

	10149	

KDN., 15. 10. I. 53, 20.000

50054
DIECH GOTTLIEB

SOCJOLOGICZNE PODSTAWY WYCHOWANIA



Odbitka z Encyklopedji Wychowania

NAKŁADEM „N A S Z E J K S I Ę G A R N I” SP. AKC.
ZWIAZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
WARSZAWA, 1934







Dr. WOJCIECH GOTTLIEB

SOCJOLOGICZNE PODSTAWY W Y C H O W A N I A



Odbitka z Encyklopedji Wychowania

NAKŁADEM „N A S Z E J K S I Ę G A R N I” SP. AKC.
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
WARSZAWA, 1934



10149

I. SOCJOLOGICZNA TEORIA WYCHOWANIA.

WSTĘP: ZASADY SOCJOLOGII OGÓLNEJ.

1. Istota socjologii. Socjologia, czyli nauka o społeczeństwie ludzkim, jest nauką młodą. Twierdzenie takie może się wydawać dziwnem, jeżeli się zważy, jak ogromnie doniosłe są zagadnienia społeczne dla życia ludzkiego. I rzeczywiście, zagadnienia te już w najwcześniejszych czasach przyciągały ku sobie uwagę myślicieli. Lecz nastawienie wobec nich było przez długie wieki inne niż to, które jest charakterystyczne dla socjologii nowoczesnej. Przedewszystkiem punkt widzenia, z którego rozpatrywano stosunki między ludźmi, był — z nielicznymi wyjątkami — zrazu wybitnie praktyczny. Nie chodziło o poznanie tego, co jest, lecz przedewszystkiem o ustalanie i uzasadnianie norm dla współżycia społecznego. Praktyczna tendencja dociekań w sprawach społecznych wpływała też na wybór przedmiotów. Rozpatrywano przeważnie te zjawiska, które miały największe znaczenie dla zewnętrznego porządku społeczeństw, mianowicie państwo i prawo. Powstałe w ten sposób nauki polityczne i prawnicze kierowały swoją uwagę na

treść instytucyj, które badały. To samo da się powiedzieć o innych gałęziach nauki, zajmujących się przedmiotami natury społecznej, jak religiją, językiem, gospodarstwem. Tematem ich są poszczególne wartości kulturalne, a nie formalne stosunki społeczne, leżące u ich podstaw.

Socjologia w dzisiejszem znaczeniu powstała wówczas, gdy zaczęto zapastrywać się na społeczeństwo ludzkie jako na część natury, która może być badana metodami nauk przyrodniczych, to znaczy drogą doświadczałą. Jako twórca socjologii zwykle wymieniany jest myśliciel francuski August Comte (1798—1857), który też po raz pierwszy użył tej nazwy. Ale już 150 lat przed nim, jak wykazał Sombart, ujawnił się ten sam sposób traktowania nauki o społeczeństwie u Anglików (Cumberland, Temple) i wydał znakomite rezultaty w pracach autorów, jak Shaftesbury i Mandeville, których wpływ widoczny jest u Monteskiusza i Woltera, a później w pismach A. Fergusona,

Adama Smitha i J. Millera. W Niemczech reprezentuje początki nowej nauki Lorenz v. Stein, który pisał równocześnie z Comte'm i niezależnie od niego, i wywierał znaczny wpływ na twórczość najbardziej znanych ze starszych socjologów niemieckich, Marxa i Engelsa.

Czemże więc jest socjologia, tak jak ją dzisiaj pojmujemy? Zaczniemy od tego, czym ona nie jest, gdyż pod tym względem panuje większa zgoda zapatrywań. Socjologia nie ma więc na celu bezpośrednio pokazywania drogi do dobrego urządzania społeczeństw ludzkich, lub środków leczenia ich chorób. Musimy w systemie nauk ściśle rozróżniać nauki właściwe od nauk stosowanych czyli — by użyć jaśniejszego wyrazu — od technologii. Nauka czysta jest podstawą technologii, która bez niej wisiałaby w powietrzu; ale sama musi być niezależna od względów praktycznych, musi badać swój przedmiot jedynie w celu poznania go. Socjologia dzisiejsza jest nauką czystą.

Jeżeli mamy określić przedmiot, którego badanie jest przedmiotem socjologii, znów należy rozpocząć od ujęcia możliwie ogólnego, na które zgadzają się przedstawiciele wszystkich kierunków naukowych. Takim określeniem będzie nazwanie socjologii nauką o stosunkach między ludźmi. Do niej więc należeć będzie analiza, opis i klasyfikacja elementarnych stosunków, jak np.: walki, poimocy, posłuszeństwa, współzawodnictwa, rangi, przewodzenia i wielu innych. Uczucia społeczne, jak miłość, nienawiść, zazdrość, poważanie, będą również przedmiotem analizy socjologicznej — nie jako zjawiska psychiczne, gdyż jako takie należą do dziedziny psychologii, lecz jako motywy stosunków społecznych. Socjologia zajmować się będzie następnie badaniem tworów, wynikających ze stosunków między ludźmi i odznaczających się większą lub mniejszą stałością, jak: masa, horda, stowarzyszenie, kasta, klasa, rodzina, naród,

państwo, przyczem abstrahuje od celów i treści obiektywnej tych grup i ogranicza się do rozpatrzenia ich strony formalnej, to jest tych momentów, które decydują o ich powstawaniu, utrzymywaniu i rozwiązywaniu, o ich strukturze i o wzajemnych wpływach między grupą a należącymi do niej jednostkami. Również podlegają badaniu socjologicznemu pewne zjawiska, powstające na różnych szczeblach kultury ludzkiej, u których, przy całej różnorodności ich istoty, doniosłość społeczna jest oczywista i stanowi zasadniczą część ich treści. Wojna, komunikacja, zawód, prostytucja, fabryka, prasa, alkoholizm są przykładami tematów tego typu. Wreszcie ostatecznym i dla wielu najwyższym celem socjologii będzie poznanie społeczeństwa ludzkiego jako całości, odkrycie praw, regulujących formę jego bytu i kierujących jego rozwojem.

2. Główne kierunki socjologii:

A. Comte. Powyższe wyliczenie przedmiotów socjologii przechodzi od zjawisk elementarnych do coraz bardziej złożonych, od pojęć konkretnych do coraz bardziej oderwanych, aż do najwyższego pojęcia społeczeństwa wogóle, o którym nie umiemy już zgóry orzec — a zdania uczonych są pod tym względem podzielone — czy odpowiada mu jeszcze jakaś treść realna. Ta kolejność logiczna nie jest jednakowoż identyczna z drogą, którą szła nauka socjologiczna w swoim rozwoju historycznym. Była to droga odwrotna: pierwszymi przedmiotami zainteresowań były właśnie zjawiska najbardziej skomplikowane, pojęcia najbardziej abstrakcyjne. Jest to zrozumiałe, jeżeli sobie uprzytomnimy praktyczne znaczenie zagadnień, traktowanych przez socjologię. Jakkolwiek twórcy nowoczesnej socjologii mieli naogół zupełnie jasne pojęcie o potrzebie rozróżniania czystej nauki społecznej od technologii działania społecznego, to jednak pociągały ich przede wszystkim problemy ogólne, związane bezpośrednio z walkami i tęskno-

tami współczesnego im życia społecznego, gdyż spodziewali się, że takie studia teoretyczne o społeczeństwie pomogą prędzej czy później do znalezienia odpowiedzi na palące kwestje życia społeczeństw rzeczywistych.

Spółeczeństwo ludzkie, jako całość, jest głównym przedmiotem badań pierwszych socjologów. Tu wymienić należy przede wszystkim C o m t e' a. Widoczny jest u niego jeszcze ów wpływ nastawienia praktycznego, dążenia do wynalezienia środków dla lepszego ukształtowania współżycia ludzkiego; świadczy o tem, prócz licznych ustępów, jego głównego dzieła, także temat pierwszej rozprawy, którą napisał w młodym wieku, jako sekretarz słynnego socjalisty S a i n t - S i m o n a: „Plan prac naukowych, potrzebnych do reorganizacji społeczeństwa”. Plan ten wykonał w swoim sześciotomowym „Wykładzie filozofji pozytywnej”, którego ostatnie trzy tomy poświęcone są nauce społecznej. Wyraz „pozytywny” oznacza u Comte’a stanowisko przeciwne dawniejszym poglądom na świat, do których zaliczał pogląd „teologiczny” i „metafizyczny”. Nauka pozytywna posługuje się metodą ścisłej obserwacji, która pozwala jej ustalać fakty i szeregować je. W ten sposób dochodzi się do praw, rządzących tak przyrodą, jak i społeczeństwem. W rozwoju społeczeństwa ludzkiego Comte odnajduje te same szczeble, jakie rozróżnia w historii poznania; szczebel teologiczny łączy się z okresem „wojskowym”, szczebel metafizyczny z okresem „prawniczo-kapitalistycznym”, podczas gdy myśleniu pozytywnemu odpowiadać będzie społeczeństwo naukowo - techniczno - socjalistyczne.

Widzimy więc, że główne myśli Comte’a stanowią ogólną teorię kultury i stykają się blisko z tem, co nazywamy zwykle filozofją historii, tak samo zresztą, jak prace jego angielskich poprzedników i pierwszych socjologów niemieckich. Lecz, prócz ustalenia metody

badania socjologicznych, znajdujemy u niego także szereg podstawowych myśli, niezmiernie płodnych w dalszym rozwoju tej nauki. Comte wygłosił zasadę, że psychika jednostki ludzkiej jest tworem społeczeństwa, a nie odwrotnie, oraz stworzył słynne pojęcie „środowiska” (*milieu*), podkreślając jego wpływ na rozwój jednostki. Już te zasługi wystarczają, by uzasadnić, dlaczego nazwano Comte’a ojcem nowoczesnej socjologii.

3. H. Spencer. Z następców Comte’a najgłębszy i najszerzy wpływ na dalszy bieg losów nowej nauki wywarł myśliciel angielski Herbert S p e n c e r I jego uwaga kieruje się głównie ku społeczeństwu w najogólniejszym tego słowa znaczeniu; wprowadza on jednak do gmachu pojęć socjologicznych konstrukcję niezwykle doniosłości, mianowicie przedstawienie społeczeństwa jako organizmu. Widoczny jest tu wpływ rozwijających się nauk biologicznych, osiągających wówczas jeden ze swych punktów szczytowych w wiekopomnym dziele Darwina (późniejszego zresztą od pierwszego sformułowania tej myśli przez Spencera). Darwin stosuje w biologji kategorie społeczne, mówiąc o walce o byt; Spencer ze swoim organistycznym poglądem na społeczeństwo zapładnia socjologię pierwiastkiem biologicznym.

Spencer nie popadł zresztą w przesadę, widoczną u niektórych późniejszych uczonych (jak n. p. w Polsce u Erazma Majewskiego), naciągających analogię między organizmem a społeczeństwem aż do twierdzenia, że jednostka ludzka nie posiada większej samodzielności w stosunku do społeczeństwa, aniżeli komórka w stosunku do organizmu. Dla Spencera ta analogja jest tylko twórczą zasadą heurystyczną, która jemu i jego uczniom umożliwiła wiele doniosłych odkryć. Koncepcja jego stała się dla nas komunałem, co ujawnia się m. in. w powszechnym dzisiaj użyciu słów: organizować, organizator i t. p. w odniesieniu do zjawisk społecznych. Głęboką

prawdę zawiera też sformułowane przez Spencera prawo rozwoju, ważne, według niego, zarówno dla świata anorganicznego, jak i dla organicznego i „nadorganicznego”, czyli społecznego: że rozwój jest procesem stopniowej przemiany „nieokreślonej równości ku określonej nierówności”. Nieokreśloną równość spostrzegamy w częściach składowych niższych organizmów, jak n. p. robaków, tak samo jak w ustroju prymitywnych społeczeństw; na wyższych szczeblach zastępuje ją określona nierówność członków i narządów wyższych zwierząt, lub ściśle skonstruowanej budowy dzisiejszego państwa cywilizowanego, składającego się z silnie rozwiniętych indywidualności.

4. Rozszerzenie terenu badań. W dalszym swoim rozwoju socjologia zwracała się coraz bardziej ku badaniu i analizie poszczególnych konkretnych form współżycia ludzkiego, korzystając z bogatego materiału, zgromadzonego przez etnologów, historyków, statystyków, ekonomistów i innych. Opracowano formy społeczeństw pierwotnych (Morgan, Lévy-Bruhl), rozwój rodziny (Westermarck), związki męczyzn (Schurtz), kasty (Bouglé), grupy religijne (Frazer, Max Weber), prawo (Sumner, Maine, Bachofen), pierwotne formy państwa (Gumplowicz, Oppenheimer). Liczne te prace, których liczba się nieustannie zwiększa, rozszerzyły w wysokim stopniu widnokrąg socjologów i doprowadziły do pojęcia socjologii, jako syntezy wszystkich nauk społecznych, zajmujących się poszczególnymi objawami społeczności ludzkiej, jak gospodarstwo, zwyczaj, ustrój, prawo, religia i t. d. Każda z tych nauk ma swój odrębny przedmiot, który ze względów metodycznych musi być oddzielnie badany, gdyż każdy wymaga specjalnego przygotowania, ale wszystkie te zjawiska są wzajemnie uwarunkowane i wzajemnie na siebie wpływają; wszystkie pojmujemy dzisiaj (w pewnej

części przynajmniej) jako funkcje społeczności ludzkiej. W tem więc znaczeniu jest socjologia tą nauką, która zestawia i porównywuje rezultaty poszczególnych nauk społecznych i dąży do związania ich w jednolity system.

5. Tarde, Durkheim; socjologia amerykańska. Zestawiając i porównując fakty społeczne, spostrzegamy w nich pewną regularność — co zresztą jest przesłanką ich naukowego ujęcia. Stwierdzamy, że pewne formy stosunków, zwyczajów, ustrojów i zreszeń ludzkich powtarzają się w pewnych warunkach, i że działanie jednostek odpowiada w bardzo wielkiej ilości wypadków ogólnym regułom, panującym w danym społeczeństwie. Następnym krokiem dociekania naukowego będzie więc szukanie związku przyczynowego, odkrywanie sprężyn, działających w taki sposób na postępowanie ludzkie. Na tem polu leży przede wszystkim działalność wielkich socjologów francuskich. T a r d e widzi pierwotne zjawisko społeczne w naśladowaniu. Inicjatywa, według niego, wychodzi od szczególnie uzdolnionych jednostek, które nazywa wynalazcami (*inventeurs*); ich czyny są naśladowane przez masy wskutek pewnego rodzaju sugestji. W ten sposób powstaje w danym zbiorowisku zgodność postępowania. Dla D u r k h e i m a natomiast zasadniczym czynnikiem zjawisk społecznych jest przymus, wywierany z zewnątrz na jednostkę przez zbiorowość. Mentalność zbiorowości nie jest identyczna z mentalnością jednostek; posiada ona swe własne prawa, które należy badać obiektywnie drogą doświadczenia. — Rozróżniamy łatwo w tych dwóch teorjach dwa ogólne kierunki socjologii, polegające na odmiennym ujęciu stosunku między jednostką a zbiorowością. Tarde jest indywidualistą; punktem wyjścia dla niego jest jednostka, i teoria jego wywodzi istotę społeczności ze współdziałania jednostek. Odwrotnie u Durkheima, jednostka jest częścią zbiorowości, przez nią stworzo-

ną i urobioną, i droga nauki prowadzi zatem od poznania zbiorowości do zrozumienia jednostki. Jest to pogląd kolektywistyczny.

Oba te kierunki, indywidualistyczny i kolektywistyczny, walczyły długo ze sobą w socjologii. Dzisiaj przeważa pogląd, że przeciwieństwo między nimi nie jest bezwzględne, że zamiast jednostronnego uznania bądź jednostki, bądź zbiorowości za fakt podstawowy, należy raczej mówić o wpływach wzajemnych, o wzajemnym, stopniowym urabianiu się jednej przez drugą. W tym kierunku szły zwłaszcza prace socjologów amerykańskich, jak Lester Ward, Giddings, Ross, oraz Anglika MacDougalla. Z Tardem mają wspólne stanowisko metodyczne, gdyż i dla nich momenty psychologiczne są podstawą faktów socjologicznych. Ale, nie przesądzając rozstrzygnięcia kwestii pierwszeństwa między jednostką a zbiorowością, badają oni przede wszystkim regularności, ujawniające się w postępowaniu ludzi, stwierdzając prócz działania imitacji jeszcze wpływy instynktów społecznych (*consciousness of kind*, świadomość gatunkowa u Giddings'a), oraz wzorów (*pattern*), które stają się — mocą tradycji — obowiązującymi dla jednostki. Kierunek ten nazywa się behawjoryzmem (od słowa *behavior* — postępowanie) i stoi w bliskim związku z analogicznym kierunkiem w psychologii. Poza tem amerykańska socjologia odznacza się tem, że poświęca szczególną uwagę zbieraniu i badaniu materiałów, odnoszących się do form i zjawisk cywilizowanych społeczeństw współczesnych.

6. Socjologia formalna i socjologia jako synteza nauk społecznych. Inny znów kierunek spostrzegamy w pewnej grupie najnowszej socjologii niemieckiej, reprezentowanej przez nazwiska takie, jak: Tönnies, Simmel, Vierkandt, Wiese. Wysnuwając z dotychczasowych badań wnioski, że życie społeczne podlega prawom spe-

cyficznym, zupełnie niezależnym od sfery użyteczności, dążą oni do utworzenia systemu tych praw, czysto formalnych, regulujących stosunki międzyludzkie. Dla nich więc socjologia jest przede wszystkim nauką o formach stosunków między ludźmi (*Beziehungslehre*), oraz tworach (grupach), powstałych wskutek tych stosunków. Jest to dobrowolne ograniczenie zakresu działania, gdyż tak pojęta socjologia pozostawia innym naukom badanie historycznych form i historycznego rozwoju podstawowych grup społecznych (rodzina, naród i t. p.) i utworzonych w nich instytucyj i wartości obiektywnych (jak: prawo, religja, gospodarstwo), jakoteż ogólnych praw rozwoju społeczeństwa ludzkiego; ale trzeba przyznać, że w ten sposób udało się tym badaczom dokonać wnikliwej analizy zasadniczych zjawisk społecznych.

Mamy zatem dwa pojęcia socjologii: jedno ciaśniejsze, właśnie to, które omówiliśmy przed chwilą, obejmujące studjum formalnej strony stosunków między ludźmi, abstrahując możliwie od ich treści; drugie, nieporównanie szersze, według którego socjologia jest syntezą poszczególnych nauk społecznych, jak: historii, etnologji, ekonomji, prawoznawstwa, religjoznawstwa. W pierwszym znaczeniu socjologia jest jedną z poszczególnych nauk społecznych, w drugim zaś stoi ona ponad nimi wszystkimi, łącząc ich rezultaty w system ogólny na podstawie założenia, że podłożem wszelkich objawów życia zbiorowego ludzkiego jest jedno społeczeństwo ze swojemi prawami. Tak pierwsze, jak i drugie pojęcie socjologii uzyskało prawo obywatelskie i ma swoje uzasadnienie. Socjologia formalna tworzy system, który umożliwia uporządkowanie i klasyfikację zjawisk społecznych, i służyć może w ten sposób innym naukom społecznym jako jedna z podstaw metodycznych. Dla socjologii syntetycznej natomiast wyniki poszczególnych nauk społecznych są materiałem, z którego ze

swej strony stara się ona wysnuć ogólną teorię społeczeństw. Oba więc kierunki uzupełniają się wzajemnie.

7. Metody socjologii: zbieranie materiału. Metoda socjologii jest głównie indukcyjna, to znaczy, że polega na obserwacji faktów, które się porównywa i klasyfikuje, ażeby osiągnąć poznanie zachodzących w nich regularności, czyli praw życia społecznego. Obserwacja może być wewnętrzna i zewnętrzna. Wewnętrzna obserwacja kieruje się ku faktom psychicznym, odnoszącym się do innych ludzi i do grup ludzkich, lub będącym pod wpływem ich działania. Droga wewnętrznej obserwacji odkrył np. Giddings istnienie „świadomości gatunkowej”, leżącej u podstaw wszelkich stosunków ludzkich i umożliwiającej tworzenie grup; ta sama droga doprowadziła Mac Dougalla i Vierkandta (wślad zresztą za Comte'm) do stwierdzenia „instynktu podporządkowania”, odgrywającego wybitną rolę w kształtowaniu się związków między ludźmi. Nieporównanie szerszy jest zakres obserwacji zewnętrznej. Przedmiotem jej są czyny ludzkie, w których objawiają się istniejące między ludźmi stosunki, oraz mniej lub więcej stałe formy współżycia, wytwarzające się na tle tych stosunków. Materiału tego dostarcza nam historia w odniesieniu do dawnych form stosunków, grup i instytucji społecznych i ich rozwoju, zaś etnografia w odniesieniu do form, spotykanych w różnych społeczeństwach na rozmaitych szczeblach kultury. Tu należą badania nad powstaniem, formami i rozwojem rodziny, nad małżeństwem, klanami, plemionami i szczepami, nad pierwotnymi grupami politycznymi. Ogromnie bogatym źródłem faktów socjologicznie doniosłych jest historia gospodarcza; niemniejsze znaczenie dla socjologii ma historia prawa i studjum wierzeń religijnych. Punkt widzenia socjologiczny przy badaniach etnograficznych bywa w ostatnich czasach coraz bardziej uwzględniany; ekspedycje, wyruszające w kraje egzotycz-

ne, mają często w swoim składzie socjologów - specjalistów, posługujących się, celem uchwycenia całokształtu zjawisk społecznych, starannie ułożonymi kwestionariuszami.

Oczywiście, byłoby to niczem nieusprawiedliwionem ograniczeniem, gdyby obok faktów, zebranych z przeszłości, oraz z życia społeczeństw egzotycznych, socjologia nie starała się objąć obserwacją także współczesnych społeczeństw cywilizowanych. Trudności, jakie nastroczą takie badania wskutek wielkiej komplikacji tych zjawisk, są do pewnego stopnia równoważone faktem, że mamy do czynienia z rzeczami bliskimi nam, ze zjawiskami, w których sami bierzemy udział, co pozwala nam łączyć obserwację zewnętrzną bezpośrednio z wewnętrzną. Zwłaszcza socjologia amerykańska wypracowała szczegółową metodykę systematycznych obserwacji w zakresie własnego społeczeństwa, dzieląc je na studjum poszczególnych faktów, uważanych za charakterystyczne lub typowe (t. zw. *case studies*, np. monografie pewnych rodzin lub jednostek) i na obserwację syntetyczne pewnych środowisk (wsi, miasteczka, dzielnic, t. zw. *community survey*). Także przy tego rodzaju badaniach szeroko stosowana bywa metoda ankiet, przeprowadzanych zapomocą kwestionariuszy, przez co obserwacja uzyskuje cechy większej ścisłości i systematyczności.

Te wszystkie materiały uzupełniają wreszcie prace, dążące do możliwie zupełnego zestawienia i opisu elementarnych stosunków, zachodzących między ludźmi (np. konkurencja, panowanie, opozycja, dystans, grupa, przewodzenie, walka, władza, uszanowanie). W tym celu może być pomocna analiza słownictwa, gdyż wszystkie społecznie doniosłe stosunki musiały znaleźć w języku swoje odzwierciedlenie. Prace t. zw. formalistycznej szkoły socjologicznej (rozpowszechnionej zwłaszcza w Niem-

czech: Wiese, Vierkandt) idą w tym właśnie kierunku.

Eksperyment, t. j. planowa obserwacja wśród warunków sztucznie utworzonych, był stosowany bardzo mało w socjologii. Oczywiście, niemożliwą jest rzeczą zmienić w jakikolwiek głębszy sposób warunki społeczne jednostek lub grup dla celów poznawczych; tylko w znaczeniu przenośnem można nazywać np. rewolucję bolszewicką (jak się często mawia) olbrzymim „eksperymentem” socjologicznym. W rozmiarach małych, dla badania elementów, eksperyment mógłby niewątpliwie być stosowany; dowodzą tego świetne badania Charlotty Bühler o społecznym zachowaniu się małych dzieci, o których jeszcze mowa będzie później.

Skarbnicą bogatą, a dotychczas mało wyszukaną dla poznania faktów społecznych, jest literatura. Wszak stosunki między ludźmi są jej głównym tematem; w niezliczonych dziełach dążeniem pisarzy jest wyjaśnić współzależność między czynami ludzkimi i ich otoczeniem społecznem, wraz z jej mechanizmem psychicznym — co właśnie jest jednym z najważniejszych przedmiotów socjologii. W innem znów znaczeniu dostarczają nam materiału utwory literackie starożytne lub egzotyczne, w których znajdujemy ślady istniejących w danem środowisku zwyczajów, praw i instytucyj społecznych.

8. Opracowywanie materiału. Obserwację faktów, poszczególnych czy typowych, uzupełnia ich liczenie; w ten sposób bowiem możemy ustalić obiektywnie, w jakiej mierze spostrzeżone zjawiska są zjawiskami ogólnemi. Statystyka zatem jest ważną nauką pomocniczą dla socjologii. Niektórzy z dawnych socjologów, jak Buckle i Quetelet, spodziewali się nawet drogą statystyczną odkryć bezpośrednio prawa społeczne i w ten sposób uzyskać dla socjologii charakter nauki ścisłej, opartej na podstawach matematycznych; tak np. wykazał Buckle, że ze wzrostem cen zboża zmniejsza się

ilość małżeństw, a powiększa się ilość samobójstw. Dzisiejsi socjologowie nie przywiązują do tych badań czysto cyfrowych tak szczególnej wagi, gdyż uważają, że bez analizy psychologicznej mogą one doprowadzać do zupełnie mylnych wniosków. Ale znaczenie cyfr statystycznych jako materiału dla socjologii jest niezaprzeczane.

Po zebraniu materiałów, następnym krokiem metodycznym w każdej nauce jest ich **porównywanie**. W socjologii, która materiał swój po większej części otrzymuje z innych nauk: psychologii, historii, etnologii, lingwistyki i t. p. — metoda porównawcza jest właściwym rdzeniem postępowania. Dopiero zestawienie stosunków i instytucyj społecznych u różnych ludów, w różnych czasach, pozwala na oddzielenie zjawisk istotnych od przypadkowych; w ten sposób np. odkryto, że ustrój feudalny nie jest ograniczony do europejskiego średniowiecza, lecz tworzy się w pewnych warunkach w najrozmaitszych społeczeństwach, co znacznie pogłębiło zrozumienie tej formy społecznej. Tak samo cyfry statystyczne pozostają nieme, jeżeli nie stosujemy do nich pojęć, uzyskanych przy badaniu psychicznych podstaw działań społecznych. Metoda porównawcza jest zawsze tą drogą, która prowadzić może do ustalenia praw socjologicznych.

9. Podstawowe tezy nowoczesnej socjologii. Przedstawienie systemu praw socjologicznych, tak jak je wypracowała socjologia współczesna, nie należy do zadań niniejszej rozprawy. Nie można nawet mówić o jednym systemie — mamy ich wiele, tyle co najmniej, ile jest kierunków w socjologii. Ale możliwe, i jak się nam zdaje, nawet konieczne jest określenie niektórych pojęć i tez podstawowych, które można uważać za wspólny dorobek wszystkich dzisiejszych socjologów.

Nowoczesna socjologia twierdzi, że czynów i przymiotów pojedynczego człowieka nie można zrozumieć, nie

uwzględniając jego stosunków do innych ludzi, to znaczy nie patrząc na niego jako na członka społeczeństwa. Żaden człowiek nie żyje sam, żaden nie byłby człowiekiem, gdyby do społeczeństwa nie należał. Społeczeństwo przedstawia się konkretnie dla danej jednostki w formie jednej grupy (lub większej ilości grup), której, czy których, jest członkiem. Wszelkie życie w społeczeństwie zawiera w sobie cechę specyficznej wewnętrznej łączności, nie mającej nic wspólnego z pojęciem pożytku. Grupa nie jest tylko nazwą dla pewnej ilości ludzi; jest czemś więcej, gdyż jest podmiotem licznych myśli i uczuć, dążeń i zakazów, zwyczajów, prawd i umiejętności, których pojedynczy człowiek sam w sobie nie wytworzył i wy-

tworzyć nie mógł, a które, przeciwnie, przyczyniły się w rozstrzygającej mierze do utworzenia jego charakteru. Wystarczy przypomnieć język, który jest tworem grupy narodowej, i jego przemowny wpływ na sposób poznawania i myślenia człowieka, aby odczuć realność egzystencji i potęgę grupy. A jednak nie możemy drogą empiryczną stwierdzić, aby grupa, jako rzeczywistość duchowa, była samoistną istotą, by zwyczajnie, wierzenia i rozkazy grupy — jej treść psychiczna — istniały gdzieś poza psychiką poszczególnych jej członków. Ten podwójny charakter faktów społecznych, ta dziwna ich właściwość, że są równocześnie w nas i poza nami, jest najbardziej charakterystyczną ich cechą.

SOCJOLOGJA A WYCHOWANIE.

10. Socjologiczne pojęcie wychowania. Stwierdziliśmy jako jeden z podstawowych faktów socjologicznych, że ludzie tworzą grupy, odznaczające się pewnem ujednostajnieniem postępowania swoich członków i władające pewnym zasobem wartości obiektywnych, które stanowią tradycję grupy. Objawia się to zarówno w grupach mniejszych i przejściowych, jak i w wielkich, długotrwałych tworcach społecznych, jak np. narody. Sposób ubierania i odżywiania się, pracy i wypoczynku, witania się i żegnania, i tysiące różnych innych czynności bywa charakterystyczny dla członka grupy zawodowej, np. dla wojskowego lub wieśniaka, lub też grupy narodowej, jak np. dla Anglika lub Polinezyjczyka. Korporacja akademicka, kasta braminów, towarzystwo masonów posiadają pewne wspólne dla każdej grupy, a odrębne od innych, zwyczaje, wspomnienia, przekonania, cele i ideały; zaś kościoły, narody i państwa są dzierżycielami najwyższych wartości nadosobowych, jak religia, język i prawo.

Wszystkie te grupy ludzkie posiadają jedną cechę, która je różni od społeczeństw zwierzęcych: oto sposoby postępowania i tradycje grupy nie są dziedziczne. Młode zwierzę wykonywa wszelkie czynności, charakterystyczne dla swego gatunku, i wykazuje wszelkie typowe cechy zachowania się, chociażby chowało się bez żadnej styczności z innymi egzemplarzami tegoż gatunku. Żadna grupa ludzka nie uzupełnia się w ten sam naturalny sposób. Zasób wiedzy i uczuć, zwyczajów i reguł życiowych, nagromadzony przez grupę, nie ma żadnej podstawy psychofizycznej. Trwałość i utrzymanie grupy zależy zatem od procesu stałego przenoszenia tych dóbr i sposobów postępowania na nowych członków grupy, obojętne czy grupa, fizycznie biorąc, uzupełnia się drogą naturalną, jak np. naród, czy też dobiera sobie nowych członków inną drogą.

Ten proces przysposabiania jednostek na członków grupy społecznej, o ile jest kierunkowy i świadomy, nazywamy

wychowaniem w socjologicznym znaczeniu. Jest to proces asymilacyjny, bez którego społeczeństwa ludzkie nie mogłyby istnieć. Wychowanie należy zatem do zasadniczych zjawisk społecznych, których badanie jest przedmiotem socjologii. Fakt ten został stwierdzony przez licznych socjologów. „Człowiek stał się przedewszystkiem tem stworzeniem, które kształci się przez inne jednostki swego gatunku” powiada Waxweiler¹⁾, a Barth²⁾ formułuje tę samą myśl zwięźle i dobitnie: „Wychowanie, to rozrządzanie się społeczeństwa”.

11. Socjologia a pedagogika. Z takiego pojęcia wychowania wynikałoby, że nauka o wychowaniu, czyli pedagogika, jest tylko częścią nauki o społeczeństwie, czyli socjologii. Dlaczegoż więc pedagogika została wyodrębniona jako oddzielna nauka, która nawet przez długi czas wcale nie była traktowana w łączności z socjologią? Dla zrozumienia tej sprawy potrzebne są jeszcze pewne uwagi.

Przedewszystkiem musimy przypomnieć rozróżnianie pojęcia socjologii w ściślejszem i w szerszem znaczeniu, o którym mowa była powyżej. Jeżeli bierzemy ją w znaczeniu ściślejszem, tak jak to czynią przedewszystkiem niemieccy uczeni szkoły formalistycznej, to odrazu odkryjemy, że tak ujęta socjologia nie obejmuje całokształtu zagadnień, należących do dziedziny nauki o wychowaniu. Socjologia formalistyczna bada bowiem, jak widzieliśmy, tylko formalną stronę stosunków społecznych, abstrahując od ich treści. W pedagogice natomiast, tak jak ona się historycznie wytworzyła, treść konkretna wychowania, jego cele i poszczególne zadania odgrywają wielką, bezwzględnie poważniejszą rolę. Można nawet powiedzieć, że stro-

na formalna stosunku wychowawczego mało była badana; dopiero w ostatnich czasach poświęcono temu zagadnieniu pewne prace systematyczne. Będzie o nich mowa w późniejszym rozdziale.

Inaczej przedstawia się rzecz, jeżeli socjologję uważać będziemy, w pojęciu szerszem, za syntezę poszczególnych nauk społecznych. Wówczas jasnem jest, że także pedagogika będzie jedną z nauk, których rezultaty socjologja stara się łączyć w jeden system ogólny — co wcale nie stoi na przeszkodzie temu, by zakres ich sięgnął jeszcze poza dziedzinę zagadnień socjologicznych, tak samo, jak to się dzieje w ekonomice, w etnologii i t. p.

I jeszcze jedno. Podkreślaliśmy dotychczas społeczny współczynnik wychowania, jego zadanie, które polega na urabianiu coraz to nowych jednostek na pełnych członków zbiorowości. Ale po bieżne już zastanowienie się pokazuje nam, że istnieje także drugi współczynnik o wręcz przeciwnym kierunku, współczynnik indywidualny. Wszak wychowując, pragniemy rozwinąć w każdym człowieku przedewszystkiem jego właściwe zdolności, wykształcić i umocnić te strony jego ciała i jego duszy, które wykazują specyficzne talenty. Taka zaś działalność wychowawcza nie asymiluje, lecz różnicuje; jej celem nie jest jednostajność, lecz indywidualność. Ta antynomja ideału zbiorowego i osobowego tkwi głęboko w pojęciu wychowania; poświęcimy jej na innem jeszcze miejscu obszerniejsze uwagi. Narazie wystarczy stwierdzić, że antynomja taka istnieje; dodajemy, że w nowszych dziejach wychowania, zwłaszcza od Rousseau'a aż do końca 19-go wieku, współczynnik indywidualny znalazł się na pierwszym planie powszechnych zainteresowań. Znana jest rzeczą, że Rousseau, chcąc nakreślić idealny przebieg procesu wychowawczego, uważał za potrzebne wyodrębnić swego Emila z życia zbiorowości i pozostawić go sam na sam z jego nauczycielem. Hasło rozwoju osobowo-

¹⁾ Esquisse d'une sociologie, 1906, str. 117.

²⁾ Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung, 1911, str. 5.

ści zwycięża w tej epoce i przesłania często społeczną stronę zagadnienia.

Rozumiemy tedy, że nowsza pedagogika rozwinęła się niezależnie od socjologii i bez związku z nią. Jako główną i prawie jedyną jej podstawę, przyjęto psychologię, i tylko wyjątkowo wielcy teoretycy wychowania zajmują punkt widzenia socjologiczny. Do takich wyjątków należał np. Pestalozzi, który dla tego jest nam bardzo bliski. Dopiero na schyłku 19-go wieku pod wzrastającym wpływem nauk społecznych pedagogika kieruje swoją uwagę coraz więcej na współczynnik zbiorowy wychowania i zbliża się do socjologii. Jako pionierów tego kierunku wymienić należy Willmann'a i Natorpa w Niemczech, Edgard Vincenta w Ameryce, Elslandera i Durkheima we Francji.

Obecnie ten stan rzeczy zmienił się zupełnie. Społeczna funkcja i społeczna podstawa wychowania stoją na pierwszym planie naszej świadomości, i ścisły związek pedagogiki z socjologią jest wszędzie pojmowany właściwie. Objawia się to szczególnie silnie w Stanach Zjednoczonych, gdzie socjologia ogólna i pedagogiczna należą do głównych przedmiotów programu kształcenia nauczyciela. Lecz także w innych krajach związek taki istnieje i wywiera wpływ na pracę naukową i na praktykę wychowawczą. Przyjmujemy dzisiaj ogólnie, że zakresy obu nauk, pedagogiki i socjologii, przecinają się i że istnieje dziedzina wspólna, obejmująca te same przedmioty, chociaż widziane z różnych stron. I, jak to bywa w podobnych wypadkach, na pograniczu obu nauk powstała gałąź odrębna, którą nazywamy socjologią pedagogiczną.

12. Socjologia pedagogiczna. Jak sama nazwa wskazuje, socjologia pedagogiczna jest częścią socjologii; tak samo ujmuje zagadnienia i posługuje się temi samemi metodami. Tem, co ją wyodrębnia, jest jedynie jej przedmiot; socjologia pedagogiczna bada bowiem te stosunki społeczne, które stoją w związ-

ku lub mają wpływ na czynności wychowawcze, będące przedmiotem pedagogiki.

Z tego ogólnego założenia wypływają dwa szeregi zadań dla socjologii pedagogicznej. Pierwsza grupa obejmuje zadania natury teoretycznej, mianowicie analizę stosunku wychowawczego, jako jednego ze stosunków społecznych, oraz roli funkcji wychowawczych w życiu społeczeństw. Druga grupa zadań odnosi się do zbierania i opisywania wszelkich faktów społecznych, mających w jakimkolwiek kierunku znaczenie dla wychowania.

W pierwszej części, przy teoretycznej analizie stosunku wychowawczego, zadawać będziemy sobie następujące pytania: czy stosunek wychowawczy jest jednym ze specyficznych, pierwiastkowych stosunków między ludźmi, czy też jest to tylko wspólne miano pewnych stosunków, różniących się zasadniczo między sobą? Czy da się ten stosunek rozkładać, czy można w nim rozróżnić pewne elementy, które dopiero w połączeniu, a może w rozmaitych kombinacjach, stanowią stosunek wychowawczy? Jakie zachodzą połączenia stosunku wychowawczego z innymi stosunkami społecznymi? Jakie elementy społeczne są przedmiotami wychowania, jakie zaś przedmiotami? Dalej będziemy się starali w tej części teoretycznej scharakteryzować związek, jaki istnieje między wychowaniem w jego różnych formach a innymi ogólnymi faktami społecznymi, w szczególności wpływ wychowania na powstawanie, utrzymywanie i rozpadowanie się grup społecznych. Rozważania te doprowadzą nas do zagadnienia, wysoce dzisiaj aktualnego, w jakiej mierze wychowanie może być czynnikiem twórczym w rozwoju społecznym. Wszystkie te kwestje traktujemy w dalszym ciągu niniejszego rozdziału „Encyklopedji”.

Druga część zadań, wchodzących w zakres socjologii pedagogicznej, różni się od tamtej pierwszej zarówno przedmiotem, jak i sposobem traktowania

przedmiotu. Podczas gdy część teoretyczna zajmuje się samem wychowaniem, jako faktem społecznym, w części drugiej kierujemy naszą uwagę ku innym zjawiskom życia zbiorowego, o ile tylko stoją one w jakimś związku z wychowaniem. Celem pierwszej części jest analiza stosunku wychowawczego i funkcji wychowawczych; w drugiej części natomiast możemy się zadowalać opisem odnośnych faktów i wykazaniem ich związku z wychowaniem. Nazywamy zatem drugą część częścią opisową, czyli morfologią socjologiczną wychowania; stanowi ona treść następnych rozdziałów „Encyklopedji”.

Ponieważ najważniejszym przedmiotem wychowania są dzieci i młodzież, musimy poznać przedewszystkiem ich rozwój socjologiczny, oraz właściwości ich życia zbiorowego. Dalej omawiać będziemy różne środowiska, w których przebywają dzieci i młodzież, ze szczególnem uwzględnieniem wpływów, jakie wywierają one na funkcje wychowawcze, i ich wyników. Następnem zadaniem będzie opis socjologiczny instytucji wychowawczych, stworzonych przez społeczeństwa, między którymi najważniejsze miejsce zajmują rodzina i szkoła. Wreszcie socjologia pedagogiczna bada strukturę socjologiczną wychowującego

społeczeństwa z punktu widzenia funkcji wychowawczej, a więc państwa, kościoła, grup zawodowych, sportowych i innych. W osobnym rozdziale omawiane będą analogiczne zagadnienia w stosunku do wychowania dorosłych.

Oczywiście, zakres socjologii pedagogicznej ostatecznie zależeć będzie od tego, jak pojmujemy samo wychowanie. Gdybyśmy, jak się to często czyni, nie ograniczali tego pojęcia do świadomych, kierunkowych czynności wychowawczych, jakie np. wykonuje rodzina lub szkoła, lecz rozszerzali je na wszelkie funkcje, których wynikiem jest trwałe urobienie jednostki ludzkiej, zasięg nasz powiększyłby się ogromnie. Socjologia pedagogiczna musiałaby wówczas wciągnąć w orbitę swoich badań, jako podmioty wychowania, np. instytucje takie, jak prasa, teatr, kino, a nawet zjawiska społeczne, jak wojna, ustrój państwowy i t. p., a przedmiotem wychowania w tem znaczeniu byłby bez wyjątku każdy człowiek przez cały ciąg swego życia.

W pracy niniejszej, zgodnie z założeniami „Encyklopedji”, nie wytyczamy sobie tak szerokiego zakresu, lecz ustalamy, jako jej przedmiot jedynie: świadome i kierunkowe dążenia wychowawcze, oraz te zjawiska społeczne, które dla takich dążeń mają znaczenie.

SOCJOLOGICZNA ANALIZA STOSUNKU WYCHOWAWCZEGO.

13. Stosunek społeczny. Analizując zjawiska społeczne aż do ostatnich ich elementów, otrzymujemy obraz, niezmiernie na pierwszy rzut oka zawily i nieprzejrzysty. Przy takiej analizie bowiem życie społeczeństw przedstawia się jako tkanina niezliczonych pojedynczych faktów postępowania jednego człowieka wobec drugiego. Każde takie postępowanie wydaje się zjawiskiem jednorazowym, przemijającym, i jakkolwiek łączność tych zjawisk między sobą, zależność jednych od drugich jest dla nas intuicyjnie jasna, to jednak ich mnogość

i różnorodność stawia rozumowi klasyfikującemu ogromne trudności.

Pojęciem, które pozwala nam wnieść ład i system w tę gąszcz nieprzebitą czynów ludzkich, jest pojęcie stosunku społecznego. W każdym postępowaniu jednego człowieka wobec drugiego możemy ustalić wzajemny stosunek obu jednostek. Jeżeli wyłączymy nasamprzód wypadki, nie mające wogóle charakteru społecznego¹⁾, to grupować możemy

¹⁾ Por. Enc. Wych. str. 19, ust. 14.

czynny społeczne według formalnych typów objawionego w nich stosunku.

Takie typy formalne otrzymujemy, rozróżniając w stosunkach: 1) ich kierunek, który może być zbliżający (synergiczny), lub oddalający (antagonistyczny i 2) moment odwracalności lub nieodwracalności stosunku, czyli równości lub nierówności jednostek, w ów stosunek wchodzących. Równoczesne stosowanie tych momentów daje cztery typy stosunków społecznych: a) stosunki zbliżające odwracalne, b) stosunki zbliżające nieodwracalne, c) stosunki oddalające odwracalne, d) stosunki oddalające nieodwracalne. Wzorem typu a) jest stosunek między towarzyszami, wzorem typu c) walka wrogów. Przykładem typu b) jest pomoc, okazana słabemu przez silnego, zaś typ d) objawia się np. w stosunku pana do sługi.

Obserwacja uczy, że stosunki społeczne mają tendencję do ustalania się; stosunek, który skonstatowaliśmy w pewnym jednorazowym czynie, z reguły pozostaje takim samym w całym postępowaniu, lub w znacznej tegoż części, u tych samych jednostek względem siebie. W ten sposób uzyskujemy nowy moment klasyfikacji stosunków społecznych, mianowicie ich trwałość. W każdej z wymienionych grup można rozróżnić stosunki chwilowe i stosunki trwałe czyli postawy. Stosunki zaś trwałe, obejmujące większą ilość ludzi, są podłożem tworów społecznych, t. j. grup wszelkiego rodzaju, które odznaczają się tem, że posiadają własną treść obiektywną i w ten sposób stają się niejako niezależne od jednostek, jakie każdorazowo w ich skład wchodzi.

14. Stosunek wychowawczy. Na którym punkcie tego schematu, skreślonego tu w ogólnych zarysach, znajdziemy miejsce dla stosunku wychowawczego?

Stosunek wychowawczy jest niewątpliwie stosunkiem zbliżającym; wychowujący pragnie upodobnić wychowanika do siebie, bądź w całej jego istocie, bądź

w pewnym określonym zakresie. Jest on następnie stosunkiem nieodwracalnym; role jednostek, wchodzących w ten stosunek, nie są równe. Określimy więc jako właściwe miejsce stosunku wychowawczego grupę b); jest on pokrewny stosunkowi pomocy, udzielonej słabszemu przez silniejszego. Odróżnia go zaś od niektórych innych stosunków tej grupy to, że nie może być ujęty jako stosunek chwilowy, jednorazowy, lecz w każdym wypadku należy do stosunków wyższego rzędu, do postaw czyli stosunków trwałych. Wychowaniem nazywamy takie działanie¹⁾, które ma na celu osiągnięcie stałych zmian w ludziach; takie zaś zmiany naogół mogą być osiągnięte tylko przez długotrwałe oddziaływanie.

15. Biologiczne źródło stosunku wychowawczego. Z faktu, że stosunek wychowawczy nie znajduje się wśród tych ostatecznych elementów systemu życia zbiorowego, za jakie uznaliśmy stosunki społeczne pierwszego rzędu, chwilowe i jednorazowe, nie można wyciągnąć żadnego wniosku co do kwestji, czy stosunek wychowawczy należy do pierwotnych stosunków społecznych w znaczeniu rozwoju dziejowego. Kolejność logiczna, którą stosujemy przy analizie i systematyzacji naukowej, nie ma nic wspólnego z kolejnością historyczną. Wszak tak samo, rozkładając całe bogactwo życia społecznego na poszczególne stosunki między jednostkami, nie twierdzimy wcale, że najpierw były właśnie tylko takie stosunki między jednostkami, a z nich dopiero powstały twory społeczne, grupy wszelkiego rodzaju, jak rodzina, ród, szczep, naród i inne; przeciwnie, socjologia dzisiejsza uważa grupy, twory zbiorowe za fakt podstawowy w rozwoju człowieka. Mamy więc wszelkie powody przypuszczać, że stosunek wychowawczy jest jednym z podstawowych, pierwotnych stosunków społecznych wogóle. Źródło bowiem jego le-

¹⁾ Por. Enc. Wych., str. 20.

ży w instynktach opiekuńczych wobec potomstwa, które istnieją nie tylko u człowieka, ale także u zwierząt. Spotykamy je nawet u owadów (pszczoły, mrówki), bardzo rozwinięte są u ptaków, u których instynkt macierzyński występuje nie tylko u samic, ale również u samców; u ssaków instynkt ten występuje w większym lub mniejszym stopniu, prawie ogólnie, a w pewnych wypadkach, np. u kotów, obserwujemy już objawy, przypominające żywo proces nauczania: matka, bawiąc się z młodem, pokazuje im sztukę chwytania zdobyczy.

Postawa wychowawcza ma więc jedno źródło biologiczne, przedspołeczne. Jest to moment ważny, który za mało bywa podkreślany w nowoczesnych socjologicznych teoriach wychowania tak samo, jak bywał pomijany moment społeczny w dawniejszej pedagogice. I do wychowania również odnosi się wnikliwa uwaga jednego ze współczesnych socjologów, iż dla wielu konkretnych stosunków ludzkich forma grup i tworów społecznych, do których ludzie należą, ma tylko drugorzędne znaczenie¹⁾.

16. Motywy stosunku wychowawczego. Co się tyczy motywów poszczególnych czynów i postaw społecznych, dzisiejsza socjologia stoi na stanowisku, że nie dają one się tłumaczyć na podstawie racjonalnych celów jednostek, lecz że należy ich szukać w popędach, będących ostatecznymi kategoriami, dostępnymi dla analizy socjo-psychologicznej. Vierkandt rozróżnia następujące popędy: instynkt towarzyski, instynkt samopoczucia, instynkt poddawania się, instynkt pomocy, instynkt walki. Odnosząc je do naszych typów stosunków społecznych, stwierdzamy, że pierwszy jest podłożem stosunków typu a), ostatni — stosunków typu c); instynkty samopoczucia z jednej, a poddania się z drugiej strony tworzą stosunki typu d). Typ b),

który nas tu bezpośrednio obchodzi, jest umotywowany instynktem pomocy. Popęd ten należy uważać za przyrodzony, znajdujemy go już u zwierząt, zaś u ludzi pierwotnych występuje on silniej, niż u cywilizowanych, w proletariacie silniej, niż w warstwach wyższych. Nie ulega wątpliwości, że dzisiejszy europejski system społeczny, nastawiony głównie na rozwój popędu walki, zabija instynktową skłonność ludzi do pomagania innym. Najważniejszym przedmiotem instynktu pomocy są dzieci; na tym terenie popęd ten zlewa się ze starym, biologicznie ugruntowanym popędem opiekuńczym w stosunku do potomstwa.

17. Środki stosunku wychowawczego. Istotą czynu społecznego jest działanie na innego człowieka, na innych ludzi. Jakież są środki, któremi się posługuje? Dwa z nich poznaliśmy już, omawiając główne kierunki socjologii: są to przymus i naśladowanie. Nie wchodzimy tu w długotrwały spór, który z tych środków jest decydującym czynnikiem rozwoju społecznego; pewne jest jednak, że oba odgrywają ważną rolę w stosunkach społecznych. Przymus, działając z zewnątrz, podporządkowuje wolę jednostki woli innej jednostki lub grupy; naśladowanie osiąga podobne skutki, działając z wewnątrz.

W stosunku wychowawczym istnieje zarówno przymus, jak i naśladowanie. W pierwotnym wychowaniu naśladowanie jest czynnikiem decydującym. Nordenskjöld tak opisuje wychowanie u pewnych szczepów Indian amerykańskich¹⁾: „Dziecko indiańskie uczy się życia w zabawie. Jeżeli matka idzie po wodę, niosąc córeczkę swą na ramieniu, to dziewczynka trzyma w ręce maleńki dzbanuszek, zupełnie podobny do dzbanu matki. Matka napełniając swój duży dzban, napełnia równocześnie dzbanuszek córeczki. A dzbanuszek ten rośnie razem z dziewczynką. —

¹⁾ Wiese, Allg. Soziologie I, 121.

¹⁾ Cytowane u Vierkandta, Gesellschaftslehre, str. 112.

Mały chłopczyk bawi się we wsi siatką, łowiąc nią liście i skorupki. Gdy podrośnie, otrzymuje od dziadka większą siatkę i towarzyszy mu przy łowieniu ryb. Z początku niewiele wyłowi, ale i on i sieć stają się większe...". — Widzimy w tych przykładach świadome lub w każdym razie regularne użytkowanie naśladowania w stosunku wychowawczym. Niewątpliwie i dzisiaj ten czynnik ma ogromne znaczenie w wychowaniu małego dziecka w rodzinie. Ale obok niego stwierdzamy, zwłaszcza w społeczeństwach cywilizowanych, szerokie stosowanie przymusu. Objawia się on we wszystkich regułach i przepisach, którymi otaczamy życie dziecka w domu i zwłaszcza w szkole, oraz w systemie nagród i kar, którymi staramy się wyegzekwować owe przepisy. Były epoki w wychowaniu, jak np. okres purytański w Anglii, gdy wychowawcy przywiązywali największą wagę do wszelkich środków przymusowych. Słusznie Durkheim¹⁾ zwraca uwagę na fakt, że instytucje pedagogiczne są często odbiciem innych instytucji społecznych i że wielcy wychowawcy działali nietylko jako psychologowie, ile pod wpływem dążeń społecznych swego czasu.

Jeżeli przypomnimy sobie istotę stosunku wychowawczego, mianowicie dążenie do trwałego urobienia swego przedmiotu, to musimy wątpić, czy przymus właśnie dla tego stosunku jest środkiem właściwym. Działając z zewnątrz, środek ten działa tak długo, jak długo jest faktycznie stosowany; nie mamy podstawy do przypuszczania, by skutki jego mogły się utrwalić także poza tym okresem. Znacznie więcej odpowiada istocie wychowania czynnik, który polega na samodzielności wychowanka i łączy ją z działaniem wychowawcy, lub tej grupy, którą wychowawca reprezentuje. Takim właśnie czynnikiem jest naśladowanie.

Naśladowanie jest tylko jednym z faktów, polegających na wewnętrznej wspólnocie ludzkiej, jako podstawie wszelkich stosunków społecznych. Można je określić jako objaw przenoszenia, rozszerzania woli; ale analogiczne objawy istnieją także w dziedzinie uczucia — są niemi m. in. wszelkie formy sympatii — jak i w dziedzinie intelektu. Powszeczną obserwacją pokazuje, że ludzie w zasadzie skłonni są przyjmować bez oporu myśli, wypowiedziane przez innych: Vierkandt przyrodzoną cechę „łatwowości" uważa (*Gläubigkeit*), za starszą od postawy krytycznej i dzisiaj jeszcze w stosunkach społecznych ma nierównie większe od tamtej znaczenie. Znany objaw sugestji jest tylko skrajnym wypadkiem tego codziennego stosunku. U dzieci, jak u ludzi pierwotnych, ta naturalna łatwowość jest rysem wybitnym. W stosunku wychowawczym odgrywa ona rolę środka silnie i pewnie działającego; doświadczeni wychowawcy umieją się nią posługiwać i nie przeceniają znaczenia przekonywania racjonalnego.

18. Połączenie stosunku wychowawczego ze stosunkiem panowania. Dotychczasowa analiza socjologiczna okazała nam stosunek wychowawczy, jako szczególnie wypadek stosunku zbliżającego nieodwracalnego, o charakterze trwałym, a o źródle po części biologicznym, polegającego na popędzie pomocy i posługującego się przeważnie środkami wewnętrznymi, opierającymi się na wspólnocie ludzkiej. Lecz obserwacja uczy, że rzadko stosunek wychowawczy występuje jako czysty typ, lecz (podobnie, jak to stwierdzamy ogólnie w analizie stosunków społecznych) łączy się w rzeczywistości z innymi stosunkami. W ten sposób powstają stosunki o charakterze mieszanym, oddziałujące oczywiście w konkretnych wypadkach głęboko na przebieg procesów wychowawczych.

Najczęściej spotykamy połączenie stosunku wychowawczego ze stosunkiem

¹⁾ Education et sociologie, wyd. 2, 1926.

typu (d), t. j. ze stosunkiem panowania. Wychowanek z natury rzeczy jest słabszy od wychowawcy, bądź to już pod względem biologicznym, jak dzieci, bądź też, w każdym razie, pod względem społecznym, gdyż właśnie dlatego jest przedmiotem wychowania, że nie posiada jeszcze przymiotów, potrzebnych do pełnego udziału w życiu społeczeństwa; słabsi zaś w większości społeczeństw są podporządkowani silniejszym. Stosunek ten występuje z całą wyrazistością w dawnej rodzinie, w której ojciec — często jedyny obok matki wychowawca swoich dzieci — był równocześnie i przede wszystkim głową rodziny i nieograniczonym jej władcą; wiadomo, że stare prawo rzymskie czyniło ojca panem życia i śmierci swych dzieci. To połączenie stosunku panowania ze stosunkiem wychowawczym, w rodzinie dawniejszego typu, utrzymało się jako typowe w Europie aż do połowy 19 wieku i nadawało wszelkim poczynaniom wychowawczym specyficzne zabarwienie. Stosunek matki do dzieci w rodzinie tego typu był wprawdzie na ogół czystym stosunkiem wychowawczym, wolnym od pierwiastka nad-i podrzędności, ale wszelkie instytucje społeczne, utworzone w celu uzupełnienia czynności wychowawczych rodziny, powstały z ducha męskiego, ojcowskiego i dlatego nosiły również to samo piętno. Stosunek nauczyciela do ucznia w dawnej szkole był wybitnie stosunkiem przełożonego do poddanego, nierzadko o zabarwieniu bezwzględnej władzy, a nawet przemocy. Świadczy o tem surowość dyscypliny i srogość kar, o których słyszymy w historii wychowania i która nie znajduje żadnego uzasadnienia w samym stosunku wychowawczym.

Inny przykład połączenia stosunku wychowawczego ze stosunkiem panowania mamy w tych wypadkach, w których stwierdzamy oddziaływanie wychowawcze pana na podwładnych, wodza na zwolenników. Zwłaszcza ten ostatni

wypadek jest obecnie, pod wpływem politycznego rozwoju lat ostatnich, żywo dyskutowany w różnych krajach, a także i w Polsce. Nie możemy na tem miejscu przeprowadzać analizy socjologicznej stosunku wodza do oddanych mu zwolenników, gdyż nie jest on już czystym stosunkiem władczym, lecz połączony jest ze stosunkiem towarzyskim i w całości tłumaczyć się da tylko na podstawie socjologii grupy. Główna treść tego stosunku nie leży w sferze wychowawczej; ale dla osiągnięcia celów wyznaczonych wódz może używać środka trwałego urabiania towarzyszy prowadzonych przez siebie, w pewnym kierunku. W. Sławek podaje charakterystyczny przykład takiej działalności wychowawczej J. Piłsudskiego jako wodza organizacji rewolucyjnej w zaborze rosyjskim ¹⁾.

19. Połączenie stosunku wychowawczego ze stosunkiem walki. Najpospolitszym środkiem, działającym w stosunkach typu (b), jest przymus; przymus zaś wywołuje w pewnych okolicznościach bunt. W ten sposób stosunek oddalający nieodwracalny przemienia się w stosunek oddalający odwracalny, i do stosunku wychowawczego wkrada się moment walki. Konflikt między wychowawcą a wychowankiem należy do najgłośniejszych tematów dyskusji potocznej i naukowej, jak i literatury pięknej. Nie ogranicza się to do rodziny, do walki między surowym ojcem a buntującym się synem; szkoła również dostarcza licznych przykładów takiego stosunku. W 1912 r. wyszła w Niemczech ciekawa książka ²⁾, zawierająca zbiór wspomnień wybitnych współczesnych o ich przeżyciach szkolnych. Przerażająco często znajduje tam wyraz stosunek bezwzględnej opozycji między nauczyciela-

¹⁾ „Zrąb” t. 13. (1933) str. 6. W tymże tomie dalsze materiały do niniejszego tematu.

²⁾ Alfred Graf, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen. Berlin-Schöneberg 1912.

mi i uczniami. Nie możemy się wstrzymać od przytoczenia szeregu przykładów, niezmiernie charakterystycznych:

— Byłoby to dla mnie rodzajem ciężkiego czyścica, gdybym miał jeszcze raz przeżyć lata szkolne (prawnik prof. Kohler).

— Osobisty nasz stosunek do nauczycieli przeważnie nie był dobry (polityk Müller - Meiningen).

— Moje lata szkolne były czasem męki i płaczu (socjolog prof. Sombart).

— Z nauczycielami żyliśmy przeważnie w stanie ukrytej wojny (pedagog prof. Gurlitt).

— Surowa dyscyplina w szkole wyzywała nas do walki z nią (teolog Fr. Meyer).

— Lata szkolne wydają mi się w mojem nielekkiem i pracowitem życiu najcięższe i duchowo najnędniesze, widzę w nich czas niepojętego duchowego niewolnictwa (technolog prof. Miethe).

— Dyrektora zakładu głęboko nie nawidziłem (hist. lit. prof. Bartels).

— Lata szkolne to dla mnie jakoby zły sen, tyranja, obojętność, lekceważenie, pogarda, złośliwe przeszkody (pisarz J. Wassermann).

— Nie było prawie nigdy zaufania do nauczyciela; byliśmy w stosunku niewolnika do dozorczy (hist. lit. dr. A. Eloesser).

— Jeszcze dzisiaj, wspominając swoich nauczycieli, nie mogę się obronić przed uczuciem najsilniejszego rozgoryczenia (prof. Herman Bahr).

— Zakład, w którym przebywałem od 7 do 14 roku życia, był to rodzaj więzienia (pisarz G. Böttcher).

— Czułam się ciągle moralnie maltretowaną i drażnioną, i odpowiadałam na to buntem (pisarka Ida Boy-Ed).

— Kto może się dziwić, jeżeli chłopak mego temperamentu przejął się nienawiścią do całej szkoły (pisarz Conrad Alberti).

— Doskonale rozumiem owe liczne wypadki samobójstwa wśród uczniów.

Gdyby nie miłość moja dla moich przecznych rodziców — i ja byłbym sięgnął po rewolwer; ale głównego mego dręczyciela z pośród nauczycieli napewno byłbym zabrał ze sobą (pisarz H. Vierrordt).

Stosowanie przymusu w wychowaniu nie jest jedyną przyczyną powstawania stosunku walki między wychowankiem a wychowawcą. Antagonizm między nimi jest prawie normalnym objawem wszędzie, gdzie młode pokolenie jest wychowywane przez starsze. Istotę opozycji pokoleń przedstawia po mistrzowsku Wiese w swej Socjologii¹⁾, uwydatniając cały jej tragizm w sentencji: „Najbliżsi — to najdalsi”. Najgłębsza przyczyna opozycji leży w odmiennej postawie wobec życia, którą Schopenhauer trafnie scharakteryzował w aforyzmie: „Cechą pierwszej połowy życia jest niezaspokojona tęsknota za szczęściem, drugiej — obawa przed nieszczęściem”. Starsi niezawsze mogą się uchronić zupełnie od uczucia zazdrośnej urazy wobec bezwzględnej młodzieży; niezawsze też zdolni są dotrzymywać kroku zmianom spowodowanym biegiem dziejowym. Zamiast tego starsze pokolenie przeciwstawiają młodszemu swój najsilniejszy atut: skarb nabytego doświadczenia życiowego. Ale właśnie młodzi odczuwają to zwykle, jako przeszkodę, stawianą swemu polotowi. Dodajmy do tego przeciwieństwo, wynikające z faktu, że starszy wychowawca, zwłaszcza ojciec, jest przedstawicielem społeczeństwa wobec nieuspołecznionego jeszcze wychowanka — a rozumiemy w całej pełni głębokość możliwego konfliktu.

A jednak zmiana pokoleń jest najpotężniejszą dźwignią postępu ludzkiego. Fakt, że starsze pokolenie, chcąc zachować zgromadzone w danej chwili zapasy kultury, przenieść je musi na pokolenie młode, biologicznie inaczej na-

¹⁾ Leopold v. Wiese, Allgemeine Soziologie, I 196 i nast.

stawione i dlatego inaczej je pojmujące — fakt ten, więcej, niż każdy inny, utrzymuje ruchliwość kultury i zawiera motyw rozwoju. Gdzie opozycja pokoleń zostaje doprowadzona do minimum, jak w starych Chinach z ich kultem przodków, tam też pewna sztywność i skamieniałość cywilizacji jest nieunikniona.

20. Połączenie stosunku wychowawczego ze stosunkiem towarzyskim.

W obecnym stanie cywilizacji zachodniej nie widzimy tej sztywności; odznacza się ona raczej nadmierną ruchliwością i niestałością we wszystkich dziedzinach kultury. Łatwo dostrzec związek między tym faktem a charakterystycznym objawem w zakresie stosunku wychowawczego, mianowicie typowym połączeniem tego stosunku ze stosunkiem towarzyskim (typ a, ob. ust. 13). Nieodwracalność, która, jak widzieliśmy, jest istotną cechą właściwego stosunku wychowawczego, znika pod wpływem prądu, który domaga się ustalenia między wychowawcą a wychowankiem stosunku przyjacielskiego, a więc odwracalnego, gdyż polegającego na zasadniczej równości obu stron. Jeszcze w połowie 19-go wieku hasło takie nie zostałoby zrozumiane; w początku 20-go wieku, który głośno pisarka szwedzka, Ellen Key, nazwała „stuleciem dziecka”, odniosło ono zupełne zwycięstwo. Połączenie stosunku wychowawczego ze stosunkiem towarzyskim wyraża się — między innymi — w powiększonej poufałości między rodzicami a dziećmi. Charakterystyczne jest tu zastąpienie dawniejszych form odzywania się do rodziców przez zwykłe „ty”. Również w szkole prąd ten nie został bez głębokiego wpływu. W skrajnej konsekwencji tego kierunku Rosja sowiecka prześciowo wprowadziła w szkołach oficjalnie zupełną równość między nauczycielem a uczniami; nauczyciel, jak każdy poszczególny uczeń, podlegał krytyce i, w pewnych sprawach, władzy zgromadzenia uczniowskiego.

Połączenie stosunku wychowawczego ze stosunkiem towarzyskim nie wyklucza bynajmniej dalszego połączenia ze stosunkiem walki. Nietylko zbyt silnie akcentowany stosunek panowania wywołuje bunt, a więc i walkę; opozycja, wynikająca, jak widzieliśmy, z biologicznego przeciwieństwa pokoleń, znajduje w warunkach równości siłę do rozrastania się. W istocie rzadko kiedy walka pokoleń występowała w tak ostrej formie, jak w obecnej fazie cywilizacji zachodniej, odznaczającej się właśnie typowym połączeniem stosunku wychowawczego z towarzyskim.

Wartościowanie, ustalanie form dla działania ludzkiego, nie należą do zakresu socjologii naukowej, jako nauki czystej; ale nauki stosowane czyli technologie, odnoszące się do spraw społecznych, muszą uwzględnić jej rezultaty. Dlatego analiza socjologiczna, wykazująca specyficzność stosunku wychowawczego, jego przynależność do typu zbliżającego nieodwracalnego i jego odrębność od stosunków innego typu, bezwątpienia posiada doniosłe znaczenie praktyczne.

21. Przedmiot wychowania.

Mówiąc o stosunku wychowawczym, mamy przeważnie na myśli stosunek między jednostkami starszemi i młodszemi. Oczywiście, przedewszystkiem jednostki młode są i zawsze były przedmiotem czynności wychowawczych; bez nich bowiem, jak to powiedzieliśmy w ust. 10, naturalne społeczeństwa ludzkie nie mogłyby trwać. Lecz dzisiaj dzieci i młodzież nie są jedynym przedmiotem wychowania; są nim również osoby dorosłe, najczęściej wówczas, gdy mają być przyjęte do grupy, do której dotychczas nie należały.

Im bardziej zwarta grupa, tem silniej zaznacza się stosunek wychowawczy wobec kandydata na członka grupy. Długi stosunkowo czas czynnej służby wojskowej w krajach, gdzie istnieje powszechna powinność wojskowa, uwarunkowany jest nietyle potrzebą naucza-

nia pewnych umiejętności technicznych, które możnaby uzyskać w znacznie krótszym okresie, jak raczej dążeniem grupy wojskowej do urabiania typu żołnierza, zdolnego do specjalnych zadań wojskowych; to też typ ten wyraża się w całej postawie, w całym zachowaniu się osoby, która przez tę szkołę przeszła. Analogiczny objaw stwierdzono przy przyjmowaniu nowych członków do grupy religijnej; i tu przyjęcie poprzedzane jest dłuższym czy krótszym okresem wychowawczym. Również grupy o mniejszym zasięgu i mniejszym znaczeniu ogólnem stosują wobec nowych członków czynności wychowawcze, jeżeli tylko grupy te są dostatecznie zwarte, t. z. obejmują dość znaczny ułamek osobowości swoich członków. Przykładem są np. niemieckie korporacje studenckie, które ustaliły w ścisłych formach stosunki wychowawcze między nowymi a starymi członkami; nowi członkowie (*Füchse*) muszą przejść okres przygotowawczy, zanim otrzymają prawa członków pełnych (*Burschen*), i w tym okresie stoją pod nadzorem specjalnie w tym celu wydelegowanych członków starszych (*Leibbursch*, *Fuchsmajor*).

Liczne są także wypadki, gdy w pewnej grupie stosowane są czynności wychowawcze wobec części dawnych, dorosłych członków. Najczęściej i najbardziej systematycznie dzieje się to wówczas, gdy grupa przechodzi okres powiększania swej zwartości. Tak np. nowoczesna oświata pozaszkolna stoi w związku z tendencją wzmacniania się grup narodowych i państwowych. Sporadycznie takie dążenia, polegające na działalności wybitnych jednostek wśród danego społeczeństwa, objawiają się we wszystkich czasach; w tem znaczeniu wszyscy ci, do których dociera głos proroków, wieszczów, poetów i pisarzy, są przedmiotem ich działalności wychowawczej.

Pod tym kątem widzenia dzieci i młodzież, jako przedmiot stosunku wychowawczego, stanowią tylko najważ-

niejszy wypadek ogólnego prawa, że przedmiotem wychowania są ci, którzy mają wejść, wogóle lub w większej mierze, w skład pewnej grupy; dzieci i młodzież bowiem mają wejść, jako pełnowartościowi członkowie, do tej wielkiej ogólnej grupy społecznej, w której się urodziły.

22. Podmiot wychowania. Zgodnie z biologicznym źródłem stosunku wychowawczego, pierwszymi i najważniejszymi wychowawcami są rodzice. Nie potrzebujemy na tem miejscu wchodzić w sporną kwestję, czy rodzina jest najstarszą formą współżycia ludzkiego; w każdym razie pewny jest fakt, że normalnie wszędzie i zawsze każde dziecko odbierało i odbiera pierwsze wychowanie od matki. Dla największej części zbadanych społeczeństw także czynności wychowawcze ojca są ustalone.

Ale już nasze uwagi w poprzednim ustępie o przedmiocie wychowania przypominają nam, że prócz rodziców także inne osoby spełniają rolę wychowawców; tam mianowicie, gdzie przedmiotem wychowania są osoby dorosłe. Wiemy też, że w stosunku do dzieci i młodzieży czynności wychowawcze w bardzo znacznej mierze wykonywane są również przez wychowawców zawodowych.

W świetle rezultatu, osiągniętego w ostatnim ustępie, fakty te stają się zrozumiałe. Jeżeli przedmiotem wychowania są ci, którzy mają wejść w skład pewnej grupy, to właściwym podmiotem wychowania jest właśnie grupa. Ale grupa to pojęcie oderwane; każda grupa działa przez jednostki. Jeżeli grupą, do której dziecko ma wejść jako pełnowartościowy członek, jest wyłącznie rodzina (jak to bywa w pewnych cywilizacjach), lub jeżeli rodzina jest istotnym i miarodajnym składnikiem większych grup, do których należy — wówczas z natury rzeczy rola wychowawcy przypada tym, którzy stoją na czele rodziny. Nie wyklucza to zresztą nawet na tym stopniu ustanawiania przez właściwych wychowawców — zastępców do pewnej

części, a nawet do całości czynności wychowawczych; tu należy używanie niewolników, jako pedagogów, w starożytności, lub nauczycieli domowych u arystokracji 17 i 18 wieku, stosowanie wychowania w domu obcym przez pewien czas i t. p. W miarę jednak, jak rodzi-

na przestaje być najważniejszym składnikiem silnych grup społecznych, czynności wychowawcze przechodzą w ręce osób działających w imieniu tych grup. Tu leży najgłębsza przyczyna wzrastającego znaczenia wychowania szkolnego we współczesnych społeczeństwach.

SOCJOLOGICZNE FUNKCJE WYCHOWANIA.

23. Funkcja asymilacyjna wychowania. Analiza nasza potwierdziła tezę, że funkcja wychowania nie może być dostatecznie wyjaśniona bez odniesienia jej do grup społecznych. Konieczność urabiania przyszłych członków grupy do pełnego udziału w niej — oto drugie, socjologiczne źródło wszelkich stosunków wychowawczych.

Jedną z przesłanek powstawania i utrzymywania się grupy społecznej jest wspólne posiadanie pewnych cech i wartości; innymi słowy, w każdej grupie istnieje równość członków pod pewnymi względami. Zasięg tej wspólnoty, zakres ujednostajnienia członków waha się w szerokich granicach; w bardzo zwartych grupach obejmuje on prawie całą osobowość członków, podczas gdy w innych ogranicza się czasem do jednej, mało znaczącej cechy. Członkowie szczepu pierwotnego mało różnią się między sobą co do form życiowych, obyczajów, umiejętności, zasobu wiadomości i wierzeń; członkowie towarzystwa filatelistycznego natomiast mogą prawie nic nie mieć wspólnego ze sobą, prócz zainteresowania znaczkami pocztowymi. Przy powstawaniu i utrzymywaniu grup czynne są zatem siły asymilacyjne; upodobnienie wzajemne członków grupy należy do zasadniczych funkcji socjologicznych.

Wychowanie odgrywa w tym procesie asymilacyjnym poważną rolę, lecz nie jest ono jedynym czynnikiem, działającym w tym kierunku. Podobieństwa socjologiczne mogą być wywołane tem,

że dane osoby podlegają tym samym wpływom fizycznym i środowiskowym. Tak np. chłopci wszędzie, chociaż nie mają kontaktu i grupy nie tworzą, odznaczają się pewnymi wspólnymi rysami: powolność w ruchach i w mowie, tradycjonalizm i konserwatyzm w obyczajach, nieufność i ostrożność wobec obcych charakteryzują lud wiejski we wszystkich krajach. Nie ma to oczywiście wiele wspólnego z wychowaniem, lecz jest skutkiem warunków pracy na roli i środowiska wiejskiego. Drugim, potężnym czynnikiem ujednostajniania grup ludzkich jest naśladowanie. Mówiliśmy o niem jako o jednym ze środków stosunku wychowawczego; lecz działa ono i tam, gdzie takiego stosunku nie ma, doprowadzając jednostki od wewnątrz do wspólnej miary. Lecz im bardziej zwarta jest grupa, tem więcej czynniki asymilacyjne pozawychowawcze wymagają uzupełnienia przez wychowanie, ażeby odpowiedni stopień podobieństwa członków mógł być osiągnięty. Akcja wychowawcza polega wówczas głównie na świadomym i kierunkowym stosowaniu wymienionych wyżej czynników asymilacyjnych; wychowanek poddawany jest w możliwie wysokiej mierze działaniu typowego środowiska grupy, oraz warunkom, sprzyjającym naśladowaniu.

24. Wspólny zasób wiadomości i umiejętności. Bez pewnego zasobu wspólnych wartości intelektualnych nie ma możliwości stałego stosunku zbliżającego między ludźmi; asymilacja obejmu-

je zatem przede wszystkim dziedzinę wiedzy. Pierwszym, przemożnym i niezastąpionym instrumentem jest tu język, w którym krystalizuje się całkowity sposób ujmowania świata przez daną grupę i który pozatem zawsze był i będzie najważniejszym bezsprzecznie środkiem porozumienia między ludźmi. Ucząc dzieci języka, dajemy im udział w dorobku umysłowym pokoleń i dostęp do wszelkich nagromadzonych przez nie materiałów wiedzy. Stąd zrozumiałą staje się rola, jaką odgrywa język tam, gdzie istnieją antagonizmy grupowe. W walkach narodowościowych nowoczesnych zawsze kwestja nauczania własnego lub cudzego języka jest momentem największej wagi. Państwa współczesne opierają przeważnie swój system wychowania publicznego na możliwie powszechnem szerzeniu znajomości głównego, „państwowego” języka wśród mniejszości obcojęzycznych. Stany Zjednoczone Am. Półn. uwarunkowują nadanie obywatelstwa imigrantom od stopnia władania językiem angielskim; wychowanie szkolne stało się tam istotnym czynnikiem amerykanizacji¹⁾. Także w grupach innych, niż narodowych, język ma znaczenie asymilacyjne. Łacina stała się jednym z mocnych łączników Kościoła katolickiego. Stany i klasy społeczne tworzą sobie często odmiany językowe, które służą zarówno do ściślejszego związania członków tych grup między sobą, jak i do odróżniania ich od członków innych grup. Charakterystycznym przykładem jest podwójna wymowa angielska, inna w wyższych klasach społeczeństwa, inna w niższych; potoczne opuszczenie głoski *h* jest starrannie unikane przez tych, którzy pretendują do przynależności do klasy wyższej. Do tej samej grupy zjawisk należą języki zawodowe, „*argot*” apaszowski i złodziejski; wychowankowie wielkich publicznych szkół angielskich, jak Eton

i Harrow, pielęgnują pewien odrębny sposób wymawiania i wyrażania się, po którym się poznają, gdziekolwiek w życiu się spotkają.

Ostatnie przykłady pokazują zresztą, że język, prócz swej pierwotnej roli narzędzia wspólnej wiedzy i porozumienia, otrzymuje często w stosunku do grupy jeszcze drugie znaczenie, symboliczne, podobnie, jak sztandar lub barwy narodowe. O tych symbolach grupowych będzie jeszcze mowa później.

Zakres innych wiadomości i umiejętności, których udzielanie należy do funkcji asymilacyjnych wychowania, zależy będzie od treści intencjonalnej danej grupy. W gromadzie wiejskiej przenosi się na młode pokolenie umiejętność siejby i orki, obchodzenia się ze zwierzętami domowymi i obserwacji pogody; szczerp Indjan, żyjący z polowania, uczy swą młodzież sztuki myśliwskiej; synowie rycerzy musieli wprawiać się we władanie bronią; od adeptów grupy religijnej wymaga się znajomości wierzeń i form kultu. Wiadomości i umiejętności, które uważa się za konieczne dla materialnego lub moralnego utrzymania grupy, wpajane bywają we wszystkich nowych członków z możliwą dokładnością.

Dalszy przykład stanowi wprowadzenie ogólnej nauki pisania i czytania w nowoczesnych państwach. Stało się to wówczas, gdy uznano, że znajomość tych umiejętności przez wszystkich jest potrzebna zarówno dla gospodarczego rozwoju państwa, jak i dla jego spójności wewnętrznej. Pierwsza z tych potrzeb wynikła z wymagań postępowej techniki we wszystkich gałęziach pracy; kraj, który chce się utrzymać w światowym wyścigu pracy, potrzebuje inteligentnego robotnika. W drugim wypadku chodziło o to, by wszyscy obywatele mogli brać udział w życiu politycznym, co wymaga śledzenia wiadomości, rozpowszechnionych drukiem, zwłaszcza w prasie. Dlatego też intensywność tępienia analfabetyzmu wzrasta wraz z de-

¹⁾ Bystron, Szkoła i społeczeństwo, str. 270; tamże inne przykłady.

mokratyzacją; najmniejszy procent analfabetyzmu wykazują kraje o zdecydowanym ustroju demokratycznym.

Zasób wiadomości i umiejętności, który stanowi wspólną własność grupy, nie ogranicza się bynajmniej do rzeczy koniecznych dla bezpośredniego utrzymania grupy, lecz wyrasta daleko poza nie. Wiadomości tego rodzaju, oderwane od podłoża użyteczności, są czasem przenoszone na nowych członków ze szczególną pieczołowitością, może dlatego, że (podobnie jak pewne odmiany językowe) stają się symbolem. Znajomość łaciny i kultury klasycznej stanowiła do końca 19-go wieku cechę, wyróżniającą wyższą warstwę społeczeństwa Europy zachodniej; w tem zjawisku, a nie w wysuwanych powodach formalno-pedagogicznych lub praktycznych, należy szukać głównej przyczyny, dla której przedmioty te utrzymywały się tak długo, jako wyłączna podstawa wyższego wykształcenia.

Syntezę wszelkich wiadomości, umiejętności i wartości duchowych, jakie nagromadziła w biegu pokoleń wielka grupa społeczna, nazywamy jej kulturą. W przenoszeniu tej kultury na nowych członków, zwłaszcza na młode pokolenie, widzą grupy rozwinięte i świadome, jakimi są dzisiejsze narody, rękojmię swego trwania i najgłębszą rację swego bytu.

Wpływ powszechnego nauczania szkolnego na wzmocnienie siły i zwartości społeczeństw narodowych widoczny jest w mierze niespotykanej w poprzednich wiekach; nadało to kierunek historii Europy 19-go i 20-go wieku. Szczególnie jasny jest ten stosunek w Polsce, gdzie większość działaczy narodowych w czasie utraty niepodległości widziała w wychowaniu wszystkich warstw narodu, obejmującym zgłębione nauczanie języka, historii, literatury narodowej, najważniejszą drogę zapewnienia narodowi przyszłości; czyniono więc nieludzkie wysiłki i składano najcięższe ofiary, by takie wychowanie urzeczy-

wistnić. Mamy tu jeden z najwybitniejszych przykładów funkcji asymilacyjnej wychowania.

25. Wspólność form życiowych i obyczajów. Węzłem nieporównanie silniejszym jeszcze, niż wspólność dóbr umysłowych, jest wspólność form życiowych i obyczajów. Jak sieć cieniutka, ledwo odczuwalna, a jednak nierozzerwalna, obejmuje ona całe życie jednostki, wszelkie jej czynności, ruchy i zachowania od kolebki do grobu, od najpowszedniejszych do najbardziej wzniosłych. Ubiór, sposób chodzenia, siedzenia i leżenia, witania i żegnania, rodzaj i pory pożywienia, zachowanie się przy posiłkach, cały kodeks towarzyski — wszystko to i wiele innych rzeczy regulują nienapisane, ale niemniej kateryczne przepisy, utworzone przez grupę. Nic nie łączy tak bezpośrednio i silnie, jak ten wspólny rytm życia, nic nie utrudnia bardziej wspólnoty, niż jego brak. Fakty obyczajowe są tą cechą, która w sposób najskuteczniejszy wyznacza jedność grupy i wyodrębnia ją od innych grup.

W kierunku ujednostajnienia obyczajów wśród grupy działają w równej mierze obie siły społeczne: naśladowanie i przymus. Cała gama sankcyj, od lekceważenia i śmieszności do najcięższych kar, zapewnia stosowanie się jednostki do form i obyczajów, przyjętych w danej grupie. To też ustalają się one także w tych wypadkach, gdy niema właściwego wychowania. Niemniej, wobec ich ważności w życiu grupy, sprawy obyczajowe są jednym z głównych celów wychowawczych. Specyficznym ogniskiem wychowawczym w tej dziedzinie jest w społeczeństwach europejskich rodzina. Zwłaszcza pierwsze lata życia dziecka wypełnione są w wysokiej mierze wprowadzaniem go do właściwego zachowywania się i poprawnej obyczajności przez pouczenie, przyzwyczajanie, przykład i sankcje.

Ważną konstrukcją pomocniczą przy ustalaniu form życiowych jest tworzenie

wzoru, idealnego modelu, posiadającego wszelkie pożądane właściwości w doskonałym stopniu. Takim wzorem jest np. ulubiony przez matki ideał „grzecznego dziecka”, tak samo, jak jest nim dla nowoczesnego Anglika *gentleman*, lub jak był nim król Artur dla rycerza francuskiego. Droga przybliżania jednostki do ustalonego w życiu danej grupy wzoru wiedzy naogół od zewnątrz do wewnątrz. Nowoprzyjęty harcerz paraduje przede wszystkim w stroju harcerskim; osoba, pragnąca należeć do „towarzystwa”, stara się najpierw naśladować sposób jedzenia, chodzenia, podawania ręki i inne podobne formy, tam stosowane. Już Platon (Nomoi VII) zauważył, jak silnym środkiem urabiania wspólnoty są wspólne ćwiczenia rytmiczne, a i nowoczesne wychowanie rojskome umie się posługiwać tym środkiem.

W dzisiejszych społeczeństwach cywilizowanych spostrzegamy silny upadek form i obyczajów, ustalonych przez wielkie grupy. Bezceremonialność i dowolność w najrozmaitszych stosunkach szerzy się i przechodzi często ze sfery spraw codziennych i formalnych do zakresu postępowania o doniosłości etycznej. Objaw ten, który wpływa wysoce ujemnie na zwartość społeczeństwa, ma niewątpliwie kilka źródeł; ale jednym, a nie najpośledniejszym, wśród nich jest rozluźnienie nowoczesnej rodziny, głównego ogniska wychowania obyczajowego, gdy równocześnie zastępcze instytucje wychowawcze, przede wszystkim szkoła, dopiero w bardzo niewielkim stopniu objęły formy życiowe i obyczaje w zakresie swego działania. Jest to przekonywający dowód znaczenia, jakie posiada funkcja asymilacyjna wychowania dla rozwoju grup społecznych.

26. Socjalizacja a wychowanie. Wspólność zasobu wiadomości i umiejętności, oraz jednorodność zwyczajów i obyczajów są ważnymi czynnikami, łączącymi ludzi w grupy. Ale same one jeszcze nie wystarczają dla ustanowie-

nia grupy, jeżeli do nich nie dochodzi węzeł wewnętrzny, specyficzny, nie dający się dedukować z innych zjawisk i znany nam tylko z doświadczenia psychicznego. Nazywamy go, za przykładem niemieckich socjologów, zwłaszcza Vierkandta, *wspólnotą (Gemeinschaft)*.

Ażeby wyjaśnić istotę tego węzła, trzeba sobie uświadomić, co to jest grupa. Nie jest ona przecież tylko sumą pewnej ilości ludzi; jest ona czemś więcej, gdyż posiada własną wolę, własne uczucia, własne wartości umysłowe. Grupa, jak to pięknie wyraża Vierkandt, jest tylko ufundowana na poszczególnych jednostkach, tak jak melodia na poszczególnych tonach. A jednak ta wola, te uczucia, te treści duchowe nie istnieją nigdzie poza psychiką poszczególnych członków grupy. I tu właśnie spotykamy się z tym cudownym objawem, który byłby najbardziej niepojęty, tajemniczy i mistyczny, gdyby nie był nam równocześnie najpowszechniej znany, codzienny i jasny: nasze indywidualne *ja* rozszerza swoje granice, obejmuje sobą inne osoby — z *ja* rodzi się *my*. W tem powszednim słówku *my* tkwi cała tajemnicza moc społeczności; w chwili, gdy je wymawiamy, zawiązaliśmy ów silny węzeł, który jest wewnętrzną spójnią wszystkich grup ludzkich.

Warunki powstawania wspólnoty są jeszcze niedostatecznie zbadane. Nie ulega wątpliwości, że asymilacja umysłowa i obyczajowa jej sprzyja, — ale nie tworzy jej jeszcze z koniecznością przyczynową. Raczej wspólne działania, zwłaszcza celowe, kierunkowe, zdają się wywoływać wspólnotę. Zresztą, ponieważ człowiek, według starego już powiedzenia Arystotelesa, jest stworzeniem społecznym, nie znamy wogóle człowieka, który byłby czystym „*ja*” indywidualnym; „*my*” jest, jeżeli nie starszem, to w każdym razie nie młodszym doświadczeniem ludzkim, niż „*ja*”. W pierwotnych warunkach istnieje zwykle tylko jedna grupa dla danej jednostki, i wtedy wspólnota z nią jest faktem podstawowo-

wym jej bytu; człowiek pierwotny musi być członkiem swego szczepu, by wogóle żyć. Inaczej ma się rzecz w społeczeństwie cywilizowanym. Tu krzyżują się grupy, tworząc sieć zawikłaną o niezmiernem bogactwie. W takim układzie przynależność jednostki do tej lub innej grupy nie jest rzeczą zgóry przesądzoną; prawie wszyscy należą do więcej niż jednej grupy, a nawet mogą rozwijać się indywidualności minimalnie związane społecznie, co jest wykluczone w pierwotnych społeczeństwach. Tak więc w społeczeństwach cywilizowanych powstanie wspólnoty grupowej jest procesem skomplikowanym, zależnym od bardzo rozmaitych okoliczności.

O ile znaczenie wychowania dla asymilacji pod względem wartości umysłowej i obyczajów jest oczywiste, o tyle nie mamy podstawy, aby twierdzić to samo o stwarzaniu wspólnoty, czyli — jak możemy ten proces nazwać — socjalizacji lub uspołecznieniu przez działanie wychowawcze. Jest to bowiem proces tak swoisty i wpływający z najgłębszych warstw jaźni, że wydaje się niełatwy do kierowania z zewnątrz. Wysoki stopień wspólnoty, osiągnięty przez rodzinę dawnego typu, nie był może wynikiem działalności wychowawczej, ale raczej wspólności życiowej, w której brali udział wszyscy jej członkowie, od najmłodszych lat poczynawszy, mając określone w niej zadanie i skoordynowane czynności. Wysiłki nowoczesnych państw w kierunku podnoszenia socjalizacji obywateli drogą poczynañ wychowawczych mają może za krótką jeszcze historję, ażeby móc z nich wyciągać ostateczne wnioski; ale krytyka nieraz zmuszona była zaznaczać, że działają one raczej w kierunku przenoszenia wiadomości, może i zwyczajów, gdy tymczasem rezultaty w zakresie uspołecznienia wewnętrzznego są niepewne.

Nie należy zatem przeceniać funkcji socjalizacyjnych wychowania; ale nie należy ich też niedoceniać. Asymilacja umysłowa i obyczajowa, w której wy-

chowanie odgrywa niezmiernie doniosłą rolę, jest normalnie niezbędną przesłanką utworzenia wspólnoty grupowej. Wychowanie może starać się również o wzmożenie udziału wychowanków w życiu grupy, który, jak wspomnieliśmy, ma tak głęboki wpływ na rozwój wspólnoty. Możemy stwierdzić, że wychowanie jest pośrednią funkcją przygotowawczą dla procesu uspołecznienia (który w szczególności zasługuje jeszcze na systematyczne badanie), chociaż dokończenie tego procesu ściśle związane jest z samą istotą grupy i przekracza zasięg wpływów wychowawczych.

27. Szkoła a asymilacja. Rozwój szkolnictwa dostarcza nam licznych przykładów funkcji asymilacyjnych wychowania. Występują one bardzo wyraźnie tam, gdzie istnieją dążenia grupy zaborczej do związania z sobą członków grupy podbitej, zwłaszcza z wyższych jej warstw. Całkiem świadomie i z dobrym skutkiem użył tego środka już król szkocki Jakób I (1609) dla zjednoczenia celtyjskich *highlanders* (górali) z nizinną Szkocją, mówiącą po angielsku¹⁾. Ten sam środek był wielokrotnie stosowany w kolonjach²⁾. Próby asymilacji zaborczej przez szkolnictwo w stosunkach europejskich doby przedwojennej zbyt dobrze znane są w Polsce, aby trzeba je tutaj obszernie omawiać; naogół jednak, jak wiemy, wyniki tych prób nie były wielkie, gdyż wychowaniu szkolnemu przeciwstawił się wpływ wychowania rodzinnego, działający w przeciwnym kierunku. O znaczeniu asymilacyjnym szkoły północno-amerykańskiej w stosunku do emigrantów była już mowa.

Wprowadzenie zasady nauczania ogólnego i przymusu szkolnego w nowoczesnych państwach europejskich było eksperymentem na wielką skalę, potwierdzającym wpływ asymilacyjny wychowania. Siła i zwartość państw wzro-

¹⁾ Bystron: Szkoła i społeczeństwo, str. 9.

²⁾ Tamże, str. 10 i nast.

sły ogromnie od czasu, gdy cała ludność odbiera to samo podstawowe wychowanie szkolne, a związek przyczynowy między temi faktami nie ulega wątpliwości. Zgodnie też twierdzą badacze narodowości nowoczesnej, że ogromny jej rozrost i wzmocnienie, nadające kierunek dziejom współczesnym Europy, nie byłyby do pomyślenia bez działania powszechnego szkolnictwa.

28. Różnicowanie wśród grupy.

Prawo rozwojowe Spencera, w zastosowaniu do grupy społecznej, oznacza, że grupa rozwija się od stanu nieokreślonej równości do stanu określonej nierówności. Obok procesów asymilacyjnych, połączonych z tworzeniem grup, mamy zatem procesy różnicujące, dzięki którym w łonie grupy tworzą się warstwy oraz oddzielne organy dla różnych jej funkcji. Im wyższy typ rozwojowy grupy, tem silniej zaznaczają się w niej te różnice.

Różnicowanie może iść w kierunku p i o n o w y m, to znaczy, że poszczególne jednostki, należące do grupy, lub też podgrupy, wytwarzającej się w niej, otrzymują odrębne zadania, do których odpowiadnio się przygotowują i które wpływają w sposób specyficzny na ich cechy indywidualne, oraz na ich stosunki między sobą i z innymi członkami grupy. Jednym z najważniejszych celów grup ludzkich jest wykonywanie wspólnej pracy; otóż już bardzo wczesne doświadczenia pokazują, że może ona być lepiej wykonana, jeżeli się ją podzieli pomiędzy różne osoby lub grupki, z których każda ma odrębną czynność do spełnienia. Tak. np. powstają wśród gminy wiejskiej rzemieślnicy, tak wojsko dzieli się na piechotę, kawalerję, artylerję, tren i t. p., tak w klubie sportowym spostrzegamy drużyny piłkarskie, lekkoatletyczne, pływackie i inne, a prócz tego może sekcję administracyjną, finansową, prasową.

Istnieje również różnicowanie w kierunku p o z i o m y m. Tak nazywamy

powstanie między członkami grupy różnic rangi i znaczenia wśród grupy. Wypływają one z różnych źródeł. Do najstarszych doświadczeń ludzkich należy fakt, że grupy tylko wówczas wykazują sprawność i trwałość, jeżeli wola grupy uosabia się w jednym z członków lub niewielkiej ich garstce. Konieczność wodza, problem hierarchji należy więc do głównych przyczyn różnicowania. Podobnie wszelkie różnice intensywności, z jaką członkowie biorą udział w życiu i w celach grupy, doprowadzają do ustalenia między niemi różnic rangi w stosunkach wewnętrznych. Już sam fakt krótszego lub dłuższego należenia do grupy stanowi często o znaczeniu w niej danego członka, co obserwować można w towarzystwach wszelkiego rodzaju. Poza tem mamy fakty przymusowego przyłączenia jednej grupy do drugiej, po którym również pozostają zachowane, zwykle na długo, różnice warstwowe. Objawami poziomego różnicowania są więc np.: hierarchja kościelna, rangi wojskowe, zarządy w miastach, kasty indyjskie, stany, jak szlachta w starszych społeczeństwach europejskich, klasy społeczne w dzisiejszych narodach.

Przy różnicowaniu poziomem, a często i pionowym, powstają podgrupy, które wykazują wszelkie cechy grup wogóle i często są bardziej zwarte, niż grupa nadrzędna, do której należą. Dla nas szczególnie znaczenie ma to, w jaki sposób uzupełniają się podgrupy poziome. Otóż rozróżniamy wśród nich — jak wśród wszystkich grup wogóle — grupy genetyczne i grupy otwarte. Grupy genetyczne uzupełniają się w zasadzie tylko dorastającymi potomkami swych członków; przynależność do grupy genetycznej jest więc dziedziczna, a dla innych kandydatów dostęp do niej jest z reguły zamknięty. Grupy otwarte natomiast nie uzależniają dostępu od pochodzenia kandydatów, a w każdym razie nie wiążą ich przyjęcia z faktem pochodzenia ich od członków grupy. Typową grupą genetyczną jest kasta in-

dyjska, typową grupą otwartą klasa społeczna w państwie demokratycznym.

Różnicowanie poziome i pionowe przenikają się wzajemnie i niezawsze dadzą się w rzeczywistości ściśle rozdzielić; warstwy o różnej randze wykonywują też często różne typowe czynności zawodowe, a różne zawody bywają różnie oceniane co do swej rangi.

29. Wychowanie jako czynnik różnicujący. Rola wychowania dla różnicowania grupy jest ogromna. Co się tyczy różnicowania pionowego, czyli zawodowego, to wprawdzie powstaje ono zazwyczaj z potrzeb życiowych, niezależnie od zabiegów wychowawczych, ale dla utrzymania zawodu, dla doboru nowych adeptów wychowanie ma znaczenie decydujące. Przygotowywanie młodych zawodowców ma zawsze charakter stosunku wychowawczego; rozwija się on bądź na łonie rodziny, tam gdzie zawód przeważnie jest dziedziczny, jak dzisiaj jeszcze dla większej części ludności rolniczej, bądź w domu obcym, czego typowym przykładem jest dawniejszy stosunek terminatora do mistrza w rzemiośle, bądź wreszcie w szkołach. Dla skutecznego przygotowania ważne jest uzdolnienie kandydata, które też oddawna uwzględniane było przy doborze zawodowym. Z tego punktu widzenia staje się zrozumiałem socjologiczne znaczenie indywidualizujących kierunków w pedagogice, przeważających w ostatnich dwóch stuleciach; możliwie pełne rozwijanie osobistych zdolności i przymiotów każdej jednostki służy doskonałemu przygotowaniu ich do różnorodnych czynności zawodowych, a więc przyczynia się do coraz bogatszego rozwoju społeczeństwa w kierunku „określonej nierówności”. Na wzmiankę zasługują też wypadki, gdzie sama natura zawodu wymaga indywidualnego, ściśle różnicującego kierunku wychowania, jak np. wychowanie przyszłego monarchy, o którym posiadamy bogatą literaturę, lub wychowanie adeptów sztuk pięknych.

Różnicowanie poziome, warstwowe, tworzy w silniejszym jeszcze stopniu, niż różnicowanie zawodowe, podgrupy w obrębie większej grupy, które ze swej strony stają się grupami o bardzo znacznej czasem zwartości. Jeżeli one są grupami genetycznymi, uzupełniającymi się na drodze rozrostu naturalnego, to młode ich pokolenie jest wychowywane w tradycjach grupy. A wówczas to samo wychowanie, które działa asymilująco w obrębie poszczególnej podgrupy czyli warstwy, wpływa w kierunku różnicującym tę warstwę w odniesieniu do całości pierwotnej grupy i do innych jej warstw i podgrup. Siła tego różnicowania jest tem większa, im trwalsza stała się odrębność danej podgrupy.

Często zdarza się, że wychowanie kładzie nacisk właśnie na te obyczaje i tradycje grupy podrzędnej, któremi najwidoczniej różni się ona od innych warstw tej samej grupy głównej, jakkolwiek same przez się obyczaje te nie posiadają znaczenia użytecznego, jak szczegóły ubioru, drobne właściwości mowy, małe odrębności zachowania się towarzyskiego (ust. 24). W ten sposób wychowanie z biegiem pokoleń pogłębia różnice między warstwami.

Bardzo silnie działają w kierunku różnicującym specjalne szkoły stanowe. W wieku 17 i 18 zakładano powszechnie w Europie szkoły dla szlachty, do których pospólstwa nie dopuszczano, jak np. wyraźnie ustanawia statut *Collegium Nobilium* Konarskiego w Warszawie. W Anglii stare zakłady fundacyjne, t. zw. *public schols*, jak Eton, Harrow i inne, były i są właściwie do dzisiaj dostępne w praktyce tylko dla chłopców z arystokracji i najwyższej warstwy burżuazji; ludzie kierujący Anglią są w ogromnej większości byłymi uczniami tych szkół. Szkoła średnia 19-go wieku w Europie nie była wprawdzie w zasadzie szkołą stanową, w rzeczywistości atoli cyfry statystyczne wykazują w niej zdecydowaną przewagę dzieci klas wyższych. W Prusiech przed wojną tylko

około 10% dzieci pochodziło z klas niższych, stanowiących prawie 70% ludności¹⁾. Zjawisko to zresztą występuje w różnych krajach z różną intensywnością; np. w monarchji austriackiej procent dzieci z niższych klas był znacznie większy, niż w Prusiech. Wyrazną szkołą stanową stała się znów w naszych czasach szkoła średnia i wyższa sowiecka, do której dostęp ustawa z r. 1923 uzależnia tylko od pochodzenia proletariackiego²⁾. Ponieważ uprawnienie do zajmowania wyższych stanowisk związane jest przeważnie z ukończeniem średnich i wyższych zakładów szkolnych, szkoła staje się w tych wszystkich wypadkach tem silniejszym narzędziem utrwalenia różnicowania warstwowego społeczeństw.

Oдноśne cyfry dla Polski współczesnej przedstawia tabl. I. Wynika z nich, że włościanie posyłają do szkół średnich tylko połowę tej ilości dzieci, jaka wypada dla nich według stosunku liczbowego, robotnicy fabryczni około $\frac{2}{5}$, robotnicy rolni mniej niż $\frac{1}{30}$; natomiast rzemieślnicy więcej niż dwa razy tyle, kupcy prawie 5 razy, przemysłowcy i urzędnicy fabryczni prawie 6 razy, a wolne zawody przekraczają przeszło dwunastokrotnie swój kontyngent liczbowy.

30. Wychowanie a dobór społeczny. Równocześnie jednak spostrzegamy także tendencję przeciwną, mianowicie przełamywanie granic stanowych i warstwowych przez wychowanie, zwłaszcza przez szkołę. Gdy wychowanie w wypadkach, przytoczonych w poprzednim ustępie, jest tylko czynnikiem, utwierdzającym i pogłębiającym istniejące różnice, to w innych wypadkach staje się ono dźwignią różnicowania poziomego społeczeństw i decydującym momentem ich struktury.

Klasycznym przykładem takiej roli wychowania są Chiny. Tam elita urzędnicza, jedyna w tym kraju arystokracja

Tablica I.

Stosunek procentowy pewnych grup społecznych w Polsce i wśród uczniów polskich szkół średnich.

	Ilość męczyzn czynnych w zawodzie I)	Na 100 męczyzn czynnych w zawodzie I)	Ilość uczniów szkół średnich	Na 100 uczniów szkół średnich
Włościanie . .	1.881.566	24,3	26.235	12,1
Robotnicy rolni	879.249	11,4	746	0,3
Przemysłowcy .	63.686	0,8	10.231	4,7
Rzemieślnicy .	309.715	4,0	19.560	9,0
Urzędnicy fabr.	49.118	0,7	8.637	4,0
Robotnicy fabr.	557.363	7,2	6.223	2,9
Wolne zawody .	28.462	0,4	10.745	5,0
Kupcy	259.962	3,4	35.270	16,3

i warstwa uprzywilejowana, uzupełniała się od wieków wyłącznie drogą egzaminów. Przy uzyskaniu stopnia mandaryna pochodzenie nie odgrywało żadnej roli; decydowała jedynie suma przepisanej wiedzy, sprawdzana na egzaminach. System ten, który, jak się zdaje, nawet i po obecnych przewrotach nie upadł jeszcze, jest poniekąd spełnieniem ideału Platona o rządzeniu rzecząpospolitą przez filozofów.

W Europie przez długie wieki rola wychowania w warstwowaniu społecznym była nierównie mniejsza. A jednak otwierało ono furtkę, przez którą zdolne jednostki mogły zawsze przekroczyć granice stanu i przechodzić do warstw uprzywilejowanych. Furtką taką było początkowo przedewszystkiem studjum teologiczne. Od wieków średnich aż do czasów nowszych mamy poszczególne, choć nie zbyt liczne, przykłady przechodzenia jednostek niskiego i ubogiego pochodzenia do elity społeczeństwa, drogą wychowania do stanu duchownego. Gdy w wieku 19-tym dziedziczne szranki zostały obalone i zastąpione klasami, polegającymi na stanie posiadania, wy-

¹⁾ Cyfry ze spisu ludności 1921. Rocznik Statystyki R. P. 1927.

²⁾ Cyfry z r. 1925/26. Rocznik Statystyki R. P. 1927.

¹⁾ Bystron I. c. str. 190.

²⁾ Bystron I. c. str. 44.

chowanie stało się najsilniejszym środkiem niwelującym; przez wychowanie zamożna warstwa mieszczańska zrównała się z dawną arystokracją. Znaczenie wychowania zostało wzmocnione przez to, że nowoczesne państwo w swej złożonej strukturze potrzebowało licznej biurokracji, składającej się z osób o starannym wykształceniu, a do tego wiodła droga tylko poprzez szkoły; z rosnącym znaczeniem społecznym biurokracji wzmogła się też rola wychowania w tworzeniu elity rządzącej. W tym samym kierunku działa zapotrzebowanie wykształconych pracowników w życiu gospodarczym, w wielkich przedsiębiorstwach przemysłowych i handlowych. Można nawet mówić, przynajmniej w niektórych krajach, o powstaniu nowej klasy społecznej, stojącej między właściwą burżuazją i resztkami dawnej arystokracji z jednej, a proletariatem z drugiej strony — t. zw. *inteligencji*, której istnienie polega wyłącznie na wychowaniu.

31. Demokracja a dobór społeczny przez wychowanie. Ustrojem społecznym krajów kultury zachodniej jest przeważnie demokracja, oparta na kapitalizmie. Cechą charakterystyczną tego ustroju jest równość prawna wszystkich obywateli przy nierówności faktycznej. Społeczeństwo demokratyczno-kapitalistyczne dzieli się na klasy, różniące się przede wszystkim położeniem materialnym; ale klasy są otwarte, a pochodzenie jednostki z klasy niższej nie stanowi najmniejszej prawnej przeszkody w przejściu do klasy wyższej.

Klasa wyższa czyli burżuazja odznacza się, prócz lepszego położenia materialnego, także wyższym wykształceniem przeciętnym swych członków. Jest to nie tylko naturalnym skutkiem korzystniejszych warunków życiowych, lecz stoi także w związku z faktem, iż dochody klasy wyższej pochodzą przeważnie z zajmowanych przez nią stanowisk kierowniczych w gospodarstwie i administracji państwowej, a te wymagają, bądź-

to faktycznie, bądź też i prawnie, wyższego stopnia przygotowania. Osiągnięcie takiego stanowiska przez jednostkę, pochodzącą z warstwy niższej, jest równoznaczne z przejściem do wyższej klasy, a droga do tego prowadzi przez wychowanie, ściślej mówiąc przez pewną instytucję wychowawczą, a mianowicie przez szkołę średnią i wyższą.

Teoria demokracji, która najbardziej została rozwinięta w Stanach Zjednoczonych A. P., wymaga, by każda jednostka otrzymała równe zewnętrzne szanse życiowe i stanowisko swoje zdobywała dzięki przyrodzonym zdolnościom, odpowiednio do swej społecznej wartości i działalności. Z tego postulatu wynika zasada, że wszelkie szkoły, przygotowujące do wyższych stanowisk społecznych, powinny być w równej mierze dostępne dla dzieci wszystkich obywateli; selekcja zaś nastąpić może tylko na podstawie wykazanych zdolności i umiejętności, w szkole lub później.

Zgodnie z tą zasadą, nie istnieją dzisiaj w krajach kultury zachodniej żadne ograniczenia prawne w przyjmowaniu do szkół średnich i wyższych ze względu na przynależność klasową. Ale istnieją ograniczenia i nierówności, polegające na różnicach położenia materialnego. Opłaty szkolne, wydatki na pomoce naukowe, koszt utrzymania dzieci w wieku, kiedy już mogłyby wykonywać samą pracę zarobkową, oto są przeszkody, wykluczające większość młodzieży warstw niższych od uczęszczania do szkół wyższych szczebli.

Uczyniono jednak liczne wysiłki, by wyrównać szanse materialne dla młodzieży, pochodzącej z warstw ubogich ¹⁾. Nie są to rzeczy nowe; już wieki średnie wytworzyły różne formy popierania ubogich studentów na zasadach ideologii chrześcijańskiej, a rozgałęzione systemy fundacyj i stypendjów istniały bez przerwy przez wszystkie epoki. Współczesna demokracja czyni w tym wzglę-

¹⁾ Patrz Bystron, l. c. str. 29 i nast.

dzie starania metodyczne. Opłaty w szkołach średnich i wyższych są zmniejszone lub zniesione dla niezamożnych, zdolniejszych uczniów; w niektórych krajach opłaty są stopniowane według dochodu rodziców¹⁾. Istnieją organizacje bezpłatnego dostarczania pomocy naukowych przy szkołach i władzach szkolnych. Ilość stypendjów powiększa się w ogromnej mierze z funduszy publicznych, a rozdawanie ich opiera się często na ścisłym planie²⁾.

W tym samym kierunku działa zasada t. zw. szkoły jednolitej, polegającej na tem, że do pewnego, możliwie daleko posuniętego wieku, dzieci wszystkich warstw mają uczęszczać do wspólnego typu szkoły, a dopiero po jej ukończeniu następuje selekcja dzieci, mających kontynuować naukę w szkołach wyższego typu. Taka organizacja zmniejsza ciężary, połączone z uczęszczaniem do szkoły średniej, skracając czas uczęszczania, i wyrównuje szanse dzieci wszystkich warstw przez wyrównanie ich przygotowania szkolnego. W krajach o zdecydowanie demokratycznym ustroju społecznym szkoła jednolita została najkonsekwentniej przeprowadzona. „Widzieliśmy w Washingtonie — tak czytamy w sprawozdaniu komisji pedagogicznej Kongresu — syna Prezydenta Stanów Zjednoczonych, dwóch wnuków byłego

Prezydenta Garfielda, oraz wiele dzieci członków Kongresu, siedzących i pracujących w tych samych klasach z dziećmi woźniców, ogrodników i robotników. Nie zauważyliśmy najmniejszej różnicy w stosunkach wzajemnych tych dzieci; mieszają się one w klasie i na boisku na warunkach zupełnej równości”¹⁾. Te same motywy leżą również u podstaw nowego ustroju szkolnego w Polsce.

W tym związku należy też wspomnieć o szkołach średnich wieczornych, umożliwiających zdobycie wiedzy i uprawnień młodzieży pracującej, jak np. *Berliner Abendgymnasium* i inne. Także instytucje oświaty pozaszkolnej, jakkolwiek zasadnicze ich założenia są odrębne, spełniają wobec licznych jednostek rolę narzędzia doboru społecznego.

Rozwinięte poczucie grupowe typu demokratycznego idzie jeszcze dalej. Demokratyzacja w wychowaniu, powiada Peters²⁾, nie jest zupełna, dopóki umysły abstrakcyjne i „akademickie” są faworyzowane, jak to czyni tradycyjna szkoła średnia. Elita w demokracji może się tworzyć w każdym zawodzie, nie tylko w zawodach t. zw. pracy umysłowej. Stąd nabiera znaczenia społecznego rozwój szkolnictwa zawodowego, który obserwujemy we wszystkich krajach.

Wszystkie wymienione instytucje i zarządzenia organizacyjne służą selekcji pozytywnej przez wychowanie. Dzięki tym instytucjom wychowanie przeciwdziała naturalnej tendencji do dziedziczności stanowisk społecznych, która polega na uczuciach rodzinnych i doprowadza do powstawania zwartych klas genetycznych, jeżeli tylko nie jest paraliżowana przez inne prądy. Nawet w najdoskonalszej demokracji istnieje takie dążenie, działające w formie koneksyj, protekcji, „pleców” i wpływów różnego rodzaju. Z drugiej strony dobór jednostek z klas niższych do stanowisk kie-

¹⁾ W Berlinie 55% normalnych opłat szkolnych zostaje skreślonych drogą takich ulg. (*Das Berliner Schulwesen*, her. von Nydahl. Berlin 1928). — Londyńskie władze miejskie dysponują 25.000 wolnych miejsc (*scholarships*) w szkołach miejskich oraz w subwencjonowanych szkołach prywatnych. Doboru dokonywa się na podstawie egzaminów konkursowych przy kontroli dochodu rodziców. (*The London Education Service*. 8-th ed. London 1927).

²⁾ Miasto Berlin wydało w r. 1927 — 760.000 marek na stypendja dla uczniów szkół średnich, przeciętnie po 300 marek. — Miasto Londyn udziela uczniom, którzy zdali egzamin konkursowy, stypendjów (*grants*) po 12 — 21 funtów, jeżeli roczny dochód rodziców nie przekracza 250 funtów. — Por. także dążenia do centralizacji stypendjów w Ameryce (*Bystroń* l. c. str. 39).

¹⁾ Clow. *Principles of Sociology with Educational Applications*. New York 1920.

²⁾ Charles C. Peters, *Foundations of Educational Sociology*. New York 1927.

rowniczych jest ułatwiony przez fakt małej płodności warstw wyższych. Przyrost naturalny tych warstw nie wystarcza do obsadzenia wszystkich stanowisk, zwłaszcza jeżeli się uwzględni zapotrzebowanie coraz bardziej rosnące wskutek skomplikowanej struktury administracji publicznej i gospodarczej. Cyfry mówią tu językiem niedwuznacznym. Przytaczamy dla przykładu statystykę dla Anglii i Walii z r. 1911 (tabl. II)¹⁾, oraz dla Niemiec z r. 1912 (tabl. III)²⁾.

Tablica II.

KLASA SPOŁECZNA	Ilość urodzin na 1000 żonatyh poniżej 55 lat	Ilość urodzin po uwzględnieniu śmiertelności dzieci w 1-szym roku życia
Klasy wyższe i średnie	119	110
Klasy pośrednie . . .	132	118
Kwalifikowani robotnicy	153	136
Niekwalifikowani . . .	213	181

Tablica III.

Z A W Ó D	Ilość dzieci na rodzinę
Oficerowie, wyżsi urzędnicy, wolne zawody	2,0
Technicy i kupcy	2,5
Pomocnicy i czeladnicy . . .	2,9
Robotnicy fabryczni bez wykształcenia	4,1
Robotnicy wiejscy, wyrobnicy	5,2

32. Negatywna selekcja w szkole.

Odwrotną stroną funkcji selekcyjnej wychowania jest dobór negatywny. Jeżeli ilość uczniów, zgłaszających się do szkół wyższego typu, jest większa od ilości wyższych stanowisk społecznych, to skutek może być dwojaki. Albo część uczniów, ukończywszy szkołę, nie uzyska stanowisk, odpowiadających jej wychowaniu, a wtedy mamy do czynienia z deklasowaniem części absolwentów; albo

¹⁾ A. M. Carr-Saunders, The population problem. Oxford 1922. Str. 317. Cyt. u Bystronia, I. c. str. 352.

²⁾ F. Lenz, Menschliche Auslese und Rassenhygiene. München 1923. Str. 97. Cyt. u Bystronia, I. c. str. 354.

też szkoła usuwa część uczniów już w ciągu trwania nauki, co jest właśnie objawem selekcji negatywnej przez szkołę. Wiemy, że wszystkie te zjawiska występują obecnie w krajach cywilizowanych w silnej mierze. Hiperprodukcja inteligencji i wynikające z niej deklasowanie znacznej jej części jest tematem licznych dyskusyj w prasie i w instytucjach publicznych. Ale także selekcja przez szkołę działa silnie, co objawia się w wielkim spadku liczby uczniów wyższych stopni w porównaniu ze stopniami niższymi. W tablicach IV, V i VI podajemy materiały cyfrowe, ilustrujące te stosunki¹⁾.

Tablica IV. Stany Zjednoczone A. P.

S Z K O Ł A	Klasa	Stosunkowa liczba uczniów
Powszechna	I	1000
"	II	723
"	III	692
"	IV	640
"	V	552
"	VI	462
"	VII	263
Średnia (High School)	I	189
"	II	123
"	III	81
"	IV	56

Tablica V. Polska.

Rok szkolny	Odpadło w %		
	od I do IV klasy	od I do V klasy	od I do matury
1851/2 — 1855/6	38,1	49,7	70,2
1881/2 — 1885/6	42,0	55,6	69,2
1897/8	31,3	43,8	57,7

Tablica VI. Polska.

Klasa	Rocznik A		Rocznik B		Rocznik C	
	Rok	Ilość	Rok	Ilość	Rok	Ilość
IV	1923/4	34.923	1924/5	35.157	1925/6	34.701
V	1924/5	28.403	1925/6	28.712	1926/7	29.392
VI	1925/6	24.681	1926/7	26.098	1927/8	26.353
VII	1926/7	21.510	1927/8	22.089	1928/9	22.035
VIII	1927/8	18.192	1928/9	18.990	1929/30	19.226
Matura	1928	12.699	1929	13.756	1930	—

¹⁾ Bystron, I. c. str. 116 (tabl. IV) i 118 (tabl. V). — Rocznik Statystyki R. P. 1930 (tabl. VI).

Wielu pedagogów ubolewa nad czynnością selekcyjną szkoły, uważając ją za obcą wychowaniu i za szkodliwą w osiąganiu głównego celu wychowawczego. W istocie, jak widzieliśmy, obowiązek doboru nie da się oddzielić w społeczeństwach o otwartych klasach od funkcji wychowawczych. W wysoko zorganizowanej grupie nie da się pomyśleć system wychowania, któryby nie uwzględniał różnic przyszłych zadań wychowanków; różnice zaś oceny społecznej, przywiązane do różnych funkcji i stanowiące o warstwowaniu grupy, istnieją stale we wszystkich grupach. Szkoła, a szczególnie szkoła wyższych typów, nie może się zrzec swej roli, jako czynnika doboru społecznego. Jeżeli ma ją spełniać dobrze, to metody, przez nią stosowane, powinny odpowiadać w możliwie doskonałym stopniu potrzebom grupy. W społeczeństwie demokratycznym chodzi więc o to, by dobór był dokonywany na podstawie wszechstronnej oceny uzdolnienia i charakteru; rzeczą zaś pedagogiki jest wypracowanie najściślejszych metod mierzenia i oceniania tych stron osobowości wychowanków. Trzeba przyznać, że metody klasyfikacji w praktyce są często dość surowe i niezawsze stoją na poziomie dzisiejszej psychotechniki. Jest rzeczą znaną, że znowu kraj najkonsekwentniejszej demokracji, Stany Zjednoczone, czyni największe wysiłki w kierunku udoskonalenia metod oceny uczniów i prognozy ich przyszłego rozwoju. Trudności są wielkie m. in. dlatego, że uzdolnienia nie rozwijają się równomiernie i często nie objawiają się jeszcze w wieku decydującym dla kierunku wychowania.

Niemniej ważnym zadaniem publicznych instytucji wychowawczych w społeczeństwie demokratycznym jest, jak widzieliśmy, usunięcie — o ile możliwe — drogą stypendjów, ulg i ułatwień różnego rodzaju wszelkich momentów społecznych, przeszkadzających pełnemu rozwojowi uzdolnionych jednostek. Również i interes grupy wymaga, by wszyst-

kie jednostki były skierowywane do najwłaściwszych dla nich zajęć; instytucje wychowawcze nie mogą poprzestać na wykluczaniu pewnych uczniów z typu szkoły, nie odpowiadającej ich uzdolnieniu, lecz muszą starać się o wskazanie lepszej dla nich drogi. To są przyczyny socjologiczne, które doprowadziły do obecnego rozwoju poradnictwa zawodowego.

33. Funkcje twórcze wychowania.

Czy wychowanie może być czynnikiem twórczym rozwoju społecznego? Czy drogą wychowania możemy wpływać na kierunek i na tempo kształtowania się ustroju społeczeństwa? Czy pedagog może być reformatorem społecznym?

W czasie głębokiego przesilenia, w jakim żyjemy, pytania te silniej, niż kiedykolwiek, nurtują umysły wychowawców i mężów stanu. Istotnie doniosłość zagadnienia jest ogromna. Wychowanie w naszym rozumieniu jest czynnością kierunkową i świadomą. Jeżeli więc może ono przetwarzać społeczeństwa, to posiadamy w niem narzędzie świadomego kierowania przebiegiem spraw społecznych, a ta sprawa jest największym, nierozwiązanym dotychczas problemem świata współczesnego.

Wiara w taką moc wychowania, do której przyznawał się już Platon, żyje dzisiaj w sercach wielu pedagogów. Zwłaszcza w krajach anglosaskich spotykamy się często z pięknym optymizmem. „Świat się wali!”, powiada Rugg¹⁾, „a niema instytucji, znanej umysłowi ludzkiemu, która by mogła go doprowadzić do przebudowy od podstaw — prócz wychowania”. Niezmierną wagę, jaką przywiązują do spraw wychowawczych mężowie stanu w licznych kra-

¹⁾ Harold Rugg, *Social Reconstruction through Education*. Progressive Education, Dec. 1932. — Por. także: George S. Counts, *Dare the School Build a New Social Order?* New York 1932. — W. Kilpatrick, *Education and the Social Crisis*. New York 1933. — William Boyd, *Social Progress through Education*. The New Era, March-June 1933.

jach — a nie naostatku stoi tu także Polska — pozwala wnioskować, że taka wiara jest szeroko rozpowszechniona na całym świecie.

Zasadniczą funkcją wychowania jest, jak widzieliśmy, funkcja asymilacyjna. Ta okoliczność nie sprzyja działaniu twórczemu i powoduje, że wychowanie ma raczej kierunek zachowawczy. Historia potwierdza przeważający konserwatyzm wychowania; mamy liczne przykłady utrwalania ustalonego ustroju społecznego drogą zabiegów wychowawczych, z których wystarczy wymienić np. system edukacyjny Spartańczyków i działalność pedagogiczną zakonu jezuickiego. Trudno byłoby natomiast poprzeć przekonanie o możliwości zmiany ustroju społecznego przez wychowanie przykładami z jego dziejów. W każdym razie nie znamy wypadków, w których wychowanie byłoby używane świadomie i skutecznie w tym celu.

A jednak analiza socjologiczna odkrywa momenty w procesach wychowawczych, które mogą uzasadnić możliwość ich funkcji twórczych. Mówiliśmy w ustępie 19 o walce pokoleń i wykazaliśmy, jak zasadnicze znaczenie ma proces nieustannego odmładzania się dla rozwoju społecznego. Nie wchodząc nawet w to, by jakaś grupa mogła przez wychowywanie swej młodzieży dążyć do celu innego, aniżeli do urabiania jej na członków w myśl ustalonych tradycji i obyczajów grupy — to jednak już sama różnica biologiczna wielce przeciwdziała czystemu działaniu asymilacyjnemu i staje się dźwignią postępu. Nie wydaje się nam zatem rzeczą *a priori* wykluczoną, by odpowiedni system wychowawczy nie mógł nadawać tej funkcji jakiegos pożądanego kierunku.

W związku z tem można wskazać również siłę twórczą, tkwiącą w samym stosunku widza do działającego, opisaną po mistrzowsku przez Vierkanta. Widzowie wpływają na działających w kierunku podniesienia intensywności i poziomu ich postępowania. Ta okolicz-

ność staje się potężnym czynnikiem rozwoju, wywyższającym społeczeństwo ponad dążenia i skłonności jednostek. W tem leży powód, że ludzkość jako całość, jak osławiony Münchhausen, może wyciągnąć się z błota za własną czuprynę¹⁾. Ten mechanizm, który Vierkant nazywa największym cudem świata, działa także w stosunku wychowawczym i umożliwia społeczeństwu łamanie błędnego koła asymilacji i konserwatyzmu.

Jeżeli uznajemy twórcze działanie wychowania za możliwe, powstaje pytanie, w jakich warunkach może się ono stać kierunkowem, to znaczy doprowadzać do pewnych zgóry przewidzianych i pożądaných zmian ustrojowych. Odpowiedź na to pytanie należy do pedagogiki, jako techniki wychowania. Przytoczymy tu tylko za Boydem zasadnicze przesłanki socjologiczne, które muszą być spełnione, jeżeli ma istnieć możność wychowania twórczego. Wychowawcy, według niego, muszą mieć jasną ideę zamierzonych przemian, i w wychowującym społeczeństwie nie może być głębokiej różnicy zdań co do kwestji, czy one są pożądane. Innemi słowy, jeżeli istnieje powszechna wola przeprowadzenia pewnych określonych przemian społecznych, to wychowanie, według Boyda, może stać się jej narzędziem.

Ale czy takie przesłanki kiedykolwiek w rzeczywistości się zdarzają? Jeżeli weźmiemy pod uwagę całe wielkie grupy wychowujące, jakimi dzisiaj są przedewszystkiem państwa — napewno nie. Ale tu nasuwa się stara rada Platona; możnaby wydzielić z całości społeczeństwa grupę, wybraną specjalnie do celów wychowawczych, grupę czołową, w której łonie owe przesłanki byłyby spełnione. To jest droga, którą kroczy dzisiaj faszizm włoski i komunizm rosyjski, by urobić przyszłe społeczeństwo w myśl ideałów, stworzonych przez pewną elitę. Doświadczenia współczesne są

¹⁾ Vierkant, Gesellschaftslehre, str. 413

za krótkie, by ocenić, czy droga taka może rozwijać siły twórcze wychowania. Z natury rzeczy grupa wychowawcza w takich warunkach będzie skłonna posługiwać się metodą, dla której Amerykanie utworzyli żywo komentowany obecnie wyraz *indoctrination*: ponieważ ustrój, do którego się dąży, jeszcze nie istnieje wogóle, lub przynajmniej nie istnieje jeszcze w całej pełni, głównym środkiem będzie przepojenie wychowanków nową doktryną społeczną. Słusznie jednak zauważa Coe¹⁾, że taka „indoktrynacja”, gdyby nawet była skuteczna, nie byłaby jeszcze twórczą, bo i doktryny społeczne są wytworem pewnej grupy społecznej w pewnych określonych warunkach. O twórczości można mówić wtedy, jeżeli nowe zasady, uczucia, dążenia społeczne są wynikiem wspólnej pracy wychowawców i wychowanków, jeżeli mogą swobodnie działać momenty twórcze, wspomniane wyżej. Musiałoby istnieć odrębne społeczeństwo wychowawcze, w którym elita wychowawców wraz z wychowankami, oddzielona od wpływów starego społeczeństwa, łączyłaby się w samodzielne grupy. Może taka realizacja Goethowskiej „prowincji pedagogicznej” byłaby właściwym środkiem twórczego wychowania, ura-

biania obywateli nieistniejącego jeszcze społeczeństwa, obywateli lepszej przyszłości.

Poruszyliśmy tutaj zagadnienia nowe i śmiałe, przekraczające, tak co do celów, jak i co do środków, prawie wszystko, co zajmowało pedagogikę czasów ubiegłych. Ale łączą się one ze wzrastającą w naszych czasach tendencją racjonalizacji życia społecznego wogóle. Wielu z najlepszych współczesnych wierzy, że opanowanie życia społecznego na podstawie metod naukowych będzie zadaniem następnych pokoleń, tak jak dziełem poprzednich pokoleń było opanowanie przyrody, i że przyszłość okaże nam nieznany dotychczas obraz społeczeństw, kierujących sobą świadomie i planowo, zamiast obrazu ślepego działania i chaosu, jaki nam tak często przedstawiały dzieje przeszłości. Jeżeli ta wiara się urzeczywistni, to w przyszłym społeczeństwie nie tylko wychowanie będzie w coraz większej mierze narzędziem polityki, lecz także odwrotnie (według głębokiego słowa Lorda Allen¹⁾ polityka, zamiast być narzędziem władzy, jak dotychczas, będzie przede wszystkim środkiem wychowania.

¹⁾ George A. Coe, Shall we indoctrinate? *Progressive Education*, March 1933.

¹⁾ Lord Allen of Hurtwood, Statesmanship, Education and Public Opinion. *The New Era*, Febr. 1933.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

A. Do wstępu (zasady socjologii ogólnej).

1. W. JERUSALEM: Wstęp do filozofji. Lwów, 1925. 2. R. E. PARK i W. BURGESS: Wprowadzenie do nauki socjologii. T. I. Poznań, 1926. 3. W. MAC DOUGALL: Psychologia grupy. Lwów, 1930. 4. R. MAUNIER: Wprowadzenie do socjologii. Warszawa, 1932.

5. E. A. ROSS: Principles of Sociology. New York, 1920. 6. E. S. BOGARDUS: Fundamentals of Social Psychology. New York, 1924. 7. SOROKIN: Contemporaneous Sociological Theories. New York, 1928.

8. F. OPPENHEIMER: System der Soziologie. 4 tomy. Jena, 1922—1928. 9. ALEXANDER ELSTER: Sozialbiologie. Berlin, 1923. 10. A. VIERKANDT: Gesellschaftslehre.

Wyd. 2. Leipzig, 1928. **11.** Handwörterbuch der Soziologie, her. v. A. Vierkandt. Leipzig, 1930 (w tem dziele: A. Fischer, Pädagogische Soziologie i Soziologische Pädagogik). **12.** Lehrbuch der Soziologie und Sozialphilosophie, her. v. Karl Dunkmann. Berlin, 1931 (w tem dziele: G. Lehmann, Soziologie der Erziehung). **13.** L. v. WIESE: Allgemeine Soziologie. Wyd. 2. München, 1933.

14. G. TARDE: Les lois de l'imitation. Paris. **15.** R. WORMS: La Sociologie. Paris, 1921.

B. Do socjologii pedagogicznej.

16. Z. MYŚLAKOWSKI: Funkcja socjalna wychowania. Kwart. Filoz. 1924. **17.** F. ZNANIECKI: Socjologia wychowania. 2 tomy. Warszawa, 1928—1930. **18.** J. ST. BYSTRON: Szkoła i społeczeństwo. Warszawa, 1930.

20. J. DEWEY: Democracy and Education. New York, 1916. **21.** F. K. CLOW: Principles of Sociology with Educational Applications. New York, 1920. **22.** D. SNEDDEN: Educational Psychology. New York, 1924. **23.** C. C. PETERS: Foundations of Educational Sociology. New York, 1927.

24. S. KAWERAU: Soziologische Pädagogik. Wyd. 2. Leipzig, 1924. **25.** E. KRIECK: Menschenformung. Leipzig, 1924. **26.** P. NATORP: Sozialpädagogik. Wyd. 6. Stuttgart, 1925. **27.** MÜLLER-LYER: Soziologie der Erziehung. 1925. **28.** E. SPRANGER: Kultur und Erziehung. Leipzig, 1925. **29.** E. KRIECK: Die soziale Funktion der Erziehung. Handbuch der Pädagogik, her. v. Nohl u. Pallat, t. II. **30.** C. WEISS: Pädagogische Soziologie. Leipzig, 1929. **31.** MATHILDE VAERTING: Lehrer und Schüler. Leipzig, 1931. **32.** E. KRIECK: Nationalpolitische Erziehung. Leipzig, 1932.

33. G. ROUMA: Pédagogie sociologique. Neuchâtel, 1914. **34.** AD. FERRIÈRE: Sociologie et éducation. Revue de l'Inst. de Soc. 1921. **35.** E. DURKHEIM: Education et sociologie. Wyd. 2. Paris, 1926.

II. MORFOLOGJA SOCJOLOGICZNA WYCHOWANIA DZIECI I MŁODZIEŻY.

ROZWÓJ SPOŁECZNY DZIECI I MŁODZIEŻY

1. Pierwszy rok życia. Dwa sprzeczne z sobą zdania zostały wypowiedziane w ostatnich czasach o społecznym zachowaniu się małych dzieci. *P i a g e t* twierdzi, że dziecko jest z natury istotą niespołeczną i egocentryczną, nabierającą cech społecznych dopiero w miarę rozwoju, głównie w okresie drugiego dzieciństwa. Natomiast *Charlotte Bühler* uważa, że ustosunkowanie społeczne występuje już w pierwszych miesiącach życia, rozwija się stale i posiada intensywnie zabarwienie uczuciowe.

Które z tych dwojga wybitnych psychologów wieku dziecięcego ma rację? Zależy to od znaczenia, jakie nadajemy słowu „społeczny”. Stosunki społeczne bezosobowe, oparte na rzeczowych podstawach, a więc to, co socjologia nazywa tworzeniem grup o treści obiektywnej, istotnie nie występują prawie wcale przed piątym rokiem życia. Posiadamy natomiast bogaty materiał obserwacyjny, udowadniający, że już niemowlę i małe dziecko posiada w całej pełni instynkt społeczny, że stosunku społecznego szuka z najgłębszej konieczności swej istoty. A ponieważ socjologia dzisiaj, jak widzieliśmy, kładzie nacisk na ten irracjonalny pierwiastek wszelkich stosunków społecznych, przy-

łączymy się do zdania *Charlotty Bühler*, że od samego zarania swego życia człowiek, jak już powiedział *Arystoteles*, jest *zoon politikón*, istotą społeczną.

Już od pierwszego dnia życia dziecko uczy się podporządkowania pod obowiązujący ład społeczny, przyzwyczajając się do regularnych okresów karmienia i snu; ale pierwsza reakcja społeczna występuje dopiero nieco później. W drugim miesiącu odpowiada dziecko na głos ludzki¹⁾, w trzecim na ludzkie spojrzenie wyraźnym uśmiechem. Żadne inne bodźce nie wywołują w niem tej reakcji, w której po raz pierwszy objawia się moc i urok więzi, łączącej człowieka z człowiekiem. W tym samym czasie obserwujemy jeszcze inny ciekawy objaw. Już noworodek reaguje krzykiem na usłyszany krzyk innego dziecka; ale w trzecim miesiącu reakcja ta następuje zazwyczaj jedynie wówczas, gdy dziecko nie tylko słyszy, ale i widzi krzyczącego rówieśnika. O ile zatem z początku

¹⁾ Zagadnienie rozwoju społecznego dziecka znalazło najdokładniejsze uwzględnienie w pracach wiedeńskiej szkoły psychologii rozwojowej pod kierunkiem *Charlotty Bühler*. Dobre zestawienie rezultatów i bibliografię zawiera jej praca „Dzieciństwo i młodość” (Wiad. bibl. 3).

mamy do czynienia prawdopodobnie tylko z odruchem, wywołanym przez wstrząs silnego odgłosu, to później stwierdzamy już wyraźną reakcję społeczną: krzyk dziecka oddziaływa na drugie dziecko, jako ruch ekspresyjny. W czwartym i piątym miesiącu dziecko już spostrzega zmianę wyrazu twarzy i głosu i stara się je odtworzyć, poddając się nastrojowi, wywołanemu przez eksperymentatora. Z początku jest to biernem naśladowaniem ruchów, ale od 8 miesiąca dziecko odpowiada na mimikę dorosłego swoistą, samodzielną mimiką. Obserwujemy jeszcze inny postęp. Gdy w pierwszym półroczu dziecko odpowiada wprawdzie na kontakt, nawiązany przez innego człowieka, ale samo go nie nawiązuje, to w następnych miesiącach zaczyna już szukać kontaktu aktywnie, a więc zwraca na siebie uwagę i stara się uzyskać w zbliżającej się osobie towarzysza swej zabawy, a również samo zaczyna rozumieć wymagania starszych i zwiędsko się uśmiecha, gdy mu się to udaje.

Na ostatnie miesiące pierwszego roku życia przypadają też początki stosunków społecznych między rówieśnikami, jak to wykazały świetne eksperymenty Ch. Bühlera¹⁾. W wieku 4 — 5 miesięcy dzieci nawiązują co najwyżej kontakt wzrokowy; w drugim półroczu życia występują już stosunki walki i rywalizacji, a nawet stosunek panowania, gdyż obserwuje się dość często wręcz despotyczne zachowywanie jednego dziecka wobec drugiego i poddawanie się tego drugiego pod wolę pierwszego. Po skończonym pierwszym roku życia zaczynają się rozwijać stosunki współdziałania przy zabawie. W dalszym ciągu swych eksperymentów autorka bada stosunki między dziećmi nieco różnego wieku (np. między dzieckiem sześciomie-

sięcznem a piętnastomiesięcznem), oraz stwierdza wystąpienie pewnych trwałych typów społecznych już w tem wczesnem stadium rozwoju.

Wiemy, że decydującymi środkami stosunków społecznych są: naśladowanie i przymus²⁾. Jaką rolę odgrywają one w życiu niemowlęcia? O naśladowaniu już wspomnieliśmy, mówiąc o reakcjach na mimikę ludzką. Ch. Bühlerowej zawdzięczamy mistrzowski opis pierwszego naśladownictwa, obserwowanego u dziecka w trzecim miesiącu życia³⁾; rozróżniamy w tym procesie akt uwagi, wyodrębnienie spostrzeżonego przedmiotu, a po chwili skupionej ciszy ruch naśladowczy, wykonany uważnie, ostrożnie, powolnie i z widocznym wysiłkiem. Nietylko obce ruchy, lecz także własne ruchy dziecka, przypadkowo przez nie spostrzeżone i wyodrębnione, mogą stać się przedmiotem naśladowania. A zatem, już w tym okresie życia spotykamy się z zasadniczem zagadnieniem wzajemnego stosunku wychowania i samokształcenia; jest on jeszcze mało zbadany, chociaż bliższe jego poznanie może mieć wielkie znaczenie praktyczne dla wychowawców. Na tem miejscu interesuje nas stwierdzenie, że naśladownictwo jest silnym czynnikiem rozwoju w pierwszym roku życia, towarzyszącym najściślej uspołecznianiu młodej istoty.

Czy i przymus społeczny może działać na dziecko w tej pierwotnej fazie? Praktyka wychowawcza dostarcza nam przykładów potwierdzających; bardzo przekonujące wypadki stosowania nakazu w piątym, kary cielesnej w dwunastym miesiącu życia z doskonałym wynikiem znajdujemy np. w ciekawej książce Kabischa „Nowe pokolenie”⁴⁾. A więc i ten potężny czynnik współży-

¹⁾ Charlotte Bühler. Die ersten sozialen Verhaltensweisen des Kindes. Quellen und Studien zur Jugendkunde, Heft 5. Jena 1927.

²⁾ Por str. 447 „Enc. Wych.”.

³⁾ l. c. str. 53.

⁴⁾ Richard Kabisch. Das neue Geschlecht. Ein Erziehungsbuch. Göttingen 1913. Por. str. 68 i 145 — 147.

cia ludzkiego wchodzi już w orbitę świadomości niemowlęcia.

Stwierdzamy zatem już w pierwszym roku życia występowanie wszystkich zasadniczych stosunków społecznych¹⁾; współzawodnictwo, pomoc wymagana i pobierana, panowanie i poddanie się zjawiają się w życiu niemowląt, udowadniając nam, że mechanizm życia społecznego jest w swoich głównych ryśach gotowy od najwcześniejszego okresu rozwoju. Jest to dla pedagoga wskazówką, jak wielką wagę dla urabiania osobowości społecznej przypisywać należy wychowaniu w zaraniu życia.

2. Wczesne dzieciństwo (rok 2—6).

Widzieliśmy, że dziecko przed zdobyciem umiejętności mówienia nawiązuje kontakt społeczny. Widzieliśmy, że właśnie w tym kontakcie, w pierwszym akcie naśladownictwa, dziecko po raz pierwszy doświadcza antytezy przedmiotu i podmiotu, świata obiektywnego i subiektywnego. Kontakt społeczny jest decydującym momentem rozwoju zdolności obiektywizacji, która jest specyficznie ludzką postawą wobec świata i właściwą przyczyną stanowiska człowieka w przyrodzie.

Ogromnym krokiem naprzód na drodze tego rozwoju jest opanowanie mowy ludzkiej w następnej fazie dzieciństwa. Przez udział w tym naczelnym wytworze obiektywnym społeczeństwa dziecko zaczyna się stawać jego członkiem. Cały dalszy rozwój jego natury społecznej polega na tej zdobyczy. Pierwszym jej owocem jest poznanie i uznanie wartości społecznych. Jeżeli w pierwszych miesiącach drugiego roku życia dziecko rozumie i używa słowa „grzeczny”, to już umie poddawać swoje czynności wartościowaniu społecznemu; to też niewiele później występują pojęcia moralne, jak wina i zasługa, będące wyrazem świadomego stosunku do wytworzonych przez społeczeństwo (reprezentowane tutaj przez

rodzinę) wartości obiektywnych. Oczywiście tempo tego rozwoju zależy będzie od zabiegów wychowawczych, ale prędzej czy później następuje on wszędzie, gdzie dziecko żyje w jakimkolwiek zespole.

Ustosunkowanie się dziecka do wartości swego zespołu wykazuje przytem pewien rytm, zależnie od wieku. W drugim roku życia występuje wyraźna, pozytywna postawa dziecka wobec wszelkich wymagań dorosłych; w trzecim roku obserwuje się często stadjum przekory, konfliktów między wolą dziecka a wolą otoczenia. W tym samym czasie stosunek dziecka do otoczenia odznacza się intensywną, nieraz namiętną uczuciowością; miłość i nienawiść objawiają się nieraz ze zdumiewającą siłą. Rozwijająca się osobowość dziecka zderza się w tym okresie po raz pierwszy z wolą grupową, a proces wyrównywania przeciwieństw, włączanie jednostki do zespołu odbywa się w rytmie falowym, tak typowym dla wszelkich objawów organicznych.

Posiadamy ciekawe spostrzeżenia co do rozwoju świadomości grupowej, objawiającej się w operowaniu pojęciem „m y”. Ch. Bühler notuje pierwsze objawy w połowie drugiego roku; pod koniec stają się one częstsze. Od chwili uzyskania świadomości grupowej dzieci wykazują żywe i nieustanne pragnienie, aby we wszystkich szczegółach zachowania stosować się do swego zespołu; chcą „robić także to”, co robią inni, postępować tak samo, jak wszyscy członkowie społeczności. Objaw ten jest bardzo charakterystyczny dla obrazu pierwszego dzieciństwa.

W obserwacjach wymienionej autorki znajdujemy także niezmiernie pouczający przykład połączenia świadomości grupowej z oceną społeczną; mianowicie zanotowała ona następujące powiedzenie swej córeczki Ingi w wieku dwu lat sześciu miesięcy: „To nie jest obcy chłopczyk, to jest dobry chłopczyk”. Środowisko, w którym to dziecko było

¹⁾ Por. str. 445 „Enc. Wych.”.

wychowane, wyklucza, by to zdanie było wywołane przez wpływ otoczenia. Mamy więc do czynienia z ciekawym faktem, że małe dziecko, tak samo jak człowiek pierwotny, spontanicznie identyfikuje pojęcia „swój” i „dobry” z jednej, a „obcy” i „nieдобry” z drugiej strony; wartość społeczna zależna jest od przynależności do własnej grupy. Wiemy, jak ważną rolę odgrywa to pierwotne wartościowanie nawet we współczesnych społeczeństwach cywilizowanych.

Widzieliśmy, że niemowlęta pod koniec pierwszego roku wykazują zdolność tworzenia zespołu rówieśników; ale w tym okresie zespół nie może obejmować więcej, niż dwoje dzieci, a więc nie można go właściwie nazwać grupą. Już jednak na początku drugiego roku życia eksperyment wykazał zdolność nawiązania wzajemnego kontaktu między trojgiem dzieci, pozostawionych samym sobie. W tym okresie zatem leży początek tworzenia grup. Oczywiście, grupy takie są bardzo krótkotrwałe; kontakt nie przekracza kilku minut. Naogół jednak obserwacja uczy, że w okresie wczesnego dzieciństwa dziecko szuka wprawdzie zawsze partnera do zabawy, ale raczej jednego, niż więcej, i raczej dorosłej osoby, niż rówieśnika. Dopiero pod koniec tej fazy, w czwartym, piątym i szóstym roku życia, dzieci zaczynają brać udział w czynnościach i zabawach większego zespołu. Właściwy rozwój zdolności tworzenia grup przypada jednak dopiero na następny okres, t. j. 6—8 rok życia.

3. Późniejsze dzieciństwo. Około 7-go roku życia dziecko społeczeństw cywilizowanych przeżywa głęboką zmianę środowiska. Dotychczas było ono prawie wyłącznie członkiem rodziny; odtąd będzie równocześnie członkiem zespołu szkolnego. Jasne jest, że fakt ten nie pozostaje bez doniosłego wpływu na rozwój społeczny dziecka. Doświadczenia wykazują, że dopiero w wieku szkolnym dziecko stara się o towarzystwo rówieśników i łączy się

z nimi w grupy o stosunkowo znacznej trwałości.

Rzecz oczywista, że celem grup, utworzonych przez dzieci w tym wieku, jest wyłącznie zabawa. W zabawach wieku, o którym obecnie mówimy, obserwujemy wyraźne przeciwieństwo do zabaw poprzedniego okresu. Tam przeważa naśladownictwo, gdy współdziałanie z towarzyszami, lub też gra, zwłaszcza u mniejszych dzieci, wogóle nie ma określonego zadania; tu natomiast występują już stałe reguły, zadania ściśle określone, które własnej inicjatywie dzieci mało pozostawiają pola, a do których dzieci się ściśle dostosowują. Taką samą obiektywną postawę znajdujemy w sposobie tworzenia grup, które przeważnie opierają się na wspólnych zainteresowaniach; łączą się w nich dzieci, które umieją wspólnie coś przedsiębrać. Widzimy w tych momentach pierwsze dowody dorastania dzieci do wyższego typu tworów społecznych, mianowicie do grupy o treści obiektywnej, niezależnej do pewnego stopnia od osób, wchodzących w jej skład.

Prócz tego objawiają się w pierwszych latach szkolnych pewne ugrupowania, polegające na momentach osobistych. Reininger, który je opisał¹⁾, wymienia typ „ulubieńca”, odznaczającego się pewną wewnętrzną harmonią, która pociąga do niego inne dzieci bez aktywności z jego strony, typ „opiekuna”, „przywódcy” i inne. Jest to początek warstwowania społecznego, które występuje w tym wieku.

W następnych latach współzycie rówieśników w szkole rozwija w znacznym stopniu zdolność tworzenia grup u dzieci. Grupy, w początku chwiejne i niestale, osiągają znacznie większą trwałość. Zabawy, w których z początku przeważała sztywna reguła zewnętrzna, zmieniają charakter, zostawiając uczestnikom więcej swobody i inicjatywy; ale zamiast

¹⁾ K. Reininger. Das soziale Verhalten der Schulanfänger. Wien 1929.

więzów formalnych występują teraz w zespołach zabawowych więzy wewnętrzne, moralne, jak przyzwoitość, postawa sportowa, podporządkowanie się jednostki na rzecz całości.

Bardzo charakterystycznym objawem w zespołach dziecięcych pod koniec tego okresu jest skłonność do ustalania rang, stwierdzona zgodnie przez obserwatorów, jak Reininger, Rombach i Leib. Rangi te nie opierają się głównie na indywidualnych zdolnościach i umiejętnościach dzieci, nawet nie na stopniu ich aktywności w zespole. Dzieci szeregują swoich towarzyszy według ich znaczenia społecznego; pierwsze miejsce otrzymują dzieci zrównoważone, na których można polegać, umiające oddziaływać na innych. Nie chodzi, rzecz jasna, o świadome lub umyślne ustanawianie takiego porządku, ale podświadomie istnieje on i najłżejsze pobudzenie wystarczy, by skłonić dzieci do wypowiedzenia go. Wskazywano nawet dziwną analogię między ustalaniem rang w zespołach dzieci i w społeczeństwach zwierzęcych, zwłaszcza wśród ptaków, obserwowanych przez Schjelderup-Ebbe¹⁾.

4. Wiek dojrzewania. W rozdziale o rozwoju psychicznym młodzieży wykazano²⁾, że, w przeciwieństwie do poprzedniego okresu, zainteresowania młodzieży dojrzewającej skierowane są na wewnątrz, ku własnej osobowości. Wiek dojrzewania jest wiekiem subiektywizmu. Z tym podstawowym faktem psychicznym zupełnie zgodna jest postawa nieśpołeczna, często występująca w latach dojrzewania, zwłaszcza w okresie wstępnym, w t. zw. wieku przedpokwitania, lub w fazie negatywnej. Podczas gdy w końcu dzieciństwa, w 12 i 13 roku życia, solidarność zespołów dzieci, np. klas szkolnych lub grup zabawowych, osiąga punkt szczytowy, to w następnych

latach stwierdzamy rozluźnienie tych więzów, pewne odwracanie się jednostek od społeczności, w której dotąd brały udział. Szczególnie silnie występuje ten objaw u dziewcząt.

Wiek dojrzewania stanowi ciężkie i często gwałtowne przesilenie w rozwoju społecznym. Młody człowiek czuje, że wyrasta ze stosunków dotychczasowych, z okresu dzieciństwa, i dąży do uzyskania nowego stosunku do społeczności dorosłych, jako pełnouprawniony jej członek. Ale to jest droga daleka i żmudna, zwłaszcza w dzisiejszych warunkach życiowych krajów cywilizowanych nieorganizowana; przebieg jej zależy w dużej mierze od przypadku. Stąd płynie rozterka, przekora, zamykanie się w sobie, najrozmaitsze konflikty wewnętrzne i zewnętrzne. Szczególnie psuje się stosunek do rodziny, w której dorastające dzieci nie widzą już właściwego miejsca.

Gdy młody człowiek wytłumuje się z grupy rodzinnej i rówieśniczej, z grup, które dotychczas dawały mu pełne zadowolenie, wówczas z natury rzeczy szuka nowych kontaktów, nowych związków, któreby mu były pomocne w osiągnięciu jego celu. Z tych źródeł wynikają charakterystyczne formy życia społecznego młodzieży dojrzewającej.

Pierwszą z tych form, to subiektywne, indywidualne stosunki przyjacielskie. Przyjaźń u dzieci bywa stosunkiem, pozbawionym silniejszego zabarwienia uczuciowego; u młodocianych staje się ona często pełną namiętności. Wskazywano nieraz, zwłaszcza ze strony psychoanalityków, na współczynnik erotyczny, działający w przyjaźni młodzieńczej. W każdym razie istnieje obok niego współczynnik czysto społeczny; chodzi o zastąpienie dawnych więzów przez nowe, o poznawanie własnej osobowości i wyznaczanie jej nowego miejsca w społeczeństwie. Od przyjaciela oczekuje się zrozumienia, możliwości szczerego wypowiedzania się — a możliwie także poparcia i rady w przeżywanych konfliktach wewnętrznych.

¹⁾ Beiträge zur Sozialpsychologie des Haushuhns. Ztschr. f. Psychologie, t. 88—89. 1922.

²⁾ Szuman w Enc. Wych., str. 266.

Na tem polega przejście do drugiej formy życia społecznego młodzieży dojrzewającej, obejmującej rozmaite objawy, znane jako „a d o r a c j a”, „zadurzenie młodociane”, oraz k u l t w o b e c p r z y w ó d c y. Młody człowiek, wyrwany z równowagi dziecięcej, odczuwa gwałtowną potrzebę opierania się o inną, silniejszą indywidualność; jeżeli znajdzie taką, która odpowiada jego potrzebom duchowym i uczuciowym, to zwróci się do niej z bezgranicznym oddaniem, pełnem gorącej emocji. Przedmiotem takich uczuć są często osoby starsze; uczennice adorują nauczycieli i nauczycielki, młodzież męska szuka dobrowolnie obranego przywódcy. Jak wspomnieliśmy wyżej, talent urodzonego przywódcy okazuje się już wcześniej, może od najwcześniejszego dzieciństwa. W omawianym okresie występuje objaw uzupełniający, mianowicie zrozumienie dla roli przywódcy i potrzeba podporządkowania się mu.

Kto może być przywódcą młodzieży? Ankieta, przeprowadzona w Niemczech przez Keilhackera, wykazała, że młodzież w wieku dojrzewania często szuka przywódcy w n a u c z y c i e l u; niewątpliwie w warunkach sprzyjających nauczyciel, zwłaszcza młodszy, może istotnie odgrywać tę rolę wobec młodzieży, co oczywiście ogromnie ułatwia jego zadania wychowawcze. Częściej jeszcze przywódcami są ludzie młodzi, rówieśnicy lub o kilka lat starsi od członków swej grupy. Według Winkler - Hermadena, który przeprowadził ankietę wśród przywódców niemieckich związków młodzieży, istnieją trzy typy przywódców, mianowicie: typ „władcy”, który zresztą znajduje zwolenników raczej u chłopców w wieku przedpokwitania, typ „wychowawcy”, szczególnie odpowiedni dla 13—15-letnich, oraz typ „apostoła”, działającego głównie przez ideę, której służy.

Przywódcy młodzieży są właściwą ostoją z w i ą z k ó w m ł o d o c i a n y c h, które stanowią trzecią typową formę życia społecznego w okresie doj-

rzewania. Mimo niespołecznej, subiektywnej postawy, charakterystycznej — jak wspomnieliśmy — dla tego wieku, naturalna potrzeba zespалania się, przy rozluźnianiu się więzów dotychczasowych, doprowadza do powstawania licznych grup o bardzo różnorodnym pokroju. Wobec rozgłosu, jaki związki młodzieży uzyskały w ostatnich czasach, i wobec ich znaczenia dla praktyki wychowania, poświęćmy im dwa osobne ustępy ¹⁾.

5. Samorządne związki młodzieży.

W zarysie naszym rozwoju społecznego dzieci i młodzieży wskazaliśmy, że zdolność tworzenia grup i związków występuje wcześniej i osiąga dwa okresy szczytowe: pierwszy w późniejszych latach dzieciństwa, drugi — po przejściowym okresie niespołecznym z początkiem wieku dojrzewania — w wieku młodzieńczym. Niewątpliwie mamy do czynienia z samorządnym objawem życia młodych, w wielkiej mierze niezależnym od wpływów dorosłych.

Treścią i celem grup młodzieńczych jest przeważnie w s p ó ł n e ż y c i e; jakieś określone cele, chociaż często wysuwane, odgrywają rolę raczej drugorzędną. Są to więc grupy t. zw. kongenjalne (według nomenklatury amerykańskiego socjologa Cooley'a); członkowie łączą się głównie dla przyjemności, jaką znajdują w tym zespole. Ten typ grup można uważać za charakterystyczny dla wieku młodzieńczego. Przyczyna, jak słusznie zauważa Ch. Bühler, leży w specyficznym stanowisku społecznym młodzieży. „Tylko młodociany osobnik, którego życie zawieszone jest między domem rodzicielskim a własną przyszłą rodziną, może odczuwać potrzebę stworzenia takiej społeczności, którą łączy nie wspólność spraw, lecz poprostu wspólne życie” ²⁾. Pozatem taki związek jest

¹⁾ Przedmiotem tych ustępów jest morfologia socjologiczna związków młodzieży. Pozatem III-ci tom Encyklopedji zawierając będzie artykuł o związkach młodzieży, jako organizacjach wychowawczych.

²⁾ Dzieciństwo i młodość, str. 435.

dla swych członków poniekąd ćwiczeniem instynktu społecznego, przy którym chodzi przede wszystkim o — abstrakcyjne choćby — przeżycie społeczne, jako takie. „Ponieważ jednak”, powiada dalej Ch. Bühler, „społeczność utrzymuje się tylko wtedy, gdy łączy ją wspólna treść dla utrzymania zagrożonej, a tak przecież upragnionej spójni, trzeba więc stale przywoływać na pomoc właśnie te drugorzędne sprawy rzeczowe”¹⁾).

Rodzaje grup młodzieży ze względu na ich cele rzeczowe są liczne. Dr. Czesław Skopowski, który przeprowadził niedawno ankietę wśród polskiej młodzieży²⁾, znalazł 45 rodzajów grup, m. in. wojownicze, zabawowe, sportowe, towarzyskie, samokształceniowe. W niekorzystnym środowisku, zwłaszcza wielkomiejskim, celem tych grup staje się bardzo łatwo działalność przestępcza.

Ilość członków jednej grupy jest zazwyczaj mała. Skopowski znajduje w swoich badaniach tajnych związków młodzieży szkolnej najczęściej liczbę 3—6 członków; Thrasher podaje następujące cyfry: 22,1% zbadanych przez niego grup liczy 6—10 członków, 21,5% liczy 11—15 członków, 16,7% liczy 16—20 członków; te trzy rodzaje grup zatem obejmują razem 60% wszystkich związków. Istnieją jednak związki młodzieży o bardzo pokażnej ilości członków. Thrasher wymienia 2 związki, liczące więcej niż 500 członków. Inny przykład grup bardzo licznych stanowi niemiecki „ *ruch młodzieży*” (*Jugendbewegung*) ze słynnym „*Wandervogel*” na czele, o którym jeszcze poniżej będzie mowa. Ale w tak wielkich organizacjach muszą się tworzyć podgrupy, które są zwykle właściwym ogniskiem współżycia młodzieży.

Chłopcy w znacznie wyższym stopniu, niż dziewczęta, biorą udział w związkach. Według Skopowskiego około 80% chłopców do 18 roku życia należy przy-

najmniej raz do samorządnych, nieoficjalnych organizacji, dziewczęta zaś biorą udział w takich grupach mniej więcej w 40%. Zespoły mieszane istnieją, ale są rzadsze. Grupy dziewcząt mają często raczej charakter luźnego koła, polegającego na osobistych stosunkach przyjacielskich między poszczególnymi dziewczętami; typowy przykład takiego koła opisuje i analizuje Bornfeld.

Zgodnie z „kongenjalnym” charakterem typowych samorządnych związków młodzieży rozwija się u nich często bardzo mocny węzeł wspólnoty, przekraczający daleko zakres spójni rzeczowej, która stanowi pozornie cel związku. Cłow podaje charakterystyczne przykłady, wzięte z obserwacji uczniów amerykańskich. W grupie sześciu chłopców, utworzonej dla wspólnej gry w piłkę, zauważono wielką gotowość do wzajemnej pomocy. Jeżeli jeden z chłopców był zajęty jakąś pracą, inni mu pomagali. Kłótnie i kłótnie we wzajemnych stosunkach były zabronione. Inni chłopcy nie byli dopuszczani do wspólnej zabawy. Gdy jeden z nich zbił szybę, wszyscy się złożyli na zapłacenie szkody. Zdrada tajemnic grupowych wszędzie jest uważana za ciężką hańbę i czasem ostro karna. „*Duch grupy*” objawia się także w różnych symbolach, jak oznaki, ordeiry, pieczętki, szczegóły ubioru, sposób witania i t. p. (rys. 128). Ulubione są tajne znaki różnego rodzaju i pisma szyfrowane.

W związkach młodzieży wielką, niemal decydującą rolę gra przywódca. Pod tym względem zgadzają się wszystkie obserwacje. Przywódca nie bywa formalnie wybierany; zwykle jest on inicjatorem związku, a w każdym razie wybija się w zespole od samego początku jego zawiązania. Jeżeli grupa ma jakiś określony cel rzeczowy, przywódca musi, oczywiście, posiadać szczególne zdolności w tym kierunku; w zespole sportowym musi być tęgim sportowcem, w zespole towarzyskim musi się wyróżniać temperamentem i dowcipem, w klubie dysku-

¹⁾ I. c. str. 445.

²⁾ Ilustr. Kurjer Codzienny. Dodatek do nr. 231 z 21 sierpnia 1933.

Rodzaje grup	oznaki	ordery	pieczętki
zabawowe	 	 	
zabawowo wojownicze	 	 	
wojownicze			KRW RĘKA
sportowe	 	 	 5
anty- żydowskie	 	 	
tajemnicze	 	 	
detektywis- tyczne			13
spirytystyczno metapsychiczne	K.M. (Klub metapsych.)		
palac zy			B.B.B. (błękita trojka)
pijackie			N.O.S. (nie ożenie się)
złodziejskie			
podpisy :	#		
znaki umówione :	... jesteśmy na Krzemionkach ważna sprawa	 tragedja miłosna zbrodnia	

Rys. 128. Oznaki, ordery, pieczętki, podpisy, oraz umówione znaki tajnych związków młodzieży szkolnej. Według Cz. Skopowskiego (Il. Kur. Codz. Dod. 20.8. 1933).

syjnym musi posiadać wy-
mowę i wiedzę, w ban-
dzie przestępczej — zu-
chwałość i bezwzględność.
Zwykle bywa nieco star-
szy od innych człon-
ków. Ale najważniejszą
cechą przywódcy nie jest
żaden z tych szczegółów,
lecz pewna (zdaje się
przyrodzona) zdolność
przewodzenia innym, wy-
rażająca się w pewności
siebie i w poczuciu odpo-
wiedzialności za całość.
Oczywiście, posiadanie te-
go talentu nie przesądza
wartości etycznej danego
osobnika; ale wpływ, wy-
wierany przez przywódcę
na członków związku, jest
faktem, z którym musi się
liczyć każdy, kto z mło-
dzieżą ma do czynienia.
Jeżeli przywódca wycofu-
je się z grupy, wówczas
w przeważającej ilości
wypadków grupa się roz-
pada; również nie mają
trwałego bytu grupy, w
których kilku członków
walczy o naczelne miej-
sce, a ogół nie może się
zdobyć na wyraźne uzna-
nie jednego przywódcy.

Co do charakteru samo-
rządnych związków mło-
dzieży, rozróżnić możemy
kilka typów. Do pierwsze-
go należą tajne
związki uczniow-
skie, obejmujące zwykłe
nie więcej, niż kilku
członków, przeważnie z

jednej klasy szkolnej. Trwanie ich wynosi zwykle nie więcej, niż 1 — 2 lat. Od zwyczajnych luźnych kół przyjacielskich różnią się tem, że tworzy się w nich, jak widzieliśmy, pewien obiektywny „duch grupy”, objawiający się w statutach, odznakach i innych symbolach; nie istnieje tu jednak, oczywiście, wyraźna granica. Z drugiej strony pokrewnym objawem są z w i ą z k i s t u d e n c k i e, które często służyły za wzór zespołom uczniowskim. Związki studenckie przedstawiają jednak już wyższy typ grupy, mianowicie t. zw. typ grupy obiektywnej, gdyż trwanie ich, dzięki silniej rozwiniętemu „duchowi grupowemu”, jest już niezależne od osób, należących do nich w danej chwili; jedni członkowie występują, inni wstępują, ale związek jako taki trwa. Tego typu nie spotyka się w tajnych związkach uczniowskich.

Drugi rodzaj grup młodzieńczych stanowią b a n d y, przyczem słowa tego używamy w szerszym zakresie, niż tylko jako znaczenie grupy przestępczej. Bandy tworzą się wśród młodzieży pozbawionej opieki, a więc typowo wśród proletariatu wielkich miast. Thrasher, który bardzo obszernie opisał związki i bandy młodzieży w Chicago¹⁾, podaje, że z pośród 1300 badanych związków, tylko 52 było bez zabarwienia kryminalnego, wszystkie zaś inne były bądź wyraźnie lub częściowo przestępcze, bądź zawierały wśród innych momentów czynniki demoralizacyjne. I tutaj jednak stwierdza Thrasher, zgodnie z charakterem kongenjalnym grup młodzieży, że przestępczość nie jest pierwotną spójnią tych band, lecz momentem wtórnym, skutkiem środowiska i okoliczności. Znałe są z gazet bandy dzieci i młodzieży w Rosji podczas rewolucji.

6. Organizacje młodzieży. Związki młodzieży istniały niewątpliwie za-

wsze, lecz kwitły przeważnie w ukryciu. Dopiero w ostatnich 30 latach zwracano na nie większą uwagę; w Niemczech zaczęto wtedy mówić o „ruchu młodzieży” (*Jugendbewegung*). W roku 1896 powstał na jednym z przedmieść Berlina, Steglitz, niewielki zespół uczniów gimnazjalnych, który się nazwał *Wandervogel* (ptak wędrowny). Młodzi ci ludzie, pochodzący z zamożnej warstwy mieszczańskiej, odwracali się namiętnie od zwykłego trybu życia swych rówieśników, przyjętego w ich sferze. W dalekich wędrowkach, w małym kole pokrewnych dusz, na łonie natury szukali nowej treści życia. Ruch „ptaków wędrownych” rozrósł się gwałtownie i uzyskał niesłychany rozgłos. Przywódcy związku wygłaszali śmiało ideały. Ruch ich miał być buntem przeciwko zasadzie, powszechnie panującej w ówczesnym społeczeństwie, jakoby wiek młodzieńczy był tylko okresem przejściowym, przygotowującym do właściwego życia, którem jest życie dorosłych. Domagali się oni dla młodzieży prawa samodzielnego ujmowania swego życia, urządzenia go według praw wewnętrznych, właściwych temu wiekowi. Chcąc tworzyć w ten sposób specyficzną „kulturę młodzieży”, spodziewali się głębokiego odnowienia całej kultury współczesnej, wobec której zajmowali stanowisko ostrego krytycyzmu. Jakkolwiek tak wzniosłe cele nie mogły być osiągnięte, to jednak *Wandervogel* wywierał niezwykle wpływ; jest on też jednym ze źródeł, z których powstał współczesny prąd narodowy w Niemczech. Szczegółowa historia tego ruchu, jakkolwiek niezmiernie ciekawa z punktu widzenia socjologicznego i obfitująca w momenty pełne poezji, nie należy do zakresu niniejszej pracy. Wspomnieliśmy o nim dlatego szerzej, że jest on przykładem, jak silne impulsy społeczne wyjść mogą ze sfery młodzieży i jak wielka jest, w sprzyjających warunkach, jej zdolność organizacyjna.

Ruch młodzieży, jako s a m o r z u t n a, w i e l k a o r g a n i z a c j a, jest

¹⁾ Fr. Thrasher. *The Gang*. Chicago, 1927.

zjawiskiem specyficznie niemieckiem. Natomiast w tym samym czasie tworzyły się we wszystkich krajach organizacje młodzieży, które powstanie swoje zawdzięczają wprawdzie inicjatywie dorosłych, ale w strukturze swojej odpowiadają potrzebom społecznym młodzieży i dają jej możliwość samodzielnego działania społecznego. Najstłynniejsza z tych organizacyj to *h a r c e r s t w o*, twór angielskiego generała Baden-Powella. Również rozmaite grupy dorosłych zwracały uwagę na możliwość życia grupowego młodzieży i starały się użyć go do urabiania młodego pokolenia w duchu swej ideologii. W ten sposób powstały związki młodzieży katolickiej i protestanckiej, między niemi wspaniała organizacja *YMCA*¹⁾, dalej organizacje młodych przy partiach politycznych i związkach zawodowych i inne. Wreszcie i państwa współczesne posługują się związkami młodzieży w celach wychowawczych. Na wielką skalę uczyniła to Italia faszystowska przez organizację *Balilla*, oraz Rosja sowiecka, która dzieci i młodzież swoją zorganizowała w trzech stopniowych organizacjach: Małych Oktobrystów (8—11 lat), Pionierów (10—16 lat) i w Komunistycznym Związku Młodzieży czyli *Komsomole* (14—20 lat). Zgodnie stwierdzono, że organizacje te tylko wtedy mają możliwość rozwoju, jeżeli właściwymi komórkami współżycia grupowego są małe zespoły, odpowiadające liczbowo samorzutnym związkom młodzieży, i jeżeli w tych zespołach młodzi pozostają ze sobą i sami się rządzą. Szczególnie Sowiety, zwłaszcza w pierwszych latach porewolucyjnych, posunęły zasadę samorządu dzieci i młodych w stosunku do dorosłych bardzo daleko — oczywiście po zapewnieniu ogólnego kierunku w myśl ideologii komunistycznej. W znaczeniu socjologicznym można więc wymienione organizacje zaliczyć do związków młodzieży, mimo, że wyższe kierownictwo

ich spoczywa w rękach dorosłych. Zreższą po wieloletnim istnieniu takich zrzeszeń wyrosła z ich szeregów już liczna warstwa młodych przywódców, wychowanych w duchu danej grupy i tworzących ogniwo, łączące w sposób naturalny młodych członków ze światem dorosłych¹⁾.

Już ten rzut oka na życie społeczne młodzieży pokazał nam, jak jest ono bogate i jak wielkie kryje w sobie możliwości. Obraz ten stanie się jeszcze jaśniejszy, jeżeli zwrócimy uwagę na udział młodzieży starszej, od lat 18—20 wzwyż, w zrzeszeniach dorosłych i na doniosłą rolę, jaką w nich odgrywają. Historia sztuki, literatury, polityki dostarcza nam licznych przykładów rewolucyj, wywoływanych przez grupy młodych; dość wspomnieć o związkach *Filomatów*, *Elsov* i in. Wiek młodzieńczy jest okresem o szczególnie silnych *t e n d e n c j a c h s p o ł e c z n y c h*, o spotęgowanej skłonności do tworzenia grup. Znaczenie tych faktów dla wychowania jest ogromne, zarówno w sensie dodatnim, jak i ujemnym. Zadaniem wychowawcy będzie tak kierować życiem społecznym młodzieży, by nie powstała dysharmonja i antagonizm między nią a światem dorosłych, a równocześnie aby jej samodzielność i inicjatywa nie została skrzepowana. W tym duchu pedagogja współczesna stara się włączyć związki młodzieży w system swoich środków wychowawczych.

7. Młodzież a zawód. Dla przeważającej ilości ludzi krok, który w wyższej

¹⁾ *Young Men's Christian Association*, Chrześcijańskie stowarzyszenie młodych.

¹⁾ Materiał do organizacji młodzieży zawierają m. in. następujące dzieła (liczby „Wiadomości Bibliograficznych”): Thurnwald (13) co do niemieckiego „ruchu młodzieży”, Dehn (26) odnośnie do protestanckich związków młodzieży, Dunin-Borkowski (6) o związkach katolickich, Harper (20) o organizacji młodzieży sowieckiej. Historję niemieckiego „*Wandervogel*” opowiada jeden z jego założycieli, Hans Blüher (5). Ciekawą grupę, powstałą nawpół samorzutnie w przytułku dla opuszczonych dzieci, opisuje Hoffer w dziele zbiorowym p. t. „*Vom Gemeinschaftsleben der Jugend*” (7).

może mierze od wszelkich innych decyduje o przebiegu ich życia w społeczeństwie, przypada na lata młodości. Tym krokiem jest wybór zawodu. Stosunek młodzieży do zawodu należy zatem słusznie do doniosłych zagadnień socjologii wychowawczej¹⁾. Nasuwające się tu pytania ujmujemy z dwóch punktów widzenia: jak ustosunkowuje się społeczna organizacja zawodu do napływającej do niej młodzieży, i jak ustosunkowuje się młodzież do zawodu.

Rozróżniamy pięć typów przygotowania zawodowego. Pierwszy, to wprawienie się do pracy zawodowej w domu rodzicielskim — sposób charakterystyczny dla drobnego rolnictwa, a zatem w Polsce najbardziej rozpowszechniony. Drugim typem jest nauka zawodowa w domu mistrza, połączona z ustalonym porządkiem trzech stopni zawodowych: ucznia, czeladnika, mistrza. Typ ten, charakterystyczny dla rzemiosł, staje się — wraz z ich upadkiem — obecnie rzadszy. Trzeci system jest przyjęty w wielkim przemyśle dla przyszłych robotników wykwalifikowanych; nauka zawodowa odbywa się w warsztatach fabrycznych, przyczem jednak uczniowie mieszkają w domu rodzicielskim i co do ogólnego swego stanowiska w warsztacie nie różnią się zasadniczo od robotników zwykłych, chyba tylko tem, że nie otrzymują zapłaty. Typowo nowoczesnym sposobem jest czwarty: przygotowanie zawodowe przez szkołę fachową. Przeważnie wymaga ono uzupełnienia nauką praktyczną. Wreszcie z rozwojem przemysłu i handlu naszych czasów rozszerzyło się ogromnie zapotrzebowanie sił niewykwalifikowanych. Dobiera się je w razie potrzeby bez żadnego przygotowania (bo nie można za takie uznać kilkudniowego pouczenia ogólnego).

¹⁾ Bardzo obszerne zestawienie materiału, wraz z zasadniczym rozpatrywaniem zagadnienia, oraz bogata bibliografia zawiera dzieło „Jugend und Beruf”, wydane przez Lazarsfelda (18).

Dwa pierwsze, tradycyjne typy wprowadzania młodego człowieka do zawodu, zapewniły całkowite, specyficzne urabianie jego osobowości, które obejmuje, prócz techniki pracy, także ogólną postawę psychiczną, często nazywaną *duchem zawodu*, oraz zamknięte w sobie ogólne wykształcenie, oparte na czynnościach zawodowych. Nowsze sposoby przygotowania nie spełniają tego zadania w równej mierze. Szczególnie niekorzystne dla procesu uspołeczniania są warunki młodych robotników niewykwalifikowanych (Dehn, 26). Praca ich nie wymaga specjalnych umiejętności, to też nie wiąże ich psychicznie z nią; często objawia się u nich niezadowolenie, zwłaszcza u inteligentniejszych. Natomiast otrzymują oni od samego początku — w przeciwieństwie do uczniów w zawodach kwalifikowanych — stosunkowo wysoką płacę, co wzmacnia ich samopoczucie w stopniu niewspółmiernym z ich rzeczywistym stanowiskiem i skłania do nadmiernego i nierozsądnego użycia. Brak stałości i karności, niechęć do wysiłku i do pracy nad sobą są częstymi objawami u młodocianych niewykwalifikowanych robotników.

W porównaniu z nimi sytuacja ucznia przemysłowego przedstawia się korzystniej. Fakt, że nie jest on jeszcze samodzielny, że uczy się jeszcze i poddany jest pewnym rygorom, działa dodatnio na rozwój jego charakteru. Ujemną stroną jest daleko posunięty podział pracy w przemyśle, wskutek którego czynności poszczególnych pracowników stają się cząstkowymi i nie mogą dać pełnego zadowolenia. W pewnych kołach wielkiego przemysłu zrozumiano braki dzisiejszego przysposobienia zawodowego; stąd starania, by z zakładu przemysłowego uczynić dla młodego pracownika istotne, pełne środowisko życiowe i wychowawcze takie, jakim był dawny warsztat rzemieślniczy. Tendencje te, reprezentowane np. przez Niemiecki Instytut Technicznego Szkole-

nia („Dinta”, *Deutsches Institut für Arbeitsschulung*) w Düsseldorfie zasługują na uwagę pedagogów¹⁾.

Szkoła zawodowa jest młodą instytucją społeczną, znajdującą się w pełnym rozwoju. Trudność jej zadania, dotychczas niedostatecznie rozwiązana, polega na zbliżeniu do praktyki zawodu. Bliższe zagadnienia szkoły zawodowej omówione będą w tomie III-cim Encyklopedji.

Liczne badania zajmowały się pytaniem, jak dzieci i młodzież zapatrują się na przyszły zawód, oraz jakie motywy skłaniają młodych ludzi do wyboru swego zawodu. Pytania te są nietylko interesujące z punktu widzenia rozwoju psychicznego, lecz mogły — jak sądzono — dostarczyć także materiału do socjologicznego zagadnienia doboru zawodowego. Podczas gdy dzieci 3—6 letnie motywują swoje odpowiedzi na pytanie, jaki zawód chcą wybrać, przyjemnością, jaką im sprawia wykonywanie odnośnej pracy, to starsze podają coraz częściej jako motyw wyniki, których się spodziewają ze swej działalności. Początkowo więc funkcja, a później dzieło stanowi cel pragnień zawodowych dzieci. W wieku młodzieńczym, kiedy stosunek do pracy dla większości przeszedł z dziedziny marzeń do rzeczywistości, obserwujemy analogiczny rozwój. Bues (13) przeprowadził ankietę wśród 3500 terminatorów, pytając ich o dodatnie i ujemne strony ich zawodu. Gdy u młodszych, w pierwszym i drugim roku nauki, przeważają motywy, odnoszące się do szczegółów w pracy, w trzecim i czwartym coraz częściej występują momenty, związane z wpływem zawodu na własną osobowość. Sprawy te wiążą się z zagadnieniem dojrzałości do zawodu, które musimy, według Ch. Bühlera²⁾, odróżnić od dojrzałości do

pracy. Ta ostatnia rozwija się wcześniej, jak widzieliśmy, gdyż podstawą jej jest dążenie do spełniania samej funkcji, do działania, choćby nieokreślonego jeszcze w swoich wynikach. Ale dojrzałość do zawodu wymaga, by to formalne pragnienie wypełniła treść społeczna, by praca została oceniona z punktu widzenia jej wyniku społecznego, zarówno ze względu na własną osobę pracownika, jak i z uwagi na ogół społeczeństwa, w którym się żyje. O takiej dojrzałości nie można mówić przed 16—17 rokiem życia; wcześniejsze przystąpienie do pracy zawodowej nie będzie zatem działało korzystnie na psychikę młodego człowieka.

Tyle co do psychologicznej strony zagadnienia. Jak przedstawia się strona socjologiczna? Badania wykazały silną zależność pragnień zawodowych od warunków zewnętrznych. Statystyka tych pragnień odzwierciadla ze zdumiewającą dokładnością strukturę ekonomiczną danego środowiska, a nawet wahania konjunkturalne, jakie w niem zachodzą. Indywidualne zamiłowania stanowią tylko słabą nadbudowę nad żelazną koniecznością gospodarczą, wywierającą swój wpływ przemożny nawet na pragnienia młodych jednostek. Pewne stałe objawy mają swoje uzasadnienie, jak się zdaje, w prawach rozwoju psychicznego; do nich należy typowa antypatja chłopców do pracy biurowej, a dziewcząt do służby domowej. Wartość podanych motywów wyboru zawodu jest bardzo mała; młodzież nie zdaje sobie sprawy z wpływów środowiska, a przytem uderza nieprawdopodobna wprost nieznajomość faktycznych warunków pracy w poszczególnych zawodach. U 75% czternastoletnich¹⁾ wybór zawodu nie posiada żadnej podstawy rzeczowej. Zresztą nietylko sama technika pracy, lecz w wyższym

¹⁾ Szczegóły podaje Mennicke w dziele: Nohl-Pallat, *Handbuch der Pädagogik* t. II, str. 28 i nast.

²⁾ Dzieciństwo i młodość, str. 465.

¹⁾ Ch. Bühler, l. c. str. 463. — Bronisław Biegeleisen podaje 60% na podstawie ankiety przeprowadzonej w Krakowie, p. *Jugend u. Beruf* (18).

może jeszcze stopniu współczynnik społeczny, zwłaszcza stosunek do przełożonych, decyduje o rzeczywistych warunkach pracy zawodowej; ta druga zaś strona jest zupełnie nieosiągalna dla doświadczeń młodzieży przed wstąpieniem do zawodu.

Inne badania odnoszą się do kwestji, jak młodzież, pracująca zawodowo, ustosunkowuje się do zawodu. Wspomnieliśmy już o dwóch rezultatach odnośnych ankiet, mianowicie o przeważnie niechęci młodocianych robotników niewykwalifikowanych do swej pracy, oraz o wzrastającym uwzględnianiu warunków osobistych i społecznych w ocenianiu pracy przy dłuższej przynależności do zawodu. Z obszernej ankiety wiedeńskiej, zanalizowanej przez Lazarsfelda¹⁾, wynika smutny fakt, że chętnie ustosunkowanie się do pracy staje się z wiekiem coraz rzadsze (tabl. 1).

Tablica I.

Chętnie odnosili się do swej pracy zawodowej	
Wiek w latach	Procent
15	74
16	75
17	62
18	56
19	54
20	50
21	50
22	42

Cyfry te i podobne stałyby się może bardziej zrozumiałe, gdybyśmy posiadali obszerniejszy i dokładniej zanalizowany materiał porównawczy, zwłaszcza taki, na podstawie którego moglibyśmy porównać psychikę młodocianych robotników z psychiką ich rówieśników, nie pracujących jeszcze zawodowo. Urbchat, który porównał wiadomości ucz-

niów szkół zawodowych (nie pracujących praktycznie w zawodzie) i uczniów szkół kształcących (którzy równocześnie już byli czynni w zawodzie), otrzymał rezultaty korzystniejsze dla tych drugich. Dalsze badania z tej dziedziny byłyby bardzo pożądane, ale zawsze trudnem zadaniem będzie wyodrębnianie wpływu pracy zawodowej od wpływu zamożności i innych wpływów środowiskowych. Analiza pamiętników młodzieży szkół średnich wskazuje na ujemne skutki zbyt późnego przystąpienia do zawodu¹⁾. Innym już problemem, znamienym dla świata współczesnego, jest wpływ bezrobocia na psychikę młodzieży, który był m. in. przedmiotem pracy E. Lau'a i Matyldy Kelchner²⁾.

Nieliczne stosunkowo badania, jakie zostały dotychczas poświęcone omówionym zagadnieniom, ujawniły poważne niedomagania w ustosunkowaniu się młodzieży do pracy zawodowej. Są one charakterystyczne dla epoki zachwianej równowagi społecznej, epoki, w której upadły stare i wypróbowane tradycje, a nowoutworzone nie zostały jeszcze ujęte we właściwe formy. To też, prócz teoretycznego znaczenia, jakie mają prace z tej dziedziny, wynikają z nich ważne wskazówki dla praktyki, jak: konieczność rozbudowania poradnictwa zawodowego³⁾, zapoznanie młodzieży z właściwościami poszczególnych zawodów przed dokonaniem wyboru, właściwe ustalanie wieku rozpoczęcia pracy zawodowej, lepsza organizacja przygotowania zawodowego, które nie powinno uwzględniać jedynie strony technicznej, lecz dążyć do urabiania całej osobowości.

Wstąpienie do zawodu oznacza włączenie młodych do świata dorosłych; jest to sprawa ogromnej doniosłości społecznej, której należy poświęcić jak największą uwagę.

¹⁾ Ch. Bühler, l. c. str. 466.

²⁾ Die Neue Jugend (14).

³⁾ Sprawa ta stanowić będzie osobny temat w t. III-cim Enc. Wych.

¹⁾ Zur Berufseinstellung des jugendlichen Arbeiters, w „Jugend u. Beruf” (19).

ŚRODOWISKO SPOŁECZNE DZIECI I MŁODZIEŻY.

8. Pojęcie środowiska. Każda istota żyjąca kształtuje się pod wpływem dwojakich sił: jednych działających z wewnątrz, dziedzicznych, stanowiących własną formę i wewnętrzne prawo organizmu, drugich działających z zewnątrz, wpływających na organizm w rozmaity sposób i modyfikujących jego rozwój. Całokształt tych sił i stosunków zewnętrznych oznaczamy słowem środowisko, według wyrazu utworzonego przez Comte'a (*milieu*). W stosunku do człowieka odróżniamy środowisko biologiczne, obejmujące wszelkie czynniki przyrodnicze, działające na człowieka, jak: gleba, klimat i pożywienie, od środowiska społecznego. Psychofizyczna osobowość człowieka jest produktem jego układu przyrodzonego z jednej strony, a środowiska biologicznego i społecznego z drugiej. Pod wpływem środowiska przymioty somatyczne, a w wyższej jeszcze mierze przymioty psychiczne jednostki podlegają głębokim zmianom. Nazywamy tę właściwość organizmu jego plastycznością. Plastyczność psychiczna człowieka jest nieporównanie większa od plastyczności psychicznej wszelkich innych organizmów, co stanowi o wyjątkowej roli człowieka na ziemi. Dzięki niej człowiek posiada możność wpływania na środowisko, zwłaszcza na środowisko społeczne, a po części także na środowisko biologiczne, i przez to znów na dalsze kształtowanie jednostek ludzkich. Na tych właśnie faktach opiera się możność wychowania człowieka; możemy je w tem świetle również określić jako kierunkowe zmiany środowiska, dokonywane przez wychowawców w celu trwałego urabiania wychowanków.

Prócz tego najszerszego pojęcia środowiska spotykamy się jeszcze z drugim, ciaśniejszym znaczeniem, zwłaszcza w literaturze pedagogicznej. Mia-

nowicie odróżnia się stosunki i siły, które wychowawcy starają się celowo układać w zamiarze odpowiedniego urabiania wychowanków, od całokształtu stosunków i sił, których wpływowi wychowankowie podlegają niezależnie od woli wychowawców, i używa się słowa „środowisko” szczególnie właśnie dla tej drugiej grupy. Według ogólniejszego pojęcia środowiska, niewątpliwie szkoła jest dla uczniów częścią składową środowiska, możnaby ją nazwać środowiskiem wychowawczym, gdyż została umyślnie stworzona w celach wychowawczych. Ale prócz niej dziecko podlega najróżniejszym wpływom bliższego i dalszego otoczenia, domu, sąsiedztwa, wsi, ulicy wielkomiejskiej i całego układu stosunków, które utworzyły się poza instytucjami wychowawczymi i nieraz im przeciwdziałają, lub w rozmaity sposób z nimi się krzyżują. Te wszystkie stosunki pozaszkolne, pozawychowawcze nazywamy często środowiskiem dziecka w ściślejszym znaczeniu pedagogicznym. Mamy przytem na myśli przede wszystkim środowisko społeczne, chociaż i czynniki biologiczne są z niem związane i wywierają głębokie wpływy. W tem właśnie znaczeniu środowisko będzie tematem dalszych rozważań.

Nie istnieje wprawdzie wyraźna, ostra granica między środowiskiem wychowawczym a środowiskiem pozawychowawczym. Wpływy rówieśników, wyznaczone w znacznej części przez ich środowisko społeczne, działają również na terenie szkoły; rodzina jest zarówno instytucją wychowawczą, działającą kierunkowo w celu urabiania dzieci, jak i środowiskiem społecznym, układem sił i stosunków ekonomicznych, i nawet czysto socjologicz-

nych, nie mających nic wspólnego z wychowaniem¹⁾). Mimo to wydzielenie pojęcia środowiska społecznego w określonym znaczeniu okazało się potrzebne i płodne dla pedagogiki tak samo, jak potrzebne i płodne jest ograniczenie pojęcia wychowania do celowego i kierunkowego urabiania jednostek, w przeciwieństwie do urabiania człowieka przez wszelkie inne wpływy biologiczne i społeczne, mimo, że w rzeczywistości oba szeregi wpływów nie dają się wyraźnie rozdzielić.

Doniosłość badania środowiska społecznego wychowanków dla praktyki pedagogicznej jest oczywista. Środowisko społeczne wyrabia różne typy wychowanków i w różnorodny sposób modyfikuje działanie czynności wychowawczych. To też tym badaniom poświęcono w ostatnich czasach dużo uwagi, szczególnie w Ameryce i w Niemczech.

Jako typowe środowiska dzieci i młodzieży w krajach współczesnej cywilizacji zachodniej przedstawimy: rodzinę w jej rozmaitych formach, jako najbliższe środowisko dla ogromnej większości dzieci; środowisko wiejskie i wielkomiejskie, jako główne rodzaje skupień ludzkich; wreszcie w szczególności środowisko proletariackie, jako najliczniejsze i najbardziej charakterystyczne dla dzisiejszych stosunków społecznych.

9. Działanie środowiska na rozwój fizyczny. Środowisko społeczne działa zarówno na rozwój fizyczny, jak i na rozwój psychiczny dzieci i młodzieży.

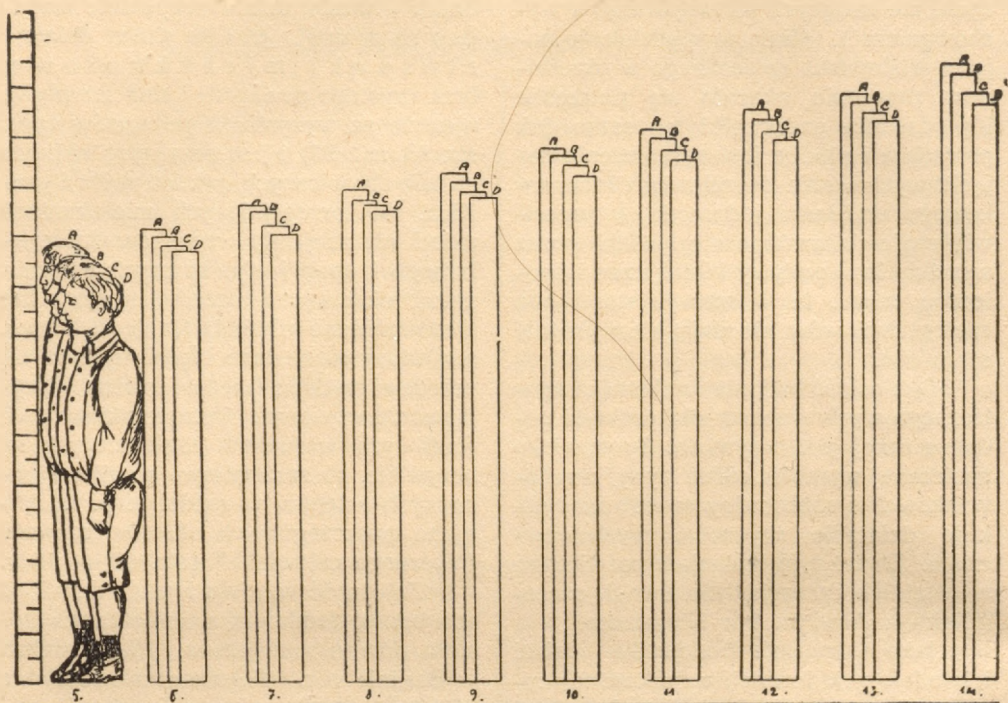
Wpływ na rozwój fizyczny polega głównie na warunkach higienicznych, w których żyją różne warstwy. Między innymi odgrywa specjalną rolę odżywianie i mieszkanie. O d z y w i a n i e, niewystarczające do pokrycia procesów budowy rozwijających się tkanek, lub też wadliwie złożone, zwłaszcza wskutek

braku witamin, działa oczywiście hamująco na rozwój. Jeszcze silniej działają s t o s u n k i m i e s z k a n i o w e; brak czystego powietrza i słońca wpływa ujemnie na wyzyskanie pokarmów (por. str. 83, ust. 56) i jest przyczyną różnych chorób chronicznych, jak krzywica i gruźlica. W przepełnionych mieszkaniach dzieci nie znajdują warunków do regularnego i spokojnego spoczynku nocnego. Brak miejsca i czasu, często także niedostateczne uświadamianie rodziców, powodują różne inne błędy higieniczne, przede wszystkim niedostateczne utrzymywanie czystości. Ujemne skutki tych wadliwych warunków higienicznych są oczywiste, co szczegółowo wynika z odnośnych ustępów w rozdziale p. t. „Higiena poszczególnych okresów rozwoju fizycznego człowieka” (str. 89 — 164).

Zależność wzrostu i wagi dzieci od zasobności środowiska społecznego została dawno zauważona. Rietz znalazł w Berlinie w r. 1903 znaczną przeciętną różnicę wzrostu u uczniów szkół powszechnych, pochodzących z warstw ubogich, i u uczniów szkół średnich, pochodzących ze środowiska zamożniejszego; różnica wynosiła 4 — 9 cm. Na olbrzymim materiale została ta zależność stwierdzona przez badaczy szkockich Mackenzie'go i Forstera¹⁾, którzy przeprowadzili doświadczenia na 73.000 uczniów i uczennic w Glasgowie, między 5 a 18 rokiem życia. Przy podziale na 4 grupy środowiskowe: nędzną, ubogą, średnią i zamożną, okazała się zupełna proporcjonalność przeciętnych cyfr wzrostu i wagi do zasobności środowiska; dzieci ze środowiska nędznego wykazały przeciętnie najmniejsze liczby, dzieci ze środowiska zamożnego największe. Bliższy rozbiór otrzymanych cyfr ukazał szczególnie ścisły stosunek między ilością izb mieszkalnych, zajmowanych przez rodziny dzieci, a ich wzrostem i wagą (rys. 129). Tę zależność po-

¹⁾ Por. wywody o kombinacji stosunku wychowawczego z innymi stosunkami społecznymi w rozdziale „Socjologiczna teoria wychowania” ust. 18 — 20.

¹⁾ Report on a collection of statistics as to the physical condition of children at Glasgow. 1907.



Rys. 129. Wzrost dzieci a wielkość mieszkania rodziców. Wykresy oznaczają przeciętny wzrost dzieci, których rodzina zajmuje mieszkania: A. 4-izbowe, B. 3-izbowe, C. 2-izbowe, D. 1-izbowe. Cyfry oznaczają wiek dzieci. Według Rouma, *Sociologie pédagogique*.

twierdziły liczne późniejsze badania; przedstawia je również wykres na str. 52 (rys. 18).

10. Działanie środowiska na rozwój umysłowy. Środowisko społeczne działa na rozwój fizyczny dzieci i młodzieży pośrednio, zapomocą czynników biologicznych, uwarunkowanych głównie zasobnością środowiska. Uwagę pedagogów zwracają na siebie przede wszystkim różne zatamowania i szkody, wywołane w rozwoju wskutek ujemnych wpływów złego środowiska. Zgóry przypuszczać możemy, że niedorozwój fizyczny pociągnie za sobą w wielu wypadkach analogiczne skutki w dziedzinie psychicznej. Związek ten potwierdzają liczne badania, wykazujące, że dzieci wyższe i cięższe są przeciętnie i umysłowo lepiej rozwinięte od dzieci słabych (por. str. 53). Lecz pozatem środowisko społecz-

ne działa także bezpośrednio na psychikę dzieci i młodzieży i powoduje różnicowanie nie tylko ilościowe, lecz także jakościowe.

Znaczenie środowiska społecznego dla rozwoju psychicznego stanie się dla nas zrozumiałe, jeżeli przypomnimy sobie podstawowe prawo socjologii, według którego tylko w społeczeństwie człowiek ma możliwość zdobycia zgromadzonych przez pokolenia wartości obiektywnych, których posiadanie czyni go dopiero człowiekiem¹⁾. Korelację między środowiskiem społecznym a rozwojem umysłowym ilustrują następujące cyfry.

Terman²⁾ wydzielił zapomocą psy-

¹⁾ Patrz str. 442 ust. 9. Por. także ustęp „Czynniki wewnętrzne i zewnętrzne rozwoju”, str. 236.

²⁾ Bystroń, *Szkola i społeczeństwo*, str. 193.

chologicznych testów inteligencji tysiąc najzdolniejszych dzieci kalifornijskich i zanalizował ten zespół pod względem zawodowym. Rezultat przedstawia tab. II.

Tablica II.

Zawód rodziców 1000 najzdolniejszych dzieci kalifornijskich w procentach (według Termana)

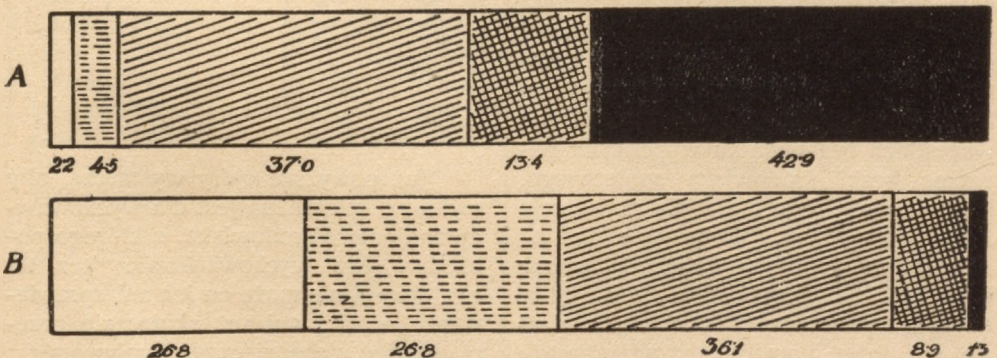
Z akademickim wykształceniem,	
oficerowie, wyżsi urzędnicy	31,4%
Ludzie interesów:	50,0%
przedsiębiorcy, wielcy kupcy i t. d.	31,2%
mniejsi kupcy, niżsi urzędnicy	18,8%
Kwalifikowani robotnicy	11,8%
Półkwalifikowani robotnicy	6,6%
Niekwalifikowani robotnicy	0,13%

Przewaga środowisk zamożniejszych nad uboższymi wśród dzieci najzdolniejszych występuje jeszcze wyraźniej, jeżeli się uwzględni liczbowy stosunek wymienionych zawodów wśród całej ludności. Odnośne cyfry podaje wykres rys. 130. Widzimy, że ze środowiska najlepszego pochodzi 10 razy tyle dzieci wybitnie zdolnych, niż wypadłoby we-

dług stosunku procentowego, zaś z najgorszego środowiska mniej niż $\frac{1}{10}$ tej ilości, jakiej należałoby oczekiwać. Wprawdzie możnaby przyjąć, że prócz środowiska działa tu także dziedziczność pewnych cech umysłowych, lecz różnice są tak jaskrawe, że częściowy choćby wpływ środowiska jest oczywisty. Podobne wyniki dały analogiczne badania w Monachjum (Prokein), w Saksonji (Hartnack, na 18.657 dzieci szkolnych), w Londynie (Burt), w Nowym Yorku (Corbin) i inne.

W następnych ustępach przy omówieniu poszczególnych typowych środowisk będziemy mogli wykazać na przykładach mechanizm działania środowiska na rozwój umysłowy dzieci i młodzieży.

11. Działanie środowiska na rozwój moralny. Jeszcze jaskrawiej objawia się wpływ środowiska w dziedzinie rozwoju moralnego. Zwłaszcza ujemne działanie złych środowisk jest oddawna obserwowane i potwierdzone licznymi faktami. Możemy rozróżnić trzy główne drogi, które środowisko wpływa na postępowanie dzieci. Pierwsze, to ujemne wpływy biologiczne, które mogą doprowadzić do konstitu-



Rys. 130.

Procentowy udział różnych zawodów: A) w ogólnej ludności, B) w liczbie rodziców dzieci wybitnie zdolnych. Pole białe: zawody wymagające najwyższego stopnia inteligencji (15 i powyżej); kreski przerywane: stopień 12 — 15; kreskowane: 10 — 11; podwójne kreskowane: 6 — 9; czarne: zawody wymagające najniższego stopnia inteligencji (3 — 6). Wykres sporządzony według tablicy Lenza; Bystron I. c. str. 194.

cyjnego uszkodzenia moralnego. Wypadki tego typu wykazują u dzieci zupełny brak uczucia żalu za popełnione czyny. Trudno zresztą w tych wypadkach oddzielić wpływy środowiska od momentu genetycznego, od dziedzicznej konstytucji danej jednostki. W innych, liczniejszych na szczęście, wypadkach mamy do czynienia z wpływami czysto społecznej natury. Przedewszystkiem ważny jest moment przykłądu, gdyż naśladowanie należy do najogólniejszych i najsilniejszych środków, działających w stosunkach społecznych. Wreszcie wielkie znaczenie ma okoliczność, czy środowisko dziecka stanowi zespół spójny, jednolity, czy też krzyżują się w niem grupy o sprzecznych dążeniach i obyczajach. W tym ostatnim wypadku rozwój moralny bywa mocno zagrożony; stałe, ciągłe, nieustanne przyzwyczajanie od najwcześniejszych lat życia, wzmocnione uczuciem sympatii i wspólnoty, należy bowiem do głównych warunków rozwoju moralnego, a te właśnie warunki mogą zaistnieć w całej pełni tylko w grupach zwartych i jednolitych.

Także w tej dziedzinie rozpatrywanie poszczególnych środowisk pomoże nam do bliższego zrozumienia działania tych różnych momentów. Popp¹⁾ zbadał na podstawie aktów 500 wypadków przestępstw i zagrożenia moralnego dzieci i osób młodocianych i znalazł we wszystkich bez wyjątku wypadkach poważne braki środowiska społecznego. Na podstawie tego materiału polemizuje Popp z poglądem, jakoby przestępstwo młodociane było w znacznej mierze skutkiem dziedzicznej dyspozycji. Jakże bowiem wytłumaczyć fakt, że nie znalazł się ani jeden wypadek rozwinięcia się złej dyspozycji w dobrym środowisku? — Schoff²⁾ stwierdził, że z 1589 młodocianych przestępców w Filadelfji 316 straci-

ło przed 16 rokiem życia ojca, 298 matkę, 614 oboje rodziców; 577 miało rodziców alkoholików, 1161 używało napojów alkoholowych; u 219 matka pracowała poza domem, 12 nie miało nigdy mieszkania, 216 miało „przykre stosunki domowe” (pijaństwo, nędza, kłótnie między rodzicami); 30 było dziećmi rodziców przestępczych.

Wpływy środowiska działają szczególnie silnie w wieku przedpokwitania i pokwitania. Lund¹⁾ zbadał wiek, w którym rozpoczęło się wykołowanie moralne u wychowanków jednego zakładu wychowawczo - poprawczego w Szwecji i obliczył procentowy stosunek poszczególnych lat na ogół wypadków; cyfry te przedstawia tabl. III. Podobne cyfry daje Stelzner²⁾ odnośnie do wieku, w którym nastąpiło pierwsze uwiedzenie dziewcząt upadłych (tabl. IV).

Tablica III.

Wiek	%
4	0,2
5	4,5
6	10,1
7	8,5
8	12,3
9	17,3
10	11,7
11	6,3
12	9,9
13	16,7
14	2,5

Tablica IV.

Wiek	Ilość dziewcząt
12	1
13	1
14	6
15	20
16	18
17	8
18	3
19	0
20	1

Już powyższe cyfry wystarczą, aby wykazać, jak ważna jest dla wychowawcy znajomość środowiska, z którego pochodzą jego wychowankowie; bez tej znajomości nie może on ich ani sprawiedliwie ocenić, ani też skutecznie przeciwdziałać niebezpiecznym wpływom.

12. Rodzina jako środowisko. Dla przeważającej większości dzieci w wieku przedszkolnym, a nawet dla wielu dzieci starszych najbliższym środowi-

¹⁾ Das pädag. Milieu (30), str. 186.

²⁾ Rouma, Pédagogie sociologique, str. 181.

¹⁾ Busemann (33).

²⁾ Busemann (33).

skiem jest d o m r o d z i n n y. Pożywanie i pielęgnacja, cały świat zewnętrzny, pierwsze stosunki społeczne zarówno z dorosłymi, jak i z innymi dziećmi, wszelkie wartości kulturalne, zawarte w języku ojczystym i w codziennych czynnościach domowych — wszystko to znajduje małe dziecko w obrębie rodziny. Postępy psychologii rozwojowej wykazują nam coraz wyraźniej, jak ogromnie ważne są w życiu człowieka właśnie pierwsze lata, jak bardzo decydujące są wpływy i wrażenia, jakie dziecko odbiera w tym pierwszym okresie rozwoju.

Przy omawianiu środowiska dziecka nie można zatem ominąć środowiska rodzinnego tembardziej, iż rodzina, mimo niezaprzeczonej zależności od szerszego środowiska, wytwarza często, jako zwarta grupa, s w o j e w ł a s n e warunki odmienne. Trzeba atoli uwzględnić jeden moment, ważny wobec naszej definicji środowiska. Określiłiśmy je w ustępie 8 jako całokształt stosunków i faktów pozawychowawczych, wpływających na urabianie dziecka. Otóż do treści rodziny jako grupy należą czynności wychowawcze jako składnik istotny; i jakkolwiek życie rodzinne nie ogranicza się bynajmniej do działalności w dziedzinie wychowania, lecz obejmuje także różnorodne inne stosunki, funkcje i czynności, wśród których czynności gospodarcze zajmują znaczne miejsce, to jednak niepodobna przeprowadzić w całokształcie tych stosunków jakiegokolwiek rozdziału spraw wychowawczych i pozawychowawczych. Jeżeli na przykład w rodzinie wiejskiej używa się dzieci od najmłodszych lat jako sił pomocniczych w gospodarstwie, to w zasadzie nie mamy tutaj do czynienia z zabiegiem wychowawczym, jak przy robotach uczniów w ogrodzie szkolnym, lecz z czynnością gospodarczą, konieczną dla bytu ekonomicznego rodziny; a jednak równocześnie praca ta ma niewątpliwie znaczenie świadomości tego, że praca w gospodarstwie wychowawcze, gdyż rodzice zupełnie

stwie potrzebna i pożyteczna jest dla urabiania dzieci, jako przyszłych członków społeczności wiejskiej, i odpowiednio tą pracą kierują. Doświadczenie też wykazuje, że świadomość zadań wychowawczych jest bardzo żywą u większości rodziców.

Rodzina więc, najstarsza i najdosłowniejsza ze wszystkich instytucji wychowawczych, jest równocześnie, jako grupa, obejmująca (przynajmniej w pełni swego rozwoju) niepodzielnie całe życie swych członków, n a j w a ż n i e j s z e m ś r o d o w i s k i e m d l a d z i e c i, dorastających w jej kole, zwłaszcza w pierwszych latach życia. Ale z powodu niepodzielności jej działania właściwe miejsce dla omówienia wpływów środowiska rodzinnego na rozwój dzieci i młodzieży znajdzie się w rozdziale o instytucjach wychowawczych, w którym rodzina będzie przedmiotem obszernej analizy.

13. Środowisko wiejskie. Większość prac, dotyczących rozwoju fizycznego i psychicznego dzieci i młodzieży, opiera się na materiałach, uzyskanych na dzieciach miejskich, łatwiej dostępnych dla badań naukowych. Lecz większość ludności naszego kraju żyje na wsi w warunkach zasadniczo różniących się od warunków miejskich. Zgóry przypuszczać możemy, że ś r o d o w i s k o w i e j s k i e wywiera znaczny wpływ na typ psychofizyczny dzieci i młodzieży wiejskiej.

Podstawowym faktem socjologicznym, charakteryzującym środowisko wiejskie, jest mniejsza gęstość zaludnienia, mniejszy rozmiar poszczególnych skupień ludzkich. Dzięki temu wieś nie straciła, jak miasto, łączności z przyrodą. Mieszkanie wsi nieustannie prawie obcuje z nią, przebywa przeważnie pod gołym niebem; praca jego wymaga dokładnej obserwacji zjawisk atmosferycznych, właściwości ziemi, życia roślin i zwierząt. Na jego psychikę oddziaływa krajobraz wiejski, rozległość i cisza pobudzający uczuciowość. Gromada

wiejska, wskutek niewielkiej swej liczebności, stanowi zwartą grupę i wszyscy jej członkowie znają się osobiście, posiadają wspólne obyczaje oraz świadomość swej odrębności grupowej; łączy ich niepisane prawo wzajemnej pomocy i wzajemny udział w przeżyciach. Dalszą cechą środowiska wiejskiego jest jego konserwatyzm społeczny, uwarunkowany jednostajnością życia na roli i wielką stałością ludności wiejskiej. To też rodzina, która w środowisku miejskim Europy współczesnej tak ogromnie się rozluźniła i straciła na znaczeniu społecznym, na wsi zachowuje jeszcze w całej pełni swoją siłę, jako pracomórka społeczeństwa, tembardziej, iż dom rodzinny jest równocześnie warsztatem pracy, w znacznej części samowystarczalnym. Zarówno obcowanie z przyrodą, sprzyjające rozwijaniu się religijności, jak i tradycjonalizm wsi wzmacnia w niej stanowisko Kościoła, którego wpływy są tu silniejsze, niż w miastach, i przyczyniają się do utrzymania powagi węzła rodzinnego. Natomiast zamknięcie się w sobie grupy wiejskiej powoduje, że stosunek jej członków do szerszej grupy narodowej i państwowej jest naogół luźniejszy, zrozumienie dla treści tych grup mniej rozwinięte, uczucie wspólnoty odnośnie do nich słabsze; wzrok wieśniaka niełatwo sięga poza horyzont jego gromady.

Środowisko, które staraliśmy się tu w grubszych zarysach scharakteryzować, musimy określić jako *przeważnie korzystne dla rozwoju dorastającego pokolenia*. Przedewszystkiem jest ono korzystne dla fizycznego rozwoju dzieci i młodzieży. Wprawdzie śmiertelność niemowląt wiejskich wskutek nieracjonalnej i niedostatecznej pielęgnacji jest wielka, ale te dzieci, które utrzymują się przy życiu, przewyższają dzieci miejskie zdrowiem, wzrostem i siłą. Pozatem stwierdzono większą jednolitość wzrostu dzieci wiejskich; odchylenia są mniejsze, większość osobników wykazuje rozmiary zbliżone do średniej

arytmetycznej. Przyczyny tego zjawiska należy szukać w większej jednolitości rasowej (wskutek mniejszej ruchliwości ludności wiejskiej), oraz w większej jednolitości warunków życia.

Dla rozwoju psychicznego, zwłaszcza dla urabiania charakteru, środowisko wiejskie posiada — głównie dzięki jednolitości swej struktury socjologicznej — również znaczenie dodatnie. Tam, gdzie pojedynczy osobnik stoi pod wpływem różnych, często zwalczających się grup, linja jego rozwoju jest zagrożona, gdyż może nastąpić rozdwojenie psychiczne lub chwiejność charakteru. Takie niebezpieczeństwo tylko w małym stopniu istnieje na wsi z jej wspólnotą gromadzką, jej zwartą rodziną i trwałą tradycją.

Innym momentem dodatnim jest to, iż *dzieci rozumieją otoczenie*. Wszelkie zjawiska, z którymi dziecko wiejskie się styka, są stosunkowo proste i wcześniej dostępne dla jego umysłu, tembardziej, iż w znacznej części połączone są z pracą zawodową na roli, w której ono samo już w bardzo młodych latach bierze udział. Wczesna praca zawodowa, dla proletariatu wiejskiego jedna z najniebezpieczniejszych przeszkód pełnego rozwoju, w środowisku wiejskim jest raczej korzystna, gdyż odbywa się w dobrych warunkach higienicznych i w naturalnem otoczeniu członków rodziny. To też stwierdzamy u dzieci wiejskich naogół żywe zainteresowanie się pracą rolniczą i dodatnie ustosunkowanie się do niej.

Typ dziecka wiejskiego badano w różnych krajach, zwłaszcza w Niemczech, a także w Polsce. Prace te nie są jeszcze zbyt liczne i nie wyczerpują przedmiotu; brak zwłaszcza pomiarów ścisłych odnośnie do cech, nadających się do cyfrowego ujęcia. Stwierdzić jednak należy, że obraz dziecka wiejskiego, jaki znajdujemy np. u niemieckich autorów, Bode'go i Fuchsa (31), jest w zasadniczych rysach zgodny z obra-

zem dziecka polskiego, skreślonym np. przez J. Płatka, A. Michnę i T. Siwonía w ciekawem dziele zbiorowem „Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze”, wydanem przez J. Mysłakowskiego (21). To podobieństwo pozwala nam uważać typ dziecka wiejskiego za dostatecznie określony.

Inteligencję dziecka wiejskiego badali Kosminski¹⁾ i Sassenhagen²⁾. W obu wypadkach rezultaty okazały się gorsze, niż u dzieci miejskich. Lecz, jak to podkreślają Bode i Fuchs (31), nie można tego uważać za wynik ostateczny. Testy, używane dzisiaj do badania inteligencji, są lepiej dostosowane do typu i do przygotowania dziecka miejskiego, niż wiejskiego. Umysł dziecka wiejskiego nie jest niższy, ale jest inny. Jest on przedewszystkiem bardziej konkretny, gdyż operuje jako materiałem raczej spostrzeżeniami zmysłowemi, aniżeli pojęciami oderwanemi i symbolami; dlatego wszelkie abstrakcje sprawiają dziecku wiejskiemu większe trudności. (W związku z tem warto wspomnieć, że Bode i Fuchs³⁾ przypuszczają większe rozpowszechnienie ejdetyzmu u dzieci wiejskich, co jednak wymaga jeszcze potwierdzenia). Wpływ środowiska jest tu widoczny. Aktywność dziecka wiejskiego, chcąc sprostać swoim zadaniom przy współpracy w gospodarstwie, musi się skierowywać przedewszystkiem na zewnątrz, ku otaczającej je rzeczywistości. W związku z tem pozostaje fakt, że dziecko wiejskie posiada mniej szłą władzę nad słowem, napotyka na większe trudności wyrażania się w mowie. Środowisko wiejskie jest wogóle stosunkowo mało mowne; wspólność wrażeń i przeżyć czyni często zbędnymi szczegółowe tłumaczenia.

Jeżeli więc używane testy nie uwzględnią tej właściwości dziecka wiejskiego, to wymowniejsze dziecko miejskie może budzić pozory bardziej rozwiniętego umysłowo, ale w rzeczywistości stopień doskonałości funkcji myślenia nie jest bynajmniej równoznaczny z umiejętnością słownego przedstawienia jej rezultatów. Konsekwencje pedagogiczne z tego faktu dla nauczyciela wiejskiego są jasne.

Wreszcie jeszcze jedna cecha, zgodnie stwierdzona: tempo psychiczne dziecka wiejskiego jest powolniejsze, aniżeli jego rówieśnika z miasta. Szybkość, umiejętność błyskawicznej adaptacji do zmieniających się nieustannie sytuacji — są to przymioty, wytworzone przez specyficzny charakter środowiska miejskiego; wieś nie posiada podstaw do ich wyrabiania. Powolność, trudność przerzucania się z jednego przedmiotu na drugi uważać będziemy naogół za wadę typu wiejskiego. Lecz pamiętać trzeba, że ta wielkomiejska giętkość umysłu osiągana bywa często tylko kosztem stałości woli i głębokości wzruszeń, a nawet jasności struktury umysłowej i jednolitości światopoglądu; w tych dziedzinach typ wiejski posiada większe możliwości udoskonalania się. Również zasób wiedzy dziecka wiejskiego jest bardziej jednostronny i ograniczony, ale za to pewniejszy, bardziej precyzyjny i lepiej związany.

Odnosnie do przebiegu rozwoju dziecka wiejskiego badania stwierdzają zgodnie, że jest on nieco powolniejszy, niż w środowisku miejskim. Ch. Bühler np. zauważyła (a Bode i Fuchs to potwierdzają), że zainteresowanie światem bajecznym trwa u dzieci wiejskich około 2 lata dłużej, niż to się przyjmuje ogólnie¹⁾; dopiero u znacznie starszych objawia się owa postawa trzeźwa i obiektywna, charakteryzująca drugie dzieciństwo. W pewnem przeciwieństwie do tego pozostaje wczesne rozbudzenie z do-

¹⁾ Otto Kosminski, Die Prüfung der Intelligenz von Dorfkindern. Dissert. Jena, 1918.

²⁾ Robert Sassenhagen, Ueber geistige Leistungen des Landkindes und Stadtkindes. Ztschr. f. angew. Psychol. Beiheft 37. 1926.

³⁾ l. c. str. 119.

¹⁾ Por. Enc. Wych. str. 241, tabl. III.

ności obserwacyjnej i praktycznego rozsądku w zakresie spraw gospodarczych; jest to bezpośrednim skutkiem tego, że już małe dziecko wiejskie spełnia pewną rolę w gospodarstwie i zmuszone jest do samodzielnego wykonywania różnych czynności. Poszczególne okresy dzieciństwa, owe tak charakterystyczne lata metamorfozy w rozwoju psychicznym¹⁾, zdają się mniej ostro odbiegać od siebie u dziecka wiejskiego; zwłaszcza faza przekory, występująca już około 3-go roku życia i po raz drugi w okresie przedpokwitania, według obserwacji Bode'go i Fuchsa jest mniej wyraźna u dziecka wiejskiego. Autorzy ci zaprzeczają też temu, jakoby fantazja dziecka wiejskiego była mało rozbudzona, jak się to często twierdzi, uzasadniając swoje zdanie prakonywującymi przykładami z wypracowań dziecięcych. Wszyscy też autorzy, podkreślając pełny rozwój uczuciowości u dziecka wiejskiego, widzą przyczynę tego w obcowaniu z przyrodą i we współżyciu rodzinnem, które, chociaż pozornie skąpe w wyrażaniu uczuć, odznacza się jednak według wszystkich obserwatorów szczerem i czynnym wzajemnym przywiązaniem.

Wymienione cechy typowe spotykamy również u młodzieży wiejskiej. Stwierdzamy tu nieco późniejsze wystąpienie okresu pokwitania, który zresztą ma przebieg psychicznie mniej akcentowany; zarówno fazy negatywne, jak i wybujały indywidualizm okresu młodzieńczego nie wyrażają się u młodzieży wiejskiej w tej mierze, jak u miejskiej, ale może też częściej brak jej polotu, właściwego temu okresowi. Nie obserwujemy też u niej owej charakterystycznej opozycyjności wobec starszego pokolenia, oraz skłonności do tworzenia własnych związków, świadomie przeciwstawiających się światu dorosłych. Przeciwnie, właśnie młodzi są na wsi często najgorliwszymi zachowaw-

cami tradycji zwyczajowej i obyczajowej (Piatek, l. c. str. 94, Wiad. Bibljogr. 21).

Oceniając wiejski typ dzieci i młodzieży, możemy określić go jako typ do d a t n i, chociaż mniej efektowny od typu wielkomiejskiego, typ o spokojnym, harmonijnym i naturalnym przebiegu rozwoju, którego braki są raczej pozorne, spowodowane nieuwzględnianiem specyficznych warunków jego bytu.

14. Środowisko wielkomiejskie. W przeciwieństwie do dziecka wiejskiego dziecko wielkomiejskie było przedmiotem wielkiej liczby badań, zwłaszcza takich, które miały na celu ustalenie ogólnych praw rozwoju psychicznego, a nie różnic, uwarunkowanych środowiskiem. To też można powiedzieć, że znaczna część obserwacji, uznanych dzisiaj za odnoszące się do wszystkich dzieci wogóle, jest raczej charakterystyczna dla wielkomiejskiego typu dzieci i młodzieży. Tak np. porównanie z wynikami analizy środowiska wiejskiego każe przypuszczać, że zaburzenia psychiczne, które uważane są prawie za typowe dla normalnego przebiegu okresu dojrzewania, mogą być raczej wynikiem działania środowiska miejskiego, niż ogólnym objawem rozwojowym.

Wielkie miasto nowoczesne, ten przedziwny twór naszej epoki, zarówno porywający i wielki, jak pożerający i straszny, jest najbardziej sztucznym środowiskiem, jakie kiedykolwiek istniało dla ludzkich istot. Styczność z przyrodą została przerwana prawie zupełnie; autor, prowadząc w swoim czasie wycieczki 10—12 letnich dziewcząt wielkomiejskich, stwierdził, że większość z nich nigdy przedtem nie widziała lasu, pola, strumyka. Socjologicznie najbardziej znamienym rysem jest ogromna fluktuacja ludności miejskiej. Wśród młodzieży szkolnej wielkich miast niemieckich stwierdzono do 70% dzieci urodzonych gdzieindziej. Niema wskutek tego na-

¹⁾ Por. Enc. Wych. str. 240.

ogół silniejszej więzi między jednostką a otoczeniem, a wpływy otoczenia są siedzkiego na jednostkę, zwłaszcza na dzieci, są nieobliczalne i w każdym razie działać będą raczej w kierunku ujemnym. Wzięta jako całość, ludność wielkiego miasta nie jest wogóle grupą w tem znaczeniu, jak ludność wsi; cechują ją nietyle jakieś wspólne rysy, cele, treści społeczne, ile właśnie różnorodność, rozbieżność kierunków, brak jakiegokolwiek wspólnego mianownika. Najbardziej objawia się ten brak kierunku w wyczasach wielkomiejskich, których organizacja zależna jest prawie wyłącznie od przedsiębiorców, chcących na nich zarobić. Przed oczyma dziecka, wyrastającego w wielkim mieście, odgrywa się jakby fantastyczny, zawiły film o nieograniczonych możliwościach, o scenach zmieniających się nieustannie, hałaśliwy, niespokojny, nieobliczalny.

W takich warunkach brak, oczywiście, tych licznych jednolitych wpływów, urabiających, nawet bez świadomych dążeń wychowawczych, członka grupy spójnej, jaką jest naprzykład wieś. Tem większe staje się zadanie czynników, powołanych do wychowania młodego pokolenia, a więc rodziny i szkoły. Ale rodzina wielkomiejska ma warunki znacznie trudniejsze, niż rodzina wiejska. Rozluźnianie wspólnoty rodzinnej najdalej postąpiło właśnie w wielkich miastach. Miejsce pracy ojca, często i matki, oddalone bywa od mieszkania. Odległości wielkomiejskie pochłaniają wiele czasu; godziny, wspólnie spędzone, są krótkie i rzadkie. Dziecko wielkomiejskie w bardzo znacznej większości wystawione jest na wpływy przypadkowe, krzyżujące się i sprzeczne.

O typie dziecka wielkomiejskiego można mówić tylko z zastrzeżeniem. Odchylenia indywidualne są tu większe, wspólne cechy mniej wyraźne, niż u dzieci wiejskich, co jest naturalnem następstwem wymienionych warunków środowiska. W porównaniu z dzieckiem wiejskiem występują jednak

pewne rysy charakterystyczne. Najbardziej zwraca uwagę szybsze tempo we wszelkich reakcjach psychofizycznych; dziecko miejskie umie prędzej przenosić uwagę z jednego przedmiotu na drugi, prędzej reaguje na podniety, prędzej formułuje swoje zdanie; nawet tempo rozwoju psychicznego i fizycznego jest szybsze. Odwrotną stroną tej właściwości jest pewien niepokój, brak harmonji i stałości. Psychopatyczne objawy są w wielkich miastach częstsze. W stosunkach społecznych dziecko wielkomiejskie jest ruchliwsze; przedewszystkiem cechuje je łatwość wyrażania się w mowie, wyrobiona przez niezliczone styczności, do których życie wielkomiejskie daje sposobność. Również do stron dodatnich zaliczyć trzeba szerszy horyzont dziecka wielkiego miasta, większy zasób wiadomości, zwłaszcza w zakresie pojęć technicznych oraz urządzeń społecznych. Z drugiej strony uderza często brak elementarnych wiadomości z zakresu życia przyrody i z rolnictwa oraz pewna skłonność do powierzchowności i do werbalizmu, spowodowana brakiem bezpośredniego czynnego stykania się z rzeczami. Natomiast zdolność obserwacji wewnętrznej zdaje się być większa. Busemann stwierdził znacznie wyższy stopień samokrytycyzmu u młodzieży miejskiej; jest to różnica sięgająca nawet kilku lat.

Środowisko wielkomiejskie otwiera dalekie perspektywy dla rozwoju, ale jest środowiskiem niebezpiecznem. Większość poczynąń wychowawczych, jakie stara się realizować w coraz większej mierze współczesna szkoła, ma na celu przeciwdziałanie szkodliwym wpływom środowiska wielkomiejskiego, przy pełnem wyzyskaniu jego bogatych możliwości kulturalnych.

15. Środowisko proletarjackie. Większość mieszkańców wielkich miast stanowi klasa, która powstała wskutek rozwoju wielkiego przemysłu w 19 wieku, i dochodząc do świadomości grupowej, nazwę proletariatu, używaną początkowo jako przezwisko, przyjęła z własnej

woli na znak protestu. Cechuje ją brak własnych środków produkcji, wskutek czego proletariusz dla utrzymania życia zmuszony jest pracować w zależności od właściciela owych środków. Zależność ta wraz z wewnętrznymi prawami systemu kapitalistycznego doprowadziła do strasznej pauperyzacji, zwłaszcza w początkach tego ruchu. Inną cechą położenia ekonomicznego proletariusza jest niepewność jego stanowiska; każda sobota grozi mu utratą pracy, jedynej podstawy jego życia. Wreszcie proletariusz nie jest związany z żadnym stałym miejscem osiedlenia, bo mieszka tam, gdzie znajduje zajęcie i zmienia pobyt zależnie od wahań rynku pracy. Płynność ludności, którą poznaliśmy jako charakterystyczną cechę wielkich miast, jest właściwie przede wszystkim cechą odłamu proletariackiego tej ludności; w westfalskiem mieście fabrycznym Hamborn na 106.990 mieszkańców w ciągu 2 lat (1911—1912) nie mniej niż 37.601 przybyło z innych miejscowości, gdy równocześnie wyprowadziło się do innych miast 32.240 osób. Warunki mieszkaniowe są naogół opłakane; w długich szeregach brzydkich, szarych, koszarowych domów tłoczą się, jedna obok drugiej, ciasne, przepełnione izby, nie pozwalające na najskromniejsze indywidualne kształtowanie życia. Tak samo nie ma nic indywidualnego w pracy proletariusza; w fabrykach, w kopalniach staje się on częścią maszyny, sam nic nie wykonywa, nie jest związany duchowo ze swoją pracą, nie widzi jej wyników.

Tak więc warunki środowiska zmusiły proletariusza do życia w masie ruchomej i płynnej, wyrwanej z ziemi; pozbawiły go wszystkiego, co sprzyja rozwojowi własnej osobowości. Ale te same momenty, które stały się przekleństwem jego położenia materialnego i duchowego, dostarczyły mu broni do walki o zmianę losu jego klasy. Wspólność życia i pracy, przyzwyczajenie do występowania w masie, czy to w fabryce, czy

w koszarach mieszkaniowych, wyrobiły w nim zdolność łączenia się, umiejętność organizacyjną. Powstały związki zawodowe, powstał ruch polityczny; potężny prąd myśli socjalistycznej, który nadawał piętno polityce europejskiej ostatnich pokoleń, zasilany był stale ze źródeł proletariatu. Wytworzyła się wskutek tej walki wysoko rozwinięta solidarność, silne poczucie grupowe, połączone z żywo odczuwanym antagonizmem wobec klas posiadających. Akcja zawodowa i polityczna doprowadziła do pewnych rezultatów. Poprawiło się położenie pewnych warstw proletariatu, zwłaszcza niektórych grup robotników wykwalifikowanych; w drodze ustawodawczej osiągnięto niejedną ulgę, zwłaszcza przez ubezpieczenia społeczne. Ale zasadnicze cechy klasy robotniczej nie zostały zmienione przez dotychczasową jej walkę nigdzie, nawet w Rosji sowieckiej, mimo zwycięskiej rewolucji; wszędzie pozostała zależność, niepewność, zatarcie indywidualności, życie w masie, brak zrośnięcia się z ziemią; wszędzie też poziom życiowy pozostał niski. W ostatnich latach widmo stałego bezrobocia, klęska nieznana przedtem, wisi stale nad proletariatem i zaciemnia jego horyzont wzmocnioną grozą.

Środowisko proletariackie oddziaływa ujemnie na rozwój dzieci i młodzieży. Do wielkiej części dzieci tej klasy stosują się uwagi ogólne o wpływach środowisk niekorzystnych, zawarte powyżej w punktach 9—11. Ponieważ zaś przeważna część proletariatu skupia się w wielkich miastach, działają tu również ogólne wpływy tego środowiska. Poza tem czynniki, charakteryzujące położenie proletariatu, wywołują specyficzne objawy. Rühle (29) stara się tłumaczyć rozwój psychiczny dziecka proletariackiego na podstawie „indywidualnej psychologii” Alfreda Adlera¹⁾. Uczucie mniejszej wartości powstać musi z podwójną siłą u dziecka, którego rodzice

¹⁾ Por. Kreutz, Enc. Wych. str. 207.

wraz z całym otoczeniem doznają tego rodzaju uczuć, wznieconych przez nieustanne porównywanie swego położenia i stanowiska z położeniem i stanowiskiem innych klas. Liczne objawy przekory, zachowanie wyzywające, umyślne niegrzeczności, nawet czyny antyspołeczne znajdują swoje motywy właśnie w dążeniu do kompensaty przez „męski protest” (by użyć terminu Adlera), a więc do przewyższania uczucia mniejszej wartości przez postępowanie agresywne. Tu więc, według Rühlego, leży w niezliczonych wypadkach przyczyna przestępczości dziecka z proletariatu. Silny antagonizm klasowy, z jakim dziecko spotyka się w swoim otoczeniu, wzmacnia ją jeszcze często własne doświadczenia. Gdy Schneckengerber¹⁾ pokazał dzieciom robotników w wieku 8 — 14 lat obraz, przedstawiający napad człowieka biednego na bogatego, to 25% starszych i nieco mniejsza część młodszych dzieci aprobowali czyn biedaka, znaczna część starała się go usprawiedliwić, a tylko mniejszość zdobyła się na zupełne potępienie.

Rodzina robotnicza tylko w małym mierze spełniać może zadania wychowawcze. Stłoczona w ciasnej izbie, często zmuszona do przyjmowania obcych na nocleg, nie może utrzymać własnego ogniska domowego; życie jej rozwija się na oczach sąsiedztwa, dzieci widzą od najwcześniejszej młodości sceny drażniące i niepokojące ich młodą wyobraźnię. Długie godziny pracy ojca, a często obojga rodziców, wykluczają już fizycznie jakąkolwiek skuteczną działalność wychowawczą. Ponadto zaś robotnik często szuka wśród rodziny kompensaty dla własnego uczucia mniejszej wartości, wywołanego jego podrzędnym stanowiskiem w war-

szcie i w świecie, przeto bardzo rozpowszechniony jest w proletariacie typ ojca tyrana. Bicie, bezwzględne kary są na porządku dziennym. To znów wzmacnia ucisk, ciężący na dzieciach, i potęguje reakcje psychiczne, o których wspomnieliśmy.

Głównym środowiskiem dziecka z proletariatu jest ulica. Tu się spotyka z rówieśnikami, tu tworzą się grupy do zabawy, które wobec niekorzystnych warunków dla gier dziecięcych lub sportowych łatwo dopuszczają się czynów swawolnych, a nieraz przemieniają się w bandy młodocianych przestępców.

Wiek dojrzewania kryje w sobie nowe niebezpieczeństwo dla młodzieży proletariackiej. Wczesna sposobność obserwacji życia płciowego, jeden ze skutków nędzy mieszkaniowej, wielka swoboda ruchów młodzieży, zwłaszcza już zarobkującej, a zatem samodzielnej, wreszcie brak kompensaty w innych dziedzinach powoduje wczesne rozpoczęcie stosunków seksualnych. Pozbawia to często młodzież robotniczą możliwości rozwojowych, zawartych w przedłużonym, t. zn. kulturalnym typie przebiegu dojrzewania. O stosunku do pracy była mowa w ustępie 7.

Obraz środowiska proletariackiego, który skreśliliśmy, jest obrazem schematycznym. W konkretnych wypadkach, w warunkach korzystniejszych wielu ze szkód, które wskazywaliśmy, można uniknąć, ale są i liczne wypadki, gdzie alkoholizm, zbrodnia, choroba i skrajna nędza wywołują jeszcze znacznie gorsze reakcje. To też wpływ środowiska proletariackiego na dzieci i młodzież nie może być oceniony korzystnie. Dla opieki społecznej i pedagogiki otwiera się tu ogromne pole działania. Niejedno już wykonano, lecz nieporównanie więcej pozostaje jeszcze do zrobienia. O organizacji tej działalności informować będzie tom III „Encyklopedji Wychowania”.

¹⁾ Zeitschr. für päd. Psychologie 34, str. 274 (1933).

INSTYTUCJE WYCHOWAWCZE: RODZINA I SZKOŁA.

16. Rozwój historyczny rodziny. Otoczona czcią wiekową, uświęcona sankcją religii, upiękuszona czarem poezji i najśłodzych wspomnień dziecięcych, rodzina zajmuje wśród grup ludzkich stanowisko wyjątkowe i jedyne. Ponieważ istotnym celem rodziny jest organizacja rozradzania się ludzi, przeto wychowywanie młodego pokolenia jest nieodłącznie związane z jej ideą. Dla większości z nas ideał stosunku wychowawczego łączy się uczuciowo zawsze z obrazem stosunku rodziców do dzieci; mówiąc o opiece ojcowskiej, o macierzyńskiej troskliwości, wyrażamy najdoskonalsze formy postawy wychowawczej, jakie sobie wyobrazić możemy.

A jednak widzimy, jak w naszych oczach blask tego ideału błednie, jak kurczy się wpływ rodziny. Spoistość grupy rodzinnej zmniejsza się, a w swej działalności wychowawczej natrafia ona na coraz silniejszą rywalizację ze strony innych instytucyj. Wiemy też, że istnieją silne prądy w kierunku świadomego zacieśnienia zakresu grupy rodzinnej, a nawet zupełnej jej eliminacji, jak np. w Rosji sowieckiej. A nietylko z zewnątrz grożą rodzinie niebezpieczeństwa; wiele oznak wewnętrznego osłabienia i rozkładu budzi obawę, czy prastara ta instytucja nadal będzie odgrywać tę samą rolę, jaką miała w przeszłości. Odpowiedź na to pytanie nie należy do zadań niniejszej pracy, ale przesilenie, jakie niewątpliwie przechodzi rodzina, wymaga, byśmy drogą porównawczą uzyskali pogłębione zrozumienie istoty, struktury i funkcji tej podstawowej instytucji wychowawczej.

Czy t. zw. mała rodzina, to znaczy zespół pary małżeńskiej i płodzonych przez nią dzieci, jest pierwotną formą życia społecznego wogóle, jest rzeczą sporną. Wprawdzie u niektórych najniższych ludów właśnie małe rodziny, żyjące w odosobnieniu, stanowią cały

ustrój społeczny, lecz przytaczane są także argumenty, przemawiające za pierwszeństwem innego typu pierwotnego społeczeństwa, t. zw. hordy. Spotykamy również na niższych szczeblach rozwoju społecznego inne formy organizacyjne rozradzania się, jak wielożeństwo, wielomęstwo i ustrój macierzyński. Pewne jest jednak, że już bardzo wczesnie zespół biologiczny, jaki tworzą rodzice z dziećmi, stał się ważnym zespołem socjologicznym, który siłę swoją czerpał głównie z autorytetu, jaki mu nadawały szersze grupy społeczne. Grupy te, dbające, jak każda grupa wogóle, o zapewnienie swojej trwałości przez urabianie nowych członków, pozostawiały zadanie przygotowania młodego pokolenia do człowieczeństwa, przynajmniej do pewnego wieku, małej rodzinie, jako naturalnemu zespołowi, mającemu ku temu warunki i mogącemu się opierać na popędach i uczuciach, ufundowanych biologicznie.

Taką szerszą grupą, w której imieniu rodzina wykonywała swoje zadania wychowawcze, było w starszych społeczeństwach plemię, następnie lud, lub miasto-państewko, w późniejszych czasach Kościół. Państwo średniowieczne nie działało jeszcze bezpośrednio na jednostkę i na najmniejsze grupy; mała rodzina była w tej epoce pod kontrolą rodziny rozszerzonej, klanu czy rodu. Grupa rodowa, ród i wielka rodzina, typowa dla pewnego okresu kultury, obejmuje nietylko, jak mała rodzina, parę małżeńską wraz z dziećmi, lecz rozciąga się również na potomstwo dzieci, tak że w danej chwili należą do niej wszyscy, którzy pochodzenie swoje wywodzą od tych samych przodków. Była to grupa nadzwyczajnie silna i zwarta; mała rodzina ponosiła wobec niej odpowiedzialność za wychowanie dzieci na godnych członków rodu i mogła w tej swojej działalności liczyć na pełne poparcie ro-

du z całym jego autorytetem. Ustrój rodowy charakteryzuje szczególnie szlachtę europejskiego średniowiecza; w warstwach wieśniaczych i mieszczańskich, gdzie występuje słabiej, zastępuje go w swoim stosunku do małej rodziny grupa terytorjalna, gmina wiejska lub miejska, oraz grupa zawodowa czyli cech. Mistrz cechowy miał obowiązek ożenić się i dom jego był równocześnie instytucją wychowawczą, regulowaną szczegółowo przez statut cechowy, nie tylko dla własnych dzieci, ale i dla obcych młodzieńców, przygotowujących się do zawodu¹⁾. We wszystkich tych ustrojach mała rodzina wykonywała swoje czynności wychowawcze z ramienia szerszego społeczeństwa i jest przez nie w tych czynnościach ściśle kontrolowana i skutecznie popierana.

17. Rozkład rodziny współczesnej. W okresie nowożytnym, mała rodzina traciła kolejno wszelkie dawne podpory ze strony szerszych grup. Państwo, wzmacniając się, starało się docierać swoimi wpływami wprost do jednostek i ograniczać w swoim łonie rolę mniejszych grup, zarówno terytorjalnych i zawodowych, jak i rodowych. Wpływy Kościoła, najsilniej wciąż wspierającego instytucję rodziny, znacznie zmalały. Grupy zawodowe ograniczyły treść swoją ściśle do spraw, związanych z zawodem. Wielka rodzina i ród prawie przestały istnieć; resztki ich, utrzymujące się np. w arystokracji, nie mają już ogólniejszego znaczenia.

Natomiast powstała dla rodziny, jako instytucji wychowawczej, silna konkurencja w postaci szkoły i całego wychowania publicznego. Państwo nowoczesne, rozwijające się w ciągu ostatnich stuleci i wchodzące obecnie w epokę największego rozkwitu, posługuje się w coraz wyższej mierze temi instytucjami, ażeby w myśl swej stałej tendencji związać między so-

bą pojedynczych obywateli, bez pośrednictwa innych grup autonomicznych. Jesteśmy dzisiaj świadkami, jak szkoła rozszerza nieustannie zakres swego działania wychowawczego, wkraczając w dawną wyłączną domenę rodziny, co nie odbywa się bez różnych konfliktów.

W tym samym kierunku działają czynniki ekonomiczne. Dawna rodzina była równocześnie ważną jednostką gospodarczą, warsztatem produkcji, w znacznej mierze samowystarczalnym. Tyczyło się to zarówno rodziny rolniczej, jak i rzemieślniczej, ziemiańskiej i kupieckiej. Nawet tam, gdzie właściwa produkcja nie wchodziła w grę, jak w sferach urzędniczych i u wolnych zawodów, ważną część czynności gospodarczych wykonywana była w domu; zakupowano bowiem przeważnie tylko półfabrykaty, a ostateczna ich przeróbka na dobra spożywcze odbywała się w ramach gospodarstwa domowego, głównie przy współpracy żeńskich członków rodziny. Nie kupowano chleba, lecz mąkę, hodowano zwierzęta domowe, jarzyn i owoców dostarczał własny ogród, odzież i bieliznę sporządzano w domu z zakupionych materiałów, a często nawet produkcja materiałów (samodziałów) odbywała się w domu. Rozwijające się gospodarstwo kapitalistyczne zniosło tę samodzielną ekonomiczną rodzinę. Ilość drobnych warsztatów spadła ogromnie, a jeszcze bardziej zmniejszyło się ich znaczenie w gospodarstwie ogólnym; tylko w drobnym rolnictwie zachowały się jeszcze dawne stosunki. Towary, dostarczane w coraz doskonalszej formie i — dzięki masowej produkcji — po coraz niższej cenie, czyniły przerób domowy zbędnym; ostatnią, nikłą jego pozostałością jest kuchnia rodzinna. Rodzina stała się, ekonomicznie biorąc, grupą prawie wyłącznie konsumpcyjną.

Wskutek tych zmian kobiety straciły warsztat, który przez wieki był ich wyłącznym zakresem. Dlatego zaczęły próbować swych sił na innych polach

¹⁾ Chałasiński. Wychowanie w domu obcym (34).

działalności, w czym pomagało im wzrastające zapotrzebowanie sił produkcyjnych w czasach dobrej konjunktury kapitalistycznej. Kobieta, pracująca poza domem, stała się zjawiskiem codziennym. Oczywiście ten moment znów rozluźnił w bardzo wydatnej mierze spójnię domu rodzinnego.

Dzisiejsza rodzina, pozbawiona oparcia rodowego, straciła też dążenie do utrwalenia, jakie jest cechą wszystkich zwartych grup. Trwanie jej ogranicza się do czasu życia małżonków, względnie dorastania dzieci; po osiągnięciu tego okresu rodzina się rozwiązuje, a dorosłe dzieci zakładają osobne rodziny. Taki stan rzeczy uniemożliwia utworzenie tradycji grupowej, będącej ważnym momentem w wychowaniu¹⁾. Jest to jeszcze jedna okoliczność, osłabiająca siłę węzła rodzinnego i jego znaczenie wychowawcze.

Mała rodzina współczesna przedstawia się nam zatem jako grupa indywidualnie krótkotrwała, mało popierana przez wielkie grupy społeczne, o małym znaczeniu ekonomicznym, bez własnej silnej tradycji, nie posiadająca już, jak ongiś, monopolu wychowawczego. Nie obejmuje już całokształtu życia swych członków; ojciec prawie zawsze, a matka często spędzają większość czasu przy pracy poza domem; wspólność życiowa w wielu przypadkach ledwo przekracza ramy wspólnego noclegu. Jest to oczywiście wypadek skrajny, chociaż nie-rzadko spotykany w środowisku proletariatu wielkomiejskiego; tendencja rozwojowa w tym kierunku jest jednak wszędzie wyraźna. Najlepiej utrzymał się dawny typ rodziny w środowisku wiejskim tam, gdzie dom jeszcze pozostał warsztatem produkcyjnym, jak u małych rolników.

18. Momenty różnicujące w rodzinie współczesnej. W tych warunkach rzeczywiste znaczenie wychowawcze poszczególnej rodziny zależne jest w decy-

dującej mierze od czynnika osobistego, od indywidualności i charakteru rodziców, od samej struktury rodziny, a potem od szerszego środowiska, do którego ona należy. Przy omawianiu środowiska wiejskiego, wielkomiejskiego i proletariackiego mieliśmy sposobność rozpatrzenia odnośnych typów rodzin. Tu przedstawimy jeszcze jeden moment wewnętrznej struktury rodziny, mający znaczenie dla jej funkcji wychowawczej, a przytem łatwo dostępny dla badania socjologicznego, mianowicie jej liczebność.

Porównywano postępy szkolne i rozwój ogólny uczniów, pochodzących z rodzin o różnej ilości dzieci. Pokazało się, że jednaki osiągają gorsze wyniki, niż dzieci, posiadające rodzeństwo; chłopcy jednaki wydają się przytem więcej pod tym względem zagrożeni od dziewcząt-jedynaczek. Nie o wiele lepiej przedstawiają się dzieci z rodzin o dwojgu dzieciach. Zjawiska te są zrozumiałe. Dzieciom takim brak sposobności uspołeczniania się i wyćwiczenia, jakiej dostarcza towarzystwo rówieśników; skutki tego braku występują tem jaskrawiej, im bardziej zamknięta nazewnątrz jest taka rodzina karłowata, a więc właśnie w kołach zamożnych i inteligentnych, gdzie dzieci są starannie strzeżone od niepożądanych wpływów z zewnątrz.

Ale także wielka ilość dzieci nie wpływa korzystnie na rozwój dzieci, zwłaszcza u proletariatu, co wykazują zestawienia statystyczne Fürsta i Lenza¹⁾, dotyczące uczniów szkół doksztalających w Monachjum (tabl. V). Przyczyna leży niewątpliwie w położeniu ekonomicznym; w środowisku, z którego pochodzą ci uczniowie, większa ilość dzieci powoduje automatycznie obniżenie poziomu życia, dość silne, by pociągnąć za sobą obniżenie poziomu wychowania. *Optimum* leży przy dzieciach z dwojgiem lub trojgiem

¹⁾ Bystron, str. 356. W przeciwieństwie do Bystronia widzę w tym fakcie wpływ środowiska, a nie wpływ inteligencji rodziców na ograniczenie cyfry rodzin.

¹⁾ Por. Enc. Wych., str. 450.

Tablica V.

Postęp szkolny	Przeciętna ilość dzieci w małżeństwie rodziców
II (najlepszy)	2,39
III	2,70
IV	3,15
V (najgorszy)	6,51

rodzeństwa, a więc pochodzących z rodzin o 3—4 dzieciach. Mniej liczebna rodzina, wskutek samej swej struktury, nie jest bardzo dobrem środowiskiem wychowawczym, większa zaś może nim być tylko w sprzyjających warunkach ekonomicznych. Posiadamy ciekawe prace o wpływach środowiskowych rodziny na dziecko — jednaka, na pół-sieroty i sieroty, na dziecko najmłodsze, średnie i najstarsze. Zwłaszcza szkoła psychoanalityczna zajmowała się temi zagadnieniami¹⁾.

19. Znaczenie wychowawcze rodziny. Mimo tak wielkiego osłabienia rodziny, jako grupy, i zmniejszenia jej roli, jako instytucji wychowawczej, znaczenie jej, jako czynnika wychowania, bynajmniej jeszcze nie znikło. Prócz doświadczenia codziennego, prócz wyniku ankiet i monografij socjologicznych, mamy na potwierdzenie tej tezy również cyfry statystyczne. Śmiertelność niemowląt nieślubnych jest stale znacznie wyższa, niż ślubnych; w Polsce różnica w 1927 r. wynosiła 60% (tabl. VI).

Charakterystyczne jest, że różnica występuje o wiele silniej w miastach, niż na wsi. Jest to skutek faktu, że dziecko nieślubne na wsi często chowane jest w wielkiej rodzinie matki, więc nie podlega w tej samej mierze wpływom odmiennego środowiska. Odnośne cyfry dla Rzeszy Niemieckiej podaje tabl. VII; cały postęp higieny, widoczny w cyfrach dla ślubnych dzieci, nie był w stanie zmniej-

Tablica VI.

Ilość zgonów dzieci do 11 miesięcy na 100 urodzeń żywych		
Rok 1927	Ślubne	Nieślubne
W Polsce. . .	14,5	23,1
W miastach powyżej 25.000 mieszkańców	12,1	28,4
W gminach wiejskich . . .	15,0	22,3

zyć różnicy procentowej, istniejącej na niekorzyść nieślubnych. Reiter mówi nawet na podstawie obszernych obserwacji o przyrodzonej mniejszej wartości fizycznej dzieci nieślubnych — co oczywiście może być uważane jedynie za skutek wpływów środowiska¹⁾.

Tablica VII.

Ilość zgonów oseków w Rzeszy Niemieckiej na 100 urodzeń żywych		
Rok	Ślubne	Nieślubne
1913	14,2	23,7
1923	12,0	23,6
1924	9,9	19,2
1925	9,6	17,3
1926	9,4	15,8
1927	9,0	14,8

Zupełnie ten sam obraz daje statystyka dzieci przestępczych, między którymi znajduje się 20—40% dzieci nieślubnych, przy 5% dzieci nieślubnych wogóle, a więc 4—8 razy więcej, niż wypadłoby według stosunku liczbowego.

Z różnych innych badań wymienimy pracę Kniesego²⁾, który porównywał inteligencję sierot, wychowywanych w zakładzie, mierzoną testem Ebbinghausa, i otrzymał rezultaty, podane w tablicy VIII.

¹⁾ Por. Enc. Wych. str. 291 i nast., oraz str. 358.

²⁾ Elster, Sozialbiologie, str. 282.

³⁾ Busemann (33) str. 165.

Tablica VIII.

Iloraz inteligencji sierot według Kniesego.

Wiek	Sieroty	Uczniowie szkół powszechnych przeciętnie
10	25,2	44,0
11	25,2	51,6
12	37,3	50,2
13	37,8	52,1

Wartość wychowawcza rodziny oparta jest na jej charakterze biologicznym; tu, poza wszelkimi konstelacjami rozwoju społecznego, leży wiecznie świeże źródło żywych uczuć, których ciepłota tworzy niezrównane warunki dla rozwoju dzieci. Nie wierzymy, by dnie rodziny były policzone, i sądzimy, że wszystko, co przyczynia się do wzmocnienia tej instytucji, służy młodemu pokoleniu. Nie wolno nam jednak zamykać oczu na braki, cechujące dzisiejszą rodzinę. Słusznie zatem rzucone zostało hasło „w wychowania rodziców”; jest to środek krzepienia rodziny, leżący w zakresie możliwości pedagogiki. W różnych krajach, zwłaszcza w Ameryce, hasło to znalazło szeroką realizację w postaci wykładów, ćwiczeń, kursów dla rodziców i innych form organizacyjnych, które bliżej omawiane będą w tomie III-cim Encyklopedji.

20. Szkoła jako instytucja społeczna. Równocześnie z rozluźnieniem rodziny i ze zmniejszeniem jej roli wychowawczej obserwujemy rozrost zewnętrzny i wzmocnienie wewnętrzne drugiej wielkiej instytucji społecznej, poświęconej wychowaniu: s z k o ł y. Oba te fakty łączy ze sobą stosunek współzależności; te same czynności, które działają hamująco na rozwój jednej z tych rywalizujących instytucji, sprzyjają rozwojowi drugiej. Trzeba sobie jednak uprzytomnić, że mimo analogji ich ról pod względem funkcji wychowawczych, istnieje socjologicznie głęboka różnica między rodziną a szkołą. Ro-

dzina jest przede wszystkim grupą, i to grupą o silnem, wszechstronnem życiu grupowem, w którym wychowanie jest tylko jednym z objawów. Natomiast szkoła pierwotnie jest tylko instytucją innych grup, stworzoną dla spełnienia określonego celu; pewne usamodzielnienie, dzięki któremu i ona uzyskuje cechy grupy, występuje u niej dopiero jako objaw wtórny.

Historycznie szkoła jako instytucja wywodzi się — przynajmniej poczęści — z rodziny. W niektórych rodzinach, względnie rodach, pewne zasoby wiedzy i umiejętności przechodziły z pokolenia na pokolenie. Z różnych powodów przyjmowano do takich rodzin także chłopców i młodzieńców obcych w celu wtajemniczania ich i wychowywania na adeptów danej gałęzi. W ten sposób odbywała się nauka lekarzy greckich; analogiczne zwyczaje służyły do kształcenia przyszłych kapłanów bramińskich w Indjach, lub przyszłych rabinów w żydostwie średniowiecznem. Z czasem, z takiej rozszerzonej i wyspecjalizowanej działalności wychowawczej pewnych rodzin powstały szkoły zawodowe.

Mamy jednak także już bardzo stare przykłady, świadczące, iż większa grupa, jak szczerp lub państwo, tworzy instytucje wychowawcze, analogiczne do szkoły, bądź bezpośrednio, bądź za pośrednictwem innych grup (związki męzczyzn), w każdym razie bez pośrednictwa rodziny. Tu należą obyczaje, związane z inicjacją u wielu plemion. Młodzież udaje się na jakiś czas przed tą uroczystością w osobne miejsca, wraz z tymi członkami plemienia, którzy ją następnie mają wprowadzić do grupy, i tu, wśród pewnych ćwiczeń, jest wtajemniczana w nieznaną jej dotychczas wierzenia plemienia. Na wyższym szczeblu kultury najbardziej znanym przykładem bezpośredniego wychowania przez grupę jest wychowanie spartańskie.

Jako instytucja szkoła otrzymuje swoje prawo i swój ustrój od grup, którym ma służyć, a więc

w nowszych czasach przedewszystkiem od państwa, często także od Kościoła. Ale stosunek zależności i zgodności między grupą a instytucją może podlegać odchyleniom i zaburzeniom. Jedną z przyczyn jest tendencja wszelkich instytucyj do odrywania i usamodzielniania się, przyczem bardzo łatwo ulegają one skostnieniu; jeżeli wtedy w ustroju grupy nastąpią przekształcenia, a instytucja pozostanie bez zmiany — wówczas przestaje ona harmonizować z duchem swego zespołu. Inna przyczyna przeciwieństw leży w tem, że niezawsze instytucje zależą od jednej tylko grupy i dlatego walki grup między sobą odbijają się także w obrębie instytucji. Wreszcie, jeżeli nawet instytucja nie znajduje się w stanie skostnienia, to w okresie silnej przebudowy nadrzędnych grup muszą powstawać chwilowe dysharmonie i długotrwałe czasem procesy adaptacyjne.

Historja szkolnictwa dostarcza licznych przykładów niezgodności między szkołą a społeczeństwem dla każdego z wymienionych typów. Do pierwszego typu należy długotrwałość szkoły średniej klasycznej, powstałej z potrzeb hierarchji kościelnej, a utrzymującej się potem długo w różnych formach, w zmienionych zgoła warunkach. Przykłady drugiego typu znajdujemy w walkach między kościołem a państwem o decydujący wpływ na szkołę, kończonych zwykle kompromisami. Cała zaś głęboka ewolucja szkoły, której jesteśmy dzisiaj świadkami, jest odbiciem również głębokiej ewolucji współczesnych społeczeństw. Myśl tę wyraża wymownie Jadot w książce „Szkoła przeciw społeczeństwu” (42). Szkoła dzisiejsza odpowiada jeszcze, według niego, ustrojowi społecznemu minionej epoki liberalno-kapitalistycznej, gdyż jest indywidualistyczną. Tak samo, jak społeczeństwo kapitalistyczne, zatamizowane, rozdrobnione, znało tylko jednostki walczące wzajemnie o byt i o stanowisko, tak i szkoła dzisiejsza zna jeszcze tylko

pojedynczego ucznia, wzbudza w nim dążenie do wybicia się, do powodzenia osobistego. Zamiast tego, szkoła powinna tworzyć zorganizowane małe społeczeństwo, w którem mogłyby się rozwinąć uczucia solidarności, współpracy, wzajemnej pomocy w imię wspólnego dzieła; wtedy dopiero będzie w zgodzie z dzisiejszym rozwojem wielkiego społeczeństwa, idącym w kierunku wytwarzania nieporównanie wyższego stopnia socjalizacji, solidaryzacji, wspólnoty i podporządkowania jednostki celom grupy, aniżeli to miało miejsce w poprzednim okresie historycznym. W istocie, ten punkt widzenia daje klucz do wszystkich prawie dążeń reformatorskich szkoły dzisiejszej: samorząd uczniowski, szkoła pracy, aktywizacja szkoły, organizacja pracy szkolnej systemem grupowym, bezpośredni udział szkoły w zadaniach otaczającego społeczeństwa — wszystkie te prądy są przejawem procesu adaptacyjnego między przebudowującym się społeczeństwem a szkołą, jako jego instytucją.

21. Szkoła jako grupa. Prócz swego charakteru jako instytucji wychowawczej grup społecznych, szkoła, jako trwały zespół, nabierać może również sama charakteru grupy w większym lub mniejszym stopniu. Stać się grupą na najwyższym szczeblu rozwoju, to znaczy uzyskać własne wartości obiektywne, niezależne od wartości innych grup, posiadać własną świadomość grupową i własną żywotność, dążącą do utrwalenia grupy, do utwierdzenia jej przeciw wszelkim próbom rozbicia. Nie przeszkadza to oczywiście temu, by grupa jako całość, lub poszczególni jej członkowie, wszyscy lub tylko niektórzy, należeli do innych grup; szkoła, która sama stała się grupą, nie przestaje przez to samo być częścią składową, instytucją większej grupy, do której należy. Grupą być może zarówno poszczególny zakład szkolny, jak i całe szkolnictwo pewnego zespołu społecznego.

Nie wszystkie zakłady szkolne mogą być uważane za grupy. Nie będzie nią np. przeciętna powszechna szkoła wielkomiejska, umieszczona w budynku szablonym, ani zewnętrznie, ani wewnętrznie nie różniąca się niczem od innych szkół tego typu, prócz przypadkowego składu osobowego. Uczeń, przeprowadzający się z jednego takiego zakładu do drugiego, nie odczuje zmiany rzeczowej; w razie podzielenia lub rozwiązania zakładu nie giną żadne wartości specyficzne. W szkołach tego rodzaju co najwyżej poszczególnym klasom można przyznawać charakter grupy; całość tego charakteru nie posiada. Taki typ szkoły jest bardzo częsty w krajach o szkolnictwie regulowanym jednolicie i biurokratycznie, zwłaszcza wtedy, gdy także w grupach nauczycielskich zmiany są znaczne i częste.

W skrajnym przeciwieństwie do tego bezbarwnego, bezosobowego typu zakładu szkolnego znajdują się zakłady takie, jak słynne historyczne angielskie uniwersytety i szkoły średnie społeczne (*public schools*). Wszystkie urządzenia współdziałają tu, by podnieść je do rangi grupy o niezwykle mocnej zwartości. Tradycja wiekowa jest starannie utrzymywana; współżycie jest zupełne, gdyż szkoły te są internatami; system zwyczajów i obyczajów reguluje życie szkół i uczniów do najdrobniejszych szczegółów, poczynwszy od stroju aż do finezyj wyrażania się i wymowy; własny dorobek pedagogiczny, rozwinięty w zupełnej prawie swobodzie; współzawodnictwo z innymi zakładami, zwłaszcza w dziedzinie sportu — wszystko to wytwarza we wszystkich członkach zakładu (a są nimi nauczyciele, uczniowie i byli uczniowie) niezmiernie żywą świadomość grupową, wzmocnioną silnem, nie-spotykanem chyba u nas w takim natężeniu uczuciem w stosunku do szkoły.

Typ szkoły o wyraźnym charakterze grupowym nie znajduje naogół korzystnych warunków rozwoju tam, gdzie grupa nadrzędna dąży do bezpośredniego

regulowania spraw wychowawczych. Znajdujemy go zatem raczej w krajach i w czasach, gdzie wogóle życie społeczne odznacza się większą autonomją mniejszych grup. Dla zadań wychowawczych charakter grupowy szkoły ma niewątpliwie znaczenie dodatnie. Poczucie wspólnoty, przyjęcie świadomości grupowej do świadomości indywidualnej członków, powodują, że tradycje, zwyczaje i dążenia grupy od wewnątrz przenikają psychikę przynależnych do niej jednostek. W ten sposób szkoła może urzeczywistnić samym faktem swej struktury w duszy wychowanków wiele celów, które w innych wypadkach trzeba narzucać wychowankom z zewnątrz.

22. Klasa. Charakter socjologiczny klasy szkolnej różni się zasadniczo od typu, reprezentowanego przez zakład szkolny. Szkoła, jeżeli wogóle ma charakter grupy, należy do t. zw. tworów społecznych obiektywnych; treść jej bowiem stanowią przedewszystkiem tradycje i obyczaje, a więc wartości obiektywne, niezależne w wysokim stopniu od osób i od osobistych stosunków nauczycieli i uczniów. Klasa natomiast, jako zespół rówieśników, zbierających się we wspólnem miejscu w celu wspólnego zajęcia, jest tworem o s k u p i e n i u z m y s ł o w e m; właściwa jej treść leży właśnie w osobistem zetknięciu jej członków. Mowa tu o treści w znaczeniu socjologicznem, gdyż treść zajęć, jako wyznaczona z zewnątrz, nie wchodzi do istoty klasy, jako zespołu. Klasa nie wytwarza tradycji, nie dąży do utrwalenia się; jej zadanie wyczerpuje się w bezpośredniem, wspólnem s p e ł n i e n i u p e w n y c h p r a c uczniów i nauczycieli.

Czy klasa jest grupą w znaczeniu socjologicznem? Nie chcemy iść tak daleko, jak Jadot, który twierdzi, że w obecnych warunkach jest ona tak samo, jak szkoła, tylko biernym tłumem dzieci. Także zmysłowy przejściowy zespół jest grupą, jeżeli posiada świadomość grupową i zorganizowaną strukturę. Rozwa-

żymy, w jakich okolicznościach te warunki są w klasie szkolnej zrealizowane.

Przedewszystkiem charakter socjologiczny klasy zależy od jej **l i c z e b n o ś c i**. Zespoły z 40 i więcej członków w warunkach, w jakich przebywa zwykle klasa szkolna, uniemożliwiają dostateczny stopień kontaktu osobistego między wszystkimi członkami, potrzebny, aby wytworzyć wspólnotę grupową, zwłaszcza gdy chodzi o dzieci, których zasięg społeczny w porównaniu z dorosłymi jest bardziej ograniczony. Niektórzy autorzy uważają, że nawet tak małe zespoły, jak klasy o 20—25 uczniach, są jeszcze za wielkie pod tym względem.

Wiek dzieci jest ważnym momentem dla zdolności ujęcia klasy jako całości społecznej, o czym mówiliśmy wyżej w ustępie 5. W pierwszych latach szkolnych niema tej zdolności, podczas gdy później już klasa wykazuje pewną strukturę.

Innym momentem, wpływającym na socjalizację klasy, jest **t e c h n i k a p r a c y**. Jeżeli uczniowie spędzają większość czasu w ławkach, jeżeli ich swoboda ruchu podczas pauz jest ograniczona, to kontakt wzajemny jest zbyt mały, by tworzyć poczucie grupowe. Również hamującą okolicznością jest nastawienie szkoły na jednostkę, o czym wspomnieliśmy wyżej; jeżeli szkoła żąda tylko indywidualnej pracy ucznia, a nie organizuje prac wspólnych, to rozwija ona tylko rywalizację, a nie solidarność, i wtedy niema podstawy do powstawania wspólnoty klasowej. Wreszcie nie jest bez znaczenia fakt, że klasa stanowi zespół przymusowy, co również nie sprzyja zespalaniu wewnętrznemu.

To też obserwacja życia społecznego w klasach szkolnych okazuje nam, że często klasa jako całość nie dochodzi do stanu zorganizowanej grupy w znaczeniu socjologicznym. Natomiast powstają wśród uczniów grupki, polegające na osobistych sympatjach, naogół dość przelotne i zmienne. Na niższym stopniu po-

chodzenie uczniów, ich środowisko społeczne nie odgrywa naogół większej roli przy tem zgrupowaniu, natomiast później następuje zwykle segregacja według środowisk. Również powstaje prawie zawsze pewne różnicowanie poziome między uczniami; ustala się rangi według najrozmaitszych znamion, zwykle dość sprzecznych z oceną nauczycieli. Wcześniej pokazują się talenty urodzonych przywódców, zbierających około siebie mniejsze lub większe grupki i wywierających czasem głęboki wpływ na ducha klasy. Mamy więc w klasie wszelkie obawy życia zbiorowego, o których mówiliśmy w rozdziale o rozwoju społecznym dzieci i młodzieży. Lecz w wielkiej mierze jest to życie społeczne właściwie podziemne, często tajemne, rzadko tylko znane bystrzejszemu obserwatorowi wśród nauczycieli, rzadziej jeszcze uwzględniane przy pracy wychowawczej w klasie.

Mimo to byłoby przesadą twierdzić, że klasa szkolna zasadniczo nie dochodzi do świadomości i wspólnoty grupowej. Weiss w swojej „Socjologii pedagogicznej” opisuje szczegółowo rozwój tej świadomości u dzieci wstępujących do szkoły. Początkowo nowe środowisko jest dla nich przeżyciem indywidualnem, niepodzielnem, analogicznem do dotychczasowego „świata zabaw”; dopiero powoli rozkłada się ono, i wtedy zaczyna się proces włączania dziecka do nowego zespołu. Porządek szkolny, wspólna praca, wpływ naśladowania działają w kierunku pewnej asymilacji. Doświadczony nauczyciel wie, że każda klasa ma swoje oblicze; są klasy żywe, oporne, potulne, chętne, bierne — i taka charakterystyka nie wynika bynajmniej jedynie z sumowania przymiotów poszczególnych uczniów. Że w pewnych okolicznościach pokazuje się w klasie wspólna emocja i wspólna wola (np. gdy dochodzi do konfliktu z inną klasą), należy to także do codziennych doświadczeń pedagogów. Siły socjalizujące działają więc w klasie, ale oficjalny kierunek

raczej je hamuje, niż rozwija i wyzyskuje.

Wiele dążeń pedagogiki nowoczesnej, jak samorząd uczniowski, prace zespołowe i grupowe nad wspólnym projektem, rozumieć można w świetle tych faktów, jako tendencję zorganizowania klasy szkolnej i uczynienia z niej grupy społecznej w pełnym znaczeniu. Podobne też cele mają reformy, idące w kierunku zastąpienia klasy szkolnej, jako zespołu, powstałego ze względów technicznych i dydaktycznych, grupami innego typu, więcej sprzyjającymi socjalizacji (Berthold-Otto-Schule w Hamburgu; instytucja „home-room-teachers” w szkołach Pensylwanii) ¹⁾.

23. Nauczycielstwo jako grupa zawodowa. Prócz poszczególnego zakładu szkolnego, także szkolnictwo jednego kraju, jako całość, może nabrać cech samodzielnej grupy. Głównym czynnikiem takiego rozwoju będzie ustrój socjologiczny nauczycielstwa.

Wiadomo z historii wychowania, że zawód nauczycielski w znaczeniu stałego zajęcia, wypełniającego życie uczestników i polegającego na fachowym przygotowaniu, jest młodym zawodem. Jak w starożytności niewolnicy i wykolejńcy (Dionizos tyran, wypędzony z Syrakuz, był nauczycielem w Koryncie, a Lukjan przeznacza wszystkim tyranom w przyszłym życiu podobny los: żebraków lub nauczycieli początkowych), — tak jeszcze w 18-tym wieku inwalidzi i zwolnieni żołnierze, kalecy lub rzemieślnicy bez zajęcia zasilają szeregi nauczycieli. Wychowanie ogólne należało do rodziny, wychowanie zawodowe do mistrzów; nauczyciel był tylko pomocnikiem, wypełniającym drobne luki w systemie wychowawczym, i dlatego stanowisko jego często nie odbiegało od stanowiska służby domowej. Dopiero wiek 19-ty utworzył stan nauczycielski na podwalinach kwalifikacji zawodowej. Ale

ślady dawnego położenia widoczne są do dziś dnia. Z bogatego materiału, który do tego punktu zebrał Bystron ¹⁾, przytoczymy kilka charakterystycznych momentów.

Zawód nauczycielski jest jeszcze dzisiaj w wyższej mierze, niż inne zawody, zajęciem przejściowym. W Stanach Zjednoczonych statystyka wykazuje, że z tych, którzy obrali zawód nauczycielski, do innych zajęć przeszło około 40%, podczas gdy odnośna cyfra dla teologów wynosiła 9%, dla prawników i lekarzy tylko 3% ²⁾. Cyfry, które posiadamy dla Polski, niebardzo, zdaje się, odbiegają od amerykańskich ³⁾. Podobne wnioski nasuwa statystyka wieku nauczycieli: w Stanach Zjednoczonych przeciętny wiek nauczyciela wynosi 29.05 lat, nauczycielki 24.1 lat; 78% nauczycielstwa jest w wieku 16 — 34 lat, podczas gdy wśród prawników tylko 36%, wśród bankowców tylko 16% należy do tej klasy wieku ⁴⁾. Ponieważ śmiertelność nauczycieli nie różni się znacznie od śmiertelności analogicznych zawodów, wymienione cyfry są wyrazem faktu, że wielu nauczycieli, a zwłaszcza wiele nauczycielek opuszcza zawód w krótkim czasie. To znów stoi w pewnym związku z dużym udziałem kobiet w zawodzie; dla wielu z nich bowiem jest on tylko zajęciem tymczasowym do czasu zamążpójścia. Wzrost liczby kobiet, zajętych w zawodzie nauczycielskim, jest stały i bardzo znaczny we wszystkich krajach; w Stanach Zjednoczonych doprowadził on do tego, że wśród nauczycielstwa tego kraju jest około 90% kobiet. Można więc mówić o zupełnej feminizacji zawodu. Charakterystycznym szczegółem jest, że w fachowej literaturze pedagogicznej amerykańskiej, słowo *teacher*, które oznacza zarówno „nauczyciel”, jak i „nauczycielka”, odczuwane jest ja-

¹⁾ Rule, The Pennsylvanian Study. Progressive Education, vol. 9 nr. 5.

¹⁾ Szkoła i społeczeństwo, str. 284 — 348.

²⁾ I. c. str. 313.

³⁾ I. c. str. 289.

⁴⁾ Clow. Principles of Sociology, s. 16.

ko słowo rodzaju żeńskiego, co się wyraża tem, że zastępywane jest zawsze zaimkiem *she* (ona), a nie *he* (on).

Analiza pochodzenia nauczycieli wykazuje, że znaczna ich część pochodzi z warstw niższych, szczególnie jeśli chodzi o mężczyzn. Według statystyki pruskiej przedwojennej¹⁾ prawie 30% mężczyzn i 12% kobiet rekrutowało się ze sfery włościańskiej, około 20% mężczyzn i 17% kobiet z grupy „przemysł, górnictwo”, co przeważnie oznacza robotników, rzemieślników i niższych funkcjonariuszy; razem więc około 50% mężczyzn i 35% kobiet pochodziło ze środowiska niższego. Statystyka, przeprowadzona wśród uczestników kursów nauczycielskich w Warszawie²⁾, dała podobne rezultaty (tabl. IX i X). Zawód nauczycielski nie jest ponętny dla młodzieży lepiej sytuowanej, zwłaszcza męskiej. Jest to skutek gorszego naogół wynagrodzenia nauczycieli i mniejszych widoków kariery w porównaniu z innymi zawo-

Tablica IX.
Pochodzenie nauczycieli pruskich.

Rodzice	Nauczycieli %	Nauczycielek %
zamożni . . .	2	9,9
średnio zamożni	40,5	6,2
ubodzy . . .	57,5	83,8

Tablica X.

Pochodzenie uczestników kursów nauczycielskich w Warszawie.

Zawód rodziców	Nauczycieli %	Nauczycielek %
rolnicy. . .	49,6	20
urzędnicy. . .	18	43
nauczyciele . .	9	8,5
kupcy i przemysłowcy. .	6	18,8
rzemieślnicy. .	15	7,3
wyrobnicy . .	2,4	2,4

dami o podobnych kwalifikacjach. Naogół ocena społeczna zawodu nauczycielskiego nie zrównała się jeszcze z oceną zawodów analogicznych.

Wszystkie te warunki stoją raczej na przeszkodzie przetwarzaniu nauczycielstwa w silną, zwartą grupę zawodową o rozwiniętej świadomości zbiorowej. Jeżeli mimo to stan nauczycielski wykazuje dzisiaj w większości krajów wysoki stopień organizacji, to zawdzięcza ten rezultat niewątpliwie czynnikom ideologicznym. W istocie widzimy, że w konsolidacji nauczycielstwa decydującą rolę odgrywa zainteresowanie wspólną pracą i jej naukowymi podstawami. Wspaniały rozwój pedagogiki w ostatnich dziesiętkach lat jest zarówno dziełem nauczycielstwa, jak i główną treścią rosnącej wśród niego wspólnoty.

WYCHOWUJĄCE SPOŁECZEŃSTWO.

24. Państwo. Państwo jest w naszej epoce najważniejszą z grup, zajmujących się bezpośrednio wychowaniem swoich członków, a zwłaszcza młodego pokolenia. Ale wiemy, że niezawsze tak było. Musimy zatem rzucić okiem na morfologię socjologiczną państwa

w związku z jego działalnością wychowawczą.

O istocie państwa traktują rozliczne teorie, a to nie tylko teorie socjologiczne, lecz przede wszystkim teorie jurystyczne i metafizyczne. Dla socjologii państwo jest bezwątpienia jedną z grup społecznych. Dwie są istotne cechy grupy państwowej: po pierwsze, jest ona grupą przestrzenną, obejmującą wszystkich

¹⁾ Bystron str. 338.

²⁾ I. c. str. 340.

mieszkańców pewnego terytorjum; po drugie, grupa państwowa jest grupą przymusową, to znaczy, że przynależenie do niej jest niezależne od woli jednostek, oraz, że grupa używa w razie potrzeby środków przymusowych dla zapewnienia swego bytu i swoich celów, zarówno wobec własnych członków, jak i wobec jednostek i grup obcych. Jako trzecią cechę wymienia się często suwerenność; w znaczeniu socjologicznem rozumiemy przez to fakt, że grupa państwowa obejmuje w sobie wszelkie inne grupy, istniejące w jej obrębie, sama zaś nie należy do żadnej grupy nadrzędnej. Trzeba jednak stwierdzić, że suwerenność państwa jest raczej dążeniem, niż faktem i że można przytoczyć liczne wyjątki w jednym, jak i w drugim kierunku.

Polski socjolog Gumpłowicz wygłosił teorię, że państwo zawsze powstaje drogą podboju jednej grupy przez drugą. Nie wchodząc w zagadnienie, czy jest to jedynym sposobem powstawania grup państwowych, przyznać należy, że w wielu historycznie znanych wypadkach istotnie tak było. Jest rzeczą naturalną, że w początkach grupy państwowej, tą drogą ustanowionej, przymus pozostaje jeszcze długo wyłącznym środkiem jej działalności. Przymus wystarcza też do osiągnięcia celów, jakie państwo w tym okresie swego rozwoju sobie wyznaczy. Niema więc potrzeby starania się o trwałe urobienie członków grupy; pierwotne państwo nie zajmowało się kwestją wychowania, pozostawiając ją grupom rodowym, zawodowym, religijnym i innym, działającym na swoim terytorjum.

Rozwój grupy państwowej nie wykazuje we wszystkich wypadkach tego samego przebiegu. W sferze cywilizacji europejskiej idzie on głównie w dwóch kierunkach: jeden odnosi się do treści grupy, drugi do jej stosunku do własnych członków. Treścią grupy państwowej jest początkowo tylko obrona własnego bytu nazewnątrż, ustalenie porządku prawnego nawewnątrż. Wszelkie inne dziedziny pozostają w tym okresie

poza życiem grupowym, jako sprawy prywatne członków grupy. Ale treść grupy, zakres spraw, objętych życiem grupowym, rozszerza się stale. Najpierw państwo zaczyna wciągać sprawy gospodarcze w orbitę swoich zainteresowań; rozpoczyna się era świadomej polityki ekonomicznej. Następnym krokiem jest rozciągnięcie wpływu państwa na sprawy kultury duchowej, które przedtem należały do zakresu grupy religijnej, a więc Kościoła; kierunek ten datuje się od czasu humanizmu i reformacji. Odtąd państwo stale, chociaż z pewnemi wahaniem, wzbogaca swą treść i coraz więcej spraw traktuje jako sprawy publiczne.

W tym samym kierunku działają te zmiany, które dotyczą wewnętrznego ustroju (socjologicznego, nie politycznego) grupy państwowej. W początkach państwo występuje jako grupa nadrzędna, która obejmuje w sobie liczne inne grupy, ale nie nawiązuje naogół żadnego bezpośredniego kontaktu z jednostkami. Poszczególne osoby należą do grupy państwowej tylko pośrednio, jako członkowie grupy rodowej, lokalnej, religijnej lub zawodowej. Klasyczny obraz tego ustroju przedstawia feudalizm. W ciągu swego rozwoju państwo stara się zmniejszyć zakres grup podrzędnych i związać ze sobą poszczególnych obywateli bez ich pośrednictwa. Wymaga to, między innemi, utworzenia odpowiednich instytucyj i organów: tak powstaje biurokracja.

Obie te linje rozwojowe wpływają, rzecz oczywista, na stosunek państwa do wychowania. Z chwilą, gdy sprawy kultury duchowej zaczynają się stawać sprawami państwowemi, państwo musi objąć lub stworzyć instytucje, poświęcone tym sprawom. Tak więc, począwszy od epoki humanizmu, uniwersytety, które dotąd były instytucjami Kościoła, przechodzą pod zwierzchność państwową. Dalszy rozwój szkół wyższych i średnich zawdzięczamy głównie potrzebie kształcenia funkcjonariuszy państwowych, których liczba i zakres działania, w myśl

wspomnianej tendencji, mnoży się nieustannie od 17-go do 20-go wieku. Dalszą konsekwencją obu wymienionych kierunków rozwoju jest powstanie powszechnego szkolnictwa publicznego. Zakładając szkoły lub wykonywując nadzór nad nimi, państwo oświadcza, że nie tylko prawne stosunki między obywatelami, ale też stopień ich wykształcenia i poziom ich kultury należą do sfery spraw publicznych. Równocześnie posiada państwo w szkołach potężne narzędzie zacieśnienia więzi, łączących całość grupy z poszczególnymi jednostkami w jej obrębie. Szczególnie silnie działało w tym kierunku wprowadzenie przymusu szkolnego.

Państwo, które organizuje wychowanie młodego pokolenia, osiągnęło wyższy szczebel rozwoju także pod względem środków, stosowanych wobec obywateli. Nie zrzekając się bowiem środków przymusowych, które należą do istoty grupy państwowej, używa ono we wzrastającej mierze łagodniejszych metod, odpowiadających stosunkowi wychowawczemu; zamiast zmuszać swoich członków do pełnienia nakazów grupowych, urabia ich do dobrowolnej służby dla swych celów.

W obecnej chwili jesteśmy świadkami wewnętrznego wzmocnienia się państwa, nie odbywającego się bez walki. Analogiczny objaw ukazują nam dzieje początków epoki nowożytnej. Wówczas państwo zmagало się z grupami rodowymi, reprezentowanymi przez magnatów, a często także z grupą religijną, reprezentowaną przez Kościół, i z tej walki wyszło zwycięsko. W walkach obecnych stoi z jednej strony państwo, z drugiej strony klasy, typowe dla współczesnego ustroju społecznego grupy warstwowe, powstałe na tle stosunków ekonomicznych. Tak jak przed 500 laty państwo przedstawia w tej walce wyższy typ organizacyjny, gdyż reprezentuje w swej idei interesy ogółu mieszkańców danego terytorjum przeciwko egoistycznym dążeniom poszczególnych klas. W tem

świecie zrozumiemy znaczenie tego skupienia wszystkich sił, jakie dokonywa się w państwach współczesnych i wyraża się, między innymi, we wzmożonym i zgłębnym wpływie państwa na cały system wychowawczy kraju.

25. Kościół. Grupy religijne były pierwszymi z wielkich obiektywnych zespołów, które włączyły sprawy wychowania do istotnego zakresu swego działania. Wynika to już ze sposobu ich uzupełniania się. Podczas gdy państwo jest grupą genetyczną w tem znaczeniu, że dzieci jego członków już przez sam fakt urodzenia stają się członkami grupy, obywatelami państwa, — grupa religijna wymaga wyraźnego przystąpienia jednostki, czego dowodem są symboliczne akty, jak chrzest i bierzmowanie w Kościele katolickim, występujące w rozmaitych formach we wszelkich grupach religijnych. Każdy musi przejść okres przygotowywania i urabiania duchowego, zanim stanie się pełnym członkiem wspólnoty wierzących. Jest więc rzeczą zupełnie zrozumiałą, że grupy religijne wykonują wszędzie czynności wychowawcze.

Grupa religijna, z natury swej istoty, nie ogranicza się do jednej tylko sfery psychiki i postępowania swoich członków, lecz dąży do podporządkowania całego ich życia zasadom, wpływającym z treści przeżycia religijnego. To też działalność wychowawcza grupy religijnej rozszerza się często poza krąg wychowania religijnego w ścisłym znaczeniu i stara się objąć całość człowieka we wszystkich kierunkach. Przykłady znajdujemy w dziejach wszystkich grup religijnych, najwspanialszy zaś stanowi historia Kościoła chrześcijańskiego. Zastugi zakonów dla rozwoju wychowania w krajach kultury zachodniej są zbyt znane, by wymagały na tem miejscu szerszego omówienia.

Prócz wychowania religijnego w znaczeniu ścisłym, oraz wychowania ogólnego według zasad religijnych, grupy religijne zajmują się też od najstarszych

czasów wychowaniem swoich kapłanów. Prawdopodobnie grupy religijne były pierwszymi grupami, które dbały o urabianie osobników wybitnych, przeznaczonych do pełnienia szczególnej roli w wychowaniu i utrwalaniu tradycji grupowych. W tych zaś usiłowaniach, jak zaznacza Znaniecki, szukać należy źródła pedagogicznego kształcenia osobowości wogóle¹⁾; stąd więc wywodzi ostatecznie swój rodowód wszelkie wychowanie indywidualne, różnicujące. I tu znów historia wychowania w Europie średniowiecznej jest zupełnem potwierdzeniem tej tezy; wiadomo bowiem, że wszelkie wyższe i średnie uczelnie powstały z zakładów kształcenia teologów i osób duchownych.

26. Naród. Określenie narodu należy do najbardziej zawitych zagadnień socjologicznych. Żadna bowiem z cech, które się potocznie wymienia, jako istotne dla pojęcia narodu, nie da się zastosować bezwzględnie do wszystkich grup narodowych. Czy naród jest grupą terytorjalną? Naogół tak, zapewne, ale są terytoria narodowo tak mieszane, że siedziby narodów nie dają się rozgraniczyć; istnieje też naród bez własnej siedziby, mianowicie naród żydowski. Wspólny język jest cechą typową dla większości narodów, ale są grupy, mówiące tym samym językiem, a jednak tworzące odrębne narody, jak angielski i amerykański, a z drugiej strony Szwajcarzy uważają się za naród, jakkolwiek dzielą się na trzy podgrupy językowe. Niewątpliwie naród posiada wspólną kulturę, wspólne wspomnienia i tradycje — lecz pojęcia te są niedość ściśle, gdyż wspólność istnieje także ponad granicami narodowenii. Najczęściej uważa się naród za grupę ludzi wspólnego pochodzenia, lecz już krótki rzut oka na historję przekonana nas o fałszywości tego zdania; przeciwnie, twierdzić można, że żaden z większych narodów nie jest jednolity co do pochodzenia. Tem bardziej oczy-

wiście mylne jest utożsamienie pojęć: naród i rasa, tak głośnie w obecnej chwili w Niemczech, gdyż wszystkie narody są rasowo mieszane. Natomiast przekonanie, chociaż mylne, o wspólnem pochodzeniu zdaje się istotnie być ważnym punktem świadomości grupowej w narodzie.

Mimo tej nieuchwytności teoretycznej, naród jest grupą bardzo realną, może najbardziej decydującą w dziejach współczesnych. Jaki więc jest stosunek narodu do wychowania?

Tu trzeba podkreślić jeden moment: naród, jako taki, nie jest grupą zorganizowaną. Wyręcza go pod tym względem wielka grupa terytorjalna, państwo. Stosunek między państwem a narodem może być różnorodny; można równie dobrze twierdzić, że narody tworzą państwa, jak i odwrotnie, że państwa tworzą narody. Naród francuski, dzisiaj jeden z najbardziej jednolitych na świecie, powstał z ludów, nie mówiących tym samym językiem (język prowansalski, używany we Francji południowej, różni się od francuskiego tak, jak hiszpański od portugalskiego, a język bretoński należy do grupy celtyjskiej), i rasowo ogromnie różnych, głównie dzięki działalności państwowo - twórczej swoich królów. W państwie narodowem państwo staje się wprost organizacją narodu; we Francji to samo słowo *national* oznacza państwowy i narodowy. Większość państw jednak nie jest narodowo jednolita, a do tych należy także Rzeczpospolita Polska. Istnieją też narody, pozbawione wogóle organizacji państwowej; stan taki boleśnie znany jest Polakom z czasu zaborów. W tych wypadkach obserwujemy w 19-tym i 20-tym wieku wszędzie dążenia narodów do utworzenia własnej organizacji; za ideał prawie zawsze uważana jest własna państwowość. Dopóki jej niema, naród tworzy sobie organy tymczasowe w formie związków i stowarzyszeń, partyj politycznych i t. p.

Czynności wychowawcze, jako świadome i kierunkowe, mogą być wykony-

¹⁾ Socjologia Wychowania I, str. 250.

wane tylko przez grupę zorganizowaną. W nowoczesnym państwie narodowym obejmuje je z natury rzeczy państwo. Tam, gdzie istnieje konflikt między grupą narodową a państwem, jak to miało miejsce na ziemiach polskich podczas zaborów, odpowiednie organizacje w łonie narodu spełniają funkcje wychowawcze, które są jednym z najistotniejszych środków do utrwalenia grupy i do ochrony więzi grupowej wśród warunków niekorzystnych. Znana jest ogólnie doniosła działalność narodowo - wychowawcza związków i stowarzyszeń, tajnych lub jawnych, jak „Polska Macierz Szkolna”, „Towarzystwo Szkoły Ludowej” i t. p.

27. Inne grupy. Grupa genetyczna, t. zn. uzupełniająca się drogą naturalnego przyrostu, zajmuje się z reguły wychowaniem swoich młodych pokoleń. Tylko wtedy może się rzec tego zadania, jeżeli ono jest spełniane przez inne grupy, stojące do pierwszej w takim stosunku, że włączenie młodych do danej grupy jest dostatecznie zapewnione. Państwo więc może wtedy nie zajmować się wychowaniem, jeżeli to czynią grupy podrzędne: rody, rodziny, gminy, stany w sposób zadowalający dla celów grupowych państwa. Również mała grupa terytorjalna może nie zajmować się wychowaniem, jeżeli to czyni w dostatecznej mierze państwo, jako grupa nadrzędna.

Już wspomnieliśmy o tem, że w pewnych okresach ród lub wielka rodzina stanowi główny podmiot czynności wychowawczych; w imieniu rodu rodzice wychowywali swoje dzieci, a głowa rodu sprawowała ścisły nadzór nad ich działalnością wychowawczą. Podobne czynności kontroli nad wychowaniem, bezpośrednio wykonywanym w rodzinie, lub w organizacji zawodowej, przypadają w pewnych warunkach małym grupom terytorjalnym, a więc gminom. W mieście średniowiecznym prawo miejskie regulowało wychowanie zawodowe i umożliwiało wkroczenie w razie zaniedbania przez rodziców obowiąz-

ków wychowawczych. W osiedlach wiejskich pewien analogiczny wpływ gromady utrzymywał się jeszcze długo; obecnie jednak, wskutek bezpośredniej ingerencji państw, zanika on wszędzie, a w wielkich miastach i ślad z niego nie pozostał.

O grupach zawodowych mowa była w ust. 7. W pewnych okresach ich działalność wychowawcza była bardzo ożywiona i intensywna. Cechy rzemieślnicze w wiekach średnich i w początku czasów nowożytnych regulowały szczegółowo sposób przygotowania do zawodu, starając się nie tylko o techniczne wykształcenie, lecz niemniej o odpowiednie urabianie całej osobowości. Nie były one wprawdzie, ściśle biorąc, grupami genetycznymi, lecz naogół istniała silna tendencja do rekrutowania nowych adeptów raczej wśród dzieci mistrzów cechowych, niż ludzi z zewnątrz. Obecnie rola wychowawcza grup zawodowych ogromnie zmalała; o ile wogóle istnieje, ogranicza się prawie wyłącznie do strony technicznej. Wyjątek stanowi m. in. wojsko, jako grupa o silnej i bardzo zdecydowanej działalności wychowawczej.

Z innych grup znaczenie wychowawcze dla młodzieży mają głównie te, do których należą osobniki młode. O związkach młodzieży była mowa powyżej. W naszych czasach doniosłe wpływy wychowawcze wywierają organizacje sportowe.

Często mówi się o roli wychowawczej prasy, teatru, kina i t. p. Według naszej definicji wychowania, jako świadomej i kierunkowej działalności, większość wpływów, wywieranych przez te instytucje, nie należy do przedmiotu. Wyjątek stanowią te wypadki, gdy jakaś osoba lub grupa posługuje się owymi wpływami w celach wychowawczych; w tym związku można więc mówić o znaczeniu wychowawczym książek dla młodzieży i t. p. Omówienie tych spraw należy do zakresu tomu III-go „Encyklopedji”.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

Por. także bibliografię do poprzedniego rozdziału.

A. Do ustępu: Rozwój socjologiczny dzieci i młodzieży.

1. WANDA STETNER: Rozwój uczuć społecznych u dzieci. Praca Szkolna 1930, 2. 2. S. BAILEY: Psychologia wieku dojrzewania. Lwów, 1931. 3. CH. BÜHLER: Dzieciństwo i młodość. Warszawa, 1933. 4. M. FRIEDLÄNDER: Uspołecznianie się dziecka w wieku przedszkolnym. Życie dziecka, 1933, 7—8.

5. S. N. HARPER: Civic Training in Soviet Russia. Chicago, 1933.

6. HANS BLÜHER: Wandervogel. Geschichte einer Jugendbewegung. Wyd. 5. Prien, 1920. 7. ST. DUNIN BORKOWSKI: Führende Jugend. Berlin, 1920. 8. Vom Gemeinschaftsleben der Jugend. Beitr. z. Jugendforschung, her. v. S. Bernfeld. Leipzig, 1922. 9. NELLY WOLFHEIM: Beobachtungen über das Gemeinschaftsleben im Kindergarten. Ztschr. f. päd. Psych. XVI. 10. K. REININGER: Über soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät. Wien, 1924. 11. C. BONDY: Die Jugendvereinigungen. Handb. d. Pädag. her. v. Nohl u. Pallat, t. II. 12. L. HETZER-VECERKA: Das soziale Verhalten von Mädchen während der Reifezeit. Qu. u. Stud. z. Jugendkunde H. 5. Jena, 1926. 13. HERMANN BUES: Die Stellung des Jugendlichen zu Beruf und Arbeit. Berlin, 1926. 14. Jugend, die neue Forschungen zur Völkerpsych. u. Soziol. IV, her. v. R. Thurnwald. Leipzig, 1927. 15. CH. BÜHLER: Das Seelenleben der Jugendlichen. Jena, 1927. 16. CH. BÜHLER, H. HETZER, B. TUDOR-HART: Soziologische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr. Qu. u. Studien z. Jugendkunde H. 5. Jena, 1927. 17. D. KATZ: Gespräche mit Kindern. 1927. 18. TH. HUBER: Die deutsche Jugendbewegung als soziologisches Phänomen. 1929. 19. Jugend und Beruf. Qu. u. Studien z. Jugendkunde H. 8. Jena, 1931.

20. J. VARENDONCK: Recherches sur les sociétés d'enfants. Notes et mém. de l'Inst. Solvay, fasc. 12. 1914.

B. Do ustępu: Środowisko społeczne.

21. Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze, wyd. Z. Mysłakowski. Warszawa, 1928. 22. M. FRIEDLÄNDER: Znaczenie środowiska w wychowaniu. Ruch Pedagog., 1928. 23. S. STENDIG: Współczesna rodzina wielkomiejska w świetle socjologii wychowania. Ruch Pedagog., 1931. 24. ROWID: O środowisku wychowawczym. Ruch Pedagog., 1932. 25. J. KUCHTA: Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego. Kwart. Pedagog., 1933.

26. G. DEHN: Grossstadtjugend. Wyd. 2. Berlin, 1922. 27. E. HEYWANG: Das Landkind. Leipzig, 1924. 28. A. BUSEMANN: Die Bedeutung des Milieus für den Zögling. Handb. d. Päd., her. v. Nohl u. Pallat, t. II. 29. O. RÜHLE: Die Seele des proletarischen Kindes. Dresden, 1925. 30. W. POPP: Das pädagogische Milieu. Langensalza, 1928. 31. P. BODE i H. FUCHS: Psychologie des Landkindes. Wyd. 2. Halle, 1928. 32. HILDEGARD HETZER: Kindheit und Armut. Leipzig, 1929. 33. Handbuch der pädagogischen Milieukunde, her. v. A. Busemann. Halle, 1932.

C. Do ustępu: Instytucje wychowawcze.

34. J. CHAŁASIŃSKI: Wychowanie w domu obcym jako instytucja społeczna. Poznań, 1928. 35. J. CHAŁASIŃSKI: Rodzina i szkoła, a szersze grupy społeczne. Choczwanna, 1929. 36. B. NAWROCZYŃSKI: Uczeń i klasa. Lwów, 1931.

37. J. A. TODD: The Primitive Family as an Educational Agency. New York, 1913.
38. C. MENNICKE: Die sozialen Lebensformen als Erziehungsgemeinschaften. Handb. d. Päd., her. v. Nohl u. Pallat, t. II. 39. KRUCKENBERG: Die Schulklasse, 1926.
40. W. DÖRING: Psychologie der Schulklasse. 3 wyd., 1929. 41. E. WALLNER: Masse und Gruppe im Leben der Schulklasse. 1930.
42. R. JADOT: L'école contre la société. Bruxelles, 1927.

III. SOCJOLOGJA OŚWIATY POZASZKOLNEJ.

WSTĘP

1. Główne formy wychowania dorosłych. Obce terminy: pedagog, pedagogia, pedagogika, pedagogiczny, których tak często używamy do określenia spraw i zagadnień wychowania, wskazują już przez samą swoją etymologię, że głównym przedmiotem zainteresowań wychowawczych były od dawien dawna dzieci i młodzież; znaną bowiem jest rzeczą, że wyrazy te pochodzą od greckiego słowa *paidagogos*, oznaczającego „prowadzącego chłopców”. Ale oprócz tego istniały zawsze i istnieją działania wychowawcze, których przedmiotem są osoby dorosłe. Fakt ten jest zupełnie zrozumiały w świetle socjologicznego pojęcia wychowania (str. 12), według którego jest ono celowym przysposabianiem jednostek na członków grupy społecznej. Są grupy, które nie uzupełniają się drogą biologiczną, to znaczy, że dzieci członków grupy nie są zgóry również przeznaczane do takiego członkostwa. Inne grupy dążą do rozszerzania się ponad swój zasięg naturalny, do przyjmowania w swe szeregi jednostek, należących do tychczas do innych grup. Gdzieindziej jeszcze występują zmiany wewnętrzne w strukturze grupy, które mogą wywołać potrzebę urabiania członków grupy w pewnym kierunku. We wszystkich takich wypadkach obserwować można, że grupa przez swoje organy lub instytucje

stara się działać wychowawczo także na dorosłych, a działalność ta będzie tem żywsza, im grupa jest bardziej zwarta i wyżej zorganizowana, lub im silniejsze jest przesilenie, przez które grupa przechodzi.

Wśród przykładów, jakich nam dostarcza zarówno historia, jak i obserwacja współczesnych zjawisk, wyodrębniają się pewne charakterystyczne formy wychowania dorosłych. Jedną z nich przedstawia działalność wychowawcza grup religijnych, zarówno wobec własnych członków dorosłych, jak i wobec innych. Nowe religie w epoce swego powstania i często jeszcze w następującym okresie odznaczają się ogromną siłą ekspansji, i jakkolwiek czynnikiem tej ekspansji bynajmniej nie jest wyłącznie wychowanie, to jednak i ono ma dla niej doniosłe znaczenie. Dzieło misyjne kościołów chrześcijańskich jest właśnie szeroko zakreśloną i intensywną działalnością wychowawczą, skierowaną w znacznej mierze ku dorosłym.

Inną formą wychowania dorosłych jest wychowanie zawodowe. Szczególnie charakterystyczny typ tej formy stanowi wychowanie wojskowe dlatego, że chodzi w niem o rzeczywiste, trwałe urobienie całej osobowości w pewnym kierunku,

a nie tylko o przeniesienie pewnych wiadomości i umiejętności. Ale także w innych wypadkach dążenia wychowawcze są często wyraźne, jak np. w dokształcaniu nauczycieli. Zawodowe wychowanie podejmowane jest bądź w imieniu samej grupy zawodowej, która nie ma sposobności kształcić swych przyszłych członków już w wieku dziecięcym lub młodzieńczym, bądź też z inicjatywy grupy nadrzędnej, potrzebującej ludzi odpowiednio przygotowanych do spełniania określonych funkcji w swoim organizmie.

Zarówno z religijnem, jak i z zawodowem wychowaniem dorosłych wiąże się doniosłe zagadnienia socjologiczne; lecz w istocie swej obie te formy wychowania są jednak wyznaczone przez cele specjalne, którym mają służyć. Zasadniczo inny charakter posiada trzeci typ wychowania dorosłych, obejmujący liczne dzisiaj i wysoko zorganizowane wysiłki, które w Polsce oznaczamy zbiorową nazwą oświaty poza-szkolnej. Mamy tu do czynienia z potężnym ruchem, szeroko rozgałęzionym, rozpowszechnionym we wszystkich krajach cywilizowanych. Charakter tego ruchu jest wybitnie społeczny, zarówno w swoich założeniach i źródłach, jak i w zamiarach i wynikach. Zrozumienie problemów, które powstają przed oświatowcami — a zaznaczyć należy, że ta gałąź wychowania obfituje szczególnie w problematy trudne i gorąco dyskutowane — nie jest więc możliwe bez poznania podstaw socjologicznych oświaty pozaszkolnej.

2. Pojęcie oświaty. Źródła pojęcia oświaty należy szukać w wieku 18-tym, który w historii kultury nosi miano Wieku Oświecenia. Epoka ta wierzyła w cudowną moc rozumu i widziała w kształceniu umysłu niezawodny środek udoskonalenia osobistego. Rozważania społeczne były jej obce; rozum dla filozofów „Encyklopedji Francuskiej” był tylko jeden i ze światła jego korzystać mogli, według ich zapatry-

wania, wszyscy, którzy z natury posiadali odpowiednie zdolności. Poświadczenie oświecenia było wartością samo w sobie, wartością przedewszystkiem dla danej jednostki. Wygłaszając swoje idee w książkach lub w rozmowach towarzyskich kół wybranych, elita umysłowa 18-go wieku nie odczuwała jednak potrzeby stworzenia jakichś urządzeń dla rozpowszechniania oświaty wśród wszystkich warstw. W owym czasie położono jedynie fundamenty pod organizację elementarnego, powszechnego nauczania dzieci.

W wieku 19-tym zbudziła się wszędzie świadomość, że oświecenie jest nie tylko wartością osobistą, lecz także wartością społeczną. Stan oświecenia, jaki osiągnął człowiek (czyli, jak to teraz nazwano, jego wykształcenie lub „inteligencja”) ma doniosłe znaczenie dla jego stanowiska w społeczeństwie. W potocznym języku słowo „człowiek wykształcony” lub „człowiek inteligentny” oznaczało bardzo często nie tyle wyrobienie jego umysłu lub stopień rozwoju jego osobowości, ile jego przynależność do pewnej warstwy. Stopień oświaty stał się cechą charakterystyczną dla różnych klas społecznych. Było wówczas już rzeczą jasną, że oświata jest skutkiem przynależności klasowej, funkcją środowiska, z którego jednostka pochodzi. Równocześnie zaś okazało się naodwrot, że oświata, stan oświecenia lub wykształcenia jednostek i grup może stanowić o ich roli społecznej, decydować o ich podniesieniu lub zepchnięciu w skali rang socjalnych. Równocześnie zaś Marx i Engels rozbudowali teorię, według której cała kultura czyli system wartości obiektywnych, których opanowanie jest właśnie celem oświaty, jest tylko „nadbudową” stosunków ekonomicznych, a w szczególności funkcją klasy panującej w danym ustroju gospodarczym.

Na takim tle powstał ruch oświatowy 19-go i 20-go wieku, który w swoich najgłębszych celach jest dążeniem

niem do zmian w stosunkach społecznych.

Dla socjologii nowoczesnej, pojmowanie oświaty jako funkcji społecznej jest rzeczą naturalną. Bliższe uzasadnienie znajduje się w poprzednich rozdziałach (Funkcje twórcze wychowania, str. 34, i środowisko społeczne, str. 51).

Jeden szczegół jeszcze wymaga wyjaśnienia, który łączy się zresztą dość ściśle z poprzednimi wywodami. Pojęcie oświaty rozszerza się coraz więcej i obecnie nie obejmuje wyłącznie, jak pierwotnie, dziedziny umysłowej, lecz odnosi się do całej osoby człowieka, może nawet ze szczególnym naciskiem na wychowanie uczuć i woli. Związek jest oczywisty. Człowiek jako istota społeczna nie jest tylko, a nawet nie jest przede wszystkim, istotą myślącą; w wyższej mierze wcho-

dzi tu w grę sfera jego aktywności, na którą działać możemy tylko wtedy, jeżeli kształcenie uchwyci wszystkie dziedziny jego psychiki. Polski wyraz „oświata pozaszkolna” jest zatem za ciasny i nie odpowiada już treści, jaką z nim wiążemy. To nie szkodzi oczywiście nic, jeżeli tylko uświadamiamy sobie rozszerzanie tego pojęcia, jakie zaszło w ciągu stuletniego rozwoju. Jest to bowiem objaw zwyczajny, że pojęcia, utworzone w minionej epoce, zmieniają w dalszym ciągu swoją treść, wskutek czego nowa treść nie zgadza się z dosłownym znaczeniem pierwotnego wyrazu. Inne narody używają przeważnie wyrazów szerszych dla oznaczania tego, co po polsku nazywamy oświatą pozaszkolną. Niemcy mają wyraz *Volksbildung* (kształcenie ludu), Francuzi mówią o wychowaniu ludowym (*éducation populaire*), Anglicy o wychowaniu dorosłych (*adult education*).

ŹRÓDŁA OŚWIATY POZASZKOLNEJ.

3. Demokracja. Teoria demokracji zaczęła swój pochodź zwycięski przez kraje cywilizacji zachodniej od czasu rewolucji francuskiej. Głosiła ona, że wszelka władza pochodzi od ludu i że cały naród ma brać udział w jej sprawowaniu. W ciągu 19-go wieku w poszczególnych państwach kolejno, z licznymi nawrotami i wahaniami, wprowadzono formy demokratyczne. Logicznym wnioskiem z tej sytuacji był postulat, by masom, powołanym do wykonywania ważnych funkcji politycznych, udostępniono też wiedzę, któraby je czyniła zdolnymi do spełniania zadań politycznych. Znaczenie wiedzy i kształcenia umysłu dla spraw publicznych oceniano tem wyżej, iż epoka urzeczywistniania demokracji była równocześnie epoką polityczną, który, po upływie fali romantycznej, nawiązując znów do idei oświecenia, uznawał pierwszeństwo ro-

zumu w psychice człowieka i naukę uważał za najważniejszy instrument postępu ludzkiego. Wierzono więc, że oświecenie mas stanie się skutecznym środkiem udoskonalenia demokracji. Kwestja socjalna, oświadczył Carlyle, jeden z ojców tego ruchu, jest przede wszystkim kwestją oświaty.

Istnieje jeszcze drugi związek między ideą demokratyczną a oświatą powszechną, niezależny od względów użyteczności politycznej. Idea ta, konsekwentnie przeprowadzona, wymaga, by wszyscy obywatele mieli równe szanse życiowe pod każdym względem, a więc i w korzystaniu ze skarbów wiedzy i nauki¹⁾. Ponieważ zaś szkoła nie mogła dotychczas spełnić tego zadania w równej mierze dla wszystkich, wyłonił się także z tego punktu widzenia postulat oświaty pozaszkolnej.

¹⁾ Por. także Enc. Wych., str. 461.

Istotnie, oba te motywy miały wpływ na powstanie ruchu oświatowego. Początki tego ruchu w większości krajów noszą wyraźne znamiona tego źródła, co występuje szczególnie w organizacji oświatowej angielskich uniwersytetów (*university extension*) od 1854 r., lub w pracy niemieckiego towarzystwa szerzenia oświaty (*Gesellschaft für Verbreitung der Volksbildung*, założonego w r. 1871). Cechami tego kierunku są, zgodnie z jego teorią: dążenie do działania na możliwie szerokie masy, oraz silne podkreślanie momentu umysłowego, szerzenia wiedzy. Jako główne środki stosowano przede wszystkim wykłady publiczne i biblioteki. Ta forma oświaty utrzymała się w licznych organizacjach aż do naszych czasów, obok innych młodszych form, polegających na odmiennej ideologii i wywodzących się z odmiennych sił społecznych.

Jest rzeczą zmienną, że organizacja ruchu oświatowego demokratycznego nie była dziełem politycznie zorganizowanej demokracji. Nawet w krajach zdecydowanie demokratycznych, jak Anglia i Francja, państwo jako takie nie brało w niej udziału, a naogół zachowywało w najlepszym razie stanowisko życzliwej neutralności. Rządy demokratyczne zadowalały się rozbudową szkolnictwa powszechnego, widząc w tem dostateczne spełnienie swoich zadań oświatowych. Również demokratyczne partie polityczne (z wyjątkiem partij socjalistycznych, o których jeszcze będzie mowa) nie zajmowały się oświatą pozaszkolną. Jedyną instytucją publiczną, która przyczyniła się w znacznej mierze do urzeczywistnienia pierwszych poczynań oświatowych, był uniwersytet. Poza tem organizatorami ruchu byli poszczególni działacze, skupiający się w wolnych związkach. Uznawano tę niezależność często, zwłaszcza w Niemczech, jako istotną cechę właściwej organizacji oświaty, o czem świadczy nazwa „wolna oświata” (*freies Volksbildungswesen*), używana przez

oświatowców niemieckich. Fakty te wskazują na to, że od samego początku, może poczęści podświadomie, prócz ideologii demokratycznej, jeszcze inne czynniki wpływały na rozwój ruchu oświatowego.

4. Ruch narodowy. Po rozluźnieniu i zniszczeniu dawnych więzi, jakimi ustrój stanowy i wspólnota religijna jednoczyły społeczeństwo, ujawniła się wszędzie tęsknota za nową wspólnotą, któraby mogła zastąpić dawną. Na tem tle idea narodu nabrała głębszego i pełniejszego znaczenia, niż w przeszłości. Odtąd naród miał być tą zbiorowością, w której przechowuje się i odradza nieustannie cały skarb wartości kulturalnych, w której kształtuje się wola społeczna. Do narodu należeć powinny nie tylko klasy uprzywilejowane, lecz wszystkie warstwy ludności miały brać pełny i czynny udział w życiu narodowym. Teorie narodowe, najpierw sformułowane przez romantyzm, zostały w ciągu 19-go wieku rozwinięte i rozszerzone. Były one wyrazem silnego wewnętrznego rozrostu i skrzepnięcia grup narodowych, trwającego z niezmiennem natężeniem aż do czasów obecnych. Oczywiście, ruch narodowy odznaczał się szczególnie nasileniem tam, gdzie, jak w Polsce, grupa narodowa nie posiadała politycznej niepodległości i warunków swobodnego rozwoju.

Obserwacja życia pokazała jednak, że ideał jedności wewnętrznej i spójności narodowej daleki jest od urzeczywistnienia. Między klasą uprzywilejowaną a proletariatem była przepaść, która prawie uniemożliwiła wzajemne porozumienie. Również głębokie różnice dzieliły wieś od miasta. To, co dla warstw wykształconych stanowiło najwyższe wartości narodowe: poezja i sztuka, zdołbycze myśli, tradycje historyczne — było obce i obojętne dla robotnika i chłopca. Nawet obyczaje codziennego życia i potoczny sposób wyrażania się różniły się zasadniczo. Brakło poprostu wspólnego języka, któryby ułatwił porozumienie

wzajemne i stworzył warunki prawdziwej spójni narodowej.

Tu leży drugie źródło ruchu oświatowego, powstałego w końcu ubiegłego stulecia. Pionierzy tego ruchu przejęci byli głęboką troską o jedność narodu i skierowywali najlepsze swoje wysiłki ku temu, by wypełnić przepaść między klasami i budować mosty porozumienia pomiędzy nimi. Donioślejszem, niż gdzieś indziej, było to zadanie w narodach ujarzmionych; tam bowiem wychowanie publiczne dzieci i młodzieży kierowane było przeważnie ręką obcą. Stąd zrozumiałe stało się ogromne znaczenie, jakie miało dla naszej sprawy narodowej ruch oświatowy w Polsce pod zaborami. Organizacje oświaty, tajne i jawne, jak Polska Macierz Szkolna, Towarzystwo Szkoły Ludowej, Towarzystwo Czytelni Ludowych, były niezbędnymi narzędziami pracy dla dobra narodu.

Ale także w krajach, gdzie naród posiadał własną państwowość, ruch oświatowy stałe był zasilany z tego samego źródła. Nie należy jednak utożsamiać pracy oświatowej z polityczną akcją nacjonalistyczną; stronnictwa skrajnie nacjonalistyczne nie prowadziły naogół żywej działalności na polu oświaty, a oświatowcy przeważnie nie należeli do tych obozów. Ale wpływ idei narodowej jest jasny i udowodniony licznymi świadectwami. Wyraźnie powiada Walter Hofmann, jeden z czołowych oświatowców niemieckich, słynny organizator czytelnictwa i bibliotek powszechnych, że „oświata dorosłych jest wychowywaniem narodu do jedności”.

5. Walka klas. Na zupełnie innym tle wyrósł ruch oświatowy wśród proletariatu. Klasa ta wytworzyła pod wpływem doktryny Karola Marxa teorię o walce klas, jako konieczności dziejowej. W konsekwencji dążenia do wzajemnego zbliżenia klas pozostały obozowi temu obce. Marksisci uznawali również istnienie ogromnych różnic wykształcenia na niekorzyść proletariatu,

lecz wniosek, jaki wyciągnęli z tego twierdzenia, był zupełnie odmienny. Według ich przekonania, kultura warstwy uprzywilejowanej, chociaż bezwątpienia wyżej rozwinięta od kultury proletariackiej, znajduje się jednak na fałszywej drodze i jest skazana na bliski zanik. Czerpanie w tym źródle może być zatem tylko szkodliwe dla proletariatu, tem bardziej, że osłabiałoby rozmach bojowy tej klasy. Zadaniem oświaty proletariackiej jest, według tych zapatrywań, utworzenie z elementów nauki i kultury mieszczańskiej nowej kultury proletariackiej, niezależnej od tamtej, a wzmacniającej warstwę robotniczą w walce z klasami posiadającymi.

Szczególnie skrajnie rozwijał się ten prąd w Niemczech. Cytujemy słowa jednego z czołowych oświatowców socjalistycznych przed wojną, wygłoszone na zjeździe robotniczych wydziałów oświatowych w r. 1913: „Nam chodzi o to, by wzmocnić naszą klasę do walki i uczynić ją dojrzałą do przejęcia władzy i do kierowania produkcją. Kładziemy nacisk na ujawnianie sił socjalnych i ekonomicznych także w sztuce i literaturze, w technice i w naukach przyrodniczych — a do spełnienia tego zadania nawet najbardziej uczony profesor burżuazyjny jest niezdolny. Chcemy wytłumaczyć naszym słuchaczom, że wszelka kultura umysłowa jest ostatecznie tylko skutkiem i odzwierciedleniem materialnych warunków produkcji, oraz ustroju społecznego, wynikającego z tych warunków”¹⁾. W imię takich teorii odrzucano wszelką współpracę z innymi gałęziami oświaty i utworzono własny, bardzo potężny ruch oświatowy, stojący oczywiście w ścisłym związku z akcją polityczną. Dopiero później, po wojnie, doszło wielokrotnie do pewnego zbliżenia obu kierunków. W innych krajach przeciwieństwa były mniej krańcowe. Jean Jaurès, jeden z przywódców socjalistów francuskich, oświadczył:

¹⁾ Wiese (9), str. 365.

„Naród jest skarbcem geniusza ludzkiego; nie wolno proletarjatowi rozbić tego bezcennego naczynia kultury”¹⁾). Lecz pewna nieufność do oświaty „burżuazyjnej” i „akademickiej” występowała prawie wszędzie, i w ten sposób walka klas wywierała doniosły wpływ na ruch oświatowy.

6. Izolacja jednostki. Rozluźnienie więzi społecznych, tak charakterystyczne dla społeczeństwa nowoczesnego, doprowadziło do niespotykanej w historii izolacji jednostki. Podział pracy, przyjęty w gospodarstwie kapitalistycznym, oddzielił przedewszystkiem człowieka od jego dzieła. Dawny rzemieślnik cieszył się swoim własnym dziełem. Nie chodziło mu o pośpiech, ani też o pobicie konkurenta, lecz o doskonałość wykonania. To, co wyrabiał, przeznaczone było zgóry dla znanych mu osób, z którymi pozostawał często w bliskich stosunkach. Teraz robotnik przez całe życie wyrabia jakąś część maszyny, której nigdy nie widzi jako całości. A nawet jeżeli robi przedmioty całe, to nie wie, kto ich będzie używał, komu będą służyły. Praca jego stała się bezosobowa, często bezdusznna. I tak samo bezosobowe jest całe życie w typowym przebiegu wielkomiejskim. Stosunek pracownika do pracodawcy już dawno nie opiera się na uczuciach i obowiązkach wierności z jednej, opieki i odpowiedzialności z drugiej strony. Pracodawcą przeważnie wogóle nie jest żadna osoba, lecz abstrakcja jakaś: firma, koncern, spółka akcyjna. Czyś to też przypadkowe są stosunki, jakie się nawiązują z innymi osobami, z sąsiadami, którzy nieustannie się zmieniają, z towarzyszami zabawy, z którymi zwykle nic głębszego nas nie łączy.

Wielu ludzi odczuwało i odczuwa próżność takiego życia bez kierunku, bez treści. Ale tylko nielicznym jednostkom dane jest zdobyć drogę i wydobyć treść życia z własnych sił. Po większej części człowiek może je znaleźć tylko jako

członek swojej grupy, żyjąc jej życiem i poddając się jej prawom. Tak było w średniowieczu, gdy Kościół, miasto i cech obejmowały całe życie mieszczaństwa w żelazne karby swoich obyczajów i tradycji, a zarazem przytulały go do swego łona i owijały ciepłem swej wspólnoty. Brak takiej wspólnoty we współczesnym społeczeństwie stał się dla wielu tragedią duchową, i z tęsknoty za nią zrodziły się silne prądy, dające dzisiejszym wysiłkom oświatowym znamienne zabarwienie. Dzisiejsze tendencje ruchu oświatowego kładą mocny nacisk na tworzenie zespołów, ściśle z sobą związanych węzłami, jakie tworzyć mogą wspólne zainteresowania, wspólna praca i wspólne cele. Tendencje te rozumiemy jedynie na tle owego rozluźnienia spójni społecznej, owej izolacji jednostki, która wynika z przemian społecznych ostatniego stulecia.

7. Regionalizm. W poszukiwaniu nowej spójni społecznej w niektórych kołach starano się opierać na mniejszych zespołach terytorjalnych. Kierunek taki zaznaczał się w środowiskach wiejskich, gdzie stare tradycje nie wymarły jeszcze zupełnie, wówczas, gdy rozpoczynający się zanik tych tradycji i wtargnięcie obyczajów odmiennych ze środowiska wielkomiejskiego groziły rozbić starego społeczeństwa. Oznaczamy tę tendencję nazwą regionalizmu. I tutaj więc, jak w proletariacie, mamy do czynienia z dążeniami do wyodrębnienia się, do stworzenia oddzielnych ognisk kulturalno-społecznych. Ale istnieją głębokie różnice. Bo gdy w proletariacie spostrzegamy przeważnie zerwanie z wszelką tradycją, to dla ruchu oświatowego wiejskiego charakterystyczny jest właśnie konserwatyzm, który chce zachować możliwie treść dawnej kultury regionalnej, zwyczaje i obyczaje, stroje, obrzędy, gwarę, w tym celu, by razem z niemi odżyła także dusza zbiorowa, z której one wypłynęły. Niema też żadnego przeciwieństwa między tym kierun-

¹⁾ Wiese (9), str. 377.

kiem oświaty wiejskiej a ideałem narodowym. Dla regionalizmu kultura miejscowa i grupa, która ją wytworzyła, są składnikami kultury narodowej i społeczeństwa narodowego. Wartość regionalizmu polega według tych zapatrywań na tem, że zespół regionalny ze swoją odrębną kulturą jest zespołem kulturalnym *w i d o c z n y m, b l i s k i m*. Łatwiej więc wzbudzić uczucie społeczne najpierw w takim ciśnieńszym kole, w którym jeszcze trwają ślady dawnej wspólnoty, a dopiero na nich, jak na mocnym fundamencie, budować świadomość narodową i państwową.

Wpływy regionalizmu są widoczne w ruchu oświatowym wiejskim wszystkich prawie krajów. Wzorem dla tego ruchu stał się duński uniwersytet ludowy, dzieło *G r u n d t v i g a*. Również we współczesnej pracy oświatowej w Polsce zagadnienie regionalizmu zajmuje poważne miejsce.

8. Wpływy religijne. Między źródłami oświaty dorosłych nie można pominąć wpływów grup religijnych. Działalność wychowawcza należy do istoty tych grup, i idea religii obejmuje, jako jeden ze swych celów, bliskie zespolenie

wszystkich wyznawców. Jasne więc jest, że dążenia nowoczesnego ruchu oświatowego znalazły dużo zrozumienia w sferach religijnych. Bez ich współdziałania nigdy nie doszłoby do skutku wspaniałe dzieło oświatowe w Anglii, któremu przypisywać należy znaczenie pionierskie. Również działalność Grundtviga, twórcy duńskich uniwersytetów ludowych, miała tło religijne. Ogromnie rozgałęziona i intensywna jest praca oświatowa katolików niemieckich. Również większość oświatowców polskich podkreśla chrześcijańską podstawę swej działalności. Jest to zupełnie zrozumiałe. Ponieważ osłabienie życia religijnego mas wpłynęło najsilniej na rozluźnienie struktury społecznej, przeto ruch oświatowy, który dąży do wzmocnienia wspólnoty, nawraca chętnie do tradycji religijnych. Wspólną też jest metoda, którą religia, zarówno jak oświata, chcą przeciwdziałać siłom odśrodkowym w społeczeństwie; droga ta wiedzie przez wspólność światopoglądu do wspólnoty w znaczeniu społecznym. Odmienne przykłady dążenia do wspólnoty na podstawie światopoglądu zdecydowanie antyreligijnego mamy w oświacie socjalistycznej, zwłaszcza bolszewickiej.

MORFOLOGJA OŚWIATY POZASZKOLNEJ.

9. Oświatowcy. Początki oświaty pozaszkolnej nie miały nigdzie charakteru instytucji, utworzonej przez zorganizowane grupy. Oczywiście istniał zawsze związek między oświatą a pewnymi zjawiskami życia zbiorowego, jak np. demokracją, nacjonalizmem, religią; związek ten staraliśmy się w poprzednich ustępach przedstawić. W wielu innych wypadkach analogicznych dzieje się tak, że zespół lub grupa, w której dany prąd uosabia się, powołuje do życia urządzenia społeczne, mające służyć jej celom. Tak np. państwo nowoczesne zorganizowało szkolnictwo, partje polityczne utworzyły swoją własną prasę, Kościo-

ły rozbudowały sieć stowarzyszeń religijnych. Inaczej rzecz się miała przy powstaniu ruchu oświatowego. Inicjatorami jego byli przeważnie poszczególni ideologowie lub małe koła ludzi, przejętych swymi ideałami. I tak ma się rzecz przez czas dalszego rozwoju ruchu oświatowego i, w znacznym stopniu, aż do dnia dzisiejszego. Ludzie ci łączyli się w związki, poświęcone wyłącznie sprawom oświaty, i pozostawali naogół tylko w luźnych stosunkach z organizacjami o innych celach. W tych więc ramach wykonywano ogromną część pracy. Można słusznie mówić o daleko idącej *a u t o n o m j i* ruchu oświatowe-

go w stosunku do innych grup. Oczywiście okoliczność ta zaważyła bardzo na kierunku i rozwoju tego ruchu; na niej polega postulat t. z. *n e u t r a l n o ś c i o ś w i a t y*.

Przykłady takiej wolnej formy organizacyjnej znajdują się we wszystkich krajach. Należą tu wielkie przedwojenne towarzystwa oświatowe w Polsce, niemieckie Towarzystwo szerzenia oświaty (*Gesellschaft für Verbreitung der Volksbildung*) i Akademia Humboldta (*Humboldt - Akademie*), angielskie kolegia robotnicze (*Labour Colleges*), kluby robotnicze (*Working Men's Clubs*) i osiedla oświatowe (*Settlements*), francuskie uniwersytety ludowe (*Universités populaires*) i wiele innych. Szczególnie znamienny jest rozwój słynnych *d u Ń s k i c h u n i w e r s y t e t ó w l u d o w y c h*, dzieła jednego duchownego protestanckiego, Grundtviga, stojącego w jawnej opozycji do swego Kościoła z powodu odmiennych poglądów na sprawy dogmatyczne i ustroju kościelnego. Tam każdy poszczególny uniwersytet ludowy cieszy się do dziś prawie nieograniczoną niezależnością organizacyjną. Nawet budynki, w których odbywa się praca tych zakładów, są przeważnie własnością każdorazowego kierownika.

Jaskrawy wyjątek stanowi ruch oświatowy socjalistyczny, który od samego początku był tylko emanacją organizacji politycznej i zawodowej proletariatu.

Ciekawy rozwój przedstawia polska oświata pozaszkolna doby powojennej, której ster objęła bezsprzecznie największa organizacja zawodowa nauczycieli, Związek Nauczycielstwa Polskiego. W tym wypadku widzimy zwrot ku „zawodowości” oświaty pozaszkolnej.

11. Uniwersytety a oświata. Jedna z zorganizowanych instytucji publicznych czyni wyjątek od reguły „niezależności oświaty”. Jest nią uniwersytet. Już w początkach ruchu oświatowego w Anglii uniwersytety brały w nim

udział. Wydano wówczas hasło „rozszerzenia uniwersytetu” (*university extension*), które znalazło urzeczywistnienie nie tylko w Anglii, ale prawie we wszystkich krajach. Z początku wyniki tego kierunku ograniczały się do urządzania wykładów, przystępnych dla wszystkich, i w tem stadjum zatrzymano się też w wielu miejscach. Ale gdzieindziej, a najbardziej w Anglii, zadanie rozszerzenia uniwersytetu zostało znacznie głębiej zrozumiane i lepiej zrealizowane.

Na pierwszy rzut oka może się wydawać dziwnem, że właśnie uniwersytet, najwyższa instytucja społeczna dla spraw wykształcenia i nauki, uważał się za powołany do szerzenia oświaty wśród mas ludowych, a więc na poziomie z natury rzeczy nieporównanie niższym, od tego, który cechuje zwykłą działalność uniwersytetu. Rozpatrzenie zmian, jakie zaszły w stanowisku społecznem uniwersytetu, może przyczynić się do wyjaśnienia tego zjawiska.

Uniwersytet średniowieczny, jak już wskazuje sama nazwa, był instytucją o celach ogólnych, uniwersalnych. Zadanie jego polegało na przechowywaniu skarbu wiedzy społeczeństwa chrześcijańskiego i podawaniu go przyszłym pokoleniom. Dopiero na drugim planie stało zadanie przygotowywania fachowego pewnej grupy członków społeczeństwa, powołanych do ważnych funkcji. Między tymi zaś przeważną część stanowili duchowni, przedstawiciele Kościoła, w którym łączyło się całe społeczeństwo i jego kultura. Tak więc centralne stanowisko uniwersytetu średniowiecznego, jako ośrodka wykształcenia dla wszystkich warstw, było mocno określone.

Wskutek szeregu powolnych i kolejnych przemian, uniwersytet utracił takie stanowisko w wieku 19-tym. Zadaniem jego było już wówczas, prócz pracy naukowej, badawczej, prawie wyłącznie *p r z y g o t o w a n i e d o w y ż s z y c h f u n k c y j z a w o d o w y c h*. Wskutek wielkiej różnorod-

ności poszczególnych dziedzin i braku jakiegś nauki centralnej, uniwersytet nie stanowi już jednej całości, lecz właściwie jest tylko sumą licznych specjalnych wyższych uczelni fachowych, dość luźno i tylko zewnętrznie ze sobą związanych. W ten sposób łączność uniwersytetu ze społeczeństwem, jako całości, została przerwana; i jakkolwiek autorytet jego w kołach burżuazji i inteligencji (która przeważnie w murach jego otrzymała swoje wykształcenie) był jeszcze bardzo wielki, w innych warstwach patrzone na uniwersytet obojętnie albo wrogo.

W tej sytuacji niektórzy z nauczycieli uniwersyteckich uświadomili sobie obowiązki, jakie nakłada na uniwersytet jego tradycyjne stanowisko, jako centralnej i uniwersalnej instytucji społecznej w sprawach wykształcenia i oświaty, niezależnej od potrzeb fachowych pewnych zawodów. Uświadomienie takie rości i doprowadziło, zwłaszcza w Anglii, do głębokich zmian w roli uniwersytetu, jako ośrodka oświatowego, a rozwój ten napewno nie jest jeszcze skończony. Wrazem tej zmienionej roli są angielskie kolegia robotnicze, wchodzące w skład uniwersytetów, lub uniwersyteckie zespoły pracy (*university tutorial class*), które się tworzą, jeżeli 32 ludzi, bez względu na ich wykształcenie, wyraża życzenie studjowania pewnego przedmiotu przez trzy lata. Jeszcze głębsze przeobrażenie, jakiego doznały uniwersytety sowieckie, wymagają obszerniejszego omówienia, które zamieszczone będzie w III t. „Enc. Wych.”.

Z tego punktu widzenia staje się zrozumiała nazwa „u n i w e r s y t e t l u d o w y”, używana najpierw przez Grundtviga w Danii i pod wpływem jego dzisiaj wszędzie rozpowszechniona. Placówki oświatowe tego typu nie mają nic wspólnego z uniwersytetem takim, jakim go znamy z 19-go i 20-go wieku, lecz nawiązują właśnie do tradycji uniwersalistycznej, której uniwersytet zawdzięcza swoją nazwę. Chcą one kształ-

cić nie fachowca, lecz człowieka i członka społeczeństwa, i w ten sposób tworzyć wspólną podstawę, na której połączyć się mogą rozerwane i zwaśnione grupy i klasy.

12. Oświata ekstensywna i intensywna. W oświacie pozaszkolnej obserwujemy dwie formy, które różnią się między sobą już zewnętrznie liczebnością zespołów, biorących udział w każdej poszczególniej imprezie oświatowej. Nazywamy je, według przyjętej i często w dyskusji używanej terminologii, oświatą ekstensywną i intensywną.

O ś w i a t a e k s t e n s y w n a zwraca się bezpośrednio do mas. Typową jej metodą jest wykład. Dąży ona do tego, by na wykładzie obecna była możliwie wielka ilość osób. Także przy innych rodzajach pracy, np. w bibliotekach, w świetlicach, na przedstawieniach teatralnych i artystycznych nacisk kładzie się na zainteresowanie i wciągnięcie jak najszerzych sfer. Natomiast nie stara się oświata ekstensywna w swej czystej formie o nawiązanie bliższego kontaktu z uczestnikami, o zorganizowanie ich, o stworzenie grup lub zespołów, związanych ze sobą silniejszą jakąś spójnią. Taką przeważnie była praca oświatowa w pierwszym okresie swego działania, ale i dzisiaj tego rodzaju formy pracy są jeszcze dość częste.

Obok niej jednakowoż coraz więcej się przyjmuje i rozpowszechnia forma inna, o ś w i a t a i n t e n s y w n a. Charakterystyczną jej cechą jest praca w małym zespole. Uczestnicy takiego zespołu łączą się na czas dłuższy, nawiązują między sobą i z kierownikiem lub kierownikami stosunki bliskie tak, że tworzą prawdziwe grupy społeczne o wyraźnym obliczu. W miarę możliwości urządza się takie zespoły nawet w formie internatu, ażeby przez wspólne życie wzmocnić spójnię zespołu. Historycznie początki oświaty intensywnej wiążą się z duńskim uniwersytetem ludowym Grundtviga.

Nawet w krajach o rozwiniętym ruchu oświatowym oświata ekstensywna nie osiąga więcej, niż jeden procent dorosłych. Zasięg oświaty intensywnej jest z natury rzeczy jeszcze mniejszy liczebnie, lecz zato dąży ona do rozszerzania swoich wpływów drogą pośrednią.

13. Oświata pozaszkolna a dobór społeczny. Z idei oświaty pozaszkolnej wynika, że nie ma ona być środkiem podniesienia pewnych jednostek do wyższych warstw społeczeństwa lub do wyższych stopni w ich zawodzie. Głównym bowiem jej celem społecznym jest **z b l i ż e n i e k l a s**, podzielonych wskutek różnic poziomu kulturalnego. Temu celowi służy zarówno oświata ekstensywna, jak i oświata intensywna. Praca oświatowa ma podnosić uczestników, ale nie wrywać ich ze swego środowiska, jak trafnie formułuje tę zasadę statut *Ruskin College* w Oxfordzie. Istotnie statystyka potwierdza, że wypadki indywidualnej kariery społecznej, osiągniętej dzięki oświacie pozaszkolnej, należą do wyjątków.

A jednak oświata dokonywa pewnego doboru, zwłaszcza oświata intensywna, która ogniskuje się w małych zespołach. Tylko cel i kierunek tego doboru jest inny. Nowicki¹⁾ określa go jako „wychowanie wybitniejszych jednostek z ludu, by stać się mogły duszą nowej opinii gromadzkiej”, a Rosenstock²⁾ nazywa zespół oświatowy komórką, która ma stać się czynnikiem, kształtującym społeczeństwo. Można by mówić o pośredniej metodzie działania oświaty intensywnej; chodzi jej o kształcenie przodowników, którzy, pozostając w swojej klasie, mogą skutecznie pracować nad ogólnym podniesieniem jej poziomu. Formy ekstensywne oświaty służą wtedy jako pierwsze sито, gdzie pozostają ci, którzy dzięki swoim zdolnościom, skłonnościom i zaletom charakteru prze-

znaczeni są do roli „przodowników” oświatowych i społecznych.

14. Stosunek społeczny w oświacie pozaszkolnej. W analizie socjologicznej stosunku wychowawczego (str. 16) stwierdziliśmy, że jest to stosunek nieodwracalny, pokrewny stosunkowi opieki silniejszego nad słabszym. Czy można to samo powiedzieć o stosunku społecznym, istniejącym w oświacie dorosłych? Odpowiedź na to pytanie będzie różna, zależnie od różnych typów pracy oświatowej, przyczem odda nam dobre usługi klasyfikacja, stosowana przez Niesiołowskiego³⁾.

Niesiołowski rozróżnia trzy typy pracy oświatowej. W pierwszym podmiot jest odrębny od przedmiotu; w drugim podmiot jest równocześnie przedmiotem; trzeci obejmuje organizację środków pomocniczych. Pierwszy typ nazywa autor także **o p i e k ą k s z t a ł t u j ą c ą**. Należą tu wszelkie instytucje i imprezy, w których członkowie klas wykształconych starają się rozszerzyć posiadane przez siebie wartości kulturalne wśród warstw, pozbawionych tych wartości. Oświata ekstensywna w swoich dawniejszych formach przeważnie odpowiada właśnie temu typowi. Przestanką takiej oświaty jest wiara oświatowców w bezwzględną wartość tych dóbr kulturalnych, których udzielać pragną innym.

Otóż ta wiara została w dalszym rozwoju pracy oświatowej silnie zachwiana, a to przede wszystkim wskutek rozważań społecznych. Coraz jaśniej uświadamiano sobie, że wszelka kultura jest funkcją życia społecznego i że staje się czymś martwym, jeżeli wrywa się ją z podłoża, z którego wyrosła. Rozumiano też coraz lepiej, że poszczególne gałęzie kultury, wiedzy i sztuki muszą tworzyć jednolitą całość, jeżeli mają być czymś żywym i płodnym. Ci

¹⁾ Polska Oświata Pozaszkolna, rok 2, str. 337.

²⁾ Bulletin of the World Association for Adult Education XLIV.

³⁾ Andrzej Niesiołowski, *Formy i metody pracy oświatowej. Próba klasyfikacji i analizy socjologicznej*. Warszawa, 1932.

zaś z pośród klasy wykształconej, którzy głębiej zajmowali się zagadnieniami oświaty, doszli do przekonania, że tej jednolitości brak także kulturze ich własnej klasy, że nie tworzy ona zważtego, powszechnie uznanego poglądu na świat. W konsekwencji musieli odrzucić myśl prostego przeniesienia tej kultury na warstwy, które jej nie posiadają nie tylko dlatego, że przeniesienie mechaniczne dóbr kulturalnych, bez wewnętrznego zespalania się i wrastania w podłoże społeczne tych warstw, jest niemożliwe, ale także dlatego, że odczuwali niedomaganie kulturalne swej własnej klasy i szukali na nie lekarstwa.

Z takich założeń wyszedł drugi typ oświaty, w którym według wyrażenia Niesiołowskiego podmiot jest równocześnie przedmiotem, czyli *t y p o ś w i a t o w y s a m o w y c h o w a w c y*, charakterystyczny dla najwyższych prądów oświaty dzisiejszej. Właściwą metodą tej formy oświaty jest *p r a c a z e s p ó ł o w a*, w której mała grupa ludzi, łaknących dóbr kulturalnych, jednoczy się z przodownikiem, którego wykształcenie daje mu możliwość pomagania towarzyszom w ich dążeniach. Ale stosunek nie jest jednostronny. Opiszemy go słowami D. E. Fuchsa z artykułu „Oświata pozaszkolna i wspólnota życiowa”:

„Każda godzina pracy oświatowej musi być wspólnotą lub szukaniem wspólnoty. Cokolwiek nauczający rozpatruje, czy jakiś przedmiot nauki abstrakcyjnej, czy kwestję życia codziennego, poetę czy artystę, czy życie przeszłości — on sam musi rozpatrywać rzecz wraz ze słuchaczami, tak jak rozpatrywałby ją w domu ze swojami dorastającymi dziećmi. Razem rozpatrywać — to wspólnota życiowa... Dopiero wtedy, gdy takie badanie staje się wspólnotą, promieniają z osobowości przodownika siły życiowe, wtedy dopiero wznoszą się w duszach towarzyszy wartości istotne, wykształcenie prawdziwe... O ś w i a t a m u s i b y ć w s p ó ł n o t ą, n i e d a-

waniem zgóry, lecz duchowem spotkaniem, wzajemnem nauczaniem i uczeniem się, przekształcaniem życia”¹⁾.

Zgodnie z takim pojmowaniem oświaty określa swoje zadanie angielska *Adult School*, nazywając się „szkołą, w której wszyscy są nauczycielami i wszyscy uczniami, wspólnotą utworzoną dla wzajemnej pomocy w kształceniu i ćwiczeniu się w sztuce życia”.

A więc nie patronat wykształconych oświatowców nad niekulturalną masą, lecz *w s p ó ł n e s z u k a n i e n o w y c h d r ó g* — tak określić można ideał oświaty. Oświata przekracza dziedzinę wychowania i staje się siłą społeczną, opartą na stosunku życiowej wspólnoty.

15. Niektóre wnioski. Wiele z haśle, dominujących we współczesnej pracy oświatowej, uzyskuje z przedstawionego w poprzednim ustępie stanowiska właściwe wyjaśnienie. Przede wszystkim zrozumiemy teraz różnicę oświaty biernej i oświaty czynnej. Gdy tamta zadowala się dążeniem do dawania masom udziału w kulturze narodu, lub raczej wyższych warstw narodu, to oświata czynna chce przetwarzać, wraz z jednostkami, również i istniejącą kulturę według potrzeb ich warstwy. Czynną być musi zarówno postawa poszczególnych uczestników wobec materiału rozpatrywanego, jak i postawa całego ruchu wobec istniejącego ustroju społecznego. Oświata dzisiejsza jest ruchem o tendencjach społecznie reformatorskich.

Stąd również otrzymuje trafne oświeślenie zagadnienie *heteronomji* i *autonomji* w oświacie. Odnosi się ono zarówno do stosunków wewnątrz zespołu oświatowego, jak i do organizacji ogólnej oświaty. Jeżeli już w wychowaniu dzieci i młodzieży przymus jest źródłem wątpliwej wartości, to w zespole oświatowym, urządzonym według zasady wspólnoty, wszelki przymus musi być

¹⁾ Wiese (9), str. 226 i 238.

zasadniczo wykluczony. Plan pracy i regulamin współżycia muszą się zrodzić ze wspólnej woli uczestników, przodownik zaś działać powinien wyłącznie przykładem. W praktyce mogą powstać trudności, o których np. ciekawie wspomina Fr. Seefeld w artykule „Swoboda i przyzmys w uniwersytecie ludowym”¹⁾). Ale zato zespół oświatowy może stać się laboratorjum udoskonalonych stosunków społecznych i, jak dowodzą liczne doświadczenia, rolę tę spełnia wielokrotnie z powodzeniem.

Również regulowanie pracy oświatowej z zewnątrz nie jest dla niej korzystne; najlepiej rozwija się ona w możliwie zupełnej autonomii. Biurokracyzm i mechanizacja, które są normalnymi skutkami organizacji przez czynniki nadrzędne, nie zgadzają się z zasadą towarzyskości i z ideą wspólnoty. To też większość oświatowców nie uważa bezpośredniego zorganizowania pracy oświatowej przez państwo za wskazane, jakkolwiek przyznać trzeba, że zdania są pod tym względem podzielone. W praktyce szereg państw zupełnie nie wtrąca się do spraw oświaty pozaszkolnej, jak Belgja i Holandja; niektóre udzielają pomocy i sprawują kontrolę formalną, np. Wielka Brytania, Niemcy (w każdym razie do przewrotu Hitlera), a także Polska; natomiast w Czechosłowacji i w Rosji oświata została upaństwowiona. Inną zupełnie sprawą jest znaczenie oświaty dla państwa; może ją ma na myśli E. Nowicki, gdy twierdzi, że zagadnienie oświaty pozaszkolnej jest przedewszystkiem zagadnieniem państwowym²⁾). Sprawy te są jednak płynne i znalezienie właściwego stosunku państwa do oświaty pozaszkolnej będzie zadaniem przyszłości.

Wreszcie, z istoty stosunku społecznego w oświacie pozaszkolnej wynika

postulat poznania środowiska i dostosowania do niego programu pracy. Jeżeli postawa uczestników ma być czynna, jeżeli celem tej pracy ma być wzajemne przenikanie i wspólne rozwijanie elementów kulturalnych różnych warstw, jeżeli zespół oświatowy ma stać się wspólnotą — praca musi bezwarunkowo wiązać się z warunkami społecznymi, ekonomicznymi i kulturalnymi środowiska, w którym się odbywa. Kardynalnym błędem niektórych starszych kierunków oświatowych było właśnie zapoznanie tej zasady, dążenie do szerzenia jakiejś abstrakcyjnej „oświaty”. Dzisiaj potrzeba studiów środowiskowych dla skuteczności pracy oświatowej jest ogólnie uznana. Nietylko oświata w mieście, wśród robotników przemysłowych, różni się zasadniczo od oświaty wiejskiej, ale i różnice regionalne są starannie uwzględnione. Samo badanie środowisk doznało silnego rozwoju ze strony oświatowców.

16. Wyniki społeczne oświaty. Wdzieliśmy, że źródła ruchu oświatowego leżą przeważnie na polu społecznym, i że główne cele oświaty mają często charakter śmiałych i głęboko reformatorskich ideałów. Dąży ona bowiem do utworzenia mocniejszej spójni, bądź w imię wielkiej grupy narodowej czy państwowej, budując mosty porozumienia poprzez przepaści klasowe, bądź w imię ideału głębszej jeszcze wspólnoty czysto ludzkiej, wyrastającej na tle zbiorowej pracy oświatowej. Czy wysiłki te dały już jakieś wyniki? Czy można wskazać obiektywne jej rezultaty w stosunkach lub w strukturze społeczeństw?

Dwa są kraje, w których oświata pozaszkolna posiada już historję przeszło półwiekową: Danja i Anglja. W obu tych krajach przypisują jej wielkie wpływy na rozwój społeczny.

Jeżeli się spytać Duńczyka o przyczyny wzorowego rozwoju gospodarczego wsi w jego kraju, niezawodnie odpo-

¹⁾ Polska Oświata Pozaszkolna, 1931, str. 10.

²⁾ Polska Oświata Pozaszkolna, 1928, str. 141.

wie, że zawdzięcza się go uniwersytetom ludowym.

„Wspólnota uniwersytetu ludowego”, powiada Else Hildebrandt¹⁾, „tworzy coraz większe koła. Od samego początku dawni słuchacze powracali stale do swego uniwersytetu, jako do swej ojczyzny duchowej. Utworzyli związki byłych słuchaczy, którzy podejmowali się zadań społecznych, jak np. zebrania stypendjów dla ubogich uczestników. Byli słuchacze, ich rodzice i przyjaciele zrosili się w jeden wielki zespół. Uniwersytet ludowy stał się ośrodkiem towarzyskim i oświatowym dla mieszkańców wsi. Większe uroczystości, które odbywają się z okazji zebrania uczniowskich, często stanowią prawdziwe zgromadzenie ludowe i trwają nieraz kilka dni.

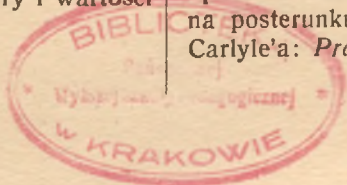
„Tak silny był tutaj duch wspólnoty, że wpływał na pracę zawodową byłego słuchacza, który zwykle po opuszczeniu uniwersytetu ludowego powracał do swej poprzedniej działalności. Duch ten czynił go zdolnym do uzgodnienia kręgu jego zadań indywidualnych z ideą większej społeczności. To poczucie solidarności umożliwiło w Danii założenie owych wzorowych spółdzielni rolniczych, które spowodowały, że rolnictwo duńskie mogło wyjść zwycięsko z walki z konkurencją amerykańską. Byłych słuchaczy znajdujemy jako przodowników w organizacjach samopomocy”.

Nie nauka zawodowa (choć nie była i nie jest wyłączona z programów uniwersytetów ludowych), lecz idee, które się tam realizują, dokonały tak wielkiej przemiany ludności wiejskiej w Danii i doprowadziły do wyników, widocznych nawet dla tych, do których przemawiają tylko cyfry i wartości wyrażone w pieniądzu.

Anglicy również uważają oświatę pozaszkolną za czynnik niezmiennie doniosły w rozwoju społecznym swego kraju. Może w żadnym narodzie przepaść duchowa między klasami (mimo krańcowych i rażących różnic materialnych) nie jest tak mała, jak wśród narodu angielskiego. Nigdy tam teoria walki klas nie była wyznaczana przez szersze koła; w stosunkach politycznych nie objawia się tam owa zawiść, która zatruwała i zatruwa życie publiczne wielu innych państw. Przekonanie, że praca oświatowa miała wielki udział w osiągnięciu takich rezultatów, jest powszechne w Anglii.

W innych krajach, gdzie doświadczenia są krótsze, trudniej często o ostateczną ocenę. Sceptycy mają zawsze do dyspozycji argument, że rzecz ma się raczej odwrotnie, że mianowicie oświata może się rozwijać tam tylko, gdzie istnieją odpowiednie warunki społeczne. Istotnie ściśle rozróżnienie przyczyn od skutków jest w socjologii rzeczą niezmiennie trudną, ponieważ wszelkie zjawiska społeczne wzajemnie się uwarunkowują i wzajemnie na siebie wpływają. Jest rzeczą pewną, że piękne wyniki indywidualne są osiągane i że słusznie napełniają one oświatowców radością i otuchą. Wyniki społeczne wymagają więcej czasu. W Polsce wskazują np. na to, że z pracy oświatowej powstała między innymi młoda i ruchliwa organizacja Młodzieży Wiejskiej, z którą wielu łączy nadzieje, analogiczne do sukcesów duńskich. Dużo jest tu zagadnień jeszcze otwartych i przyszłość dopiero pokaże, czy śmiałe plany przebudowy społecznej, jaką niektórzy pragną przygotować przez pracę oświatową, będą wykonalne. Ale to, co już teraz dało się stwierdzić, uprawnia oświatowców do wytrwania na posterunku, w myśl pięknego hasła Carlyle'a: *Pracować, nie tracić nadziei!*

¹⁾ Wiese (9), str. 471.



WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE.

1. KAZIMIERZ KORNIŁOWICZ: Z rozważań społecznych oświatowca. Polska Oświata Pozaszkolna II, 1925. 2. JERZY KOŁAKOWSKI: Zagadnienia oświaty niezależnej. Polska Oświata Pozaszkolna III, 1926. 3. EUSTACHY NOWICKI: Oświata pozaszkolna a rozwój demokracji. Polska Oświata Pozaszkolna III, 1926. 4. Sprawozdanie z konferencji oświatowców w Szycach. Polska Oświata Pozaszkolna V, 1928. 5. WŁADYSŁAW WOLERT: Demokracja i kultura. Warszawa 1930. 6. FRITZ SEEFELDT: Swoboda i przymus w uniwersytecie ludowym. Polska Oświata Pozaszkolna VIII, 1931. 7. ANDRZEJ NIESIOŁOWSKI: Formy i metody pracy oświatowej. Próba klasyfikacji i analizy socjologicznej. Warszawa 1932.

8. WALTER HOFMANN: Grenzen der Volksbildungsarbeit. Volksbildungsarchiv, Band 7, 1916. 9. LEOPOLD v. WIESE: Soziologie des Volksbildungswesens. München 1921. 10. MAX SCHELER: Versuche zu einer Soziologie des Wissens. München 1924. 11. RUDOLF LOCHNER: Die Entfaltung der Gemeinschaft. Eine Lehre von den Grundlagen und Zielen der Volksbildung. Frankfurt a. Main 1930.

SPIS TREŚCI:

	Str.
I. Socjologiczna teoria wychowania.	
Zasady socjologii ogólnej	3
Socjologia a wychowanie	10
Socjologiczna analiza stosunku wychowawczego	13
Socjologiczne funkcje wychowania	21
Biblijografja	34
II. Morfologia socjologiczna wychowania dzieci i młodzieży.	
Rozwój społeczny dzieci i młodzieży	37
Środowisko społeczne dzieci i młodzieży	50
Instytucje wychowawcze: Rodzina i szkoła	62
Wychowujące społeczeństwo	71
Biblijografja	76
III. Socjologia oświaty pozaszkolnej.	
Wstęp	79
Źródło oświaty pozaszkolnej	81
Morfologia oświaty pozaszkolnej	85
Biblijografja	92







