chodzić będzie o to, czy potrafi on dobrowolnie ustąpić miejsce swoje innemu. Z drugiej strony będzie to rzeczą pożądaną, jeśli wytworzy się pewna emulacja, byle nie przybrała ona charakteru walki bezpośredniej i nie zamieniła się we wrogość osobistą, która oczywiście musiałaby rozsadzić spólnotę koła. Rola przodownika jest z natury rzeczy rolą zmienną i czasową. Nie jest ona też sama dla siebie żadną władzą uznaną[1]), ale po prostu chodzi tu o pierwsze miejsce w szeregu, które może ulegać zmianom. Wysuwanie się młodszych zresztą nie musi koniecznie dokonywać się kosztem autorytetu dawnego przodownika. Naturalna przewaga duchowa starszego może tu wystarczyć jako podstawa jego pozycji. Będzie ona tym silniejsza, im bardziej dawny przodownik potrafi się dobrowolnie ograniczyć do roli tego, który będzie malał i robił miejsce następcom, pomagając im do ich rozwoju i ciesząc się z niego szczerze. Zresztą zwykle będzie tu chodziło o wybijanie się tylko w pewnych określonych dziedzinach. Toteż nie musi to prowadzić do pozbawienia dawnego przodownika funkcji organizacyjnej prze-

[1]) Aczkolwiek zwykle wiąże się z funkcją organizacyjną przewodniczenia. Funkcje *organizacyjne*, formalnie ustalone, trzeba ściśle *odróżniać* od przodownictwa jako funkcji czysto społecznej, nieformalnej. Próby zamieniania przodownictwa na funkcję organizacyjnie ustaloną są zmianą zasadniczej jej istoty; funkcja organizacyjna jest wprawdzie naturalnym *wyrazem* przodownictwa, ale bynajmniej się z nim nie pokrywa i często jedno od drugiego może się oddzielić.

wodniczącego, najczęściej z jego rolą związanej; może ona zresztą zejść do znaczenia czynności czysto formalnej. Ażeby zapobiec ewtl. niepożądanej rywalizacji i zadraśnięciu ambicji, można ustalić zwyczaj kolejnego przewodniczenia, z czym zwykle będzie się wiązać i przygotowywanie zebrań. Jeśli przodownik jest znacznie starszy lub poważnie zaawansowany, wtedy oczywiście nie grozi mu tak łatwo degradacja. Zawsze winien on jednak pamiętać, że jego pozycja będzie tym silniejsza, im bardziej będzie się ona opierać na naturalnej przewadze jego osobowości a nie na sztucznym podnoszeniu swego autorytetu, co zawsze wywoływać musi reakcję i prowadzić do wyniku wręcz odwrotnego, niż zamierzony.

Próba moralna przodownika wiąże się przede wszystkim z ambicją. Chodzi o to, o ile potrafi on być naturalny, koleżeński. Jego wyższość będzie tym chętniej uznawaną, im mniej ją będzie akcentował. Zasada ewangeliczna: „kto się poniża, będzie wywyższon, a kto się wywyższa, będzie poniżony", urzeczywistnia się tu szczególnie wyraźnie.

c) Przygotowanie metodologiczne.

Od przodownika trzeba jednak również w pewnej mierze wymagać świadomości **metod pracy,** aczkolwiek postulat ten nie jest tak bardzo oczywisty, gdyż często przodownicy właśnie wtedy najlepiej spełniają swoją funkcję, gdy sobie z niej nie zdają sprawy. Zasadniczo jednak dążymy tu do świadomości i zracjonalizowania wszystkich poczynań i dlatego dążyć będziemy do tego, by i przodownicy mieli świadomość znaczenia swych czynności i mechanizmu, na którym się

opiera działanie przodownictwa. Kto chce prowadzić, winien znać drogę. Zadania przodownika nie są łatwiejsze od zadań kierownika, a w pewnej mierze trudniejsze, gdyż jego pozycja jest bardziej jeszcze uzależniona od jakości jego osoby i jego pracy. Toteż pożądaną jest tutaj znajomość podstawowych zasad pedagogiki i najważniejszych praw życia duchowego i społecznego. Może ona tu dać dopiero tę nieodzowną prężność umysłu w wyszukiwaniu dróg najodpowiedniejszych. Istotną jest tu rzeczą wytworzenie się pewnej stałej, można by powiedzieć: nałogowej skłonności do przemyśliwania każdej sytuacji.

Gregg rozróżnia trzy klasy przodowników: klasa najniższa, to ci, którzy kierują się mechanicznie raz przyjętym szablonem; klasa średnia dostosowuje szablon do sytuacji i przedmiotów. Klasa najwyższa dochodzi do gruntownego poznania przedmiotu, jego właściwości i potrzeb, do zrozumienia dróg oddziaływania i do umiejętności wysnucia programu z zainteresowań przedmiotu[1]).

Metody przodownictwa omówimy w ostatnim rozdziale.

5. Prowadzenie kół żeńskich.

Koła żeńskie mają swoje własne wymagania. Zasadniczo winna je prowadzić **kobieta,** możliwie nie za młoda. Kobiety na ogół chętniej niż mężczyźni poddają się kierownictwu, a dobra kierowniczka będzie w sobie miała pewne cechy macierzyńskie, wyrażające się w stosunku osobisto-opiekuńczym do członkiń — w przeciwieństwie do kierowników, czy przodo-

[1]) L. c. str. 6 n.

wników kół męskich, których postawa jest bardziej rzeczowa, podobna do nastawienia nauczyciela albo przywódcy.

Kierowniczka koła musi tu z postawą macierzyńską pogodzić **nastawienie siostrzane,** oparte na stosunku równości. Nie jest to oczywiście rzeczą łatwą połączyć dwa ze sobą sprzeczne stosunki: macierzyński i siostrzany. A jednak jest to w tym wypadku konieczne i zupełnie możliwe. Która z danych postaw w danym wypadku będzie przeważać, to już oczywiście zależeć będzie od aktualnej sytuacji. Istotną rzeczą jest tu owo ciepło rodzinne, bez którego żeńskie koło istnieć i rozwijać się nie może. Gdy w kołach męskich czy mieszanych dominować będzie jeszcze więź zainteresowań rzeczowych, tu na plan pierwszy wysunie się potrzeba tej troskliwości osobistej, wyczuwającej położenie i troski osobiste każdej członkini z osobna. Trzeba tu **„inteligencji serca"**, może więcej jeszcze niż bystrości intelektu, oczywiście również nieodzownej. W kołach kobiet i dziewcząt będą na ogół miały przewagę zainteresowania bardziej konkretne, praktyczne. Będą one szukać bliższych, uchwytnych obiektów zainteresowania, a nie martwych abstrakcyj. Dużą rolę odgrywać tu będzie również kultura estetyczna, która oczywiście wychodzić musi od samej kierowniczki i całego jej sposobu zachowania się.

Dziewczęta i kobiety są na ogół bardziej sumienne i przywiązują się szybciej; łatwiej jest też u nich o zbliżenie między sobą i zżycie się. Z tych względów na ogół stworzenie koła dziewcząt jest rzeczą łatwiejszą, niż koła męskiego. Z kobietami będzie już nieco trudniej ze względu na to, że kobiecie zamężnej nie

łatwo wyrwać się z zajęć domowych i wprząc się w jakieś regularne, pozadomowe obowiązki. Z tych samych względów mężatce nie łatwo podjąć się kierownictwa koła. Z drugiej strony jednak właśnie kobieta zamężna, możliwie posiadająca i dzieci, ma najlepsze ku temu kwalifikacje; zakres jej przeżyć jest bowiem o wiele szerszy i pełniejszy. Tam gdzie chodzi o tak ważne koła matek, zajmujące się problematami wychowawczymi, oczywiście jedynie matki mogą być kierowniczkami.

Największa trudność polega zwykle na umiejętności zorganizowania sobie domu i podziału zajęć tak, żeby mieć jeszcze pewien wolny czas do dyspozycji. Zasadniczo oczywiście trudność ta jest zawsze do pokonania, a jej przezwyciężenie wiązać się będzie również z pożytkiem samego domu. Oczywiście błędne jest zbyt hojne udzielanie się pań domu w różnych stowarzyszeniach. Lecz i drugie przeciwieństwo: zamknięcie się zbyt wyłączne w obrębie ścian swego domu prowadzić zawsze musi do ciasnoty i jednostronności, i wyjść na szkodę nastroju domowego, a szczególnie już utrudnić zrozumienie stojącego w życiu zewnętrznym męża, a także, później, dorastających dzieci. Umiejętne, celowe, a nie nadmierne wychodzenie z domu po to, by do domu tego przynieść nowe wartości, jest najlepszą drogą do przezwyciężenia tej ciasnoty.

6. Przygotowanie kierowników.

a) Upatrzenie kandydatów.

Największą trudność rozwoju kół stanowi niewątpliwie brak odpowiednich kierowników. Z tego powodu musiano wstrzymać i w naszych

katolickich Związkach Młodzieży, a ostatnio i w poznańskim Związku Katolickich Robotników Polskich rozpoczęte już z wielkim powodzeniem próby. Wyniki bywały wprost nadzwyczajne, tam gdzie się znaleźli ludzie do pracy tej przygotowani. Ale takich, jak dotąd, można było na palcach policzyć.

Jakie są tu środki zaradcze?

Ustaliliśmy pewne kryteria, pozwalające nam w przybliżeniu określić, kto się nadaje do tej pracy. Mimo że ustaliliśmy wysokie stosunkowo wymagania, jesteśmy przekonani, że przy odpowiednim uświadomieniu i nie hałaśliwej, ale przemyślanej i umiejętnej propagandzie znajdzie się wielu zdolnych i chętnych kandydatów do prowadzenia kół. Tam, gdzie powstaną i powiodą się pierwsze koła, rychło zacznie działać potężny mechanizm naśladownictwa. Trzeba było tylko przełamać pierwsze lody nieufności i inercji. Rychło i łatwo zrozumieją potrzebę pracy w głąb odpowiedzialni kierownicy wielkich organizacyj kulturalno-oświatowych. Prędzej czy później przekonają się o ich potrzebie także związki zawodowe i ruchy polityczne oraz szkoły średnie i armia.

Na ogół rzadko się zdarzy, że kandydaci na kierowników zgłoszą się sami. Najczęściej trzeba sobie odpowiednich kierowników upatrzyć i pozyskać. Oczywiście niejeden z tych, którzy dali się namówić, rychło odpadnie z różnych względów, jak brak czasu, nieporozumienia, niezaspokojone ambicje, różne dystrakcje itp. Niejednego zrażą pierwsze trudności i niepowodzenia. Zostanie jednak na końcu zawsze pewna ilość zdatnych i wytrwałych.

b) Metody szkolenia.

Chcąc możliwie ruszyć z miejsca z większym zapasem paliwa moralnego, należy pracę tę z góry, o ile można przez czas dłuższy, **metodycznie i planowo przygotować.** Nie wydaje tu się nam wskazaną metoda, którą się nieraz stosuje przy nauce pływania: wrzucić do wody i kazać próbować, a najwyżej podać rękę, gdy nowicjusz zacznie tonąć. Słuszną jest zasada, że największą wartość mają zasady zdobyte w wyniku doświadczenia. Doświadczenie to zdobywa się jednak bez porównania szybciej, jeśli się do pracy przystępuje z pewnym gotowym, przejętym od innych zasobem zasad i pojęć. Toteż należy zaczynać od tego, żeby urządzić **kurs** dla przyszłych kierowników. Kto kurs taki ukończy, ten już na ogół będzie miał silny pęd do wypróbawania zdobytych wiadomości. Niezdatni zwykle odpadną już w czasie kursu albo się przekonają zawczasu, że chodzi tu o zadanie, przekraczające ich siły.

Kurs taki odbyć się może w zwykłej, skondensowanej formie **kilkudniowego pełnego zajęcia.** Znacznie lepszą wydaje nam się inna metoda: prowadzenie kursu w formie **koła studiów metodologicznych.** Można tu gruntownie i spokojnie przetrawić poznane zasady i przerobić praktycznie wszystkie poznane przez nas systemy pracy. Uczestnicy mogą czynić własne obserwacje i refleksje. Kursy praktyczne tylko wtedy mogą doprowadzić do rezultatu, jeśli każda poznana zasada zostanie wypróbowaną. Bez tego będzie to wykład abstrakcji, niezdolnych do wejścia w życie, które będą sobie obok praktyki i bez związku z nią żłobić swoje własne koryta myślowe.

Oczywiście kierować kursem takim może jedynie ktoś, kto ma gruntowne przygotowanie teoretyczne i praktyczne. I dlatego rozbudowa pracy kół musi iść powoli i postępować bardzo metodycznie. Lepiej odwlec założenie koła, niż narazić się na jego załamanie.

Znajdą się jednak niewątpliwie i tacy, którzy zaryzykują rozpoczęcie **na własną rękę,** nie czekając na odbycie kursu. Gruntowne przestudiowanie podręcznika i przyswojenie sobie jego myśli przewodnich może im tę pracę ogromnie ułatwić. Oczywiście, że wymagać trzeba tu samodzielnego przemyślenia poruszonych przez nas problematów, gdyż tylko to, co zostało głębiej przeżyte, ma wartość jako norma działania praktycznego. Kto się zdobędzie na tyle samodzielności, ten potrafi też najczęściej własnymi siłami przebić się aż do chwili zdecydowanego sukcesu. Trzeba pamiętać, że będzie to zawsze próbą nie tylko umiejętności, ale i **charakteru.** Jednym z zasadniczych dla nas jego dowodów jest niezrażanie się pierwszymi niepowodzeniami. Bez samodzielnych pionierów żadna akcja z miejsca ruszyć nie może, bo ostatecznie zawsze trzeba każdą rzecz zrobić raz jeden po raz pierwszy. Gdy zaistnieje i dojrzeje jakaś potrzeba, wtedy prędzej czy później pionierzy ci znaleźć się muszą.

7. Zysk własny z prowadzenia koła.

Prowadzenie koła nie należy do zajęć, dających osobiste korzyści krótkodystansowe i bezpośrednie. Jest to **praca społeczna,** najbardziej bezinteresowna i ofiarna, bo nie obiecująca tanich i błyskotliwych efektów. Wyjątkowo chyba będzie ona płatną pracą zawodową. W dzisiej-

szych warunkach jedynie centrale lub okręgi silnych organizacyj mogą mieć swoich fachowców. Nawet dla **instruktora oświatowego** prowadzenie koła będzie normalnie zajęciem dodatkowym, dobrowolnym. Mimo to ma i kierownik koła zawsze swój pewny i niewątpliwy **zysk osobisty.**

Ze stanowiska personalizmu jest zawsze zyskiem najwyższym, jedynie trwałym i niezniszczalnym każda bezinteresowna praca czy ofiara, w której wyniku następuje **wzrost naszej osobowości moralnej.** Może nawet kiedyś i psychologia niezależnie od założeń ideologicznych potwierdzi tę tezę, że w wyniku bezinteresownej twórczości i ofiarności rozwijają się najgłębsze i najcenniejsze właściwości duchowe człowieka.

Dochodzą tu jednak inne jeszcze korzyści, może bardziej bezpośrednio uchwytne. Leżą one w płaszczyźnie **intelektualnej.** Praca w kole oświatowo-wychowawczym jest dla teoretyka niezrównaną sposobnością nawiązania kontaktu z konkretną rzeczywistością i wypróbowania swych poglądów w ogniu dyskusji. Inteligent, żyjący w świecie zagadnień oderwanych, styka się z bolączkami konkretnego życia, poznaje dolę i niedolę proletariatu, uczy się wychodzić poza ciasny krąg swojej sfery i rozumieć ludzi należących do innego środowiska i posiadających odmienną strukturę duchową. Jest to droga do zupełnie niespodziewanego rozszerzenia horyzontu, pogłębienia duchowego i rozwoju dynamiki społecznej i intelektualnej. Na tym właśnie polega ten zysk najprawdziwszy, moralnie najcenniejszy, ten, którego się nie szukało, lecz który został przydany.

Rozdział VII

ZAŁOŻENIE I USTRÓJ KOŁA

1. Podział kół według rodzaju więzi społecznej.

Przystępując do założenia Koła musimy sobie przede wszystkim zdać sprawę z **więzi społecznych,** na których projektowane Koło ma się oprzeć. Istnieje tu cały szereg zasadniczych możliwości. Zaczniemy od form bardziej luźnych i przejdziemy do związanych silniejszymi więzami przynależności organizacyjnej członków do różnych grup. Nie będzie to żadna naukowa klasyfikacja, bo trudno tu realnie istniejące typy sprowadzić do jednego mianownika, lecz po prostu wyliczenie głównych rodzajów kół pod kątem widzenia zasady doboru członków.

1) Stosunkowo rzadki jest typ kół opartych na swobodnym doborze członków, nie powiązanych żadnymi więzami organizacyjnymi albo też wspólnością zawodu czy ideologii, lecz opierających się jedynie na mniej lub więcej określonej wspólności zainteresowań. Nazwiemy ten typ **kołem wolnym.** Trwałość tych kół jest zwykle niewielka ze względu na brak stałych powiązań organizacyjno-ideologicznych. Dobór będzie tu często bardzo przypadkowy. Więź jest tu słaba, bo braknie jej podstaw statycznych — wspólności przeżyć, ideologii itp. a przede wszystkim poczucia przynależności i solidarności organizacyjnej; również brak kontroli ze

strony grupy nadrzędnej, a także wychodzących stamtąd bodźców ułatwia zamieranie tego rodzaju kół.

2) Pewne powiązania, wprawdzie bardzo zewnętrzne, oparte na spólnocie sytuacji społecznej i na zżyciu się w pracy i rozrywce — a zwykle i na pewnej podstawie ideologicznej — mają **koła świetliczan** (nie przynależących do zwartej organizacji ideologicznej, bo takie koła należą już do innej grupy). Świetlica jest jednym z najważniejszych terenów dla rozwoju kół. Koło będzie na ogół miarą wartości świetlicy, jej najważniejszym dorobkiem i najskuteczniejszym środkiem oddziaływania, który poprzez kształcenie elity pośrednio działa na wszystkich członków. Zwykle jednak członkowie świetlicy należeć będą do jakiejś organizacji. Jest to już inna sytuacja.

3) Trzeci typ to oparte na więzi, wytworzonej przez wspólność przeżyć i wyrastających z nich zainteresowań, **koła absolwentów** czy absolwentek jakiegoś zakładu naukowego lub też **uczestników** jakichś wydarzeń czy ruchów (jak walka o niepodległość, wojna itp.). Jest to pewnego rodzaju spólnota przeżyć. Fakt ten, że więź ma tu charakter statyczny, nadaje temu typowi kół pewną przewagę refleksyjności. Z drugiej strony jest to więź bardzo trwała, bo opierająca się o ustalone kompleksy uczuciowo-wyobrażeniowe.

4) Bardzo ważną podstawą doboru członków koła może być wspólność zawodu. Nazwiemy ten typ **kołem zawodowym.** Nie musi ono bynajmniej ograniczać swych zainteresowań do spraw fachowych, lecz może, biorąc postawy i interesy zawodowe za punkt wyjścia, oprzeć na tym

pewne dążenia do ogólnego rozwoju **osobowości,** czy pogłębienia społecznego lub kulturalnego. Więź zawodowa jest więzią bardzo żywotną i bardziej **dynamiczną,** niż wspólność przeżyć. Jeśli wiąże się z nią spólnota ideologiczna i organizacyjna (przynależność do tego samego związku zawodowego), praca Koła zyska na pogłębieniu. Jeśli związek **sam** koła te organizuje, wtedy mamy już typ „koła wewnętrznego" (patrz niżej — 9).

5) **Koło naukowe** różni się tym od koła wolnego, że tu podstawą jest wspólność studiów; normalnie chodzi tu o studia uniwersyteckie, gdyż koła uczniowskie należą już do innego, następnego typu. Są to koła czysto intelektualistyczne, choć i one czasami nabierać mogą zainteresowań społecznych, co przejawia się np. w popularyzowaniu zdobytej wiedzy w interesie jakiejś grupy społecznej. Normalnie jednak czyni to szersza organizacja, a nie oderwane koło w jej łonie istniejące.

6) **Koła uczniów** (szkolne koła studiów)[1]) są bardziej zwarte, bo grupa szkolna jest ściślejszą organizacją niż ugrupowania słuchaczy szkół wyższych. Czynnik kontroli nadrzędnej odgrywa tu większą rolę. Chodzi tu zwykle o uzupełnienie szkoły w określonym kierunku, np. zainteresowań socjalnych. System pracy oczywiście nie potrzebuje tu bynajmniej być systemem lekcyjnym, choć tak pojmuje właśnie kółka te ich propagator na terenie belgijskim, o. Honnay. **Konspiracyjne** koła uczniowskie stanowiły specjalną doniosłą odmianę tego typu o tyle, że organizowane były nie pod kierunkiem szkoły, lecz przeciwko niej.

---

[1]) Patrz R. III, 5 a, str. 110.

7) **Koła wojskowe i policyjne.** Terenem rokującym wyśmienite perspektywy rozwojowe dla kół oświatowo-wychowawczych jest Armia, K. O. P. policja[1]) Chodzić tu może zarówno o studia fachowe na różnych poziomach od inteligentnych szeregowców aż do oficerów sztabowych — jak i o koła **ogólno oświatowe i wychowawcze.** Wojsko, Korpus Ochrony Pogranicza i policja to element najbardziej zwarty i psychicznie jednokierunkowy. Prężność jest tu raczej wolicjonalna niż intelektualna. Tym bardziej jednak potrzebne, a nawet konieczne jest równoważenie jednostronności tego typu życia przez rozwój intelektualny i duchowy. Jest to zarazem wyśmienity środek wychowania przodowników moralnych dla każdej formacji, którzy potrafią wnieść do życia wojskowego pewien wyższy ton.

8) **Koło przy Uniwersytecie Powszechnym** różni się tym przede wszystkim od poprzednich typów, że jest ono częścią systemu nauczania, po prostu formą pracy seminaryjnej. Jeśli słuchacze tworzą „Koła naukowe" na własną rękę, to będą one należały do wyżej wymienionego typu kół naukowych, które jedynie poziomem różnić się będą od akademickich.

9) **Koło wewnętrzne.** Tak nazwiemy każde koło, które powstało w obrębie organizacji ideowej lub zawodowej, niezależnie od zadań i charakteru. Jest to najczęstszy typ kół. Inicjatywę może tu dać kierownictwo organizacji lub też sami członkowie. Koło może służyć bardziej bezpośrednio celom organizacyjnym (szczególnie przez szkolenie elity i działaczy) lub też wysuwać na plan pierwszy rozwój i interes

[1]) Patrz R. III, 6. (Str. 116 nast.).

członków. Koła tego rodzaju wyłaniają się nieraz i z jakiegoś kursu czy cyklu wykładów.

10) **Zarządy** jako koła studiów. Mamy tu jeszcze jedną zasadniczą możliwość, którą się nieraz już realizowało, mianowicie traktowanie zarządów organizacyjnych lub międzyorganizacyjnych komitetów współpracy[1]) jako kół studiów teoretycznych, albo też kół dyskusyjnych, mających na celu wymianę zdań i nawiązanie kontaktu. Zebrania takie, mające na celu pogłębienie kierowników stowarzyszeń i koordynację ideologiczną, zwykle nie posiadają charakteru regularnych kół, metodycznie prowadzonych, w których każdy bierze czynny udział, lecz są to najczęściej zwykłe zebrania referatowe. Mogą one jednak w pewnych warunkach zamienić się w regularne koło, o ile wprowadzi się pracę metodyczną i zacznie się żądać od wszystkich członków czynnego udziału. Trudność leży tu w tym, że selekcja dokonała się tu już na **innej podstawie**, mianowicie zdolności organizacyjnych i uznania własnego środowiska, a nie spólności zainteresowań. I dlatego trzeba tu dużego bardzo wysiłku, by u uczestników takich zebrań rozbudzić jakieś głębsze zainteresowania dla określonych problematów. Może się to najłatwiej udać wtedy, gdy temat sam się nasunie w związku z jakąś trudnością praktyczną. Na ogół jednak lepiej będzie tworzyć koła oświatowo-wychowawcze osobno, na innych podstawach, dążąc jedynie do tego, by członkowie zarządu w nich brali czynny udział i żeby koła te utworzyły się jako or-

[1]) Próby tego rodzaju robiono już niejednokrotnie z Parafialnymi Komitetami Akcji Katolickiej zarówno w Polsce jak we Francji.

ganizacja równoległa, obejmująca możliwie tych samych członków i zajmująca się problematami, związanymi z działalnością danego zarządu[1]).

2. Warunki zewnętrzne i prace przygotowawcze.

a) Analiza środowiska i sytuacji.

Określiwszy swoje zamierzenia i typ projektowanego koła możemy przystąpić do **prac przygotowawczych.** Koło nie może powstać od razu w formie rozwiniętej, lecz musi się budować i rozwijać planowo i stopniowo. Pragnąc uniknąć tworzenia efemeryd, musimy przede wszystkim **zbadać teren** naszej pracy. Każdy ruch wyłania się z warunków określonego środowiska, jako **reakcja** przeciwko jakimś jego niedomaganiom. Środowisko to trzeba przede wszystkim poddać wolnej od złudzeń analizie. Dopiero na jej podstawie można będzie określić perspektywy rozwoju Koła i drogi jego realizacji.

Istotnym będzie dla nas pytanie: jakie **siły społeczne i intelektualne** działają w danym środowisku, jakie jest ich natężenie, układ i kierunek?

Najtrudniej będzie ruszyć z miejsca w takim środowisku, w którym nie ma żadnego napięcia, lecz przeważa typ sennej wegetacji, a życie toczy się według tradycyjnych form i wzorów. Na ogół uważa się, że najwięcej napięcia daje ży-

---

[1]) Ze względu na wykorzystanie obecności można by ewtl. posiedzenie Koła urządzać *przed* zebraniami zarządu; *po* zebraniu byłoby to niewskazane ze względu na zmęczenie. System ten byłby jednak tylko tam na miejscu, gdzie z powodu odległości trudno jest dany zespół osobno zebrać.

cie miejskie, **a wieś** zawsze musi być pogrążona w senności i tradycjonalizmie. Jest to, jak na chwilę obecną, przekonanie błędne. Wieś polska przechodzi dziś głębokie i gwałtowne przeobrażenia. Budzą się tam silne, żywiołowe dążności. Różne kierunki ideologiczne rozpoczęły zaciętą walkę o duszę młodego pokolenia wiejskiego. W walce tej stosuje się już i metody pracy najgłębszej tworząc uniwersytety ludowe. Nie braknie tam już i licznych kół samokształcenia. Przeciwnie **życie w mieście,** nawet w wielkim, jest dziś raczej zdezorganizowane trudnością walki o byt, co oczywiście nie znaczy, że i na terenie miejskim nie dokonywają się różne doniosłe przeobrażenia[1]).

Chcąc tworzyć Koło winniśmy mieć oczywiście i pewne orientacje ogólne w ścierających się **prądach ideowych.** Chodzi o to, jakie w danym środowisku budzą się dążenia i tęsknoty, z jakiego wyrastają podłoża i z jakimi wiążą się kierunkami ideologicznymi. Trzeba też znać stosunek wzajemny i natężenie tych ruchów. Najpomyślniejszą dla rozpoczęcia nowej pracy wydaje się atmosfera ogólnego niezadowolenia, z czym zawsze wiąże się skłonność do szukania nowych dróg. W takich właśnie warunkach budzą się najsilniejsze potrzeby oświatowe. We Francji i Belgii uważa się **bunt** za konieczny punkt wyjścia i poszukuje się szczególnie takich jednostek niezadowolonych. Chodzi tylko o to, by ten bunt nie przeszedł w negację ideałów i nie łączył się ze zwątpieniem o możności przemiany. Musi się z nim wiązać gotowość do wysiłków i ofiar. Trudniejsze znacznie warunki pracy będą tam, gdzie już rozgorzały

[1]) Patrz Rozdz. V, 3 e. Str. 222.

namiętne **walki ideologiczne** o charakterze rozgrywek partyjnych, czy nawet rozruchów. W takiej atmosferze trudno jest pozyskać zwolenników pracy długodystansowej i głębszej, która wymaga zawsze spokoju i skupienia. Nastrój wiecowy nie zrodzi kół oświatowo-wychowawczych lecz bojówki. Z drugiej strony nieraz właśnie reakcja przeciwko demagogii może stworzyć warunki pomyślne dla rozpoczęcia pracy w głąb. Bardzo ważnym momentem jest wyzyskanie okresów **niepowodzeń** i załamań moralnych. W takim to nastroju najłatwiej zdrowe elementy danego ruchu skłonią się do przejścia na pracę długodystansową. Korzystną rzeczą jest zawsze refleksja szukająca przyczyn klęski. Oświatowiec winien moment ten wykorzystać dla wskazania jako drogi wyjścia pracy nad wytworzeniem nowej elity danego ruchu.

b) Pierwsze kontakty.

Nie należy sobie robić przepisów na zakładanie Koła, gdyż nie jest rzeczą możliwą przewidzieć chociażby schematów wszystkich możliwych sytuacyj. Można i trzeba jednak ustalić pewne ogólne **zasady**[1]).

Istnieją tu dwie zasadnicze alternatywy: albo jakiś **apel ogólny** i rozpoczęcie pracy z tymi, którzy się zgłoszą z tym warunkiem, że liczy się tu na selekcję naturalnego doboru i na selekcję wytrwałości, która wyeliminuje element nieodpowiedni, czy niedociągający pod względem natężenia dążeń i wytrwałości, albo też **wyszukuje** się jedną lub kilka osób bardzo starannie dobranych,

[1]) Na temat techniki werbunku patrz Rozdz. V, 6b str. 266.

które po gruntownym ich przygotowaniu wciągają już dalszych kandydatów do Koła.

Pierwszy system jest niewątpliwie łatwiejszy. U jego podstaw leży wiara w **samorzutność** doboru naturalnego, a także często uzasadniona nieufność do możliwości realnego poznawania charakterów ludzkich. Drugi system wierzy w celowość i planowość działania, opartego na znajomości ludzi. System ten daje jednak znacznie większe gwarancje trafnego doboru. Selekcja naturalna nie zabezpieczy przed napływem ludzi chwiejnych, kierujących się jedynie ciekawością i niezdolnych do wytrwałego wysiłku. Dochodzi tu jeden moment doniosły, zasadniczo decydujący. Mała grupa, jak już stwierdziliśmy, o ile jest w niej tylko pewna prężność ideowa czy intelektualna, dąży zawsze do rozrostu. Będzie to **rozrost organiczny,** jakby kiełkowanie nasienia. Jest to najzdrowsza i najnaturalniejsza forma rozwoju ruchu społecznego. Istotną jest rzeczą, by pierwsze sukcesy przyniosły przyrost wiary i zapału. Może to w pewnych warunkach narastać jak lawina, szczególnie w rozwoju ruchów politycznych[1]). Normalnie będzie się to wiązać z przyrostem wiary w organizację i jej kierowników i rozszerzenie kręgu wyznawców. W Kole oświatowym może się to przejawić jedynie w tej formie, że idea kół zacznie sobie zyskiwać coraz więcej zwolenników i ilość kół zacznie się mnożyć.

Inaczej w grupach, które zaczynają od **większej ilości członków.** Nigdy nie można tu dobrać tak trafnie całego zespołu, by nie znaleźli się jacyś nie-

[1]) Warto tu przypomnieć rozwój narodowego socjalizmu z grupki, pierwotnie złożonej z 7 osób.

odpowiedni lub malkontenci, którzy rozpoczną odpływ. Skoro zaś raz grupa zaczęła się kurczyć, wtedy już jej samopoczucie zbiorowe, a zatem wiara w cele i ich osiągalność uległa podcięciu. Na wyższym poziomie refleksji argument ten traci na sile, bo członkowie mogą tu już sami dojść do wniosku, że taki dobór stopniowy jest rzeczą naturalną, a niedociągnięcia kilku członków nie kompromitują jeszcze idei. Mimo to zawsze jednak nastąpi tu pewne zmrożenie pierwotnego zapału, które szczególnie w początkach pracy jest niebezpieczne, a często zabójcze. W kołach, mających na celu wychowanie bojowców, byłoby to śmiercią, i dlatego też autorzy francuscy nie bez powodu każą montowanie koła zaczynać od jednej, ale za to bardzo pewnej jednostki, a najwyżej od 2 do 3, które trzeba najpierw urobić i do dalszej pracy przygotować.

Zdarzy się jednak nieraz, że Koło narodzi się **spontanicznie,** prawie przypadkowo; myśl wyłoni się czasem na jakimś zebraniu stowarzyszenia, czy nawet na wycieczce lub herbatce. Będzie to najcenniejszy zawsze **początek oddolny.** Daje on zwykle zrazu duży bardzo kapitał zapału; szwankować będzie za to selekcja, gdyż wejdą tu i krótkodystansowcy, skłonni do „słomianego ognia". Ażeby uniknąć załamywania się tak cennej inicjatywy, winien ją wziąć w swe ręce ktoś, świadomy celów i dróg. Winien on dążyć do tego, by możliwie od razu odpadli ci, którzy nie myślą o poważnej pracy. Starczy tu nieraz wylać nieco zimnej wody na głowę, mówiąc o trudnościach pracy w Kole, o potrzebie wysiłku itp. Kto taki tusz przetrzyma, albo też zatnie się w swej ambicji, ten na ogół już będzie zahartowany.

Pierwsze kontakty najlepiej będzie zawsze zawiązać pod innym pretekstem. Okazję do bliższego poznania ludzi daje praca w stowarzyszeniach, styczność na terenie zawodowym i towarzyskim, a nieraz i różne przypadkowe okazje, jak jazda tramwajem albo czekanie w poczekalni lekarskiej. Trzeba tylko nastawić się na to, by tego rodzaju okazje należycie wyzyskać. Czasem będzie dobrze zaprosić jakąś osobę już uprzednio poznaną lub jakieś mniejsze grono na herbatkę towarzyską i tym ich zobowiązać; po przełamaniu pierwszych lodów sprawa pójdzie już na ogół łatwo. Nim się jednak uczyni krok tego rodzaju, który już zawsze nakłada pewne zobowiązania, trzeba daną osobę poznać na innym terenie, a szczególnie zasięgnąć opinii różnych osób kompetentnych. Na wsi sytuacja jest łatwiejsza, bo tu już się wszyscy znają i np. powracający ze studiów uniwersyteckich syn ziemianina, czy nauczyciela może łatwo zebrać znanych sobie chłopców[1]).

c) Ustalenie programu i systemu pracy.

Skoro zbierze się grono chętnych, choćby złożone z kilku osób, trzeba się zastanowić nad programem i sytemem pracy. **Program ogólny** będzie zwykle już wynikał ze sytuacji, z wyjściowych zamierzeń, dążeń środowiska i ewtl. nadrzędnej organizacji oraz możliwości samego kierownika, który oczywiście nie może prowadzić Koła, zajmującego się zagadnieniami, leżącymi poza zakresem jego kompetencji. W tych

[1]) Przykład taki daje Levassor, l. c. 17 n.

z góry zakreślonych ramach trzeba jednak **program szczegółowy** oprzeć na zainteresowaniach członków. Można oczywiście podsuwać swoje projekty, ale dopiero po wsłuchaniu się w życzenia członków i wmyśleniu się w ich sposoby rozumowania i wartościowania, ich aktualne troski, tęsknoty i marzenia; bez tego „nastawienia na przedmiot" nie można nawiązać rzeczywistego, głębszego kontaktu, który dopiero umożliwia ułożenie programu, rzeczywiście dostosowanego do potrzeb danego Koła. Z drugiej jednak strony kierownik musi się liczyć również z interesami samej **grupy**, czy ogólnymi wskazaniami kulturalnymi. Nie można zakładać Koła dla badania... życia gwiazd filmowych, co może dla pewnego gatunku kandydatów byłoby tematem najciekawszym. Liczyć się z zainteresowaniem — to nie znaczy jeszcze schlebiać zachciankom. Program winien być wypadkową głębszych, istotniejszych zainteresowań oraz wyższych względów rzeczowych. Bliższemu omówieniu zasad budowy programu poświęcimy rozdział VIII.

Znając swych członków, program i rodzaj więzi, trzeba wybrać jeden ze znanych nam już **systemów** pracy. Oczywiście można tu czynić próby łączenia i kombinowania oraz odmiany systemów, niemniej jednak trzeba sobie system ten jasno sprecyzować, bo doraźne tylko poczynania, nie oparte o jakąś zasadę, muszą się zawsze w długodystansowej pracy załamać. Stabilizacja form pracy następuje tu zwykle samorzutnie po pewnym czasie. Chodzi o to, by nie ustabilizował się system nieprzemyślany, przypadkowy, stanowiący nie tyle wynik refleksji ile nawyku i bezmyślności.

d) Lokal i Biblioteka.

α) *Jaki lokal jest najlepszy?*

Nie bez znaczenia jest kwestia **lokalu.** Chodzi nie tylko o to, by miał on wygodne położenie komunikacyjne, co jest rzeczą podstawową, ale i o to, by członkowie czuli się w nim możliwie swojsko. Lokal oczywiście winien być jasny i ciepły, dość duży, by powietrze nie psuło się zbyt szybko, co powoduje wzrost zmęczenia; winien w nim panować nastrój radosny i atmosfera **ładu** i **czystości**[1]). Wykluczyć należy **klasy szkolne.** Jest w nich jakiś genius loci, bardzo dla nas niepożądany; stwarza on sugestię, że jest to pewien „powrót do szkoły", a więc jakby jakaś „deklasacja" dorosłych czy pozaszkolnej młodzieży, jako „nawrót do dzieciństwa", który oczywiście uchodzi za „poniżenie". Ważniejsze jest to, że podział na ławki i katedrę daje właśnie to, czego najbardziej unikać należy: stosunek nauczycielsko-uczniowski. Także sprzęt szkolny nasuwa pewne skojarzenia, kolidujące z nastrojem i celami koła. Gdyby w żaden sposób nie było innych możliwości lokalowych, wtedy należy przynajmniej wnieść do klasy stół i krzesła i przestawić odpowiednio ławki. Bezwzględnie niedopuszczalne jest też — oczywiście — urządzanie zebrań w lokalu restauracji, prowadzącej **wyszynk;** nie jest też na ogół rzeczą wskazaną robić zebrania **w mieszkaniu prywatnym** kierownika, chyba że chodzi o grono już bardzo zżyte. Zasadniczo jest to krępujące dla obu stron — dla gospodarza i gości, a często prowadzi to do kosztownego zwyczaju poczęstunku.

[1]) Levassor, l. c. 50 n.

Chybionym wydaje się też pomysł Dantinne'a[1]), by kierownik po prostu zapraszał do swego **biura.** Jest to wprawdzie wygodne dla kierownika, ale musi to zepsuć nastrój i podciąć atmosferę równości i koleżeństwa, od której tu tak dużo zależy.

Idealnym lokalem jest **świetlica** lub jakaś mała **salka** w Domu Ludowym czy Parafialnym, ostatecznie **biuro organizacji.** Tutaj Koło może się czuć u siebie. Prostota sali łączy się zwykle, a przynajmniej łączyć się powinna, z pewną estetyką, stwarzając nastrój skupienia i harmonii. **Stół** należy tak ustawić, by członkowie siedzieli naokoło; fotele czy jakieś honorowe krzesła dla kierowników są niepożądane.

Oczywiście dopóki kółko składa się z dwóch lub trzech osób, kwestia lokalu nie odgrywa roli i schodzić się można w mieszkaniu któregoś z członków.

β) *Środki pomocnicze i biblioteka.*

Z kwestią lokalu wiąże się organizacja **środków pomocniczych,** jak tablice, mapy, itp., naturalnie, o ile są dla danego systemu pracy potrzebne. Pomyśleć musi o tym zawczasu organizator Koła. Najważniejszym środkiem pomocniczym, koniecznym dla każdego Koła, będzie jednak książka.

W Szwecji, jak wiemy, tworzą Koła swoje własne **biblioteki.** Ze względu na niską stopę życiową w Polsce i liczenie się ludzi z każdym groszem, trudno byłoby system ten u nas wprowadzić, choć byłby on wskazany jako środek do zwiększenia konsumcji książki i rozpowszechnie-

[1]) L. c. 36.

nia jej wśród szerokich mas. Jeśli Koło potrafi się na to zdobyć, to winno ono ze składek, specjalnie w tym celu ustalonych, nabyć kilka dla danego tematu najważniejszych książek. Nieodzowne będzie zwykle nabycie tekstów najważniejszych, jak szczególnie Ewangelia, encykliki itp. Jest jednak pożądane, by każdy miał swój egzemplarz tych podstawowych tekstów. Biblioteczkę Koła, o ile nie jest ono częścią organizacji, można w razie jego zlikwidowania rozlosować między członków lub oddać jakiejś bibliotece.

Stworzenie własnej biblioteczki, z natury rzeczy drobnej, nie zwalnia jednak Koła z konieczności nawiązania **kontaktu z jakąś miejscową biblioteką;** można też urządzić się w ten sposób, że zapisze się do biblioteki jeden lub kilku członków i ci będą dla wszystkich korzystać, o ile biblioteka się na to zgodzi. Odpowiedzialność za książki w stosunku do danego członka, który prawnie sam odpowiada, winno oczywiście wziąć na siebie całe Koło. W każdym razie należy dbać o to, by członkom Koła ułatwić dostęp do książek. Jest bardzo pożądane, by Koło stało się tutaj pośrednikiem, gdyż przyczyni się to walnie do racjonalizacji doboru lektury. Kierownik Koła winien poradę bibliograficzną uważać za jeden ze swych obowiązków.

e) Ogniska oświatowe.

Warto jeszcze wspomnieć o ciekawej bardzo formie celowo stworzonego środowiska pracy oświatowej, mianowicie tak zwanych ognisk oświatowych. Polegają one na **wspólnym zamieszkaniu** całego grona osób z jakimś przodow-

nikiem, czy kierownikiem na czele w celu wspólnej pracy oświatowej, opartej na zasadzie kół. Ogniska takie tworzył swego czasu na terenie Krakowa i Lwowa prof. Wincenty Lutosławski; próbę taką uczyniła też z pewnym powodzeniem — choć nie bez trudności — Gertruda Hermes w Lipsku.

Gertruda Hermes urządziła w pierwszym okresie powojennym w Lipsku za cenę sprzedaży własnych urządzeń i dzieł sztuki ognisko oświatowe, w którym zamieszkało 7 robotników i 2 pracowników umysłowych (łącznie z fundatorką). Każdy dawał ⅔ zarobku do wspólnej kasy na koszta utrzymania, które było mimo to bardzo skromne. (Obiady składały się z jednego dania, a tylko część pokojów była ogrzewana). Ci, którzy stracili pracę, żyli na koszt innych. Była to więc *„spólnota losu"*. Pracownicy umysłowi mieli swoje własne pokoje, gdyż jest to warunkiem pracy umysłowej; zrazu myślano również o celkach dla każdego z pracowników fizycznych, mieszkających w ognisku; uznano jednak, pomijając trudności finansowe, że nie można przyzwyczajać proletariuszy do warunków, których u siebie mieć nie mogą.

Wspólna *praca naukowa* odbywała się przez 3 wieczory tygodniowo. Co 2 tygodnie urządzano *wieczory dyskusyjne z udziałem gości*. Było to więc *maksimum intensywności pracy*. Ciekawe bardzo były doświadczenia samych pracowników umysłowych. Drugi pracownik umysłowy, który był studentem, chciał zrazu *dawać* ze siebie pracownikom fizycznym, lecz rychło okazało się, że może on od nich nie mniej korzystać, niż im daje; oczywiście dawał on wiedzę abstrakcyjną, a brał konkretne doświadczenie życiowe.

Spólnota Gertrudy Hermes dążyła do przeżycia chrześcijaństwa jako żywej religii. Wyniki tej akcji mimo wszystko nie były takie, by system ten zyskał sobie wielką popularność. Powstały jeszcze dwa dal-

sze ogniska (w tym jedno dla dziewcząt) — ale *współżycie bliższe ludzi różnych stanów i poziomów kulturalnych okazało się na dłuższą metę rzeczą trudną*, choć dawało ono niewątpliwie bardzo dużo cennych doświadczeń i sposobność do usunięcia przesądów i bliższego wzajemnego zrozumienia, które jednak bywało hamowane przez różne „kwaśne tygodnie" narastających nieraz nieporozumień i drobnych urazów[1]).

Znacznie bardziej pozytywne były wyniki prób dokonanych w okresie przedwojennym przez *Elsów* pod kierownictwem Lutosławskiego. Z ognisk tych, w których członkowie żyli jakby w e k s t a z i e religijno-narodowej wyszli bojownicy odrodzenia narodowego, którzy odegrali bardzo ważną, w niektórych ośrodkach nawet decydującą rolę w walce o polskość Śląska. Nie wszyscy wprawdzie utrzymali się przy zasadach „poczwórnej" abstynencji, której tam wymagano, lecz ci, którzy wytrwali, wybili się z czasem prawie wszyscy na wyższy szczebel pozycji społecznej[2]).

3. Rozpoczęcie pracy.

Gdy świadomy swych celów jak i dróg do nich wiodących inicjator Koła przemyśli p r o g r a m, zbada ś r o d o w i s k o, obliczy s z a n s e, dobierze sobie l u d z i i przygotuje w a r u n k i zewnętrzne (lokal, środki pomocnicze, szczególnie książki itp.) — wtedy nadejdzie chwila właściwa do **rozpoczęcia** pracy. Zasadniczo **okresem** odpowiednim jest jedynie j e s i e ń lub wczesna zima, bo bliskość lata zbytnio skrócić musi czas konieczny dla rozwinięcia i ugruntowania Koła.

---

[1]) H. Heller, Freie Volksbildungarbeit. Grundsätzliches und Praktisches vom Volksbildungsamte der Stadt Leipzig (in Gemeinschaft mit vielen Mitarbeitern) Lipsk 1924. Str. 59

[2]) Bliższe dane i literaturę do tych ciekawych bardzo doświadczeń podajemy w rozprawce: „Nowoczesny filaretyzm polski i jego dorobek". Verbum I, 1937. Str. 111 n.

Decydującą jest rzeczą, by Koło było wyrazem istniejącej wyraźnie potrzeby, a nie jedynie żądzy nowych wrażeń czy mody, lub też znanych nam już względów ubocznych.

Dantinne radzi[1]), by zaczynać od nawiązania stosunków *przyjaźni osobistej*. Rada ta wydaje się jednak wątpliwa, bo przyjaźń tworzy więź innego rodzaju i wprowadzanie do istniejącego już, utrwalonego stosunku przyjaźni zasadniczo nowego elementu, jakim jest stosunek wychowawczy czy przodowniczy, jest rzeczą socjologicznie trudną. Przyjaźń winna być raczej wynikiem wspólności dążeń i przeżyć, a nie punktem wyjścia. Zgodzić można się na projekt Dantinne'a z tym tylko zastrzeżeniem, że chodzić tu powinno nie o przyjaźń, ale o bliższą znajomość[2]), która istotnie stanowi warunek wstępny zawiązania Koła.

Niezależnie od tego, czy nastawienie Koła jest intelektualistyczne czy wolicjonalne lub nawet estetyczne (dążenie do wspólnych przeżyć) — zawsze istotną jest rzeczą podkreślany niejednokrotnie już przez nas postulat, by punktem wyjścia były dążenia członków, a nie pragnienia i zamiary samego kierownika. Ważną jest

---

[1]) L. c. 38.

[2]) Różnica między *przyjaźnią* a *„bliższą znajomością"* leży przede wszystkim w tym, że przyjaźń jest stosunkiem *czysto osobistym*, opartym na *solidarności*, i *wzajemnym*, polegającym na tym, że obie strony uznają się nawzajem za *wartość szczególną*. Przeciwnie, w stosunku „bliższej znajomości" zaznacza się jedynie *pozytywne odnoszenie* się do danej osoby, oczywiście do pewnego stopnia *wzajemne*, oparte na *poznaniu* się obustronnym i sympatii; nie obowiązuje tu jednak jeszcze *bezwzględna solidarność* ani tak daleko *idąca ocena pozytywna* całej osobowości. Słowa „przyjaźń", które niegdyś odgrywało w starożytności tak ogromną rolę, nie należy nadużywać przez mieszanie go z „bliższą znajomością".

dlatego rzeczą uświadamiać członkom Koła ich własną sytuację, nawiązać do ich przeżyć i dążeń i obudzić w nich trwogę, utrapienie i poczucie odosobnienia[1]), ale równocześnie i wiarę w możność przełamania tych trudności. Można tu zastosować metodę **projektowania,** która od razu wytwarza pewną więź dynamiczną i rodzi największy zapał do pracy[2]).

Założenie Koła może się odbyć oficjalnie i uroczyście, po różnych wstępnych przygotowaniach i rozmowach, albo też może się ono wyłonić niespodziewanie lub i stopniowo na podstawie jednorazowej, choć przez inicjatora dobrze przygotowanej decyzji. Może ona być wynikiem rozmów w gronie znajomych albo na jakichś zebraniach towarzyskich. Czasem po prostu Koło powstać może ewolucyjnie przez to, że te zebrania towarzyskie zaczną powoli zmieniać swój charakter i przekształcać się w systematyczne posiedzenia.

Założenie oficjalne ma tę dobrą stronę, że mamy tu pewne akty woli, uroczyste związanie się i zobowiązanie, które samej czynności nadaje wielką wagę, z czym zwykle wiąże się wprowadzenie pewnych sankcyj jakiejś grupy nadrzędnej. Z drugiej strony często bardzo tego rodzaju uroczyste zobowiązania pozostają na papierze, jeśli nie odpowiada im dość silne napięcie dążenia, leżącego u ich podstaw. Drugi sposób — niespodziewane wyłonienie się koła — ma tę zaletę, że unika się tutaj zbyt wielkich i uroczystych zobowiązań, które mogą wykraczać poza granice realnych intencyj i stanowić zbyt sztywne ramy. Chodzi tu o to, by unikać decyzyj powziętych jedynie pod wpływem impulsu chwili lub am-

[1]) Patrz Les enquêtes préparatoires..., str. 6 n.
[2]) Jak radzi Gregg, l. c. 33.

bicji autorów, a nie przygotowanych jeszcze dostatecznie. Przy *stopniowym montowaniu* się Koła rozwija się tylko to, co już jest realnym, żywotnym dążeniem. W braku „sztywnych" zobowiązań Koło oczywiście trudniej może przetrwać chwile osłabnięcia zapału i łatwiej się załamać. Jeśli jednak tego rodzaju Koło przetrzyma pierwszy okres, wtedy są znacznie lepsze widoki, że rozwój jego będzie zdrowy i organiczny.

Wykorzystanie *nastroju chwili* dla powzięcia jakiejś decyzji jest mimo wszystko wskazane o tyle, że przełamuje się w ten sposób trudną do przezwyciężenia przeszkodę inercji. Trzeba „kuć żelazo, póki jest gorące". Byleby tylko dopilnować ognia, na którym się ono grzeje.

Jeśli Koło, jak zwykle, tworzy się w obrębie większej organizacji albo też chce się o taką oprzeć, wtedy musi ono uzyskać **legalizację.** Zwykle stawia się tu warunki formalne, jak pewne minimum członków, aprobata kierownika i programu przez centralę, pewien okres próby itp. Warunki takie są słuszne, gdyż stanowią one czynnik selekcji i chronią organizację przed różnymi nieprzygotowanymi lub nawet niezdrowymi pomysłami. Chodzi jednak o to, by nie robić zbyt wielkich trudności o charakterze biurokratycznym, lecz ograniczyć się do minimum kontroli rzeczywiście skutecznej i celowej.

Nie możemy się tu zgodzić z tezą Żurowskiej[1]) opartą na systemie JOC, że Kółko takie należy uważać za *przyszły zarząd* stowarzyszenia. Oczywiście może się to udać i jest to nader pożądane, ale często bardzo wejdą w skład Kółka jednostki do pracy zarządowej nieodpowiednie, bo nastawione np.

[1]) O pogłębienie..., str. 261.

bardziej kontemplacyjnie, a za to bardzo cenne dla samego Koła. Z drugiej strony znajdzie się bardzo często takich, których praca w Kółku nie pociągnie, a którzy jednak będą dobrymi funkcjonariuszami zarządowymi. Kółko może oczywiście zrazu stanowić ośrodek stowarzyszenia (oddziału), ale rychło winna tu nastąpić selekcja według uzdolnień i zainteresowań; nie należy identyczności Kółka i zarządu traktować jako zasady, gdyż prowadzi to do przeoczenia różnicy typów psychologicznych.

4. Ustrój Koła.

a) Koła pojedyńcze i ich funkcjonariusze.

α) Podział funkcji i pozycja kierownika.

Koło oświatowo-wychowawcze jest prostą, niezłożoną komórką organizacyjną. Nawet wtedy, kiedy istnieje w nim wewnętrzny podział pracy (system zespołu), nie wymaga on rozczłonkowania grupy. Jak już wykazaliśmy, Koło takie nie musi mieć koniecznie charakteru organizacji, gdyż istnieją kółka, złożone z paru osób, nie mające stałego prezesa, a nawet obywające się bez przewodnictwa, spełniające jednak swoje zadania i bardzo spoiste. Mimo to normą będzie na ogół, że Koło posiada jakiegoś stałego **przewodniczącego** i **sekretarza.** Funkcje te są już nieodzowne, skoro Koło liczy chociażby 6 do 7 osób. Przewodniczący nie musi być równocześnie kierownikiem naukowym, choć funkcje te często bardzo się łączy.

Ustrój Koła, jak wiemy, może być **samorządny,** gdy członkowie sami swego przewodniczącego wybierają, lub też **innorządny,** gdy kierownik jest już dany bądź dzięki **narzuceniu** go przez organizację

nadrzędną, czy instytucje (jak szkoła, uniwersytet powszechny) — lub też dzięki temu, że **dobrał** on sobie sam swoich słuchaczy. Ten ostatni wypadek zachodzi normalnie tam, gdzie istnieje wielka różnica poziomu, wieku czy pozycji społecznej między kierownikiem a członkami, albo też gdy pozycja nadrzędna kierownika wynika z jego funkcji społecznej (np. gdy chodzi o księdza).

Często wprowadza się w takich nawet kołach, de facto innorządnych, *formy demokratyczne*. Tak np. nauczyciel każe się nieraz przez młodych chłopców, których niedawno wychowywał, traktować jako „kolega" czy „druh" i uroczyście się „wybierać" na kierownika. Sama tendencja do zrównywania się z członkami jest słuszna i zdrowa. Chodzi tylko o to, że może to się stać fikcją, której nie odpowiada rzeczywiście w danym wypadku istniejący stosunek społeczny. Jest rzeczą wątpliwą, czy stwarzanie form fikcyjnych może mieć istotne znaczenie jako wychowanie dla demokracji i czy nie jest to raczej przyzwyczajanie do maskowania rzeczywistego stanu rzeczy, podszyte intencjami demagogicznymi.

β) *Przewodniczący.*

Przewodniczący jest organem samorządu Koła. W kołach kierowanych może on istnieć obok kierownika, jako jego zaufany pomocnik a zarazem łącznik między nim a grupą; w kołach, posiadających **asystenta kościelnego**[1]), odgrywa on również rolę łącznika, ma jednak większą odpowiedzialność i szerszy zakres samodzielności.

[1]) Patrz rozdz. VI, 1 b α, str. 279. O roli asystenta i jego zadaniach, patrz St. Sprusiński i Władysław Deptuła, l. c. str. 165—176 oraz inne podręczniki Akcji Katolickiej (Civardi, ks. Bross), a także statuty.

W Kole samorządnym z reguły przodownik pełni funkcję przewodniczącego; stanowi ona tu formalną sankcję jego roli faktycznej, jej instytucjonalizację; w tym wypadku spoczywa na nim odpowiedzialność nie tylko za zewnętrzną, formalną stronę działalności Koła, za jego funkcjonowanie i dyscyplinę, ale i za samą treść jego pracy.

W każdym wypadku **wymaganymi cechami** przewodniczącego są: bezstronność, stanowczość, takt, opanowanie własnej skłonności do wysuwania swej osoby i narzucania swoich poglądów; przewodniczący winien się trzymać zasady, że mówić wolno mu tylko wtedy, kiedy to jest konieczne, oraz gdy inni nie mają nic do powiedzenia. Za to winien on czuwać nad całością, prostować niewątpliwe błędy — pozostawiając sprawę otwartą w razie wątpliwości — dawać zawsze syntezę wyników i pilnować utrzymania Koła na osi raz obranego kierunku.

γ) *Sekretarz i skarbnik.*

Sekretarz jest przynajmniej tak samo potrzebny jak przewodniczący. Jego zadanie wymaga o tyle pewnego wyrobienia umysłowego, że musi on mieć dar poprawnego pod względem stylu i pisowni i inteligentnego (tj. ujmującego istotę rzeczy) streszczania. Nieodzowną jego cechą jest też sumienność w prowadzeniu protokólarza, adresów ewtl. zawiadamianiu członków itp. W niektórych kołach posługujących się odbitkami hektograficznymi tekstów, trzeba tu znajomości tej techniki i dużej pracowitości. Sekretarz Koła, należącego do większego związku, musi też prowadzić korespondencję organizacyjną.

Dantinne[1]) radzi, by mieć w każdym kole dwóch sekretarzy, stałego, który zajmuje się zaproszeniami itp., oraz zmiennego, który prowadzi protokóły. Jest to dla członków sposobność do wyrabiania się w tej bardzo pożytecznej dla rozwoju umysłowego czynności streszczania. Oczywiście idzie to kosztem jednolitości i wartości protokółów. Ponieważ jednak wartość tych dokumentów jest rzeczą mniej istotną niż wyrabianie się członków, więc należy system ten uważać za dobry, oczywiście w kołach niższego a najwyżej średniego poziomu.

Skarbnik tylko wtedy jest konieczny, gdy Koło prowadzi własną Kasę, np. gdy zakupuje wspólnie książki, opłaca zbiorowy abonament czytelni, czy czasopism lub uniwersytetu korespondencyjnego. Na ogół Koła w przeciwieństwie do Stowarzyszeń dążą do tego, by składek nie pobierać, przynajmniej, jeśli są oparte o stowarzyszenie (oddział) i mogą czerpać drobne kwoty, potrzebne dla nich, z kasy swego oddziału. Dodatkowe składki zwykle działają odstraszająco i należy ich możliwie unikać.

δ) *Zarząd.*

Czy istnieje potrzeba osobnego **zarządu Koła?** W Kołach większych, liczących po kilkanaście osób, wytworzy on się zwykle w sposób naturalny i spontanicznie z przewodniczącego lub kierownika, sekretarza i ewtl. skarbnika. Zarząd winien być duszą Koła, ośrodkiem inicjatywy, największego wysiłku, decyzji personalnych i programowych[1]).

Wyodrębnienie zarządu nie jest jednak rzeczą nieodzowną, szczególnie w małych kółkach.

---

[1]) L. c. 11. [2]) Eblé, l. c. 37 n.

Daje ono wprawdzie możność lepszej koordynacji i zwiększa sprężystość działania, lecz równocześnie wprowadza podział na kierujących i kierowanych, który w tak małych grupkach, gdzie każdy ma się czuć odpowiedzialnym za całość i brać czynny udział w pracy, mógłby tę resztę „zwykłych" członków zepchnąć do roli bardziej biernej. Grozi tu też niebezpieczeństwo, że funkcjonariusze Koła zostaną przeciążeni przez wprowadzenie osobnych zebrań zarządu. Można by oczywiście temu zapobiec, zwołując zarząd na krótkie zebrania bezpośrednio przed albo po posiedzeniu Koła.

Nie można tu oczywiście ustalać sztywnych zasad. Zarząd wyłoni się sam, zupełnie samorzutnie, jeśli będzie potrzebny. Nieraz po prostu porozumiewać się będą funkcjonariusze Koła bez żadnych specjalnych formalności. Dążeniem naszym winno być redukowanie form organizacyjnych do nieodzownego minimum. Jest to właśnie jedną z cech różniących Koło od Stowarzyszenia.

b) Organizacje centralne i ich rola.

Jest rzeczą zupełnie naturalną, że jednokomórkowe koła, niezależnie od tego, czy są samodzielne lub też podporządkowane jakiemuś stowarzyszeniu, dążą do stworzenia **organizacji centralnej.** Daje ona nie tylko oparcie moralne, wynikające ze świadomości, że Koło stanowi część większego ruchu, ale przede wszystkim dostarcza ona wielu zasadniczych ułatwień — zarówno przez zaopatrywanie w odpowiednio już przygotowane materiały, szczególnie schematy do ankiet, broszury, a nawet i podręczniki, jak i przez udzielanie wskazówek metodycznych i nadzór. Najistotniejszą jest tu jednak kwestia koordynacji poczynań.

Zaważyć bezpośrednio na rozwoju społecznym mogą Koła oświatowo - wychowawcze dopiero wtedy, gdy się staną ruchem masowym (co bynajmniej nie musi oznaczać zatraty ich charakteru form pracy intensywnej). Zdarzyć się wprawdzie może, że jedno kółko wywrze większy wpływ niż setki innych — gdy wyjdą z niego jacyś wielcy pionierzy[1]) — ale to jest rzecz, której przewidzieć nie można.

Z zasadą elitaryzmu można pogodzić rozwój masowy wtedy, o ile reprodukcji ulegnie sama forma pracy, oparta na ścisłej selekcji. Ilość jednostek dojrzałych już i skłonnych do pracy w Kołach jest z pewnością bez porównania większa, niż sądzą najwięksi optymiści. Chodzi tylko o to, by stworzyć pewien ruch masowy i odpowiedni system doboru, który każdego chętnego umieści we właściwym dla niego Kole, a wyeliminuje elementy mało wartościowe. To właśnie udało się zarówno we Francji, jak i w Szwecji, gdzie mimo masowego charakteru ruch ten bynajmniej nie obniżył swego poziomu. Przeciwnie, liczebnie słabsze stowarzyszenia mogą być najzwyklejszymi masówkami typu ekstensywnego. Koordynacja poczynań, oparta na ustalonych zasadach i określonych wymaganiach i dyrektywach, jest warunkiem nieodzownym rozwoju ruchu masowego kół oświatowo-wychowawczych. Koła wolne, tj. nie należące do żadnej większej organizacji, mogą wydać jedynie sporadyczne wyniki.

Centrale kół oświatowo-wychowawczych mogą być **organami** jakiegoś związku stowarzyszeń,

[1]) Jak np. hr. de Mun i margrabia Tour du Pin, którzy wyszli ze znanego nam już kółka ks. Maignen.

albo też samodzielnymi centralami. W naszych polskich warunkach pierwsza alternatywa wydaje nam się zasadniczo lepsza, gdyż koła wyrastają u nas najczęściej na podłożu i w ramach istniejących już stowarzyszeń i daje im to jednolite podłoże ideologiczne i szerszy teren rekrutacji członków. Niektóre typy kół, jak koła **szkolne** czy **naukowe**, muszą jednak tworzyć własne organizacje centralne.

Jullien wysuwa zasadę, że koło nie pracuje dla siebie, ale dla organizacji[1]). Nie może to jednak być normą bezwzględnie obowiązującą, bo człowiek jest wartością samoistną, a również dobra kulturalne mają swą autonomiczną wartość, i nie można np. zakwestionować dopuszczalności kół, zajmujących się jedynie jakąś określoną specjalnością, jak matematyka czy historia sztuki. Jest jednak rzeczą naturalną, że stowarzyszenia pragną z kół uczynić podporządkowane swym celom narzędzie, szczególnie szkoły przodowników, propagandystów czy działaczy, albo też pewnego rodzaju nowicjat dla członków. Cel ten jest słuszny i konieczny, ale nie można go uznać za jedyny.

c) Statut i regulamin.

Każda grupa celowa dąży do unormowania swej działalności w formie jakiegoś **statutu** czy regulaminu[2]). Grupa autonomiczna, o ile ma nabrać charakteru organizacji, co jednak, jak wiemy, nie jest nieodzownym warunkiem istnienia

---

[1]) L. c. str. 204.

[2]) *Statutem* nazywamy ustawy ramowe o charakterze prawnym, podlegające legalizacji zewnętrznej ze strony Państwa — a *regulaminem wewnętrzne*, często podlegające jedynie uchwale zarządu zasady postępowania.

koła[1]), musi ze względów prawnych mieć swój statut. Pod względem formalno-prawnym staje się ono wtedy stowarzyszeniem, co jednak nie znaczy, że musi ono przejąć i socjologiczne cechy stowarzyszenia, jak szczególnie dążność do nieograniczonego rozrostu liczebnego. Koła wolne, tworzące związek, oczywiście muszą również posiadać swój statut. Ze względu na prostotę ustroju kół (nawet zcentralizowanych), winien on być możliwie prosty.

Koła wewnętrzne z natury rzeczy zadowolnią się **regulaminem.** Bardzo często w życiu codziennym nie odczuje się w ogóle jego wyraźnej potrzeby, gdyż najważniejsze zagadnienia w ustroju tak prostym mogą się przy niewielkim rozroście formy rozwiązywać na drodze zwyczaju, wytwarzającego się powoli, albo też podlegać — w razie wytworzenia się nowych sytuacyj — każdorazowej decyzji. Mimo to regulamin ma zawsze pewną wartość wychowawczą, gdyż przyzwyczaja do racjonalnego regulowania swych działalności i karnego podporządkowywania się raz uznanym zasadom. Trzeba jednak wystrzegać się tworzenia martwych schematów, gdyż jest to pusty formalizm, którego twórcza praca Kół nie znosi[2]).

---

[1]) Koło, pragnące się ustabilizować jako forma pracy, staje się oczywiście z konieczności *organizacją*, tj. grupą posiadającą unormowany podział pracy i zinstytucjonalizowane organy.

[2]) Jest rzeczą charakterystyczną, że gdy wydany w r. 1926, a więc u progu nowej fazy rozwoju kół we Francji i Belgii, podręcznik M. Éblé podaje jeszcze typowy swą banalnością schemat statutu, podkreślając zresztą postulat prostoty (l. c. 42 n.), to późniejsze podręczniki Ch. Jullien (1936) i R. Levassor (1936) nie przywiązują już zupełnie wagi do tego zagadnienia.

Rozdział VIII

OPRACOWANIE PROGRAMU I DOBÓR MATERIAŁÓW

1. Zasady opracowania programu.

a) Program Kół oświatowo-wychowawczych a program Uniwersytetu Powszechnego.

Opracowanie programu dla Koła oświatowo-wychowawczego nie należy do rzeczy łatwych. Nasuwa ono większe nawet trudności niż program dla Uniwersytetu Powszechnego[1]) o tyle, że większą znacznie rolę odgrywa tu konieczność **uzgodnienia zainteresowań** członków oraz zakresu możliwości samego kierownika i celów obiektywnych, tj. różnych interesów grupowych i wartości kulturalno-społecznych. Jeśli plan pracy Uniwersytetu Powszechnego powstać może przy biurku kierownika — oczywiście nie bez wywiadów terenowych — to tutaj trudno będzie o układanie z góry jakiegoś systematycznie obmyślanego projektu. Uniwersytet Powszechny stwarza jedynie w tym programie pewien układ przedmiotów nauczania, między którymi słuchacze mogą zwykle wybierać. Program Koła musi być dostosowany do jednej konkretnej grupy, która go musi przyjąć w całości, oczywiście z pra-

[1]) Na ten temat patrz numer specjalny „Oświaty Pozaszkolnej" (Listopad 1937) szczególnie rozprawkę Dr. Wachowskiego: Uwagi o programie Uniwersytetu Powszechnego.

wem pewnego modyfikowania. Pamiętać trzeba o tym, że zadaniem kół oświatowo-wychowawczych jest nie tyle „przerobienie" określonego pensum, ile rozbudzenie umysłowe, wzgl. moralne, albo też przygotowanie do określonej działalności. Z takiego założenia wynika, że program Koła musi być niezmiernie elastyczny, aby mógł się przystosować do zainteresowań. Z drugiej strony nie może on jednak polegać na zasadzie... bezprogramowości, na popuszczaniu cugli spontanicznie pojawiającym się lub przez sytuację narzucanym zainteresowaniom.

Można by tu mówić na wzór wojskowy o **„kierunku marszu"**, o ogólnych zadaniach — ale nie o jakimś po szkolnemu opracowanym zestawieniu zadań. Ma jednak sam temat swoją logikę: kto np. raz przystąpił do jakiejś lektury, ten będzie dążył do jej zakończenia, choćby zainteresowania uległy ewolucji. Pewna elastyczność istnieje tu ze względu na możność przerywania pracy i robienia dygresyj. W każdym razie nie należy jednak usztywniać celów Koła przez podejmowanie zbyt długodystansowych zadań, bo wtedy łatwo na miejsce zainteresowania wejdzie ambicja „dobrnięcia" do końca.

W przeciwieństwie do Uniwersytetu Powszechnego winno Koło oświatowo-wychowawcze zawsze ograniczyć swoje zainteresowanie do jakiegoś bardzo **określonego odcinka.** Nie powinien on być ani zbyt szeroki, ani zbyt ciasny. Nie można tu narzucać innym swojej specjalności naukowej[1]). Oznaczenie szerokiego zakresu nie świadczy jed-

[1]) Ciekawe przykłady przeceniania swej własnej specjalności przez uczonych podaje na podstawie ankiety Diecka Dr M. Wachowski, Program Wychowawczy a nauki, Warszawa 1934, str. 39 n.

nak, że koło nie może się trzymać jakiegoś przedmiotu naukowego, czy wyodrębnionej dziedziny nauk lub techniki. Nie możemy wyłączać tej możliwości i uznać np. jakieś koło matematyczne czy literackie za rzecz niedopuszczalną. Na pewnym poziomie intelektualnym koła o nastawieniu poznawczym z natury rzeczy będą skłonne do przybrania takiego właśnie wyspecjalizowanego nastawienia. Wymaga tego naturalna dążność do wyodrębniania się przedmiotów jako układów zamkniętych[1]). Normalnie jednak koła o nastawieniu bardziej wolicjonalnym będą skłonne do tego, by porządkować swój materiał według przeżywanych przez członków koła faktów[2]), a więc brać jako punkt wyjścia nie oderwaną naukę, ale konkretne zagadnienie (np. przebudowy ustroju, higieny osobistej, wyrobienia obywatelskiego itp). Prowadzi to do konieczności oświetlania danego problematu z rozmaitych punktów widzenia i zwracania się o pomoc do różnych nauk. Taki system **krzyżujących się naświetleń,** jakby to nazwać można, da się stosunkowo łatwiej przeprowadzić w Uniwersytecie Powszechnym, gdzie można skoordynować kilka różnych przedmiotów (np. higienę, biologię, naukę o zawodzie, pedagogikę itp., podporządkowując je ogólniejszemu kompleksowi zagadnień jako nauka o jednostce)[3]). W Kole oświatowo wychowaw-

[1]) „Układ zamknięty", termin socjologiczny, wprowadzony przez szkołę Znanieckiego, oznacza traktowanie jakiegoś zagadnienia jako systemu pewnych stałych składników, wyodrębnionego od wpływów zewnętrznych. Patrz F. Znaniecki. The method of sociology. New Jork, 1934. Str. 12.

[2]) Patrz M. Wachowski. Uwagi o programie, str. 616 n. i 619 n.

[3]) Porównaj projekt programu, tamże. Koło może też być częścią Uniwersytetu Powszechnego. Wtedy oczywiście musi się ono jego ogólnym wskazaniom programowym pod-

czym, gdzie mamy do czynienia z jedną, jednolitą komórką, kierowaną normalnie przez jedną osobę, takie wszechstronne naświetlanie jest trudne, gdyż grozi ono dyletantyzmem z powodu niemożliwości opanowania tak różnych dyscyplin przez jednego kierownika. Z drugiej strony osiągnąć tu można lepszą koordynację dzięki temu, że nie ma rozbieżności, jaka istnieć musi zawsze przy stosowaniu krzyżujących się naświetleń w Uniwersytecie Powszechnym.

b) Hierarchizacja i koordynacja celów.

Każdy program pracy będzie z natury rzeczy wypadkową różnych dążeń i służyć musi zwykle kilku przynajmniej celom. Pierwszą rzeczą będzie zdać sobie z nich sprawę i ustalić ich stosunek wzajemny. Musimy więc wiedzieć, czy chodzi nam przede wszystkim o rozwój umysłowy lub o rozwój moralny, o pogłębienie teoretyczne czy o przygotowanie do praktycznej działalności — o interes jednostki czy grupy, lub też o jakieś dobro kulturalne.

Interes **jednostki** można pojmować różnie. Indywidualizm, jak wiadomo, żądał równomiernego wyzwalania wszelkich tkwiących w człowieku sił i głosił prawo do wyżycia się jednostki. Personalizm selekcjonuje te dążenia na takie, które służą rozwojowi wartości duchowych i dobru duszy ludzkiej, i takie, które rozwój ten hamują.

---

porządkować. Chodzi tylko o to, by nie zostało ono zredukowane do roli jakiejś klasy szkolnej, której się narzuca z góry określone pensum. Koordynacja nauczania w Uniwersytecie Powszechnym ma oczywiście też swoje trudności, głównie ze względu na różnorodność nastawienia poszczególnych nauczycieli.

Podporządkowanie dobru **grupy** może być pojęte w duchu indywidualistycznym jako pewna koncesja dla innych, nieodzowna również i ze względu na dobro własne; ze stanowiska personalistycznego będzie ono drogą do rozwoju moralnego własnej osobowości, której czystym dorobkiem jest ofiara z własnego egoizmu. Przeciwnie kolektywizm pojmuje podporządkowanie jednostki jako zupełne jej roztopienie się w zbiorowości, co w konsekwencji podważyć musi założenia ideologiczne pracy intensywnej. Program musi się więc oprzeć mocno na **założeniach ideologicznych** i pełnym ich uświadomieniu[1]). Dopiero mając zasady ogólne jasno uporządkowane, można **porządkować** te wszystkie z dołu od członków płynące żądania jak i postulaty aktualnej sytuacji i wymogi konkretnych grup. Taka praca wstępna jest nieodzowna. Nie starczy tu przejąć gotowe schematy narzucane przez centralę, ale trzeba zagadnienia te samemu przemyśleć, więcej: przeżyć jako akt wyboru dróg i wartości. Wtedy dopiero ułoży się w umyśle istotna świadomość celu, bez której każdy program z natury rzeczy będzie jedynie wypadkową różnych nieskoordynowanych wpływów.

Koordynacja różnych celów nie jest zadaniem łatwym. Nie można jej wykonać symetrycznie. Z na-

[1]) Schematyczne ujęcie najaktualniejszych dziś alternatyw ideologicznych dajemy w pracy „Wychowanie społeczne" (Odbitka z Pamiętnika II Studium katolickiego Poznań 1937, str. 7 n.). Kierunek oświaty tzw. neutralnej możemy dziś uważać za przebrzmiały. Słusznie pisał już swego czasu Alfred Mann: „Co zostanie z człowieka, gdy swe przekonania musi w garderobie pozostawić"... albo gdy redakcje „neutralnych" czasopism oświatowych wykreślają słowo „Bóg", gdyż mogłoby ono urazić jakiegoś ateusza? (Denken des Volk — volkhaftes Denken, Frankfurt n/M. 1928, str. 29).

tury rzeczy będzie się pewne zagadnienia i cele wysuwać na plan pierwszy powyżej miejsca, które się im należy w logicznie uporządkowanym systemie wartości, a inne znowu nie potrafią utrzymać się na należnym im miejscu. Zadaniem uświadomionego kierownika będzie jednak zawsze dążyć do tego, by w miarę możności przywracać równowagę i ład hierarchiczny wartości oraz ich uporządkowany stosunek wzajemny.

c) Bliskość życiowa czy urok odległości?

Z dotychczasowych naszych rozważań wynikałaby tendencja, by program zawsze oprzeć na zagadnieniach dla słuchacza życiowo **bliskich.** W tym samym kierunku pójdą na ogół wymagania różnych grup, a kształcenie praktyczne z natury rzeczy koncentrować musi uwagę na sprawy najbardziej dostępne, pilne i konkretne. Jest jednak faktem, że obiektem bezpośrednich zainteresowań, nieraz najbardziej żywych, są również **sprawy dalekie** i oderwane od jakiegokolwiek związku z praktycznymi zagadnieniami życia. Spotykamy więc niejednokrotnie silne bardzo zainteresowania astronomią, historią i ludami obcymi i dalekimi, przyrodą czy kulturą, krajami egzotycznymi, teoretyczną fizyką czy nawet matematyką[1]). Ze stanowiska interesów organizacji a także grup szerszych, jak naród, grupa wyznaniowa czy państwowa, zaspokajanie takich oderwanych zainteresowań byłoby bezcelowe. Jednakże nie wolno nam lekceważyć żadnej potrzeby, która budzi się samorzutnie w duszy ludzkiej a nie jest dla jej rozwoju destruktywna. Rzeczy odległe mają

[1]) Patrz cytowaną przez nas pracę Pigonia: Do podstaw wychowania narodowego, str. 21.

pewien specyficzny urok, którego nie można przy układaniu programu lekceważyć, jeśli program ten ma zaspokoić rzeczywiście istniejące dążenia członków. Zainteresowań tych nie trzeba bynajmniej stawiać w jednym szeregu ze zwykłą potrzebą rozrywki. Gdyby się jednak nawet na tym stanowisku stanęło, że jest to potrzeba analogicznego rodzaju, jak ta, którą zaspokaja film, to w każdym razie jest to rozrywka najszlachetniejsza i pożyteczna, bo zawsze kształcąca umysł i rozszerzająca horyzonty. Są to bezpośrednie zainteresowania teoretyczne, które mogą, ale nie muszą opierać się na jakiejś dążności do uciekania przed rzeczywistością[1]). Działa tu jakiś urok rzeczy dalekich, minionych czy odległych, który nadaje danym obiektom piętno niepospolitości i wzniosłości. Gdyby uleganie temu urokowi miało stać się cechą dominującą całej osobowości, byłoby ono niewątpliwie zjawiskiem niezdrowym. U ludności wiejskiej wiąże się to nieraz istotnie ze skłonnością do odrzucania wszelkich zastosowań wiedzy do życia praktycznego. Chłop, interesujący się astronomią, będzie nieraz skłonny do traktowania również nauki o nawozach jako podobnej abstrakcji, nie mającej żadnego związku z jego przez tradycję uregulowanym systemem uprawy roli. Tego rodzaju nastawienie trzeba oczywiście przełamywać. Nie znaczy to jednak, że obiekty odległe należy z programu wykluczyć. Dają one zawsze pewne wyrobienie umysłu, rozszerzają ogromnie horyzonty i dają podkład pod własny pogląd na świat, a przy tym rozwijają one tę dla nas najcenniejszą skłonność do kierowania się

[1]) Patrz Dr A. Knot, Samokształcenie i czytelnictwo młodzieży w szkole zawodowej. Lwów 1934, str. 11.

bezpośrednimi zainteresowaniami i traktowania nauki jako celu dla siebie. Jest to więc jeden ze środków do przezwyciężenia ciasnego utylitaryzmu. Należy jednak pilnować, by te zainteresowania dla obiektów odległych nie zasłoniły spraw życiowo bliskich, dla nas zawsze bez porównania ważniejszych[1]).

d) Dedukcja i indukcja w budowie programu.

Omawiana już w innym miejscu obszerniej alternatywa: dedukcyjne czy indukcyjne podejście jest niewątpliwie dla budowy programu kwestią niezmiernie doniosłą. Wykazaliśmy już, że obie te możliwości uzupełniają się wzajemnie i trzymanie się wyłącznie jednej z nich byłoby zabójczą jednostronnością.

Zasadniczo program oparty na indukcji jest lepszy, gdyż nie grozi tu werbalizm; indukcja uczy myśleć samodzielnie i szukać materiałów na własną rękę i chroni przed popadnięciem w martwe, abstrakcyjne konstruowanie. Toteż należałoby się trzymać zasady: tyle indukcji, ile można, tyle dedukcji, ile trzeba.

Budowa dedukcyjnego programu jest oczywiście bez porównania łatwiejsza. Nic prostszego, jak powiedzieć sobie: będziemy studiować encykliki społeczne. Nie twierdzimy bynajmniej, że taki cel jest błędny. Wyniki będą jednak bez porównania lepsze, gdy za punkt wyjścia weźmiemy

---

[1]) Wachowski chce zarezerwować dla tych dążeń odległych trzecią część tematów danego programu (Uwagi..., str. 617). Trudno nam tu oczywiście z góry tego rodzaju proporcje ustalać, gdyż zbyt wiele różnorodnych czynników wchodzi tu w grę. Jedna trzecia wydaje się granicą maksymalną.

analizę faktów społecznych i dopiero po ich poznaniu sięgniemy do encyklik, by się zapytać, jakie nam one w tych kwestiach dają wskazania. Również Ewangelia zostanie inaczej zupełnie przyswojona, gdy się dobiera wskazania Pisma św. do konkretnych problematów, które się wyłoniły w toku pracy koła. Przerabianie systematyczne może być jednak w pierwszym okresie o tyle nieodzowne, że daje ono pewien pogląd na całość. Ta funkcja syntetyzująca dedukcji jest rzeczą istotną — i dlatego nie możemy się bez niej obyć, gdyż dalibyśmy wtedy wprawdzie pogłębione zrozumienie poszczególnych problematów, ale kosztem orientacji syntetycznej.

Budowa programu, opartego na indukcji, nie jest łatwa. Trzeba tu zorientować się nie tylko w zainteresowaniach członków, ale i w ich możliwościach (jakie dziedziny życia są dostępne ich obserwacji, jakie granice zakreśla jej ich stopień wyrobienia umysłowego i jaką ilością czasu mogą dysponować). Gotowe, przez centrale stowarzyszeń dostarczane schematy pytań[1]) ułatwiają bardzo to trudne zadanie. Nie wolno jednak nigdy

---

[1]) Ruch katolicki we Francji i Belgii wydał już cały szereg tego rodzaju schematów, jak np. cenne wydawnictwa Les dix premières enquêtes. Paryż. Les Edit. J. M. C., Nos prèmieres enquêtes. (Les Éditions Jocistes, Nr 8. Paryż bez daty). Edit. J. O. C. F. Nr 3 — Abbé J. Leclerq Le sens social II. ed. J. D. C. F. Bruksela 1934. — Plan des cercles d'études. Campagne de 1935/6. Le sacrement du mariage. J. F. C. T. Bruksela. — Les enquêtes préparatoires. (Ed. du Secret. Général. Paryż bez daty.) — Secr. Gén. Le cercle d'études Jociste oraz cytowana praca Pour bâtir... (dla młodych marynarzy); z polskich wydawnictw mamy cenne cztery broszury ks. Lesiaka wydane przez Ostoję; tytuły, patrz str. 19.

na ślepo przejmować schematu ankietowego, lecz trzeba go dostosować do konkretnych warunków.

e) Zagadnienie aktualności.

Wyłania się tu jeden jeszcze problemat, bardziej złożony, niżby się na pierwsze wejrzenie zdawało, mianowicie kwestia aktualności.

Nawiązywanie do zagadnień chwili czy środowiska niewątpliwie zwiększa zainteresowanie i ułatwia rozpoczęcie pracy. Wprowadza to pewien moment emocjonalności i ożywienia, wiąże oderwane nieraz idee ze sprawami bliskimi. Z drugiej jednak strony zachodzi tu zawsze poważne niebezpieczeństwo przypadkowości, która oczywiście oznaczać musi stracenie z oczu celów zasadniczych Koła i problematów istotnych. Takie związanie się z przemijającą koniunkturą — to z reguły utonięcie w szczegółach, zaciemniających pogląd na rzeczy istotne.

Zdaje się, że w dylemacie tym można znaleźć pewien **bezpieczny środek.** Praca oświatowa jest działalnością długodystansową. Ma ona tworzyć zręby osobowości a nie jedynie zaspokajać chwilowe, choćby nawet i poważne zainteresowania. Toteż zasadnicze programy pracy winny się wiązać z zagadnieniami ogólnymi, wiecznymi, jak np. problematy współżycia jednostki i grupy, życia rodzinnego, praw postępu duchowego, zasad ekonomii, zagadnień religijnych, społecznych itp. Natomiast nie nadaje się na temat pracy koła jakiś chociażby najbardziej emocjonujący problemat aktualny, czasowy jak np. hiszpańska wojna domowa. Aktualizacja jest za to wskazana **w wykonaniu** programu. Tu nie tylko można, ale należy jak najwięcej nawiązywać do

spraw aktualnych, szczególnie takich, które wywołały silne wstrząsy moralne.

Obok aktualności wydarzeń istnieje i inny rodzaj aktualności, którą można by nazwać aktualnością dedukcyjną. Chodzi tu o pewne ogólne wskazania czy dyrektywy wydane przez władze jakiejś grupy na pewien okres. Takie hasła wydaje obecnie dorocznie episkopat polski dla całej Akcji Katolickiej. Ponieważ chodzi tu o aktualność bardzo ogólną, opartą na potrzebach zasadniczych epoki a nie na przypadkowych wydarzeniach, więc podporządkowanie się tego rodzaju ogólnym dyrektywom nie budzi ze stanowiska teoretycznego żadnych zastrzeżeń. Przeciwnie, taka koncentracja zainteresowań ma bardzo wiele zalet. Ułatwia ona przede wszystkim dostarczanie materiałów, stwarza pewien front myślowy i daje możność koordynacji poczynań i pewnego współzawodnictwa. Chodzi tylko o to, by te ogólne hasła jak najściślej powiązać z tą aktualnością indukcyjną — jakbyśmy to nazwać mogli — czyli z aktualnymi wydarzeniami.

f) Narzucanie zainteresowań.

Pomimo dążenia do **dostosowania** programu do zainteresowań członków trzeba sobie z tego zdać sprawę, że jest to możliwe tylko w pewnych granicach, chociażby już dlatego, że trudno znaleźć kilka osób o zainteresowaniach identycznych, a następnie i z tego powodu, że trzeba tu zawsze pogodzić zainteresowania członków z ich realnym, choć może jeszcze przez nich samych nie zrozumianym dobrem i z potrzebami rozwoju kultury i z postulatami poszczególnych, zainteresowanych grup społecznych czy insty-

tucyj. Idealny program, godzący to wszystko w harmonijnej syntezie, jest możliwy tylko w sferze postulatów. Rzeczywistość zmusza nas do tego, by nieraz z konieczności nieistniejące jeszcze lub uśpione zainteresowania sztucznie rozbudzać czy nawet narzucać. Metodami tego rozbudzania zajmiemy się w następnym rozdziale. Tu chodzi nam jedynie o stwierdzenie, że będzie to nieraz — jako przykra zawsze konieczność — rzeczą nieodzowną. Chodzić będzie oczywiście o to, by ją do minimum zredukować. Możemy tu już stwierdzić, że narzucanie zainteresowań jest rzeczą możliwą, a nawet zupełnie zwykłą; zdarza się często, że program zrazu nie odpowiadający życzeniom wzbudzi przy odpowiednim ujęciu silne zainteresowanie. Ważną tu będzie rzeczą, by członków koła dopuścić do jak najbardziej czynnego udziału w układaniu programu.

g) Zasada koncentracji.

W szkolnictwie, jak i w uniwersytetach powszechnych istnieje zasada równoczesnego kształcenia w różnych przedmiotach. Konieczność tę, podyktowaną istnieniem różnorodnych dziedzin życia, do których ucznia wprowadzić trzeba, daremnie próbowano przełamać w różnych nowych systemach pedagogicznych. Jest to możliwe jedynie na stopniu wstępnym nauki (system dr. Decroly[1]). Dla koła oświatowo-wychowawczego nie istnieje podział na przedmioty. Koło nie stawia sobie szerokich programów, nie ma ono ambicji przerobienia jak największej ilości materiału, lecz pragnie rozwinąć osobowość. I dlatego musi się ono koncentrować na jeden

[1]) Nawroczyński, Zasady..., str. 398.

przedmiot nauczania. Przynależenie do kilku kół równocześnie na ogół nie jest praktykowane ani też pożądane, gdyż każde koło pragnie swych członków możliwie dla siebie wykorzystać i przywiązać, tworząc z nich powoli spólnotę duchową.

Z drugiej jednak strony grozi takie postawienie sprawy pewnym **zacieśnieniem** horyzontów. Przeciwdziałać można temu jedynie w ten sposób, że dookoła jednej **„osi"** myślowej koncentruje się różne problematy; oczywiście ich rozpiętość musi się trzymać w pewnych granicach. Trudno, by koło zajmujące się kwestią społeczną, interesowało się równocześnie i elektrotechniką, choć może ono potrącać o problematy elektryfikacji, o ile one się wiążą z problematami społecznymi (jak np. urentownienie chałupnictwa czy drobnego rzemiosła).

Nie możemy tu już wracać do dawnego Herbartowskiego ideału wszechstronnych zainteresowań; zróżnicowanie zakresów nastawienia jest nieodzowne. W przeciwnym razie grozi nam dyletantyzm. Nie można jednak dopuścić do zbytniego zasklepienia się w jakiejś jednej kapliczce myślowej. Program koła musi oznaczyć sobie zakres zagadnień, którymi się zajmować pragnie, wiążąc je równocześnie z możliwie szerokim kręgiem różnorodnej rzeczywistości.

h) Pensum czy aktywizacja?

Każdy program implikuje dążność do jego **wypełnienia.** Ustalony z góry materiał woła o wyczerpanie „pensum". I choć w kole nie ma narzucanych przez jakieś władze pod rygorami programów, to jednak tendencja do „skończenia" istnieje zawsze. Niewyczerpany porządek dzienny lub

przedwcześnie przed zrealizowaniem zamierzeń przerwana praca pozostawia po sobie osad niezadowolenia. Tendencja do „kończenia" jest jednak bardzo niebezpieczna dla pracy oświatowej. Jeśli sobie uprzytomnimy, że nie chodzi nam tu o poświadczenia czy dyplomy lub choćby oceny, lecz o rozwój osobowości, wtedy zrozumiemy jasno, że pośpiech, spowodowany chęcią wyczerpania programu, zawsze prowadzić musi do powierzchowności, do „przebiegania" przez materiały, które należało przetrawić i zasymilować. Stara zasada „non multa sed multum" zostaje tu zlekceważona. Gorzej jeszcze, że chcąc wyczerpać porządek, by zrealizować program, musi się z konieczności tłumić budzące się zainteresowania osobiste i pilnować ścisłego trzymania się tematu, choć ginie w ten sposób tym cenniejsza, im bardziej rzadka spontaniczność. Z drugiej jednak strony nie można tu pójść za daleko, bo folgowanie wszystkim, nieraz chwilowym i przypadkowym zainteresowaniom, musi rozstroić całą pracę, zamieniając ją na mniej lub więcej powiązany zbiór **dygresji.** W rezultacie nie ma wtedy tego ożywczego poczucia, że się idzie naprzód, że się zdobywa konkretną wiedzę, koordynuje i pogłębia własne przekonania i rozwija pełnię swej osobowości.

Trzeba więc znaleźć drogę **pośrednią** między sztywnością programu a koncesjami na rzecz osobistych zainteresowań poszczególnych członków i spontanicznej inicjatywy. Rozróżnienie budzącej się głębszej myśli od chwilowej ciekawości, gadulstwa od głodu wiedzy i potrzeby wywnętrzenia się — to umiejętność, którą sobie wyrobić musi dobry kierownik Koła[1]).

[1]) Do sprawy tej wrócimy w innym związku (rozdz. IX. 4 f γ).

2. Zasady doboru materiałów.

a) Aksjomat Kerschensteinera i jego zastosowanie.

α) *Zasady aksjomatu i zagadnienie kompensacji.*

Punktem wyjścia dla doboru materiałów dla Koła będzie dla nas znany pedagogom aksjomat Kerschensteinera, który głosi: „Kształcenie jednostki ludzkiej jest możliwe jedynie w oparciu o takie dobra kulturalne, których struktura duchowa całkowicie lub częściowo zgadza się z strukturą danego stopnia rozwoju i indywidualnej formy życia" (typu strukturalnego Sprangera)[1].

W zastosowaniu do naszych problematów aksjomat ten oznacza, że materiały muszą być **dostosowane** do struktury duchowej członków i ich poziomu formalnego.

Wyłania się tu trudny problemat, czy dostosowanie materiału do struktury nie musi prowadzić do utrwalenia jednostronności i czy wobec tego nie należałoby dążyć do *kompensaty*, a więc np. teoretyka, oderwanego od życia, uczyć rzeczy praktycznych, a ciasnemu materialiście wpajać idealizm?

Trzeba tu poczynić jedno ważne rozróżnienie: struktury nie można identyfikować z fałszywą jednostronnością. Struktura to jakby rodzaj duchowy, typ indywidualności, wynikającej z zaakcentowania jednej z naturalnych stron psychiki ludzkiej. To przesunięcie akcentu w jedną stronę nie jest jeszcze spaczeniem ani jednostronnością, choć może się

---

[1]) Das Grundaxiom..., str. 42. Porównaj też cytowaną już krytykę Wachowskiego, str. 189..., która jednak nie obala samej zasady Kerschensteinera, lecz ją jedynie nieco modyfikuje w sposób, który w tym związku dla nas nie jest istotny.

ono w nią przerodzić, jeśli zabraknie czynników równoważących. Uniknąć zupełnie tej indywidualizacji możemy albo przez osiągnięcie idealnej harmonii i równowagi[1]), albo przez zupełny niedorozwój — bezkształtność duchową. Wyprowadzenie z tej bezkształtności jest właśnie celem naszej pracy na poziomie początkującym. Wiedzie ona z natury rzeczy do rozwinięcia istniejących już w zarodku skłonności i postaw duchowych, czyli właśnie do indywidualizacji. Wymaga ona zawsze dostosowania materiału do struktury — zgodnie z aksjomatem. Równoważenie jednostronności, np. przez wykładanie teoretykowi zasad realizmu życiowego i konkretnego myślenia — nie może się odbywać bezpośrednio przez zwykłe podawanie tych kompensujących materiałów, gdyż braknie tu skłonności do ich przyjęcia i w rezultacie będzie to owo przysłowiowe „rzucanie grochem o ścianę". Materiały kompensujące, jak je nazwać wolno, można z początku jedynie ostrożnie przemycać w formie domieszki, przy czym może się udać nawiązanie do istniejącej już w podświadomości potrzeby takiej właśnie kompensaty[2]).

β) *Zastosowanie do typów Junga.*

Ze stanowiska **typologii Junga** (intra-i ekstrawertycy) zastosowanie aksjomatu Kerschensteinera nie jest zbyt trudne. Starczy tu podkreślić ogólną zasadę, że ekstrawertykowi można i należy podawać przede wszystkim materiały związane z życiem zewnętrznym — przyrodą, geografią, kwestią społeczną, czy sprawami gospodarczymi i politycznymi itp. Intrawertyka tego

[1]) Tak powiedziano o Chrystusie, że nie miał On indywidualności, bo wszystkie cechy dodatnie były w Nim równomiernie i idealnie rozwinięte.

[2]) Porównaj str. 235.

rodzaju zewnętrzne zagadnienia nigdy nie zdołają głębiej zainteresować. Za to będzie jego strukturze odpowiadać wszystko to, co daje możność lepszego zrozumienia własnych przeżyć. Intrawertyk interesuje się przede wszystkim psychologią, szczególnie typologizującą i analityczną, gdyż daje mu ona pewien zasób pojęć i hipotez, umożliwiających lepsze poznanie siebie samego. Bliską będzie mu również pedagogika, zajmująca się urabianiem duszy ludzkiej, a także może i niektóre działy socjologii, dające wgląd we własną pozycję społeczną. Cudze przeżycia zajmą go o tyle, że dają mu one przez analogię klucz do zrozumienia własnych problematów wewnętrznych i dlatego zajmie się intrawertyk chętnie literaturą, a szczególnie biografią. Duże zainteresowanie będą u niego wzbudzać zagadnienia religijne i etyczne, wiążące się już bezpośrednio z życiem wewnętrznym.

Podział ten, dający się tak jasno przeprowadzić, nasuwa nam postulat nie łączenia w jednym kole typów intra- i ekstrawersyjnych. Można by wprawdzie mówić tutaj o kompensacji, ale jak już zaznaczyliśmy, może się ona dokonywać tylko przez ostrożne wplatanie materiałów kompensujących.

γ) *Zastosowanie do typów Sprangera.*

Trudniejszą jest kwestia doboru materiałów pod kątem widzenia typów Sprangerowskich. I tu jest pożądaną możliwie duża jednolitość typów w obrębie Koła. Jeśli ideał ten pozostanie nieosiągalnym, wtedy należy przynajmniej każdemu typowi strukturalnemu dać materiały dla niego odpowiednie.

Typ poznawczy da się stosunkowo łatwo zaspokoić, gdyż potrzebuje łatwych do zdobycia ma-

teriałów informacyjno-naukowych. Będzie on chciwie wchłaniać doktryny, idee, fakty, zasady czy prawa. Typ poznawczy, jak już wiemy, ma swoje odmiany: racjonalistyczną, poszukującą zasad i chętnie posługującą się dedukcją, i empiryczną, która szuka faktów i lubuje się w metodzie indukcyjnej. Mamy dalej nomotetyków, szukających praw i historyków, badających indywidualne fakty i jednorazowe wydarzenia, oraz nastawienie przyrodnicze i humanistyczne, pozytywistyczne i skłonne do metafizyki.

Kompensacja może tu iść przede wszystkim w kierunku nawiązania czy pogłębienia styczności z realną, konkretną rzeczywistością[1]).

Estetа będzie wrażliwy na materiały zawierające przeżycia i dające duże bogactwo wrażeń; będzie on też chętnie analizować formy różnych dzieł sztuki czy literatury jak szczególnie poezję i dramat. Beletrystyka i dzieła sztuki są tu naturalnym materiałem. Dobrze dobrane koło tego rodzaju może rozwinąć się wyśmienicie i zaspokoić w pełni potrzeby duchowe członków. Kompensować należy tu zarówno w kierunku obiektywizmu poznawczego jak i postawy społecznej, stanowiącej przezwyciężenie egotyzmu i subiektywizmu, do którego typy te są z natury rzeczy skłonne.

Do typu **ekonomiczno-hedonistycznego** trudno jest trafić. Trzeba tu dawać materiały związane z powodzeniem życiowym, karierą i dobroby-

[1]) Operując tu pojęciami tego rodzaju, jak „konkretna" czy „realna" rzeczywistość, nie bierzemy tu oczywiście pod uwagę filozoficznej istoty rzeczy i nie uwzględniamy faktu epistemologicznego, że tak zwane „realne" doznania są tylko zjawiskami, istniejącymi w obrębie naszej świadomości, których przyczyną są rzeczy zgoła odmienne.

tem albo też dające pewną przyjemność, jak beletrystyka niezbyt ciężka. Chodzi tu tylko o to, że nie mogą to być koncesje, zbyt daleko idące. Jest jednak na ogół poczynaniem bezcelowym podchodzić do tego typu z ideałami, które są dla niego zasadniczo nie zrozumiałe[1]). Trzeba tu znaleźć materiał dostosowany do tej struktury, a jednak kształcący. Kształcenie w tym wypadku będzie przede wszystkim kompensowaniem. Będzie ono polegało w dużej mierze na przezwyciężaniu jednostronności i ciasnoty horyzontu, związanej z tą strukturą duchową, przez wprowadzenie problematyki, nawiązującej do zagadnień życia zarobkowego i powodzenia. Będą to przede wszystkim zagadnienia etyczne. Celem będzie tu uświadomienie prawdziwego, najlepszego „interesu", jakim jest rozwój własnej osobowości.

Typ społeczny będzie potrzebował materiałów praktycznych, odnoszących się do ludzi i ich potrzeb. Ankieta będzie idealnym zaspokojeniem dążeń tego typu. Teorie i doktryny oraz ideologie zajmą go o tyle, o ile mogą być narzędziem w walce o poprawę bytu ludzkiego. Typ ten jest raczej wolicjonalny i aktywny niż intelektualistyczno-kontemplacyjny. Kompensata winna iść przede wszystkim po linii pogłębienia intelektualnego i hierarchizacji potrzeb oraz racjonalizacji poczynań często uczuciowo odruchowych. Potrzebne jest również temu typowi, o ile ma postawę ekstrawersyjną, zwracanie uwagi na konieczność pracy nad sobą.

---

[1]) Tego rodzaju ludzi poznać między innymi po tym, że starają się oni wszelkie działania altruistyczne sprowadzić do motywów czysto egoistycznych. Ludziom tym po prostu braknie odpowiedniego organu dla zrozumienia obcych ich strukturze przeżyć altruisty.

Typ władczy jest trudny. Szuka on tego, co mu służyć może jako narzędzie w walce o pozycję społeczną i o tyle łatwo go nakłonić do pracy w kole. Z drugiej jednak strony nie można folgować skłonnościom egocentrycznym. Trzeba tu dawać jako kompensatę materiał uspołeczniający, ale zawsze w nawiązaniu do dążeń władczych jednostki, o których oczywiście nie będzie się na ogół mówić bezpośrednio, gdyż oznaczałoby to pewnego rodzaju oskarżanie albo też koncesję. Rozumiejąc jednak, z jakimi typami mamy do czynienia, będziemy mówić pośrednio w osobie trzeciej (tj. jakoby o innych) o problematach związanych z władczymi dążeniami jednostki, które należy powoli etycznie pogłębiać przez lepsze uświadomienie odpowiedzialności społecznej i oczyszczanie moralne motywów. Najbardziej nadają się do tych celów biografie wybitnych ludzi, dające okazję do stopniowego infiltrowania pojęć etycznych i rozbudzania sumienia, które u działaczy, szczególnie politycznych, tak często ulega wielkiemu przytępieniu.

Typ religijny łatwo da się zaspokoić. Będzie on szukać nie tylko literatury religijnej, ale i tematów etyczno-filozoficznych, dających szerszy pogląd na treść i sens życia, a także społecznych. Są to dążenia o wysokiej wartości, które należy pieczołowicie pielęgnować i rozwijać, dążąc do ich pogłębienia intelektualnego. Kompensata winna tu iść w kierunku lepszego zrozumienia problematów konkretnych i szczegółowych.

δ) *Zastosowanie do poziomu formalnego.*

Aksjomat Kerschensteinera mówi również o dostosowaniu materiałów do **stopnia rozwojowego.** Chodzić tu będzie w praktyce przede

wszystkim o kwestie poziomów formalnych rozwoju umysłowego i związany z tym podział materiałów na konkretne i abstrakcyjne. Na ogół inteligent, żyjący w świecie pojęć oderwanych, przecenia dostępność tychże dla umysłów niewyrobionych. Trzeba tu pamiętać, że nawet przyswojenie ogólne treści jakiegoś bardzo pospolitego pojęcia nie znaczy jeszcze, że zostało ono rzeczywiście zrozumiane.

Warto by np. zbadać, co przeciętny małorolny chłop szczególnie w okolicach bardziej oświatowo zacofanych, rozumie przez słowo „Państwo". U niejednego chłopa pojęcie to będzie zawierało przede wszystkim nader konkretne wyobrażenie policjanta i poborcy podatkowego, a może jeszcze czegoś wielce nieokreślonego, co wymaga od nas raz po raz ofiary naszej krwi.

Kontrola używanych potocznie w kołach pojęć należy do zadań bardzo ważnych. Przyda się ona nawet w kołach inteligencji, gdzie niejednokrotnie zajść mogą bardzo zasadnicze nieporozumienia terminologiczne. Dobór materiału winien się dokonywać również pod kątem widzenia zrozumiałości zawartych w nim pojęć dla danego koła.

b) Wartość materiału dla rozwoju osobowości.

Samo dostosowanie materiału do struktury osobowości i zainteresowań nie przesądza jeszcze kwetsii, jaką jest jego **wartość** dla jej rozwoju. Powieść pornograficzna może wyśmienicie odpowiadać pewnemu typowi struktury i budzić bardzo gorące zainteresowanie, a jednak będzie to materiał destruktywny. Ocena wartości będzie oczywiście zależała od założeń ideologicznych. Ze stanowiska hedonizmu spojrzy się na

te sprawy inaczej niż z punktu widzenia chrześcijańskiego. Nie wyobrażamy sobie pracy oświatowej, nie kierującej się jakimiś założeniami ideologicznymi. Był przecież ideologią również i indywidualizm, głoszący prawo do niekrępowanego rozwoju wszelkich skłonności. Słyszy się często zasadę, że należy „wszystko poznać", chociażby dlatego, by się „zahartować" czy też „wyrobić sobie własne zdanie". Pogląd taki jest zasadniczo błędny; w konsekwencji prowadzi on do wypróbowania również i wszelkich grzechów, a jeśliby nawet ktoś chciał przejść tę drogę do samego końca, to nawet i zbrodni. Zasada ta jest najczęściej mniej lub więcej świadomą próbą uzasadnienia tego, co stanowi przedmiot ukrytych, ale reprymowanych dążności. Jest to więc po prostu oszukiwanie własnego sumienia.

Nie znaczy to jednak, że Koła nie powinny **poznawać zła** moralnego. Uważamy wprawdzie, że zawsze lepiej jest szukać dobrych przykładów, które pobudzają do naśladownictwa, a nie zwracać uwagi na zjawiska ujemne, które nasuwają zawsze pewną myśl, że „skoro inni tak robią, to czemu ja mam od siebie więcej wymagać?" Zło ma istotnie czasem przedziwny, fascynujący urok, szczególnie wtedy, gdy trafia na pewne instynkty, przede wszystkim (ale nie jedynie) seksualne, które zawsze zabarwiają wyobraźnię i skrzywiają uznawane przez świadomość i akceptowane przez wolę dążenia. Tylko wtedy, gdy udało się już utrwalić odpowiednio kryteria moralne i postawę wolicjonalną, poznanie zła może być rzeczą pożądaną o tyle, że rozbudzi ono reakcję moralną i pchnie do czynu. Z tego, że chodzić tu może o wywołanie reakcji, wynika, że badanie zjawisk moralnie ujemnych wskazane jest jedynie dla kół o postawie czysto wolicjonal-

nej, szkolących działaczy i apostołów. Istotną też rzeczą będzie tu zawsze sposób ujęcia danego zagadnienie. Można i najdrażliwsze kwestie, jak np. upadek moralny dziewcząt w fabrykach lub prostytucję, traktować w ten sposób, że nie wywoła się żadnej niepożądanej podniety i nie rozbudzi podszytej erotyzmem ciekawości, lecz wzbudzi grozę i oburzenie, które trzeba zresztą zawsze umiejętnie w odpowiednią stronę kierować, ażeby nie wywołać przedwczesnego potępiania jednostek, których realna wina jest nieraz zupełnie nieproprocjonalna do zewnętrznej kwalifikacji czynu, lecz kierować odruch moralny przeciwko samemu złu i jego rzeczywistym, świadomym sprawcom. Z drugiej strony trzeba również unikać fałszywego sentymentalizmu, który każdy upadek moralny traktuje jako niezawinione „nieszczęście" czy też „nieświadomość".

Moralny punkt widzenia nie jest oczywiście jedynym, o ile chodzi o ocenę materiału pod kątem widzenia jego wartości dla rozwoju duchowego członków[1]).

Niemniej istotnym jest tu pytanie o wartość danego materiału dla **rozwoju intelektualnego.** Trzeba tu odróżniać rzeczową doniosłość danych poglądów i sformułowań, mierzoną ze stanowiska jakiegoś systemu myślowego czy interesów jakiejś grupy — i subiektywną ich ważność dla rozwoju danej osobowości. Wiąże się ona z pytaniem, czy i na ile dany materiał dotyczy problematyki, istniejącej już w danej umysłowości.

[1]) Będzie on zawsze najistotniejszym ze stanowiska chrześcijańskiego *personalizmu*, gdy np. dla materialisty dziejowego, który uważa, że etyka jest produktem stosunków gospodarczo-społecznych i wyrazem pewnych interesów klasowych, ten punkt widzenia będzie nieistotnym, a nawet dla kierunków skrajnych zupełnie nieistniejącym.

i czy włącza się organicznie w system istniejących już pojęć. Zagadnienie obiektywnie doniosłe, np. pokoju czy wojny, może dla jakiejś powiedzmy kobiety intrawertyczki nie odgrywać żadnej zupełnie roli i nie wiązać się z żadnym żywotnym kompleksem mas apercepcyjnych, pomimo że od odpowiedzi na to pytanie zależeć będą i jej osobiste losy. Trzeba tu wprowadzić pewne rozróżnienie. Jak słusznie stwierdził W. James, istnieją alternatywy — jak np. kwestia, czy istnieje Bóg i życie pozagrobowe — o decydującej dla każdego doniosłości, przy których uznanie, że zagadki te mają pozostać bez odpowiedzi, już także jest wyborem[1]). Można się wprawdzie tą kwestią zupełnie nie zajmować, uważając np. brydż za rzecz bardziej interesującą, niemniej jednak znaczenie tej alternatywy dla danej jednostki przez to się nie zmniejsza, że woli ona się nią nie interesować (co ma zwykle swoje przyczyny, które dobrze już wyjaśnia psychoanaliza Freudowska)[2]). I w takich wypadkach oświatowiec ma obowiązek uświadamiania o tych najdonioślejszych zagadnieniach, od których zależy przebieg i wynik całego życia. Są więc pewne problematy o ważności subiektywnej, z której sobie ludzie sami sprawy nie zdają. Koła nie mogą rezygnować z tego rodzaju materiałów dlatego tylko, że są one dla danej jednostki czy nawet dla całej grupy nieinteresujące. Chodzi tylko o to, by je w tej formie podać (a raczej podsunąć, czy nawet przemycić), by nie wywołać reakcji woli, nie znoszącej narzucania i moralizo-

[1]) W obronie wiary, tłum. polskie Kosiakiewicza. Warszawa 1901, str. 70.

[2]) Krótkie ujęcie informacyjne daje G. Bychowski, Psychoanaliza. Lwów 1925.

wania, które zawsze budzi prawie automatycznie pewną niechęć i pewien opór.

Na tym właśnie polega jedna z zasadniczych trudności pracy nad rozwojem duchowym innych, że to, co jest **obiektywnie doniosłe,** bardzo często jest równocześnie „nudne", gdyż nie włącza się to w najbardziej emocjonalne kompleksy, nie schlebia pożądaniom i nie zaspokaja ciekawości, a zatem też nie wywołuje mimowolnej uwagi. Najchętniej pochłania się zawsze przyjemne ciekawostki czy sensacje. Tego rodzaju „cukierki" są czasem potrzebne, ale tylko na deser. Chodzi o to, by ich nie dawać za wiele, bo łatwo wtedy przyzwyczaić członków koła do samej „lekkiej strawy", nie wymagającej żadnego wysiłku. Należy jednak dysponować pewnym zapasem tego rodzaju „cukierków" na trudne chwile osłabnięcia uwagi i zmęczenia.

c) Prawda a fikcja.

Wyłania się tu jeszcze pytanie, czy podawane w kole materiały muszą być zawsze bezwzględnie pewne i **prawdziwe** i jakie tu obowiązują kryteria.

Koła oświatowo wychowawcze normalnie nie są kołami badań naukowych. I dlatego kryteria muszą tu być odmienne od tych, które się stosuje w badaniach naukowych. Jest rzeczą oczywistą, że nie wolno nigdy podawać fałszu, chociażby już ze względów wychowawczych. Nie potrzeba mówić wszystkiego, ale nie wolno nigdy mówić nieprawdy. Byłaby to fatalna przysługa dla bronionej sprawy. Jedna stwierdzona przez członków koła nieścisłość musi poderwać wiarę w prawdomówność kierownika i zniweczyć jego autorytet moralny, a zatem uniemożliwić mu dalszą pracę.

Nie znaczy to jednak, że musimy tu zawsze operować **naukowymi** metodami sprawdzania faktów. Tam, gdzie to będzie możliwe, nie należy się cofnąć i przed dużym trudem dokładnego sprawdzania twierdzeń. Ma to zresztą zawsze, niezależnie od wartości rzeczowej, duże znaczenie wychowawcze. Zachodzą jednak bardzo często sytuacje, uniemożliwiające tego rodzaju stwierdzanie prawdziwości podawanych faktów. W takim wypadku wystarczy określić stopień pewności, np. dodając: „o ile się nie mylę", „o ile mi wiadomo", „podobno" itp. albo też powołując się na źródło i zrzucając przez to odpowiedzialność na podanego informatora.

Obok prawdy można i trzeba nieraz posługiwać się **fikcją**, jak materiały literackie lub konstruowane celowo przykłady (które zresztą będą sztuczne, o ile nie będą zawierały przewagi elementów realnych). Chodzi tylko o to, by zawsze jasno sprawę postawić i przyzwyczajać członków do odróżniania fikcji od rzeczywistości. Koła oświatowo-wychowawcze winny stać się szkołą ścisłości myślenia i ośrodkami kultu prawdy.

3. Technika zbierania materiałów.

a) Rodzaje materiałów i ich przystosowanie.

Materiały można klasyfikować z różnych bardzo punktów widzenia. Ze stanowiska **stopnia opracowania** będziemy mieli podział na fakty surowe i fakty opracowane naukowo. Przykładem pierwszego będzie jakieś bezpośrednie osobiste przeżycie, np. wspomnienie wojenne, a drugiego — opracowanie naukowe tych samych

wydarzeń. Będą oczywiście i różne formy pośrednie, np. w tym wypadku własny pamiętnik, w którym mamy już pewną selekcję przeżyć i pewien zaczątek ich uporządkowania i oceny.

Materiał nie opracowany jest o tyle cenny, o ile przynoszą go sami członkowie, a nawet kierownikowi wolno używać tego rodzaju materiałów surowych dla ożywienia i ilustracji teorii, z tym, że jednak nie może to być fakt zupełnie surowy, lecz już poddany pewnej ocenie krytycznej i analizie. Przeżycia własne są zawsze czynnikiem ożywienia, nawet wtedy, gdy ich rzeczowa wartość jako materiału jest problematyczna. Pełnej wartości nabiera ten typ materiału dopiero wtedy, gdy się go w kole metodycznie opracuje. Następuje tu najpierw selekcja faktów według ich znaczenia, krytyczna ocena prawdziwości i możności zużycia, uporządkowanie logiczne, analiza i interpretacja znaczenia, a wreszcie zastosowanie do nich pewnych pojęć i zasad ogólnych — ich interpretacja przyczynowa i ocena wartościująca, z której dopiero wynikają praktyczne wnioski.

Z opracowaniem materiału wiąże się jego **włączenie** w jakieś ogólniejsze związki myślowe. Może on posłużyć jako podstawa do uogólnień, jako ich ilustracja lub sprawdzenie, albo też jako fakt historyczny, który włączamy w nasz system pojęć i wyobrażeń o jednorazowych przebiegach[1]). Prawa i zasady muszą się też ze sobą skoordynować, by tworzyły mniej lub więcej ściśle powiązany, a przynajmniej wolny od sprzeczności wewnętrznej kompleks pojęć.

[1]) Patrz na ten temat fundamentalne dzieło H. Rickerta Die Grenzen der Naturwissenschaftlichen Begriffsbildung. V wyd. Tybinga 1929, passim.

Dalszy, ważny punkt widzenia to **pochodzenie** materiałów. Mogą one być własnym dorobkiem, a więc opierać się na osobistych obserwacjach, badaniach, przeżyciach, czy przemyśleniach albo też pochodzić od innych — bądź od ludzi, z którymi stykamy się osobiście, bądź też od różnych autorów.

„Cudze" materiały są najczęściej lepiej opracowane, zwykle — i pewniejsze, gdyż przeszły one już przez selekcję i ocenę krytyczną różnych instancyj (autora, krytyków, wydawców itp.) Oczywiście dotyczy to tylko wydawnictw poważnych, gdzie poręczeniem jest bądź nazwisko autora, bądź charakter wydawnictwa. Własny materiał ma za to tę wyższość, że wyrasta z osobistych dążeń i przeżyć i ma dzięki temu tę niezastąpioną świeżość i bezpośredniość, i stojącą za nim siłę przekonania, której nic zastąpić nie może, o ile chodzi o zdolność poruszania cudzej wyobraźni i woli. Toteż kierownik koła nie może jedynie świecić światłem odbitym, lecz musi posiadać własne, przeżyte i przemyślane osobiście a możliwie z twórczości własnej pochodzące zasoby. Zapas ten trzeba zawsze i stale uzupełniać i powiększać, bo i tu szybko następuje zużycie i wyczerpanie. Nie chodzi tu jednak tyle o ilościowe bogactwo tych zasobów, ile o ich gruntowne przemyślenie i zabarwienie cechami własnej osobowości. Lepiej jest mieć niedużą „bibliotekę podręczną" własnych pojęć, ale za to wyśmienicie uporządkowaną i każdej chwili dostępną, niż obciążyć swoją pamięć nieużytecznymi szczegółami. Sztuka wybierania rzeczy ważnych i odrzucania nieistotnych jest jednym z fundamentów zdrowego rozwoju intelektualnego.

Obok materiałów słownych mamy i różne **obiekty konkretne,** jak np. obrazy, rzeźby, zbiory

przyrodnicze czy przyrządy do pokazów itp. Tam, gdzie można tego rodzaju konkretnych obiektów używać, jest to w najwyższym stopniu pożądane, gdyż ćwiczy się w ten sposób umiejętność bezpośredniego abstrahowania pojęć z wrażeń zmysłowych. Oczywiście trzeba się będzie normalnie oprzeć o jakąś szkołę czy wyższą uczelnię, ażeby zdobyć dostęp do tego rodzaju zbiorów, które nie łatwo sobie samemu stworzyć. W niektórych jednak dziedzinach jest to możliwe, np. zbiory roślin, owadów, minerałów, map, a także prostych przyrządów do doświadczeń fizykalnych i chemicznych. Takie własne zbiory mają zawsze największą wartość wychowawczą, bo są zdobyte własną, zasadniczo wspólną pracą koła.

b) Bibliografia i dobór literatury.

Kierownik Koła winien bezwzględnie posiadać umiejętność orientowania się **w bibliografii.** Sprawa ta nie jest tak prosta, szczególnie na prowincji, gdzie nie ma dostępu do bibliotek naukowych i czasopism. Nasze wydawnictwa bibliograficzne są jeszcze na ogół dosyć słabo rozbudowane. Braknie opracowań, obejmujących różne dla nas szczególnie doniosłe działy życia, jak np. kwestia socjalna itp., albo też zestawienia są przestarzałe i bez stałych, bieżących uzupełnień. Trzeba tu więc z konieczności sięgać do różnych kompendiów i czasopism. Literatura podana w większych dziełach zwykle już wkrótce po ich ukazaniu się jest niezupełna, bo przyrost nowych publikacyj jest dziś bardzo szybki. Kto chce mieć pogląd wyczerpujący na całość danego zagadnienia, winien po zrobieniu wypisów z większych dzieł stale przeglądać wykaz urzędowy druków oraz czasopisma fachowe. Z literaturą zagraniczną,

zresztą na ogół trudno dostępną ze względu na słabe uposażenie finansowe naszych bibliotek, sprawa przedstawia się znacznie gorzej. O najważniejszych wydawnictwach informują zwykle czasopisma naukowe. O nowościach beletrystycznych można się poinformować z dodatków bibliograficznych różnych czasopism, jak „Oświata Polska" (Przegląd Oświatowy) lub „Praca Oświatowa", albo też wydawnictw instytucji specjalnych, jak Poradnia Biblioteczna, czy wreszcie z katalogów większych wydawnictw.

Najprostsze rozwiązanie kwestii bibliografii, w normalnych warunkach przeciętnego koła zupełnie wystarczające, to prowadzenie własnej **kartoteki bibliograficznej.**

Notatki bibliograficzne najpraktyczniej jest robić na zawsze jednolitych pod względem formatu ćwiartkach zwykłego, pojedynczego arkusza „quarto". Na karteczce należy podać autora, wzgl. autorów, tytuł (szczegółowo), nakładcę, miejsce i rok wydania, ilość stron, a także skąd książkę tę pożyczono, wzgl. gdzie ją pożyczyć można. Należy również zanotować sygnaturę biblioteczną, nawet przy książkach własnych, gdyż oszczędza to trudu zaglądania do katalogów. Na drugiej stronie należy możliwie dodać choćby kilka uwag informujących o charakterze książki, ewtl. spis rozdziałów i krótką ocenę. *Wypisy* trzeba zawsze robić osobno.

Kartotekę należy podzielić na *działy*, które w miarę potrzeby dzieli się na poddziały. Podział ten może mieć kilka stopni, zależnie od rozmiarów bibliografii. W tym wypadku zdarzyć się może, że jedną książkę trzeba notować w kilku działach. Starczy wtedy raz jeden zrobić wypis szczegółowy, a gdzie indziej tylko włożyć karteczkę ze wskazaniem, gdzie się szczegółowy wypis mieści.

Układ kartek będzie zawsze alfabetyczny, według autorów, wzgl. o ile praca jest anonimowa, według pierwszego rzeczownika tytułu. Do kartoteki należy wciągać i tytuły prac, których się nie miało w ręku, co jednak należy w jakiś sposób oznaczyć. Każdy tytuł, który wpadnie w rękę, wiążący się z naszymi zainteresowaniami, należy wynotować możliwie dokładnie i włączyć do kartoteki. W ten sposób zyskuje się aparat, który przyda się zawsze zarówno do prac publicystycznych, jak i do badań naukowych.

Zebranie tytułów prac — to oczywiście dopiero praca wstępna. Nim się jakąś książkę komuś poleci, trzeba ją oczywiście poznać, a choćby zorientować się pokrótce w jej poziomie, tendencji, wartości naukowej i przydatności dla danego celu — i wreszcie w kwestii, czy i na ile jest ona dostosowana do poziomu i zainteresowań danego członka koła. Chodzić tu będzie nie tylko o lekturę, związaną bezpośrednio z pracami koła, i o jej pogłębienie, ale i o lekturę prywatną członków. Kierownik koła, wzgl. przodownik, który chce być rzeczywistym przewodnikiem swego koła, winien stać się możliwie i **doradcą w sprawach lektury** dla poszczególnych członków. Oczywiście nie może on się z tym nigdy narzucać, lecz powinien dążyć do tego, by członkowie sami, z własnej inicjatywy zwracali się do niego jako do zaufanego, starszego przyjaciela z prośbą o radę. Oczywiście jest to obowiązek bardzo poważny i niełatwy, a przy tym bardzo odpowiedzialny. Nie wolno tu bowiem ulegać pokusie zbywania przez podsuwanie książek, które się akurat w tej chwili czytało, albo też taniego moralizowania, przez narzucanie tzw. „literatury budującej", co rychło musi podciąć zaufanie do doradcy i często wzbudzić właśnie głód rzeczy zakazanych. Trzeba tu wielkiego bardzo taktu, dużej intuicji i pra-

ktycznej znajomości ludzi, ażeby każdemu umieć we właściwy sposób podsunąć najodpowiedniejszą dla niego lekturę, a dyskretnie i umiejętnie obrzydzić mu czytanie rzeczy bezwartościowych. Oczywiście koła lektury komentowanej albo zespoły ocen krytycznych mogą to zadanie rozwiązać najlepiej, nie zwalnia to jednak nigdy kierownika od osobistego zainteresowania się lekturą każdego z członków.

c) Kolekcjonowanie materiałów.

Kierowanie kołem prowadzi z konieczności, o ile się chce zadanie swe pojąć poważnie, do **systematycznego kolekcjonowania** materiałów. Lektura, z której się nie robi wypisów, nie pozostawia na ogół po sobie wyraźnych śladów w pamięci. Poznane treści zapadają w głębię podświadomości i przestają być dostępne dla usłużnej pamięci, która jest konieczną przy prowadzeniu koła. Nie ma dla niej lepszego podparcia, jak systematycznie prowadzona kartoteka. Jest to zarazem droga do rozwoju intelektualnego i do pracy naukowej (o ile się jej jeszcze nie prowadzi).

Materiały, które tu wypadnie kolekcjonować, to przede wszystkim: wypisy z literatury, cytaty (szczególnie z Pisma św. i wypowiedzeń znanych osobistości), notatki z dyskusji, odpowiedzi na ankiety, fakty i cyfry, oraz ewtl. opracowania członków.

Nie możemy się tu głębiej zapuszczać w **metodykę** pracy umysłowej. Szczegółowe wskazania znajdzie każdy w znanych podręcznikach Foncka, Weitscha[1]) i innych. Pragniemy tu tylko podkre-

[1]) L. Fonck, Praca naukowa. Przyczynek do metodyki studiów uniwersyteckich. Przekład S. J. Rapackiego, Warszawa 1910. E. Weitsch. Technika pracy umysłowej. Warszawa 1930.

ślić, że bez systematyczności zbiór taki będzie bezwartościowym plikiem papieru. Nawet jeśli ktoś sam potrafi się w takim chaosie zorientować, to działa on zawsze rozstrajająco na psychikę.

Dla wypisów należy brać kartki tego samego typu, co dla notatek bibliograficznych, tylko że z zasady podwójne (złożone), co umożliwia składanie całych książeczek. Zasadniczo kartka winna zawierać jedną myśl, ewtl. szerzej rozbudowaną, a najwyżej rozdział jakiejś książki. Dla krótkich notatek oczywiście starczy kartka pojedyncza. Z kartek podwójnych robi się później okładki, zawierające materiały dotyczące poszczególnych zagadnień. W miarę potrzeby można ich układ zmieniać. Większe kompleksy otrzymują osobną teczkę, dostosowanego do wielkości kartek formatu, możliwie zawiązywaną. Na nagłówku kartki należy notować po lewej stronie słowo przewodnie, ewtl. określenie kilkowyrazowe, a po prawej — skrócony do kilku słów tytuł wraz z autorem.

Zbieranie **ankiet** i prac członków winno być również oparte na jakimś określonym systemie. Są tu dwie zasadnicze możliwości. Albo porządkować materiał pod kątem widzenia członków, zakładając dla każdego osobną teczkę, albo ze stanowiska problematów. Który system będzie wskazany, to zależy od tego, czy punkt ciężkości będzie dla nas leżał w ocenie członków, czy w samych zagadnieniach.

Kierownik koła bardziej zaawansowanego dążyć będzie do tego, by i sami **członkowie** zaczęli sobie tworzyć systematyczne zbiory materiałów. Na pewnym poziomie intelektualnym, na którym zaczyna się już samodzielne korzystanie z literatury, będzie to rzeczą naturalną. Często skłonność do pracy systematycznej już istnieje, brak jej

tylko kilku ostatecznych bodźców i wskazówek metodycznych. Otwiera się tu ważne zadanie i pole popisu dla kierownika koła. Jeśli cel ten uda się osięgnąć, wtedy koło kierowane zamieni się rychło w zespół samokształcenia; może on stać się zespołem badawczym, który opracuje np. wspólnie monografię własnej wioski czy gminy. Doświadczenia takie robiono już z powodzeniem z prostymi chłopcami wiejskimi. Zebranie informacji dotyczących własnej wsi nie jest zadaniem wymagającym przygotowania naukowego, ani nawet osiągnięcia stopnia myślenia abstrakcyjnego. Monografie, które w ten sposób powstaną, oczywiście nie będą pracami naukowymi, choć mogą one dla socjologa stanowić niezwykle ciekawy materiał, chociażby ze względu na to, że wyraża się tu sposób myślenia i kryteria oceny, stosowane przez członków jakiejś grupy wobec niej samej. Zwykle będzie materiał ten składać się z informacji zaczerpniętych od osób starszych albo też z różnych akt gminnych. Istotną tu będzie rzeczą, by nauczyć systematycznego spisywania i porządkowania a także krytycznej oceny zebranych materiałów. Narastanie takich zbiorów wykrzesa zawsze pewną radość twórczą, a może nawet rozbudzić jakieś powołanie naukowe.

Rozdział IX

WSKAZANIA METODOLOGICZNO-DYDAKTYCZNE

1. Prowadzenie Koła.

Prowadzenie Koła nie może polegać na stosowaniu mechanicznym jakichś recept, wydedukowanych z jakiejś ogólnej zasady lub opartych na uogólnieniach, wysnutych z doświadczenia, bo każda sytuacja jest zasadniczo jednorazowa, niepowtarzalna. Nic nie zdoła zastąpić intuicji i orientacji kierownika, która umożliwi mu trafne określenie właściwych rozwiązań nasuwających się zagadnień. Z drugiej strony jednak sytuacje te zawierają zawsze pewne składniki powtarzalne, które mogą być przedmiotem refleksji i do których odnosić się może racjonalizacja metod. Im mniej ktoś posiada intuicji, tym bardziej znajomość teoretyczna i umiejętność stosowania zasad dydaktycznych jest nieodzowną. Zawsze jednak będzie ona niezmiernie pomocną. Chodzi tu o przekroczenie progu, dzielącego pracę, opartą na technice tradycyjnej, albo na naśladownictwie i rutynie — od działania świadomego metod i ich założeń.

a) Terminy zebrań.

U samego wstępu tych rozważań wyłania się kwestia praktyczna: **jak często** urządzać zebrania zwyczajne? Są tu dwie zasadnicze możliwości:

zebrania tygodniowe i dwutygodniowe. Częściej niż raz na tydzień można się schodzić chyba w wyjątkowych warunkach. Termin miesięczny to odstęp stanowczo za duży dla pracy intensywnej, gdyż tu zatraca się już ciągłość. Byłoby to tylko tam możliwe, gdzie chodzi o zebrania, treścią ze sobą nie związane (np. oparte o referaty zebrania naukowe koła badaczy).

Przy zebraniach tygodniowych następuje pewna **mechanizacja formalna**, która zawsze jest pożądaną, gdyż przez wytworzenie przyzwyczajeń chodzenia na zebranie w pewien dzień wprzęga się do pewnego stopnia prawo inercji w służbę aktywności. Jest to pozorny tylko paradoks. Jeśli członkowie przyzwyczaili się, przypuśćmy co czwartek, schodzić się w tym samym lokalu, wtedy będą oni opuszczenie tego zebrania odczuwali jako pewną nieregularność w swym życiu, czy nawet jako uchybienie pewnemu obowiązkowi i naruszenie uświęconej tradycji. Będzie to czasem wymagało pewnego wysiłku, ażeby nie przyjść na zebranie. Oczywiście kolizje z innymi obowiązkami zawsze będą zachodzić, ale przy regularnym uczestnictwie trzeba będzie ważniejszej stosunkowo przeszkody, niż wtedy, gdy członek zastanawia się każdorazowo nad tym, czy należy pójść na zebranie. Stały termin zwykle też rezerwuje się dla danego zebrania i nie przyjmuje tak łatwo na ten dzień innych obowiązków. **Wyniki pracy** zebrań tygodniowych będą niewątpliwie najlepsze, bo istnieje tu ciągłość ich narastania.

Zebrania w terminie dwutygodniowym mają też do przezwyciężenia tę trudność, że często mylą się daty, zwłaszcza gdy są przerwy świąteczne, czy wakacyjne, i powstaje już potrzeba rozsyłania zaproszeń, co jest ogromnym utrudnie-

niem technicznym i powoduje tutaj tak bardzo niepożądane koszta, które zmuszają do pobierania specjalnych opłat. Toteż za normę uznać należy termin tygodniowy i tylko w miarę konieczności, jak szczególnie z powodu przepracowania członków i braku czasu, można przejść na system dwutygodniowy, ustalając wtedy stałe daty, najlepiej w odniesieniu do 1-go i 15-go. Z drugiej strony trzeba jednak pamiętać, że zawsze jest lepiej, by członkowie uważali, że zebrania odbywają się za rzadko, niż żeby im miały ciążyć jako zbyt trudny obowiązek. Szczególnie kierownicy kół inteligenckich winni sobie wyrobić należyte wyczucie sytuacji.

b) Elastyczność porządku dziennego i kwestia „gadulstwa".

Porządek dzienny zebrania będzie oczywiście zależał od tego, jaki tu przyjmiemy system. Zwykle zebranie będzie się dzielić na dwie części. Jest pożądane, by dla uniknięcia jednostronności metod zawsze jedna z nich była poświęcona zasadom i opierała się na dedukcji i analizie tekstów (jak szczególnie Pisma św.), a druga była oparta na indukcji lub na poznaniu jakiegoś dzieła literatury.

Zagadnienie porządku dziennego omówiliśmy już szerzej w innym związku[1]). Tu wystarczy przypomnieć zasadę, że zawsze należy szukać drogi *pośredniej* między jednym krańcem absolutnej sztywności porządku dziennego, prowadzącej do ucinania dyskusji i „przepędzania" poszczególnych „punktów" kosztem gruntowności omówienia i wyczerpania zagadnień, a drugą krańcowością — nieuporządkowanej i nieprze-

[1]) Patrz rozdz. IV, str. 127 n.

myślanej przypadkowości przebiegu zebrania. Należałoby się tu trzymać zasady: tyle sztywności programu, ile można; tyle elastyczności, ile trzeba.

Rzeczą istotną będzie tu zawsze odróżnienie rzeczywistej potrzeby wypowiedzenia się od pospolitego **gadulstwa.** Są ludzie, którzy mówią dla samego mówienia; ich język, można by powiedzieć, nie posiada żadnego rygla. Każdą myśl, która się w ich głowie narodzi, muszą oni od razu wypowiedzieć, nie troszcząc się zupełnie o to, czy to kogoś interesuje lub nie. Tego rodzaju typy są nieszczęściem dla kół. Obowiązkiem kierownika czy przewodniczącego jest stale ludzi tych powściągać. Należy to robić możliwie delikatnie, ale stanowczo. Jeśli się to nie powiedzie albo jeśli owi członkowie się obrażą, wtedy trzeba z nich zrezygnować, bo jeden taki „gaduła" może całą pracę koła zupełnie zahamować a nawet zniweczyć, bo inni rychło się zniechęcą, gdy sami do głosu dojść nie mogą i muszą czas tracić na wysłuchiwanie nużących popisów jakiegoś „gaduły".

Inna rzecz, gdy chodzi o potrzebę **wypowiedzenia się** z głębi idącą. Są ludzie, których pewne zagadnienia dręczą, zabierając im spokój i mącąc równowagę. Nieraz chodzi tu o ważne problematy sumienia lub doniosłe kwestie życiowe, albo też istotnie ważne zagadnienia teoretyczne. W takim wypadku należy pozwolić na wypowiedzenie się, chociażby to nie wiązało się bezpośrednio z tematem. Członkowie winni w kole swoim znaleźć oparcie moralne i pomoc intelektualną w swych trudnościach. Jest to rzecz o wiele ważniejsza, niż ambicje systematycznego wyczerpania porządku dziennego.

Przewodniczenie jest sztuką, wymagającą nie tylko znajomości form parlamentarnych, ale przede wszystkim ludzi. Najważniejszą rzeczą jest tu jednak naturalne lub też wypracowane poczucie taktu.

c) Aktywizacja.

O powodzeniu koła decyduje przede wszystkim pytanie, czy uda się rozbudzić wzgl. podtrzymać istniejącą już **aktywność** intelektualną (w kołach kontemplacyjnych) lub wolicjonalną (w kołach mających na celu szkolenie przodowników, czy działaczy). To najważniejsze zadanie jest też może i najtrudniejszym. Nie znamy żadnej niezawodnej recepty na poruszenie woli i wywołanie zainteresowań, gdyż są to rzeczy zbyt subtelne, a często nieuchwytne. Można jednak sformułować pewne ogólne wytyczne. Streścimy je w kilku punktach:

1) Nie należy nigdy wywierać **bezpośredniego nacisku,** a więc namawiać, robić wymówki czy wciągać przemocą do jakiejś pracy, chyba w tym wypadku wyjątkowym, gdy chodzi o ludzi niezdecydowanych, którzy chętnie poddają się sugestiom i lubią, by ktoś inny za nich decydował, albo też są tak przeczuleni, że nie wierzą, by ich udział był pożądany, o ile się ich wprost za rękę nie pociągnie; tylko takich można i należy bezpośrednio pociągać. Ale i tu wskazany jest jak największy umiar i maksimum ostrożności, bo nawet i ten typ może stać się nieufnym. Jest to pewnym prawem psychologicznym, że każde pociąganie wywołuje reakcję obronną.

2) Istotną jest rzeczą, by poznać dokładnie dążenia i zainteresowania członków i do nich nawiązywać, nawet wtedy, gdy się danych dążeń

nie aprobuje. Znalezienie **wspólnej** płaszczyzny myślowej i wolicjonalnej musi być zawsze punktem wyjścia.

3) Zainteresowania rozwijają się i pogłębiają, w miarę jak następuje ich umiejętne zaspokojenie. Chodzi o to, by nigdy nie wytworzyć stanu sytego zadowolenia ze siebie, lecz, by z każdego rozwiązania problematu wyłaniały się **nowe zagadnienia.** Głód intelektualny trzeba stale podniecać, dodając do podawanych materiałów w miarę potrzeby pewnych „ostrych przypraw" np. w formie tez, pobudzających do sprzeciwu lub też przez świadome rozbudzanie wątpliwości. Z każdego osiągnięcia winny się otwierać nowe, dalsze perspektywy. Czasem będzie też potrzebną ostra, ale nigdy nie zniechęcająca do dalszych wysiłków (chyba że chodzi o brak talentu) **krytyka** rozwiązań połowicznych i frazeologii. Istotną jest rzeczą, by w istniejące już, choćby w zarodku, zainteresowania utrafić, a potem je stale rozwijać, pogłębiać i podtrzymywać.

4) Pamiętać trzeba, że jedyną dźwignią, która może (ale nigdy nie musi) cudzą wolę poruszyć, jest **przykład.** Im mniej będzie się z nim łączyć celowego pokazu i reklamy (budzącej zawsze niesmak) i natrętnego narzucania swych wzorów, tym głębsze będzie działanie przykładu. Nie można się jednak łudzić, że jest to środek, działający zupełnie automatycznie. Nieraz właśnie wzorowe postępowanie budzić będzie niechęć, a nawet nienawiść u tych, którzy nie chcą się dać pociągnąć. Reakcja tego rodzaju jest zresztą zawsze dowodem, że sam mechanizm nacisku moralnego tutaj działa. Nie może on jednak nigdy przełamać woli ludzkiej. Gdyby tu było możliwe działanie czysto me-

chaniczne, wtedy przykład Chrystusa byłby musiał wszystkich bezwzględnie za sobą pociągnąć. Tu właśnie leży przyczyna tego zjawiska, że święci zawsze prawie są narażeni na prześladowania. Na małą skalę przytrafia się to samo i wielu zwykłym „sprawiedliwym", którzy nie chcą się dostosować do poziomu moralnego swego środowiska. W kole oczywiście nie powinno to nikomu zagrażać, bo dobiera się tu ludzi dobrej woli — a ten, któremu jej zabraknie, może każdej chwili odejść albo też zostać wykluczonym. I tu jednak, nawet w najbardziej dobranym gronie, działają pewne opory wewnętrzne przeciwko działaniu mechanizmu nacisku moralnego przykładu. I dlatego właśnie trzeba, by ten nacisk był możliwie dyskretny i pozbawiony zewnętrznego ujawniania i niepotrzebnych słownych ilustracyj, a za to był zawsze konsekwentny i stały. U jego podstaw nie może leżeć żaden kult własnego ja. Kto chce dawać przykład, nigdy nie powinien uważać siebie za lepszego, lecz raczej przyjąć założenie, że ci, na których ma oddziaływać, są od niego lepsi, a przynajmniej już nie gorsi[1]).

5) Przykład działa normalnie przez wywieranie pewnej sugestii, że tak trzeba i można, oraz przez wywoływanie **współzawodnictwa.** Tworzy się ono samorzutnie w każdej grupie celowej, o ile chociaż część członków podejmie działanie przez grupę uznawane lub wymagane. I dlatego samo skupienie ludzi pod kątem widzenia ich wspólnych zainteresowań prowadzi już do wzmożenia istniejących dążności do działania, stanowiącego przedmiot zainteresowanań danej grupy. W jakim będzie się to przejawiać stopniu, to już zależy od atmosfery, która się w danym

[1]) A. Bessières, L'Evangile du Chef. Paryż 1927, str. 79.

kole wytworzy. Może to też być nastrój senności lub też wzajemnej adoracji. Celem naszym musi być wytworzenie atmosfery aktywności i entuzjazmu. Czy uda się cel ten osięgnąć, to będzie zależało zarówno od materiału ludzkiego, jak i od umiejętności metodologicznej kierownika.

d) Karność.

Każda grupa musi dbać o to, by członkowie jej wypełniali przyjęte wobec niej **obowiązki.** Zaniedbania są oczywiście nieuniknione, nawet tam, gdzie istnieje maksimum dobrej woli. Lecz pojęcie „dobra wola" jest bardzo względne. Może istnieć jakiś ogólny zamiar wypełnienia swych obowiązków — w tym wypadku jest to warunek przynależności do koła, które przecież nie dysponuje środkami nacisku, jakie ma np. szkoła do dyspozycji, a jednak zabraknie tu nieraz dobrej woli w poszczególnej, konkretnej sytuacji. Chodzić tu będzie nie o bunt przeciwko samej instytucji koła, bo ten prowadzi od razu do wystąpienia, ale o te różne drobne niedociągnięcia woli, polegające na braku dyscypliny moralnej, ładu czy aktywności.

Dantinne rozróżnia trzy rodzaje *niedociągniętych* członków kół: 1) *nieuważni,* którzy nieraz bawią się w czasie posiedzenia lub kłócą się ze sobą, 2) *bierni,* nie zabierający nigdy głosu z powodu bojaźliwości, przytępienia lub lenistwa, 3) kłótliwi lub *zbyt wiele mówiący,* którzy chcą zawsze koniecznie mieć ostatnie słowo i muszą się wypowiedzieć, niezależnie od tego, czy kogoś ich wywody interesują[1]).

Dodać tu możemy jako niemniej częste wady: niesłowność i *niepunktualność.*

---

[1]) Dantinne, l. c. 37 n.

Jakie tu są środki zaradcze? Dantinne[1]) widzi tylko dwie możliwości: poradzić, by się poprawili albo by zrezygnowali zupełnie i sobie poszli. Takie postawienie sprawy jest nie rozwiązaniem problematu, ale rezygnacją z jego rozwiązania: radzenie „poprawy" to metoda bardzo uproszczona i zupełnie nie licząca się z psychologią członków. Rada odejścia to przyznanie się do niepowodzenia wychowawczego.

Oczywiście, można i trzeba czasem z kimś przeprowadzić rozmowę w cztery oczy — byle w sposób bardzo delikatny, uprzejmy, ale stanowczy. Jeśli się to odbywa rzadko i z okazji doniosłej, to może zrobić silne wrażenie. Lecz są i inne, bodaj że lepsze metody. Nieraz dobrze będzie postawić sprawę na zebraniu **w formie ogólnej**, np. zapytać się, czy nie byłoby dobrze, gdyby wszyscy równomiernie brali udział w dyskusji albo w przygotowaniu referatów.

Punktualność osiąga się przede wszystkim przez własny przykład. Można też apelować do ogółu, który nieraz zaproponuje jakieś **sankcje karne.**

Najgorszą metodą jest **strofowanie,** zwłaszcza gdy przybierze charakter poniżania lub gdy się zbyt często powtarza. Jest ono na ogół tym mniej skuteczne, im jest częstsze. Działać tu należy przede wszystkim samą postawą; nieraz zmiana tonu czy wymowne spojrzenie zdziała więcej niż cały potok słów. Kto umie panować nad sobą, ten łatwo też opanuje i innych.

O ile na zebraniu dochodzi do swarów, kłótni czy **wybryków** — oczywiście zdarzy się to na ogół w kołach młodzieżowych — wtedy przewodniczący lub kierownik musi wkroczyć zdecydo-

[1]) Ib.

wanie — choć zawsze z zachowaniem pewnych form raczej towarzyskich niż szkolnych. Zwłaszcza nauczyciel winien sobie stale uprzytamniać, że koło nie jest klasą szkolną.

e) Pogłębianie spólnoty.

Zarówno wspólność dążeń jak i postaw musi być do pewnego stopnia z góry dana, lecz dalsza praca normalnie przynosi jej **pogłębienie.** Proces ten odbywa się samorzutnie. Powoli narasta ilość wspólnych przeżyć, przybywa wspólnie zaktualizowanych przekonań czy dążeń, wytwarza się przyzwyczajenie do miejsca, form, pracy i ludzi. Im więcej się włożyło wysiłku w jakąś pracę, tym bardziej staje się ona drogą. Przyjaźń jest naturalną potrzebą, silną zwłaszcza w okresie młodości, szczególnie u dziewcząt. Koło może potrzebę tę wyśmienicie zaspokoić i w służbę swych celów wprząc, używając tej więzi osobistej jako umocnienia powiązań grupy. Z drugiej strony mogą jednak również właśnie w związku z tym wprowadzeniem osobistych momentów wytworzyć się **rozdźwięki**, tym łatwiej, im bliższe było osobiste współżycie. Spólnota daje bowiem prawo do solidarności, przyjaźni i pomocy wzajemnej. Wymaga ona szczerości, a nawet serdecznego stosunku. Gdy pomoc czy solidarność zawodzi, a przyjaźń nie wytrzymuje próby życia, szczerość ustępuje obłudzie i skrytości, a życzliwość zamienia się w złośliwość — wtedy następuje rozczarowanie, tym głębsze, im więcej się na kimś budowało. Dużo bardzo zła mogą tu wyrządzić plotki. Tworzą się w tych warunkach łatwo urazy psychiczne, trudne do uleczenia. Kompleks wyobrażeń i uczuć, dotyczący koła, staje się ambiwalentny tj. mający podwójną —

ujemną i dodatnią wartość, czyli że obok pozytywnej oceny wyrasta i negatywna. Uczucie ujemne, odnoszące się do jednego członka, przenosi się łatwo na całą grupę. Raz rozbudzona podejrzliwość podcina wiarę w przyjaciół. Spólnota w tych warunkach kruszy się stopniowo. Lecz proces ten jest na ogół bardzo powolny. Zwykłe więzy zewnętrzne trwają dłużej niż więź wewnętrzna, bo działają tu już pewne mechanizmy nawyknień, przywiązania, interesów, czy nawet zależności towarzyskich lub innych[1]), stanowiące niedorozwiniętą więź statyczno-konkretną.

Te zadania i niebezpieczeństwa spólnoty nakładają na kierownika koła obowiązek zainteresowania się rozwojem osobistych stosunków między członkami. Winien on stale jak krawiec zszywać to, co się pruje — choćby przy pomocy tzw. „pozytywnej intrygi" — tj. przekonywać jedną stronę o życzliwości drugiej i usuwać nieporozumienia. Najważniejszą rzeczą będzie jednak wytwarzanie **atmosfery przyjaźni** i wesołości, która potrafi obrazę w żart obrócić. Trzeba tu ludzi wychowywać do przyjaźni — uczyć zaufania wzajemnego (przez dobry przykład), życzliwości, ustępowania w rzeczach drugorzędnych — a szacunku dla odmiennych przekonań w sprawach istotnych.

2. Zasady dydaktyczne.

Prowadzenie koła nasuwa cały szereg problematów ściśle **dydaktycznych.** Wiążą się one z zagadnieniami dydaktyki ogólnej i szczególnie dydaktyki dorosłych, niestety dotąd bardzo jeszcze niedostatecznie opracowanej. W ramach

[1]) Patrz na ten temat Jullien l. c. 117 n. i Żurowska, O pogłębienie, str. 61 n.

nam zakreślonych możemy oczywiście tylko pokrótce te problematy omówić, licząc się przy tym i z czytelnikiem nie posiadającym żadnych studiów pedagogicznych.

a) Zadania dydaktyki kół oświatowo-wychowawczych.

Chcąc sformułować pewne wytyczne dydaktyki kół, musimy tu zacząć od ogólnych stwierdzeń, które dopiero w tym związku nabierają swego znaczenia.

Analizując przeciętny typ myślenia ludzi, stojących na różnych poziomach, stwierdzimy rychło, że w rozumowaniu naszym posługujemy się na ogół bardzo nieprecyzyjnymi, a często zamazanymi i nieskoordynowanymi pojęciami. Zbyt wielkie bogactwo dostarczanych nam przez życie dzisiejsze wrażeń, nie dające się uporządkować, a przede wszystkim zalew świata przez zdeprecjonowane słowo drukowane, którym się dziś zaspokaja nie sam głód duchowy człowieka, ale i żarłoczność nie dających się zatrzymać maszyn i maszynerii społecznej wydawnictw, obliczonych na zyski i żerujących na potrzebie taniej rozrywki dla niewybrednych mas (dotyczy to szczególnie prasy i tanich wydawnictw popularnych), a zwłaszcza już operująca świadomie pustymi frazesami demagogia polityczna — to wszystko razem musiało doprowadzić do powstania i rozwoju choroby duchowej, którą nazywamy werbalizmem. Polega on na tym, że operuje się słowami, których treść nie została zasymilowana. Zjawisko to rozwinęło się na gruncie miejskiej kultury, ale przenosi się ono już coraz bardziej na wieś, tkwiącą dotąd w prymitywnym, lecz zdrowym my-

śleniu konkretnym. Szkoła na ogół, zamiast sama tę chorobę leczyć, stała się jej ośrodkiem. Przerabianie określonego pensum pod presją egzaminów musiało do tego z natury rzeczy doprowadzić, że młodzież przyswaja sobie na pamięć nie przetrawione pojęcia i przyzwyczaja się w ten sposób do traktowania myślenia jako żonglerki słowami, coś na wzór układania klocków domino. W rezultacie umysły ludzi dzisiejszych przypominają nieraz pokoje w czasie przeprowadzki. Jest rzeczą zrozumiałą, że tego rodzaju zdezorganizowany umysł zatraca naturalną trafność sądu i krytycyzm i wskutek tego jest możliwe coraz większe obniżanie poziomu umysłowego, dziwnie kontrastujące z pozornym, ale niestety na ogół tylko ilościowym (tj. w szerz, a nie w głąb idącym) postępem oświaty[1]).

Ze stwierdzeń tych wyrasta pierwszy, zasadniczy **cel dydaktyczny** kół oświatowo-wychowawczych: wypracowanie jasnych, przemyślanych i dobrze zrozumianych pojęć, powiązanych z zasobami odpowiadających im wyobrażeń i tworzących uporządkowane, ale nie oderwane od rzeczywistości systemy.

Z wypracowaniem jasnych i uporządkowanych pojęć z natury rzeczy łączyć się musi i będzie wyrobienie krytycyzmu i trafności sądu oraz większe uzdolnienie do chwytania istoty rzeczy. Rozszerzenie stanu wiadomości winno wobec tego zasadniczego celu zejść w pracy kół na plan dalszy. Przy odpowiednim ich ujęciu koła oświatowo-wychowawcze mogą stać się narzędziem może niezbyt szybkiej, ale rzeczywistej przebudowy dominującej dziś postawy intelektualnej.

---

[1]) Gruber, l. c. 92 n.

b) Ogólne wskazania dydaktyczne.

Mimo tak wielkiej różnorodności stosowanych systemów i tak ogromnej rozpiętości różnic poziomu, możemy tu ustalić kilka ogólnych wskazań dydaktycznych, odnoszących się do całokształtu metodyki kół. Ujmiemy je w formie kilku krótkich wytycznych.

1. Zgodnie z myślą przewodnią naszego podręcznika, opartego na zasadzie „nastawienia na przedmiot", zawsze punktem wyjścia musi być poznanie nie tylko ogólnych, ze środowiska przejętych nastawień poszczególnych członków koła, ich struktury duchowej i osobistych zainteresowań, ale i **konkretnego stanu rzeczy** pod względem zasobu i jakości wiedzy i pojęć oraz wyrobienia umysłowego.

2. Podstawowym postulatem jest unikanie **materializmu dydaktycznego,** który polega na wtłaczaniu większej masy materiałów, niż umysł sobie przyswoić może. Kierownicy kół winni trzymać się zasady, że lepiej się za wolno niż za szybko posuwać i decydującą rzeczą jest nie ilość przerobionego materiału, ale stopień jego zasymilowania.

Podajmy np. komuś jakąś regułę gramatyczną z nieznanego mu języka. Reguła ta może być prosta i jasna, a jednak nie zostanie ona zrozumianą, lecz pozostanie dla danej osoby zbiorem pustych słów, pozbawionych znaczenia, nie ma tu bowiem masy apercepcyjnej, w którą mogłyby się one włączyć na podstawie kojarzenia się pojęć czy wyobrażeń.

Podajmy teraz regułę z gramatyki własnego języka. I tu masa apercepcyjna może się nie od razu pojawić, gdyż braknie bezpośrednich związków kojarzeniowych między ową abstrakcyjną regułą a konkretnymi przykładami jej zastosowania. Dopiero podając *przykłady,* wytwarzamy stopniowo

takie powiązania — i odtąd już dana reguła znajdzie jakąś masę apercepcyjną, w którą może się włączyć — chyba że wskutek *słabości pamięci* związek ten się znowu zatraci. Wytwarza się wtedy owo charakterystyczne poczucie, że dane pojęcie jest nam wprawdzie „skądsiś znane", a jednak nic nie mówiące. I dlatego koniecznym jest nie tylko *ilustrowanie* ogólnych pojęć konkretnymi przykładami, ale i *nawracanie* do tych przykładów, aż się powiązanie skojarzeń utrwali.

3. Nieuniknione mimo wszystko niedociągnięcia w pogłębianiu pojęć i orientacji należy wyrównywać przez nawracanie i **powtarzanie** tych samych zagadnień i określeń.

4. Przy podawaniu nowego materiału należy się stale upewniać, czy został on gruntownie zasymilowany, tj. zrozumiany i włączony w zasób posiadanych pojęć; nie chodzi tu koniecznie o zupełne opanowanie pamięciowe, choć trzeba wymagać, by członkowie koła zachowali przynajmniej w „bibliotece podręcznej" swej pamięci najważniejsze fakty i wytyczne. Ponieważ na ogół (z wyjątkiem systemu lekcyjnego) nie stosuje się w kołach szkolnego sposobu przepytywania, więc stwierdzenie to winno się odbywać bez zwracania uwagi w czasie dyskusji, o ile się nie uda przez zręczne „pociąganie za język" z członków wydobyć, jaki jest stan ich umysłu w danej dziedzinie. Kierownik winien sobie jako jedno ze swych ważnych zadań postawić przyzwyczajenie członków koła do szczerego stawiania **pytań,** gdy coś dla nich pozostało niejasne. Chodzi tu głównie o wytworzenie zwyczaju samokontroli intelektualnej i przezwyciężenie fałszywego wstydu.

5. **Wykład** winien być raczej za łatwy niż za trudny. Jego wysłuchanie winno być dla słuchaczy przyjemnością, a nie przykrym trudem. Trzeba

w tym celu mówić żywo, krótko i obrazowo — nawet w kołach inteligenckich, gdyż inteligent przetłumaczy sobie łatwo obrazy na pojęcia, gdy odwrotnie ilustrowanie pojęć jest pracą trudną. Dopiero gdy się wytworzy silny głód wiedzy, można zwiększać stopniowo natężenie wymaganego wysiłku.

6. Członkowie koła winni sobie możliwie samodzielnie wypracowywać **definicje,** choćby to nawet szło kosztem ich naukowej precyzji, która na nic się nie zda, o ile narzucona w formie gotowej definicja pozostanie martwym, niepowiązanym z żadnymi masami apercepcyjnymi schematem myślowym. Schemat taki daje tylko wtedy możność zastąpienia nieskoordynowanego chaosu postrzeżeniowego przez dość przejrzysty „model tożsamościowy"[1]), jeśli został gruntownie przyswojony. Tymczasem podawanie gotowych sformułowań prowadzi do tego, że w umyśle poznającego zaistnieją dwa ze sobą słabo lub wcale nie powiązane kompleksy: własne, niejasne wyobrażenia i przyjęta z zewnątrz, ale nie zrozumiana i nie przyswojona definicja[2]).

7. Znanych z oglądu, konkretnych faktów nie należy bez konieczności tłumaczyć na język **abstrakcyjnych pojęć,** chyba że jest to konieczne do ich włączenia w szersze związki myślowe.

8. Unikać należy bezpłodnych, nie dających się do końca doprowadzić **dyskusyj** (patrz niżej). Dyskusja winna zawsze doprowadzić do zdobycia jakichś wyników, choćby to było (w najgor-

---

[1]) Por. Z. Mysłakowski, Nauczanie żywe a podręcznik szkolny. Lwów 1936, str. 32.

[2]) Gruber, l. c. Str. 163.

szym razie) zinwentaryzowanie przeciwstawnych twierdzeń i argumentów. Każde zebranie winno się zakończyć jakimś zasadniczym wzbogaceniem umysłu.

c) Zagadnienie kształcenia formalnego.

Nie mniejszą niż w dydaktyce ogólnej doniosłość ma i dla nas zagadnienie tak zwanego **kształcenia formalnego.**

Kształcenie formalne w przeciwieństwie do materialnego, dotyczącego treści nauki, odnosi się do samych funkcyj i uzdolnień umysłowych[1]). Oczywiście podział ten jest teoretyczny, bo w rzeczywistości każde kształcenie jest równoczesnie i materialne — gdyż nie może się obywać bez materiału — i formalne — gdyż rozwija zawsze jakieś funkcje i uzdolnienia. Chodzi tylko o to, czy się nacisk kładzie na jedną, czy na drugą stronę. **Formalizmem dydaktycznym** nazywamy te systemy, które nie przywiązują wielkiej wagi do rodzaju materiału i podkreślają jedynie znaczenie wykształcenia formalnego, co z natury rzeczy zawsze prowadzić musi do przerostu metodyki.

Teoria formalnego kształcenia ma dawny rodowód. Wywodzi się ona ze starożytności i średniowiecznych pojęć dydaktycznych, które streszczały się w przekonaniu, że istnieją niektóre dziedziny wiedzy, dające ogólny rozwój umysłu. Później teoria ta zyskała pewne podstawy w koncepcji władz psychicznych i w Kantowskim pojęciu formy i treści. W walkach o reformę szkoły stała się ona głównym argumentem obrońców klasycyzmu.

---

[1]) Dr K. Sośnicki. Dydaktyka ogólna. Encyklopedia Wychowania, tom II, str. 84.

Założeniem teorii kształcenia formalnego jest przenoszenie się wprawy z jednej dziedziny na drugą. Teoria ta jest antytezą materializmu dydaktycznego.

Założenia, na których oparł się formalizm dydaktyczny, kwestionowano już nie od wczoraj. Wyjaśnienie zasadnicze dały badania eksperymentalne Davisa, Jamesa, Petersona, Wanga, Briggsa, Meumanna, Eberta, Thorndicke'a i szeregu innych[1]). Sprzeczności osiągniętych wyników wyjaśniła sformułowana przez Thorndicke'a teoria wspólnych składników, głosząca, że „zmiana jednej funkcji zmienia inną tylko wtedy, o ile w obu funkcjach czynne są wspólne składniki". Składniki te mogą być zależne: 1) od materiału, na którym ćwiczymy, 2) od sposobu jego podania, 3) od sposobu uczenia się[2]).

Wynikiem badań nad wartością zasady formalnego kształcenia jest, jak stwierdza Nawroczyński, swobodna praca uczniów na urozmaiconym materiale[3]). Nie można więc oderwać formy od treści. Jest to zarazem i rozwiązanie zagadnienia materializmu dydaktycznego. Trzeba dawać materiał wszechstronny, ale tylko w takiej ilości, w jakiej go uczeń może gruntownie zasymilować. Wtedy będzie to zarazem ćwiczenie formalne.

Zasady te dadzą się dobrze zastosować w pracy koła oświatowo-wychowawczego. Trzeba i tu w ramach danych nam możliwości dostarczać jak najbardziej urozmaiconego materiału — byle go zawsze gruntownie przerobić; w ten sposób ćwiczy się równocześnie całą gamę formalnych uzdolnień.

---

[1]) Zestawienie wyników podaje Nawroczyński, Zasady, str. 71 n. oraz Sośnicki l. c. 85. [2]) Ib. 78. [3]) L. c. 84.

d) Rozwijanie intelektualne osobowości.

Uznany przez nas główny cel pracy oświatowej — rozwój osobowości — sprowadza się od strony intelektualnej w myśl współczesnych pojęć psychologicznych przede wszystkim do rozbudowy i uporządkowania tzw. **układów spoistych.**

Układ spoisty w myśl określenia Witwickiego[1]) to całość zbudowana z pewnych elementów (które Witwicki nazywa niezbyt szczęśliwie „fundamentami") i zachodzących między nimi stosunków. Układy te mogą być wzrokowe czy słuchowe, a stosunki czasowe czy przestrzenne. Elementy same mogą ulegać wymianie. Tak np. można jakąś melodię wygrać w różnych tonacjach. Zmieniły się tu elementy — i nie powtarza się ani jeden z tonów — a jednak jest to ta sama melodia. Układ spoisty został więc ten sam.

Układem spoistym jest każdy przez nas spostrzegany przedmiot, gdyż inaczej byłby on tylko bezsensownym zbiorem barw czy dźwięków, jakim jest np. obraz dla rocznego dziecka. Rozwój psychiczny polega właśnie na tym, że zaczynają się stopniowo wytwarzać zdolności do wyróżniania rozmaitych „układów spoistych". Od pierwszego układu spoistego, spostrzeżonego przez niemowlę, jakim jest np. twarz matki, aż do zrozumienia wielkich systemów filozoficznych, mamy długą drogę rozwoju umysłowego, po której ludzie posuwają się różnie daleko i różnie szybko. Na kierowaniu tą linią rozwojową polega właśnie przede wszystkim istota kształcenia. Poznawane systemy zamieniają się w „masy apercepcyjne", w które się włączają wszystkie późniejsze spostrzeżenia, wytwarzając jako syntezę wyobrażenia spostrzegawcze. Układami

[1]) Psychologia. Tom I, str. 210.

spoistymi są nie tylko całości spostrzeżone, ale również i takie, które sobie myślowo konstruujemy, jak np. różne idee, ideały itp.

Praca wychowawczo-dydaktyczna w kole oświatowo-wychowawczym z tego punktu widzenia będzie polegała przede wszystkim na tym, by członkowie koła rozbudowali sobie harmonijny, skoordynowany **system** układów spoistych, czyli powiązanych pojęć, wyobrażeń i hipotez, dotyczących poszczególnych dziedzin życia, oparty na hierarchii wartości.

Wyobraźmy sobie katolika wierzącego, który niezależnie od tego, że uznaje wskazania Ewangelii, w praktyce jest zwolennikiem *podwójnej moralności seksualnej*. Są to u niego jakoby dwa od siebie niezależne układy spoiste, których logicznej sprzeczności dany człowiek często w ogóle nie zauważył — co jest psychologicznie możliwe, gdyż kompleksy te *aktualizują się zawsze osobno*, w innych związkach logicznych i w odmiennych sytuacjach życiowych. Kompleks religijny aktualizuje się w związku z praktykami religijnymi, unormowanymi zwyczajowo, albo też w pewnych wypadkach szczególnych jak naruszenie tych wartości religijnych przez kogoś obcego (np. na wiecu, w prasie, w szkole). Wtedy występuje od razu silna reakcja uczuciowa, niewątpliwie najzupełniej szczerego oburzenia. Ten sam człowiek jednak w innych sytuacjach życiowych wyznaje zasady z nakazami Ewangelii jaskrawo sprzeczne, np. w kole kolegów nastawionych hedonistycznie; szczególnie gdy działanie alkoholu osłabi krytycyzm i hamulce wstydliwości, będzie on popisywał się swoimi „sukcesami" seksualnymi i głosił zasadę, że „mężczyzna nie może zachować czystości", co implikuje założenie, że postulaty ewangeliczne są niewykonalne, a więc oparte na błędnych założeniach.

Praca koła oświatowo-wychowawczego w takim wypadku będzie polegała na tym by: 1) *skonfrontować* te dwa stanowiska i wykazać ich sprzeczność, 2) zbadać ich *założenia*,

3) uzasadnić *wybór* między istniejącymi alternatywami sądów czy artykułów wiary, 4) *uporządkować hierarchicznie* wartości, np. przez stwierdzenie, że zbawienie duszy musi dla wierzącego być celem ważniejszym, niż przyjemność czy zaspokojenie instynktu, choćby najpotężniejszego, 5) wskazać *przyczyny* niedociągnięć i 6) znaleźć *środki zaradcze*.

W wyniku tej pracy, która nieraz wymagać będzie długich, metodycznie przeprowadzonych rozważań i dyskusji, następuje stworzenie całego systemu *układów spoistych*, pogłębionych, uzgodnionych i uporządkowanych hierarchicznie. Teraz już normy etyczne są logiczną dedukcją założeń światopoglądowych, a ich powiązanie z rzeczywistością opierać się będzie na *ocenie* przeżyć i obserwacji własnej, dokonanej przy pomocy samodzielnie wypracowanych i logicznie uporządkowanych kryteriów. W wyniku tej pracy osiągamy rzecz najważniejszą: jednolitość założeń i norm życiowych — a przynajmniej zamierzeń, bo realizacja uznanych zasad może i musi jeszcze napotykać na *przeszkody wewnętrzne* (inne skłonności) i *zewnętrzne* (wpływy środowiska, okazje do przestępstw, przeszkody itp.). Sam jednak fakt, że dążenia zostały zharmonizowane z przekonaniami, jest decydującym momentem *rozwoju osobowości*, która przestaje być wypadkową różnych wpływów i krzyżowiskiem mniej lub więcej ze sobą sprzecznych systemów, a staje się świadomym swych zadań i celów podmiotem.

e) Nauczanie a uczenie się.

Koła oświatowo-wychowawcze zasadniczo są pomyślane jako koła samokształcenia. Takie przynajmniej panowały na ogół wyobrażenia, nawet wśród oświatowców. Bliższa analiza rzeczywistych, istniejących kół pokazuje jednak, że faktycznie jest inaczej i najczęściej — przynajmniej u nas w dobie obecnej — przeważa nauczanie nad samokształceniem, a wychowanie nad samowychowaniem. Jest to wynikiem niskiego poziomu

aktywizacji i wyrobienia umysłowego naszego społeczeństwa. Leżą tu jednak u podstaw pewne głębsze i trwalsze przyczyny.

Ideał dydaktyczny kół oświatowo-wychowawczych nie może iść tak daleko, by dążyć do zupełnego zastąpienia nauczania przez uczenie się. Współczesna pedagogika odrzuciła wprawdzie dawny system autorytatywny, polegający na narzucaniu nauki i przekonań już gotowych przez nauczyciela, posługującego się dogmatycznym wykładem i przymuszającego do „wykuwania" na pamięć podanych materiałów pod grozą represyj i oceny kwalifikacyjnej. Dziś wymaga się przede wszystkim, by nauczyciel ucznia nauczył sztuki **uczenia się**[1]).

W oświacie pozaszkolnej odpowiednikiem systemu autorytatywnego jest **wykład oświatowy,** wygłaszany z wyżyn katedry przez prelegenta, nie troszczącego się o nastawienie swych słuchaczy ani o realny wynik wykładu. Z drugiej jednak strony i dziś chodzi nie tylko o to, by nauczyć uczenia się, co się słusznie uważa za najważniejsze zadanie nauczyciela, ale też o pewne ogólne kierownictwo samouctwa, chroniące je przed dyletantyzmem i spaczeniami. Koło nie może się stać instytucjonalizacją dzikiego samouctwa. Ideałem naszym musi być **samouctwo kierowane.** Jest to jedyna droga do tego, by pogodzić ten organiczny, uwarunkowany samorzutnością zainteresowań rozwój osobowości, dokonywający się przez stopniową rozbudowę i koordynację „układów spoistych", z koniecznością doboru materia-

[1]) Patrz Dr Adolf Matthias, Pedagogika praktyczna dla wyższych zakładów naukowych. Spolszczył Antoni Krasnowolski. Drugie wydanie. Warszawa 1918, str. 192. Postulat ten podkreśla niejednokrotnie Nawroczyński w cytowanej już pracy.

łów, dających pewną orientację ogólną, oraz dawaniem powiązań syntetyzujących i wyrabianiem krytycyzmu i autokrytycyzmu, chroniącego przed tak częstą u samouków megalomanią. Dołączyć się tu musi i planowość pracy i racjonalizacja metod, umożliwiająca osiągnięcie większych wyników kosztem mniejszego nakładu sił. Ważną tu jest rzeczą, by nauczyć metod pracy naukowej, zapoznać członków ze sposobami robienia wpisów[1]) (oczywiście trzeba tu nie tylko pouczenia, ale i ćwiczeń), przyzwyczaić ich do gruntownego asymilowania lektury; wyrabiając systematycznie krytycyzm i autokrytycyzm, trzeba jednak strzec się jego przerostu, który prowadzi często do wytworzenia się kompleksu niższości i podcięcia wiary w swe siły. Jeśli członkowie nauczą się systematycznej pracy umysłowej, wtedy też będą oni chcieli swą sztukę wypróbować. W miarę postępów urośnie ich samopoczucie i chęć do pracy. Sprawdzianem wyników dydaktycznych będzie zawsze stopień rozbudzonej ochoty do samouctwa.

f) Podawanie a heureza.

Nauczanie, jak już wiemy, może się posługiwać dwiema zasadniczymi metodami: albo **podawać** w formie wykładu, pogadanki lub z podręcznika gotowy, już opracowany materiał, który słuchacze winni sobie przyswoić, albo też kazać członkom samodzielnie wyszukiwać i łomułować problematy, zbierać materiały do ich rozwiązania, stawiać i sprawdzać hipotezy, porządkować wyniki i włączać je we własny system pojęć i przekonań,

[1]) Patrz str. 374 nast.

a wreszcie formułować oceny i szukać praktycznych zastosowań i rozwiązań[1]). Ta metoda pracy samodzielnej — to znana nam już **heureza**[2]).

Heureza była do niedawna w pedagogice niezwykle modną. Obecnie nastał okres reakcji krytycznej. Rozumiemy teraz, że podawanie jest jednak konieczne, bo materiały, których uczeń sam znaleźć nie może (przynajmniej w praktyce), są raczej regułą niż wyjątkiem. Chodzi tylko o to, by nie wpaść w materializm dydaktyczny, w zarzucanie ucznia materiałem, nie dostosowanym do jego umysłowości, i to jeszcze często w zbyt wielkich ilościach — ale podawać go tylko tyle, ile słuchacz może sobie przyswoić. Podawać trzeba zawsze możliwie w formie przystępnej i poglądowej. Heureza jest wtedy tylko dobra, gdy polega na rzeczywistym znajdywaniu i opracowywaniu materiałów. Często jednak spotykamy się z heurezą pozorną, opartą na pytaniach retorycznych lub nawet na zgadywaniu czy kończeniu zaczętych przez nauczyciela zdań, a nawet... i na podpowiadaniu. Przykładem heurezy rzeczywistej, najbardziej systematycznej jest pogadanka ankietowa. Jest to rzeczywiście system wyśmienity, choć ma on, jak już wykazaliśmy[3]), i swoje nieprzekraczalne granice — u których zaczynać się musi podawanie materiału.

Od ankiety odróżnić trzeba znaną nam już **pogadankę naprowadzającą.** Tu po prostu nauczyciel przy pomocy znanego nam systemu „pytań naprowadzających"[4]), podobnego do Sokratesowskiej „sztuki położniczej", wydobywa

---

[1]) Sośnicki l. c. 124. [2]) Porównaj str. 81 n. [3]) Patrz str. 84 n. [4]) Patrz str. 140.

z uczniów wiadomości, które już tkwią w ich umyśle, tylko w stanie chaotycznym, nieuświadomionym i nieuporządkowanym. Przy tym właśnie systemie istnieje największe niebezpieczeństwo heurezy pozornej.

Podawanie może się odbywać w formie zwartego wykładu, swobodnej pogawędki lub też systemem mieszanym, polegającym na przeplataniu podawania i heurezy, która w tym wypadku jest podporządkowana.

Teoria **wykładu popularnego** jest tematem szerokim, którego tu nawet poruszać nie możemy, odsyłając do odnośnej literatury[1]). Wykład w kole winien być w każdym razie swobodny, dokładnie do poziomu i zainteresowań członków dostosowany, żywo ujęty, jasny i oparty na dobrej dyspozycji. W żaden sposób nie może to być improwizacja, gdyż praca w kole nie jest bynajmniej mniej odpowiedzialną niż jakieś wystąpienie publiczne.

Wykład w tak ciasnym gronie można bardzo dobrze prowadzić w ten sposób, że się go przerywa pytaniami wzgl. dyskusją; ma to tę zaletę, że poznaje się poglądy słuchaczy na daną sprawę i można na nich budować wzgl. odpowiednio je poprawiać[2]). Chodzi przede wszystkim o to, by nie

[1]) Patrz na ten temat rozprawki autora drukowane w Przewodniku Społecznym, „O wykładzie i słuchaczach" i „O przygotowaniu wykładu" (r. 1930). Tamże dalsze wskazania bibliograficzne, oraz popularną broszurkę: Jak przygotowywać i wygłaszać wykłady? Poznań 1926. Literatura jest tu dosyć bogata, ale głównie zajmuje się wykładem publicznym; przeważają tu ujęcia popularne. Brak podręcznika opartego na podstawach naukowych.

[2]) Patrz Wachowski. Uwagi krytyczne o prowadzeniu dyskusji. Przewodnik Społeczny 1932, str. 385.

stracić nigdy wątku. Toteż tylko wyrobiony prelegent może sobie pozwolić na stosowanie tego systemu.

g) Tok nauczania.

Wyłania się teraz pytanie, czy i owe znane pedagogom **stopnie formalne** dadzą się zastosować w kole oświatowo-wychowawczym.

Stopnie formalne to najogólniejsze wzory toku nauczania oparte na teoriach psychologicznych. Dwa najważniejsze systemy stopni to zbudowany na zasadach szkoły Herbartowskiej podział Reina i Zillera i koncepcje Deweya.

Ziller i Rein rozróżniają następujące stałe części lekcji: 1) podawanie *celu* (przygotowanie lekcji i wiążące się z tym nastawienie uwagi), 2) podanie *materiału*, 3) powiązanie, 4) zebranie (w jedną całość), 5) zestawienie. Dewey dzieli również lekcje na 5 części: 1) *zetknięcie się ucznia z trudnością* natury teoretycznej lub praktycznej, 2) *obserwacja* faktów w celu umiejscowienia i sformułowania problematów, 3) postawienie hipotezy, 4) *opracowanie* jej drogą rozumowania, 5) *sprawdzenie* za pomocą nowych obserwacyj czy eksperymentów[1]).

Jak widzimy, pierwszy system opiera się na zasadzie *podawania*, a drugi to czysta heureza przechodząca już w metodę badań naukowych, oczywiście na tym poziomie przedwczesną. Za to braknie tu, jak słusznie stwierdza Nawroczyński[2]), ważniejszego znacznie *zastosowania* formy ćwiczeń, dających dopiero utrwalenie zdobyczy.

Niewątpliwie, im wyższy poziom umysłowy członków koła, tym mniejszą rolę odgrywać będzie umiejętność pedagogiczna kierownika. Ludzie o rozwiniętej inteligencji nie potrzebują zewnętrznych powiązań między treścią zebrań, ani powtórki, bo umysł wyćwiczony sam sobie daje radę z uporządkowaniem i włą-

[1]) Nawroczyński, Zasady 317. [2]) Ib. 321.

czeniem materiału. I tu jednak pewien ład i stały porządek zawsze ułatwia ogromnie organiczną rozbudowę „układów spoistych", a zatem i harmonijny rozwój intelektualny. Najczęściej mamy jednak w kole do czynienia z osobami o małym wyrobieniu. I tutaj stopnie formalne — gdy chodzi o system lekcyjny — mogą oddać bardzo wielkie przysługi. Nie mamy żadnych podstaw psychologicznych do przypuszczenia, by stopnie te dla dorosłych, stojących na poziomie szkoły powszechnej, miały być nieodpowiednie.

O ile chodzi o system indukcyjno heurystyczny Deweya, to, jak już zaznaczyliśmy, jest on dostosowany do bardzo wysokiego poziomu. Normalnie i w kole będzie lepiej zastosować poprawkę Nawroczyńskiego i zastąpić sprawdzanie przez zastosowanie czy powtórkę utrwalającą.

W kołach, opartych na systemie ankietowym, wypracowano inne stopnie formalne, prostsze, ale dostosowane wyśmienicie do celów aktywizacji: 1) poznanie faktów, 2) zbadanie ich przyczyn i 3) znalezienie środków zaradczych. Poznanie jest tutaj jedynie pobudką do czynu, a więc celem podporządkowanym — i dlatego nie akcentuje się potrzeby jego pogłębiania. Chodzi raczej o to, by poznane fakty wywołały reakcję. Szukanie przyczyn nie jest bezstronną, naukową analizą, lecz zwykle uproszczonym zastosowaniem pewnych schematów myślowych do danej już mniej lub więcej typowej sytuacji. Metoda ta mogłaby budzić poważne zastrzeżenia ze względu na przyzwyczajanie do zbytniego upraszczania problematów. O ile się jednak sprawę jasno postawi, że chodzi tu o wychowanie bojowników i działaczy, wtedy zastrzeżenia te mogą stracić na znaczeniu, ale tylko do pewnego stopnia, bo i działaczowi nie wolno operować przedwczesnymi, nieugruntowanymi hipotezami. Przede wszystkim jest to przy-

zwyczajanie do nierzetelności intelektualnej; nie jest to też celowe, gdyż wnioski praktyczne, oparte na kruchych podstawach, mogą dać wyniki zupełnie błędne. Trzeba więc tu wprowadzać pewien krytycyzm i świadomość stopni uzasadnienia danych wniosków, które wtedy tylko mogą być dopuszczalne i pożyteczne, gdy je traktować będziemy jako hipotezy. Aktywizacja woli musi się oprzeć na podstawach prawdziwych — oczywiście w granicach dostępnego nam poznania — a nie na fikcji. Prawda sama jest zresztą zwykle aż nazbyt wymowna i nie potrzeba jej naginać, by wywołać odpowiednią reakcję woli.

h) Analiza i synteza.

Do zasadniczych postulatów dydaktycznych należy równowaga (względnie, zależnie od okoliczności, odpowiednia proporcja) **analizy** i syntezy. Jej zachowanie się jest rzeczą łatwą, gdyż są umysły, skłonne z natury do ciągłego analizowania, i inne, które zbyt pochopnie syntetyzują. Proporcja zależeć tu będzie od tematów, które nadają się więcej albo do syntetycznego, albo do analitycznego traktowania. **Analiza** to wyszukiwanie elementów syntezy, ich wypracowywanie i precyzowanie. **Synteza** to tworzenie nowych układów spoistych, które jedynie stanowią wzbogacenie intelektualne osobowości.

Umysły czysto analityczne mają aż nazbyt często nastawienie destruktywne — skłonność do podcinania wierzeń i przekonań, często przechodzącą w ironię, a nawet cynizm. Ich krytycyzm prowadzi nieraz do zbyt ostrych ocen, a z drugiej strony wytwarza on łatwo przesadny samokrytycyzm, podcinający własną twórczość. Tacy hiperkrytycy są przeważnie skłonni do

atrofii (niedorozwoju) woli. Odgrywają oni za to często pozytywną rolę jako krytycy, zmuszający do refleksji i podnoszenia poziomu pracy. Typ ten pojawia się oczywiście w formie rozwiniętej dopiero na pewnym poziomie rozwoju umysłowego. Nie jest jednak zadaniem kół wytwarzanie tego rodzaju analityków. Nawet te koła, które postawiły sobie jako cel wyłącznie rozwój kultury intelektualnej, winny jednak analizę podporządkować twórczości syntetycznej, jako jej organ pomocniczy. Epoka nasza potrzebuje dziś przede wszystkim ludzi zdolnych do myślenia syntetycznego. Umiejętność analitycznego podejścia jest jednak konieczna, jako hamulec krytyczny i podstawa wszelkiej indukcji. Jest ono konieczne również i dla ludzi czynu, szczególnie w formie umiejętności trafnej oceny ludzi, wypadków, dążeń czy ruchów społecznych. Analiza jako metoda pracy winna tym właśnie celom służyć. Nie wolno jednak dopuścić do jej przerostu, bo w rezultacie dałoby to rozkład a nie rozbudowę harmonijną osobowości.

Synteza to nie tylko koordynowanie składników, uzyskanych przez analizę. Jej celem jest uzgodnienie różnych punktów widzenia, dążeń i interesów. W pracy koła trzeba normalnie uwzględniać punkty widzenia różnych grup najważniejszych, jak rodzina, Kościół, Naród, Państwo, i poszczególnych nadrzędnych w stosunku do koła stowarzyszeń czy instytucji, oraz interesy rozwoju indywidualnego członków i różnych dziedzin kultury. Zadanie to nie jest łatwe. Wymaga ono szerokich horyzontów i dużej bystrości, bez której trudno będzie odróżnić i pogodzić krzyżujące się stanowiska i skoordynować bogactwo różnorodnych składników.

3. Metodyka przodownictwa.

a) Warunki uzyskania pozycji przodownika.

W przeciwieństwie do rozwiniętej już szeroko od najdawniejszych czasów metodyki wychowania (pedagogiki) trudno dziś jeszcze mówić o istnieniu jakiejś opracowanej **metodyki przodownictwa**, choć istnieje cała literatura o samym przodownictwie, jego istocie, zadaniach, typach przodowników i ich kształceniu[1]).

Ten brak metodyki przodownictwa nie jest przypadkowym. Wynika on z faktu, że właściwie trudno tu mówić o metodach, skoro cechą przodownictwa jest właśnie jego samorzutność — nie chcielibyśmy powiedzieć: mimowolność, gdyż przodownik oświatowy a także inny, pierwotniejszy typ przodownika w rolnictwie lub jakiejkolwiek pracy fizycznej zdaje sobie zwykle mniej lub więcej zdecydowanie i jasno sprawę ze swej roli. Sam fakt przodownictwa jest jednak następstwem nie jakiegoś celowego i planowego postępowania, lecz wynika on z pewnych trwałych cech danej jednostki. Nie można wykształcić się na przodownika ani też przodowników sztucznie tworzyć. Można jedynie **rozwijać** w sobie lub w innych istniejące już w zarodku kwalifikacje przodownicze. Nie starczy tu, jeśli ktoś lepiej od innych realizuje cele koła, lecz musi on zostać uznanym za wzór. Wymaga to pewnych warunków, o których już była mowa w rozdziale VI[2]). Tu wypadnie nam jedynie przypo-

[1]) Patrz bibliografię w przytaczanej już pracy „Z zagadnień przodownictwa...", dalszą literaturę, szczególnie zagraniczną, podaje Dr W. Okiński w cyt. pracy „Procesy samokształceniowe".

[2]) Rozdz. VI, 4 b, str. 304 oraz rozdz. V, 5 b, str. 262.

mnieć i rozszerzyć niektóre tam już wyrażone postulaty pod kątem widzenia metodyki postępowania przodownika.

Nie wydaje nam się rzeczą konieczną, by przodownik musiał odpowiadać jakiemuś ideałowi siły fizycznej, choć jest to oczywiście pożądane[1]). Chodzi tylko o to, by nie posiadał cech, które go dyskwalifikują jako pełnowartościowego człowieka, lub co najgorsze — ośmieszają. Z drugiej strony nie będzie przodownikiem ten, kto się zbytnio wyróżnia. Człowiek wyjątkowo uposażony lub geniusz będzie przedmiotem podziwu, ale nie naśladownictwa. Istotną jest rzeczą, że musi on stać w jednym szeregu z tymi, których ma pociągnąć. Trzeba, by grupa uznała go za „swojego". Musi on cieszyć się sympatią wszystkich — mieć ten „cieplik", który serca ludzkie otwiera. Nie jest to bynajmniej jakaś przelewająca się uczuciowość, która męczy w bliższym obcowaniu, lecz przeciwnie raczej powściągliwa, skupiająca się do wnętrza, a przez to właśnie najbardziej pociągająca „ciepłota duchowa"[2]). Działalność przodownika, o którą tu chodzi, musi być dla wszystkich zrozumiała i dostępna. Przodownik nie może się w swych wynikach zbytnio oddalać od przeciętnego poziomu, choć może on, a nawet powinien w jego ramach wykazywać maksimum oryginalności i samodzielności. Tam, gdzie przekroczy on granice wzorów, w danej grupie obowiązujących, i stanie się wielkim uczonym, świętym czy bohaterem, tam przykład jego będzie przedmiotem naśladownictwa tylko ze strony jednostek wyjątkowo dynamicznych i zdecydowanych. Znamy z historii przy-

---

[1]) Porównaj Wachowski. Praca oświatowa a przodownictwo. Z zagadnień przodownictwa, str. 3 — patrz też wyżej, str. 277 n.

[2]) Ks. Kaczmarek. Ideał przodownika... Tamże, str. 38.

kłady tego rodzaju zespołów ludzi, którzy poszli na zupełne przezwyciężenie swej słabości; wystarczy tu przypomnieć apostołów czy np. uczniów św. Franciszka z Asyżu. Jest to jednak już zjawisko jakościowo odmienne, gdyż wchodzi tu w grę działanie innych czynników, których zwykłymi kategoriami psychologiczno socjologicznymi bez reszty wytłumaczyć się nie da, mianowicie Łaski. Działanie takiego idealnego żywego wzoru jest oczywiście niezwykle głębokie, ale jedynie ci, którzy potrafią siebie zupełnie przełamać, mogą zdecydowanie pójść za tego rodzaju wzorami. Gdzie to się uda, tam powstają potęgi duchowe wprost niezniszczalne, zdolne do odradzania się po każdym najcięższym kryzysie. Za przykład mogą tu służyć szczególnie zakony. Zakony zawsze rodziły się z takiego zdecydowanego naśladownictwa pojedynczej jednostki, która osiągnęła wyżyny rozwoju moralnego. Zwykła mechanika socjologiczna grup, złożonych z jednostek przeciętnych, polega jednak jedynie na naśladowaniu lepszej realizacji uznanego już wzoru. Obok tego wzoru grupa może również uznać jakiś wzór idealny czy konkretny w formie np. jakiegoś świętego czy bohatera, którego dana grupa obiera sobie za patrona. To uznawanie ideału trzeba jednak odróżnić od przyjęcia konkretnych, obowiązujących zasadniczo każdego norm. Mamy tu raczej do czynienia z podziwem i kultem, a najwyżej z przyjęciem postulatu dosyć ogólnego i nie opatrzonego realnymi sankcjami i to szczególnie w jednej określonej dziedzinie, w której dany wzór idealny najbardziej się zaznaczył, a nie obowiązujące realnie wzory.

Przewaga, którą przodownik osiągnął w realizowaniu uznanych przez grupę wzorów, musi zyskać uznanie grupy. Uznanie to bynajmniej nie musi się automatycznie pojawiać w wyniku faktu lepszego zrealizowania obowiązującpch wzorów. Nieraz

braknie tu uchwytnych i przyjętych sprawdzianów i wybijanie się jednostki w ogóle nie zostanie zauważone albo też uznane. Czasem istnieją tu przeszkody w pewnych właściwościach psychicznych danej jednostki, jak np. arogancja, zarozumiałość, niekoleżeńskość, ponure usposobienie. Wytwarza to nawet niezależnie od woli po prostu w podświadomości pewne urazy psychiczne, hamujące zdolność do spostrzegania pozytywnych cech danej osoby. Przodownik musi być pozytywnie oceniany jako członek własnej grupy. Jeśli np. jakiś prymus w klasie szkolnej czy przodownik w pracy fizycznej zyska sobie opinię „lizusa" czy karierowicza, wtedy jego pozycja jako przodownika jest już podcięta. Podobnie w dziedzinie moralnej, jeśli się nie wierzy w szczerość jego intencji. Przeszkodą są też oczywiście wszelkiego rodzaju dziwactwa czy śmieszności.

Przodownika nie należy też mieszać ze „zboczeńcem-inowatorem" w znaczeniu, jakie terminowi temu nadał prof. Znaniecki[1]). Przywódca może a nawet powinien, inowator musi być jednostką nadnormalną — podobnie prorok, wynalazca itp. Przodownik musi jedynie osięgnąć najwyższy stopień normalności, realizować lepiej od innych wymagania, zawarte we wzorze obowiązującym dla danej roli społecznej.

Przodownictwo wychowawcze nie jest więc narzucaniem nowych wzorów, lecz jedynie realizowaniem już mniej lub więcej zdecydowanie uznawanych. Również **przodownictwo intelektualne** w samouctwie nie jest ani twórczością umysłową, ani bezpośrednim nauczaniem, lecz jedynie przykładowym pełnieniem uznanego przez daną grupę obowiązku pracy samo-

[1]) F. Znaniecki, Ludzie teraźniejsi, str. 306 n.

kształceniowej, chyba że przodownik równocześnie pełni funkcje przewodniczącego.

Z natury rzeczy z przodownictwa wynika uprawnienie do zajmowania stanowisk kierowniczych w kole, przede wszystkim przewodniczenia. Nie jest to jednak nieodzowne. Najpierw, że przodowników mniej lub więcej się wybijających może być kilku, i bynajmniej nie koniecznie ten, który rzeczywiście jako przodownik wysunął się na pierwsze miejsce, musi zostać przewodniczącym. Funkcja ta bowiem wymaga innych jeszcze kwalifikacji, nie związanych z przodownictwem, jak np. umiejętności administracyjnej itp. Odwrotnie funkcjonariusz bynajmniej nie musi być koniecznie przodownikiem, gdyż może on się ograniczać do wypełniania swojej roli. Jedynie od kierowników organizacji wymaga się normalnie, by byli równocześnie przodownikami w dziedzinie realizowania ideałów i zadań organizacji, choć zasada ta najczęściej pozostaje w sferze postulatów, bo o dojściu do władzy decydują zwykle inne czynniki, niż wzorowość w pełnieniu obowiązków członkowskich.

b) Postępowanie przodownika.

Uznawszy, że przodownik normalnie jest i powinien być świadomy swej roli wychowawczej, możemy spróbować ustalenia w wyniku dotychczasowych rozważań kilku **wytycznych,** od których przestrzegania zależeć będzie jego powodzenie:

1) Na pierwsze miejsce wysuwa się postulat, by przodownik stale o tym pamiętał, że jego pozycja jest zawsze **współrzędną** a nie nadrzędną w stosunku do członków Koła. Nawet tam, gdzie

przodownictwo jest tylko formą pracy wychowawczej, a koleżeństwo jest jedynie chwytem pedagogicznym, trzeba, skoro się raz na tej płaszczyźnie stanęło, wmyśleć się dobrze w strukturę tej pozycji i strzec się bacznie „wypadania z roli". Konsekwencja jest zawsze jednym z podstawowych warunków powodzenia. Wyższość przodownika jest tylko pierwszeństwem wśród równych, opartym na ocenie jego działalności i osoby przez grupę. Będzie ona tym chętniej uznawaną, im mniej się ją podkreśla. Można nawet powiedzieć, że każde akcentowanie swojej wyższości przez przodownika podcina jego pozycję, gdyż grupa zawsze odczuje to jako ambicję czy zarozumiałość, wzgl. narzucanie swej osoby czy swoich wartości, i będzie po prostu automatycznie reagować ujemną ich oceną.

2) Przodownik nie ma prawa niczego narzucać czy nakazywać, lecz może on jedynie pobudzać swoim własnym **przykładem,** a wyjątkowo tylko namową. Dopiero wtedy, gdy otrzyma funkcję przewodniczącego, zyskuje on wynikające z niej prawo do pouczania, a nawet udzielania pewnej nagany. Jednak i tutaj winien on pamiętać, że jego rola nie jest rolą nauczyciela-wychowawcy, ale jedynie kierownika organizacyjnego, i uzurpowanie sobie postawy nauczycielskiej musi podciąć jego pozycję przodowniczą.

3) Nie jest rzeczą zdrową myśleć stale o tym, że się ma „służyć przykładem", gdyż prowadzi to do pracy obliczonej na efekt i wytwarza skłonność do popisywania się, próżność i wygórowaną ambicję. Ponieważ jednak chodzi tu na ogół o element bardziej wyrobiony, gdyż taki jedynie będzie przygotowany do tworzenia kół przodowniczych, więc nie zachodzi obawa,

że **uświadamianie roli** przodowniczej od razu musi „przewrócić w głowie" i wytworzyć typ ambitnych „bufonów", czego na niższym poziomie należałoby się obawiać[1]). I dlatego można tu mówić o odpowiedzialności moralnej przodownika, zresztą nawiązując ją lepiej do funkcji przewodniczącego, o ile jest z przodownictwem związana. Zmniejsza to ogromnie niebezpieczeństwo moralne, gdyż nie ocenia się tu cech osobistych, ale jedynie znaczenie funkcji.

4) Do zasadniczych obowiązków przodownika należy pełnienie roli **doradcy,** który jednak nigdy nie powinien się z swymi radami narzucać, lecz raczej czekać, aż go o radę poproszą, a najwyżej ostrożnie jakąś myśl podsunąć. Krytykowanie, zwłaszcza w formie autorytatywnej, nie należy w żaden sposób do roli społecznej przodownika wychowawczego. Ocenę winien on wypowiadać raczej pośrednio, w formie ogólnych postulatów (np. „sądzę, że to należałoby tak zrobić..." albo „wydaje mi się, że taka metoda jest najlepsza..."). Im mniej autorytatywną jest forma jakiegoś twierdzenia, tym bardziej działać będzie autorytet osobisty przodownika.

4. Dyskusja.

a) Rodzaje dyskusji.

α) Dyskusja jako cel i jako środek.

Obok kół wychowania i kół samokształcenia wyróżniliśmy jako trzeci typ — **kółka dyskusyjne**[2]), w których na plan pierwszy wysunęła się wymiana poglądów lub polemika bez wyraźne-

[1]) Porównaj przemówienie końcowe ks. prał. Biłki na konferencji KZM. (Z zagadnień przodownictwa, str. 110).

[2]) Patrz Rozdz. I. l. c. (str. 33).

go akcentu na cele wychowawcze czy samokształceniowe. Nie znaczy to jednak, że dyskusja nie odgrywa również niezmiernie doniosłej roli we wszystkich innych typach kół. Mamy tu więc dwie możliwości: dyskusja może być celem głównym — wtedy mówimy o kołach dyskusyjnych — albo też środkiem pomocniczym.

Metodyka dyskusji jest zagadnieniem bardzo szerokim i złożonym, a literatura tego przedmiotu jest wcale pokaźna. Nie mogąc się tu kusić o wyczerpanie tego tematu, musimy jednak sprawie tej ze względu na jej znaczenie poświęcić nieco więcej uwagi.

β) *Dyskusja poznawcza i dydaktyczna.*

Słowo **dyskusja** (od łacińskiego discussio) oznacza roztrząsanie mające na celu albo porozumienie, albo stwierdzenie odrębności stanowisk. Przedmiot tego roztrząsania musi być nieustalony lub ruchomy, jak się Witwicki wyraża[1]). Nie można dyskutować nad kwestią bezsporną, jak to że $2 \times 2 = 4$. Nie chodzi tu jednak o to, czy dany fakt został już obiektywnie przez naukę ustalony, lecz o to, czy ustalenie to istnieje w świadomości uczestników dyskusji. Może tu więc chodzić o wspólne szukanie rozwiązania jakiegoś problematu teoretycznego czy praktycznego. Dyskusja może jednak również być metodą dydaktyczną, a więc formą nauczania prawd, znanych już kierownikowi dyskusji. Najczęściej jednak przedmiotem dyskusji są kwestie, które się nie dadzą rozstrzygnąć na podstawie czysto empirycznej, lecz które są sprawą przekonań, a więc wyboru

[1]) Władysław Witwicki. Co to jest dyskusja? Przewodnik świetlicowy. Tom IV, str. 8.

między danymi już koncepcjami i wartościami. Wybór ten winien być u człowieka myślącego uzasadnionym. Dyskusja jest właśnie najidealniejszą sposobnością do uzasadnienia, a zatem i ugruntowania i pogłębienia, ewtl. zaś korektury własnych przekonań. Mamy tu więc dwa cele wysuwające się na plan pierwszy: **cel poznawczy**[1]) (wspólne szukanie prawdy czy rozwiązania jakiegoś problematu praktycznego) oraz **cel dydaktyczny.**

Między celami tymi zachodzi pewna antynomia o tyle, że w interesie rozwiązania problematu leży, by dopuszczać do głosu jedynie kompetentnych i uzdolnionych, a cel dydaktyczny wymaga, by właśnie ci najsłabsi mogli się wypowiadać, i dlatego trzeba się zdecydować, o co nam chodzi, i wybrać dyskusję poznawczą albo dydaktyczną.

γ) *Dyskusja polemiczna.*

Obok poznania i nauczania mogą w dyskusji występować na plan pierwszy i inne zamierzenia, mianowicie narzucanie innym swoich przekonań i wartości, wzgl. obalanie lub podcięcie cudzych. Nazwiemy tego rodzaju dyskusję **polemiczną.** Ten ostatni typ dyskusji jest jedną z form walki[2]) społecznej. Może ona jednak również stać się grą prowadzoną dla samej satysfakcji. Dyskusja polemiczna może stać się celem dla siebie.

---

[1]) Wolimy to określenie jako jaśniejsze, niż używany przez Wachowskiego (Uwagi krytyczne. Przew. Społ. 1932, str. 383) termin „cel logiczny", gdyż zawiera on już pewną ocenę formalnej poprawności myślowej, która tu nie jest istotną.

[2]) Walkę mamy wtedy, gdy dwie strony „dążą do celów niezgodnych, wiedzą o tym i dlatego w działaniach swych liczą się z działaniem przeciwnika". Patrz dr T. Kotarbiński, Z zagadnień ogólnej teorii walki. Warszawa 1938, str. 5

Są ludzie, którzy gustują w tego rodzaju zabawie umysłowej i uprawiają ją nie dla szukania prawdy ani wychowywania czy rozwijania siebie lub innych, lecz jako pewnego rodzaju sport umysłowy. Kółka, które tworzą się z takim nastawieniem, można traktować o tyle jako zjawisko pozytywne, że odciągają one ludzi od mniej pożytecznych i niebezpiecznych rozrywek. Z drugiej strony tego rodzaju nastawienie jest o tyle destruktywne, że prowadzi ono do ustalania się fałszywych kryteriów oceny. Treść i prawdziwość czy słuszność moralna tezy schodzą tu na plan drugi wobec kwestii jej poprawności logicznej, zręczności ujęcia polemicznego czy nawet dowcipu. Jest to po prostu wskrzeszanie starożytnej sofistyki. Toteż tego rodzaju kół dyskusyjnych nie możemy uznać za formę pracy oświatowej. Nie należy do oświaty również dyskusja jako na serio pojęta walka, w której celem jest nie wspólne szukanie prawdy, lecz narzucenie swoich osobistych przekonań. Jeśli jednak chodzi o sprostowanie poglądów błędnych bez agresywności w stosunku do samej osoby, wtedy będziemy mieli dyskusję dydaktyczną, choć pozornie będzie ona miała charakter polemiczny, który należy jednak możliwie redukować.

δ) *Dyskusja zapoznawcza i „budująca".*

Wymienione typy dyskusji nie wyczerpują jeszcze istniejących możliwości. Mamy poza tym przede wszystkim jeden rodzaj dyskusji, w którym na plan pierwszy wysuwa się potrzeba „wymiany zdań", czyli konfrontacji własnych poglądów z cudzymi, poddania swych przekonań albo ewtl. utworów krytyce innych, wypowiedzenia swych trosk czy przeżyć, upewnienia się we własnych przekonaniach, ale bez wyraźnego nastawiania się na systematyczną pracę nad

własnym rozwojem. Ukształtowanie to może mimo to przez dyskusję taką posunąć się naprzód, może nawet tym bardziej, że nie było ono zamierzone. Toteż ten typ dyskusji, który nazwiemy dyskusją **zapoznawczą,** nie jest dla nas pozbawiony wartości. Dyskusja taka stanowi obok polemiki najczęstsze zadanie tych tworzących się nieraz zupełnie spontanicznie kółek dyskusyjnych. Kółka takie mogą jednak być tworzone celowo dla zwalczania cudzych poglądów i propagandy własnej ideologii. Dążeniem oświatowca będzie zawsze nadać tego rodzaju imprezom charakter zdecydowanych kół oświatowo-wychowawczych.

Wymienić tu można jeden jeszcze rodzaj dyskusji, który wprawdzie tylko pozornie da się jako dyskusja traktować, mianowicie tak zwane przez Witwickiego **„zebrania budujące"**[1]. Polega ona na tym, że kolejne przemówienia utwierdzają członków uczuciowo i intelektualnie w postawie już z góry ustalonej. Braknie tu więc pierwszego warunku dyskusji, mianowicie „ruchomości" zagadnienia, a także bezpośredniej wymiany zdań, choć może tu być zachowany pewien pozór polemiki.

W dalszych naszych rozważaniach nad dyskusją zajmiemy się jedynie dla nas ważnym typem dyskusji dydaktycznej.

b) Zadania dyskusji dydaktycznej.

Dyskusja jako środek dydaktyczny zajmuje w metodologii kół oświatowo-wychowawczych miejsce centralne. Zasadniczo nie ma koła oświatowego bez dyskusji. Jest ona tym,

[1]) Co to jest dyskusja? Str. 19.

co wiąże wszystkie poznane przez nas tak różnorodne systemy pracy. Z bogactwa tych systemów wynika cała gama możliwości metodycznych. Są jednak zawsze pewne cele wspólne każdej dyskusji dydaktycznej:

1) pierwsze w kolejności zadanie dyskusji to **poznanie** się wzajemne członków koła i tak ważny dla kierowników wywiad co do ich przekonań, poziomu umysłowego i zainteresowań oraz tego, ile pozostało z podanego już poprzednio materiału czy lektury. Jest to podstawa dla ułożenia planu pracy i jego przeprowadzenia. Ażeby cel ten osięgnąć, trzeba wszystkich doprowadzić do udziału w dyskusji i do jak największej szczerości wypowiedzeń.

2) Z poznaniem się wzajemnym wiąże się tak ważne „przełamanie lodów" — wytworzenie nastroju **zaufania** i życzliwości wzajemnej zarówno między kierownikiem czy przewodniczącym a członkami koła, jak i tychże między sobą.

3) Trzeci moment zasadniczy o decydującej doniosłości — to rozbudzenie **zainteresowań.**

Przez to samo, że się osobiście w jakiejś sprawie zabiera głos, chociażby tu chodziło o jakieś błahe co do treści komentarze, zmienia się już postawa bierna na czynną — i dzięki temu dana treść staje się już „własną", to znaczy, przeżytą — chociaż negatywnie — a nie jedynie w gotowej formie przejętą. Zachodzi tu decydujący ewenement ustosunkowania się wartościującego, oznaczający zawsze wyjście ze stanu obojętności, który jest pod kątem widzenia wyników wychowawczych znacznie niebezpieczniejszy, niż negatywna reakcja. Jeśli ktoś odrzuca jakąś tezę, to musi to uzasadnić, a zatem i przeżyć pewien wybór, i sformułować swoje stanowisko. Nieraz pierwotna negacja może się

z czasem zamienić w najgorętszą afirmację. Przeciwnie, brak reakcji do niczego już doprowadzić nie może. Jest to dowód, że dana treść w ogóle nie trafiła na żaden żywotny kompleks czy masę apercepcyjną. Dyskusja jest niewątpliwie walnym środkiem do rozbudzenia uśpionych jeszcze zainteresowań, a zatem do stworzenia punktu wyjścia dla wszelkiej pracy wychowawczej.

4) Czwartym ogniwem tego procesu będzie ćwiczenie w **samodzielności myślenia.** Ćwiczenie to może się odbywać na bardzo różnych poziomach — od pierwszych prób wyrażenia jakiejś myśli aż do ćwiczeń w formułowaniu i analizie krytycznej najtrudniejszych problematów naukowych, moralnych, artystycznych lub praktycznych. Zawsze mamy tu identyczne co do swej istoty zjawisko usamodzielnienia się umysłowego od narzuconych, gotowych poglądów i sformułowań, wzorów myślenia, wartości i ocen.

5) Z samodzielnością myślenia wiąże się normalnie i sztuka **wypowiadania** swoich myśli. Chodzi tu najpierw o przezwyciężenie nieśmiałości, istniejącej u niektórych typów psychicznych. W ciasnym gronie osób bliskich oczywiście zawsze najłatwiej wyzbyć się wszelkiej tremy. Po jej przełamaniu (o ile oczywiście istniała) jest już czas na ćwiczenie poprawności gramatycznej i stylistycznej w budowie zdań i ich wiązaniu myślowym, a także w dykcji; tej nigdzie chyba nie można łatwiej poprawić, jak w ciasnym gronie zaufanych, którzy zwrócą uwagę na popełnione błędy w sposób życzliwy.

6) W wyniku usamodzielnienia się — i postępów w umiejętności wyrażania swych myśli zaczyna się dalszy ważny proces selekcji poda-

nych materiałów i ich włączenia we własne „układy spoiste", czyli ich **asymilacja.**

Asymilację psychologiczną trzeba odróżnić od pamięciowego przyswojenia materiału. Zapamiętanie jakiegoś faktu indywidualnego czy ogólnego nie oznacza jeszcze, że fakt ten stał się nam przydatny, że włączyliśmy go do naszej „biblioteki podręcznej" i że nabrał on dla nas znaczenia. Dopiero przez używanie danej wiadomości jako argumentu lub jej zwalczanie krytyczne staje się ona jedną z tych *„prawd żywych"*, które stanowią jakoby nasz arsenał podręczny, a zarazem główną treść naszej świadomości.

7) Rozwój samodzielności myślenia i asymilowanie nowych materiałów umożliwia dalszą funkcję zasadniczą dyskusji — **wyrobienie logiczne.** Poziom dyskusji dzisiejszej w porównaniu z tym, który już został osiągnięty w wiekach średnich, jest na ogół haniebny — nawet na zebraniach naukowych, o innych już nie mówiąc. Ludzie dzisiejsi są przeważnie tak mało skoncentrowani, że trudność sprawia im już samo uchwycenie wątku myślowego, a najprostszych błędów logicznych, jak np. quaternio terminorum (przesunięcia znaczenia terminów) lub „non sequitur" („nie wynika" — błąd w wnioskowaniu), najczęściej się w ogóle nie zauważy. Nasze dyskusje polegają zwykle na tym, że każdy mówi, co mu na myśl przyjdzie, mniej lub więcej w związku z tym, co mówili poprzednicy. Ludzie dzisiejsi mówią najczęściej obok siebie, ale nie podejmują istotnych problematów albo też reagują emocjonalnie, nieraz nawet w dyskusjach naukowych, zamiast zdobywać się na chłodną i ścisłą analizę każdej tezy i każdego argumentu. Zwrot ku logice, zainicjowany przez tak świetny, szczególnie na terenie polskim rozwój

logistyki, jest niewątpliwie bardzo zdrową reakcją przeciwko temu stanowi rzeczy. Niestety na razie jeszcze prądy te nie dotarły do terenów oświatowych, ani też do... życia politycznego, gdzie urzeczowienie dyskusji musiałoby wydać owoce nader zbawienne. Otwiera się tu szerokie bardzo i wdzięczne pole pracy dla kół oświatowo-wychowawczych wszelkich poziomów.

8) Z wyrobieniem logicznym wiąże się nierozerwalnie i **postulat urzeczowienia** różnicy zdań. Chodzi tu o wyzwolenie się z emocjonalnego subiektywizmu, który nie pozwala na rzeczową ocenę argumentu, lecz traktuje każdy sprzeciw jako obrazę osobistą, a inaczej myślącym przypisuje najgorsze intencje lub też brak rozumu. Insynuacje i lekceważenie inaczej myślących to trucizny moralne zatruwające życie zbiorowe. Uniemożliwiają one znalezienie jakiejkolwiek wspólnej płaszczyzny między różnymi obozami i prowadzą do nieraz tym bardziej gorących im mniej uzasadnionych i potrzebnych sporów „domowych". Zaradzić może temu jedynie przyzwyczajanie ludzi do szanowania przeciwnika i cudzych przekonań i trzymania się zasady, że zawsze należy suponować u strony drugiej dobrą wolę — aż do chwili, gdy się niezbicie wykaże, że jest inaczej. Dyskusje w kołach oświatowo-wychowawczych, odbywające się w atmosferze zaufania i w szczupłym gronie, są tu wyjątkowym wprost terenem ćwiczeń w tej trudnej sztuce „pięknego różnienia się", o której marzył nasz wielki poeta Norwid.

9) Pewnego rodzaju ukoronowaniem wyników dyskusji jest **pogłębienie** przerobionego materiału i jego gruntowne przyswojenie, dające możność używania zdobytych i wypracowanych pojęć.

Dyskusja wykazuje z jednej strony braki referatu, wzgl. niejasności przeczytanego ustępu, lub słabość postawionych tez, a z drugiej strony ujawnia ona najlepiej, co już zostało dobrze zrozumiane i włączone do podręcznego arsenału usłużnej pamięci.

Zakończeniem każdej dyskusji jest — zgodnie ze zwyczajem — **ostatnie słowo** prelegenta lub streszczenie przez przewodniczącego. Jest to zawsze okazja do koniecznych uzupełnień. Mogą one być nawet ważniejsze i lepsze od samego referatu. Toteż nieraz prelegenci celowo zachowują najlepszy swój materiał na koniec i skracają referat w tym celu, by móc go później uzupełnić i pogłębić w ostatnim słowie, które zawsze najlepiej utrwali się w pamięci, gdyż nie zamaże go już żadne inne przemówienie.

Z „ostatnim słowem" winno się możliwie wiązać i **streszczenie wyników,** które może należeć do zadań prelegenta albo przewodniczącego, wzgl. kierownika. Jest to zarazem pamięciowe i logiczne utrwalenie i utwierdzenie wypracowanych tez. Odpowiada to znanym już schematom toku nauczania.

Wynikiem dyskusji nie musi być koniecznie uzgodnienie stanowisk. Nieraz trzeba się zadowolnić i sprecyzowaniem istniejących różnic. Oczywiście w dyskusji dydaktycznej będzie to rzeczą wyjątkową, że kierownik będzie musiał uznać również i stanowisko tych, którzy się nie dali doprowadzić do zamierzonego przekonania. Samo już sprowadzenie irracjonalnych, uczuciowo zabarwionych przeciwieństw do jasno sformułowanego przeciwstawienia określonych dokładnie stanowisk i wartości jest zawsze wynikiem pedagogicznie dodatnim.

c) Rola i cechy przewodniczącego.

α) *Pozycja społeczna.*

Wartość dyskusji jako środka dydaktycznego zależy prawie zupełnie od **uzdolnień pedagogicznych,** jakie wykaże przewodniczący. Jeśli w dyskusjach poznawczych rola przewodniczącego jest raczej administracyjno-nadzorcza i koordynująca i ogranicza się do udzielania głosu, pilnowania elementarnych zasad parlamentaryzmu, a najwyżej jeszcze do streszczania i uzgadniania wyników — to w dyskusji dydaktycznej spada na przewodniczącego cały prawie ciężar odpowiedzialności za wyniki. Jej świadomość jest u naszych działaczy na ogół jeszcze bardzo nikła. Dyskusję traktuje się nieraz jako zapełnienie czasu, a nieprzygotowany prelegent aż nazbyt często ratuje się „zagajeniem dyskusji", polegającym nieraz na chaotycznym „poglądzeniu" naokoło jakiegoś tematu.

Przewodniczącym przy dyskusji z reguły nie powinien być sam prelegent, chyba że chodzi o bardzo małe grono i nie ma też innego członka, który byłby do tej roli przygotowany. Jest pożądane, by w kołach młodzieżowych przewodniczący był nieco starszy, bo to dodaje mu koniecznego autorytetu.

β) *Wzór moralny.*

Wzór moralny przewodniczącego, mniej lub więcej jasno sformułowany w świadomości opinii, da się sprowadzić do następujących postulatów:

1) **Bezstronność.** Przewodniczący mając sprecyzowane własne przekonania, winien zawsze szanować choćby najbardziej z nimi sprzeczne

poglądy innych. Nie znaczy to jednak, że musi on zajmować stanowisko bezwzględnie neutralne, jak tego się wymaga od przewodniczącego w dyskusjach poznawczych czy polemicznych. Zadania dydaktyczne nie tylko pozwalają, ale nawet nakazują przewodniczącemu prostować błędnie ze stanowiska ideologii danej grupy lub — tym bardziej — ze stanowiska naukowego poglądy. Sprostowanie to winni jednak możliwie dawać sami członkowie — i dopiero w ostateczności przewodniczący winien zaznaczyć, że „z naszego" lub „z naukowego" punktu widzenia (nigdy: „mojego"!) sprawa przedstawia się tak a nie inaczej.

2) **Opanowanie.** Przewodniczący musi przede wszystkim zawsze panować nad sobą, nad swoimi odruchami i swoją niecierpliwością, jeśli chce innym swą wolę narzucić. Jest to w małych grupkach rzeczą tak samo ważną, a może nie łatwiejszą niż na wielkich wiecach, gdzie samorzutne napięcie nerwów ułatwia samoopanowanie, gdy tu, przeciwnie, wytwarza się łatwo atmosfera domowa, w której powstaje skłonność do folgowania swym nerwom i ukazywania się w „negliżu" duchowym. Przejawia się to w okazywaniu nastrojów, depresji czy niechęci osobistych, a szczególnie w nieopanowaniu własnego gadulstwa, oraz w braku silnej ręki wobec gadatliwości innych. Przewodniczący powinien zawsze najpierw przewodniczyć... sobie samemu. Z zasady winien on jak najmniej mówić, ale za to innych do mówienia doprowadzić, swoją zaś energię umysłową zużyć na bystrą obserwację i myślowe porządkowanie wyników dyskusji. Gdzie się jednak okaże potrzeba, należy wkroczyć zdecy-

dowanie i uderzyć krótko a mocno. Nigdy nie wolno przewodniczącemu dać się ponieść irytacji. Uprzejmość jest tu zaletą nieodzowną. Człowiek, który nie kończy swej pracy nad sobą z chwilą dojścia do dojrzałości, osiąga z czasem tę dojrzałość duchową, która wiele wybacza, bo wiele rozumie. Wtedy nie będzie on już potrzebował opanowywać irytacji, bo nic go tak łatwo z równowagi nie wytrąci. Jego reakcje będą zawsze przechodziły przez pryzmat refleksji. Nie będą to już automatyczne odruchy, wynikające z podrażnienia nerwów. Dopiero ten, kto osiągnął ten poziom dojrzałości, da sobie łatwo radę w każdej sytuacji, nawet wtedy, gdy natrafi na złośliwość i przekorę.

3) **Takt.** Takt — to przede wszystkim wyczucie sytuacji i zrozumienie bliźniego; wskazuje ono zawsze najwłaściwsze rozwiązanie każdej sytuacji. Nietaktowni są normalnie ludzie myślący tylko o sobie. Prowadzenie dyskusji w kole oświatowo-wychowawczym może być wyśmienitą szkołą taktu. Do jego poczucia należy, by zawsze pamiętać o swej roli i pozycji, opartej na mandacie grupy, a nie na osobistym prestiżu czy stanowisku społecznym, i nie przypisywać sobie jako przewodniczącemu prawa do występowania w roli autorytatywnego kierownika czy nawet nauczyciela w szkole.

4) **Życzliwość.** Chcąc na ludzi wpływ wywierać, trzeba dla nich mieć dużo życzliwości. Bez istnienia tej niewidzialnej, ale odczuwanej nici, wiążącej podmiot z przedmiotem, nie można nawiązać styczności osobistej, która jest warunkiem wywarcia wpływu moralnego i wywołania silniejszych zainteresowań, które w przeciwnym razie ulegają zahamowaniu. Jeśli się pragnie roz-

winąć jakąś osobowość, trzeba w niej widzieć wartość bezwzględną, nie zaś jedynie środek do jakiegoś choćby najdonioślejszego celu. Dopiero w oparciu o tę postawę personalistyczną można w kole wytworzyć prawdziwą spólnotę duchową i ten ciepły, braterski ton, od którego powstania tutaj prawie wszystko zależy.

5) **Swoboda i humor.** Ważną rzeczą jest pogodny i radosny nastrój w kole. Przewodniczący nie powinien nigdy mieć postawy duchowej sędziego w sądzie karnym. Jego zachowanie się winno być swobodne. Duże odprężenie może tu zawsze wprowadzić pewna doza humoru, byle nie rubasznego i utrzymanego we właściwych granicach.

γ) *Kwalifikacje umysłowe.*

Obok pewnych właściwości charakteru nieodzowne są dla dobrego wypełnienia funkcji przewodniczącego w dyskusji pewne **kwalifikacje umysłowe.** Dadzą się one sprowadzić do następujących postulatów:

1) **Bystrość** w wychwytywaniu istoty omawianych zagadnień, ich logicznej struktury i związków wewnętrznych oraz błędów rozumowania. Z tą bystrością analityczną wiązać się musi i umiejętność syntezy — znajdywania właściwych rozwiązań dla wszelkich konkretnych sytuacyj i obejmowania całości, oczywiście w tych granicach, w jakich tego od przewodniczącego wymagać można, oraz przytomność umysłu.

2) **Zmysł spostrzegawczy,** umożliwiający poznanie dążności i charakteru członków, a szczególnie wyczucia nastroju, zmęczenia czy opozycji.

3) **Znajomość omawianych zagadnień,** dostateczna dla zorientowania się w przebiegu dyskusji i umożliwiająca jej syntetyczne ujęcie[1]).

4) **Logiczne wyrobienie,** umożliwiające szybkie rozróżnienie sądów ogólnych i szczegółowych, wychwytanie błędów w rozumowaniu oraz łatwość rozdrabniania ogólnych problematów na problematy szczegółowe.

5) **Uwaga** stale napięta, która nie opuści żadnego ważnego szczegółu i nie da się odwrócić ku rzeczom nieistotnym.

Jak widzimy, przewodniczenie przy dyskusji dydaktycznej nie jest taką sobie „formalną funkcyjką", którą każdy łatwo może wypełnić. Jest to zadanie trudne i odpowiedzialne, do którego się gruntownie przygotowywać należy, o ile się pragnie z dyskusji wydobyć wszystkie jej tak duże wartości dydaktyczne.

d) System pracy a charakter dyskusji.

Charakter dyskusji, to jest jej rola, ujęcie i przewaga tych lub innych składników czy akcentów, zależeć będzie od systemu pracy, jakim się dane koło posługuje:

1) Przy systemie **„referatów aktywizujących"**[2]) dyskusja będzie najistotniejszą częścią zebrania, gdyż chodzi tu więcej o pobudzenie i wy-

---

[1]) Nie trzeba tu jednak, jak słusznie podkreśla Bowman, autor podręcznika How to lead discussion, a Guide for the Use of Group Leades, Le Roy G. Bowman. New York 1934. (Patrz St. Sedlaczek. Z metodyki dyskusji. Oświata Polska, 1937. III. Str. 39; tamże dalsza literatura), by przewodniczący narzucał swój autorytet i opierał swe pretensje do zaufania na znajomości przedmiotu. Ma on raczej okazywać pewność siebie przez umiejętność *proponowania dróg*, wiodących do rozwiązania zagadnienia.

[2]) Patrz rozdz. IV, 2a, str. 127 n.

robienie samodzielności myślenia niż o podanie materiałów. Prelegent ma duże możliwości dostosowania treści i poziomu referatu do tego właśnie celu.

2) Przy **„lekturze komentowanej"**[1]) na plan pierwszy wysuwa się poznanie tekstu. Dyskusja będzie tu miała charakter interpretacyjny lub marginesowy (tzn. polegający na nawiązywaniu spraw i zagadnień innych do poruszonych w czytanym utworze zagadnień).

3) **„System lekcyjny"**[2]) daje nam najbardziej metodyczne ujęcie dyskusji dydaktycznej jako heurezy i pytań wyjaśniających. Strona polemiczna schodzi tu zupełnie na plan ostatni. Przewodniczący jest tu zarazem nauczycielem i występuje w pozycji bardziej autorytatywnej.

4) **W systemie „pytań naprowadzających"**[3]) najmniej jest miejsca na właściwą dyskusję, bo pytania stawia sam kierownik i narzuca w ten sposób kierunek myśli. Lecz i tu zawsze należy pozostawić nieco miejsca na samodzielne pytania członków, a nawet na ewtl. sprzeciwy dyskusyjne.

5) **„Pogadanka ankietowa"**[4]) daje o tyle dobrą podstawę do dyskusji, że członkowie tu sami formułują swoje wnioski uogólniające i oczywiście niedostateczność tych sformułowań zawsze wywoływać musi sprzeciwy. Dyskusja ma tu poza tym charakter poznawczy.

6) **Analiza „konkretnego wypadku" lub biografii**[5]) daje bardzo szerokie możliwości dyskusyjne, polegające głównie na sporach, dotyczących interpretacji i oceny danych faktów.

---

[1]) Patrz str. 132. [2]) Patrz str. 139. [3]) Patrz str. 140. [4]) Patrz str. 143. [5]) Patrz str. 154.

Fansler[1]) daje tu cenne wskazówki: „Historyk", przedstawiający wypadek (może to być sam kierownik, przewodniczący lub osoba zaproszona albo też ktoś ze starszych członków) w początkowym przedstawieniu celowo wypuszcza jedno ważne ogniwo myślowe, pozwalając się domyślić, że przed wyciąganiem wniosków trzeba to uzupełnić przez stawianie „historykowi" odpowiednich pytań. Mniej wyrobieni członkowie często wyrwą się z przedwczesnymi uogólnieniami czy wnioskami bez uzupełnienia nieodzownych przesłanek faktycznych. Daje to wyśmienitą sposobność do wykazania błędów w elementarnych zasadach indukcji.

Metodę tę można stosować na różnych poziomach. Zawsze jest ona świetną szkołą myślenia indukcyjnego. Uczy ona wydzielać fakty ważne spośród masy drugorzędnych, doszukiwać się przyczyn i działania praw, a także zadawać pytania i dzielić materiał na podgrupy zagadnień.

Trudność główna tego systemu leży w doborze odpowiednio przystosowanego materiału „wypadków konkretnych" czy odpowiednio ujętych życiorysów. Byłoby wskazane, by zajęły się tym wydawnictwa central organizacyjnych.

7) **„System krótkich odpowiedzi"**[2]) to szczególna forma dyskusji przez kierownika poprowadzonej i z góry metodycznie obmyślanej i przygotowanej. Konieczność dawania dokładnie do pytania dostosowanych odpowiedzi jest może wprawdzie dużym skrępowaniem spontaniczności, ale daje ona za to wyśmienite wyszkolenie w dyscyplinie myślowej.

---

[1]) Discussion methods for Adult Groups (patrz St. Sedlaczek, Przyczynek w sprawie dyskusji jako formy kształcenia. Przew. Społ. 1937, str. 4). [2]) Patrz str. 156.

8) **„System tez dyskusyjnych"**[1]) — to przede wszystkim ćwiczenie w wyborze i uzasadnieniu alternatyw, w uzgadnianiu poglądów i polemice. Jest ono niezmiernie doniosłe jako propedeutyka pracy polityczno-społecznej.

9) **„Koła badawcze"**[2]) stosować będą normalnie jedynie typ dyskusji poznawczej, a wyjątkowo tylko polemicznej.

10) **„Lektura domowa" i konkursy dobrego czytania**[3]) — to systemy dające dużo okazji do ćwiczeń w formułowaniu własnej oceny i jej dyskusyjnej obrony czy uzasadnienia. Polemika może tu zająć miejsce poważne, choć nie jest to nieodzowne. W dyskusjach konkursowych dochodzi tu ważny moment popisu i emulacji.

11) **„Zespół referatów kolejnych"**[4]) — to najwłaściwszy teren dla rozwoju swobodnej, nieraz polemicznej dyskusji w obrębie koła samokształcenia. Przewodniczący dochodzi tu dopiero w całej pełni do swych praw i obowiązków, bo nie ma tu już nadrzędnego kierownika o postawie wychowawcy. Referat „swojego", kolegi stojącego na równym poziomie, da zawsze więcej okazji do krytycznej oceny i zaczepiania, niż referat kierownika mniej lub więcej autorytatywnego. Ze względu na to, że prelegent tu normalnie nie będzie zdolny do dostosowywania swego referatu do potrzeb dyskusji dydaktycznej — musi tu sam przewodniczący pilnować, by prelegent nie zabrał zbyt dużo czasu, i wyciągnąć możliwie z jego referatu tezy nadające się do dyskusji. Będzie ona tu miała charakter dwojaki: dyskusji nad treścią i nad wartością referatu. Obie te części dyskusji należy

---

[1]) Patrz str. 159. [2]) Patrz str. 161. [3]) Patrz str. 162. [4]) Patrz str. 167.

zawsze oddzielić. Oczywiście trzeba tu pilnować, by ocena nie miała charakteru jakiejś rozgrywki albo nie przeszła w zbyt bezwzględne dyskwalifikowanie, które może rozbić spólnotę moralną przez wywołanie u skrytykowanego reakcji, z której nieraz wyrastają trwałe nieporozumienia i urazy psychiczne; może się tu też utworzyć kompleks niższości stanowiący zahamowanie wszelkiej zdolności do twórczej pracy. Tego rodzaju fatalny wynik referatu musi i innych odstraszyć i w rezultacie rozbić koło.

12) **„System referatów losowanych"**[1]) daje dla dyskusji szczytowe możliwości ze względu na świetne a równomierne przygotowanie wszystkich. Z drugiej strony grozi tu łatwo przeładowanie dyskusji ze względu na skłonność zbyt dobrze przygotowanych dyskutantów do popisywania się swą erudycją lub i poprawiania prelegenta, co znowu prowadzi do wielkiego zaostrzenia. Klucz leży tu znowu w ręku przewodniczącego, który winien narzucić dyskusji pewne ramy i ująć ją w silne karby.

13) **W zespole konkursowym**[2]) dyskusja wobec komisji oceniającej ma charakter popisu. Cennym momentem jest tu nacisk na poprawność jej poprowadzenia; podobnie jak w konkursie dobrego czytania emulacja ma tu znaczenie silnego bodźca, ale i pewnego niebezpieczeństwa.

14) **Koło nauki korespondencyjnej**[3]) rzadko chyba wykaże skłonność do głębszych dyskusji, gdyż uwaga jest tu nastawiona raczej na pomoc wzajemną w zrozumieniu zadań i opracowaniu odpowiedzi. Dyskusje wyłaniają się tu raczej

---

[1]) Patrz str. 170. [2]) Patrz str. 172. [3]) Patrz str. 176.

marginesowo albo też mają one charakter sporów o interpretację lub trafność rozwiązania.

15) **Radiowe kółko dyskusyjne**[1]) jest wyśmienitym systemem rozbudzania chęci do dyskutowania. O wyniku decyduje tutaj dobór członków i umiejętność przewodniczącego. Główne niebezpieczeństwo leży tu w tym, że kółko takie może uznać dyskusję za cel dla siebie, za zwykłą rozrywkę, przy której się poważne zagadnienia traktuje w sposób niepoważny. Tu leży właśnie zadanie przewodniczącego, który winien zebraniom tym nadać charakter pracy samokształceniowej, co bynajmniej oznaczać nie musi, że mają one być suche i nudne.

16) **W systemach kombinowanych**[2]) trudność będzie leżała głównie w tym, że z jednej strony dąży się mimo wszystko do wyczerpania programu — a z drugiej właśnie niemożliwość osiągnięcia tego celu jest dowodem rozbudzenia silnych zainteresowań i aktywności umysłowej członków, naturalnie o ile nie było to jedynie gadulstwem[3]). Trzeba tu szczególnie silnie akcentować potrzebę zwięzłości w wypowiadaniu się. Nie powinno to być nigdy okupione, jak już podkreślaliśmy, tłumieniem aktywności, szczególnie tych nieśmiałych i biernych, których poruszenie jest właśnie najbardziej konieczne.

e) Przygotowanie dyskusji.

Zebranie dyskusyjne winno być w miarę możności poprzedzone przez **osobiste kontakty** przewodniczącego wzgl. kierownika z poszczególnymi

---

[1]) Patrz str. 177 n. [2]) Patrz str. 183 n. [3]) Patrz rozdz. IX, Ib. str. 379 i niżej.

członkami. Kontakty te winny się zamienić w stały stosunek osobisty. Jest to najlepsza metoda ożywienia przez wytworzenie atmosfery zaufania i harmonii, prowadzącej do usunięcia zahamowań psychicznych u nieśmiałych.

Materiał, na którym dyskusja ma się oprzeć — referat, lektura czy ankieta — winien być ujęty pod kątem widzenia dyskusji. Nie należy dawać nigdy zbyt dużo materiału, gdyż wiedzie to do powierzchownej i rozproszonej dyskusji. Wskazane zawsze jest ograniczenie się do kilku zasadniczych myśli czy tez, zawierających alternatywy dyskusyjne. Gdzie alternatyw nie ma, tam nie może być dyskusji, lecz najwyżej zapytania.

Ważną bardzo rzeczą jest **rozczłonkowanie materiału** (dyspozycja). Jeśli referat czy lektura tej jasnej dyspozycji nie posiadają, wtedy jest wskazane, by przewodniczący sam dyskusję zagaił przez podanie takiego sformułowania rozczłonkowanych już problematów dyskusyjnych.

Najważniejszym i najtrudniejszym może przygotowaniem do dyskusji jest zebranie odpowiednich **przykładów z życia,** które dopiero mogą każdej abstrakcyjnej tezie nadać żywych kolorów rzeczywistości. Obowiązek przygotowania tych materiałów ilustracyjnych winien ciążyć nie tylko na prelegencie, kierowniku i przewodniczącym, ale i na wszystkich poszczególnych członkach koła. Znając z góry temat, można i trzeba przygotować swe osobiste poglądy na daną sprawę i zawczasu je gruntownie przemyśleć oraz wyszukać odpowiednie przykłady z życia lub lektury. Nieraz bardzo dobrze może przygotować dyskusję na zebraniu jakaś wstępna, prywatna rozmowa

z poszczególnymi członkami czy też mniejszą ich grupką.

Temat winien być zasadniczo z góry wiadomy, gdyż bez tego oczywiście nie podobna materiału przygotować. Toteż należy zawsze na poprzednim zebraniu zapowiedzieć temat zebrania następnego.

Członków koła trzeba również na dyskusję uprzednio przygotować. Winni się oni od razu na nią nastawić w czasie przyjmowania podanego im materiału. Z tych względów jest konieczne, by każdy miał papier lub zeszyt i ołówek stale pod ręką i by się wytworzył stały zwyczaj notowania.

Chcąc zwiększyć napięcie uwagi i zmusić do formułowania swoich poglądów, dobrze jest czasem zadawać poszczególnym członkom konkretne pytania. Oczywiście nie może to przybrać systemu zaskakiwania nieuważnych uczniów przez ich „wyrywanie", praktykowane w szkołach.

Obok przygotowania umysłowego trzeba również i od członków wymagać, by się **przygotowali moralnie** przez tłumienie chęci popisywania się i gadatliwości z jednej strony a przezwyciężenie lęków z drugiej. Źródło jednego i drugiego tkwi w miłości własnej, która przeradza się albo w pozytywną żądzę uznania, albo też nabiera charakteru negatywnego, obawy przed dezaprobatą i ośmieszeniem. Rozwinięcie w sobie prostoty ducha i nastawienie się na samo zagadnienie przy równoczesnym odwróceniu uwagi od siebie samego jest drogą do przezwyciężenia tych słabości, do których szczególnie typ intrawersyjny będzie skłonny.

Ważną jest rzeczą szacunek wzajemny członków i wyrobienie sobie przez nich tolerancji

wobec przekonań inaczej myślących oraz pozytywny stosunek do prelegenta i przewodniczącego.

f) Prowadzenie dyskusji.

α) *Nadanie kierunku.*

Przebieg i wynik dyskusji zależy w dużej bardzo mierze od **nastroju,** w jakim się odbyła. Winien to być nastrój swobody, a nawet humoru, nie zaś napuszony, sztywny i uroczysty. Oczywiście nie wolno wpadać w drugi ekstrem i zamienić koło oświatowo-wychowawcze na klub plotkarski czy kabaret. Jest rzeczą przewodniczącego, by zawsze nadać dyskusji właściwy ton i kierunek.

Bowman[1]) sformułował zasadę, że „za wszystko, co się dzieje na zebraniu, odpowiedzialną jest grupa". Jest to o tyle słuszne, że przewodniczący nie powinien być tym, który sam tworzy treść zebrania, lecz obowiązkiem jego jest przede wszystkim pobudzać aktywność innych. Nie znaczy to jednak, że można tu mówić o odpowiedzialności grupy, gdyż ona jako taka nie sankcjonuje samej treści dyskusji, lecz każdy tutaj odpowiada za siebie, chyba że w wyniku dochodzi się do uzgodnienia stanowisk i przyjęcia przez grupę jakiegoś sformułowania (chociażby bez pisemnych uchwał).

Przesadnym wydaje się też postulat tego autora, by kierownik, zamiast samemu udzielać wyjaśnień, zawsze tylko kierował do źródeł czy literatury[2]). Jest to możliwe, a nawet bardzo wskazane, jeśli chodzi o członków, stojących już na wyższym poziomie i dysponujących odpowiednią ilością czasu oraz dostępem do biblioteki. Oczywiście jest lepiej, gdy członkowie

[1]) Sedlaczek, Z metodyki. Str. 41. [2]) Ib. 42.

sami sobie własnym trudem wiedzę zdobywają, poddając się jedynie ogólnemu kierownictwu. Nie wolno jednak nigdy struny przeciągnąć przez stawianie zbyt wygórowanych wymagań, bo wtedy łatwo nastąpi zniechęcenie i zwątpienie.

β) *Formalne i dydaktyczne kierownictwo.*

Dwie są zasadnicze możliwości przeprowadzenia dyskusji: albo przewodniczący ograniczy się do **funkcji formalnej** udzielania głosu i ewtl. streszczania, albo też pojmuje on swe zadanie dydaktycznie i bierze w ręce **treściowe kierownictwo** przez zadawanie pytań. Ta druga metoda jest z natury rzeczy związana z systemem dyskusji dydaktycznej. Można go stosować nawet na stosunkowo wysokim poziomie np. przez zainaugurowanie dyskusji w formie sformułowania problematów (o ile tego już prelegent nie uczynił). Przygotowanie pytań dyskusyjnych w kołach samokształcenia można też kolejno powierzyć poszczególnym członkom, o ile poziom ich wyrobienia na to pozwala. Jest to wyśmienite ćwiczenie umysłowe. Należy oczywiście dawać pewne ogólne wskazówki. Bezwzględnie wykluczone winny być wszelkie pytania pozorne czyli retoryczne. Zagadnienia dyskusyjne winny być zawsze sprowadzone do dwóch lub kilku możliwości, między którymi dyskusja winna rozstrzygnąć. Pytania mogą się odnosić do argumentów uzasadniających jakąś tezę lub do przyczyn wzgl. warunków, w jakich dane zjawisko się pojawia; dalej można rozróżnić, kto i z jakich powodów, czy ukrytych motywów, takie czy inne stanowisko zajmuje. Bardzo ważną rzeczą jest wyjaśnianie założeń, na których się jakaś teza opiera, oraz ustalanie pojęć i terminów.

γ) *Pobudzanie dyskusji i tamowanie gadatliwości*

Normą zasadniczą koła oświatowo-wychowawczego jest, jak wiemy, nieuznawanie biernych uczestników. Oczywiście nie znaczy to, że udział w dyskusji musi być równomierny. Nie można też stosować zbyt silnego **nacisku**, lecz raczej w uprzejmej formie można zwracać się bezpośrednio z pytaniem albo też wprowadzać praktyczny system dyskusji okrężnej — oczywiście tylko tam, gdzie chodzi o wypowiedzenie się w sprawach zasadniczych.

Jeśli dyskusja nie chce się rozwinąć, wtedy trzeba ją pobudzić, czyli „nakręcić" przez zadanie pytań zupełnie skonkretyzowanych. Czasem przeszkodą bywa to, że temat jest za obszerny czy nawet bezbrzeżny; trzeba wtedy podzielić go na poszczególne problematy, możliwe do rozwiązania na drodze dyskusyjnej.

Dla powściągnięcia **gadulstwa**[1]) najlepiej zawsze zacząć od wygłaszania pewnych ogólnych zasad (np. „trzeba, by się wszyscy wypowiadali..."). Gdy to nie poskutkuje, można już przejść do ogólnych stwierdzeń („niestety, niektórzy mówią bardzo dużo, a inni nic..."). Jeśli i to nie pomoże, wtedy dopiero należy się zwrócić bezpośrednio: „Kochany kolego, może byście jednak mogli się nieco streścić i innych także dopuścić do głosu".

δ) *Utrzymanie ładu logicznego.*

Niemniej doniosłym a trudnym zadaniem przewodniczącego jest utrzymanie porządku logicznego w przebiegu dyskusji. Nazwiemy to **ładem**

[1]) Patrz rozdz. IX. 1 b, str. 379.

logicznym. Nie może on być zbyt sztywny i schematyczny, nie wolno jednak dopuszczać do chaotycznej dyskusji. Jasne wyodrębnienie i uporządkowanie zagadnień jest podstawą porządku w dyskutowaniu. Mówiący mają zwykle skłonność do łączenia kilku spraw ze sobą nie powiązanych („skoro już jestem przy głosie"). Jest to czasem nieuniknione na wielkich zebraniach publicznych, gdzie otrzymanie głosu połączone jest z pewnymi trudnościami, a zwykle każdy raz tylko głos zabiera. W kole trudności tej nie ma i dlatego można mówić zawsze tylko o jednym punkcie. Po jego wyczerpaniu przewodniczący winien wyniki dyskusji nad tą kwestią streścić i następnie dopiero przejść do nowego zagadnienia. W ten sposób będzie tu pewne narastanie zazębiających się wyników. Taka tylko dyskusja może doprowadzić do rzeczywistego uzgodnienia stanowisk lub przynajmniej do dokładnego sprecyzowania istniejącej różnicy zdań i dać to pełne zadowolenie, wyrastające z poczucia jakiegoś konkretnego osiągnięcia.

ε) *Zagadnienie dygresji.*

Do najtrudniejszych problematów dyskusji należy sprawa **dygresji.** Jest ona czasem bardzo cenną o tyle, że odpowiada pewnym prawom psychologicznym. Temat daje nieraz tylko bodziec do rozwinięcia całego łańcucha swobodnych skojarzeń, w których wyniku wydobywa się na wierzch, co tkwiło najgłębiej w duszy. Jest to pewnego rodzaju Freudowska psychoanaliza. Chcieć w imię ładu logicznego te dygresje zasadniczo uniemożliwić, znaczyłoby stłumić w jednostce jej najistotniejszą, z głębi psychiki wyłaniającą się aktywność myślową.

Z drugiej jednak strony pozwolenie na takie folgowanie swym tokom skojarzeniowym oznaczałoby zamienienie dyskusji na jakieś bezplanowe wyznania osobiste, które są często interesujące tylko dla ich autorów. Ale nawet wtedy, gdy dygresja była i dla innych ciekawą, pozostaje po niej pewien niesmak wynikający z poczucia, że się zeszło z raz obranej drogi i dyskutowało chaotycznie. Mamy tu więc wyraźny konflikt interesów rozwoju jednostki i grupy. Możność jego rozwiązania zależy od taktu i umiaru przewodniczącego, który powinien wyczuć, czy i kiedy można pozwolić na dygresję i w jakich granicach. Zawsze jednak trzeba z takiej wycieczki rychło powrócić na właściwy tor myślowy. I tutaj mamy punkt ciężkości, od którego zależą wyniki. Trzeba się też oczywiście liczyć z wolą członków, która stanowi tu ostatnią instancję. Jeśli członkowie koła nie chcą dygresji, wtedy najlepiej zaprosić danego członka na pogawędkę osobistą, lub w mniejszym gronie przyjaciół, i tam dać możność swobodnego wywnętrzenia się.

g) Typy dyskutantów.

α) *Zasady klasyfikacji.*

Chcąc sobie ułatwić planowe i metodyczne prowadzenie dyskusji, warto sobie ułożyć pewne **schematy klasyfikacyjne,** umożliwiające segregowanie różnego typu dyskutantów. Schemat taki oczywiście nie powinien nigdy zastąpić indywidualnego poznania człowieka, które w kole oświatowym jest fundamentalnym obowiązkiem kierownika lub przewodniczącego, lecz może on je wyśmienicie ułatwić i pogłębić.

Fansler[1]) podaje takie zestawienie typologiczne dyskutantów, wprawdzie zaczerpnięte z obserwacji większych zebrań. Typy te dadzą się jednak w pewnej mierze i do naszych potrzeb zastosować. Jest ich 6:

1) osoba, która *bezzasadnie podaje w wątpliwość* fakty wyłożone przez prelegenta,

2) osoba, która sobie *słabo przypomina*, o czym mówił prelegent,

3) osoba, której pytanie dotyczy jakiejś zupełnie *ubocznej kwestii* i która czepia się ubocznego objaśnienia, danego na pytanie innej osoby,

4) osoba *oponująca*, której doświadczenie nie potwierdza faktów podanych przez prelegenta,

5) osoba, która tylko po to przemawia w dyskusji, aby *usłyszeć swój głos*,

6) osoba, pytająca o rzeczy, które nie mają *żadnego związku* z tematem (np. starsza paniusia pyta lekarza, jak poprawić radio).

Typologia ta zawiera cały szereg trafnych, choć nie usystematyzowanych obserwacyj, ale nie *wyczerpuje* ona zakresu, choćby już dlatego, że uwzględnia prawie wyłącznie typy *negatywne* (oprócz 4, który też nie jest wyraźnie dodatnim).

Nie posiadamy w tej chwili typologii, opracowanej na podstawie systematycznych badań. Na razie będziemy ją musieli zastąpić pewnymi schematami, opartymi w dużej mierze na dedukcji; skonfrontujemy je w miarę możności z dostępnym nam materiałem z obserwacji zaczerpniętym.

Nie jest rzeczą możliwą stworzyć podział jednowymiarowy, gdyż chodzi tu o różne punkty widzenia, nie dające się skoordynować. Samo zagadnienie jest tak złożone, że wymagałoby ono osobnej książki. Musimy się tu zadowolnić kilku bardzo uproszczonymi wskazaniami, które ułatwią pewną

[1]) Discussion methods, str. 26 (przykłady str. 13 n.).

ogólną orientację. Konkretny typ będzie zawsze skrzyżowaniem tych różnopłaszczyznowych alternatyw.

β) *Nastawienie.*

Pierwszy punkt widzenia przy klasyfikacji dyskutantów to **nastawienie** ogólne. Mamy tu trzy możliwości: nastawienie egocentryczne, altrocentryczne i rzeczowe.

Egocentryczne nastawienie daje nam typ dyskutanta, który za punkt wyjścia bierze zawsze siebie samego, swoje przeżycia i zainteresowania i wszystko do nich sprowadza. Przejawiać się to może bardzo różnie. Jest to niewątpliwie nastawienie związane z introwersją, mniej lub więcej skrzywioną.

Typowymi przykładami będą właśnie typy 5 i 6 Fanslera: osoba, która chce swój *głos usłyszeć*, albo która nie idzie za *biegiem myśli* zebrania, lecz chce skorzystać z *okazji*, by dowiedzieć się czegoś, co ją w tej chwili dręczy. Do tego typu należą też *obraźliwi*, którzy każde zakwestionowanie swojej tezy uważają za zaczepkę osobistą.

Pozytywną odmianą tego typu jest dyskutant, który bierze swoje *własne przeżycia* za punkt wyjścia, ale wznosi się do ogólnych zagadnień i dochodzi do *urzeczowienia*. Będzie to typ skłonny do samodzielności i inicjatywy myślowej i indywidualizmu, ale też i do postawy autokratycznej.

Altrocentryczną[1]) nazwiemy taką postawę, która jest skierowana na innego człowieka czy na jakąś zbiorowość. Jest to typowe nastawienie ekstrawersyjne.

W *ujemnych* odmianach będzie to zainteresowanie *osobą* prelegenta, zamiast jego wykładem, oraz skłonność do *plotkarstwa* i podpatrywania słabości ludzkiej. Ludzie kon-

[1]) A nie altruistyczną, bo chodzi tu nie o ocenę moralną, ale o stwierdzenie psychologiczne.

kretni przysłaniają tu same problematy. *Rzeczowość* dyskusji jest dla tej postawy czymś niedostępnym, choćby już dlatego, że zainteresowanie kieruje się tu zawsze na osoby.

Pozytywna odmiana daje tu nastawienie *personalistyczne*, tak cenne szczególnie dla kół kształcących elitę działaczy — troskę o rozwój człowieka. Będzie to zainteresowanie *skonkretyzowane*, podporządkowujące cele abstrakcyjne dobru ludzi realnych. Typ ten w dyskusji może być bardzo *twórczy*, bo kieruje on uwagę na sprawy realne i *praktyczne* rozwiązania. Nie będzie on jednak na ogół zbyt skłonny, a może zbyt zdolny do teoretycznego pogłębiania problematu.

Postawa rzeczowa, związana również najczęściej z ekstrawersją, jest dla koła oświatowego o nastawieniu teoretycznym najidealniejszą. Przedmiotem zainteresowań są tu same konkretne zagadnienia jako takie.

Rzeczowość nie musi się wiązać z uwagą i zainteresowaniem dla tematów. Nieraz i ludzie, nastawieni na samo zagadnienie, skłonni są do dygresji. Lecz zasadniczo typ ten najłatwiej nastawia się na sam problemat. Może on być teoretykiem lub praktykiem, mieć postawę kontemplacyjną lub aktywną. Istotną rzeczą jest tu to, by za przedmiot zainteresowań dana jednostka brała zawsze nie siebie ani innych ludzi, lecz oderwane lub i bardziej konkretne fakty i problematy świata zewnętrznego.

γ) *Skłonność do mówienia a wymowność.*

Praktycznie może najważniejszą, a w każdym razie najbardziej rzucającą się w oczy cechą kwalifikacyjną dyskutanta jest jego **skłonność do mówienia.** Mamy tu całą gamę typów — od urodzonego „milczka" zamkniętego w sobie, który tylko pod przymusem otwiera usta, aż do nieokiełznanych „gadułów", którzy mówią dla samego mó-

wienia. Idealnym jest oczywiście typ środkowy, który mówi tyle, ile trzeba, raczej za mało, niż za wiele.

Ze skłonnością do mówienia wiąże się też zwykle (choć nie jest to absolutnie konieczne) i **stopień wymowności.** Ludzie, którzy mają łatwy tok skojarzeń, mówią płynnie, zwykle i szybko; najczęściej wiąże się z tym skłonność do częstego i długiego przemawiania. Ludzie, mówiący z trudem, są zwykle o wiele głębsi od tych, którzy „szumią potokiem wymowy" — choć nie jest to regułą, bo nieraz z łatwością mówienia może się wiązać i bardzo wielkie pogłębienie; często ludzie tacy mówią o rzeczach zewnętrznych i płytkich, a zachowują dla siebie swoje najgłębsze przeżycia. Nie należy tu więc wydawać sądów zbyt pochopnych. Na ogół jednak łatwość wymowy jest wielką pokusą do powierzchowności i wygłaszania rzeczy nieprzemyślanych. Koła oświatowo-wychowawcze są najwłaściwszym terenem, gdzie można tych urodzonych mówców, nadających się wyśmienicie na działaczy, i dlatego społecznie bardzo cennych, doprowadzić do większego pogłębienia.

δ) *Typy uczuciowe.*

Inny ważny punkt widzenia — to **uczuciowość.** Mamy tu również dużą skalę możliwości — od suchego naukowca-teoretyka — aż do typu uczuciowego, który kieruje się zawsze jedynie emocjonalnymi reakcjami czy nastrojami. Jeśli pierwszy często zanudza swoją oschłością, to drugi wprowadza nieraz aż za wiele „ożywienia" w formie zatargów i nieporozumień oraz niepohamowanej gadatliwości, która się często wiąże z tą uczuciowością; typ ten obniża poziom intelektualny — i opóźnia zżycie się koła, bo tru-

dno się z nim porozumieć, gdyż przeciwko uczuciom nie ma argumentów. Najbłahsze dowodzenia przekonają go, jeśli to odpowiada jego postawie intencjonalnej, a logicznie najbardziej niezbite argumenty odbiją się od jego umysłowości jak piłka od ściany, jeśli nie będą one zgodne z jego nastawieniem uczuciowym.

Ideałem będzie tutaj postawa obiektywna, ale nie wygaszona — uczucie żywe, ale opanowane. W kierunku wytworzenia takich właśnie typów — w granicach, w jakich można typ modyfikować przez systematyczne urabianie, iść powinny wysiłki przewodniczącego dyskusji.

ε) *Typy moralne.*

Są wreszcie i pewne cechy **moralne,** które tu odgrywają dużą rolę — jak szczerość czy obłuda, skromność czy chęć popisywania się, łagodność i obraźliwość, wytrwałość i łatwe zniechęcenie się, pilność i lenistwo umysłowe, opanowanie i nieokiełznana odruchowość, ustępliwość i opór, tolerancja i nietolerancja.

Ciekawą byłoby rzeczą ustalić korelację między tymi wszystkimi cechami a temperamentem, typami Kretschmera, Junga i Sprangera. Lecz wymagałoby to badań zakrojonych na wielką skalę.

Nie możemy się tu jednak obyć bez krótkiego naszkicowania kilku jeszcze alternatyw psychologicznych.

ζ) *Typ uwagi.*

Na pierwsze miejsce wśród psychologicznych punktów widzenia wysuwa się tu kwestia **uwagi.** Mamy tu ludzi skoncentrowanych, zdolnych

do uwagi dowolnej, i rozproszonych, którzy nie potrafią swej myśli dłużej na jeden obiekt skoncentrować, chyba że będzie to temat szczególnie fascynujący. Uwaga wyłącznie mimowolna jest cechą prymitywizmu lub niedorozwoju umysłowego, a u ludzi umysłowo rozwiniętych jest to objaw patologiczny. Tacy właśnie najczęściej będą odchodzić od tematu i wprowadzać mniej lub więcej niepożądane dygresje. Ludzi tego rodzaju trzeba wciąż na nowo nastawiać. Jeśli się nie potrafi ich nakłonić do pewnej koncentracji, wtedy trzeba z ich udziału zrezygnować.

η) Typy pamięciowe.

Typy pamięciowe interesują nas tu głównie pod kątem widzenia rodzaju i trwałości pamięci oraz jej usłużności. Mamy dalej takich, którzy zapamiętują łatwo szczegóły i przyczepiają się do nich, ale nie przyswoją sobie obrazu całości. Inni, przeciwnie, zapominają wszystkie szczegóły, ale zachowują pewne wyobrażenie całokształtu. Ten typ pamięci ogólnej jest oczywiście cenniejszy.

Trwałość pamięci jest tutaj o tyle ważna, że jej zupełny brak uniemożliwia udział w dyskusji. Wiąże się z tym i zjawisko przerywania się toków myślowych czyli tzw. gubienie wątku. Jest to jedno ze zjawisk psychopatologii dnia codziennego. Jego przyczyną jest często przemęczenie.

Usłużność pamięci jest tu rzeczą niezmiernie ważną, po prostu decydującą; ci, którym się powoli przypomina, o czym chcieli mówić, zawsze mieć będą trudności w dyskusji. Przeciwnie, usłużność pamięci, która stale ma pod ręką rzeczy najważniejsze, zapewnia w dyskusji ogromną przewagę. Jest ona jedną z podstaw przy-

tomności umysłu, która zawsze potrafi w porę każdy cios parować.

Najbardziej nawet usłużna pamięć nie może jednak nigdy wystarczyć i dlatego należy członków koła przyzwyczaić do tego, by zawsze mieli przy sobie papier wzgl. zeszyt i ołówek. Pożądane jest, by notatki takie nawet później chować dla przypomnienia sobie swoich dawniejszych dyskusyj.

Kwestia **charakteru pamięci,** mianowicie, czy jest to pamięć wzrokowa, słuchowa czy kinetyczna (związana z ruchami) — ma tu również pewne znaczenie. W razie przewagi typu pamięci wzrokowej wśród członków koła należy więcej posługiwać się tablicą czy pokazem, wzgl. notatkami. W klasie szkolnej już nie można tego selekcjonować, gdy liczy się na typy jedne i drugie. W małym gronie koła łatwo stwierdzić, jaki typ przeważa, i można się do tego dostosować w prowadzeniu dyskusji.

ϑ) *Bystrość i krytycyzm.*

Bystrość umysłu jest w dyskusji rzeczą zasadniczą. Tu właśnie mamy najważniejszą i najlepszą okazję do jej sprawdzenia i rozwijania. Chodzić tu będzie najpierw o ocenę zmysłu orientacyjnego, zdolności do analizowania i klasyfikowania, szybkości myślenia i — co najważniejsze — zdolności chwytania istoty rzeczy. Są to pytania, których przedmiotem jest po prostu stan wrodzonej inteligencji.

Nie możemy się tu oczywiście zapuszczać w te zawiłe zagadnienia. Chodzi nam jedynie o zwrócenie uwagi na najważniejsze problematy związane z kwestią bystrości umysłu.

Umysły tępe do pracy w kole oświatowo-wychowawczym zasadniczo się nie nadają. Trzeba by dla nich tworzyć koła specjalne, prowadzone metodami zbliżonymi do tych, które się stosuje w szkołach dla upośledzonych.

Ważną jest tu bardzo kwestia stopnia **krytycyzmu.** Mamy i tu całą skalę możliwości — od typu biernego, który w ogóle nie myśli, tylko przyjmuje do wiadomości to, co słyszy, poprzez łatwowiernych, którzy są skłonni do uwierzenia we wszystko, co się im podaje, i wreszcie jedynie pozytywny typ krytyczny, który odróżnia stopnie uzasadnienia każdej tezy, aż do drugiego ekstremu, którym jest sceptycyzm (pierwszy typ dyskutanta u Fanslera).

Podziały te można by mnożyć. Sądzimy jednak, że te, któreśmy tu podali, są praktycznie najważniejsze.

h) Ocena wyników dyskusji.

Chcąc sobie zdać sprawę, jakie są **wyniki** danej dyskusji — trzeba w duchu odpowiedzieć na pytanie: co z niej wynieśli uczestnicy? Nie jest to, jak wiemy, rzeczą najistotniejszą, czy temat został wyczerpany. Najważniejszym jest zawsze, czy uczestnicy wyszli z tym przeświadczeniem, że coś im się w głowach rozjaśniło, że wzbogacili swą wiedzę czy też znaleźli rozwiązanie jakiegoś problematu praktycznego. Z drugiej strony chodzi o to, by nie była to owa zadowolona ze siebie sytość intelektualna, która już nie czuje potrzeby dalszych wysiłków. Z rozwiązania pewnych zadań winny się zawsze wyłaniać nowe zagadnienia. W ten sposób jedynie może się utrzymać napięcie umysłowe, bez którego koło rychło musi zamrzeć.

Za nieudaną należy uznać taką dyskusję, po której pozostało nie wyładowane roznamiętnienie albo też problematy dyskutowane raczej się powikłały, niż wyjaśniły. Najgorętsza nawet dyskusja powinna się kończyć w harmonii, chociażby nawet nie osiągnięto uzgodnienia stanowisk. Stwierdzenie różnic nie powinno nigdy prowadzić do osobistych antagonizmów. Najfatalniejszym jest jednak taki wynik, że gadulstwo niektórych członków zanudziło resztę i nie dało innym się wypowiedzieć. Jest to droga, wiodąca prosto do rozbicia koła lub jego stopniowego zamarcia.

Kierownicy koła winni sobie wytworzyć zwyczaj, by po każdym posiedzeniu przemyśleć jego wyniki. Będzie to zawsze najlepszym bodźcem do uniknięcia w przyszłości tych samych błędów i do stałego, chociażby i powolnego postępu.

5. Metodyka wychowania w kole.

a) Rozwój umysłowy a rozwój moralny.

W pracy oświatowo-wychowawczej, a przynajmniej tej, która się opiera na zasadach chrześcijańskich, zawsze istnieć będzie pierwszeństwo wychowania przed kształceniem. Nie znaczy to jednak, że wolno nam tu konstruować niebotyczne cele. Formułowanie ideałów jest rzeczą łatwą, lecz mało nas to posunie naprzód, o ile nie będą one wyrazem jakiejś oczywistej woli zbiorowej. Istotną będzie dla nas rzeczą uświadomić sobie, jakie są **metody zrealizowania** tych możliwości wychowawczych, o których mówiliśmy w drugim rozdziale.

Koła są systemem pracy intelektualnej. Zasadniczo jest to droga do woli poprzez rozum

(oczywiście, o ile dane koło ma nastawienie wolicjonalne). Rozwój intelektu jest jednak równocześnie i celem dla siebie. Gdzie położyć nacisk, to zależy już od nastawienia i ideologii koła.

Rozwój umysłowy tylko wtedy prowadzi do **postępu moralnego,** jeśli są wypełnione dwa warunki: 1) wszczepia się ideały i idee moralnie konstruktywne, 2) potrafi się między tymi ideałami a rzeczywistością zbudować pewien pomost. To drugie zadanie jest tu właśnie najistotniejsze. Zrozumiano to wyśmienicie we francusko-belgijskim ruchu katolickim, szczególnie w JOC, i to właśnie nadało akcji tej wspaniałą dynamikę moralną.

b) Oddziaływanie wychowawcze.

Obok tego kształtowania moralnego przez wszczepianie zdrowych zasad i ich konkretyzację dają koła oświatowo-wychowawcze również i szerokie możliwości **oddziaływania wychowawczego.**

Na pierwsze miejsce wysuwa się sam fakt skierowania uwagi na rzeczy **poważne i istotne.** Jeśli jakiś młody człowiek wstąpi do koła, to przez to samo decyduje on się na pracę nad sobą, na dobrowolny wysiłek, który mu nie przynosi ani bezpośrednich przyjemności, ani korzyści materialnych, ani też nie zaspokaja jego ambicji. Ten pierwszy krok jest rzeczą niezmiernie doniosłą, oczywiście, o ile został uczyniony na serio. Jest to owo „odwrócenie twarzy ku rzeczom ostatecznym", za które się — w myśl Słowackiego — będzie „wpisanym w księgi żywota". Często będzie to moment decydujący o całym kierunku rozwoju — naturalnie, o ile dana jednostka wytrwa na tej drodze, przezwyciężając wrodzone skłonności do zła i inercję. Tu leży zarazem

główna trudność tego pierwszego aktu woli. Nie można go jednak nigdy bezpośrednio wywołać przez stosowanie nacisku. Jedynie pouczenie łącznie z przykładem kierownika może wywrzeć pewien wpływ na wolę. Decydującym będzie jednak przykład zbiorowy i nastrój całego środowiska, tym bardziej jeśli za nim stanie kontrola społeczna opinii.

Drugim momentem zasadniczym jest wytworzenie się **spólnoty.** Istotną jest rzeczą — jak już w innym miejscu zaznaczyliśmy — że tu dobierają się ludzie jakby od swej lepszej strony i wiąże ich cel idealny. Oparta na takiej więzi grupa musi te właśnie postawy rozwijać, które stanowią jej fundament. Decydującą rzeczą jest tu też przejście od stosunku rzeczowego, opartego na wspólnocie dążeń i zwykłego koleżeństwa, do pewnego rodzaju braterstwa, stanowiącego cechę istotną każdej prawdziwej spólnoty, do której się należy pełnią swej osobowości. W takim środowisku wychowawczym rozwijać się mogą najlepiej głębsze strony psychiki.

Trzecim czynnikiem zasadniczym wychowania w kole oświatowym jest **pouczenie** przez kierownika, czy też wzajemne członków. Chodzić tu będzie o te osobiste rady i wskazówki, których się tylko udzielać może na podstawie bliskiej przyjaźni i zaufania, szczególnie w kwestiach drażliwych sumienia. Ponieważ nawet przy najbliższym współżyciu trudno jest nieraz przezwyciężyć naturalne opory psychiczne, uniemożliwiające wypowiedzenie się w kwestiach zbyt drażliwych i osobistych, warto tu wprowadzić tzw. **skrzynkę zapytań,** umożliwiającą anonimowe zapytania, na które kierownik odpowiada na zebraniu. Zaufanie wzajemne jest tu oczywiście warunkiem powodzenia. Pouczenie to nie może

nigdy być tanim, frazeologicznym moralizowaniem, lecz winno ono nosić charakter zasadniczego lub okazyjnego, ogólnego lub indywidualnego wyjaśniania i roztrząsania problematów etycznych. **Formę nagany** ogólnej (np. pod adresem „spóźnialskich") lub nawet osobistej w razie naruszenia cudzych praw (np. przez insynuację, zaczepkę czy obelgę), albo też w razie uchybień natury formalnej, należy stosować możliwie jak najrzadziej. Trzeba tu zawsze wielkiego taktu i umiaru. Nigdy nie należy stosować nagany w chwili zniecierpliwienia czy irytacji, bo jest to zły przykład nieopanowania, lecz należy najpierw swój odruch stłumić, a potem dopiero spokojnie zareagować po przemyśleniu sytuacji.

Dalszy moment zasadniczy występujący w kołach o nastawieniu wolicjonalnym, to **aktywizacja** moralna przez wciągnięcie do czynnej służby bliźnim i pracy nad podniesieniem poziomu moralnego. Kto zaś raz wszedł na drogę pracy nad innymi — ten musi z natury rzeczy zabrać się i do pracy nad sobą. A to jest najistotniejszym, jedynym rzeczywistym wynikiem pracy wychowawczej: doprowadzić wychowanka do tego, by samowychowanie uznał za stały i pierwszy swój obowiązek.

Koła, stojące na gruncie zasad katolickich, dysponują tu jeszcze innym, najpotężniejszym środkiem kształtowania moralnego, jakim są **praktyki religijne** i związane z nimi życie nadprzyrodzone. Lecz to już temat osobny, którego tu poruszać nie będziemy. Nie będziemy również powracać do poruszanych już na różnych miejscach wskazań do wychowania okazyjnego, związanego z udziałem w zebraniach i dyskusji. Przy odpowiednim nastawieniu istnieje tu niewyczerpane bogactwo możliwości.

ZAKOŃCZENIE.

Droga, którą przebyliśmy, nie była może zbyt łatwą. Nie próbowaliśmy przedstawić prowadzenia koła oświatowo-wychowawczego jako przyjemnej i beztroskiej zabawy. Praca ta, o ile ma być na serio pojętą, wymaga poważnego wysiłku. Nie pozostanie on jednak, jak staraliśmy się wykazać, i bez nagrody osobistej najwyższego gatunku. Da ona tym, którzy się trudu tego podejmą, wartości najwyższe: pogłębienie intelektualne i rozwój charakteru, da głębokie zadowolenie spełnionego obowiązku wobec Ojczyzny i bliźnich, w dodatku zaś znajomość ludzi, a przy tym i siebie samego, oraz umiejętność kierowania rozwojem innych, da wreszcie i powiązanie oderwanych doktryn z konkretną rzeczywistością, a przez to głębsze zrozumienie otaczającej nas rzeczywistości.

Nie łudzimy się oczywiście, że wszystkie rozwinięte przez nas wymagania idealne dadzą się wszędzie w całej rozciągłości zrealizować. Wynik będzie niewątpliwie pozostawał na ogół w prostym stosunku do włożonej pracy i naturalnych, danych już uzdolnień. Nie są to jednak wymagania tak wielkie, by każdy, przeciętnie pod względem pedagogicznym uzdolniony inteligent czy samouk nie mógł pracy tej z powodzeniem podjąć. Decydującym jest tu nastawienie wewnętrzne. Kto i tutaj, na tym odcinku pracy cichej i nieefektownej, ale twórczej, będzie siebie szukał, ten trwałego sukcesu mieć nie może. Kto się jednak potrafi cały w tę pracę włożyć, i nie zrazi się pierwszymi trudnościami i niepowodzeniami, które są nieodzowne jako próba, przez którą przejść trzeba, ten doczeka się największej rado-

ści: widoku ludzi, którym dopomógł do ich rozwoju. Widzieliśmy już takie sukcesy u tych, którzy wytrwali. Nie są to żadne cuda, lecz naturalne działanie praw przyczynowych.

Chodzi o wielkie rzeczy. Jest to droga realna, może najrealniejsza do planowej, świadomej przebudowy typu psychicznego i moralnego Polaka, do przełamania bezmyślności, inercji, hedonizmu i kołtuństwa.

Koła oświatowo-wychowawcze nie są u nas nowością. Przybywa ich z każdym dniem. Chodzi teraz o pogłębienie tej pracy i postawienie jej na należytym poziomie. Zależy od tego dużo. Tylko bowiem przy odpowiednim ujęciu metodycznym może forma ta zyskać sobie popularność, a zatem się rozpowszechnić, tak jak w Szwecji, Francji czy Belgii. Wyobraźmy sobie rzecz, jakby się zdawało, fantastyczną: że wejdzie w Polsce w zwyczaj przynależeć do jakiegoś koła oświatowo-wychowawczego lub koło takie prowadzić. Byłoby to początkiem nowej ery rozwoju kulturalnego, a zatem i gospodarczego rozkwitu i idącej za nim politycznej potęgi, są to bowiem konieczne następstwa postępu duchowego i — dodajmy tu — tylko łącznie z tym postępem nie są to siły destruktywne, groźne nie tylko dla innych narodów, ale i dla tego narodu samego, który szybciej posunął się naprzód w dziedzinie potęgi gospodarczej i politycznej, niż w dziedzinie kulturalnej i moralnej.

Od nas samych to wszystko zależy. Od każdego z osobna, bo suma wysiłków jednostek daje postęp całości. Człowiek może więcej, niż to sam sobie wyobrazić potrafi. Trzeba tylko, by się znaleźli wytrwali i ofiarni pionierzy i by organizacje nasze zrozumiały, że nie

od ilości, ale od jakości członków zależy ich wartość i rzeczywista potęga. Oby się między nimi na miejsce nieraz niewybrednymi środkami toczonej walki bezpośredniej — która tylko o tyle jest konieczna, o ile rzeczywiście chodzi o najwyższe ideały — zaczęło twórcze współzawodnictwo, wyścig pracy wychowawczej i intelektualnej, oparty na głębokim zrozumieniu tej starej, ale zawsze równie prawdziwej zasady Horacego, że:

nil sine labore vita dedit mortalibus[1]).

[1]) Niczego bez pracy życie śmiertelnym (ludziom) nie daje.

LITERATURA

Uwagi wstępne

Zestawienie literatury podajemy w układzie systematycznym, zachowując porządek alfabetyczny w obrębie poszczególnych działów. Jedynie w pierwszym dziale, dotyczącym bezpośrednio kół oświatowo-wychowawczych, staraliśmy się o możliwe skompletowanie literatury. Prace wykorzystane, ale nie cytowane, oznaczyliśmy jedną gwiazdką. Kilka prac, które mogliśmy jedynie z drugiej ręki poznać, opatrzyliśmy dwiema gwiazdkami. Rozdziału między literaturą publicystyczną a naukową, oraz biografiami czy beletrystyką, z której czerpaliśmy materiały ilustrujące, nie przeprowadziliśmy, nie chcąc bardziej jeszcze komplikować zasad klasyfikacji. Tam, gdzie przydział danego dzieła mógł budzić wątpliwości, kierowaliśmy się względem na to, w jakim związku dana praca została wyzyskana. Dział drugi i trzeci stanowią jedynie zestawienie prac cytowanych, ale nie wszystkich — z których mogliśmy korzystać, gdyż musiałoby to zbytnio rozszerzyć ramy bibliografii. Prac zbiorowych, z których przytaczaliśmy poszczególne monografie, już jako całość osobno nie podajemy.

I. LITERATURA KÓŁ OŚWIATOWO-WYCHOWAWCZYCH

a) *Podręczniki i publikacje informacyjne.*

A. C. J. F. Pour bâtir la J. M. C. La formation des Entraîneurs. La Jeunesse Maritime Chrétienne. Spes. Paryż 1932.

Banaczkowski, Piotr. Praca zespołu p. r. w dziedzinie spółdzielczości. Warszawa 1937.

Cercle d'études jociste. Les Edit. Jocistes. Nr 7. Paryż (bez daty).

dto — Paryż 1931. Secr. Génér. de la J. O. C. F. (wydawn. żeńskie).

Dantinne, Jean, l'Abbé. Les Cercles d'Etudes Paroissiaux. (Leodium-Paryż) (bez daty).

Éblé, Maurice dr. en droit. Manuel de cercles d'études. Paryż 1926.

Formation morale dans les petits cercles d'études d'adolescents. Lyon 1933.
Gregg, A. J. Przodownicy klubów a charakter chłopców. Wydawn. Y. M. C. A. Warszawa 1927.
Gruber, Franz dr. Der Unterrichtskurs. Leohaus München 1926.
Honnay, V. S. J. Les Cercles Sociaux de la Doctrine Catholique. Méthode de formation sociale. Lowanium-Paryż 1926.
Jullien, Charlotte. Les cercles d'études féminins. Défense-principes- réalisation. Paryż 1936.
Levassor, R. Manuel pour les Cercles d'études. Ouvrage couronné par l'Académie d'Éducation et d'Entre'aide Social. Ed. Spes. Paryż 1936.
Żurowska, Felicja. Ewangelia w pracy społecznej. Ostoja. Poznań 1936.
Taż. Kółka wychowawcze w SMP. Odb. z Przew. Społecznego. Poznań 1932.

b) *Monografie i rozprawy, dotyczące metodyki Kół i ich rozwoju.*

Baginsky, P. Zur Methodik der literarischen Arbeitsgemeinschaft. Blätter der Volkshochschule Breslau. Wrocław 1929/30. Zeszyt 1—2.
*Chmara, Józef. Kształcenie i wychowanie społeczne za pomocą kółka dyskusyjnego. Przew. Społ. III. 1938.
*Tenże. „Studiorum coenacula" w encyklice Quadragesimo Anno. Przew. Społ. IV. 1936.
*Comment débuter dans un cercle d'études Jociste? Paryż (bez daty).
*Gandillac de, Maurice. Praca w kółku wychowawczym. Tłum. F. Żurowska. Kier. Stowarzyszeń Młodzieży. 1933.
*M. ks. A. O metodzie ankietowej. Kierownik Stowarzyszeń Młodzieży, 1931.
*M. W. Jak pogłębialiśmy pracę? Kier. Stow. Młodz. 1933.
*Méthodes jocistes, Les. Schéma de la Quatrième Semaine d'étude de la J. O. C. à Basse Wawre du Samedi 11 au Mercredi 15 Août. Bruksela 1928. Les Edit. Joc. nr 13.
*Metodzie ks. Belpaira. Jeszcze o ... Kier. Stow. Młodz. 1931.
*Mickholz, ks. Pytać? Kier. Stow. Młodz. 1933.
*Natanson, St. Praca w świetlicach dla młodzieży w zależności od charakteru zespołu. Oświata Polska. 1935. II.
*Niesiołowska, M. Wejść w życie Kier. Stow. Młodz. 1935.
Niesiołowski, A. dr. Nowy etap. Ruch Katolicki. Czerwiec 1938.

Tenże. Kółka wychowawcze czy filareckie? Przew. Społ. 1932.
Tenże. Metoda pracy zespołu samokształcenia. Oświata Polska, 1937. Nr III.
Tenże. Rola zespołu samokształcenia w pracy oświatowej. Oświata Polska, 1937. Nr II.
*Okiński, Wł. dr. Zespoły samokształceniowe. Praca Oświatowa. 1935.
Olsson, Oscar. Study Circles. The International Handbook of Adult Education. London 1929.
**Pedoux, l'Abbé. Pour l'étude et l'action. 1912.
Strawińska, Janina. Społeczne urabianie młodzieży. Kuźniczanka. Luty 1931.
**Tiberghien, l'Abbé. Comment entretenir la vie d'un cercle d'études. Annales de la Jeunesse Catholique z 15. II. 1914.
Żurowska, Felicja. Ankieta-pogadanka. Kier. Stow. Młodz. 1929.
Taż. Cercles d'études w SMP. Kier. Stow. Młodz. 1929.
*Taż. Jak pracuje J. O. C.? Kier. Stow. Młodz. 1935.
Taż. Kwadrans czy pogadanka? Kier. Stow. Młodz. 1934.
Taż. Kwadranse ewangeliczne. Kier. Stow. Młodz. 1932.
Taż. Na marginesie pogadanek ankietowych. Kier. Stow. Młodz. 1930.
Taż. Metoda pogadanek ankietowych. Odb. z Kier. Stow. Młodz. Poznań 1932.
Taż. Jak przeprowadzić pogadankę ankietową? Kier. Stow. Młodz. 1930.
Taż. O pogłębienie pracy. Kier. Stow. Młodz. 1929.
Taż. Praca w kółku wychowawczym. Kier. Stow. Młodz. 1933.
*Taż. Pytać czy nie pytać? Kier. Stow. Młodz. 1933.
*Taż. Rola ankiety w walce z nowoczesnym pogaństwem. Kier. Stow. Młodz. 1933.
*Taż. Wymiana myśli przy ankiecie. Kier. Stow. Młodz. 1932.

c) *Prace uwzględniające zagadnienia Kół, ich rozwój i metodykę.*

*Ciemniewski, Jerzy inż. Praca zespołu w Przysposobieniu Rolniczym. Wyd. III. poprawione. Warszawa 1936.
Eleusis. Czasopisma Elsów. Tom I. Kraków 1903.
Gruber, Franz dr. Der Erwachsenenunterricht. Grundlagen einer Didaktik für Volksbildner. Leohaus. Monachium 1922.
*Handbook and Directory of Adult Education, 2 t. Londyn 1926.

Heller, H. Freie Volksbildungsarbeit. Grundsätzliches und Praktisches vom Volksbildungsamte der Stadt Leipzig. In Gemeinschaft mit vielen Mitarbeitern. Lipsk 1924.

Küssner, Karl. Englische Volksbildungsarbeit. Stuttgart 1927.

Mały Rocznik Statystyczny. Warszawa 1938.

Manuel de la J. O. C. (Jeunesse Ouvrière Chrétienne). Bruksela-Paryż 1930.

*dto de la J. O. C. F. Les Éditions Jocistes, nr 15. (wyd. żeńskie).

Mann, Alfred. Denkendes Volk-volkhaftes Denken. Frankfurt n/M. 1928.

Muir, J. M. The Workers Educational Association. The Intern. Handb. Londyn 1929.

Niesiołowski, A. dr. Nowoczesny filaretyzm polski i jego dorobek. Verbum. I. 1937.

Tenże. Formy i metody pracy oświatowej. Próba analizy socjologicznej i klasyfikacji. Warszawa 1932.

Olsson, O. Eighteenth Report and Statement of Account. The World Association of Adult Education. Londyn 1936/7.

Pleśniarski, Bolesław. Rozwój oświaty robotniczej w Anglii, Oświata Polska, 1930. I.

Radlińska, Helena. Dzieje oświaty pozaszkolnej. Odb. z Encykl. Wychow. T. I. Warszawa 1934.

*Roland, Philips E. „The patrol system". Przekł. i adaptacja St. Sedlaczka. Warszawa 1931.

Sedlaczek, St. Zastępy w KSM. (w przygotowaniu).

Wolert, Władysław. Demokracja i kultura. Praca oświatowa za granicą. Warszawa 1930.

d) *Doświadczenia z terenu i sprawozdania.*

A. B. F. Tiding for Arbetarnes Bildnings-Förbund. Stockholm 1929.

*Beck, J. Ein interessanter Versuch. Jugendschriften — Warte. Volksbildungsarchiv IV. 1916.

*Burda, Antoni. Koło samokształceniowe w Radawcu. Oświata Pozaszkolna. XII. 1937.

*Cartberight, Morse Adam. Ten years of adult education. New York 1935.

Chmara, Józef. Z życia pewnego kółka dyskusyjnego. Przew. Społ. Maj 1938.

*Hermes, Gertrud. Das Volksheim in Leipzig. Bericht. Zentralblatt für Volksbildungswesen V. Lipsk 1905.

*Hildebrandt, Elsa dr. Die schwedischen Volkshochschulen. Volksbildungsarchiv 3/4 1916.
*Hodgen, Margaret T. Workers Education in England. Londyn 1925.
Moraczewska, A. Wyścig pracy samokształceniowej. Z oświaty pozaszkolnej w Okręgu Szkolnym Lubelskim w r. 1933/4. Lublin 1934.
Naumann, Gottfried Lic. Diskussionsabende über religiöse Fragen für die moderne Arbeiterschaft, ihre Notwendigkeit und ihre Gestaltung. Volksbildungsarchiv III. ¾.
Niesiołowski A. Garść wspomnień z wielkich dni. I. W podziemiach konspiracji. Promień-Ostrów 1937. Nr III.
Praca Oświatowa, 1937 i 1938.
Rapport d'activité de l'Association Catholique Belge Féminine. Bruksela 1937.
*Semaine d'étude, 5-ème, nationale de la J. I. C. F. du 26 au 29 août 1935. Bruksela.
*Wiercichowa, Dioniza. Koła byłych wychowanków szkoły powszechnej. Przew. Pracy Oświatowej. Kwiecień 1934/5.
Zespół samokształceniowy w Nowosiółkach. Z ośw. pozaszkolnej w Okr. Szk. Lubelskim. Lublin 1934.

e) *Programy i materiały.*

„Dyskutujmy". Broszurki propagandowe, wydane przez Radio Polskie. Luty-maj 1937 i luty-maj 1938.
Enquêtes, Les dix premières. Les Editions J. M. C. II ed. Paryż (bez daty).
dto, Nos premières. Edit. JOC. Femin. Nr 5 Paryż (bez daty).
dto, Nos premières. Un programme jociste d'études pour les sections débutantes. Les Ed. Jocistes, nr 8, Paryż (bez daty).
Enquêtes, Les préparatoires. Secrétariat Général de la J. O. C. Paryż (bez daty).
Leclerq, Jacques Abbé. Le sens social II ed. Notes pour les cercles d'études. Bruksela 1934.
Lesiak ks., Władysław. Droga na szczyty. 12 kwadransów ewangelicznych. Ostoja, Poznań 1938.
Tenże. Młodzież a sprawy społeczne. Poznań 1938.
Tenże. Patrz i czyń. 12 pogadanek ankietowych. Poznań 1938.
Tenże. Wielkie żniwo. 12 pogadanek ewangelicznych. Poznań 1938.
Plan des cercles d'études. II trim. Campagne de l'année 1935/6. Le sacrement de mariage. Bruksela (bez daty).

II. LITERATURA POMOCNICZA OGÓLNA.

a) *Różne zagadnienia oświatowe.*

Blum, Emil. Arbeiterbildung als existenzielle Bildung. Mensch und Welt. Heft 1. Berlin i Lipsk 1935.
Gärtner, W. dr. Kulturarbeit in der Kleinstadt. Wiedeń 1922.
**Grundvig, N. S. F. Die Volkshochschule. Oprac. Tiedje. Jena 1927.
Hertz, A. Dr i Kipowa Łucja. W poszukiwaniu nowych form pracy oświatowej. Wychowanie obywatelskie przez korespondencję. Warszawa 1932.
Hollmann, A. Uniwersytet Ludowy a duchowe podstawy demokracji. Tłum. E. Nowickiego, Warszawa 1924.
Koch, G. Der Volkshochschulgedanke. Kassel 1928.
Metzler, Gebhardt dr Franz. Die Volksbildung. Eine Einführung in ihre Grundfragen. St. Margerethen (Schweiz) 1934.
Mierzwińska, Z. Svobodne učeni sêlske. Praca Oświatowa, 1937. Nr 10.
Niesiołowski, A. Zagadnienie koedukacji w oświacie. Oświata Polska, 1936. V.
Perzyński, N. Ekstensywność i intensywność w niemieckiej oświacie pozaszkolnej. Zagadnienia Oświaty Dorosłych. Dwie konferencje. Warszawa 1930.
Picht, Werner dr. Toynbee Hall und die englische Settlement-Bewegung. Tybinga 1913.
Poliszewski, M. Społeczna akcja oświatowo-społeczna. Kraków (bez daty).
Radlińska, Helena Kierunek rozwoju oświaty pozaszkolnej. Rocznik Pedagogiczny, 1921.
Wachowski, M. dr. Uwagi o programie uniwersytetu powszechnego. Oświata Pozaszkolna, XI. 1937.
Tenże. W sprawie terminologii oświatowej. Oświata Polska, 1936, I.

b) *Pedagogika.*

Błachowski, Stefan. Prof. dr. Wyniki psychologii pedagogicznej. Odb. z Encykl. Wych. Warszawa 1934.
Danysz, A. dr. O kształceniu. Lwów 1918.
Dörpfeld, F. W. Der didaktische Materialismus. Wyd. IV. Gütersloh 1900.
Górski, Karol. Doc. Wychowanie personalistyczne. Poznań 1926.
Hall-Quest, Alfred Lawrence. Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej. Tłum. L. M. Szymaniakówny. Lwów-Warszawa 1932.

Kerschensteiner, Georg. Dr ing. dr phil. Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. Berlin 1924.

Matthias, Adolf dr. Pedagogika praktyczna dla wyższych zakładów naukowych. Spolszczył Ant. Krasnowolski. Wyd. II. Warszawa 1918.

Mysłakowski, Z. Nauczanie żywe a podręcznik szkolny. Lwów 1936.

Nawroczyński, Bogdan. Zasady nauczania. Wyd. II. Lwów-Warszawa 1931.

Niesiołowski, A. Realizacja wychowania społecznego. Odb. z Pamiętnika III Studium Kat. Poznań 1937.

Tenże. Wychowanie społeczne. Odb. z Pamiętnika II Studium Katol. Poznań 1936.

Pigoń, St. Do podstaw wychowania społecznego. II wyd. Lwów 1921.

Sośnicki, Kaz. dr doc. Dydaktyka ogólna. Encykl. Wych. Tom II.

Tenże. Wychowanie intelektualne. Odb. z Encykl. Wych. Warszawa 1936.

Wachowski, M. dr. Prawo odpowiedniości w wychowaniu szkolnym i oświacie pozaszkolnej. Poznań 1929.

Tenże. Program wychowawczy a nauka. Warszawa, odb. z Kwartaln. Pedag. 1934.

Zawiliński, Roman. Życie a szkoła. Kraków 1917.

Znaniecki, Florian. Socjologia wychowania, 2 tomy. Warszawa 1928-30.

c) *Socjologia i zagadnienia społeczne.*

Adamski, W. Ks. dr. Zarys socjologii stosowanej. Tom I. Poznań 1928.

Bouglé, C. Les idées égalitaires. Paryż 1908.

Bourget, Paul. Le démon du midi, 2 tomy (powieść).

Bystroń, St. Megalomania narodowa. Warszawa 1934.

Chałasiński, J. dr doc. Tło socjologiczne pracy oświatowej. Warszawa 1935.

Freyer, H. Gemeinschaft und Volk. Philosophie der Gemeinschaft. Praca zbior. pod red. F. Kreugera, Berlin 1929.

Gantkowski, Paweł dr prof. Najważniejsze zagadnienia z dziedziny alkoholizmu w świetle nauki lekarskiej. Poznań 1929.

Klein, Fr. Das Organisationswesen der Gegenwart. Berlin 1913.

Kochanowski, J. K. Polska w świetle psychiki własnej i obcej. Rozważania, Warszawa 1920.
Kotarbiński, Tadeusz Prof. dr. Z zagadnień ogólnej teorii walki. Warszawa 1938.
Kraus, J. B. S. J. Scholastik, Puritanismus und Kapitalismus. Eine dogmengeschichtliche Uebergangsstudie. Monachium i Lipsk 1930.
Man de, Henryk. Z psychologii socjalizmu. Tłum. A. Pragier. Warszawa 1937.
Niesiołowski, A. Ideologizacja kultury. Kultura i Wychowanie. 1937.
Tenże. Religia spólnoty narodowej. U źródeł narodowego socjalizmu. Przegląd Powszechny. Lipiec-sierpień 1938.
Schultze, Ernst. Kulturfragen der Gegenwart. Berlin 1913.
Tarde, G. Les lois de l'imitation. Étude sociologique. VII ed. Paryż 1921.
Weber, Max. Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. T. I. II wyd. Tybinga 1922.
Znaniecki, Florian. Social Actions, New York 1936.
Tenże. The laws of social psychology. Poznań 1925.
Tenże. The method of sociology. New York 1934.

d) *Filozofia i publicystyka ideologiczna.*

Abramowski, Edward. Zagadnienia socjalizmu. Pisma. Tom II. Warszawa 1924.
Adler, Max. Lehrbuch der materialistischen Geschichtsauffassung. Bd. I. Allgemeine Grundlegung. Berlin 1930.
Brzozowski, St. Legenda młodej Polski. Pisma. Tom VIII. Warszawa 1935.
Bykowski-Jaxa, L. Prof. dr. Nasz charakter narodowy. Polityka Narodowa. III. Maj. 1938.
Eisler, Rudolf. Wörterbuch der philosophischen Begriffe, III tom, wyd. III. Berlin 1910.
Gercke, A. und Norden, E. Geschichte der Philosophie. Einleitung in die Altertumswissenschaft. Her. v. A. Gercke u. E. Norden. II Bd. II Teil. IV wyd. Lipsk i Berlin 1933.
James, William. W obronie wiary. Tłum. W. Kosiakiewicz. Warszawa 1901.
Tenże. Pragmatyzm. Nowa nazwa dla niektórych starych sposobów myślenia. Tłum. W. M. Kozłowski. Warszawa 1911.
Keyserling, H. Das Spectrum Europas. IV wyd. Stuttgart 1928.

Kodeks Społeczny. Tłum. Ks. Szymański i I. Liszke. Lublin 1934.
Niesiołowski, A. Personalizm a kolektywizm. Kultura i Wychowanie. 1937.
Tenże. Katolicyzm a totalizm. Poznań 1938.
Tenże. Zagadnienie wolności woli. Dysertacja. Maszynopis. Poznań 1926.
Tenże. Zmierzch materializmu. Przegląd Powszechny 1938. Kwiecień.
Wyka, K. Jerzy Sorel. Odbitka z Przegl. Współczesnego. Warszawa 1935.

e) *Varia.*

Rickert, H. Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung. V wyd. Tybinga 1929.
Schiller, Friedrich. Die Ideale und das Leben (wiersz).

III. LITERATURA DO POSZCZEGÓLNYCH ZAGADNIEŃ.

a) *Teoria przedmiotu społecznego (charakterologia, typologia i psychologia ogólna).*

Adamski, W. ks. Zarys psychologii młodzieży. Poznań 1924.
Baley, Stefan prof. dr. Charakterologia i typologia dzieci i młodzieży. Encykl. Wych. T. I.
Tenże. Psychologia wychowawcza w zarysie. Lwów-Warszawa 1938.
Bychowski, Gustaw dr. Psychoanaliza. Lwów-Warszawa 1928.
Ebbinghaus, H. Grundzüge der Psychologie. Erg. v. E. Dürr. Lipsk 1938.
Gessling, Reinhold — unter Mitwirkung v. Baunach, Freimarck, Ivanic, Roghe, Tiede. Praktische Menschenkenntnis. Ein Lehrgang zum Selbststudium. Lipsk 1930.
Grose, Franz dr. Die Bildungsinteressen des grosstädtischen Proletariats, untersucht aus der Zusammensetzung und der Interessenrichtung der Hörerschaft an den Volkshochschulen Leipzig und Dresden. Wrocław 1932.
Hoffman, J. dr. Handbuch der Jugendkunde und Jugenderziehung. Fryburg w Br. 1922.
Jung, C. G. Psychologische Typen. Zurych 1921.
Kerschensteiner, G. Charakterbegriff und Charaktererziehung. III wyd. popr. Lipsk-Berlin 1923.
Kretschmer, E. dr. Körperbau und Charakter. Untersuchungen zum Konstitutionsproblem und zur Lehre von den Temperamenten. XI i XII wyd. Berlin 1936.

Mendousse, P. L'âme de l'adolescent. III wyd. Paryż 1924.
Tenże. L'âme de l'adolescente. Paryż 1928.
Natanson, St. „Analfabetyzm" naszej inteligencji. Oświata Polska, 1937. II.
Niesiołowski, A. Zagadnienie konsumenta kulturalnego i polityki kulturalnej. Kultura i Wychowanie. 1936.
Tenże. Zagadnienie „pacyfizmu słowiańskiego". Przegląd Powszechny, 1936. Maj.
**Orkan, Wł. Listy ze wsi. Nowe wyd. Warszawa 1937.
Pamiętniki chłopów. Nr 1—51. Warszawa 1935.
Piotrowski, Al. dr med. i dr fil. Wpływ wyskoku na umysł i wolę oraz życie moralne człowieka. Poznań 1929.
Radziwiłłowicz, R. dr prof. Psychologia i psychoterapia alkoholizmu. Alkohologia. Warszawa 1928.
Roback, A. A. Personality — the crux of social intercourse. Cambridge, Massachussets 1931.
Simoneit, Max. Die Bedeutung der Lehre von der praktischen Menschenkenntnis. Eine Darstellung ihrer Probleme, Methoden, Begriffe, Anschauungen. Berlin 1934.
Spranger, Eduard. Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Wyd. III. Halle 1924.
Szuman, St. Psychologia młodzieńczego idealizmu. W pracy zbiorowej Szuman, Pieter i Weryński. Psychologia światopoglądu młodzieży. Warszawa 1933.
Ulitz, Emil. Charakterologie. Charlottenburg 1925.
Witwicki, Wł. Psychologia. Lwów-Warszawa, 2 tomy. Wyd. II. 1933.
Wojciechowski, Jakub. Życiorys własny robotnika. Poznań 1929.
Znaniecki, Fl. Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości. Lwów-Warszawa 1935.

b) *Kierownictwo i przodownictwo.*

Bessières, A. L'Evangile du Chef. Paryż 1927.
Biłko, ks. prał. Przemówienie końcowe na konferencji w sprawie przodownictwa młodzieży. Z zagadnień przodownictwa w Akcji Katol. Młodzieży. Ostoja. Poznań 1938.
Hertz, A. dr. Posłannictwo wodza. Przegląd Socjologiczny. IV. 1936.
Kaczmarek, Cz. ks. Ideał przodownika w ramach Akcji Katolickiej. Z zag. przodown. 1938.
Kamiński, A. Andrzej Małkowski. Katowice 1934.

Kerschensteiner, Jerzy. Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli. Tłum. A. Tonn. Warszawa 1936.
Okiński, Wład. dr. Przodownictwo samokształceniowe. Przegl. Socj. III. 1935.
Popławski, Feliks. Współczesny pracownik oświatowy. Rola i zadania. Praca Oświatowa. 1938 III.
Sedlaczek, St. Kształcenie starszyzny harcerskiej. Georges Bertier. Wychowanie wodzów. Warszawa 1928.
Tenże. Wychowanie przywódców i środowisk kierowniczych. Ośw. Pol. 1933. V.
Tutor, the, in adult education. An enquiry into the problem of supply and training. A report of a joint Committee appointed by the British Institute of Adult Education and the Tutor Association. Dumferline 1928.
Wachowski, M. dr. Praca oświatowa a przodownictwo. Z zagadnień przodown. 1938.

c) *Organizacje.*

Bross, Stan. ks. dr. Akcja Katolicka według orzeczeń Stolicy Apostolskiej, 2 tomy. Poznań 1925.
Civardi, Ludwik ks. Podręcznik organizacyjny Akcji Katolickiej, 2 tomy. Poznań 1933/35.
Sedlaczek, St. Wskazówki dla skautmistrzów Baden Powella. Teoria skautingu dla drużynowych. Warszawa 1930.
Sprusiński, St. i Deptuła Wł. Podręcznik organizacyjny oddziału K. S. M. Warszawa 1935.
Zimmermann, Albert. Der D. H. V. Sein Werden, Wirken und Wollen. Hamburg (bez daty).

d) *Samokształcenie.*

Fonck, Leopold S. J. Praca naukowa. Przyczynek do metodyki studiów uniwersyteckich. Tłum. J. J. Rapackiego. Warszawa 1910.
Knot, Antoni dr. Samokształcenie i czytelnictwo młodzieży w szkole zawodowej. Lwów 1934.
Nowacki T. Zagadnienie samokształcenia inteligenta. Przewodnik Oświatowy 1938 IV.
Okiński, Wład. dr. Procesy samokształceniowe. Poznań 1935.
Weitsch, Eduard. Technika pracy umysłowej. Przewodnik w samokształceniu i oświacie. Warszawa 1930.
**Znaniecki, Fl. Education and self-education in modern societies. The American Journal of Sociology. T. XXXVI. Nr 3. 1930.

e) *Czytelnictwo.*

Bagińska, Tekla mgr. Gazeta ścienna. Przewodnik Świetlicowy pod red. W. Regulskiego. Tom IV. Żywe i drukowane słowo. Warszawa 1936.
Budzyński, St. Konkurs dobrego czytania książki na wsi. Oświata Pozaszk. V. 2. 1938.
Konkurs dobrego czytania książki. Jak zorganizować? Warszawa 1937.
Niesiołowski, A. Problemat „sacharyny literackiej". Oświata Polska 1936. II.
Radlińska, Helena. Książka wśród ludzi. II wyd. Warszawa 1934.
Skarżyńska, Janina. Jak czytać książki i gazety? Instrukcje dla samouków i kółek samokształcenia. Inst. Ośw. Dorosłych. Warszawa 1934.

f) *Wykład i dyskusja.*

"Bowman, C. Le Roy. How to lead discussion? A Guide for the Use of Group Leaders. Columbia University. New York 1934.
Fansler, Thomas. Discussion Method for Adult Groups. New York 1934.
Niesiołowski, A. Jak przygotowywać i wygłaszać wykłady? Poznań 1926.
Tenże. O wykładzie i słuchaczach. Przewodnik Społeczny, 1930.
Tenże. O przygotowaniu wykładu. Tamże. 1930.
Sedlaczek, St. Z metodyki dyskusji. Oświata Polska, 1937. III.
Tenże. Przyczynek w sprawie dyskusji jako formy kształcenia. Przew. Społ. 1937. IV.
Wachowski, M. Uwagi krytyczne o powodzeniu dyskusji. Przew. Społ. 1932.
Witwicki, Wł. Prof. Co to jest dyskusja i jak ją trzeba prowadzić? Przewodnik Świetlicowy. T. IV. Warszawa 1936.

BIBLIOTEKA GŁÓWNA
33554

ERRATA

Str. 65 Czyt. 2 Istota wpływu wychowawczego kół.

TREŚĆ

PRZEDMOWA V

WSTĘP

1. W poszukiwaniu nowych wzorów 1
2. O nową metodę pracy oświatowo-wychowawczej 8
   a) Znaczenie organizacji masowej (8).
   b) Rola uniwersytetów ludowych i powszechnych (9).
   c) Kwestia możliwości zasadniczych (12).
   d) Perspektywy kół oświatowo-wychowawczych (14).
   e) Konieczność metody (16).
3. Zadania i charakter książki . . 17
   a) Przegląd istniejącej literatury (17).
   b) Zagadnienie poziomu (20).
   c) Założenia i zadania podręcznika (21).

ROZDZIAŁ I.

POGLĄD OGÓLNY NA KOŁA OŚWIATOWO-WYCHOWAWCZE I ICH ROZWÓJ

1. Ustalenie terminów 25
   a) Pojęcie „koła oświatowo-wychowawczego" (25).
   b) Koła wychowania i koła samokształcenia (30).
   c) Koła, kluby i zebrania dyskusyjne (33).
   d) Kółka i zespoły samokształcenia (34).
   e) Koła innorządne i samorządne (36).
2. Koła oświatowo-wychowawcze w przeszłości 37
3. „Cercles d'études" we Francji i Belgii . 39
   a) Początki i organizacja (39).
   b) Zasady i przyczyny powodzenia belgijsko-francuskiego systemu indukcyjnego (41).
   c) System dedukcyjny O. Honnaya (42).
   d) Wyniki systemu belgijsko-francuskiego (44).

4. Szwedzkie „Studiecirklar" . . . 47
a) Charakter kół szwedzkich (47).
b) Systemy pracy (48).
c) Rozwój kół oświatowych w Szwecji (50).
5. Uniwersyteckie klasy wychowawcze w Anglii 53
a) Zasady (53).
b) Rozwój (54).
6. Koła oświatowo-wychowawcze w Polsce 55
a) Okres przedwojenny (55).
b) Koła oświatowe w powojennym ruchu młodzieżowym (57).
c) Świetlica i uniwersytet powszechny a koła oświatowo-wychowawcze (59).
d) Koła dla starszych (61).
e) Koła inteligenckie (62).

ROZDZIAŁ II.
MOŻLIWOŚCI WYCHOWAWCZE

1. Zasada realizmu 64
2. Istota wpływu wychowawczego kół 65
a) Racjonalizacja stosunków towarzyskich (65).
b) Koordynacja postaw, powiązanie ideału z życiem i koncentracja zainteresowań (67).
c) Aktywizacja intelektualna (68).
d) Aktywizacja społeczno-organizacyjna i moralna (70).
e) Rozwój umysłu (71).
f) Bezstronność a pogłębienie ideologiczne (73).
g) Zbliżenie międzystanowe (75).
h) Postęp gospodarczy i awans społeczny (76).
3. Forma podająca 78
4. Forma poszukująca i jej granice 81
a) Ankieta wychowawcza (81).
b) Heureza i granice formy poszukującej (84).

ROZDZIAŁ III.
ZADANIA KULTURALNO-OŚWIATOWE

1. Koło a stowarzyszenie 87
a) Granice systemu ekstensywnego (87).
b) Koło a zastęp (90).
c) Elastyczność kół a sztywność stowarzyszeń (92).
d) Podporządkowanie czy niezależność? (94)
e) Funkcje koła w stowarzyszeniu (96).
2. Koło oświatowo-wychowawcze a związek zawodowy 99
3. Koło a świetlica 101
4. Zadania wobec biblioteki i widowisk 103
a) Potrzeba racjonalizacji czytelnictwa (103).
b) Stosunek do teatru i filmu (105).
c) Zadania bibliotekarzy i organizacja kół bibliotecznych, teatralnych i filmowych (107).
5. Koło oświatowo-wychowawcze a szkoła . 110
a) Perspektywy szkolnego koła studiów (110).
b) Nauczyciel a szkolne koło studiów (112).
c) Zespoły rodzicielskie (114).
6. Możliwości na terenie Armii, K. O. P. i Policji 116
a) Pośrednia praca kół dla obronności Państwa (116).
b) Perspektywy kół wojskowych i policyjnych (118).

ROZDZIAŁ IV.
SYSTEMY PRACY

1. Zagadnienie systemu i zasady podziału 121
a) Istota, potrzeba i granice systemu (121).
b) Zasady podziału (125).
2. Systemy wychowania bezpośredniego, oparte na podawaniu . . . 127
a) System referatów aktywizujących (127).
α) Charakter i zadania systemu (127).
β) Zalety i wady (128).
γ) Wskazania (130).
δ) Ciągłość tematu czy przeplatanie? (130).

b) Lektura komentowana (132).
α) Charakter i zadanie systemu (132).
β) Rodzaje lektury i jej udostępnienie (134).
γ) Kwadranse i pogadanki ewangeliczne (136).
δ) System rozmyślań indywidualnych (138).
c) System lekcyjny (139).

3. Koła wychowania bezpośredniego, opartego na poszukiwaniu . . 140
a) System pytań naprowadzających (140).
b) Pogadanka ankietowa (143).
α) Zadania, wartości i granice (143).
β) Ankieta ustna i pisemna (148).
γ) Wywiad osobisty (149).
δ) System koreferatowy (150).
ε) Przeprowadzenie pogadanki ankietowej (151)).
ζ) Rozłożenie materiału (154).
c) Analiza „konkretnego wypadku" lub biografii (154).
α) Wypadek konkretny (154).
β) Biografia (156).
d) System krótkich odpowiedzi (156).
e) System tez dyskusyjnych (159).
f) Koło badań przyrodniczych lub humanistycznych (161).

4. Koła samokształcenia 161
a) Zasady ogólne (161).
b) Koła lektury domowej i konkursy dobrego czytania (162).
α) Koła lektury domowej (162).
β) Zespoły ocen krytycznych (163).
γ) Konkursy dobrego czytania (164).
c) Zespół referatów kolejnych (167).
d) System referatów losowanych (170).

5. Systemy oddziaływania pośredniego 172
a) Zasady ogólne (172).
b) Zespół konkursowy (172).
α) Sposób przeprowadzenia konkursu (172).
β) Perspektywy wychowawcze (174).

c) Nauka zbiorowa systemem korespondencyjnym (176).
d) Radiowe kółka dyskusyjne (177).
α) Przeprowadzenie dyskusji radiowej (177).
β) Możliwości wychowawcze i stosunek do ideologij (178).
γ) Metody aktywizacji (180).
δ) Kwestia zasięgu, poziomu i tematów (181).
6. Kombinowanie systemów 183

ROZDZIAŁ V.
CZŁONKOWIE

1. Zasady doboru i oceny członków
a) Nastawienie na przedmiot (187).
b) Cele ogólne koła a kryteria doboru (188).
c) Klasyfikacja ogólna i indywidualizująca (190).
d) Przypadkowość a planowość doboru (191).
2. Problematy ogólnej klasyfikacji. 194
a) Zagadnienie wieku członków (194).
α) Granica dolna (194).
β) Granica górna (195).
γ) Optimum i rozpiętość (196).
b) Różnice płci (198).
c) Poziom formalny i przygotowanie (201).
d) Kryterium przynależności organizacyjnej i przekonań (203).
3. Cechy ogólne przedmiotu . . . 204
a) Młodzież i dorośli (205).
α) Młodzież (205).
β) Dorośli (207).
b) Mężczyźni i kobiety (209).
c) Poziomy formalne (212).
α) Klasyfikacja społeczna (212).
β) Poziom elementarny (213).
γ) Poziom średni (216).
δ) Poziom wyższy (inteligencja) (217).
d) Stopień przygotowania i stosunek do zawodu (220).

e) Wieś, miasteczko i miasto (222).

α) Wieś (222).
β) Miasteczko (226).
γ) Miasto (227).

f) Związanie ideologiczne i organizacyjne (229).

4. Poznanie indywidualnych skłonności 230

a) Założenie ogólne (230).
b) Podział typów skłonnościowych (232).
c) Typy ekstra i intrawersyjne Junga (234).

α) Zasady podziału (234).
β) Typy ekstrawersyjne (235).
γ) Typy intrawersyjne (240).
δ) Zastosowanie klasyfikacji Junga (243).

d) Typy strukturalne Sprangera (243).

α) Zasady (243).
β) Typ teoretyka (245).
γ) Typ ekonomiczny (247).
δ) Typ estetyczny (247).
ε) Typ społeczny (248).
ζ) Typ władzy (249).
η) Typ religijny (250).

e) Cechy charakteru (251).
f) Przekonania i powiązania społeczne (254).
g) Indywidualność a środowisko moralno-społeczne (256).

5. Uzdolnienia 260

a) Minimum uzdolnień intelektualnych a warunki rozwoju (260).
b) Uzdolnienia społeczno-przodownicze (262).

6. Metody pozyskiwania członków . 263

a) Motywy przystąpienia i przeszkody (263).

α) Motywy przystąpienia (263).
β) Przeszkody (264).

b) Technika werbunku (266).
c) Presja (268).
d) Środki atrakcyjne (270).
e) Zagadnienie ilości członków koła (272).

ROZDZIAŁ VI.
KIEROWNICTWO I PRZODOWNICTWO

1. Kierownictwo i przodownictwo oświatowo-wychowawcze w kole 275

a) Istota obu funkcyj (275).

α) Kierownictwo (276).
β) Przodownictwo (277).

b) Formy pośrednie i zamiana ról (279).

α) Inspirator i asystent kościelny (279),
β) Przemiana roli kierownika i przodownika (280).

c) Zadania i możliwości kierownictwa i przodownictwa (281).

2. Zawód a uzdolnienie do prowadzenia koła 283

a) Nauczycielstwo (284).
b) Oświatowiec zawodowy (285).
c) Duchowieństwo (286).
d) Inteligenci innych zawodów (289)
e) Studenci (292).

3. Kwalifikacje kierownika 293

a) Motywy (294).

α) Motywy subiektywne (294).
β) Motywy rzeczowe (295).

b) Charakter (297).
c) Uzdolnienia (299).
d) Przygotowanie (301).

4. Funkcja przodownika i jej wymagania 302

a) Pozycja społeczna przodownika (302).
b) Cechy charakteru i umysłu (304).
c) Przygotowanie metodologiczne (307).

5. Prowadzenie kół żeńskich . . . 308

6. Przygotowanie kierowników . . 310

a) Upatrzenie kandydatów (310).
b) Metody szkolenia (312).

7. Zysk własny z prowadzenia koła 313

ROZDZIAŁ VII.
ZAŁOŻENIE I USTRÓJ KOŁA

1. Podział Kół według rodzaju więzi społecznej 315
2. Warunki zewnętrzne i prace przygotowawcze 320
   a) Analiza środowiska i sytuacji (320).
   b) Pierwsze kontakty (322).
   c) Ustalenie programu i systemu pracy (325).
   d) Lokal i biblioteka (327).
      α) Jaki lokal jest najlepszy? (327).
) Środki pomocnicze i biblioteka (328).
   e) Ogniska oświatowe (329).
3. Rozpoczęcie pracy 331
4. Ustrój koła 335
   a) Koła pojedyncze i ich funkcjonariusze (335).
      α) Podział funkcji i pozycja kierownika (335).
) Przewodniczący (336).
      γ) Sekretarz i skarbnik (337).
      δ) Zarząd (338).
   b) Organizacje centralne i ich rola (339).
   c) Statut i regulamin (341).

ROZDZIAŁ VIII.
OPRACOWANIE PROGRAMU I DOBÓR MATERIAŁÓW.

1. Zasady opracowania programu . . 343
   a) Program kół oświatowo-wychowawczych a program Uniwersytetu Powszechnego (343).
   b) Hierarchizacja i koordynacja celów (346).
   c) Bliskość życiowa czy urok odległości? (348)
   d) Dedukcja i indukcja w budowie programu (350).
   e) Zagadnienie aktualności (352).
   f) Narzucanie zainteresowań (353).
   g) Zasada koncentracji (354).
   h) Pensum czy aktywizacja? (355).

2. Zasady doboru materiałów . . . 357
a) Aksjomat Kerschensteinera i jego zastosowanie (357).
α) Zasady aksjomatu i zagadnienie kompensacji (357).
β) Zastosowanie do typów Junga (358).
γ) Zastosowanie do typów Sprangera (359).
δ) Zastosowanie do poziomu formalnego (362).
b) Wartość materiału dla rozwoju osobowości (363).
c) Prawda a fikcja (367).
3. Technika zbierania materiałów . 368
a) Rodzaje materiałów i ich przystosowanie (368).
b) Bibliografia i dobór literatury (371).
c) Kolekcjonowanie materiałów (374).

ROZDZIAŁ IX.
WSKAZANIA METODOLOGICZNO-DYDAKTYCZNE

1. Prowadzenie zebrania 377
a) Terminy zebrań (377).
b) Elastyczność porządku dziennego i „kwestia gadulstwa" (379).
c) Aktywizacja (381).
d) Dyscyplina (384).
e) Pogłębienie spólnoty (386).
2. Zasady dydaktyczne 387
a) Zadania dydaktyki kół oświatowo-wychowawczych (388).
b) Ogólne wskazania dydaktyczne (390).
c) Zagadnienie kształcenia formalnego (393).
d) Rozwijanie intelektualne osobowości (395).
e) Nauczanie a uczenie się (397).
f) Podawanie a heureza (399).
g) Tok nauczania (402).
h) Analiza i synteza (404).
3. Metodyka przodownictwa . . . 406
a) Warunki uzyskania pozycji przodownika (406).
b) Postępowanie przodownika (410).

4. Dyskusja 412
a) Rodzaje dyskusji (412).
α) Dyskusja jako cel i jako środek (412).
β) Dyskusja poznawcza i dydaktyczna (413).
γ) Dyskusja polemiczna (414).
δ) Dyskusja zapoznawcza i „budująca" (415).
b) Zadania dyskusji dydaktycznej (416).
c) Rola i cechy przewodniczącego (422).
α) Pozycja społeczna (422).
) Wzór moralny (422).
γ) Kwalifikacje umysłowe (425).
d) System pracy a charakter dyskusji (426).
e) Przygotowanie dyskusji (431).
f) Prowadzenie dyskusji (434).
α) Nadanie kierunku (434).
β) Formalne i dydaktyczne kierownictwo (435).
γ) Pobudzanie dyskusji i tamowanie gadatliwości (436).
δ) Utrzymanie ładu logicznego (436).
) Zagadnienie dygresji (437).
g) Typy dyskutantów (438).
α) Zasady klasyfikacji (438).
) Nastawienie (440).
γ) Skłonność do mówienia a wymowność (441).
δ) Typy uczuciowe (442).
ε) Typy moralne (443).
) Typ uwagi (443).
η) Typy pamięciowe (444).
ϑ) Bystrość i krytycyzm (445).
h) Ocena wyników dyskusji (446).
5. Metodyka wychowania w kole . . 447
a) Rozwój umysłowy a rozwój moralny (447).
b) Oddziaływanie wychowawcze (448).
ZAKOŃCZENIE 451
LITERATURA 455
I. Literatura kół oświatowo-wychowawczych (455).
II. Literatura pomocnicza ogólna (460).
III. Literatura do poszczególnych zagadnień (463).

1

BIBLIOTEKA
ASG
NAUKOWA
12956